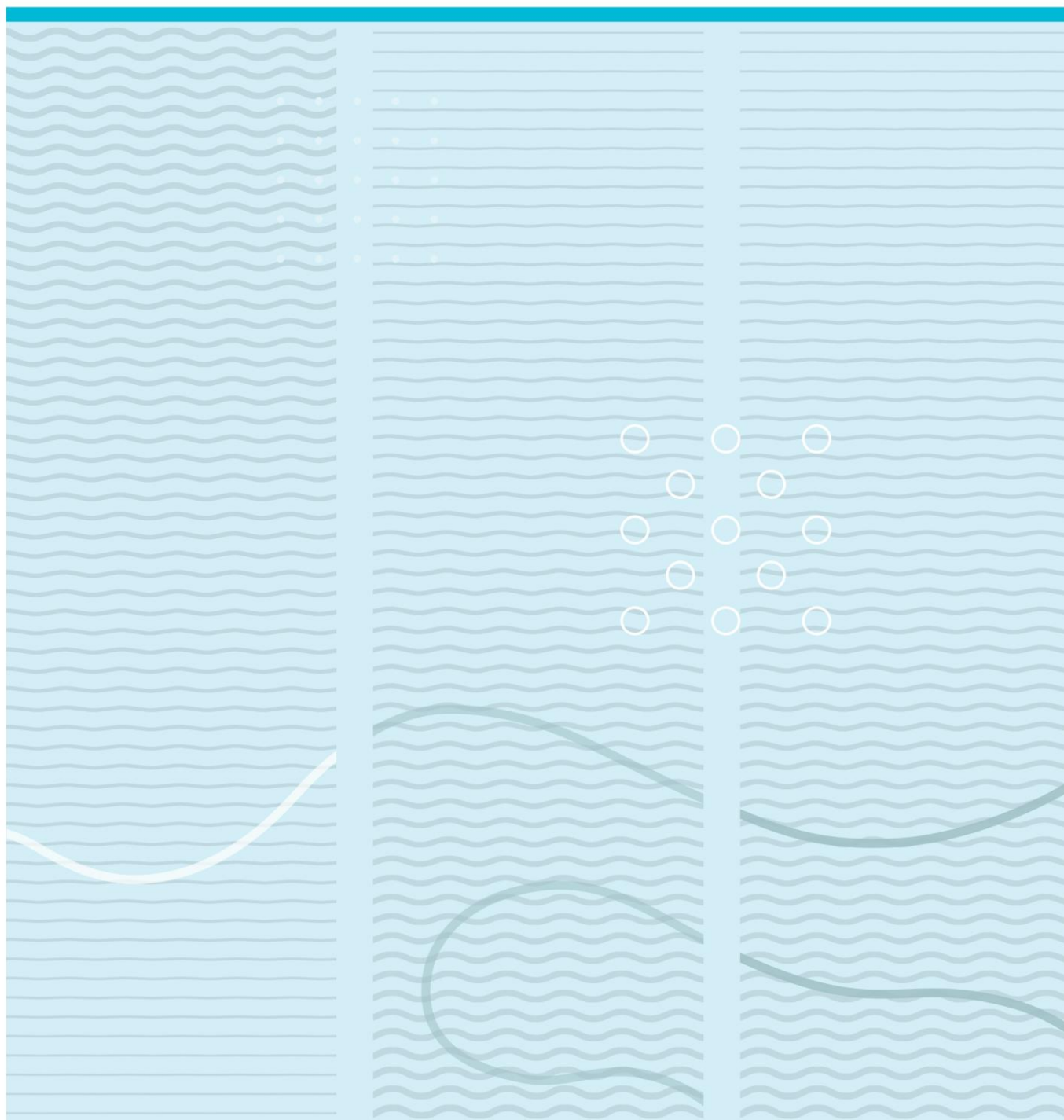


Lene Brevik

Jenter med ADHD i skolen

En kvalitativ undersøkelse av foreldrenes opplevelser



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for for pedagogikk og skoleutvikling
[Kjølnes ring 56](#)
[3918 Porsgrunn](#)

<http://www.usn.no>

© 2016 Lene Brevik

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Jenter med ADHD i skolen

-Foreldrene forteller-



Forord

En veldig lærerik og interessant prosess er over.

Jeg vil i den forbindelse takke alle som har bidratt til at jeg har kommet i land med dette arbeidet. Aller først vil jeg takke informantene for å dele en bit av sitt liv med meg. Dere har gitt meg en ny innsikt i hvordan det er å være forelder til jenter med ADHD, og gitt meg mange interessante beskrivelser av hvordan dere føler dere ivaretatt av skolen.

En stor takk rettes også til veileder, Marie-Lisbet Amundsen, for tiden, arbeidet, omtanken og tålmodigheten med meg gjennom dette arbeidet.

Tulla, min gode medstudent og venninne, skal ha takk for all kaffe, telefonsamtaler sent og tidlig, mye latter og mange fokusfinter, men også mange nyttige og faglig samtaler som har gjort at denne oppgaven har vært ekstra inspirerende å skrive.

Takk for korrekturlesing og gode innspill i slutfasen gis til min kunnskapsrike kusine Siri.

Til slutt vil jeg takke mine to snille og tålmodige barn, for å ha holdt ut med den studerende mammaen, som har brukt mange kvelder og helger til å sitte med bøkene og pc'n sin. Nå skal vi kose oss med en kjempefin og lang sommerferie!

Tusen takk til alle sammen!

Larvik, juni 2016

Lene Brevik

Sammendrag

Denne oppgavens formål har vært å belyse et tema som jeg i min lærerutdanning ikke har fått innsikt i. Forskningens fokus har hovedsakelig vært rettet mot gutter med ADHD, mens jenter har blitt viet en mindre interesse.

Jeg har i dette studiet ønsket å ha et fokus mot jenter og ADHD og foreldrenes syn på deres ivaretagelse i skolen, og har arbeidet ut fra følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre at deres døtre med ADHD blir ivaretatt i grunnskolen?

Kategoriene i oppgaven har fokusert på skolens kompetanse om jenter og ADHD, foreldrenes samarbeid med skolen og jentenes faglige og sosiale mestring.

Oppgavens teoretiske del belyser disse kategoriene, men starter med en generell del om ADHD og deretter en del med et fokus rettet mot jenter med ADHD. Jeg har brukt Opplæringsloven som et grunnlagsdokument for å vise til hva som er skolens oppgaver og plikter.

Metoden er beskrevet ut fra en kvalitativ forskningsdesign med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Jeg har benyttet meg av et semistrukturert intervju av seks foreldre i innsamlingen av datamaterialet, hvor deres erfaringer og opplevelser kom frem. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene og de ble i etterkant transkribert. I analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i en hermeneutiske tankegang.

Resultatene viser at kompetansen om kjønnsforskjeller innenfor ADHD fortsatt er et ukjent område for de fleste lærerne. At jentene har en diagnose gir forståelse, men ikke nødvendigvis den hjelpen som er tiltrengt i skolen. Foreldrenes samarbeid med skolen er for de fleste mindre tilfredstillende og lekser i hjemmet viser seg å være utfordrende. Dette har latt seg tilpasse, men har tatt lang tid.

Faglig mestring blir en utfordring når kompetansen i skolen er mangelfull og samarbeidet med hjemmet ikke er optimalt. Spesialundervisningen blir beskrevet som mindre tilfredstillende av flere, hvor ressursene ikke utnyttes slik de var ment og i den utstrekning som var bestemt. Mange av jentene strever sosialt, de savner flere venner og mottar ingen ekstra støtte til dette i skolen.

Det er behov for et mer omfattende samarbeid mellom skole og hjem, men også mot eksterne instanser, for å øke tilretteleggingen og kompetansen i skolen. Skolene syntes også i liten grad å ha tatt et overordnet ansvar for å tilrettelegge for denne elevgruppen. Det er behov for økt kompetanse på dette feltet for å kunne tilfredstille både faglig- og sosial fungering for jenter med ADHD i skolen.

Abstract

In this master thesis the purpose was to focus on a subject that was missing from my teacher education. Research has mainly been aimed at boys with ADHD, while girls have been devoted a smaller interest.

This is why I wanted to focus on girls and ADHD and parents' views on how their children's needs were met at school, and I worked by the following question:

How do parents with daughters who have ADHD feel that their children needs are met in grunnskolen (the grades 1 to 10).

The categories in this study has focused on parents' communication with the school, school knowledge of ADHD in girls and the girls' academic and social achievement.

The theoretical part highlights these categories, but start with a general section on ADHD and a section with a focus aimed at girls with ADHD. I've used the Education Act (Opplæringsloven) as a basic government document to refer to what is the school's legal responsibility.

The method is described in terms of a qualitative research design with a phenomenological-hermeneutic approach. For the collection of data I have used a semi-structured interview of six parents, where their opinions and experiences emerged. All the interviews were recorded and later transcribed. The analysis was based on a hermeneutic thinking.

The results show that the knowlegde on gender differences in ADHD is still very much an unknown area for most teachers. That the girls have a diagnosis gives understanding, but not necessarily the assistance that is needed in school. Parents communication with the school were for most less satisfactory and homework proves to be challenging. The school has found solutions, but it has taken a long time.

Many of the girls struggle in social settings, they lack of social network and receive little support from the school. Academic success becomes a challenge when it is lack of adequate knowledge and communication between the home and the school. Special education is described as less satisfactory by several of the parents, where the resources are not used as they were intended and not to the extent that was determined.

There is a need for a more comprehensive communication between school and home, but also with external resources, to increase facilitation and expertise in school. The study also shows that the schools have not taken responsibility and met the criteria of facilitating the education of girls with ADHD.

There is a need for greater expertise in this field in order to satisfy both academic and social functioning of girls with ADHD in schools.

Innhold

Forord	I
Sammendrag.....	II
Abstract	IV
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn, tema og formål	1
1.2 Forsknings spørsmål og avgrensning av oppgaven	3
1.3 Oppgavens disposisjon	4
2. Teori.....	6
2.1 Hva er ADHD?	6
2.1.1 Diagnosekriterier.....	6
2.1.2 Årsaker og medisinerings	7
2.1.3 Kjønnforskjeller.....	8
2.1.4 Tilleggsvansker	9
2.2 Skolens kompetanse og ansvar	9
2.2.1 Lærernes kompetanse.....	9
2.2.2 Skoleledelses kompetanse og ansvarsområde.....	11
2.2.3 PPT – skolens forlengede arm	11
2.3 Samarbeid	12
2.3.1 Samarbeid med skolen	12
2.3.2 Lekser.....	16
2.4 Mestring i skolen	19
2.4.1 Faglig mestring og risikofaktorer.....	19
2.4.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring.....	21
2.4.3 Tiltak	24
2.4.4 Sosial mestring.....	26

3.	Vitenskapsteoretisk perspektiv	29
3.1	Fenomenologi	29
3.2	Hermeneutikk	30
4.	Metode	32
4.1	Studiets design.....	32
4.2	Gjennomføring av studien	32
4.3	Kvalitativt forskningsintervju.....	34
4.4	Utvalg av informanter.....	35
4.5	Bearbeiding og analyse.....	36
4.6	Kvaliteten i studien – validitet og reliabilitet	37
4.7	Etikk.....	40
5.	Presentasjon og drøfting av funn	41
5.1	Kompetanse	42
5.1.1	Skolens kompetanse	42
5.1.2	Foreldrene vil opplyse skolen	44
5.1.3	PPT's kompetanse.....	45
5.2	Samarbeid	46
5.2.1	Ønske om et tettere samarbeid	46
5.2.2	Samarbeid med PPT	48
5.2.3	Foreldrenes forventninger	49
5.2.4	Leksesituasjonen	51
5.2.5	Tilrettelegging og veiledning fra skolen	53
5.3	Mestring.....	54
5.3.1	Spesialundervisning	54
5.3.2	Trivsel og tilpasset opplæring.....	55
5.3.3	Sosial mestring og venner	58
5.3.4	«Smalltalk»	60

6. Oppsummering av funn.....	62
7. Avslutning.....	63
Litteratur.....	
Vedlegg 1	
Vedlegg 2	
Vedlegg 3	
Vedlegg 4	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn, tema og formål

Det er først i de siste 20 årene at ADHD hos jenter har fått oppmerksomhet, og i USA ble den første store konferansen om kjønnsforskjeller og ADHD holdt i 1994 (Langlete, 2004).

Forekomsten av ADHD i befolkningen ligger mellom tre og fem prosent, og forekomsten hos gutter er tre til seks ganger høyere i forhold til jenter (Zeiner, 2004a, s. 46)

Et svensk forskerteam hevder at forskningen fokuserer på gutter, noe som kan føre til at jenter ofte blir feildiagnostisert eller mangler utredning (Kopp, Kelly, & Gillberg, 2010).

Årsaken til dette kan være at ADHD arter seg annerledes hos jenter enn gutter, jenter er ofte mindre urolige og hyperaktive, men har til gjengjeld i større grad oppmerksomhetsproblemer. Jenter får oftere diagnosen i ungdomsårene og ung voksen alder. Gutter henvises i skolealder, dette kan delvis skyldes at de oftere har vansker med utagerende atferd, som igjen skaper problemer i undervisningssituasjonen (Biederman & Faraone, 2005).

I følge reseptregisteret til Nasjonalt folkehelseinstitutt (2016) viser det seg at ADHD-medisineringen har økt fra 4 319 kvinnelige brukere i 2005 til 15 262 brukere i 2015. Til sammenligning har den mannlige medisinerings økt fra 12 261 brukere til 23 538 i samme tidsperiode. Dette bekrefter at den totale medisinbruken har hatt en stor økning, men at den kvinnelige medisinerings har hatt en betydelig større økning i forhold til den mannlige. Noe som kan tyde på at den økte oppmerksomheten mot jenter med ADHD har ført til at flere blir oppdaget og medisinert enn tidligere.

Både diagnosen ADHD og medisinerings med sentralstimulerende midler har vært mye omdiskutert, både nasjonalt og internasjonalt. I 2010 uttrykte FN's barnekomité en bekymring over det de mente var overmedisinerings av barn med ADHD i Norge. Helsedirektoratets svar på dette resulterte i en omfattende rapport, som ble utgitt i 2014 og som omhandler retningslinjer for utredning, behandling og oppfølging. Denne veilederen sier svært lite om jenter og ADHD, og det fremgår heller ikke av rapporten om rådene som gis tar hensyn til kjønnsforskjellene (Helsedirektoratet, 2014).

Det er stor uenighet i fagmiljøet når det gjelder diagnostisering, effekten av medisiner og bivirkninger av bruk av medisin. Flere advarer mot overdiagnostisering, da de mener at effekten av medisinene er overvurdert, mens andre mener at det er for få barn som får diagnosen og behandling (Idås & Våpenstad, 2009; Olsen, 2014; Roksund, 2013).

Det kan for mange være en lettelse å få en diagnose. Noen foreldre kan oppleve at de på denne måten får større forståelse fra omgivelsene. Dessverre er det ofte fortsatt slik at noen tror det er noe galt med oppdragelsen når de ser hvordan barn med ADHD kan oppføre seg. En diagnose utløser gir også muligheter for medisinsk behandling. På en annen side kan diagnoser også være selvforsterkende og skape forventninger om at barnet skal oppføre seg i pakt med diagnosen (Langslet, 2004).

Jenter med ADHD har ofte tilleggslidelser, som lærevansker, angst og depresjoner eller problemer i forhold til sosiale relasjoner. Samtidig er det risiko for tidlig seksuell debut, samt utvikling av avhengighet til narkotiske stoffer. Det kan derfor bli en høy pris å betale hvis man går gjennom livet uten å få en diagnose og behandling. Mye tyder også på at de ikke får den hjelpen i skolen som de har behov for (Nadeau, Littman, & Quinn, 2002, s. 6-9).

Farstad og Tangen (2004) har gjennomført et studie blant åtte jenter med ADHD. Jentene er i alderen åtte til sytten år og studien har fokus på kjernesymptomer, kjønnsforskjeller og tilleggsvansker. Syv år etter utredningen ble det gjennomført en ny studie der man så hvordan det hadde gått med de åtte jentene. Alle jentene, bortsett fra en, opplevde det å få en diagnose som positivt og forklarende. De følte at det fjernet mye skyldfølelse om egne feil og de så god effekt av medisineren. Det var en av jentene som fornektet sin egen diagnose, og det var også hun som så ut til å ha de største problemene etter prosjektets slutt. Farstad (2011, s. 44) konkluderer med at selverkjennelse, selvinnsett og aksept av sin ADHD kan være en markør for positiv selvutvikling. Det ble også påpekt at en diagnose bør komme så tidlig som mulig og at de foresatte må bli tatt på alvor vedrørende sine bekymringer angående døtrenes vansker.

Jenter med ADHD har ofte store utfordringer i skolehverdagen, både sosialt og faglig. Det samme gjelder ved leksearbeid. De er avhengige av god tilrettelegging og struktur, både på skolen og hjemme, for å oppnå mestring. Et nært samarbeid mellom skole og hjem er avgjørende (Nadeau, Quinn, & Littman, 2015).

Fernell, Nylander, Kadesjö og Gillberg (2014) anbefaler et bedre samarbeid mellom helsevesen, skole og andre samfunnsinstanser for å finne de beste løsningene. De peker også på tidlig innsats som et viktig stikkord. Jenter får ofte en sen diagnose selv om foreldre har søkt en tidlig hjelp.

I min pedagogiske grunnutdanning fikk jeg ingen kunnskap om jenter og ADHD. Dette har i ettertid gjort meg nysgjerrig på temaet, fordi jeg ser at det er behov for denne kunnskapen i skolen. Formålet med studien er å få større innsikt i hvordan foreldrene til jenter med ADHD opplever at deres døtre blir ivaretatt av skolen.

Det vises som nevnt til at jenter med ADHD har økt risiko for å utvikle tilleggsvansker, som for eksempel lærevansker (Nadeau et al., 2002). Det blir derfor svært viktig at skolens ansatte har kompetanse på dette området, og at de vet hvordan de best kan hjelpe eleven og opprettholde et godt samarbeid med de foresatte. Jeg ser det som interessant å få innblikk i foreldres forventninger til og erfaringer med blant annet samarbeidet med skolen.

Utdanningsdirektoratet (2006) har utarbeidet en statusrapport: «Barn og unge med AD/HD AD/HD og lignende adferdsvansker - skoleperspektivet». Det understrekes her at hele skolesystemet skal ta ansvar for barn med ADHD, slik at ikke ansvaret faller på den enkelte lærer.

Jeg har et håp om at denne oppgaven kan bidra til økt faglig innsikt om jenter med ADHD, slik at vanskebildet i større grad kan bli tydeliggjort. Det foreligger mindre norsk forskning på dette området. Det har vært en utfordring for meg, fordi det har vært vanskelig å finne fram til relevant litteratur om jenter med ADHD. Jeg har hentet inn en del utenlandsk litteratur, hovedsakelig amerikansk, utfordringen ligger i hvordan denne litteraturen kan relateres til det norske skolesystemet.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven

Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hvordan foreldre som har døtre med diagnosen ADHD opplever at deres barn blir ivaretatt i skolen.

Min hovedproblemstilling i forbindelse med denne avhandlingen har vært følgende:

Hvordan opplever foreldre at deres døtre med ADHD blir ivaretatt i grunnskolen?

Denne problemstillingen støttes av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan oppleves samarbeidet med skolen?*
 - *Hvordan fungerer leksearbeidet hjemme?*
- *Hvordan opplever du skolens kompetanse om jenter og ADHD?*
 - *Hvordan opplever du ditt barns faglige mestring?*
 - *Hvordan opplever du ditt barns sosiale mestring ?*

Denne studien har jeg valgt å begrense til å omhandle kun mødrenes synspunkt, da dette var de som meldte seg i forbindelse med min etterlysning av informanter. I følge Nordahl (2007) er det også mor som i størst grad er involvert i samarbeidet med skolen.

1.3 Oppgavens disposisjon

Jeg vil i denne avhandlingen starte med en teoretisk ramme hvor tidligere forskning angående jenter og ADHD gir en bakgrunn for mitt forskningstema.

Videre belyser jeg forskning, retningslinjer og anbefalinger opp mot kompetanse om jenter og ADHD i skolen. Det samme gjelder samarbeid mellom skole og hjem, hvor leksearbeid kommer inn som et eget område. Faglig mestring får et fokus ut fra tilpasset opplæring og spesialundervisning, og sosial mestring i skolen knyttes til blant annet vennerelasjoner. Opplæringsloven vil være sentral gjennom hele oppgaven.

Deretter vil jeg sette oppgaven i et vitenskapelig perspektiv med vekt på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Metoden og gjennomføringen av studien vil beskrives og mitt kvalitative forskningsdesign begrunnes. Jeg vil også vurdere kvaliteten i mitt studie og peke på de viktigste etiske punktene.

Etter dette vil min presentasjon og drøfting av funn bli lagt frem, med stor vekt på å få frem informantenes stemme, gjennom å gjengi en del av det som ble sagt i intervjuene. Her følger jeg mine kategorier fra teoridelen. Drøftingen vil gjennomføres ved at den aktuelle teorien ses opp imot mine funn, analysert ved hjelp av en hermeneutisk tankegang. Funnene vil bli oppsummert, før oppgaven rundes av i en avslutning. Forskningsspørsmålet vil være

gjennomgående for oppgaven og jeg vil hele veien se både forskningen og funnene mine opp mot sentralt lovverk som Opplæringsloven og dens tilhørende forskrifter.

2. Teori

2.1 Hva er ADHD?

ADHD står for Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder og er en nevropsykiatrisk forstyrrelse (Zeiner, 2004a).

En europeisk konsensusgruppe har påpekt at flesteparten som har fått påvist ADHD som barn eller ungdom vil ha vedvarende symptomene over i voksen alder (Kooij et al., 2010)

Diagnosen har store variasjoner og kan vise seg fra en lett tilstand til en alvorlig tilstand med store funksjonsnedsettelse, viser Helsedirektoratet (2014) til i veilederen «ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging. Rett diagnose – individuell behandling».

Kjernesymptomene er hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer, alene eller i kombinasjon (Helsedirektoratet, 2014; Zeiner, 2004a).

Hyperaktiviteten kan for eksempel vise seg ved man beveger mye på seg og dermed har vanskelig med å sitte stille, hender og føtter er urolig og man plukker ofte på ting, man snakker mye og kan være urolig i sengen mens man sover.

Impulsiviteten gjenspeiler at man handler før man får tenkt seg om, har vanskeligheter med å vente, utålmodig, avbryter ofte andre i både lek og samtale og får stadig mange nye ideer. Konsentrasjonsproblemer vil kunne vise seg i at man har vanskeligheter med å konsentrere seg lenge av gangen, mister raskt interessen for det man holder på med, blir lett distraheret, synes det er vanskelig å planlegge og organisere og glemmer ofte (Helsedirektoratet, 2014, s. 14; Zeiner, 2004a, s. 28-33).

Problemer knyttet til organisering av hverdagen blir mer tydelig etter hvert som man blir eldre, for eksempel knyttet til skolearbeidet (Langley et al., 2010).

2.1.1 Diagnosekriterier

I Norge blir symptomdiagnosene Hyperkinetisk forstyrrelse (ICD-10) og Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (DSM-5) benyttet. ICD-10 og DSM-5 er to ulike klassifiseringssystemer. Ved diagnostisering i spesialisthelsetjenesten i Norge skal ICD-10

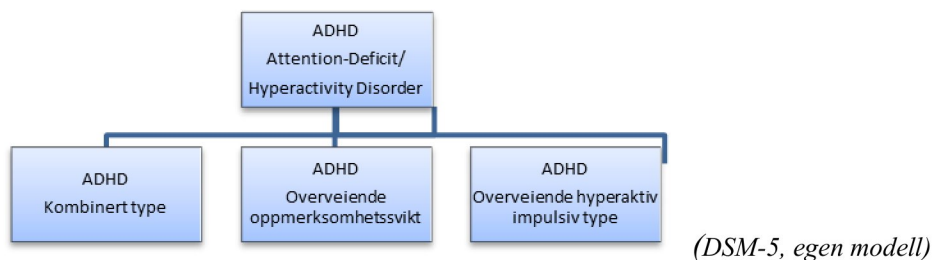
benyttes, men det er gitt mulighet for at kriteriene fra DSM-5 kan benyttes ved foreskrivning av sentralstimulerende legemidler til behandling av Hyperkinetisk forstyrrelse (Helsedirektoratet, 2014).

DSM er det amerikanske systemet og de fleste vitenskapelige studier er basert på den diagnostiske betegnelsen ADHD, som igjen benyttes av både fagpersoner, lekpersoner og i media (Helsedirektoratet, 2014). I praksis brukes DSM-diagnosen ADHD mest fordi mange finner den mer hensiktsmessig, og fordi mye av den pedagogiske og psykologiske forskningen tar utgangspunkt i denne diagnosemanualen (Zeiner, 2004a).

ICD-10-systemet deler den hyperkinetiske forstyrrelsen inn i fire undergrupper. Kriteriene for å få denne diagnosen krever minst seks symptomer på konsentrasjonsvansker, tre på hyperaktivitet og en på impulsivitet. Symptomene må ha hatt en varighet på minst seks måneder, gitt nedsatt funksjon i flere settinger og ha startet før syv års alder.

DSM-5 deler ADHD inn i tre undergrupper som vist på figuren.

Det kreves seks symptomer på oppmerksomhetssvikt, seks symptomer på hyperaktivitet/impulsivitet eller begge deler for å få denne diagnosen.



Dette gjelder for barn og unge inntil 16 år. Symptomene må ha vært til stede før fylte 12 år, gitt nedsatt funksjon i to eller flere settinger og vart i mer enn seks måneder. For ungdom som er 17 år eller eldre eller for voksne gjelder kun fem symptomer. Som vi kan se av kriteriene stilles det strengere krav til å få en diagnose via ICD-10-manualen. Dette oppgaven vil basere seg på DSM-5 med de undergrupper og kriterier som tilhører denne manualen.

2.1.2 Årsaker og medisinering

Det finnes ikke en enkelt faktor som er årsaken til ADHD. Det vil være et komplisert samspill mellom genetiske og ikke-genetiske faktorer. Den mest gjennomgående risikofaktoren for ADHD i tillegg til å være i slekt med en som har denne forstyrrelsen, vil være barn som er for

tidlig født eller har lav fødselsvekt. Mors bruk av rusmidler, tobakk og alkohol i svangerskapet spiller også en rolle her (Thapar, Cooper, Eyre, & Langley, 2013). Den mest effektive behandlingen av ADHD symptomer vil være en behandling med medikamenter. Minst 75 prosent av barn og unge vil respondere positivt ved slik behandling (Zeiner, 2004b).

2.1.3 Kjønnforskjeller

Som nevnt innledningvis er forekomsten av ADHD hos gutter tre til seks ganger høyere i forhold til jenter (Zeiner, 2004a).

Gershon (2002) påpeker at jenter ofte er mer uoppmerksomme og glemske enn hyperaktive, i forhold til gutter. Hyperaktiviteten kan også vise seg annerledes hos gutter enn jenter, da mange jenter uttrykker dette gjennom å være overdrevent verbale, samt å reagere følelsesmessig sterkt. Dette er vanskeligere å måle enn den motoriske hyperaktiviteten (Nadeau et al., 2015).

Jenter viser mindre adferdsproblemer som fører til at de drar mindre oppmerksomhet til seg, for eksempel i et klasserom (Sami, Carte, Hinshaw, & Zupan, 2004; Zalecki & Hinshaw, 2004).

Nadeau et al. (2015) viser til at det også er kjønnforskjeller i hjernens struktur, da noen strukturer i den kvinnelige hjernen er større enn i den mannlige og noen er mindre. Dette mener de kan forklare hva som skiller sterke og svake sider hos menn og kvinner, men også forklare hvorfor symptomer på ADHD viser seg så ulikt, noe som igjen kan påvirke at det er færre jenter enn gutter som blir diagnostisert .

For mange jenter blir ikke ADHD-symptomene et problem før de kommer i puberteten (Nadeau et al., 2002).

I Farstads studie «Sånn er livet - 7 år etter» har det blitt undersøkt hvordan det har gått med åtte jenter etter utredning for ADHD i perioden 2003-2004. Hun fastslår at jenter med ADHD har større følelsesmessige svingninger enn jenter uten ADHD, i tillegg kan puberteten og hormonelle endringer forsterke dette (Farstad, 2011).

Økende humørsvingninger og at det er en tid i livet hvor det stilles høyere krav, kan være en årsak til at symptomtrykket forverres i ungdomsårene. Et økt symptomtrykk kan resultere i at man får problemer med vennerelasjoner (Nadeau et al., 2002).

Hvis det har vært en hyperaktivitet tidligere vil denne avta i puberteten og forandres ved at jentene føler de må plukke på og fikle med noe til stadighet. Dette kan gi utslag i at jentene

ofte for eksempel kan tvinne eller tygge på håret, plukke på neglebånd eller bite negler (Nadeau et al., 2002).

2.1.4 Tilleggsvansker

ADHD kan være komplisert da denne vansken sjelden forekommer alene, men er ledsaget av betydelige tilleggsvansker. Disse er ofte annerledes hos jenter enn hos gutter.

Unge kvinner kan ofte først ha blitt behandlet for depresjon før de mottar en ADHD-diagnose. Utfordringen ligger i å skille symptomene på tilleggsforstyrrelsene fra symptomene på ADHD (Buitelaar, Kan, & Asheron, 2011; Quinn, 2005),

Høyere forekomst av angst, humørsvingninger og rus-relaterte lidelser er ikke uvanlig. I tillegg har jenter varierte hormonnivåer som kan påvirke både ADHD-symptomene og behandlingen (Nadeau et al., 2015).

Gillberg et al. (2004) fant at jenter med ADHD i større grad enn andre sliter med lærevansker og hevder at dette gjelder omtrent 70 prosent av barn med ADHD.

Langlete (2004) viser til at det finnes en høyere forekomst av språkvansker hos jenter med ADHD. Jentene kan slite med å finne de rette ordene og de kan uttrykke seg på en usammenhengende måte. Noen blir svært ordknappe. Det kan være grunn til å tro at oppmerksomhetsvanskene påvirker den språklige evnen i negativ retning.

Lesevansker finnes oftere hos jenter som er av den uoppmerksomme typen, fremfor kombinert type av ADHD (Willcutt & Pennington, 2000). Skrivevansker opptrer fem ganger så ofte hos elever med ADHD, og jenter med ADHD som har lesevansker har en større sjans for å utvikle skrivevansker enn guttene (Yoshimasu et al., 2011).

Dette er utfordringer som jenter med ADHD tar med seg inn i skolen og som fordrer kunnskap hos lærere og støtteapparatet rundt.

2.2 Skolens kompetanse og ansvar

2.2.1 Lærernes kompetanse

Opplæringslovens § 10-1 viser til at lærerens kompetanse skal bestå av både en faglig og en pedagogisk kompetanse (Opplæringslova-oppl., 1998).

I læreplanverkets «Prinsipper for opplæringen» fastslås det også at lærerens kompetanse er sammensatt, og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt er en av områdene som trekkes frem (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5).

Opplæringsloven §1-1 slår fast at skolen skal møte elever med både krav og utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Dette henger sammen med §1-3 som omhandler tilpasset opplæring og tidlig innsats, hvor elevene har krav på en opplæring som er tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringslova-oppl., 1998).

I Utdanningsdirektoratets statusrapport «Barn og unge med ADHD. AD/HD og lignende adferdsvansker – skoleperspektivet» vises det til at symptomene på ADHD ofte kan blandes sammen med andre diagnoser og det kan derfor være vanskelig for skolens personale å forstå forskjellene på diagnosegruppene. Det påpekes videre at skolen er en viktig arena for å oppdage ADHD. Barn med ADHD kan oppleve økt mestring til tross sin tilstand, men dette forutsetter at det arbeides systematisk etter forskningsbaserte metoder. Skoler som lykkes i dette arbeidet kjennetegnes ved at det er kompetanse om vanskebildet i alle skolens ledd. Det anbefales dermed å sette av tilstrekkelig med tid til denne tilretteleggingen, både internt og eksternt (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I en amerikansk undersøkelsen utført av Quinn og Wigal (2004) settes fokuset på kjønnsforskjeller og ADHD. 550 lærere som har undervist barn med ADHD har deltatt i denne surveyundersøkelsen. I samme studie har også barn med ADHD, foreldre til barn med ADHD og et tilfeldig befolkningsutvalg deltatt. Til sammen var det over 3 200 informanter. Her viser det seg at 82 prosent av lærerne visste at ADHD var mest utbredt hos gutter. I samme undersøkelsen fant man også at 85 prosent av lærerne mener at jenter lettere forblir udiagnostisert. 49 prosent årsaksforklarer dette med at jentene ikke er utagerende og i utgangspunktet mer lydige enn guttene. Fire av ti lærere sier også at de strever med å gjenkjenne symptomer på ADHD hos jenter fremfor gutter. Dette begrunner de med at de ikke har mottatt tilstrekkelig opplæring rundt ADHD-diagnosen. Kun 10 prosent bekrefter at de har fått opplæring rundt denne diagnosen. Selv når lærerne mistenker ADHD hos jenter de underviser, melder kun halvparten fra til foreldrene. Quinn & Wigal (2004) mener dette kan komme av at lærerne er veldig usikre eller at de tror at jentene vil føle seg ubekvemme eller stigmatisert ved en slik diagnose. Oppsummert kan man si at de fleste lærerne visste at jenter med ADHD ofte ikke blir diagnostisert, mange er usikre på symptomene, det henvises mindre enn det burde og det er mangel på opplæring.

Det samme vises til av Nadeau et al. (2015) som også fastslår at det er mangel på kunnskap og gjenkjennelse som er grunnen til at så mange jenter med ADHD blir oversett. De anbefaler foreldre til å sette seg grundig inn i døtrenes diagnose slik at de kan opplyse skolen om

hvordan de kan hjelpe disse jentene til å nå sitt potensiale. Dette støttes av Forgan og Richey (2014). Selv om foreldrene gjør en stor innsats overfor skolesystemet er dette ofte ikke nok. En profesjonell lærer med høy grad av kompetanse er nødvendig, ifølge Nadeau et al. (2015).

2.2.2 Skoleledelses kompetanse og ansvarsområde

Opplæringen i norsk skole skal ledes av rektorer og disse skal inneha pedagogisk kompetanse. Rektor har ansvar for den daglige driften og skal sørge for at skolen videreutvikler seg. Ledelsen ved skolen skal en faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringslova-oppl., 1998, s. §9-1).

Statped (2011c) utdyper skoleleders ansvar på sine nettsider om «Skoleledelse og klasseledelse» i tilknytning til ADHD. Der vises det til at det er skoleleders ansvar å sikre at det er god nok kompetanse og relevante pedagogiske opplegg og tiltak knyttet opp mot elever med denne diagnosen. Samtidig må det sikres at behovene dekkes av rett organisering og at det er tilstrekkelige ressurser knyttet mot den enkelte elev. Det er også skoleleders ansvar å legge til rette for et internt samarbeid mellom lærere og annet personale, og å sikre rutiner for samarbeid mellom hjem og skole. Lærere skal få veiledning ved behov. Planer skal godkjennes og underskrives av skoleledelsen.

Utdanningsdirektoratets (2006) tidligere nevnte statusrapport om barn og unge med ADHD slår også fast at rektor og skoleadministrasjonen bør ha et godt samarbeid med sine lærere, slik at de fremstår som tydelige ledere i klasserommet.

Rønhovde (2004) trekker frem systemforståelse som en nyttig ramme for å lykkes i arbeid med elever med en ADHD-diagnose. Hun viser til at en slik systemforståelse skal hindre ansvarsfraskrivelse og at hver enkelt i organisasjonen er viktig for å bringe skolen i riktig retning. Alle i skolemiljøet vil være en del av helheten.

2.2.3 PPT – skolens forlengede arm

Opplæringslovens kapittel fem beskriver Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) sitt virkeområde. PPT skal være representert i alle kommuner og fylkeskommuner. Deres oppgave er å bistå skolen i å tilrettelegge undervisningen på en bedre måte for elever med særskilte behov, i tillegg skal de hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (Opplæringslova-oppl., 1998).

Drugli og Nordahl (2013) trekker frem skolens ansvar for å kunne vurdere når det er nødvendig å innhente kompetanse fra andre samarbeidspartnere.

Utdanningsdirektoratet (2014a) utdypet i sin nettartikkel «PP-tjenesten» at PPT's rådgivende funksjon gjelder barn, unge og voksne som strever i sin utvikling, eller har en vanskelig opplærings situasjon. PPT skal inneha en bred kompetanse. De skal sørge for at det utarbeides sakkyndig vurdering der Opplæringsloven krever det og gi råd angående spesialundervisning. Utfordringer som kan få konsekvenser for læring kan være språk- og talevansker, generelle lærevansker eller fagvansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, nonverbale lærevansker, syn- og hørselsvansker, konsentrasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker eller atferdsvansker. På alle disse områdene kan skolen søke råd hos PPT. Dette er også områder PPT utreder.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet er det utarbeidet en rapport som har kartlagt PP-tjenestens kompetanse. Denne rapporten er et ledd i oppfølgingen av Meld.St.18. (2010-2011) (2011). Rapportens hovedkonklusjon er at PP-tjenesten har svært god faglig kompetanse, men at kompetansen rundt samarbeidet med lærerne i skolen bør forbedres, her anbefales det å være «tettere på» (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013).

Meld.St.18 (2010-2011) (2011) hadde fire ulike forventninger til PP-tjenesten: PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, PP-tjenesten arbeider forebyggende, PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats og PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste.

Det sviktet mest på punktene som omhandlet forebyggende arbeid og tidlig innsats. Både skolefaglige ansvarlige, PP-ledere og fagansatte var enige om at det burde arbeides mer systemrettet for å nå målet om å bedre denne kompetansen. Det konkluderes med at det vil være fordelaktig å arbeide med lokale FoU (Forskning og utviklingsarbeid) –prosjekter hvor PP-tjenesten og skolen finner nye og bedre måter å samarbeide på (Hustad et al., 2013).

Jeg vil nå fortsette med ansvarsområdet som omhandler samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Her vil jeg vise til hvordan dette samarbeidet kan påvirke jenter med ADHD og deres ivaretagelse i skolen.

2.3 Samarbeid

2.3.1 Samarbeid med skolen

Skolens samarbeid med hjemmet er et gjensidig ansvar mellom disse to partene, men hvor skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Opplæringsloven (§ 11-4), Forskrift til opplæringsloven (§ 20-1) og Læreplanverket (Prinsipp for opplæringa) danner grunnlaget

for samarbeidet, hvor de foresatte skal ha gode muligheter for innflytelse på egne barns læringsarbeid, både faglig og sosialt (Forskrift til opplæringslova, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006; Opplæringslova-oppl., 1998).

I Meld. St. 18 (2010–2011) (2011, s 11) påpekes det at skolen skal tilrettelegge for et samarbeid med hjemmet og at dette skal bidra til økt motivasjon, gode arbeidsrutiner og trygghet i skolesituasjonen.

Det poengteres også at et godt fungerende «skole-hjem-samarbeid» kan bety ekstra mye når det omhandler elever med behov for særskilt støtte. Dette kan skyldes at disse elevene gir foreldrene ekstra utfordringer i møte med skolen, og de er derfor spesielt opptatte av at deres barns behov ivaretas der. Det vises til at disse barna ofte ikke får tilstrekkelig oppfølging fra skolens side. Anbefalingene retter seg mot at foreldrene bør orientere seg om hvilke rettigheter de har og hva de bør forvente av skolesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 10).

Som to av de mest betydningsfulle utviklingsarenaene for barn og unge, vil skolen og hjemmet ha stor betydning for deres fungering og videre utvikling, påpeker Drugli og Nordahl (2013). De viser til at dette medfører at skolens samarbeid med foreldrene er svært viktig. Overordnet vil en positiv skolekultur fremme et godt samarbeid med hjemmet. Dette vil være viktig for at foreldre kan føle seg verdsatt som en samarbeidspartner. I tillegg bygger det et tillitsforhold til både skolen og læreren, som er nødvendig for at foreldrene vil ønske å engasjere seg (Drugli & Nordahl, 2013).

Forskrift til opplæringslova (2006), §20-1, utdyper dette samarbeidet og viser til at et godt samarbeid med hjemmet skal bidra til et styrket læringsmiljø og gode læringsresultater, som gjør at flere fullfører videregående utdanning. Her er det fastsatt at skolen skal ha kontakt med hjemmet gjennom opplæringsåret og at foreldrene skal ha minst to individuelle samtaler med kontaktlæreren i løpet av et skoleår. Elevens faglige kompetanse skal ha fokus, men det skal også komme frem av samtalen hvordan samarbeidet mellom lærer, elev og foreldrene skal foregå, slik at det best mulig kan legges til rette for læring og utvikling hos eleven.

Utdanningsdirektoratet (2010) sitt rundskriv, angående endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 20, påpeker at det ikke er tilstrekkelig at de eneste gangene det er kontakt mellom skolen og foreldrene er via disse samtalene. Det er som tidligere nevnt skolen som har ansvaret for denne kontakten, men mengden av kontakt avgjøres av skolen.

Det understrekes at det vil være en grense for hvor omfattende kontakten som pålegges mellom skolen og hjemmet kan være.

Nordahl (2007) fremhever at «skole-hjem-samarbeidet» drar nytte av felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning.

Dette vil føre til en felles forståelse for elevens behov og vil være en god støtte i lærerens arbeid med å tilpasse elevenes skolehverdag, men også bidra til at foreldrene blir flinkere til å støtte opp om sitt barns læringsprosess (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011).

Et problem som i denne sammenheng trekkes frem av Hattie (2009) er at mange foreldre ikke forstår skolens «språk», og det kan dermed oppstå vanskeligheter med å forstå den andre parten.

Samarbeidet mellom skole og hjem er et mindre forskningsfelt, men det har blitt gjennomført noen studier angående foreldrenes grad av tilfredshet med og deltakelse i foreldresamarbeidet. Det pekes på at samarbeidet domineres av skolen, og at foreldrenes innflytelse er svært liten. Det hentydes i tillegg at de formelle samarbeidsorganene også fungerer på skolens premisser (Nordahl, 2007).

Årsaker til foreldres misnøye med samarbeid med skolen kan oftest komme av konflikter mellom lærere og foreldre. Skolens holdninger og praksis spiller også en rolle her (Westergard & Galloway, 2004).

Ved senere studier fant Westergård (2010) at samarbeid mellom skole og hjem var mer effektivt når lærere tok initiativ til dette.

Westergård (2010) påpeker også at lærernes opplevelse av stress og arbeidsmengde virker inn på samarbeidet med hjemmet. Dette samarbeidet føles for noen lærere som ekstra energikrevende, derfor kan det skapes en avstand til foreldrene. Andre grunner til dette kan være at lærerne føler seg utrygge eller at de ser på foreldrenes innspill som mindre viktig.

Det er derfor viktig for lærere å få støtte av sine kollegaer og av ledelsen på skolen for å kunne opptre som trygg i jobben sin. Dette vil bidra til at de vil ha en større åpenhet overfor foreldrene (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005).

Dette støttes av Stormont, Herman, Reinke, David og Goel (2013). Deres studie viste også at lærerne hadde lite og dårlig kontakt med 11 prosent av foreldrene med barn i de første skoletrinnene. Mange av disse foreldrene hadde lav sosioøkonomisk status, problemer knyttet til barn med atferdsvansker og/eller faglige utfordringer.

Atferdsvansker kan føre til ekstra utfordringer for læreren. En grunn til at samarbeidet kan bli vanskelig er at den negative adferden ofte får fokus når lærer og foreldre skal snakke sammen (Webster-Stratton & Herman, 2010). Som tidligere nevnt kan adferdsvansker være en del av bildet rundt ADHD-diagnosen.

Det viser seg at elever som har foreldre med høy sosioøkonomisk bakgrunn og deres barn finner seg lettere til rette i skolesystemet, fordi skolens språk og normer ligner deres eget. Samtidig er dette foreldre som er mer engasjert i forhold til elevenes læring og det som skjer på skolen (Desforges & Abouchaar, 2003).

Nordahl (2007) viser til at lærerens kompetanse på dette området er avgjørende, og påpeker at skoleledelsen bør støtte opp om tiltak som omhandler en kompetanseheving.

Foreldrene kan føle seg usikre. I en undersøkelse uttaler halvparten av norske foreldre at de var usikre på skolens forventninger til dem som foreldre i skolen (Nordahl, 2007).

For at samarbeidet skal fungere må lærerne innta en positiv innstilling til foreldrene, hvor åpenhet, respekt og vektlegging av toveiskommunikasjon står sentralt (Drugli, 2012).

Foresatte som har døtre med ADHD må bli tatt på alvor angående jentenes vansker og læreren bør ha et tett samarbeid med hjemmet, anbefaler Farstad (2011). Dette støttes av Eldby (2009) som også understreker at skolehverdagen vil kunne bedres og læringen økes hvis lærere og foreldre har et godt samarbeid. Slik kan skolen lettere finne gode løsningene på bakgrunn av relevant informasjon fra foreldrene.

Nordahl (2007) fremhever at foreldre er avhengig av at de møter forståelse og anerkjennelse hos skolen. Læreren bør vise anerkjennelse i form av den forpliktelse som ligger i det å være lærer, gjennom å være høflig og vise takknemmelighet for foreldrenes innsats i forhold til barnets skolegang. Det er også viktig at avtaler som er gjort, blir fulgt opp. Konflikter og motsetninger vil med dette bli redusert, og treffer tiltakene godt kan problemene i beste fall løses helt, ifølge Nordahl (2007).

Et konfliktfylt område for jenter med ADHD kan være lekkesituasjonen, som nå vil bli omtalt.

2.3.2 Lekser

Meld. St. 22 (2010-2011) (2011, s. 58) definerer lekser som *...elevenes eget læringsarbeid og brukes gjerne som forberedelse til opplæringen eller etterarbeid.*

Lekser er ikke lovregulert, men har en lang tradisjon. Elevene har derimot en plikt til å være aktivt med i opplæringen, ifølge Opplæringsloven (§2-3), dette kan tolkes som om skolen har lov til å gi lekser og at elevene dermed har plikt til å følge dem opp (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011).

Forskning viser at lekser kan ha en positiv effekt på elevers læring (Hattie, 2009; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, & Ludtke, 2009). På en annen side vises det også til at elever som tilhører den nedre delen av den sosioøkonomiske skalaen, samt de elevene med svake prestasjoner, er de som har minst utbytte av lekser (Rønning, 2011).

I en metaanalyse finner Fan og Chen (2001) at foreldresamarbeid virker positivt på elevenes faglige utvikling, men at oppfølging av lekser hjemme var den formen for foreldreinvolvering som hadde svakest sammenheng med elevenes faglige utvikling.

I Meld. St.18 (2010-2011) (2011) understrekes det at foreldrene spiller en viktig rolle ved å motivere og støtte sine barn i arbeid med lekser, men det knyttes usikkerhet hos mange foreldre i forhold til dette. Det er skolens oppgave å informere foreldrene om hvilke forventninger som ligger til grunn og hvordan man best motiverer for dette arbeidet (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011).

En metastudie viser til at elever som strever faglig kan få ytterligere vansker hvis ikke foreldrene følger opp leksene på en tilfredsstillende måte. Oppfølging av lekser i hjemmet som verken fremmer motivasjon eller læring kan ofte gi negative utfall i elevenes læringsprosess. Det vil derfor være viktig for lærerne at de undersøker hvordan lekser blir fulgt opp, spesielt hos de elevene som strever, for å kunne bidra støttende (Hill & Tyson, 2009).

Noe som bør tas hensyn til i denne sammenhengen er at ADHD i høy grad forårsakes av genetik. Ulike studier av ADHD har påvist en arvelighet på mellom 60 og 90 prosent (Gizer, Ficks, & Waldman, 2009; Sharp, McQuillin, & Gurling, 2009). Det vil med andre ord si at det er stor sannsynlighet for at en av foreldrene har ADHD.

I Helsedirektoratet (2014, s. 21) sin rapport «ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging» vises det til at omtrent 75 prosent av voksne med ADHD har tilleggs lidelser som depresjon, bipolar lidelse, angst, personlighetsforstyrrelser, rusmiddelmissbruk og søvnvansker. Flere sliter også med lese- og skrivevansker. Dette kan påvirke samarbeidet mellom hjem og skole, og oppfølgingen av lekser.

Etterhvert som kravene og utfordringene i skolen blir større, vil også forskjellene mellom jenter med ADHD og deres jevnaldrendes skoleprestasjoner øke. Dette vil også gi økte utfordringer i leksesituasjonen i hjemmet. For å møte disse utfordringene er det viktig at man har fornuftige mål som samsvarer med døtrenes prestasjoner i de ulike fagene (Forgan & Richey, 2014).

Nadeau et al. (2015) påpeker at lekser kan være en av de mest konfliktfylte områdene i hjemmet. Jenter med ADHD kan oppleve at når skolens og lærerens struktur ikke er til stede, så vil leksene virke som noe som bare flyter og man vet verken hvor man skal starte eller stoppe. Dette kan føre til stor forvirring, frykt og utmattelse og et stort ønske om å utsette leksene. Hvis ikke leksene ses på som interessante for disse jentene så vil det lett oppstå en form for kamp med foreldrene om dette arbeidet (Nadeau et al., 2015).

Jenter med ADHD ønsker gjerne å gjøre alt på en gang og det å prioritere er en krevende oppgave. Forandringer blir også sett på som krevende. Å skifte aktivitet, som det å komme hjem fra skolen og starte på lekser er ekstra slitsom for disse jentene (Nadeau et al., 2015). Forgan og Richey (2014) fremhever at utsettelsesatferd er svært typisk for jenter med ADHD og at de ofte motsetter seg å gjøre lekser og skolearbeid før i siste liten.

Prokrastinering er også svært utbredt blant studenter, med en antatt prevalens på 50 til 95 prosent (Steel, 2007).

Steel (2007, s. 65) beskriver utsettelsesatferd slik: *Procrastination is a prevalent and pernicious form of self-regulatory failure that is not entirely understood.*

Dette kan forstås som en vanemessig utsettelse av ting man har bestemt seg for å gjøre. Utsettelsen medfører at man unnslipper ubehaget ved oppgaven, men anger og dårlig samvittighet oppstår gjerne da personen er inneforstått med at dette er uheldig. Høy impulsivitet og lav selvdisciplin er nært knyttet til en slik utsettelsesatferd og dette fører ofte til en redusert mestringsfølelse (Steel, 2007).

En ny norsk studie viser til at utsettelsesatferd i ungdomsskolen øker fra åttende til tiende trinn. Funnene viser at elever som gjør mye bruk av utsettelsesatferd trives dårligere på skolen, og de er også mindre motiverte for å gjøre skolearbeid. Siden bruk av utsettelsesatferd øker i ungdomsskolen, indikerer dette at grad av mistriivsel også øker. Elever med gode rutiner og som setter av tid til skolearbeidet, vil få en redusert prokrastinering (Amundsen, Garmannslund, & Faugstad, 2016).

Statped (2011b) fremhever også lekser som et konfliktfullt område for barn med ADHD på sine nettsider som omhandler «skole-hjem-samarbeid». Barna har vanskelig for å holde oversikt over lekseplanene og trenger ofte ekstra hjelp av foreldrene. Dette er tidkrevende. Det anbefales at skolen og hjemmet samarbeider tett og at skolen bør rådgi foreldre om hvordan lærestoffet kan struktureres. Hvis forventningene hjemme samsvarer med skolens, gir dette en sammenheng i læringsarbeidet.

Nadeau et al. (2002) har konkrete anbefalinger og tiltak rettet mot både foreldrene og skolen. De anser det å kunne gi foreldrene gode råd angående hjemmearbeid som viktig. Anbefalinger om å legge moderate mengder ansvar på eleven og strukturerte planer for hvor og når leksene skal gjøres, fremheves som fordelaktig. Foreldrene kan hjelpe til å dele inn leksetiden i kortere arbeidsøkter med pauser. De råder foreldrene til å finne døtrenes talenter og oppfordrer dem til å bruke dette for å styrke barnets selvfølelse. Mange lider av søvnforstyrrelser og kan nyte godt av en liten ettermiddagshvil før de endrer aktivitet. Siden motstanden for aktivitetsbytte er stor, blir rutiner og struktur i hverdagen avgjørende. Dette anbefales slik at man skaper trygghet og dermed raskere kan starte en annen aktivitet. (Nadeau et al., 2002, s. 141-143, 196).

Barkley (2009) anbefaler foreldre til barn med ADHD å være proaktive i forhold til lekser. Han viser til at barna responderer godt på belønning og at de bør få noen fordeler av å gjøre lekser. Hvis man ikke gjør leksene, vil man miste fordelene.

Det vil være fordelaktig at foreldre danner seg et nettverk av enkeltpersoner både i og utenfor skolen slik at de kan få hjelp og støtte rundt sin datter (Nadeau et al., 2015).

Opplæringsloven §13.-7 a. omtaler kommunens plikt til å ha et tilbud om leksehjelp. Dette skal være et frivillig og gratis tilbud for elevene. Forskrift til opplæringsloven § 1A-1. utdyper dette punktet og legger til at dette er et tilbud som gjelder åtte timer i uken. Men det er kommunen som avgjør hvilke årstrinn som blir tildelt dette tilbudet. Formålet med denne

leksehjelpen er å støtte eleven i læringsarbeidet, skape en mestringsfølelse og gi gode rammer for et selvstendig arbeid. Den skal også bidra til å utjevne sosiale ulikheter i opplæringen.

Haugsbakken og Buland (2009) påpeker i sin evalueringsrapport av leksehjelp at hvis denne skal bli et effektivt virkemiddel for sosial utjevning, så vil det være nødvendig å rekruttere de elevene som har størst behov for et slikt tilbud. Det understrekes i denne rapporten at hvis leksehjelp oppleves som et tilbud til de som er spesielt svake, som en slags «spesialundervisning», kan man risikere å støte fra seg både de faglig sterke og de mindre sterke elevene, understrekes det i denne rapporten.

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet står i nær relasjon til jenter med ADHD sin mestring i skolen. Jeg vil nå vise til blant annet utfordringer og risikofaktorer knyttet opp mot disse jentene, i forhold til faglig og sosial mestring, men også se på gode tiltak og beskyttende faktorer.

2.4 Mestring i skolen

2.4.1 Faglig mestring og risikofaktorer

Lav skolemotivasjon er en av de viktigste årsakene til svake skoleprestasjoner og frafall i videregående skole. Høy trivsel på skolen vil ikke bare kunne bidra til å fremme læring, men samtidig hindre frafall, noe som er en stor utfordring i videregående opplæring (Helsedirektoratet, 2015; Markussen, 2010; Wollscheid, 2010).

Ungdata-undersøkelsene viser at de aller fleste elever trives på skolen. Mange ungdommer opplever dermed skolen som et godt sted å være. Skoletrivselen er lavest blant ungdom som sliter med psykiske helseplager (NOVA, 2015).

Tangen, Edvardsen og Kaarstein (2009) beskriver jenter med ADHD fra to ulike empiriske undersøkelser. Informantene viser her til at det at de fikk en sen diagnose førte til en negativ effekt på deres skolelivskvalitet i perioden før diagnosen ble satt. De opplevde at de ble sett ned på i tillegg til en liten grad av mestring. Det ble henvist til at fastlåste kommunikasjonsmønstre, dårlige relasjoner med lærere og lærernes manglende kompetanse om ADHD var grunnen til dette. Etter at diagnosen ble satt endret dette seg. Jentene følte nå anerkjennelse gjennom å bli forstått og å ha mottatt støtte i mestringsarbeidet (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007).

Ifølge Statped (2011a) sine nettsider om ADHD tar det i gjennomsnitt hele fire år fra foreldrene eller andre melder om bekymringer for et barn til det kommer til utredning og behandling for denne diagnosen.

Dårlig skoleprestasjoner og dropout er risikofaktorer av stor betydning knyttet til ADHD. I videregående skole er ungdom med ADHD spesielt utsatte (Barkley, Murphy, & Fischer, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2006) Amerikanske studier viser at mellom 30–40 prosent av elever med ADHD ikke fullfører videregående skole og 80 prosent av de som er diagnostisert med ADHD starter aldri en høyere utdanning (Barkley et al., 2008).

Ungdom og unge voksne som har fått en ADHD-diagnose i barndommen har vesentlig dårligere skoleprestasjoner og arbeidsprestasjoner sammenlignet med de som ikke har ADHD som barn. Dette virker sterkt inn på deres voksenfungering og får ofte både sosiale, økonomiske og personlige konsekvenser (Biederman et al., 2008).

En norsk studie gjennomført med 149 voksne (78 kvinner) informanter med en bekreftet diagnose på ADHD, viser at bare 18 prosent av kvinnene hadde ordinært arbeid som sin inntektskilde. Og kun ni prosent hadde høyere utdanning. ADHD assosieres med lavere utdanning og lavere sysselsetting, dette viser seg spesielt i tilfeller hvor man har sen oppstart av sentralstimulerende behandling og høyere grad av uoppmerksomhet. Kun 19 prosent av kvinnene i denne undersøkelsen hadde fått en diagnose før de var 18 år (Gjervan, Torgersen, Nordahl, & Rasmussen, 2012).

En annen norsk studie viser de samme tendensene. Denne undersøkelsen har 250 deltagere med ADHD, herav 52 prosent kvinner og har undersøkt utfallet for voksne med ADHD i forhold til studier og arbeid (Fredriksen et al., 2014).

Deltagere i studien som hadde mer hyperaktive og impulsive symptomer og mer ADHD symptomer totalt i barndommen, hadde en betydelig kortere utdanning og en økt risiko for frafall fra videregående skole. Ingen signifikante kjønnsforskjeller ble observert i forhold til disse resultatene. Arbeidsstatus ble svakt relatert til forskjeller i ADHD-egenskaper i barndommen. De som hadde vedvarende uoppmerksomhetssymptomer i voksen alder, samt flere komorbide psykiske lidelser i voksen alder, ble signifikant relatert til en økt risiko for langvarig arbeidsuførhet. Betydelig flere kvinner enn menn var langsiktig arbeidsuføre.

52 prosent av kvinnene hadde ikke fullført videregående og 60 prosent hadde vært arbeidsuføre det siste året (Fredriksen et al., 2014).

Barkley (2009) hevder at barn med ADHD ikke har en egen indre motivasjon, men kan styres av andre ved en ytre motivasjon.

Quinn (2011) viser til hvordan jenter med ADHD kan styres av en slik motivasjon for skolearbeid. De som har diagnosen kombinert type vil ofte respondere på konkurrerende aktiviteter og oppmuntring. Mens de som er diagnostisert med uoppmerksom type vil motiveres av andres aksept, hvor ros for både innsats og det arbeidet som er utrettet vil ha en positiv effekt. Disse elevene vil ha en fordel av å lære seg ulike kompensasjonsstrategier og det å være løsningsorienterte, noe som vil være oppbyggende fordi jentene da føler at deres stemme og deres valg er viktige, påpeker Quinn (2011).

Mange jenter med ADHD blir ofte oversett i skolen på grunn av at de klarer seg godt og viser til gode resultater, da de ofte legger ned en overdrevent stor innsats for å tilfredsstille både lærere og foreldre. Selv om de lykkes på skolen kan de likevel plages av dårlig selvtillit, angst og problemer på den sosiale arenaen (Nadeau et al., 2015).

2.4.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Opplæringsloven § 1-3. viser til at elevenes opplæring skal tilpasses deres evner og forutsetninger. Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Dette er nedfelt i Opplæringsloven § 5.1.

I Meld.St. 18 (2010-2011) (2011, s. 10) presiseres det at det er et mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gis på måter slik at man unngår segregering av elevene, og hvor hensynet til barn og unges beste står i fokus.

I læreplanens «Prinsipper for opplæringen» understrekes det at alle elever, også de med særlige vansker skal få en tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, hvor de skal møte utfordringer de kan strekke seg mot og få gleden av å mestre (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4)

Spesialundervisning kan dreie seg om mer omfattende innsats av ressurser enn hva som står til rådighet i den ordinære undervisningen. Det kan gjelde ekstra timer, omfattende

innholdsmessige tilpasninger eller omfattende bruk av spesialpedagogisk kompetanse (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Å motta spesialundervisning fra en person som innehar spesialpedagogisk kompetanse er ikke en rett, men Utdanningsdirektoratet har fremhevet i sin veileder for spesialundervisning at spesialpedagogisk kompetanse skal vurderes dersom eleven ikke får et forsvarlig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Kovac (2011) fremhever viktigheten av tidlig innsats hos elever med spesielle behov, og påpeker at dette fordrer spesialpedagogisk kompetanse. De slår fast at denne kompetansen er ujevnt fordelt rundt på skolene, de peker her på at det bør hentes inn kompetanse fra PPT og andre instanser hvis skolen ikke selv strekker til. Når det gjelder pedagogene som står ansvarlig for elevens IOP og gjennomføring av denne opplæringen, anbefales det at disse bør ha en bredere kompetanse enn en allmennlærer.

Nordahl og Hausstätter (2009) viser til at elever som har mottatt spesialundervisning ofte ikke har fått det tilstrekkelig utbytte i sin læring og utvikling som er forventet. De legger til at en tredjedel av timeressursene definert til spesialundervisning blir dekket av ufaglærte assistenter, noen av disse assistentene har et omfattende ansvar og de reiser spørsmål om dette er forsvarlig. I § 10-11 i Opplæringsloven omtales «personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling», dette kan forstås som assistenter. Det understrekes i denne paragrafen at disse kan hjelpe til i opplæringen hvis de får tilstrekkelig med veiledning. De skal ikke stå ansvarlig for selve undervisningen og opplæringen skal foregå med det mål at eleven får et tilstrekkelig utbytte av undervisningen (Opplæringslova-oppl., 1998).

En rapport utarbeidet av Nordahl og Sunnevåg (2008) viser at syv av ti elever med ADHD-diagnose får spesialpedagogisk hjelp i skolen. Og kun 27 prosent av disse er jenter. Det er i denne undersøkelsen sammenlignet elever med ADHD-diagnose som mottar og som ikke mottar spesialundervisning. Det er kun små forskjeller på verdier målt innenfor motivasjon, karakter og trivsel mellom disse to gruppene. Læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning er i snitt relativt dårlig og ikke i samsvar med ressursene som settes inn, dermed blir det stor avstand mellom idealer og realiteter, ifølge denne undersøkelsen. Det hevdes at spesialundervisningen bærer preg av manglende forebygging og sen innsats i skolen, og at dette gjelder spesielt for jenter. Dette er ikke i samsvar med det norske skole står for, påpeker Nordahl og Sunnevåg (2008).

Dansk forskning utført av Egelund og Tetler (2009) viser til at lærernes kompetanse er helt avgjørende for hvordan elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen blir. Tidlig innsats og forbygging av problemer blir sett på som avgjørende.

Statped (2011a) har på sin nettside om «Barnehagens og skolens rolle ved henvisning» utarbeidet et sett med anbefalinger rundt prosessen fra bekymring via henvisning til utredning og deretter oppfølging, i forbindelse med ADHD. Her vil læreren være helt sentral.

Det vises til at mange ser på det som en stor utfordring å vite hva de skal gjøre når de oppdager et barn sliter med dårlig konsentrasjon, mye uro og impulsivitet. Mange savner gode observasjonsmetoder, gode analyser og tiltak, råd i forhold til hvordan de skal snakke med foreldrene om sine bekymringer og råd om når de skal anbefale at barnet viderehenvises. Det understrekes at det er viktig at personalet vet hva de skal se etter.

Utdanningsdirektoratet (2009) omtaler i «Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning», tildelte ressurser som ikke samsvarer med det eleven faktisk mottar av hjelp. Det er i denne forbindelse snakk om hjelp som i betydelig grad er mindre enn den tildelte ressursen. Dette årsaksforklares med sykdom hos den som har ansvaret for spesialundervisningen eller hos lærer som skal ha den ordinære undervisningen, og at disse må overlappe hverandre i slike tilfeller. Det påpekes videre at spesialundervisningen ikke skal lide for dette, men at plikten skal oppfylles og tapt undervisningen skal tas igjen. Hvis dette ikke blir gjennomført, vil opplæringstilbudet igjen stå i fare for å bli utilstrekkelig og dermed uforsvarlig i forhold til Opplæringsloven § 5-1. Skoleeier forpliktes å følge denne loven, og skolen skal legge til rette og gjennomføre opplæringen slik at eleven får den spesialundervisningen som enkeltvedtaket tilsier. Hvis dette ikke skjer, kan eleven klage til Fylkesmannen. Det anbefales at foreldrene kjenner enkeltvedtaket og opplæringen tilknyttet denne. Et enkeltvedtak som oppgir de tildelte ressursene i uketimer har en mindre fleksibilitet enn et enkeltvedtak som oppgis i årstimer.

Det er lærerens oppgave å sørge for at det er en samlet forståelse mellom klasseleder, PPT og de foresatte, påpeker Statped på sine nettsider om ADHD (Statped, 2011c).

For å oppnå et best mulig opplæringsmiljø for eleven bør alle som jobber med dette barnet vite noe om hvilke tilpasninger det er behov for (Rønhovde, 2004).

Nadeau et al. (2015) beskriver jenter med ADHD som kameleoner som forsøker å gjemme seg i mengden, noe som gjør at de ofte blir usynlige i klasserommet. Dette gjør lærerens oppgave med å oppdage deres vansker problematisk, da jentene ikke passer inn i det bilde som mange lærere har av ADHD. Det viser seg at jenter med ADHD ofte tar seg ekstra sammen overfor læreren (Abikoff et al., 2002).

Hartmann (2003) fremhever at grunnen til at jenter ofte kan bli oversett i klasserommet kommer av foreldrenes ulike oppdragelse av jenter og gutter. Det aksepteres i sterkere grad at gutter er fysiske og har mye energi, og blir stimulert på denne måten. Jenter derimot blir oppdratt til en form for indre stimuli og skal ikke utagere.

Hartmann (2003) anbefaler lærere å lære elevene sine å kjenne, for da kan de lettere komme i posisjon til å kartlegge hvilke behov jentene har. Det forutsetter at jentene føler seg trygge på læreren. Dette kan åpne opp for en samtale hvor hun kan uttrykke hva hun sliter med og hvordan hun best kan hjelpes.

2.4.3 Tiltak

Nadeau et al. (2015) fremhever at jentene med dårlig selvtillit har vanskelig for å fremme sitt behov. Lærerne ser ikke disse jentene som en bekymring siden de ikke like ofte som guttene er utagerende. Lærerne retter sitt fokus der hvor problemene er mest synlige under undervisningsøkten, disse jentene havner dermed ikke først i køen av de som trenger en ekstra støtte i undervisningen. Behovet består av både støtte og oppmuntring fra sine lærere. En følelse av å være sjenert og usikker gjør at det kan være hensiktsmessig å sitte ved siden av en klassevenn med god orden som det ikke er vanskelig å spørre om hjelp. De tilhører gjerne gruppen «uoppmerksom type». Ikke spør denne eleven uanmeldt i timen, gjør heller en avtale om at hun rekker opp hånden når hun kan svaret. Disse eleven bør oppfordres til å komme til læreren for hjelp og læreren bør ta en ekstra tur bortom disse elevens pult for å gi den ekstra støtten det er behov for. Å kunne skape trygghet i klasserommet er avgjørende. Bruk oppmuntring og støtte istedenfor kritikk for å oppnå en ønsket situasjon. Dette vil si at man for eksempel ikke kritiserer eleven for ting hun har glemt eller mistet, men heller gjør et forsøk på å løse dette problemet sammen (Nadeau et al., 2015).

Farstad har kommet frem til noen generelle kriterier som bør oppfylles for at jenter med ADHD skal ivaretas på best mulig måte. Et av kriteriene er at skolen må finne de rette lærerne til å ta seg litt ekstra av disse jentene, en lærer som gjerne orker litt mer. Det fremheves at det er viktig å ha en lærer som har tro på disse jentene og som kan lede dem på rett spor ved hjelp av struktur og orden. Denne læreren bør kunne gi opplæring i kompenserende metodikk som

for eksempel lydbøker og PC samt være kreativ og fleksibel i forhold til andre pedagogiske metoder. Å gi jentene tilbud om muntlige prøver fremfor skriftlige anbefales også (Farstad, 2011).

Jenter med ADHD har vanskelig for å ta flere beskjeder på en gang, begrenses derfor antall spørsmål eller oppgaver som skal løses. De glemmer også ofte, så å ha et ekstra sett med bøker er fordelaktig. Å prestere ujevnt er ikke uvanlig, tilby derfor å gjøre prøven om igjen hvis resultatet er dårlig. Man kan med fordel bruke data, dette gir tilgang til stavekontroll og en viktig trening med å bruke tastaturet som et arbeidsredskap (Nadeau et al., 2015). Disse tiltakene kan passe godt til alle jenter med ADHD.

Hvis man ser at de uoppmerksomme jentene ikke følger med, kan man diskret få deres oppmerksomhet igjen uten at man kritiserer. Å lett berøre eleven på skulderen kan være nok for å hente henne inn igjen. Det er ofte ikke selve skolearbeidet, men alle detaljer rundt som gjør at disse jentene mister konsentrasjonen. På grunn av konsentrasjonsvanskene anbefales kortere økter med kateterundervisning, og heller legge vekt på elevmedvirkning og klassesiskusjoner. Barn med ADHD kan også nyte godt av å kunne gå en kort tur ut av klasserommet for å ta seg en pause (Nadeau et al., 2015).

De mer hyperaktive jentene som strever med det å føre pennen kan dra fordel av at lærerne lar dem riste litt løs i hendene etter noen linjer (Nadeau et al., 2015).

Når barn på barneskolen får sitte fremst ved kateteret vil det være færre distraksjonsmomenter å få øye på, det vil også være lettere for læreren å få øyekontakt med eleven (Nadeau et al., 2015).

På ungdomsskolen vil de jentene som tidligere har blitt oppfattet som «de skoleflinke» få en større motgang. De starter nå å falle av, nivået på undervisningen blir høyere, kravene øker og ofte får man mange nye lærere å forholde seg til. Den nære voksenkontakten man kan ha kjent tidligere vil avta og man blir mer overlatt til seg selv. Utfordringene med å kunne organisere og strukturere skolehverdagen blir vanskeligere. Å hjelpe disse jentene med rutiner og struktur i skolen er viktig. For at hun skal kunne konsentrere seg bedre kan en strukturert plan over hva som forventes av henne være til hjelp. Det kan også være nyttig å vise henne hvordan hun bør prioriterer tiden sin (Nadeau et al., 2015).

Å kunne oppdage jenter med ADHD tidlig kan være til hjelp for både foreldre og lærere. Dette kan blant annet bidra til at lærerne får en større forståelse for diagnosen. På skolen kan de skape et miljø som virker støttende slik at jentene kjenner seg sterke og kompetente og blir

bevisste på hvilke talenter de har. Når jentene kommer i ungdomsskolen skal man huske at symptomene kan endre seg, hvor sterke humørsvingninger og angst kan komme sterkere til syne (Nadeau et al., 2015).

Hattie (2013) hevder at faglig og sosial mestring har en sterk sammenheng. Elever som mestrer de sosiale kodene, klare seg som regel også godt faglig. På den andre siden vil barn som føler seg utenfor sosialt også kunne få faglige problemer. Skolens ansvar for elevenes sosiale og personlige utvikling vil dermed bygge opp under elevenes faglige læring. For at eleven skal kunne lære og utvikle seg, vil det være nødvendig å mestre begge arenaer. Dette støttes av Marzano og Pickering (2010) som påpeker at lærere bør være aktive pådrivere for å utvikle elevens sosiale og skolefaglige kompetanse.

2.4.4 Sosial mestring

Opplæringsloven §9a-1 fastslår at elever i skolen har rett et godt skolemiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring. §9a-3 viser til at det er skolens ansvar å fremme det psykososiale miljøet på skolen, hvor den enkelte elev skal føle seg trygg og oppleve en sosial tilhørighet.

I Kunnskapsløftets «Prinsipper for opplæringen» vektlegges det å styrke elevenes sosiale kompetanse:

For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden. Kunnskapsdepartementet (2006, s. 3).

Noen jenter med ADHD har velutviklede taleevner og er gode til å kommunisere, dette oppfordres til å videreutvikles ved hjelp av foreldrene. De fleste derimot, har gjerne problemer i tilknytning til kommunikasjon og til det sosiale. De snakker ofte uten å tenke og kan oppfattes av andre som ufølsomme da de har vanskelig med å holde tanker tilbake. Dette kan føre til at jentene med en alvorlig grad av ADHD kan bli ekskludert fra ulike sosiale sammenkomster (Forgan & Richey, 2014).

Langlete (2004) hevder at hos gutter står gjerne aktiviteten i fokus og den sosiale mestringen vurderes ut fra denne. Hos jentene er ofte aktiviteten underordnet og deres sosialisering skjer

med verbal kommunikasjon. Å kunne benytte seg av språket blir derfor vesentlig og å kunne oppfatte språkets nyanser i innhold og betoning. Det teller å kunne lytte og samtidig tolke andres kroppsspråk. Det er viktig å kunne delta i samtaler hvor man må ha evne til å trekke ut det som er vesentlig ved å kunne skille på alvor og fleip. At språkvansker har en høyere forekomst hos jenter gjør dette tilsvarende problematisk. Oppmerksomhetssvikt kan påvirke den kommunikative evnen negativt ved at ord, tanker og ideer kommer ut i feil rekkefølge. Urolige og impulsive jenter har en utfordring, da de ofte sliter ut sine jevnaldrende ved at de kan ha en egoistisk fremtreden uten tanke for andre. Dette medfører at disse trekker seg unna. De rolige jentene er ofte sjenerte og mer barnslige i forhold til sine jevnaldrende, noe som gjør at disse jentene blir sett på som uinteressante av andre på sin alder. Når jentene i klassen begynner å få øynene opp for sminke, hår og gutter, kan interessen hos rolige jenter med ADHD fortsatt være å leke med dukker (Langlete, 2004).

Nadeau et al. (2015) påpeker at jenter med ADHD i barneskolen har vanskeligheter med både å få venner og beholde dem. De har ofte få venner. Jentene med oppmerksomhetssvikt er ofte opphengt i kun en venn, mens de impulsive jentene sliter mest med å beholde venner. Det kan stadig oppstå konflikter blant disse jentene og deres venner, da de ofte kommer til kort verbalt. De vet ikke hvordan de skal nærme seg andre, gi av seg selv eller delta i samtaler som ikke omhandler dem selv. Dette ender gjerne med at de får negative tilbakemeldinger fra jevnaldrende, som igjen kan resultere i at de blir ensomme og isolerte da andre trekker seg bort fra dem.

Barkley (2009) viser til at barn med ADHD er forsinket i sin sosiale utvikling. Dette kommer av at frontallappen er forsinket i dens utvikling. Han hevder at barn med ADHD ligger omtrent 30 prosent etter i sin mentale utvikling i forhold til sin alder. Det vil si at en jente på 16 år vil fungere som en 11-åring sosialt. Medisinerte barn opplever ikke denne forsinkelsen (Barkley, 2009). Slik utdyper han hensikten med det som henvises til som «30% - regelen», i en e-post til meg:

So when parents ask me how delayed are children with ADHD, I suggest that they view their child as being about 30% behind other children...It was a clinical guideline I developed more than 20 years ago based on my own review of evidence from various follow-up studies, including my own, and various research papers that looked at different age groups of ADHD children... Yet the rule has helped parents to reframe their perspective on what to expect from their child with ADHD and to reduce

expectations while increasing environmental scaffolding consistent with the child's executive functioning age rather than their chronological age (Barkley, e-post, 3.juni, 2016).

Cardoos og Hinshaw (2011) fant i sin studie at jenter som har minst en venn hadde mindre risiko for å bli et mål for en aggressiv oppførselen fra andre barn. Dette gjaldt for jenter både med og uten ADHD, og det spilte heller ingen rolle om vennen hadde ADHD eller ikke. En annen studie viste at risikoen for å få problemer med sosiale relasjoner var lavere når jenter med ADHD opplevde at deres vennskap besto av dype betroelser og følelsesmessig støtte. Dette vil si at vennskap av en høyere kvalitet kunne fungere som en beskyttelse og redusere sosiale utfordringer (Becker, Fite, Luebbe, Stoppelbein, & Greening, 2013).

3. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forskerens oppfattelse av virkeligheten og valg av fremgangsmåte for å innhente kunnskap vil påvirke forskningsprosessen (Nyeng, 2012).

Grbich (2013) beskriver en kvalitativ fremgangsmåte som en metode hvor man får en dyp og detaljert innsikt på områdene som utforskes.

Dalen (2011, s. 15) påpeker at det er et overordnet mål for kvalitativ forskning å kunne utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.

For å få svar på problemstillingen velger jeg å benytte meg av delvis strukturerte intervjuer, da dette gir rom for en åpen tilnærming til feltet. Dette gir muligheter for at informantene kan dele sine forståelser, uten stramme begrensninger, samtidig som intervjuet får en viss struktur som gjør det lettere å analysere og sammenligne dataene i etterkant (Thagaard, 2013).

3.1 Fenomenologi

Fenomenologien bygger på en antagelse om at virkeligheten er slik som folk oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med min forskning er å få et innblikk i foreldrenes opplevelser. Ved å bruke et fenomenologisk perspektiv vil jeg forsøke å få beskrivelsene fra deres ståsted, som kan gi meg en dybdekunnskap av dette fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009; Nyeng, 2012; Thagaard, 2013). Jeg som forsker vil søke etter eventuelle fellestrekk i intervjuene, som kan skape et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013).

Fenomenologien blir ofte omtalt som «det innlysende» eller «det som viser seg», og man er innenfor denne type forskning opptatt av å få frem den levde erfaringen ved å bevisstgjøre det kvalitative (Nyeng, 2012). Forskeren skal nærme seg den hverdagslige virkeligheten til fenomenet så mye som mulig, samtidig som man skal streve etter å komme innunder disse beskrivelsene. Her vil jeg i min rolle som forsker få foreldrenes subjektive beskrivelser, fange opp rutiner og vaner som preger deres tenkning, men også søke bakgrunnen som de subjektive erfaringene hviler på (Nyeng, 2012).

Jeg vil bringe min førforståelse inn i dette arbeidet, og ifølge Wormnæs (1996) er all forståelse bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont. Bondevik & Bostad (2006) betegner førforståelsen som en vag oppfatning vi har før vi studerer et fenomen nærmere og

forståelseshorisont som totaliteten av alle oppfatninger og holdninger vi har (Bondevik & Bostad, 2006, s. 293-294).

Det er viktig å være bevisst sin egen førforståelse, det gjør forskeren mer skjerpet overfor sitt eget forskningsmateriale (Wormnæs, 1996). Førforståelsen bør kobles til informantenes opplevelser og uttalelser slik at det åpnes opp for en best mulig forståelse av fenomenet (Dalen, 2011).

I mitt tilfelle vil litteraturen jeg har lest om dette temaet danne grunnlaget for min førforståelse. Jeg har ingen direkte erfaring med barn og unge med ADHD.

Fenomenologi blir hermeneutisk når funnene fortolkes, og ikke bare beskrives (Van Manen, 1990). Mine data som blir innsamlet i form av intervjuer må dermed fortolkes for å kunne gi den rette meningen.

3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er særdeles relevant innenfor pedagogikk og helse- og omsorgsfag, da fenomenene som berører disse feltene kan ses på som meningsfulle fenomener (Bondevik & Bostad, 2006).

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning» og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningen, hvor forståelse og fortolkning står sentralt (Bondevik & Bostad, 2006; Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Hermeneutikk handler i denne sammenhengen om å kunne fortolke fenomenet jeg skal undersøke. Forskeren bør søke et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart viser seg og er innlysende hos informantene (Thagaard, 2013). Beskrivelser som utdyper noe mer enn det som kan observeres omtaler Geertz (1973) som «tykke».

Bondevik og Bostad (2006) beskriver fenomener som uttrykker en mening som menneskelige aktiviteter og resultatene av disse, men mener at de også kan si noe om hvilke normer som danner betingelsene for disse aktivitetene.

For å kunne forstå et fenomens mening og sammenheng gjelder det å forstå delene i lys av en helhet og helheten i lys av delene. Denne vekselvirkningen skal føre til en dypere forståelse og blir ofte omtalt som den hermeneutiske sirkelen eller den hermeneutiske spiralen

(Bondevik & Bostad, 2006; Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Spiralen illustrerer at det ikke vil være en eksakt start eller stopp i fortolkningene (Bondevik & Bostad, 2006; Dalen, 2011).

Når jeg skal begrunne mine fortolkninger av intervjuene må jeg dermed se enkelte formuleringer som en del av helheten for å kunne underbygge min tolkning (Bondevik & Bostad, 2006).

Van Manen (2007) beskriver hvordan vi kan dra erfaringene ut av hva som er rundt oss og hvordan man kan forstå denne erfaringen. Han mener at man må rette sin oppmerksomhet mot fenomenet og at man kan gå dypere i det ved å skrive fenomenologisk (Van Manen, 2007).

Dette støttes også av Smythe med flere (2008) som fremhever at ved å skrive fenomenologisk så gis fenomenet en berikelse og dette utfordrer forskeren på hva som egentlig blir studert. Jeg skal studere foreldrene til jenter med ADHD sin livsverden og må inn i deres sfære for å finne deres viten i øyeblikket for å kunne utdype den. Til mer jeg vil studere dette fenomenet og disse menneskenes livsverdenhistorier gjennom å skrive og å være i prosessen, jo dypere forståelse vil jeg få. Dette er et bilde på den hermeneutiske spiralen (Smythe, Ironside, Sims, Swenson, & Spence, 2008).

Forståelsen går gjennom flere ledd, fra den beskrivende forståelsen via en fortolkende forståelse til en teoretisk forståelse av fenomenet som forskes på (Dalen, 2011).

4. Metode

4.1 Studiets design

Problemstillingen som er valgt gir retningslinjer for hvordan forskningsprosjektet kan utformes. Dette innebærer valg av metode, utvalg av informanter og hvordan prosjektet skal bearbeides og analyseres. Det gjelder å ha en tydelig problemstilling slik at man vet hva man skal fokusere på, samtidig som det er fordelaktig å bevare en åpenhet slik at denne eventuelt kan videreutvikles (Thagaard, 2013).

Min oppgave vil bygge på et kvalitativt forskningsdesign, med en fenomenologisk-hermeneutisk innfallsvinkel. Innsamling av data har blitt gjort gjennom semistrukturerte intervjuer med seks foreldre til jenter med ADHD. Fenomenet, hvordan jenter med ADHD blir ivaretatt i skolen, har blitt studert slik som foreldrene selv har beskrevet det, og deretter blitt belyst ved hjelp av teori og annen forskning. Jeg har vært åpen for at problemstillingen har kunnet endret seg underveis i prosjektet.

I følge Creswell (2013) blir enhver studie påvirket av forskerens vitenskapelige forankring. Han mener at dette i stor grad vil påvirke hvilke spørsmål en stiller, hvordan de blir stilt og hvordan disse behandles og tolkes. En kvalitativ forsker vil ønske å se helheten hvor det studerte fenomenet foregår, ofte med en hermeneutisk tilnærming (Nyeng, 2012, s. 76). Den hermeneutiske spiralen vil gi et bilde på hvordan min forståelse har utviklet seg. Mitt mål var at den skulle utvikle seg fra å kun være basert på litteratur til å gi meg en dypere forståelse av fenomenet gjennom bearbeidingen og fortolkningen av dataene. Litteraturen har gitt meg en større innsikt i hvilke områder som er mest utfordrende for jenter og ADHD i skolen. Dette ga grunnlaget for utarbeidelsen av kategorier til intervjuguiden.

4.2 Gjennomføring av studien

Jeg fikk mulighet til å poste et innlegg (vedlegg 3) om min studie og etterlyse informanter på Facebooksiden til ADHD Norge. Slik kom jeg i kontakt med mine informanter. Alle som deltar i studien er mødre av jenter med ADHD. Jeg måtte utvide problemstillingen min til å

gjelde hele grunnskolen, da det viste seg å være vanskelig å kun få foreldre til ungdomsskoleelever, som var tenkt i utgangspunktet. Ingen av informantene har i ettertid valgt å trekke seg fra studiet og jeg har dermed beholdt alt det opprinnelige materialet. Det er til sammen seks informanter.

Prøveintervju ble foretatt med en medstudent. Jeg valgte å gjøre dette intervjuet i en kafe, da jeg ville være åpen for at intervjuene kunne komme til å foregå på en offentlig plass med noe støy. Tilbakemeldingene fra min medstudent var at spørsmålene var klare og ikke for nærgående, i tillegg ble opptaket av god kvalitet.

Intervjuobjektene fikk selv velge hvor intervjuene skulle bli gjennomført. Tre av informantene ønsket at jeg kom hjem til dem, to at jeg kom til stedet hvor de jobbet og en møtte jeg i lobbyen på et hotell. De intervjuene som ble gjennomført i informantenes hjem var de som tok lengst tid. Her virket også foreldrene mest avslappet. Jeg vil også legge til at det var i disse intervjuene jeg følte at jeg fikk best kontakt med intervjuobjektene. De andre intervjuene tok noe kortere tid. Det var en del støy rundt det intervjuet som ble gjennomført på hotellet. Jeg var litt urolig for at det kunne ha påvirket opptaket, men det viste seg at det likevel var tydelig tale og ingenting på opptaket kunne misforstås. Det kan selvsagt ha gjort informanten ukonsentrert og i den grad ha påvirket utsagnene.

Alle informantene hadde i forkant av intervjuet mottatt et informasjonsskriv (vedlegg 2) som omhandlet temaene jeg ønsket å snakke om og hvor lang tid jeg antok at intervjuet skulle ta. De ble i tillegg informert angående anonymitet og konfidensialitet, og at de sto fritt til å trekke seg når som helst fra studien hvis de ønsket det. Alle undertegnet et samtykkeskjema som inneholdt denne informasjonen (vedlegg 4).

Ingen av informantene hadde noe imot at jeg gjorde opptak av intervjuene. Jeg brukte intervjuguiden min (vedlegg 1) som en støtte. I noen av intervjuer hadde jeg ikke behov for den, da foreldrene selv berørte temaene og fortalte uoppfordret om sine opplevelser i forhold til disse uten mine spørsmål. Alle informantene kunne formulere seg godt, selv om noen formulerte seg mer i korthet enn andre. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg følte meg usikker på hva som var ment. Jeg tok noe notater etter intervjuene, som omhandlet min tanker rundt intervjusituasjonen og hva som kunne ha påvirket den.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativ forskning egner seg godt til studier av temaer som det er forsket lite på fra før, og hvor fleksibilitet og åpenhet er viktig. Det er særlig observasjon og intervju som blir brukt for å innhente opplysninger i den kvalitative forskningsmetoden. Intervju vil gi forskeren mulighet til å skape en relasjon gjennom direkte kontakt med informanten (Thagaard, 2013). Intervjuundersøkelser er særlig godt egnet til å gi informasjon om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse. Dette kan gi en dypere innsikt i andre menneskers livssituasjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Forskningsintervjuet kan utformes på ulike måter, med større eller mindre grad av struktur. Det som taler for en lite strukturert tilnærming er at det åpner opp for utdyping av temaer som ikke var tenkt på i utgangspunktet. Ved en mer strukturert tilnærming vil fordelene til de ulike informantene i studien bli lettere å sammenligne. Det finnes en form for intervju som ligger midt mellom disse og ses på som en delvis strukturert tilnærming. Dette er også den mest brukte metoden innenfor kvalitative intervjuer (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 325) bruker begrepet «semistrukturert livsverdenintervju» og definerer dette slik: *En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet.*

Denne type kvalitativ tilnærming som skal analyseres av forskeren er uttrykt i tekst og må fortolkes (Thagaard, 2013).

I min studie ønsker å jeg å utforske foreldrenes erfaringer, synspunkter og opplevelse i forhold til deres døtres ivaretagelse av ungdomsskolen.

For å oppnå denne innsikten, vil jeg trenge mye informasjon fra hver enkelt informant. Det kan være vanskelig å forutsi hvilken informasjon som vil komme frem under intervjuene, og for å ha muligheter for utdyping av svar, er det viktig at intervjuformen ikke setter noen begrensninger for informasjonsflyten. For å kunne sammenligne resultatene i ettertid, vil det samtidig være viktig med en viss struktur. Jeg har derfor benyttet meg av den delvis strukturerte tilnærmingen til intervju.

Ved å benytte meg av denne formen for intervju kan temaene komme i den rekkefølgen som faller naturlig under intervjusamtalen, noe som gjør intervjuet fleksibelt (Thagaard, 2013).

En intervjuguide (vedlegg 1) bør utformes og være utgangspunktet for intervjuet. Denne har bestått av hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene skal introduserer de ønskede temaene og vil være utledet fra problemstillingen. De forhåndsbestemte temaene sikrer det fokuset jeg er ute etter og kan være med på å begrense datamengden.

Oppfølgingsspørsmålene vil hjelpe til med å utdype disse temaene og gi en mer detaljert beskrivelse (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2009) beskriver oppfølgingsspørsmål som et viktig redskap i forskerens arbeid med å ta tak i viktige punkter i informantens opplevelse av et tema. Her vil det være avgjørende at forskeren har en god evne til å lytte til informantens fortelling og til hvilken måte den fortelles, for å eventuelt kunne spille videre på de områder som informanten kan ha mere informasjon om.

Dalen (2011) viser til at det kan være en utfordring med å intervju andre mennesker, det at man nettopp kommer så nært innpå deres livssituasjon. Hun påpeker at det kan være vanskelig som forsker å balansere mellom nærhet og distanse. Forskere innenfor spesialpedagogikk møter ofte mennesker som lever problematiske og utfordrende liv og som kan komme med triste og vanskelige uttalelser. Slike personlige fortellinger kan vekke følelser hos intervjueren og skape uro under intervjusamtalen. Dette er noe det er viktig for forskeren å tenke over på forhånd (Dalen, 2011, s. 20). Thagaard (2013) anbefaler å forberede seg godt til intervjuet. Dette kan man gjøre ved å foreta prøveintervjuer ved hjelp av for eksempel kollegaer eller medstudenter og be om en tilbakemelding etterpå. Mitt ble som nevnt foretatt på en medstudent.

Intervjuene har blitt transkribert. Dette har gitt en god mulighet til å bli ekstra godt kjent med mitt materiale, som igjen kan styrke min analyseprosess (Dalen, 2011).

4.4 Utvalg av informanter

Hensikten med undersøkelsen var å få mest mulig kunnskap om fenomenet, ikke å foreta statistiske generaliseringer. Mitt utvalg består derfor av få informanter. Utfordringen ved kvalitative undersøkelser er at de er ressurskrevende og gjerne tar lang tid (Dalen, 2011). Men tilbake får man detaljer, nyanser og det unike ved hver respondent (Jacobsen, 1999). Dalen (2011) understreker at utvalget bør være av en slik kvalitet at det gir et godt nok grunnlag for tolkning og analyse.

Det har vært en utfordring å skaffe de informantene jeg har hatt behov for, da mitt tema for noen kan anses både nærgående og personlig. Jeg har derfor benyttet meg av et tilgjengelighetsutvalg. For å nå frem til de ønskede intervjuobjektene har jeg brukt organisasjonen «ADHD Norge». Denne organisasjonen satt meg i kontakt med informanter som var villige til å bli intervjuet. Denne kontakten ble opprettet gjennom deres Facebookside hvor jeg fikk anledning til å legge inn et informasjonsbrev (vedlegg 3). Utvalget vil være strategisk da intervjuobjektene representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, måten jeg valgte dem ut på er basert på at de var tilgjengelige for meg (Thagaard, 2013). Jeg valgte ut de som bodde nærmest meg, rent geografisk. Thagaard (2013) anbefaler at det er viktig å finne de rette kontaktpersonene som kan presentere prosjektet innenfor det miljøet forskningen skal foregå. Mitt utgangspunkt ble ikke en person, men en organisasjon, som gjør at nettverket vil være utvidet, dette er en styrke ved utvalget. Et mulig svakheter kan være at personer som er villige til å delta ofte er personer som mestrer sin livssituasjon. Dermed kan man sitte igjen med utilstrekkelig informasjon fra dem som har de mest konfliktfylte opplevelsene i forhold til fenomenet (Thagaard, 2013).

4.5 Bearbeiding og analyse

Mine intervjuene har blitt tatt opp som en lydfil. Dette anbefales, da man kan konsentrere seg fullt og helt om informanten og alt som blir sagt vil bli bevart i opptaket. Velger man å notere vil dette gi mindre fyldige data og reduserer kontakten med informanten (Thagaard, 2013). Opptakene har jeg selv transkribert. Jeg har sett på dette som en god mulighet til å bli kjent med eget datamateriale. Intervjuobjektene verbale beskrivelser av sin livsverden utgjør hovedtyngden av mitt materialet. Men jeg har også tatt hensyn til non-verbal adferd underveis i intervjuet, samt egne refleksjoner, som er ifølge Dalen (2011) sine anbefalinger. Dette ble notert i tillegg til opptakene.

Intervjuene ble svært avgjørende for min forståelse for dette temaet. Min innsikt utviklet seg og førte til en bredere og dypere forståelse av feltet etter intervjuene var gjennomført. Foreldrenes egne opplevelser og erfaringer i form av deres beskrivelser av det de så på som de største utfordringene gjorde at jeg både fikk bekreftet og avbekreftet mine førforståelser.

Transkriberingsprosessen ga også viktig innsikt til min forståelse. Alle transkriberingene ble gjennomgått flere ganger, dette førte meg dypere inn i materialet for hver gang og økte min forståelse for det hver enkelt informant hadde sagt.

En kategorisert intervjuguide har hjulpet meg med å systematisere datamaterialet i ettertid. Slik kunne jeg lettere oppdage mønstre og det var lettere å oppdage det som var mest sentralt i materialet. Kategoriene bør ifølge Thagaard (2013) ikke bli for omfattende, da analysen kan ende opp som for generell og at man ikke finner de situasjonene som sier noe om den problemstillingen man har. Motsatt vil for detaljerte kategorier føre til at det blir vanskelig å skille dem.

Thagaard (2013) viser til at en analyse innebærer en oppsummering av de innsamlede dataene samt en utvidelse av teksten der forskerens refleksjoner over de ulike temaene kommer frem (Thagaard, 2013, s. 161). Jeg har derfor i min undersøkelse spurt meg selv om hva teksten (de transkriberte intervjuene) handler om i forhold til hva informantene direkte har sagt og gjort, men også spurt meg selv hvorfor. Nesten hver gang jeg leste igjennom, oppdaget jeg noe nytt. Dette utviklet min forståelse gjennom at jeg kunne forstå sitatene på nye måter ved at jeg sammenlignet hva de hadde sagt opp mot de ulike kategoriene. Slik fikk jeg en økt forståelse for hva som var viktig for dem.

Analysens mål er at meningen i teksten skal komme tydelig frem og at man skal sitte igjen med en forståelse som går utover de beskrivelser som er gitt. Dette skal settes inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2011). Min innsikt på dette feltet har blitt betydelig styrket, fra en førforståelse basert på litteratur, til en dypere forståelse gjennom foreldrenes beskrivelser av sine opplevelser. Prosessen har medført at jeg underveis har jobbet med min egen forståelse, noe som har ført til at denne stadig har utviklet seg.

4.6 Kvaliteten i studien – validitet og reliabilitet

Min studie bygger på en kvalitativ undersøkelse, med en fenomenologisk-hermeneutisk innfallsvinkel. For å kunne vurdere kvaliteten på den forskningen som skal gjennomføres, er det viktig å legge reliabilitet og validitet til grunn for vurderingene.

Reliabiliteten forteller om min forskning er pålitelig eller ikke og validiteten sier noe om gyldigheten av mine tolkninger av undersøkelsen (Thagaard, 2013).

Validitet handler først og fremst om hvorvidt man får undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009; Nyeng, 2012). Grbich (2013) påpeker at validiteten i en undersøkelse blir sett på som å komme til sannheten i saken. Dette bør oppfattes som et ideale og ikke et fullstendig oppnåelig mål (Nyeng, 2012). Det finnes ulike oppfatninger om hva som er viktig å legge vekt på når man skal vurdere validiteten i et studie. Det er derfor vanlig å skille mellom ulike typer validitet, da ulike forskningsmetoder har ulike kriterier i forhold til å vurdere validiteten (Nyeng, 2012).

Jeg velger å ta utgangspunkt i Dalen (2011) og hvordan hun belyser validitet, da hun knytter dette til kvalitativ forskning, som er mitt forskningsdesign. Hun har fokusert på forskerrollen, forskningsopplegget, utvalget, den metodiske tilnærmingen, datamaterialet samt tolkninger og analytiske tilnærmingen (Dalen, 2011, s. 94).

Det er viktig å tydeliggjøre forskerrollen for å styrke validiteten ved at forskeren presenterer sitt ståsted (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Dette kan påvirkes av min tilknytning til fenomenet som studeres. Min bakgrunn i forhold til temaet «Jenter og ADHD» er kun litteraturen jeg har lest, jeg har til derimot lest veldig mye om temaet, både norsk og internasjonal litteratur for å styrke min kunnskap. Denne teoribakgrunnen har i stor grad lagt rammene rundt min intervjuguide og analyse. Jeg har ingen personlig tilknytning til dette fenomenet. I forhold til et intervju vil den intersubjektiviteten som er mellom forsker og intervjuobjekt være avgjørende. Dalen (2011, s. 95) påpeker i denne sammenheng at: *de uttalelser som kommer frem bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig.*

Forskningsopplegget utgjør både utvalget og den metodiske tilnærmingen. Forskeren må legge til rette for at informasjonen som fremkommer både er tilstrekkelig og relevant hvis forskningen skal ses på som anvendelig i andre situasjoner (Dalen, 2011). Jeg benyttet meg av organisasjonen «ADHD Norge» for å nå mitt utvalg. Dette utvalget har individuelle forskjeller og kan benevnes som bredt (Dalen, 2011). Dette styrker validiteten på utvalget. Metodisk tilnærming handler om at man bør være nøyaktig når man beskriver forskningsprosessen; fra intervjusituasjon, opptak og transkripsjon til den endelige utskriften (Dalen, 2011).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 254) utdyper dette ved å påpeke at funnene i undersøkelsen kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk. I min situasjon vil dette si noe om

hvordan jeg har innhentet mine data og at jeg har beskrevet det som faktisk har blitt sagt og gjort uten å forvrengte sannheten. Jeg har selv transkribert lydopptakene for å sikre at alt ble gjengått så nøyaktig som mulig. Disse transkripsjonene har jeg lest igjennom mange ganger for å styrke min forståelse for hva som blir sagt. Jeg har også selv utført alle intervjuene, noe som styrker validiteten, da det kun er min forståelse og tolkning jeg trenger å ta hensyn til. Det som styrker validiteten av datamaterialet og bearbeidingen er at jeg som forsker stiller gode spørsmål som åpner opp for rike og fyldige svar, den tykke beskrivelsen (Dalen, 2011). Dette testet jeg ut ved å foreta et prøveintervju i forkant. Validitetsdrøftinger av tolkninger og analytiske tilnærminger forutsetter de tykke beskrivelsene fra informanten for å kunne finne de indre sammenhengene i materialet. Her må jeg som forsker passe på at jeg får frem det informanten har ment å si. Denne validiteten kan svekkes av min førforståelse, det er derfor viktig at jeg er oppdatert på litteratur og tidligere forskning rundt temaet (Dalen, 2011). Den teoretisk validiteten skal gi et bilde av hvordan relevant teori skal gi en økt forståelse og validitet rundt eventuelle funn (Dalen, 2011). En styrke vil være bruk av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til materialet, som kan gi en større helhetsforståelse.

Dalen (2011, s. 93) viser til at reliabilitet innenfor kvalitativ forskning ikke har samme betydning som innenfor kvantitativ forskning, hvor fremgangsmåten ved studien kan etterprøves av andre forskere. Dette blir ikke overførbart til et kvalitativt intervju. Det vil være problematisk for en forsker å kopiere en annen kvalitativ forskers arbeid, da ingen tolker noe på eksakt samme måte (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Reliabiliteten som en vurdering av forskningens pålitelighet kan ses i sammenheng med informasjonen studiet baserer seg på, samt hvordan forskeren benytter seg av denne informasjonen (Thagaard, 2013). Det anbefales at man er nøyaktig i sine beskrivelser av forskningsprosessen, både med hensyn til selve intervjuet og de analytiske metodene man har benyttet seg av slik at man overbeviser leseren om at kvaliteten på forskningen er god og at resultatene er betydningsfulle (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) viser til at forskeren må redegjøre godt for fremgangsmåtene i sitt studie for at reliabiliteten skal styrkes, dette kan for eksempel dreie seg om å redegjøre for relasjonen forskeren har til deltagerne. Min relasjon til informantene kan ha påvirket intervjuene. Jeg følte meg tryggere og mer erfaren for hvert intervju, dette kan ha medført at de siste intervjuene preges av et mer nyansert blikk fra min side. Mine informanter fikk et

informasjonsskriv (vedlegg 2) hvor min kontaktinformasjon sto, jeg oppfordret dem til å ta kontakt hvis det var noe de lurte på i etterkant.

Kvale og Brinkmann (2009) belyser intervjuerens reliabilitet i forhold til reproduksjon av forskningsresultatet. De viser her til ledende spørsmål som kan påvirke intervjuobjektet til å endre sine svar. Hovedspørsmålene i min intervjuguide besto av åpne spørsmål.

4.7 Etikk

Dalen (2011) viser til at kvaliteten i studier utført innenfor det spesialpedagogiske feltet styrkes når forskeren følger og redegjør for de etiske retningslinjene i sin prosess.

Jeg som forsker skal behandle mine informanternes deltagelse i min studie ut fra nasjonale forskningsetiske retningslinjer.

Mine informantene har fått den nødvendige informasjonen angående studiet og jeg har bedt om et samtykke til å delta (vedlegg 4). Dette omtales i de nasjonale retningslinjene som *et fritt samtykke* (NESH, 2006, s. 13). Dette vil si at samtykket er avgitt uten press fra forskeren selv, samtidig har informantene selv rett til å trekke seg fra studien når de måtte ønske.

Jeg har også et krav til å informere de som utforskes (NESH, 2006, s. 14). Her har jeg informert om mitt mål ved forskningen, hvordan den skal foregå og hvordan resultatene skal legges frem (vedlegg 2).

Videre ligger det krav om konfidensialitet (NESH, 2006, s. 18). Dette punktet påpeker at *de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt*. Dette har vært aktuelt for mitt studie, da deltagerne har fortalt om sin livsverden og hvordan de opplever å være foreldre til jenter med ADHD. Jeg har sørget for at informantene er anonymiseres og at det ikke er mulig å identifisere disse når forskningen skal presenteres.

Siden informantene er voksne, og studien er basert på frivillig og informert samtykke, var det ikke meldepliktig overfor personvernombudet for forskning (NSD). Mitt datamateriale består ikke av opplysninger som på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel.

5. Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil i dette kapittelet presentere resultatene av undersøkelsen og drøftingen av disse. Jeg har delt kapittelet inn i kategorier som er utarbeidet fra det empiriske materialet. Kategoriene dreier seg om skolens kompetanse iforhold til jenter og ADHD, foreldrenes samarbeid med skolen, i tillegg til sosial og faglig mestring. Disse kategoriene skal belyse informantenes opplevelser, og vil danne grunnlaget for å svare på min problemstilling.

Jeg har også valgt å gjengi noe av hva informantene sa, for å styrke dette grunnlaget. Sitatene skal synliggjøre informantenes stemmer og de skal gi leseren en bedre forståelse for hva intervjuet har handlet om og gi de eksempler som tydeliggjør empirien. Dette er med på å danne grunnlag for drøftingen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jentene med ADHD som inngår i denne undersøkelsen har ulik type ADHD, både hyperaktivitet/impulsivitet, oppmerksomhetssvikt og kombinert type.

Flere av jentene har også tilleggsdiagnoser som påvirker deres skolehverdag.

Tre av jentene har en IOP som skal følges opp. En av jentene venter på utredning i forhold til å få en IOP. De to siste jentene beskrives som skoleflinke og har dermed ingen IOP, selv om mor til en av disse jentene opplever sin datter som en underryter.

Beskrivelsene favner så godt som hele grunnskolen, den yngste jenta er åtte år og den eldste har gått ut tiende klasse.

De seks mødrene som er blitt intervjuet virker ressurssterke og sterkt engasjerte i sine døtre, jeg opplever også at de har høy kompetanse på deres diagnose. Men det er sannsynlig at deres kompetanse er størst på den type ADHD deres barn har og at deres opplevelser preges av erfaringen av akkurat denne typen ADHD.

Det har ikke vært et spesielt fokus på funn ut fra jentenes alder eller hvilket trinn de tilhører, da de er spredt på store deler av grunnskolen og dette var vanskelig å ta hensyn til.

Hvordan diagnosen kommer til uttrykk hos de ulike jentene er heller ikke gjennomgående, men hvor det er hensiktsmessig skilles det på hyperaktivitet/ikke hyperaktivitet.

Det har heller ikke vært et fokus på foreldrenes utgangspunkt, verken i forhold til egen diagnose eller sosioøkonomisk bakgrunn.

5.1 Kompetanse

5.1.1 Skolens kompetanse

Opplæringsloven §10-1 slår fast kravet til relevant kompetanse hos undervisningspersonell og §1-3 viser hvilket fokus skolen har på tilpasset opplæring og tidlig innsats (Opplæringslova-oppl., 1998). Skolen skal dermed sørge for at alle elever får en tilpasset opplæring i et inkluderende miljø. Skolen bør derfor sette seg inn i de diagnosene som måtte oppstå blant elevene, slik at de får den tilpasningen de har krav på.

Alle mødrene mener at skolen ikke har nok kompetanse om jenter og ADHD. Flere mener også at viljen til å sette seg inn i denne problematikken er liten og at forståelsen for tidlig innsats i mindre grad er til stede. En mor henviser til løsninger hun mener burde være gjennomførbare og uttrykker seg slik:

For det første burde lærerne lese om jenter og ADHD, det finnes ganske mye lesestoff om dette, Statped har utarbeidet fine brosjyrer og veiledere.....de burde ta inn over seg at det er forskjell på jenter og gutter.....For det andre burde de tro på oss når vi sier noe, vi ber ikke om noe for å gjøre det lettvindt for oss selv, men for at det skal legges til rette for læring.

Foreldre med barn som hadde byttet skole sitter med dårlige erfaringer, som for eksempel at den nye skolen ville «vente å se», selv om de hadde fått informasjon fra den forrige skolen om hvordan saken var. En av mødrene forteller at lærerne på den nye skolen ikke oppfattet hvor alvorlige vanskene var. Lærerne hadde sagt at alt gikk fint i begynnelsen, uten at de hadde startet tilretteleggingen som var blitt avtalt sammen med PPT. Dette endte med ytterligere problemer, som kunne vært unngått hvis lærerne hadde hatt den rette kompetansen.

Foreldrene er oppgitt over den manglende kunnskapen og etterlyser mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen, en mor sier dette om hva hun savner:

Jeg forventet litt mer spesialpedagogisk kompetanse enn det skolen hadde, jeg overvurderte deres evner, da kontaktet jeg PPT og fikk mye støtte fra dem....Jeg kan forstå skolen også, men det burde være en mer åpen dialog...Jeg skulle ønske det fantes en spesialpedagog på hver skole som var der for læringsmiljøet, og som en ressurs for lærerne.

Tangen et al. (2007) viser til i sin studie at lærernes kompetanse og tidlig innsats er avgjørende for at jenter med ADHD skal oppleve mestring i skolen. Lærernes kunnskap om

kjønnsforskjellene innenfor ADHD blir vesentlig, slik at de ikke overser de jentene som har behov for tilpasninger.

Undersøkelsen utført av Quinn & Wigal (2004) viser at lærerne kun henviser halvparten av tilfellene hvor de mistenker ADHD hos jenter, på grunn av uvitenhet og liten forståelse for hvor viktig tidlig inngripen er. Dette ble begrunnet med manglende opplæring rundt jenter og ADHD, og at det kan være vanskelig å gjenkjenne symptomene hos jenter fremfor hos gutter. Dette støttes av Nadeau et al. (2015).

Flere mødre påpeker at skolen bør oppsøke kompetansen når de vet at det kommer et barn med denne diagnosen. At ikke skolen sitter på den nødvendige informasjonen går ut over foreldrenes kapasitet. En mor mener at skolen bør lære barna godt å kjenne ved å spørre dem hva som fungerer best for dem, hun sier dette:

Jeg valgte å jobbe 70 prosent istedenfor 100 prosent når det sto på som verst, fordi det fungerte ikke med skolen, ting gikk ikke så glatt... Det er ingen som har spurt min datter, det er ingen som har satt seg ned med henne...det er ingen som har tatt en samtale med henne...hvor de kan ta opp ting som er typisk for ADHD.

Dette er ikke i samvar med Hartmann (2003) som fremhever at en god relasjon mellom elev og lærer er viktig, slik at man gjennom samtale kan åpne opp for gode løsninger.

Erfaringene med ledelsen på skolen er for noen negative, da flere av foreldrene påpeker at den ikke har tatt tak i noe som har med deres barn å gjøre.

En mor opplever at rektorer ikke er så interessert i ADHD-diagnosen lengre, hun føler at dette er en diagnose som de «er litt ferdig med» og at det nå er nye ting de ønsker å konsentrere seg om.

En annen mor skryter av rektor som har tatt direkte tak i deres sak og fått inn et ressursteam fra kommunen som skal observere og hjelpe til et par ganger i uken, men kunne ønske at det kunne bli litt mer flyt i prosessene. Hun sier dette:

Jeg har opplevd rektor som litt både og. Noen ganger så sier hun at vi må vente og andre ganger så vil hun at vi skal få til litt, og sier at «vi vet jo hvor skoen trykker... og vi bør jo ikke vente på de papirene». Og neste gang igjen så er det vanskelig, og vi må vente igjen. Jeg føler ikke at det bare er å ringe til rektor...

Foreldrene er bekymret for lite kompetanse i skolen på dette området og for at det ikke legges nok til rette for læring for deres døtre.

Skoleledelsen skal ifølge Opplæringslova-oppl. (1998) sørge for at skolen er i utvikling og Statped (2011c) påpeker at skoleleder skal sikre skolens kompetanse knyttet opp mot elever med ADHD.

Rønhovde (2004) fremhever at systemforståelse er avgjørende for å komme fremover i arbeid med elever som har diagnosen ADHD. I denne studien ser vi antydninger til ansvarsfraskrivelse, noe som kan gå ut over elevenes rett til tilpasset opplæring.

5.1.2 Foreldrene vil opplyse skolen

Flere foreldre forteller at de ønsker å hjelpe skolen med å øke sin kunnskap om jenter og ADHD, nettopp fordi at de opplever at denne ikke er tilstrekkelig. De har dermed skrevet ut artikler og aktuell forskning som de har overlevert til skolen. Utfallet derimot ble ikke slik som foreldrene ønsket. De sitter igjen med en følelse av at dette ikke har hatt noen nytte, hvor hjelpen og forståelsen fra skolens side uteble.

En av mødrene uttrykker at hun ofte føler at de ikke snakker om samme sak og tror ikke den sendte informasjonen har blitt lest, men at den heller blir oppfattet som noe provoserende.

Jeg går med et brennende ønske at dette skal være noe skolen ønsker å sette seg inn i, og de har virkelig ikke peiling.... jeg har printet ut og brukt masse tid på å hjelpe de litt ...de blir litt provosert når jeg har gullet ut hva som er viktig...men...ja de takket og bukket, lærerne i hvert fall...men jeg kopierte også opp et lite skriv til spespedansvarlig, ikke mange sidene, og så skrev jeg en lapp hvor det sto at jeg ville hun skulle lese dette til neste møte slik at vi vet hva vi snakker om, sånn gjensidig, men det ble ikke gjort...Jeg følte så veldig på møtene at de ikke hadde peiling på hva vi snakket om...jeg blir irritert...det har vært vanskelig...

Nadeau et al. (2015) og Forgan og Richey (2014) anbefaler at foreldrene setter seg grundig inn i døtrenes diagnose og bruker denne kompetansen til å opplyse skolen som et tiltak for å øke skolens kompetanse.

Det viser seg dermed at foreldrenes forsøk i å opplyse skolen følger forskningens anbefalinger, men at dessverre disse skolene ikke var mottagelige for dette. Funnene kan vitne om at skolens kompetanse er et problem og at foreldrenes innsats ikke verdsettes. At skolen og hjemmet ikke har en god kommunikasjon gir et dårlig utgangspunkt for samarbeid.

Hattie (2009) er opptatt av at mange foreldre ikke forstår skolens språk. I dette tilfellet kunne det tyde på at foreldrene hadde en større kompetanse enn skolen, og at det var skolen som ikke forsto hva foreldrene snakket om.

Skoleledelsen skal sørge for at alle i skolemiljøet drar i samme retning for å sikre at noen fraskriver seg ansvar. Resultatene kan tyde på at det også kan være kommunikasjonssvikt i skolen og at den ikke arbeider som en helhet.

5.1.3 PPT's kompetanse

PPT's formål er nedfelt i Opplæringsloven §5-6, hvor kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling er viktige fokusområder (Opplæringslova-oppl., 1998).

PPT fungerer som skolens forlengede arm og skal inneha en bred kompetanse innen for eksempel ulike lærevansker, konsentrasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Foreldrenes erfaringene med PPT er forskjellige, noen føler seg ivaretatt. Andre føler seg ikke hørt, og sitter med en opplevelse av at PPT ikke er i stand til å hjelpe deres barn. Hvis skolens kompetanse er mangelfull skal PPT kunne bidra med hjelp. I noen av disse tilfellene har skolen utført sin oppgave ved å innhente hjelp på de områdene de ikke selv sitter på den rette kompetansen. Dette følger Drugli og Nordahl (2013) sin anbefaling. Det er da uheldig at det PPT bidrar med skaper mer frustrasjon enn hjelp. En mor beskriver erfaringen med PPT slik:

PPT har ikke gjort noen ting for oss, det har bare vært frustrasjon fra ende til annen....de har ikke villet samarbeide, men kommet med egne ting som ikke stemmer overens med hvordan lærere og vi som foreldre opplever situasjonen....det er jo vi som ser henne mest...jeg er usikker på om vi har hatt det samme målet, nemlig å hjelpe henne...

Heldigvis vises det også til gode opplevelser med PPT, hvor de kommer med konkrete og forskningsbaserte råd angående jentenes situasjon, men denne hjelpen blir ikke fullstendig hvis rådene ikke følges opp av alle lærerne. Slik forklarte en mor dette:

Når PPT ble koblet inn, da følte jeg at vi ble ivaretatt...Rundt jenter med ADHD er det viktig at samarbeidet fungerer... PPT kom opp med noen punkter, som at bøkene skal bli lagt foran henne på pulten, hun skal få vite hva som skjer, hun skal få hjelp til å bli satt i gang... denne informasjonen skulle gå rundt til alle faglærerne, dette brevet vet

jeg at de har fått... det blir møtt av noen lærere, av andre ikke...og det kan jo være fordi at det er mangel på kunnskap.

Mine informanter opplevelser samsvarer kun delvis med Hustad et al. (2013) sin studie, hvor PPT's kompetanse ble ansett som svært god. Funnene er heller ikke helt i tråd med Meld. St. 18 (2010-2011) (2011) sine forventninger eller med PPT's formål.

Man ser av beskrivelsene at kompetanse og samarbeid er to viktige faktorer som er sterkt knyttet til hverandre. Jeg kommer tilbake til foreldrenes samarbeid med PPT under neste del av oppgaven.

5.2 Samarbeid

5.2.1 Ønske om et tettere samarbeid

I følge opplæringsloven §1-1 og § 13-3d skal skolen legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet (Opplæringslova-oppl., 1998). Dette utdypes i kapittel 20 i Forskrift til opplæringslova (2006) hvor elevens faglige og sosiale utvikling står i fokus.

Forskning viser at en ADHD-diagnose gir høyere risiko for dropout i videregående skole samt lavere utdanning og sysselsetting (Barkley, 2009; Barkley et al., 2008; Fredriksen et al., 2014).

Forskriften til opplæringslova (2006) påpeker at et godt samarbeid med hjemmet blant annet vil føre til at flere elever fullfører videregående opplæring.

Foreldrenes beskrivelser av samarbeidet med skolen viser ulike erfaringer, men de enes om at dette er veldig læreravhengig. Det vil si at foreldrene har gode erfaringen med noen lærere og ikke fullt så gode erfaringer med andre. Det vises til store sprik i lærernes evne til å samarbeide, noe som kan ses på som bekymringsverdig. Dette er frustrerende og uforutsigbart for foreldrene. En av foreldrene uttrykker seg slik:

Samarbeidet fungerte veldig fint med den ene læreren hun hadde, jeg kunne når om helst sende en mail og fikk svar på det jeg lurte på. Jeg så også at datteren min blomstret i denne tiden. Den neste læreren følte jeg at jeg maste på og det skjedde veldig lite. Tror ikke denne læreren forsto vanskene. Datteren min følte at hun ikke lærte noe dette året.

Flere av informantene savner en felles forståelse for samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Det kan tyde på at skolen ikke hadde en kultur for hvordan de skulle samarbeide med hjemmet, noe som er skolens ansvar (Drugli & Nordahl, 2013; Forskrift til opplæringslova, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006; Meld.St.18 (2010-2011), 2011; Opplæringslova-oppl., 1998).

Hvis den felles forståelsen uteblir, kan det gi alvorlige konsekvenser for barnas tilpassede opplæring, videre fungering og utvikling (Drugli & Nordahl, 2013; Nordahl, 2007).

Westergård (2010) trekker frem flere hemmende faktorer i sin undersøkelse og viser til at lærere med stor arbeidsmengde og som er preget av stressede arbeidsforhold, kan la dette gå ut over samarbeidet med hjemmet. I tillegg kan utrygge lærere eller lærere som ikke verdsetter foreldrenes innspill bidra til at samarbeidet svekkes.

Det vil være viktig for de lærerne som ikke mestrer dette samarbeidet godt å få støtte av sine kollegaer og av ledelsen på skolen slik at dette kan endres til fordel for elevene (Carlisle et al., 2005; Stormont et al., 2013).

Foreldrene har ulik grad av kontakt med skolen. Noen av informantene har ukentlig kontakt, mens andre har kun et møte i halvåret. Det etterlyses en hyppigere kontakt med skolen av flere, men hvor mye kontakt som ønskes oppfattes som individuelt. Det var foreldrene til de barna som strevde mest i skolen som hadde det største behovet for et økt samarbeid, slik at de kunne følge tettere med rundt den faglige utviklingen.

Utdanningsdirektoratet (2010) trekker frem at de to individuelle samtalene med kontaktlæreren som foreldre har krav på iløpet av skoleåret, ikke er tilstrekkelig med kontakt. Mulighetene for å utvikle en felles forståelse for jentenes behov i skolen vil bli mindre dersom samarbeidet kun er basert på et minimum. Foreldrene vil også få et dårligere utgangspunkt for å hjelpe sitt barn i læringsprosessen (Larocque et al., 2011).

Meld. St. 18 (2010-2011) (2011) viser til at elever som har behov for ekstra støtte i skolehverdagen vil ha et større behov for at samarbeidet med hjemmet fungerer godt. Dette vil absolutt gjelde foreldre som har barn med ADHD.

Flere av mine informanter føler at lærerne opplever dem som masete og at samarbeidet er på lærernes premisser. Nordahl (2007) peker også på at skolen ofte dominerer dette samarbeidet. Og Westergårds (2010) studie viser at samarbeidet var best når læreren tok initiativet. Dette kan forklare foreldrenes opplevelse av at de maser.

En av mødrene reagerte ved at hun sluttet å spørre om det hun mente ville gangne sitt barn, men forlangte i stedet. Hun savnet en mer åpen dialog med skolen og fant dette som eneste mulighet for å få inn tiltak som kunne bedre sin datters situasjon. Hun beskriver dette slik:

....med kontaktlæreren fungerer det bra, og så prøver hun å formidle til de andre lærerne som jeg ikke får møtt, men det fungerer ikke like bra.... Men jeg har sluttet å spørre om ting, det fungerer ikke... jeg forlanger istedet...jeg har gitt beskjed om at når det blir gitt en beskjed i klassen, så må min datter få en motbeskjed om at dette ikke gjelder henne,... som for eksempel å ha ekstra kladdebok hjemme, jeg må si at de må ha forståelse for at når hun gjør kladdebok hjemme, så må hun få lov å lime det inn på skolen, selv om det egentlig ikke er lov...Jeg må si at «sånn skal det være»...i forkant, ikke spørre. Jeg kan ikke si at «tror dere at dere kan finne et opplegg på...», det fungerer ikke.

Farstad (2011) og Eldby (2009) poengterer at et godt og tett samarbeid mellom skole og hjem vil resultere i at jenter med ADHD får en bedre skolehverdag.

Min studie viser også her at det er rom for forbedringer fra skolens side.

5.2.2 Samarbeid med PPT

Foreldrene har ulike opplevelser rundt samarbeid hvor PPT er involvert. Noen føler seg ivaretatt av PPT og er fornøyd med deres hjelp overfor sitt barn.

Andre føler noen at knapphet på tid preger dette samarbeidet og savner at PPT i økende grad bistår skolen med sin kompetanse. Flere av informantene forteller om at de sjelden er fulltallige på samarbeidsmøtene, hvor for eksempel PPT ofte kan utebli. En mor beskriver det som skuffende og forteller dette:

Vi har faste samarbeidsmøter, men selv om disse møtene har vært varslet flere uker i forveien og vi har fått en innkallelse, så stiller enten ikke PPT eller så er det en av lærerene som ikke kan, eller så kommer ikke spes.ped.ansvarlig. Så aldri er vi fulltallig. Dette er hver gang! Det er greit at det kan oppstå sykdom og lignende, men...

Et annet problem som flere nevner er at PPT burde vært koblet inn på et tidligere tidspunkt. Dette er bekymringsverdig i forhold til jentenes opplæring. Mange av foreldrene har ventet lenge på sakkyndig vurdering og forteller om uker som blir til mange måneder. Dette er en av beskrivelsene:

Det er en sosiallærer, som også er teamleder, hun skulle ordne opp med PPT, men hun ble syk ganske lenge. Det er der jeg mener skolen er dårlig, det mener jeg med rene ord! Så når hun er vekk i nesten en måned, så hadde de ikke noen PP-representant på skolen, men da må de fikse det! Da må noen andre overta den oppgaven til teamlederen, og så må de få en representant som kommer. Og ikke at vi skal gå å vente et halvt år før PP-tjenesten i det store og hele er på skolen. Det skjønner jeg ikke hvorfor ikke er ordnet...hvorfor det skal være så vanskelig...Og da er det ikke allright for meg å høre at vi må vente til det er kommet en ny PP-representant før vi kan melde opp vår sak...og så går det mange måneder før det kommer en ny representant...det skjønner ikke jeg, det synes jeg er merkelig.

Det fortelles også om en skole som forsøkte å innhente råd og veiledning fra PPT. Dette lyktes ikke, da de fikk beskjed om at PPT ikke hadde tid.

Mine funn samsvarer her med Hustad et al. (2013) sin undersøkelse, hvor det etterlyses et nærmere samarbeid mellom PPT og lærerne, og at PPT skal arbeide mer for tidlig innsats og forebyggende arbeid. Dette er de samme ønskene mine informanter sitter med. For at jenter med ADHD skal få et bedre tilbud i skolen vil det være behov for et bedre samarbeid mellom foreldre, skolen og PPT. Dette krever et systemrettet fokus. Mine funn viser at PPT har et forbedringspotensiale.

5.2.3 Foreldrenes forventninger

En av foreldrenes forventninger til lærerne er at de skal bli møtt med forståelse for deres barns diagnose. Alle foreldrene opplever at de får en økt forståelse fra skolens side etter at deres barn fikk diagnosen, i forhold til før diagnosen var satt. Noen føler at de før diagnosen ble sett på som en dårlig oppdrager. De mener at diagnosen er forklarende, selv om noen også mener at det kan ses på som et stigma. Om dette sier en av mødrene følgende om overgangen til å få en diagnose:

Det er jo gjerne sånn dessverre, at de blir jo ofte sett på som drittunger, hvis vi kan si det sånn, de blir sett på som umulige. Jeg følte noen ganger at det ikke var vits... jeg sa at nå gir vi opp, men vi kunne jo ikke det...det var befriende å få en diagnose, det har vært som å komme ut i det fri.

Dette samsvarer med det en annen mor sier når hun forteller følgende:

Å få diagnosen har jeg bare opplevd som positivt, hun har fått medisiner som fungerer til en viss grad, hun blir roligere på skolen...Det er også en fordel, fordi det er lettere å sette inn tiltak og man blir tatt litt mer seriøst... dette her er faktisk en diagnose og ikke bare dårlig oppdragelse, for det er det man blir møtt med overalt...

Tangen et al. (2007) og Farstad og Tangen (2004) sine undersøkelser viser fordelene av tidlig diagnostisering. Sene diagnoser kan føre til at jentene får liten forståelse rundt sin situasjon og at de ikke får den støtten og anerkjennelsen de har behov for i skolen.

Sene diagnoser er dessverre ikke uvanlig, da Statped (2011a) hevder at det i gjennomsnitt tar fire år fra bekymringer blir meldt til barnet kommer til utredning og behandling for ADHD. Men når diagnosen endelig kommer utløser den mulighet for medisinerings. Zeiner (2004b) viser til at 75 prosent responderer på ADHD-medisinerings. Flere av foreldrene forteller at medisinerings demper urolighetene deler av skoledagen og gir dermed økt mulighet for konsentrasjon.

Hvis man skal forvente at skolen og lærerne kjenner symptomene på jenters ADHD krever det en kompetanseheving, men det vil til gjengjeld gjøre en stor forandring i jentenes skolehverdag. Foreldrene mener også at et tettere samarbeid ville bidratt til jentene ble ført i riktig retning.

Foreldrene uttrykker også at det er problematisk at avtaler ikke følges opp. Det henvises her til møter med skolen som gang på gang har det samme innholdet og ikke fører til noe. Det oppleves ofte at man holdes med «godt snakk» og foreldrene kan dermed få følelsen av at de blir ivaretatt. Det som viser seg er at avtalene likevel ikke overholdes og deres barn får ikke den oppfølgingen som er avtalt. En av mødrene føler hun bruker mye tid på dette og er skuffet over at tiltakene som diskuteres uteblir. Slik beskriver en av mødrene dette:

Det å komme på møte etter møte, si det samme om igjen og om igjen, uten at det skjer noe, jeg bruker mye tid på dette...jeg føler mange ganger at jeg blir hørt, men det skjer jo ikke noe da heller, de bare jatter med....

Dette er ikke i tråd med Meld. St 18 (2010-2011) (2011) som viser til at samarbeidet med hjemmet skal skape en større mulighet for elevene til å få gode arbeidsrutiner, skape motivasjon og en trygg skolehverdag. Opplæringsloven § 13-3d og kapittel 20 i forskrift til

opplæringslovens bestemmelser er heller ikke ivaretatt (Forskrift til opplæringslova, 2006; Opplæringslova-oppl., 1998). De foresatte vil miste muligheter til å ha innflytelse på egne barns læringsarbeid når avtaler ikke overholdes. Det er viktig at skolen bygger et tillitsforhold til foreldrene slik at foreldrene ønsker å engasjere seg (Drugli & Nordahl, 2013). Ved at avtaler ikke overholdes kan det også være fare for at foreldrenes tillit til skolen endres i negativ retning.

5.2.4 Leksesituasjonen

Leksesituasjonen er mest utfordrende for de barna som også har en form for lærevanske, i tillegg til å ha ADHD, og dermed er de som strever mest faglig. Gillberg et al. (2004) viser til at opp mot 70 prosent av barn med ADHD også har lærevansker. Foreldrene har en opplevelse av at det i utgangspunktet har ligget et for stort press på dem i forhold til å hjelpe sine barn med leksene. Flere foreldre uttrykker at det er mengden av lekser som er det største problemet og at dette arbeidet er svært tidkrevende og konfliktfullt.

Kun en av de seks foreldrene beskriver en leksesituasjon som fungerer. Leksesituasjonen er dermed utfordrende for de fleste av foreldrene. Dette får et negativt utfall for barnet, og foreldrene føler at de mislykkes, og slik uttrykker en av mødrene seg:

Jeg føler at det har vært en stor forventning til oss som foreldre til hva vi kan gjøre av «tryllesaker» her hjemme. Når hun er kommet hjem fra skolen og har brukt kjempemasse energi i klasserommet er hun helt tappet, og så skal vi begynne å gjøre lekser.....Vi har blitt fortalt av skolen at vi gjør en kjempefin innsats hjemme, men vi har holdt på å slite oss totalt ut...føler at det blir pålagt oss en enorm oppgave, at skolen blir skuffet hvis vi ikke får gjort det som er avtalt...

Nadeau et al. (2015) anbefaler moderate mengder ansvar på jenter med ADHD, i forhold til lekser. Det er også viktig å ta hensyn til at barn med ADHD også er ekstra tappet for krefter etter endt skoledag og dermed kan arbeidet med lekser fremstå som en stor byrde, samtidig som det å skifte aktivitet er strevsomt for disse jentene (Nadeau et al., 2002; Nadeau et al., 2015). Dette står i motsetning til hvordan noen av foreldrene opplever leksesituasjonen. I følge Fan & Chen (2001) er oppfølging av lekser den formen for foreldreinvolvering som har minst effekt i forhold til elevenes faglige utvikling. Spesielt elever med svake prestasjoner har et lite utbytte av leksene (Rønning, 2011).

I følge den overnevnte forskningen kan det dermed ikke anbefales at lærerne skal legge et press på foreldrene, slik at det som blir sett på av foreldrene og jentene selv som uoverkommelige mengder lekser, skal gjennomføres. I tillegg uttrykker noen av foreldrene at lekseplanene ofte er uoversiktelige og vanskelig å lese. Flere av disse foreldrene fikk redusert mengden av jentenes lekser etter lang tid med konfliktfylt leksearbeid hjemme. De fikk isteden egne strukturerte lekseplaner og avtaler med lærerne.

Strukturerte lekseplaner og dagsplaner fremfor ukeplaner, anbefales av Nadeau et al. (2015). Foreldrene mener de strukturert ukeplanene fungerer bedre enn de ordinære ukeplanene, men noen hadde sett det aller mest fordelaktig med en dagsplan.

En mor fikk igjennom en egen avtale, men sliter med en forståelse for at situasjonen på skolen og hjemme ikke er lik iforhold til konsentrasjonen rundt skolearbeidet. Dette viser at skolen ikke innehar den rette kompetansen på dette området, hvor de burde visst at barn med ADHD er ekstra slitne etter endt skoledag. Hun forklarer dette slik:

Lekser fungerer ikke. Vi har fått egne avtaler, hun gjør mindre lekser nå, det ble alt for negativt tidligere. Men det har ikke vært full forståelse for det, fordi det fungerte lettere på skole, og der var hun ikke så sliten.

Hos barna som er skoleflinke må foreldrene likevel følge godt opp, da frustrasjon og uro rundt leksene ikke er til å unngå. Slik kan dette oppleves:

Hun tar tak i ting selv, men selvfølgelig starter hun litt sent med det, det er alltid i siste liten.....hvis det er noe hun lurer på blir det helt krise hvis jeg ikke svarer på null komma niks, da kan det bli helt eksplosjon med rasering av dører og møbler.....hun kan rive i stykker bøker og viskle ut alt hun har gjort.

Prokastinering er svært typisk for jenter med ADHD (Forgan & Richey, 2014). Faren er at jentene kan få redusert mestringsfølelse (Steel, 2007).

I følge Amundsen, Garmannslund & Faugstad, (2016) kan dette reduseres ved god struktur og gode rutiner på skolearbeidet. I følge Statped (2011b) anbefales et tett samarbeid mellom skolen og hjemmet for å strukturere lærestoffet til det som passer for eleven.

På dette området har noen av foreldrene strevet for lenge før de har fått satt inn tiltak som har bedret situasjonen. Hvorfor de relativt enkle tiltakene har tatt så lang tid går ikke frem av undersøkelsen. Det kan være grunn til å tro at en tettere dialog mellom skolen og hjemmet kunne fremskyndet disse avtalene.

5.2.5 Tilrettelegging og veiledning fra skolen

Meld. St. 22 (2010-2011) (2011) understreker at skolen må ta ansvar for å opplyse foreldrene om hva som forventes i forhold til leksearbeid og hvordan man best motiverer for dette.

Flere foreldre har mottatt råd og veiledning i forhold til døtrenes lekser. Veiledningen omhandler regulerte mengde av lekser og avtaler om hvor mye tid som er hensiktsmessig å sette av til lekser. Det kunne dreie seg om forenklinger av de opprinnelige leksene, som å lese sammendragene bakerst i kapittele, istedenfor å lese hele kapittelet. Ellers går ofte anbefalingene ut på at foreldrene selv skal styre hva som de mener er gjennomførbart av lekser. Alle foreldrene viser til at deres døtre har en varierende dagsform, med tanke på hvor slitne de er. Dette står i nær tilknytning til hvor mye lekser som kan forventes gjort. Foreldrene har en opplevelse av at rådene forenklet deres situasjon, selv om det tok relativt lang tid før man fikk disse rådene.

Hill & Tyson (2009) fremhever at det er viktig at lærerne undersøker hvordan de foresatte hjelper til med leksene, dette gjelder spesielt hos de elevene som strever faglig på skolen. Nadeau et al. (2015) anbefaler at foreldrene hjelper sine barn med ADHD å strukturere lekkesituasjonen slik at den deles opp og inneholder pauser.

Denne forskningen er i tråd med de råd og den veiledning flere av foreldrene fikk, og vil dermed hjelpe jentene til en mer tilfredstillende lekkesituasjon som kan fremme læring, fremfor å skape en konflikt mellom foreldre og barn. Støttende foreldre som lykkes i å motiverer sitt barn til å gjøre lekser vil gi sitt barn bedre forutsetninger for å lykkes i sin læring (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011). Hattie (2009) viser til at foreldrenes sosioøkonomiske status har sterk tilknytning til barnas skoleprestasjoner.

Som tidligere nevnt har jeg ikke spurt foreldrene spørsmål angående deres utdanning, men jeg tolker som sagt alle foreldrene som ressurssterke personer i god stand til å hjelpe og følge opp sine barn i skolesituasjonen. De viser stor kompetanse angående sitt barns diagnose og mye kunnskap rundt hvordan barn med ADHD lærer best.

ADHD har store genetiske årsaker og det vises til en arvelighet på mellom 60 og 90 prosent i ulike undersøkelser (Gizer, Ficks & Waldman, 2009; Sharp, McQuillin & Gurlin, 2009). Jeg ønsker i denne studien å ha fokus på foreldrenes opplevelser rundt deres døtre og stilte derfor ikke spørsmål rundt eventuelle diagnoser hos foreldrene selv, da jeg anså det som for nærgående. Men to av respondentene opplyser selv at det var ADHD i nær familie. Dette kan problematisere oppfølgingen av leksene.

Ingen av foreldrene nevner leksehjelp i intervjuene, jeg går derfor ut fra at dette er et tilbud de enten ikke har fått eller ikke benytter seg av. Leksehjelp skal tilbys i følge opplæringsloven § 13-7a, men det er opp til hver enkelt kommune å vurdere hvilke trinn som skal få dette tilbudet. Det kan tenkes at dette ikke er et passende tilbud til barn med ADHD, som etter skoletid gjerne er helt tappet for krefter. Ønsket om at leksehjelp skal bidra til en sosial utjevning ved å rekruttere de elevene som har det største behovet for leksehjelp, vil isåfall ikke oppfylles.

5.3 Mestring

5.3.1 Spesialundervisning

Elever som ikke får et tilfredstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning, etter Opplæringsloven § 5-1 (Opplæringslova-oppl., 1998).

De jentene som har en IOP mottar spesialundervisning fra både lærere og assistenter, og det vises til flere dårlige opplevelser.

I følge Nordahl & Hausstätter (2009) dekkes omtrent en tredjedel av timene som er tildelt spesialundervisning av assistenter. De antyder at dette kan være uforsvarlig.

Dette støttes også av Thygesen et al. (2011) og de etterlyser mer faglig kompetanse hos undervisningspersonellet, selv om det å motta spesialundervisning fra en person som innehar spesialpedagogisk kompetanse ikke er en rett (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Nordahl og Sunnevåg (2008) viser til i sin undersøkelse at spesialundervisningen har en liten virkning. Ser man dette i sammenheng med mangel på tidlig innsats og at den ofte kan utføres av assistenter, kan dette være forståelig.

Det jeg ser på som det mest oppsiktsvekkende funnet i forhold til spesialundervisningen er at ressursene som er tildelt ofte ikke blir brukt, eller at de blir brukt på andre måter enn det foreldrene opplever som tilfredstillende for sitt barn. Dette gir med andre ord ikke et godt nok utbytte. En mor forteller om dette ekstreme tilfellet:

Hun har vedtak på 21 assistenttimer i uka... Vi har skjønt at det har vært lettere å ta vekk hennes ressurser når det skorter andre steder i skolen, fordi hun ikke er utagerende eller vanskelig på noen måte... Vi fikk en mail i fjor om at det det siste halvåret dessverre hadde vært så mye sykdom at det nesten ikke hadde blitt gjennomført noen assistenttimer...

Utdanningsdirektoratet (2009) peker på at tapt spesialundervisning skal tas igjen. Det er skoleeiers plikt å opprettholde en forsvarlig undervisning i henhold til Opplæringsloven (§13-1). I denne informantenes tilfelle var veldig mye av spesialundervisningen gått tapt, uten at det var tegn til at dette skulle tas igjen. Dette tyder på brudd på Opplæringsloven.

En annen mor forteller at det føles som dårlig tilrettelegging når de timene barnet er tildelt av ekstra ressurser blir lagt på en og samme dag. Hun mener at datteren ikke har noe utbytte av ressursene når hun for eksempel blir tatt ut av naturfagtimen for å ha engelsk. Mor tror hun er for forståelsesfull overfor lærerne og ikke sint nok for å få det slik det burde være og beskriver dette slik:

Vi har vært litt for snille vi, og forstått litt for godt hvor vanskelig det er for lærerne... for min datter er den søte og snille, hun er den stille jenta som ikke blir hørt.

Egelund og Tetler (2009) påpeker at læreren er helt avgjørende i forhold til spesialundervisningen. I dette tilfellet kan det tyde på at læreren har tatt valg som ikke gir det beste totale læringsutbytte. Annen forskning viser også at elever ofte kan ha et snevert utbytte av spesialundervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Sunnevåg, 2008).

De fleste opplever treghet i systemet ved å bli utredet i forhold til diagnosen, for å få en bedre tilrettelegging i skolen. Dette har gått ut over undervisningssituasjonen, både for de som har og ikke har krav på en IOP. En av mødrene forteller at det er frustrerende å være under utredning:

Det har vært to lærere som ikke har visst hva de skal gjøre, når hun er urolig og alt sånn, så bare sender de henne ut..... i det ene faget så ble hun bare sendt på et grupperom alene og da satt hun jo der da, og fikk ikke gjort noen ting....hun visste jo ikke hva de andre drev med....

Dette er urovekkende og strider mot anbefalinger fra både Thygesen et al. (2011) og Nadeau et al. (2015) som fremhever viktigheten av tidlig innsats. Som tidligere nevnt må dette forventes å være en lang prosess, noe som gjør foreldrene svært fortvilet over døtrenes læringsutbytte.

5.3.2 Trivsel og tilpasset opplæring

I forhold til faglig trivsel viser funnene at de elevene som strever mest faglig trives aller minst i klasserommet. Dette kan oppleves som helt forferdelig, en av mødrene uttrykker seg slik:

Hun har trivdes sosialt, men hun må jobbe mer for alt, hun får ikke med seg alt som blir sagt og avtalt, hun kan fort føle seg utestengt...men trivselen inne i klassen har vært fryktelig, hun føler seg dummere enn alle de andre, hun har masse faglige hull og ligger langt etter de andre.

En annen mor sitter med en noe bedre opplevelse:

Jeg tror hun detter mye ut, det er mye uro i klassen og dette trinnet har mye greier, så du kan si at den som hyler høyest er den som får oppmerksomheten, og min datter er ikke den som roper høyest...men de har forsøkt å holde henne nære kateteret og har dermed vært veldig bevisste på at de kan følge med på henne og vise henne litt hvor man er og sånne ting....så dette har de vært flinke til...

Hvis barna ikke trives på skolen og utvikler en lav skolemotivasjon kan dette få alvorlige konsekvenser, som lave skoleprestrasjoner og i verste fall at de dropper ut av skolen (Barkley et al., 2008; Helsedirektoratet, 2015; Wollscheid, 2010). Dette vil igjen kunne gi utslag for deres voksenalder, både i form av økonomiske og sosiale konsekvenser (Biederman et al., 2008; Fredriksen et al., 2014; Gjervan et al., 2012).

Praktiske hensyn blir ofte tatt, dette kan være som en fordelaktig plassering i klasserommet. Flere av foreldrene er veldig bevisst på hvor deres datter sitter i klasserommet. Noen forteller at deres barn drar nytte av å sitte helt fremst, mens andre forteller at døtrene føler at dette er stressende fordi de får en følelse av at de andre i klassen kikker på dem. På dette området virker det som om de fleste foreldrene er fornøyde og mange gode forslag beskrives, slik var en av beskrivelsene:

Sånne småting rundt det at hun var urolig i klassen ble ordnet. Hun fikk en egen pute hun kunne ta med seg ut av timen å sitte på...hun fikk også noen stener, noen spesielle stener som læreren hadde funnet i syden, disse fikk datteren min lov å «passe på», og det gjorde at hun klarte å samle seg litt mer i samlingsstund og sånne ting...disse tingene var lærerne flinke til...

Andre har et ekstra sett med bøker som er tilgjengelig. Det nevnes også frihet til å få lov til å forlate klasserommet for å luften seg litt når det kribler for mye i kroppen. Dette behovet var størst hos de med hyperaktivitet. Disse tiltakene støttes av anbefalingene til Nadeau et al.

(2015) som mener at slike tiltak gjør at jentene lettere kan holde på konsentrasjonen og dermed være mer mottakelige for læring.

Foreldrenes opplevelser av barnas utbytte i klasserommet er varierte. En mor går så langt som å si at tilpasset opplæring omtrent er fraværende. Mens andre skryter veldig av lærere som får frem det beste i deres barn og lykkes i å fremheve deres gode sider, slik at de får en opplevelse av mestring. Denne gode opplevelsen beskrives av en av mødrene:

Hun er veldig musikalsk...Læreren har vært veldig opptatt av at hun skal oppleve mestring på skolen, så hun har stått og spilt sitt instrument foran klassen, slik at hun skal ha en arena hun føler mestring på.... jeg vil skryte av lærerne for dette.

Dette vitner om en lærer med god kompetanse, som kjenner eleven sin godt og som vet hvor viktig motivasjon er for læring. Dette er helt i tråd med forskningen som fremhever at elever bør bli bevisste på sine talenter og bør hjelpes til mestring på både den faglige og sosiale arenaen (Hattie, 2013; Marzano & Pickering, 2010; Nadeau et al., 2015). Dette vil også gi eleven anerkjennelse gjennom å bli sett, noe som fremmer læring (Tangen et al., 2007).

Flere mødre bekrefter at det er de urolige som får oppmerksomheten fra lærerne. De forteller også om tilhørende lettvindte løsninger angående de stille jentene, som ikke trekker til seg noen form for oppmerksomhet. Slik oppleves det for en mor som forteller dette:

Hun er litt inni sin egen boble, hun kan sitte å drømme seg bort, det er hennes pauser....det er hennes flukt....det som er vanskelig er å hente henne ut igjen derfra, det har vært enklere å la henne være der... så der har det vært gjort litt for lite jobb.

En annen mamma opplever det slik:

Min erfaring med skolen er at man får hjelp til de problemene man lager, ikke de problemene man har. Hun lagde ikke noen problemer for andre enn seg selv, og de var ikke synlige....skolen hadde ikke forståelse for hennes type ADHD, hun var ikke den bråkebøtta, og når det ikke var slik var det vanskelig å hjelpe.

Disse opplevelsene samsvarer med hvordan Nadeau et al. (2015) beskriver jenter med ADHD som kan opptre som kameleoner, og bli nærmest usynlige for læreren. Men dette strider mot kravet om tilpasset opplæring, § 1-3 i opplæringsloven, og kan få alvorlige konsekvenser for den faglige og sosiale mestringen (Opplæringslova-oppl., 1998).

Flere av mødrene poengterer at deres barn drar nytte av at beskjeder er korte og tydelige. I tillegg bør hverdagen struktureres slik at barnet vet hva det skal og til hvilken tid. Anbefalingene kan ha kommet fra PPT, BUPA eller kontaktlærer, men følges i mindre grad opp av andre lærere. En av informantene beskriver det slik:

Hun er veldig avhengig av struktur, av forutsigbarhet, i tillegg er hun litt desorientert...Hun har lett for å glemme ting og trenger veldig hjelp til organisering. BUPA sier at dette er noe hun må få hjelp til, blant annet skal bøkene hennes legges klar på pulten...men det er det bare to av lærerne som gjør....informasjonen rundt til de andre lærerne har vært veldig, veldig dårlig»

Disse anbefalingen samsvarer med både Nadeau et al. (2015) og Statped (2011a).

Samarbeid intert i skolen er avgjørende for elevenes faglige utbytte. Statped (2011c) slår fast at dette er skoleleders ansvar.

I forhold til den faglige mestringen har skolen et forbedringspotensiale. Det finnes gode eksempler på lærere som kjenner elevene sine godt og som er gode på praktiske løsninger. Men det er alvorlig når ressurser misbrukes og går tapt, dette tyder på en sviktende kompetanse og et sviktende samarbeid i flere ledd.

5.3.3 Sosial mestring og venner

Både Opplæringsloven (§ 9a-3) og Prinsipper for opplæringa fremhever at skolen skal arbeide aktivt for at den enkelte elev skal utvikle sin sosiale kompetanse og føle tilhørighet i et godt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet, 2006; Opplæringslova-oppl., 1998).

Jenter med ADHD har ofte problemer i tilknytning til det sosiale og med å kommunisere (Forgan & Richey, 2014; Langlete, 2004; Nadeau et al., 2015).

Funnene viser at majoriteten av jentene hadde få venner. Dette er i tråd med annen forskning (Forgan & Richey, 2014; Langlete, 2004; Nadeau et al., 2015). Foreldrene forteller at jentene savner flere venner eller en fast vennegjeng, men at de trives på skolen og at de ønsker å gå på skolen. Dette tolker jeg slik at det å være del av et klassemiljø føles som sosialt, selv om de fleste ikke hadde noen nære venner.

Kun en av mødrene forteller om gode og stabile venneforhold for sin datter. Disse gode vennskapene vil redusere sosiale utfordringer og gjøre det lettere å mestre den sosiale arenaen (Becker et al., 2013).

Jentene som er hyperaktive er beskrevet som de med størst sosiale tilpasningsvansker på skolen, og sliter dermed mest med ustabile venneforhold som en av mødrene opplever slik:

Hun har ikke så mye lærevansker, men det er adferd og tilpasninger til andre barn og det sosiale som er vanskelig. Hun har alltid hatt venner, ikke mange venner, og det hender jo at hun sliter dem ut, dessverre, hun kan gå litt fra den ene til den andre.

Hyperaktiviteten hos jenter med ADHD uttrykkes gjerne på en annen måte enn hos gutter og da gjerne i form av at de er overdrevent verbale og reagere følelsesmessig sterkt, dette kan tre sterkere frem under puberteten og gjør det ofte vanskelig å holde på venner (Nadeau et al., 2015). Dette bekreftes av Forgan og Richey (2014) som understreker at disse jentene ofte prater uten å tenke.

Flere av foreldrene beskriver sine døtre som umodne i forhold til sin alder og mener at dette får konsekvenser for deres vennerelasjoner. Dette kan forklares ut fra Barkley (2009) og Barkley (e-post, 3.juni, 2016) som hevder at barn med ADHD ligger 30 prosent etter sine jevnaldrende i sin mentale og sosiale utvikling. Jenter med ADHD kan derfor ofte ha både problemer med å forstå sine jevnaldrende, kommunisere på deres nivå og ha den samme utviklede evnen til å ha et samspill. Det kan dermed være naturlig at barn på samme alder kan trekke seg unna eller at jentene selv føler at de ikke passer inn. Noen av foreldrene fortalte at deres døtre kunne foretrekke å leke med yngre barn, eller med gutter hvor aktiviteten står i fokus.

Det var ingen forskjell i forhold til om jentene strever faglig eller ikke, de kunne ha de samme vanskene med tanke på venner. Dette viser også forskningen, da jenter med ADHD som lykkes på skolen likevel kan ha store utfordringer på den sosiale areanaen på grunn av dårlig selvtillit og angst (Nadeau et al., 2015).

Opplevelser av at lærerne ikke gjør noe for å bidra til større sosial trivsel for deres barn er omtalt av flere, og det oppfattes som at dette skal være jentenes egen oppgave. Et mislykket tiltak beskrives slik:

Det var spesielt problem i friminuttene hvor datteren min oppsøkte voksne eller gikk alene fordi hun ikke fikk til lek med andre og kom hjem og var veldig misfornøyd, hun hatet skolen og ville ikke på skolen og sånne ting....men det gjaldt jo ikke det faglige. Når jeg tok opp dette, fikk hun lov til å være inne i friminuttene...og det sa jeg vel egentlig var greit til å begynne med, men jeg hadde jo ikke trodd at dette skulle være

en langsiktig løsning. Når det hadde gått noen måneder og hun ikke hadde vært ute i friminuttene, så sa jeg fra at det var greit at hun fikk lov til det når hun følte at det var helt ille, men det var ikke noen løsning for et barn på...ja hun var vel åtte-ni år den gangen. Hun skal jo ut og leke, men hun må kanskje lære det...da ble det mye bråk, jeg ble skjelt ut på telefon og det ble en ordentlig sak hvor rektor kom inn i bildet og jeg måtte ta kontakt med skolesjefen...det ble veldig mye styr av det...jeg fikk en følelse av at lærerne mente at jeg tvilte på deres kompetanse...og at jeg ikke skulle blande meg inn.

Dette vitner om ansvarsfraskrivelse fra skolens side og strider mot opplæringslovens § 9a-1 som fremhever elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova-oppl., 1998).

Ingen av foreldrene rapporterer om mobbing. Samvær med andre barn som består av en form for aktivitet beskrives av flere som fordelaktig. Dette kan sammenlignes med hvordan gutter sosialiserer seg (Langlete, 2004). Når den verbale kommunikasjonen står i sentrum oppstår det ofte problemer hos jentene (Forgan & Richey, 2014; Langlete, 2004; Nadeau et al., 2015). Dette problemet ble gjerne større i takt med alderen.

5.3.4 «Smalltalk»

De eldre barna sliter med «smalltalk», som blir mer gjeldende i ungdomsskolen. Mødrene opplever at sosiale aktiviteter gjerne blir erstattet av en ungdommelig småprat om gutter og lignende, dette oppleves som en problematisk overgang. En mamma sier slik:

Jeg ser at de andre jentene vil ha kontakt, men hun er ikke så åpen for det, hun sier at hun ikke har noe å snakke med jentene i klassen om, hun stenger seg selv litt ute på det sosiale...da hun var yngre var hun mye sammen med guttene, hun likte å grave i jorda...lete etter meitemarker....plukke blomster....i barnehagen hadde hun det jo kjempefint..., der var det jo bare slike aktiviteter...

En annen forteller dette:

Hvis hun blir invitert, så blir hun med, men hun er ikke så flink til å sette i gang noe selv og jeg vet jo at det ikke bare går an å ha det enveis, da gidder jo ikke de andre til slutt...Den verste overgangen var at hun er ikke like opptatt av den smalltalken som jentene driver med nå, hun forstår ikke....slik som når de går hjem fra trening, da foreslår jeg at hun skal ta følge med jentene, men hun sier at de bare skal stå å se på

guttene, det skjønner hun ikke helt hvorfor de skal bruke tid på, fordi hun har masse lekser hun skal gjøre...

Dette samsvarer med forskning hvor både Nadeau et al. (2015) og Forgan og Richey (2014) fremhever at jenter med ADHD svært ofte sliter med kommunikasjonen og sosiale situasjoner. De strever med å delta i samtaler som ikke omhandler dem selv. I tillegg har de vanskelig for å gi av seg selv og får dermed problemer med å nærme seg andre, noe som kan føre til at de blir ensomme. At mange av jentene strever med det verbale kan også føre til konflikter. Dette er også i tråd med hvordan Langlete (2004) beskriver jenter med ADHD. Hun trekker frem kjønnsforskjeller, hvor guttenes fokus er aktiviteten og jentenes sosialisering gjerne skjer gjennom kommunikasjon.

Jentene som ikke behersker det verbale like godt som sine jevnaldrende vil da falle litt utenfor. De kan også fornærme andre ved at de snakker uten å tenke seg om, eller har en fremtreden som ikke tar hensyn til andre. De rolige jentene blir gjerne litt for barnslige for sine jevnaldrende og faller utenfor på den måten. Dette kan på samme måte som ovenfor ses i sammenheng med Barkley's «30%-regel».

Ingen av foreldrene hadde erfaringer som tilsa at deres barn hadde fått noen form for god tilrettelegging for trivsel i skolen. Etter foreldrenes beskrivelser, vil jeg tolke at flere av disse jentene kunne hatt behov for en mer aktiv tilrettelegging for den sosiale mestringen. Dette er noe de har krav på i følge opplæringsloven § 9a-1 (Opplæringslova-oppl., 1998) og er et mål ifølge Prinsipper for opplæringa.

Forskning viser at faglig og sosial mestring har en sterk sammenheng (Hattie, 2013). Derfor bør skolen se sitt ansvar slik at elevene lykkes på begge disse arenaene.

6. Oppsummering av funn

- Foreldrene mener at det ikke finnes nok kompetanse om jenter og ADHD i skolen. De ga informasjon om ADHD til skolen, men de opplevde at dette ikke ble lest.
- Foreldrene ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen.
- Foreldrene føler at PPT hadde lite tid til disposisjon og at dette gikk ut over kunnskapsflyten.
- Kvaliteten på samarbeidet med skolen er læreravhengig.
- Leksesituasjonen er mest utfordrende for de barna som også hadde en form for lærevanske i tillegg.
- Noen jenter har egne eller forenklaede lekseplaner.
- Flere foreldre viser til at de sliter med å hjelpe barna med leksene. De sier også at de må bruke mye tid på dette.
- Foreldre får veiledning i forhold til døtrenes leksemengder, men dette har tatt lang tid
- Spesialpedagogiske ressurser i skolen misbrukes og går tapt
- De teoretisk flinke barna trives best faglig
- Lærerne er gode på praktisk tilrettelegging
- De stille jentene blir ofte oversett av læreren
- Samarbeidet internt i skolen fungerer dårlig
- Til tross for at foreldrene sier at barna trives på skolen, har de få venner.
- Den største sosiale utfordringen er å kommunisere med jevnaldrende
- Jentene fikk ingen hjelp til å mestre den sosiale arenaen

7. Avslutning

Jeg har gjennom samtale med foreldrene i denne studien fått en dypere forståelse av hvor vanskelig møtet med skolesamfunnet kan være for jenter med ADHD. Som tidligere nevnt arter ADHD seg annerledes hos jenter enn gutter, dette er ifølge foreldrene kunnskap som for skolen til en viss grad kan virke som et ukjent område. Foreldrene etterlyser mer kompetanse om jenter og ADHD i skolen. Det er i denne forbindelse verdt å merke seg at foreldrene selv har søkt etter kunnskap og at de har prøvd å formidle denne kunnskapen videre til skolen.

At jentene har fått en diagnose har gitt forståelse i skolen, men likevel kan det se ut som at elevene med lærevansker ikke får den hjelpen det er behov for. Som nevnt innledningsvis er det stadig flere jenter som får en ADHD-diagnose. Med bakgrunn i dette er det tydeligvis stort behov for mer kompetanse. Dette kan i større grad sikres ved at spesialpedagoger får ansvar for spesialundervisningen fremfor ufaglærte assistenter.

Funnene i denne studien samsvarer med tidligere studie gjennomført av Quinn og Wigal (2004), som også så på lærernes kompetanse i forhold til jenter og ADHD. Det er beklagelig at funnene i denne studien indikerer at det kanskje ikke har skjedd så mye på dette området de siste tolv årene.

Foreldrene peker på flere områder som burde forbedres for at de skal oppleve at deres døtre blir godt nok ivaretatt i skolen.

Samarbeid med skolen er et område man bør se nærmere på. Når foreldrene ønsker tettere kontakt er det verdt å ta dette på alvor. Likeledes bør samarbeidet med PPT forbedres. I denne forbindelse bør man også se nærmere på PPT's rolle som sakkyndig instans. PPT skal blant annet informere lærerne, og dette må ikke være foreldrenes jobb.

Foreldrene har hatt behov for veiledning og råd i forbindelse med lekser. Det kan tyde på at samarbeidet og dialogen mellom skolen og hjemmet har hindret at disse tiltakene har kommet raskt i gang, for her har det tatt lang tid for mange å komme til en tilfredsstillende løsning. Jentene som sliter med lærevansker har hatt lite utbytte av spesialundervisningen, og det er alvorlig at foreldre opplever at ressursene ikke brukes slik det var ment. Faglig mestring blir en utfordring når kompetansen i skolen er mangelfull og samarbeidet med hjemmet ikke er optimalt.

Mange av jentene strever sosialt og de savner flere venner, skolen har ikke bidratt med noen ekstra støtte til dette. Kan dette tyde på at lærerne ikke tar sosiale vansker alvorlig nok?

Det er til ettertanke at regjeringen i forslaget til rammeplanen for den nye femårige lærerutdanningen foreslår å fjerne pedagogikkfaget og minimere innslaget av spesialpedagogikk. Lærernes kunnskap om elevmangfoldet og deres behov står i fare for å forsvinne. I denne forbindelse er det også verdt å merke seg at verken Helsedirektoratets nasjonale retningslinjer om ADHD eller Utdanningsdirektoratets veileder om barn og unge med ADHD omhandler spesifikke råd om jenter og ADHD.

Litteratur

- Abikoff, H., Jensen, P., Arnold, L., Hoza, B., Hechtman, L., Pollack, S., . . . Wigal, T. (2002). Observed Classroom Behavior of Children with ADHD: Relationship to Gender and Comorbidity. *An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 30(4), 349-359. doi: 10.1023/A:1015713807297
- Amundsen, M.-L., Garmannslund, P. E., & Faugstad, R. (2016). Utsettelsesatferd hos elever i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen*, 51(1), 33-44.
- Barkley, R. (2009). *30 Essential Ideas Every Parent Need to Know to Understand and Raise a Child with ADHD*. Paper presentert på CADDAC conference, ADHD, All in the Family, Toronto, Canada.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2008). *ADHD in adults : what the science says*. New York: Guilford Press.
- Becker, S., Fite, P., Luebbe, A., Stoppelbein, L., & Greening, L. (2013). Friendship Intimacy Exchange Buffers the Relation between ADHD Symptoms and Later Social Problems among Children Attending an After-School Care Program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(2), 142-152. doi: 10.1007/s10862-012-9334-1
- Biederman, J., & Faraone, S. V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet (London, England)*, 366(9481), 237-248.
- Biederman, J., Petty, C., Fried, R., Kaiser, R., Dolan, C., Schoenfeld, S., . . . Faraone, S. (2008). Educational and occupational underattainment in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: a controlled study. *J Clin Psychiatry*, 69(8), 1217-1222.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribes.
- Buitelaar, J. K., Kan, C. C., & Asherson, P. J. (2011). *ADHD in adults : characterization, diagnosis, and treatment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardoos, S. L., & Hinshaw, S. P. (2011). Friendship as Protection from Peer Victimization for Girls with and without ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(7), 1035-1045. doi: 10.1007/s10802-011-9517-3

- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162. doi: 10.1007/s10643-005-0043-1
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. Research Report 433*. Nottingham: Department for Education and Skills
- Drugli, M. B. (2012). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*(4), 32-37.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 16.03.2016, fra www.utdanningsdirektoratet.no
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). Effekter af specialundervisningen : pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Eldby, K. (2009). Samarbeid mellom skole og hjem - utfordringer i forhold til jenter med ADHD. *Skolepsykologi*, 44(1), 59-66.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Farstad, A.-L., & Tangen, R. (2004). *Skravlebøtter og dagdrømmere : et pilotprosjekt om jenter og AD/HD*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Farstad, A. L. (2011). *Sånn er livet - 7 år etter : en undersøkelse av 8 jenter med ADHD 7 år etter utredning*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Fernell, E., Nylander, L., Kadesjö, B., & Gillberg, C. (2014). ADHD bör uppmärksammas mer - tidiga insatser spar lidande. *Läkartidningen*, 111(39), 1-5.
- Forgan, J., & Richey, A. M. (2014). *Raising Girls with ADHD: Secrets for Parenting Healthy, Happy Daughters*. United States of America, Waco: Prufrock Press Inc.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 09.12.2015, fra www.lovdata.no
- Fredriksen, M., Dahl, A. A., Martinsen, E. W., Klungsoyr, O., Faraone, S. V., & Peleikis, D. E. (2014). Childhood and persistent ADHD symptoms associated with educational

- failure and long-term occupational disability in adult ADHD.(Report). *ADHD Attention Deficit And Hyperactivity Disorders*, 6(2), 87.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: Basic Books.
- Gershon, J. (2002). Gender Differences in ADHD. *The ADHD Report*, 10(4), 8-16. doi: 10.1521/adhd.10.4.8.22991
- Gillberg, C., Gillberg, I. C., Rasmussen, P., Kadesjö, B., Söderström, H., Råstam, M., . . . Niklasson, L. (2004). Coexisting disorders in ADHD - implications for diagnosis and intervention. *European child & adolescent psychiatry*, 13 (1), 180-192.
- Gizer, I., Ficks, C., & Waldman, I. (2009). Candidate gene studies of ADHD: a meta-analytic review. *Human Genetics*, 126(1), 51-90. doi: 10.1007/s00439-009-0694-x
- Gjervan, B., Torgersen, T., Nordahl, H. M., & Rasmussen, K. (2012). Functional Impairment and Occupational Outcome in Adults With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(7), 544-552. doi: 10.1177/1087054711413074
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis : an introduction* (2. utg.). London: Sage.
- Hartmann, T. (2003). *The edison gene : ADHD and the gift of the hunter child*. Rochester, Vt: Park Street Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring (oversatt av Ingvill Christina Goveia)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk (originalutgave utgitt 2012).
- Haugsbakken, H., & Buland, T. (2009). *Leksehjelp - ingen tryllestav? : sluttrapport fra evalueringen av prosjekt leksehjelp* (B. SINTEF A9396). Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Helsedirektoratet. (2014). *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging. Rett diagnose – individuell behandling*. Hentet 02.05.2014, fra www.helsedirektoratet.no
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? : kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (B. nr. 2/2013). Bodø: Nordlandsforskning.

- Idås, E., & Våpenstad, E. V. (2009). Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(9), 878-881.
- Jacobsen, D. I. (1999). *Hva mener brukerne? : brukerundersøkelser - en praktisk veiledning* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kooij, S. J. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, P. J., . . . Asherson, P. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD (B. 10).
- Kopp, S., Kelly, K. B., & Gillberg, C. (2010). Girls with Social and/or Attention Deficits: A Descriptive Study of 100 Clinic Attenders. *Journal of Attention Disorders*, 14(2), 167-181. doi: 10.1177/1087054709332458
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 09.12.2015, fra <http://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap (Meld. St. 18 (2010-2011))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 114-129). Vollen: Tell forlag.
- Langley, K., Fowler, T., Ford, T., Thapar, A., van den Bree, M., Harold, G., . . . Thapar, A. (2010). Adolescent clinical outcomes for young people with attention-deficit hyperactivity disorder. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 196 (3), 235-240. doi: 10.1192/bjp.bp.109.066274
- Langslet, G. J. (2004). *Gi hverdagen et løft!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. doi: 10.1080/10459880903472876
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta didactica Norge* 4(1), 18.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2010). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington: Bloomington : Marzano Research.
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter : ungdomstrinnet*. Hentet 18.03.2016, fra www.regjeringen.no

- Meld.St.18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap : tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 11.03.2016, fra www.regjeringen.no
- Nadeau, K. G., Littman, E. B., & Quinn, P. O. (2002). *Flickor med AD/HD (oversatt av G. Wallgren)*. Lund: Studentlitteratur (Orginalutgaven utgitt i 1999).
- Nadeau, K. G., Quinn, P. O., & Littman, E. B. (2015). *Understanding girls with ADHD : how they feel and why they do what they do* (2. ed. utg.). Washington, DC: Advantage Books.
- Nasjonalt folkehelseinstitutt. (2016). *ADHD-midler*. Hentet 22.05.2016, fra www.reseptregisteret.no
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi *Retningslinjer - NESH*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. . Elverum.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen : stor avstand mellom idealer og realiteter* (B. 2). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOVA. (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014. NOVA Rapport 7/15*. . Oslo: NOVA.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, S. V. (2014). *Barnelege: -Flere barn bør få ADHD-medisin*. Hentet 04.12.2015, fra www.nrk.no
- Opplæringslova-oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 23.11.2014, fra www.lovdato.no
- Quinn, P., & Wigal, S. (2004). Perceptions of girls and ADHD: results from a national survey. *MedGenMed : Medscape general medicine*, 6(2), 2.
- Quinn, P. O. (2005). Treating adolescent girls and women with ADHD: gender-specific issues. *Journal of clinical psychology*, 61(5), 579.
- Quinn, P. O. (2011). 100 questions & answers about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in women and girls *100 questions and answers about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in women and girls*. Sudbury, Mass: Jones & Bartlett Learning.

- Roksund, G. (2013). *Legeliv: Hva slags samfunn skaper vi?* Hentet 04.12.2015, fra www.dagensmedisin.no
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rønning, M. (2011). Who Benefits from Homework Assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.07.001
- Sami, N., Carte, E. T., Hinshaw, S. P., & Zupan, B. A. (2004). Performance of Girls With ADHD and Comparison Girls On the Rey-Osterrieth Complex Figure: Evidence for Executive Processing Deficits. *Child Neuropsychology*, 9(4), 237-254. doi: 10.1076/chin.9.4.237.23514
- Sharp, S. I., McQuillin, A., & Gurling, H. M. D. (2009). Genetics of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuropharmacology*, 57(7), 590-600. doi: 10.1016/j.neuropharm.2009.08.011
- Smythe, E. A., Ironside, P. M., Sims, S. L., Swenson, M. M., & Spence, D. G. (2008). Doing Heideggerian hermeneutic research: A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1389-1397. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2007.09.005
- Statped. (2011a). *Barnehagens og skolens rolle ved henvisning*. Hentet 23.05.2016, fra www.statped.no
- Statped. (2011b). *Mer om skole-hjem-samarbeid*. Hentet 24.05.2016, fra www.statped.no
- Statped. (2011c). *Skoleledelse og klasseledelse*. Hentet 23.05.2016, fra www.statped.no
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Stormont, M., Herman, K., Reinke, W., David, K., & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195-209. doi: 10.1037/spq0000004
- Tangen, R., Edvardsen, L., & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk* (2), 4-14.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD? *J Child Psychol Psychiatry*, 54(1), 3-16. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02611.x

- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 103-114.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & Ludtke, O. (2009). Chameleon Effects in Homework Research: The Homework-Achievement Association Depends on the Measures Used and the Level of Analysis Chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 77-88. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.09.001
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med AD/HD : AD/HD og lignende atferdsvansker : skoleperspektivet : statusrapport 7. april 2006*. Hentet 02.05.2015, fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning : veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 25.05.2016, fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 23.06.2016, fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *PP-tjenesten*. Hentet 23.05.2016, fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 04.04.2016, fra www.udir.no
- Van Manen, M. (1990). *The Philosophy of Education : Researching Lived Experience : Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years Series Early-Intervention Programs: Integrating and Sustaining Services between School and Home. *Psychology in the Schools*, 47(1), 36-54.
- Westergard, E., & Galloway, D. (2004). Parental Disillusionment with School: Prevalence and Relationship with Demographic Variables, and Phase, Size and Location of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 189-204.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school : prevalence, correlates, development and prevention*. University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179-191.

- Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst : tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten : en kunnskapsoversikt (B. 12/2010). Oslo: NOVA.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Killian, J. M., Voigt, R. G., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2011). Written-language disorder among children with and without ADHD in a population-based birth cohort. *Pediatrics*, *128*(3), 605-612. doi: 10.1542/peds.2010-2581
- Zalecki, C. A., & Hinshaw, S. P. (2004). Overt and Relational Aggression in Girls With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *33*(1), 125-137. doi: 10.1207/S15374424JCCP3301_12
- Zeiner, P. (2004a). ADHD-en oversikt *Barn og unge med ADHD* (s. 18-71). Vollen: Tell forlag.
- Zeiner, P. (2004b). Medikamentell behandling. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 235-250). Vollen: Tell forlag.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Hvordan opplever foreldre at deres døtre med ADHD blir ivaretatt i grunnskolen?

Bakgrunn

- Hvor lenge har ditt barn vært diagnostisert? Medisinert?
- Type ADHD? Hyperaktivitet/impulsivitet? Uoppmerksom? Kombinert?
- Andre tilleggsvansker/diagnoser? Kan du fortelle litt om det?
- Forskjell på hvordan man har blitt ivaretatt i skolen før og etter diagnosen?

Hvordan oppleves samarbeidet med skolen?

- Hvor imøtekommende er læreren? Hvor ofte har dere kontakt? Nok tid?
- Medvirkning – blir dine betraktninger tatt hensyn til?
 - Hva forventer du at skolen skal gjøre for din datter?
 - Hva tror du skolen forventer av deg som forelder?
- Skolens samarbeid med andre instanser – opplever du at skolen får god nok veiledning fra f.eks PPT. Samarbeidsmøter?
- Hvordan fungerer leksearbeidet hjemme?

Hvordan opplever du at ditt barns faglige og sosiale mestring?

- Hva gjør at din datter trives/ikke trives på skolen?
- Vennerelasjoner: Har ditt barn noen gode venner på skolen? Hva påvirker dette?
- Hvordan mestrer ditt barn det faglige? Har hun en IOP? Spesialundervisning? Hvem utfører evt. denne?
- Hvordan opplever du den tilpassede opplæringen/ spesialundervisningen?
- Motivasjon?
- Relasjon til lærere? Blir ditt barn sett/hørt på skolen?
- Praktisk tilrettelegging? Pauser?

Opplever du at læreren har god nok kompetanse om jenter/ADHD?

- Hvorfor/hvorfor ikke? Hva kunne vært gjort bedre?

Vedlegg 2

Informasjonsbrev

Hovedtemaet i intervjuet vil dreie seg om hvordan du føler at din datter har blitt ivaretatt i skolen. Jeg er interessert i å høre dine opplevelser rundt hjem-skole-samarbeidet, tilpasset opplæring/spesialundervisning, barnets trivsel og skoletilbudet/lærerens kompetanse.

Bakgrunnen for min interesse for dette temaet er at det til nå er adskillig mindre forskning på jenter med adhd, fremfor gutter og adhd. Jeg ønsker å arbeide for at jenter med adhd skal få et så godt skoletilbud som mulig og kunne ta denne kunnskapen med meg inn i en fremtidig jobb som spesialpedagog.

Foreldre som ønsker å være med i prosjektet skal gi et skriftlig samtykke til opptak av intervju, men har frihet til å trekke seg når som helst uten videre begrunnelse. Opplysningene som da er gitt vil bli slettet. Jeg har taushetsplikt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert.

Intervjuene vil bli tatt opp som lydfil via mobiltelefonen, opptakene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, i juni 2016.

Hvis du ønsker mer informasjon kan jeg kontaktes på mail: lene.brevik@student.hbv.no eller mob: 48133835.

Vedlegg 3

Fra ADHD Norges Facebookside:

ADHD Norge

14. januar ·

ADHD Norge anbefaler interesserte foreldre å ta kontakt med Lene Breivik, og viser til hennes beskrivelse.

Jeg er student ved Høgskolen i Sørøst-Norge og skriver nå en masteroppgave i spesialpedagogikk. Mitt tema er jenter og ADHD. Min undersøkelse vil ha et fokus på foreldrene/foresatte til jenter med ADHD og deres erfaringer med å bli ivaretatt av skolesystemet. Mitt mål med denne oppgaven er å kunne vise til hva som kan fremme samarbeidet mellom hjem og skole, samt å bidra til økt kunnskap på dette området.

Jeg ønsker å komme i kontakt med 4 - 6 foreldre/foresatte som har barn i grunnskolen, som er interessert i å delta i mitt prosjekt og som bor på Østlandet. Det vil dreie seg om et intervju med varighet mellom 30-60 minutter. Undersøkelsen vil være anonym. Gi beskjed på mail:lene.brevik@student.hbv.no hvis dette kunne være av interesse.

Mvh

Lene Breivik

Vedlegg 4

Samtykke til intervju

Bakgrunn og formål

Intervjuet inngår i datainnsamlingen til en masteroppgave med temaet « Jenter med adhd». Det er valgt ut foreldre til samtalene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Din deltakelse i studien vil være som informant i en samtale på ca 30-60 min. Hovedtemaet i intervjuet vil dreie seg om hvordan du opplever at din datter har blitt ivaretatt i skolen. Jeg er interessert i å høre dine opplevelser rundt hjem-skole-samarbeidet, tilpasset opplæring/spesialundervisning, barnets trivsel og skoletilbudet/lærerens kompetanse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg har taushetsplikt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Intervjuene vil bli tatt opp som lydfil via mobiltelefonen, opptakene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, i juni 2016. Hvis ønskelig kan deltagerne av studien lese gjennom transkripsjonene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Jeg deltar frivillig i studien og samtykker at jeg kan siteres anonymt.

(Dato og Signatur)

Ved spørsmål angående denne studien, ta kontakt med Lene Brevik, student ved Høgskolen i Sørøst-Norge

mail: lene.brevik@student.hbv.no

mob: 48 13 38 35