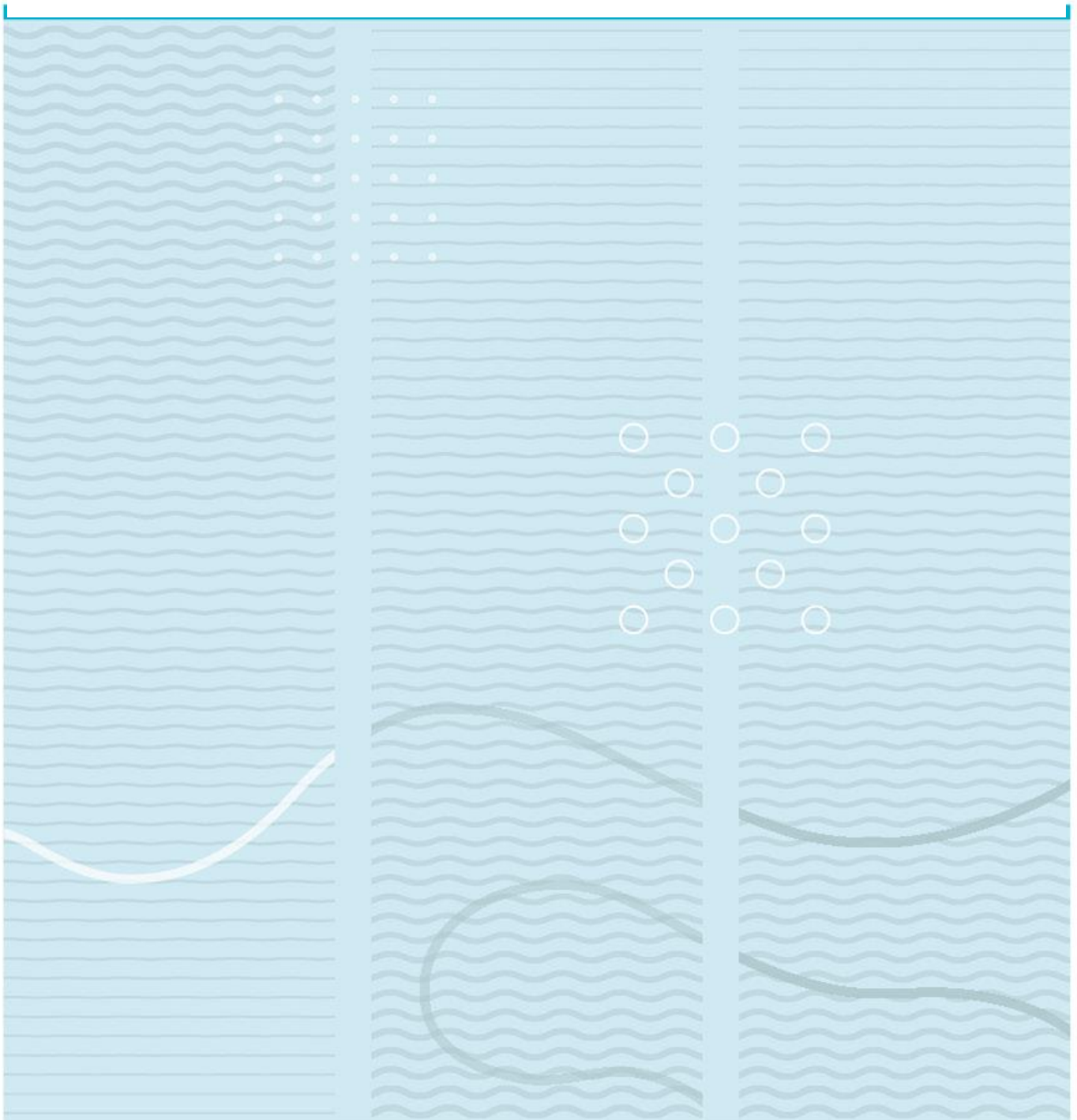


Ena Ulversøy og Laila Gjøsæter

Elevar med diagnosen ADHD. Kva haldningar til elevar med ADHD finn ein blant lærarar i skulen?



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Ena Ulversøy og Laila Gjørseter

Denne avhandlinga utgjer 30 studiepoeng

Samandrag

Elevar med diagnosen ADHD kan ha ulike utfordringar i skulekvardagen. Dei er sårbare unge som kan streve med både det faglege og det sosiale, og er ofte avhengig av å ha gode vaksne rundt seg for å meistre skuledagen (Rønhovde, 2004). Mange elevar med ADHD har rapportert om negative erfaringar frå skulen, der dei har blitt møtt av både lærarar og andre vaksne som har negative haldningar til dei (Amha & Azale, 2022). Læraren sine haldningar har stor betydning for korleis relasjonen er mellom læraren og eleven. Kvaliteten på denne relasjonen har igjen betydning for eleven si læring, trivsel og sjølvkjensle (Juul et al., 2003; Spurkeland, 2011).

Målet med denne studien er å kartleggje kva haldningar som finst til elevar med diagnosen ADHD blant lærarar. Me vil også sjå på korleis desse kjem til uttrykk. Samstundes ønsker me å skape meir merksemd kring desse haldningane og sjå på kva dette betyr for elevane.

Dette er ein kvalitativ studie der me har gjennomført djupneintervju av sju lærarar som jobbar ved ulike ungdomsskular. Datamaterialet er drøfta i lys av relevant teori og forskning. Studien har ei fenomenologisk tilnærming, der målet er å få fram intervjuobjekta sine personlege erfaringar og opplevingar av andre lærarar sine haldningar til elevar med diagnosen ADHD. Det er nytta ein tematisk analyse for å få fram resultata i studien.

Studien og funna viser at lærarar i ungdomskulen opplever mange ulike haldningar til elevar med diagnosen ADHD blant lærarkollegaene sine. Det er kjem fram at det er mange som viser både positive og negative haldningar kring elevar med ADHD. Funna indikerer at lærarar gjerne ikkje har nok kunnskap om ADHD, og at det framleis verkar som om nokre lærarar stigmatiserer desse elevane. Vidare viser funna at ingen av informantane våre har fått opplæring kring ulike diagnosar, som til dømes ADHD, i grunnutdanninga si. Når dette manglar i grunnutdanninga til lærarar vil det bety at elevar som har ulike utfordringar i skulen, kan møte lærarar med lite kunnskap om ulike utfordringar og diagnosar som elevar kan ha, og om korleis dei bør møte elevane og leggje til rette for dei i skulekvardagen. Forsking viser at auka kunnskap kan vere med på å skape betre haldningar. Vidare kan funna våre tyde på at haldningar ikkje nødvendigvis har samband med erfaring og utdanning. Kva for haldningar ein lærar har, og korleis han klarar å skape og oppretthalde ein god relasjon til elevar, vil også vere avhengig av kva for personlege eigenskapar læraren har, uavhengig av kva utdanning han har.

Abstract

Pupils with an ADHD diagnosis can face various challenges in the school day. They are vulnerable young people who can struggle both academically and socially, and often depend on having wise adults around them to master the school routine. Many pupils with ADHD have reported negative experiences at school, where they have been met with negative attitude towards them both from teachers and other adults. The teacher's attitudes have a great impact on how the relationship between the teacher and the student develops, where the quality of this relationship is of big importance for the student's learning, well-being and self-esteem.

The aim of this study is to analyze what attitudes towards students with a diagnosis of ADHD are present among teachers and how these are expressed. At the same time, however, we want to create more awareness of these attitudes and look at what they may mean for the pupils.

This is a qualitative study in which we have conducted in-depth interviews with seven teachers working at various lower secondary schools. A thematic analysis is used to produce the results in this study. The data material is discussed in the light of relevant theory and research. The study has a phenomenological approach where the aim is to elicit the interviewees' personal experiences and of other teachers' attitudes towards students with a diagnosis of ADHD.

The study and the results show that teachers in lower secondary schools face many different attitudes towards students diagnosed with ADHD among their own colleagues. It has emerged that there are many who present both positive and negative mindset towards these pupils. Findings indicate that teachers often do not have enough knowledge about ADHD, and that it still seems as if some teachers stigmatize their students. Furthermore, the findings show that none of our informants received training about various diagnoses, such as ADHD, in their basic academic education. Because this is missing in the basic education for teachers, it means that students who have various challenges at school may meet teachers with little or no knowledge of diagnoses and how they should work with these students and facilitate the school day for them. The research shows that increased knowledge can help teachers create better perspective of the students with special demands in their teaching and learning process. Another finding shows that attitudes are not necessarily linked to experience and education. What kind of approach a teacher has, and how

he/she manages to create and maintain a good relationship with students will also depend on what kind of personal qualities the teacher has, regardless of what education he has.

Forord

Masteroppgåva er avslutninga på det fire år lange masterstudie vårt i pedagogikk ved Universitetet i Sør-øst Noreg. Me er begge lærarar som jobbar med barn og unge, også dei med ulike utfordringar, og me er opptekne av å finne ut korleis me best kan hjelpe elevane i skulekvardagen. For å få meir tyngde og for å få ei teoretisk plattform å bygge det daglege arbeidet vårt på, valde me å vidareutdanne oss inne feltet pedagogikk med fordjuping i spesialpedagogikk retta mot andre læringsarenaer og velferdstenester.

Begge har full jobb og er travle og aktive på fritida, så det har vore krevjande å få tida til å strekke til, samtidig som det har vore veldig interessant og lærerikt. Me har gleda oss til kvar samling med flinke forelesarar med gode og interessante tema. Me føler at me har blitt meir reflekterte, og at me har utvikla oss fagleg på desse fire åra.

Me vil spesielt takka rettleiaren vår, Kenneth Larsen, for å ha trua på temaet og oppgåva vår. Me vil også takka for god hjelp og støtte undervegs i prosessen med å skrive masteroppgåva. Han har gitt oss gode tips og rask og konstruktiv tilbakemelding på rettleiingsdokumenta me har levert inn. Me vil også takka medstudentar for tips og gode idear undervegs i studiet, og gode faglege diskusjonar og samtalar.

Til slutt vil me også takke kvarande for god støtte i arbeidet med oppgåva. Me har lese korrektur for kvarandre, stilt kritiske spørsmål til innhaldet, hatt gode diskusjonar og ikkje minst oppmuntra kvarandre for å komme vidare i arbeidet.

Stord, mai 2023

Laila Gjørseter og Ena Ulversøy

Innhold

Samandrag	2
Abstract	3
Forord	5
1 Innleiing	3
1.1 Formål og bakgrunn	4
1.2 Oppbygging av oppgåva	4
2 Teori	5
2.1 Overordna styringsdokument.....	5
2.2 Haldningar	6
2.2.1 Danning av haldningar og fordommar.....	9
2.2.2 Endringar av haldningar	11
2.2.3 Medvit kring eigne haldningar.....	13
2.3 ADHD	14
2.3.1 Kjenneteikn ved ADHD	15
2.3.2 Diagnostisering av ADHD	17
2.3.3 Behandling.....	19
2.3.4 Modning og fungering med ADHD	20
2.3.5 Komorbiditet	21
2.4 Kunnskap og erfaring sin betydning for haldningar hos lærarar	22
2.5 Relasjonsteori.....	25
2.5.1 Lærarrolla	27
2.5.2 Haldningar sin betydning for relasjonsbygging	29
2.5.3 Relasjonsarbeid på systemnivå.....	32
2.6 Betydninga av gode haldningar hos læraren for utvikling av sjølvbilde til eleven	33
2.7 Forsking	34
3 Metode	38
3.1 Utarbeiding av intervjuguide	40
3.2 Utval	41
3.2.1 Rekruttering av informantar	42
3.3 Gjennomføring av intervju	43
3.4 Transkribering.....	43

3.5 Analysestrategi	44
3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarheit i forskinga	47
3.7 Forskingsetiske retningslinjer og konfidensialitet	49
4 Presentasjon av funn	50
4.1. Kjennskap til ADHD	50
4.2 Oppfatning av kollegaer sin kunnskap om ADHD	51
4.3 Oppfatning av kollegaer sine haldningar til elevar med ADHD og korleis desse kjem til uttrykk	54
4.4 Haldningar blant ulike grupperingar i kollegiet	55
5 Drøfting.....	57
5.1 Lærarar sine haldningar til ADHD	57
5.1.1 Lærarar sine haldningar og betydning for utvikling av sjølvbilete	59
5.1.2 Etablering og endring av haldningar	60
5.2 Lærarar sine kunnskapar og erfaring med ADHD	62
5.2.1 Tilrettelegging.....	67
5.3 Haldningar og relasjonsarbeid i skulen	68
6 Avslutning	75
6.1 Styrker og svakheiter	76
6.2 Konklusjon	77
Litteraturliste	80
Tabell og figurliste	84
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	86
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	87
Vedlegg 3: Vurdering frå NSD	89

1 Innleiing

I Norge startar elevane på skulen som 6-åringar. Det er eit breitt mangfald av elevar i den norske skulen, då den norske skulen er for alle barn uansett bakgrunn, og vert i faglitteraturen omtala som ein einskapsskule (Thue, 2017). Dette medfører at det i skulen også vil vera mange barn som har behov for ekstra tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp. Ifølgje offentlege styringsdokument har alle elevar rett på både faglege tilpassingar og at forholda skal leggjast til rette for at alle skal få oppleve eit godt psykososialt læringsmiljø. Dette vert påpeika i NOU 2015:2 «Å høre til». Retten til tilpassa opplæring er godt forankra i skulen sine retningslinjer og lovverk (Meld. St. 6 (2019-2020); NOU 2009: 18, 2009; NOU 2015:2, 2015; Opplæringslova, 1998).

I den nye læreplanen LK20 som vart innført hausten 2020, vart folkehelse og livsmeistring sett inn som eit av tre store tverrfaglege emne. Det er lagt stor vekt på betydninga av mellommenneskelege relasjonar som ein viktig faktor i det å meistre eige liv. Skulen er ein arena der barn og unge er store delar av livet sitt, og det er veldig viktig at elevar får oppleve å få positive relasjonar både til andre elevar og til lærarar (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I Noreg har ca. tre til fem prosent av elevane som er under 18 år fått diagnosen ADHD (Øgrim et al., 2009). Elevar med ADHD har også ofte tilleggsvanskar, og dei er ofte meir sårbare enn andre elevar, fordi dei kan streve både med det faglege og det sosiale (Ervik et al., 2004). Dei er difor avhengig av å møte kompetente lærarar som kan legge til rette for trivsel, læring og utvikling, både fagleg og sosialt.

For at ein skal kunne møte elevar med ulike utfordringar, som ADHD, på ein god måte, må lærarar ha gode haldningar og kunnskapar om korleis legge til rette. Diagnosen ADHD kan utarte seg ulikt frå person til person, og det er viktig at lærarane har kunnskap om dette (Zeiner, 2004b). Ein må kunne legge til rette etter kva behov den enkelte eleven har.

Dersom elevar opplever at dei ikkje vert møtt på ein god og inkluderande måte, kan konsekvensane bli alvorlege. Problemstillinga for denne masteroppgåva er «Elevar med ADHD – Kva haldningar til elevar med ADHD finn ein blant lærarar i skulen? Me ønsker å finne ut kva for haldningar lærarar har til elevar med ADHD, og setje fokus på kva dette kan bety for elevane si læring, trivsel og utvikling. Me fann ut at det kan vera vanskeleg å intervjuje folk og spør dei direkte om deira egne

haldningar, difor har me valt å spørje om korleis lærarar me intervjuar opplever andre lærarar sine haldningar til elevar med ADHD.

1.1 Formål og bakgrunn

Det er lite norsk forskning som handlar om lærarar sine kunnskapar og haldningar til elevar med ADHD. Det finst nokre utanlandske studiar som har forsøkt å forske på dette, men ofte har det vist seg at ein ikkje har klart å måle lærarar sine haldningar, men heller enda opp med å måle lærarane sine kunnskapar (Amha & Azale, 2022). Me ønsker difor å forske på lærarar sine haldningar. Formålet med studien er å finne ut kva haldningar som finst hos lærarar til elevar med ADHD, og gjerne skape meir merksemd kring desse haldningane og kva desse haldningane betyr for elevane si læring, utvikling og trivsel.

1.2 Oppbygging av oppgåva

I starten vert oppgåva aktualisert med grunngjeving for val av tema og problemstilling. Deretter viser ein til formålet med forskinga og kva relevans ho har i forhold til temaet ADHD og lærarar sine haldningar. Vidare i kapittel to vert val av teori og omgrep som er viktig for å forstå og utdjupe problemstillinga presentert. Deretter vert det greidd ut om kva haldningar er, korleis haldningar vert danna og korleis det er mogleg å endre desse. Det vert også sett nærare på kva som er kjenneteikna ved diagnosen ADHD og korleis denne diagnosen kjem til uttrykk. Det er av stor betydning for barn si utvikling av eit godt sjølvbilete at dei vert møtt på ein god måte, og difor er også relasjonsteori og teori om danning av sjølvbilete med i oppgåva. Avslutningsvis i kapittel to ser ein nærare på tidlegare forskning som er gjort på dette området, både norsk og internasjonal, som omhandlar haldningar til elevar med ADHD og som er aktuell for studien.

Kapittel tre handlar om metode og her vert det gjort greie for val knytt til metoden som er brukt i forskinga. Det vert også vist til kva utval som er gjort i forhold til val og rekruttering av informantar, innsamling av data og tematisk analyse. Til slutt vert det gjort greie for validitet og etiske refleksjonar kring studien. I kapittel fire og fem vert funn presentert og drøfta i lys av teori og tidlegare forskning. Avslutningsvis i kapittel seks vert det gjort greie for funna si betydning, styrkar og svakheiter ved studien og kva som kan vera aktuelt for vidare forskning.

2 Teori

I det neste kapittelet vil me presentere teori som er viktig og som dannar grunnlag for forskinga vår som handlar om lærarar sine haldningar til elevar med ADHD. Først vil me vise til sentrale styringsdokument som legg føringar for korleis skulen skal jobbe, då dette er veldig relevant, og dannar grunnlaget for teorien me har valt.

2.1 Overordna styringsdokument

Det er LK 20 som er det gjeldande læreplanverket i Noreg. Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa er ein del av læreplanverket, og er fastsett ved kongeleg resolusjon 1.9.2017 med heimel i opplæringslova §1-5 (Kunnskapsdepartementet, 2020). I overordna del kan ein mellom anna lese:

«Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som framleis må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elevar skal behandles likeverdig, og ingen elevar skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det betyr at ein skal jobbe for at alle elevar skal oppleve å bli møtt på ein god måte og behandlast likeverdig. For at dette skal kunne skje, er ein avhengig av at dei lærarane som møter elevane viser gode haldningar i møte med alle elevar, sjølv om nokre elevar treng meir tilrettelegging for å klare skuledagen. Ein kan vidare lese i overordna del, punkt 3.5. om profesjonsfellesskap og skoleutvikling:

«Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag»
(Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det å legge til rette for erfaringsdeling og gode pedagogiske diskusjonar ved skulane, kan og vil, vera veldig lærerikt for lærarar. Mange er usikre på korleis dei kan legge best mogleg til rette for elevar med ulike utfordringar, anten faglege, sosiale eller ein kombinasjon av dette. Ved å kunne dele erfaringar og snakke saman om det som er vanskeleg, kan ein lære av kvarandre og gjerne kome med nye idear til god tilrettelegging.

Samtidig som det er krav om at skulen i Noreg skal vera ein kunnskapsskule som er på eit internasjonalt nivå, må ein tilpasse skulen for alle. Styringsdokumenta er med på å gi skulane og pedagogane dekning for å prioritere kvar enkelt elev og eleven sitt behov (Rønhovde, 2004). Politisk står også «likeverdsprinsippet» sterkt og er gjeldande. I dette ligg det at utdanning er for alle uansett økonomi, sosial status, geografisk og kulturell bakgrunn, og skulen si opplæring skal vere med på å jamne ut sosiale skilnader. Det er ikkje snakk om kunnskap eller gode haldningar, det er snakk om begge deler. Skulen må køyre to parallelle spor der det vert lagt vekt på det faglege samtidig som også pedagogisk tilrettelegging skal gjelde for kvar enkelt elev og eleven sitt behov (Rønhovde, 2004).

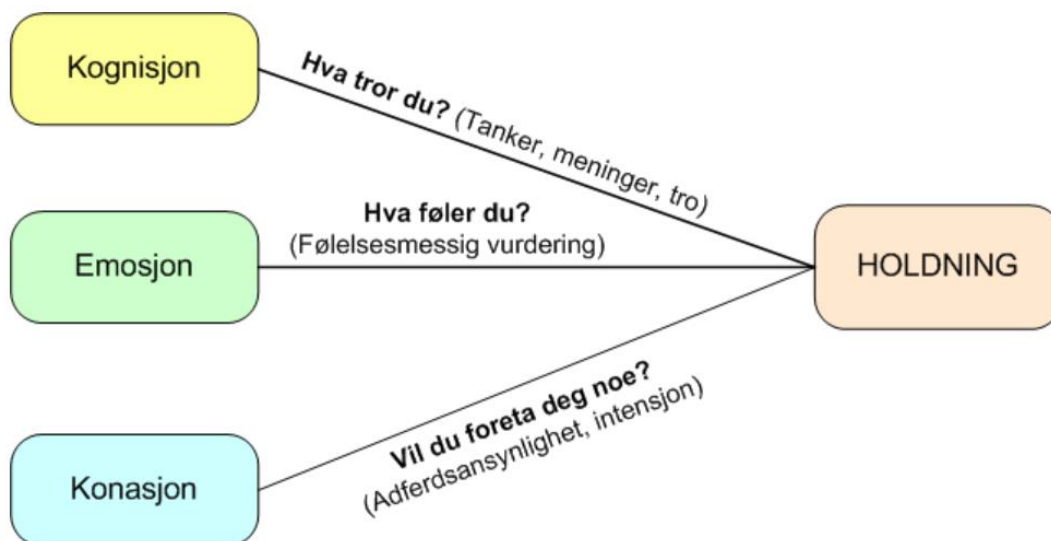
2.2 Haldningar

Ei haldning kan definerast som ein måte å tenke på, kjenne eller handle på, grunna erfaring og temperament hos ein person (Haugen, 2020; Pickens, 2005; Raaheim, 2019). Gjennom haldningar kan me forstå oss sjølv og andre menneske. Allport (1935), ein pioner innan personlegdomsforsking, definerer haldningar som « en mental eller nevrologisk tilstand av beredskap, organisert gjennom erfaring, som gir en direkte eller dynamisk påverking av et individ sin respons til alle objekt og situasjonar det er relatert til» (Pickens, 2005, s. 44). Når me vert medvitne våre eigne haldningar kan me også betre ta kontroll og styre meiningane våre og ikkje la oss påverka av andre. Haldningane våre er eit komplekst, psykologisk fenomen, og er påverka av ulike variablar som personlegdom, verdiar, tru og motivasjon (Pickens, 2005, s. 44). Ei haldning lar seg ikkje direkte observere, men ein trekkjer konklusjonar på bakgrunn av det ein trur ein ser i situasjonar, og dannar seg eit bilete av ein person si haldning ut i frå dette (Raaheim, 2019, s. 165). Haldningane vert ofte tolka ut i frå ein kontekst der ein tolkar kva ein observerer, og det treng ikkje alltid å vera rett, då ein kan feiltolke og trekke slutningar ut i frå ein liten del av eit større bilete, då ein gjerne ikkje ser heile biletet i det øyeblikket ein observerar. (Raaheim, 2019, s. 165).

Sosialpsykologien skil mellom to tilnærmingar til korleis omgrepet haldning vert definert. På den eine sida har ein den eindimensjonale tilnærminga, også kalla unidimensional tilnærming, og på den andre sida har ein trekomponentmodellen som historisk sett vert sett på som den vanlegaste (Raaheim, 2019).

Trekomponentmodellen består av tre ulike reaksjonar på ei bestemt hending, fenomen eller objekt/person. Det vert skilt mellom kognitive (tankar), affektive (kjensler) og åtferdsmessige (handlingar) reaksjonar (Haugen, 2020; Pickens, 2005; Raaheim, 2019). Eagly og Chaiken (1993) definerar haldningar slik:

«Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor.... psychological tendency refers to a state that is interna to the person, and evaluating refers to all classes of evaluative responding, whether overt or covert, cognitive, affective, or behavioural» (Eagly & Chaiken, 1993, s. 1).



Figur 1. Trekomponentmodellen til Eagly og Chaiken. Frå Sosialpsykologi. (s. 167), av A. Raaheim, 2019, Fagbokforlaget.

Figuren er eit døme på korleis trekomponentmodellen kan vise til ei forståing av at ei haldning er ein kombinasjon av dei tre ulike delane i modellen overfor. Ein har ikkje noko haldning før ein tek stilling til ei hending eller person på ein evaluerande måte. Det betyr måten personen tenker, føler, ytrar eller handlar kring ei hending. Gjennom kognitiv åtferd viser ein haldningane sine ved korleis ein oppfattar andre og korleis ein sjølv ytrar desse oppfatningane (Raaheim, 2019). Til dømes

gjennom ytringar som «åååå, den eleven må minst ha ADHD pluss». Haldningar gjennom emosjonelle uttrykk vert vist gjennom kjensler, både dei positive og dei negative. Døme på dette kan vere korleis ein uttrykkjer kjensler når ein omtaler ein spesiell person. Haldningar vert vist gjennom åtferd ved handling og reaksjonar ein viser mot bestemte personar eller objekt. Dette kan vere ei konkret handling læraren gjer som reaksjon på eleven si oppførsel, som til dømes å vise eleven ut frå klasserommet, snakke hardt til eleven eller ignorere han.

Dersom ein til dømes ser på ein lærar si haldning til ein elev med ADHD i lys av trekomponentmodellen, så kan læraren sin kognitive respons kome av at læraren har gjort seg opp tankar om elevar med ADHD på bakgrunn av tidlegare erfaringar, eller er påverka av andre personar og ytrar tankane sine på bakgrunn av dette. Læraren sin affektive respons kan vera lettare å observere av andre, då responsen er synleg i form av kroppslege reaksjonar, som til dømes sukking eller himling med augo. Åtferdsmessige reaksjonar er kva handlingar læraren føretek seg i situasjonen (Raaheim, 2019, s. 167; Svartdal & Eikeseth, 2010). Korleis haldningar kjem til uttrykk og kva ein skal sjå etter når ein leitar etter haldningar til elevar med ADHD er sentralt. Det kan vera synleg oppførsel og verbale utsegn, men det kan også vera noko me ikkje kan sjå. Haldningar kan vera medvitne gjennom at dei er eksplisitte og direkte uttrykt, eller dei kan vera implisitte, umedvitne og lite gjennomtenkte responsar.

Handlinga kan altså skje ope, der andre kan observere og leggje merke til det, eller skjult på det ytre eller indre planet. I skulen betyr dette at ein lærar si haldning til ein elev kan bli lagt merke til av andre, men kan også vera skjult for dei rundt. Ein utviklar også gjennom erfaring ein disposisjon for korleis ein vil møte same hending eller person neste gong, og dette vert skildra som åtferdsdisposisjon (Raaheim, 2019, s. 166). Dersom ein elev har negativ oppførsel og er vanskeleg å forhalde seg til, og ein som lærar vert irritert, kan ein vera disponert for å tenkje at dette vil skje igjen neste gong ein treff eleven.

Det me tenker og føler går ikkje alltid saman med korleis me handlar. Menneske kan handle på tvers av si eiga overtyding og oppføre seg på same måte som dei rundt seg, sjølv om ein ikkje eigentleg er einig i dette. Ofte vert kjensler undertrykt fordi ein ikkje vil skilje seg ut, eller bli utestengt frå ei gruppe, og ein gjer difor gjerne noko ein ikkje kan stå inne for (Haugen, 2020). I sosialpsykologien vert dette kalla «the bandwagon effect» eller «man tuter med de ulver som er ute» (Raaheim, 2019, s. 168). Dette betyr at ein følgjer massen utan at ein er heilt einig. På grunn av at det ikkje alltid er samsvar mellom tankar, kjensler og handlingar har fleire forskarar stilt seg tvilande til

trekomponentmodellen og utvikla det ein kallar for ei eindimensjonal tilnærming (Raaheim, 2019). Petty og Cacioppo (1981) referert i Raaheim (2019) definerer haldningar på følgjande måte: "...The term attitude should be used to refer to a general, enduring positive or negative feeling about some person, object or issue ". Denne tilnærminga er eindimensjonal fordi ho berre fokuserer på den affektive, kjenslemessige komponenten (Raaheim, 2019, s. 168).

Haldningar er tett forbunde med fordommar. Ein fordom er ei førehandsdømming av personar eller saker, som vert gjort utan at ein veit noko om sakene eller personane på førehand. Det vert ofte trekt ugunstige konklusjonar for det som vert omtala. Ein fordom vert definert som noko negativt og lite sakleg grunna (Haugen, 2020; Svartdal & Eikeseth, 2010). Haldningar og fordommar er to omgrep som ein lett kan forveksla, då dei begge handlar om kjensler. Haldningar til ei sak eller ein person kan vere både positive og negative, medan fordommar oftast er negative. Både haldningar og fordommar finn ein hos dei fleste menneske (Haugen, 2020; Raaheim, 2019).

Elliot Aronson (1976) referert i Raaheim (2019) definerar fordommar slik: " A hostile or negative attitude toward a distinguishable group based on generalizations derived from faulty or incomplete information" (Raaheim, 2019, s. 230).

Ein fordom er ei innstilling som me dannar oss og som byggjer på mangelfull og ofte feilaktig informasjon. Døme på fordommar kan vere rasistiske utsegn eller utsegn retta mot elevar med diagnoser, til dømes ADHD. Mange ser på fordommar som noko negativt, både for dei som har fordommane og for dei personane det rettar seg mot. Fordommar vert ofte uttalt om ei gruppe av menneske utan at me kjenner dei det gjeld, til dømes elevar med diagnosen ADHD (Raaheim, 2019; Svartdal & Eikeseth, 2010). Me har høyrte utsegn som «elevar med ADHD er urolege og kan ikkje sitje i ro, dei forstyrrar undervisninga og det blir berre bråk med dei». Dette er generaliseringar som kan ha noko sanning i seg, men ofte skjer desse utsegna på bakgrunn av avgrensa bakgrunnsinformasjon, innsikt og forståing. Overgeneralisering er typisk for fordommar. Å generalisere eller å stereotypere vil seie å tillegga ei heil gruppe menneske ein bestemt karakteristikk (Raaheim, 2019; Svartdal & Eikeseth, 2010, s. 229-230).

2.2.1 Danning av haldningar og fordommar

Det kan vere interessant å sjå på korleis haldningar og fordommar vert danna, fordi ved å sjå på korleis desse vert danna, etablert og oppretthaldt kan me meir forstå haldningane. I vår oppgåve

gjeld dette haldningar og fordommar hos læraren og kva som kan vere med på å eventuelt endre desse haldningane.

Å delta i sosiale situasjonar og arenaer kan vere med på å påverke haldningar (Svartdal & Eikeseth, 2010). Grunnlaget for at ein dannar ulike haldningar kan komme av kunnskap ein ervervar seg, eller gjennom erfaringar ein gjer seg. Haldningar som vert etablert kan etablere seg gjennom både planlagt og skjult påverknad. Planlagt påverknad er der det skjer ei overtaling, ved at til dømes ein person overtalar ein annan, og skjult er påverknad der ein ikkje bevisst reflekterer over at ein vert påverka (Svartdal & Eikeseth, 2010).

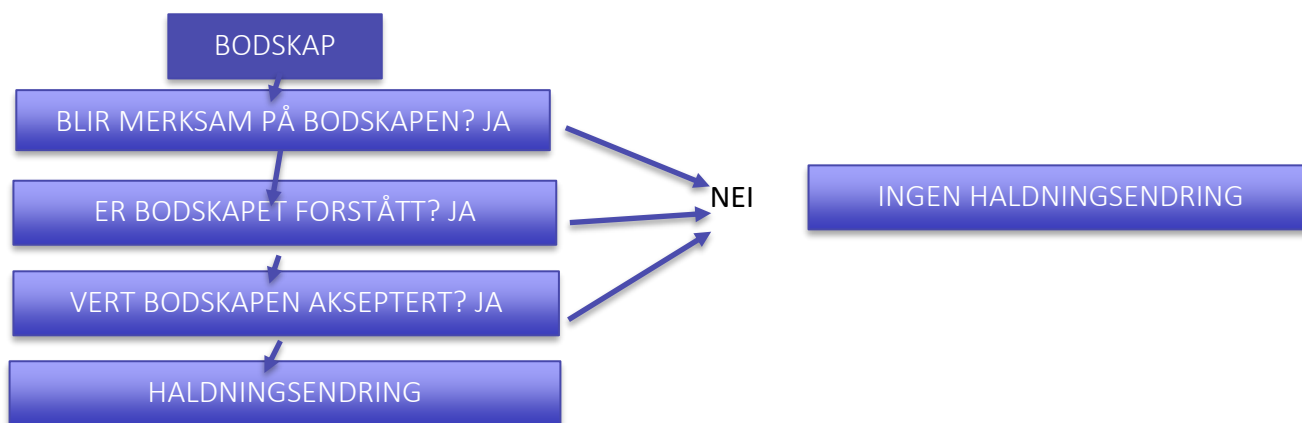
Haldningar og fordommar kan også oppstå til dømes gjennom massemedia der ein lar seg påverke av måten saker vert framstilt på (Haugen, 2020). Dei kan også oppstå gjennom “realistic conflict theory” Clark (2000) referert i Raaheim (2019). Det vil seie at ulike grupper konkurrerer om gode i samfunnet. Gruppene utviklar negative haldningar til kvarandre i kampen om å få eit gode og kan ende med å “stemple kvarandre”. Eit døme relatert til skulen kan vera at elevar med ADHD treng tilrettelegging for å klare skulekvardagen. Andre elevar kan oppleve dette som urettferdig dersom dei ikkje skjønar kvifor det er slik. Då kan dei utvikle negative haldningar til elevane med ADHD fordi dei sjølv ikkje får det dei opplever som eit gode. Fordommar som kjem fram av sosial læring kan også vere ein måte me lar oss påverke på. Barn høyrer gjerne negative utsegn som er knytt til ei gruppe, som til dømes innvandrarak, frå foreldra sine. Fordommene vert tatt opp av barnet som tek det med seg vidare i livet. Ein annan måte fordommar kan oppstå på er når me deler inn verda i “oss og dei”, noko som vert kalla sosial kategorisering. Ein vurderer andre på ein meir negativ måte enn seg sjølv og tillegg andre meir negative trekk enn seg sjølv. Dette har i litteraturen blitt kalla den “ultimate attribusjonsfeilen” (Raaheim, 2019, s. 233). Dehumanisering er ei ekstrem nedvurdering av andre, der me tileignar andre grupper av menneske mindre menneskelege eigenskapar og kvalitetar enn oss sjølv. Når dette skjer kan det verta lettare å utsetje dei for overgrep, både verbale og fysiske, og dette finst det mange døme på i historia. Til dømes vart barn med ulike diagnosar sett på institusjonar fordi dei vart sett på som mindre verdt. Dehumanisering treng ikkje vere at ein aktivt og bevisst ilegg andre primitive eigenskapar, men det kan vera kjenslemessig og intellektuell avstandtaking.

2.2.2 Endringar av haldningar

Haldningar kan vere vanskeleg å endre på, og Lines (2005) referert i Haugen (2020) seier at haldningar er lettare å forme enn å endre. Personar vel ut og hugsar best informasjon som støttar allereie etablerte haldningar, og slik kan ein justere haldningane sine (Haugen, 2020). Haldningsendring kan likevel skje på ulike måtar. Ein måte ei haldning kan endrast på er ved at ein kan oppleve ei konflikt mellom sine egne haldningar og handlingar, som til dømes at ein veit at det ikkje er bra å snakke negativt om andre, men så gjer ein det likevel. Når desse kjem i konflikt, kan det skje ei haldningsendring (Haugen, 2020). Ei slik konflikt kan kallast «kognitiv dissonans». (Raaheim, 2019, s. 2001; Svartdal & Eikeseth, 2010).

Sosialpsykologien har retta stor merksemd mot korleis me kan endre haldningar. Ei vanleg oppfatning er at dersom ein endrar haldningar fører dette også til endring av åtferd. Forsking viser at dette ikkje nødvendigvis er tilfelle, då forholdet mellom haldningar og åtferd er komplisert, og at endra haldningar ikkje nødvendigvis fører til endra åtferd (Svartdal & Eikeseth, 2010). Er haldninga derimot sterk og spesifikk kan den dominere slik at ein endrar åtferd. Andre gonger kan haldningar og åtferd vera lettare relatert til kvarandre og difor vert det ikkje endring.

Eagly og Chaiken (1993) viser til teoriar og forskingsresultat når det gjeld korleis og kvifor menneske endrar haldningane sine. Det er to hovudinnfallsvinklar til korleis haldningsendring kan skje, og det er gjennom prosessteoriar og kombinasjonsmodellar. Modellane fortel om kva mekanismar som ligg til grunn for at menneske aksepterer informasjon som dei vert utsett for. I tillegg forklarar dei korleis folk integrerer og tilpassar seg nyleg akseptert informasjon, til allereie eksisterande haldningar og kunnskapar. I grove trekk er dette teoriar som handlar om overtaling og viser korleis tenking og haldningar vert etablert og korleis dei kan endrast.



Figur 2. Modell for haldningsendring inspirert av Yale-skolens sekvensmodell for holdningsendring. Frå Sosialpsykologi. (s.215), av A. Raaheim, 2019, Fagbokforlaget.

Sekvensmodellen er døme på ein prosessteori som illustrerer korleis folk kan endre haldningar gjennom ei rekkje påfølgjande sekvensar som merksemd, forståing og akseptering. Først må ein sikre at budskapet er oppfatta og at ein vier merksemd til det som vert formidla. Dette i seg sjølv kan vere utfordrande om ein i utgangspunktet har ei sterk haldning til ei bestemt sak. Dersom ein klarar å fanga merksemda til nokon er mykje gjort (Pickens, 2005; Raaheim, 2019). Det er viktig å finne ei opning, å få foten innanfor, noko ein kallar for “foten i døra-effekten” for å kome i posisjon til å få nokon til å endre haldningar. Det er sentralt at ein brukar eit språk som gjer at budskapet vert forstått. Budskapet må også akseptast av mottakar, og her har sender si truverd stor betydning. Dette betyr at dersom ein lærar skal endre haldninga si til elevane i skulen, kan dette først og fremst skje gjennom å få merksemda til læraren i forhold til eit budskap, deretter må han forstå kva som vert formidla og til sist akseptere dette. Når dette har skjedd kan det skje ei haldningsendring hos læraren (Raaheim, 2019, s. 212-218).

Kva som er gode haldningar kan vera vanskeleg å definere. I ei undersøking frå 2011 gjort av Dyrnes (2015) vart 22 elevane frå vidaregåande skule som var nær ved å slutte, intervjuet og spurte om kva som gjorde at dei fortsette i skulen. Elevane svarte at personlegdomen til læraren, og at dei vart møtt med respekt og anerkjenning. Dei fleste sa at det at læraren møtte dei med vennlegheit og at dei fekk ei kjensle av å bli sett hadde stor betydning. Vidare gjekk det igjen at det å vera «venleg, men bestemt» var ein viktig eigenskap hos læraren. Læraren måtte setje grenser, men snakke til elevane på ein fin måte. Det vart også peika på at det var viktig at læraren var hyggeleg, viste interesse og snakka med elevane. Det var samtidig viktig at det var ein balansegang mellom nærleik og distanse,

og kor mykje læraren involverte seg i elevane sitt privatliv (Dyrnes, 2015). Alle desse skildringane viser lærarar med gode haldingar i møte med eleven.

2.2.3 Medvit kring egne haldningar

Det å vere medviten egne haldningar og korleis ein kan regulere desse kan vere vanskeleg. Ein lærar i skulen er gjerne ikkje alltid medviten sine egne haldningar og kjensler om kvifor han handlar som han gjer i ulike situasjonar med elevar. Roland (2021) peikar på at sjølvmedvit og sjølvregulering er knytt til det å forstå kvifor ein føler, tenkjer og handlar som ein gjer. Han forklarar sjølvmedvit som «hvordan en person har kontakt med og forstår sine følelser, de personlige målene og verdier» (Roland, 2021, s. 82) «Med selvpoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg sjølv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Det er mange aspekt ved dette omgrepet, men det kan best forståast som ein person sine oppfatningar, forventningar og forståing i forhold til seg sjølv. Personar som i høg grad er sjølvmedvitne vil klare å identifisere og sjå korleis tankar og handlingar heng saman, og korleis dei verkar på kvarandre. Sjølvregulering handlar om å ha ferdigheiter og haldningar som bidreg til å regulere og handtere kjenslene og åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

«Sjølvverd» er tett forbunde med sjølvoppfatning, og er eit omgrep knytt til det å respektere og akseptere seg sjølv som den personen ein er. Omgrepet «self-esteem» er mykje brukt i den engelske litteraturen som også refererer til korleis ein person verdset seg sjølv. Dersom ein lærar i skulen har lågt sjølvverd og dårleg sjølvoppfatning, kan dette kan vere med på å påverke arbeidet hans. Tidlegare erfaringar dannar grunnlaget for ein person si oppfatning av seg sjølv og korleis personen sjølv forstår og tolkar desse. Dette treng ikkje stemme med dei oppfatningane andre har, då dei er subjektive. Likevel er det det subjektive synet personen har om seg sjølv som er avgjerande for sjølvoppfatninga. Rosenborg (1979) referert i Skaalvik og Skaalvik (2018): « ...the individual's behavior is based not on what he and she actually like but on what the individual thinks he and she is like...» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95).

Ein lærar som ofte kjenner på at han kjem til kort og ikkje meistrar lærararolla i forhold til situasjonar han møter på i arbeidsdagen, kan ende med å få eit lavt sjølvverd. Ein studie frå Myers og Pianta (2018) viste også at lærarar som opplevde låg meistring i lærarrolla hadde eit høgare

konfliktnivå med elevane i klassen (Myers & Pianta, 2008). Ein lærar som opplever dette vil ha større trong for støtte frå miljøet rundt seg, vere meir sårbar, og reagere meir kjenslemessig på hendingar enn dei med normalt eller høgt sjølvverd. Vidare kan læraren vere meir sårbar i sosiale samanhengar, takle kritikk frå andre dårleg, vere veldig oppteken av korleis andre oppfattar han, unngå ubehagelege situasjonar som kan true sjølvverdet og skjule tankar og haldningar (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Haldningane påverkar oppførselen vår, og det er viktig å forstå korleis dette skjer. Haldningane våre kan som nemnt vera både positive og negative. Positive haldningar fører gjerne til at ein er open og interessert, og viser at ein ønsker å bli kjent med andre. Ein viser respekt og forsøker å forstå andre (Bostad et al., 2020). Har ein derimot negative haldningar, vil ein ikkje klare å skape dei gode relasjonane til elevane. Det er difor viktig at lærarar stoppar opp og reflekterer over kva haldningar ein har, kvifor ein har dei haldningane ein har og at det er viktig å søke hjelp og støtte hos andre dersom ein kjenner seg mislukka som lærar, eller har kome inn i ein negativ spiral (Rønhovde, 2004).

2.3 ADHD

ADHD eller Attention Deficit Hyperactivity Disorder, er ei nevroutviklingsforstyrning som er kjenneteikna ved hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvanskar (Zeiner, 2004b, s. 18). ADHD vert også kalla for hyperkinetisk forstyrning, men me brukar ADHD i denne oppgåva fordi dette er mest brukt på folkemunne. Det er diagnosemanualane ICD-10 og DSM-5 som vert nytta for å setje diagnosen. Det er ulike og samansette årsaker til at ein utviklar ADHD. Ein reknar med at det både er medfødde, arvelege og miljøfaktorar som har betydning for utvikling av ADHD (Folkehelseinstituttet, 2018). For å avgrense oppgåva vil me ikkje gå meir inn på det her.

Opp gjennom tidene har det vore brukt mange ulike nemningar på diagnosen på barn og ungdom som har ei åtferd med hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvanskar, det som me i dag kjenner som ADHD. Det har vore skrive om dette i minst 150 år, og studiar har vist at denne tilstanden finst på tvers av land og kulturar, og det førekjem både hos barn, ungdom og vaksne (Zeiner, 2004a, s. 23).

2.3.1 Kjenneteikn ved ADHD

Kjernesymptoma ved ADHD er hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvanskar. Det er likevel slik at desse symptoma gjerne passar best på gutar i alderen 5-12 år, medan jenter og ungdommar kan ha ulik samansetning og utforming av symptoma (Zeiner, 2004b, s. 28).



Figur 3. Symptom på diagnosen ADHD.

Hyperaktiviteten kan vise seg på fleire måtar. Det kan vera at ein er uroleg og bevegar seg mykje, har vanskar med å sitje i ro, og er generelt uroleg i hender og føter. Ein kan også kjenne på ei indre uro som ein ikkje kan sjå, som gjerne vert forklart med at ein har eit veldig tankekøyr. Impulsivitet handlar om at ein ofte handlar før ein har tenkt seg om, har vanskar med å vente på tur, har lett for å avbryte andre, eller er generelt utolmodig. Konsentrasjonsvanskar avheng av fleire forhold, som til dømes kva ein skal konsentrere seg om, kva ei oppgåve går ut på, kor lang tid ein skal bruke på ho, og kva motivasjonen ein har for det ein skal gjere. Ein vert også lett distrahert og det er også med på å utfordre konsentrasjonen (Zeiner, 2004a). Dersom det er lydar eller aktivitet rundt eleven, eller at nokon kjem eller går, vert dei lett avleia og mister fokus på det som var oppgåva.

ADHD gjer at det er vanskeleg å mobilisere nok energi eller fokus til å utføre enkelte oppgåver, medan andre oppgåver kan utførast utan problem. Det kan vera store variasjonar i fungeringa til ein elev med ADHD i løpet av ein dag, og det kan vera store variasjonar frå ein dag til ein annan. Ein kan dele ADHD-diagnosen i tre undergrupper; ADHD med hovudsakeleg hyperaktiv/impulsiv type, ADHD uoppmerksam type, og ADHD kombinert type (Øgrim et al., 2009, s. 42).

Tidlegare meinte ein at ADHD var noko ein vaks av seg, men studiar av barn som er følgt opp frå barn- og ungdomsalder til vaksen, viser at mellom 30 og 70 % av desse personane framleis har funksjonsvanskar som vaksne. Dette seier noko om at ein ikkje “veks det av seg”, men ein vert meir moden, og ein kan lære seg strategiar som gjer at ein fungerer godt i vaksenlivet (Zeiner, 2004a).

ADHD kombinert type er den vanlegaste forma for ADHD. Omlag tre av fire av dei som får diagnosen blir plassert i denne kategorien der ein har vanskar både med at ein er urolege og ukonsentrerte. Den nest vanlegaste typen er den som tidlegare vart kalla ADD, som ein no kallar for ADHD uoppmerksam type. Det som er typisk for denne typen ADHD er at ein har store vanskar med å kome i gang med, og gjennomføre arbeid som ein ikkje er spesielt interessert i. Ein kan også ha store vanskar med å organisere seg, arbeide seint og ein kan ha lett for å «dette ut» og dagdrøyme mykje. Det er minst vanleg å ha ADHD hovudsakleg hyperaktiv/impulsiv type der det er uro og impulsivitet som er dominerande (Øgrim et al., 2009).

Personar med ADHD har vanskar med sjølvregulering. Reguleringsfunksjonane er viktige for å kunne styre med anna åtferd, merksemd og kjensler. Om ein har vanskar med reguleringsfunksjonane vil dette gripe inn i det meste i livet. Reguleringsfunksjonar vert ofte samanlikna med at ein har ein dirigent i hjernen som skal organisere og koordinere ulike funksjonar. Hos menneske med ADHD manglar denne dirigenten ofte, og det kan difor oppstå kaos (Barkley, 2011; Øgrim et al., 2009).

Innan psykologi og psykiatri er eksekutive funksjonar ei nemning for ein person si evne til å planlegge og gjennomføre oppgåver, problemløysing og regulering av kognitiv åtferd (Øgrim, 2004). Barkley (2011) forklarar omgrepet sjølvregulering som verkemiddel me brukar for å lede oss sjølv mot måla våre. Omgrepet består av minst tre delar:

- 1) alle handlingar eit individ rettar mot seg sjølv, for å
- 2) oppnå ei endring i eiga åtferd, for å
- 3) endre sannsyn for ein framtidig konsekvens eller for å oppnå mål.

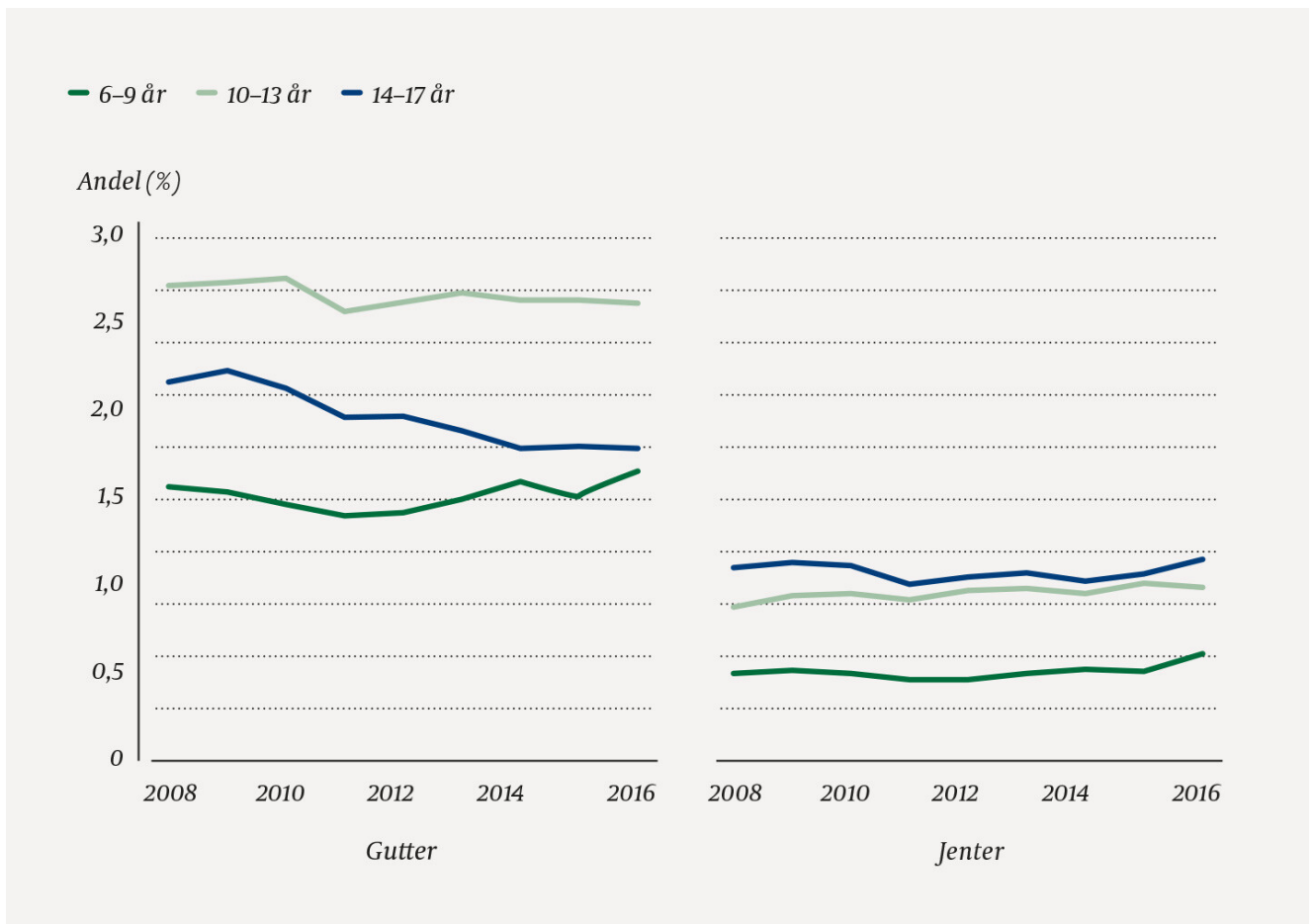
Sjølvreregulering inneber ifølge Barkley (2011) at en person har intakte eksekutivfunksjonar. Dei eksekutive funksjonane er spesifikke variantar, typar av sjølvreregulering eller handlingar retta mot ein sjølv, som hjelper ein å handtere seg sjølv effektiv. Barkley meiner at kvar av dei eksekutive funksjonane viser til ein tilsvarande type sjølvreregulering – ei spesifikk gruppe handlingar som me iverksett overfor oss sjølv for å endre eiga åtferd, slik at ho i større grad aukar sannsynet for at me kan nå dei langsiktige måla våre. Ein eksekutivfunksjon er då ei sjølvreregulerande handling ifølgje Barkley (2011). Studiar har vist at inntil 75 – 92 % av dei som prøver medisin kan oppleve betring i desse funksjonane, og rundt 50 – 60 % av desse oppnår ei normalisering (Barkley, 2011).

2.3.2 Diagnostisering av ADHD

Det finst to internasjonale diagnosesystem ein nyttar for å klassifisere diagnosen ADHD: Verdas helseorganisasjon (WHO) sitt International Classification of Diseases (ICD) og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM) utarbeidd av American Psychiatric Association. Nemninga ADHD vert nytta i DSM 5 og står for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. I ICD-10 nyttar ein nemninga hyperkinetisk forstyrning (Øgrim et al., 2009, s. 13).

ICD og DSM har vore i stadig utvikling og dei nyaste versjonane på verdsbasis er no ICD-11 og DSM-5. I Norge brukar ein framleis ICD-10, men er starta på arbeidet med å gå over til ICD-11 (Direktoratet for e-helse, 2023).

ADHD, eller hyperkinetisk forstyrning, er blant dei oftast brukte psykiatriske diagnosane hos barn og unge i Noreg.



Figur 4. Tal på gutar og jenter med ADHD kvart år frå 2008-2016. Fra Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge. (s. 9), av P. Surén, 2018, Den norske legeforening.

Data frå Norsk pasientregister og folkeregisteret for åra 2008–16 viste at 3,4 % av norske barn hadde fått diagnosen ADHD i spesialisthelsetenesta ved tolv årssalder. Dette fordelte seg på 5,4, % gutar og 2,1 % jenter. Tal på barn med ADHD varierte mellom dei ulike fylka i Noreg frå 1,4 % til 5,5 % (Surén et al., 2018). Grunnen til at det er mange fleire gutar enn jenter som får diagnosen, kan skuldast at jenter ofte ikkje har den same hyperaktiviteten som gutar, og at dei difor ikkje vert oppdaga og tilvist hjelpeapparatet i same grad som gutane. Elevane som har ADHD, uoppmerksom type kan ofte vera meir innadvendte og drøymande og kan difor vera vanskelegare å oppdage (Øgrim et al., 2009)

ADHD-diagnosen er ein symptomdiagnose (Leer et al., 2021). Det er gjennom utgreiing hos Distriktpsikiatrisk senter (DPS) som vaksen, eller hos Barne- og ungdomspsikiatrisk poliklinikk (BUP) som barn, at ein kan få stilt diagnosen. Ofte er det fleire fagfolk som må bidra for at ein skal kunne setje ein diagnose, og det er ofte det baserer seg på eit samarbeid mellom lege, pedagog og

psykolog, og sjølv sagt saman med foreldre (Øgrim et al., 2009, s. 14). ADHD er arveleg, og dersom ein av foreldra har diagnosen, er det nesten 80 % sjanse for at barnet arvar det (Leer et al., 2021, s. 172).

For at ein ADHD-diagnose skal kunne setjast, må ein ifølgje DSM-5 kunne dokumentere at det føreligg seks av ni symptom på svikt i merksemd og/eller seks av ni symptom på hyperaktivitet eller impulsivitet. Symptoma må vera til stades i dei fleste samanhengar, og dei må vera betydeleg større enn hos folk flest (Leer et al., 2021, s. 178; Zeiner, 2004b). Det må også dokumenterast at symptoma fører til funksjonssvikt på minst to av tre område livet: anten i familielivet, på jobb eller skule, med vener eller i andre sosiale relasjonar. Det må vera utelukka at det finst andre forklaringar på symptoma for at diagnosen skal kunne setjast (Leer et al., 2021; Zeiner, 2004b, s. 184).

Barn med funksjonsforstyrningar som ADHD er meir utsette for uheldige miljøpåverknader i dei første leveåra enn andre barn. Det er difor viktig for barna med ADHD at dei vert fanga opp og at det vert sett inn tiltak tidleg for å prøve å forhindre at det oppstår skeivutvikling (Rønhovde, 2004).

2.3.3 Behandling

Det er to behandlingsformer som er effektive i forhold til ADHD, og det er behandling med medikament og åtferdsmodifiserande og psykososiale tiltak. Desse behandlingsformene verkar best saman. I tillegg ser ein det som svært viktig at barnet sjølv, foreldra og skulen får god informasjon og rettleiing i forhold til diagnosen (Aase & Johansen 2010, s. 260). Behandling med sentralstimulerande medikament er det som er mest nytta og best dokumentert som medisinerings av ADHD (Aase & Johansen 2010). Det er ein stadig pågåande diskusjon om at det er for mange som får diagnosen ADHD i Norge (Leer et al., 2021). Leer (2021) påpeikar at det viktigaste er at ingen vert feildiagnostisert, for då vert konsekvensen at dei ikkje får rett hjelp. Det er viktig at dei som har ADHD får diagnosen, ikkje fordi dei skal ha ein merkelapp på seg, men fordi dei må få opplæring i eigen diagnose. Dei treng å forstå kvifor ting er som dei er, og få hjelp til å meistre kvardagen sin. Det er også viktig at dei som møter barn og ungdom som har ADHD har forståing for diagnosen for å kunne møte dei på ein god måte (Leer et al., 2021, s. 188).

Mange foreldre synest det er vanskeleg å setje barna sine på ADHD- medisin sjølv om det er godt dokumentert at medisinane verkar (Leer et al., 2021). Medisinane som er brukt i Norge er

evidensbaserte, noko som betyr at det er solid dokumentasjon på at dei verkar som dei skal (Leer et al., 2021). Medisinering kan sjåast på som bruk av eit verktøy der medisinen kan hjelpa barn og ungdom til å få meir ro inni seg, slik at dei kan fokusere meir på det som skjer rundt dei. Ein norsk studie har sett på vaksne med ADHD i forhold til å stå i yrkeslivet. Det var 414 personar med ADHD som deltok i studien. Resultata viste at det var 24 % av dei med ADHD som er i arbeid versus 79 % av ei populasjonsbasert kontrollgruppe. Det kjem fram at jo tidlegare ein får diagnose og behandling, jo større er sannsynet for at ein er yrkesaktiv som vaksen (Halmøy et al., 2009).

Mange barn og unge som har ADHD kan ha vanskar med søvn. Mangel på søvn kan forverre åtferdsavik hos barn med ADHD fordi når ein er trøyt, kan ein bli meir irritert og få meir svekka konsentrasjon (Duvner et al., 2004). Ein grunn til søvnevanskar kan vera at ein treng dopamin for å kunne produsere melatonin. Personar med ADHD produserer mindre dopamin enn andre, og difor kan personar med ADHD som slit med søvn falle raskare i søvn om dei tek ADHD-medisin, då medisinen gir eit byks i dopaminnivået (Leer et al., 2021).

2.3.4 Modning og fungering med ADHD

Modninga på det emosjonelle planet er gjennomgåande forseinka hos alle som har ADHD. Ofte er modninga fleire år bak den aldersadekvate utviklinga, og dette spriket aukar med alderen. Generelt vil ein 18-åring med ADHD, ha evne til sjølvregulering omtrent på nivå med ein typisk 12-åring (Arnesen, 2004; Leer et al., 2021, s. 77). Intellektuelt kan dei framleis vera på høgde med dei fleste (Leer et al., 2021, s. 78). Elevar med ADHD møter ofte forventningar om at dei skal hugse mange ting, planlegge og utføre oppgåver sjølvstendig i ulike samanhengar i skulen. Dei skal til dømes stille med gymklede, hugse å gjere lekser, levere inn arbeid til avtalt tid, i det heile er det mange ting som kan vera svært vanskeleg for ein ungdom som har ADHD å klare, då dei ikkje er modne nok i utviklinga deira av eksekutive funksjonar til å meistre dette åleine (Leer et al., 2021).

Ei norsk studie frå 2017 har funne at barn som er født seint på året har større sannsyn for å få ADHD diagnose enn barn som er født tidleg på året (Karlstad et al., 2017). Barn som er fødd tidleg i januar går i Noreg i same klasse som barn som er født seint i desember, slik at det kan vera nesten eit heilt år i forskjell i alder og modning. Det er svært sjeldan at barn i Noreg ventar med å starte i skulen. Denne studien har undersøkt alle barn som er født i Noreg mellom 1998 og 2006, og har fokusert

mest på kor mange barn som mottok medisin for ADHD. Opplysningane er henta frå den norske medisinske database NorPD. Funna viser at barn som er født seint på året har større sannsyn for å få diagnosen ADHD. 5,3 % av gutane født i frå oktober til og med desember har fått diagnosen, medan berre 3,7 % av gutane som er født i frå januar til mars har fått diagnosen. Det er litt andre tal for jenter, men framleis har dei som er født seint høgare prosentandel 2,2, % mot 1,3 % for dei som er født tidleg på året (Karlstad et al., 2017).

2.3.5 Komorbiditet

ADHD førekjem sjeldan åleine. Om lag 70 % av dei som har ADHD har også ein annan diagnose. Depresjon, nedsett stemningsleie og lågt sjølvbilete er dei vanlegaste tilleggsvanskane ved ADHD (Leer et al., 2021; Øgrim et al., 2009). Lese- og skrivevanskar og matematikkvanskar er også vanlege tilleggsvanskar blant elevar med ADHD. Dette gjer at dei har større vanskar enn gjennomsnittseleven både med det skulefaglege og i samspel med andre (Øgrim et al., 2009, s. 156).

Ei stereotypisk haldning folk flest har til elevar med ADHD er at dei er urolege og strevar både fagleg og sosialt, at dei stadig hamnar i krangel med både andre klassekameratar og lærarar, og kan opplevast som om dei aldri kjem ut av trassalderen (Leer et al., 2021, s. 155). Det er nokre av barn og unge med ADHD som har det slik, men det er ikkje slik for alle. I USA er ODD - Oppositional Defiant disorder ein eigen diagnose. I Noreg har me ikkje denne diagnosen, men rundt 30 % av dei som har ADHD vil ifølgje statistikken også ha ODD i ulike grad (Leer et al., 2021, s. 155).

Dei fleste som har ADHD opplever store svingingar i kjenslene. Kjenslene kan opplevast så sterke at dei tek fullstendig overhand. William Dodson som kjent for å ha forska på ADHD for vaksne, meiner at Rejection Sensitive Dysphoria (RSD) er ei form for ustabil kjensleregulering som berre førekjem ved ADHD (Leer et al., 2021, s. 158). Dodson definerer RSD til ekstrem emosjonell sensitivitet, som ei smerte som vert utløyst av ei oppleving – ekte eller innbilt – av å bli avvist, erta eller kritisert. Det kan også vera ein reaksjon på at ein har skuffa seg sjølv eller personar som er viktige for ein. Mange barn med ADHD strevar med emosjonsregulering, men nyare forskning viser at desse vanskane kan vera meir utbreidde hos jenter i forhold til gutar (Young et al., 2020). Vanskar med emosjonsregulering kan føra til uheldige val og strategiar i sosiale settingar. Dette kan føre til at det

er utfordrande å bygge og vedlikehalde venskap for elevar med ADHD. Nedsett sjølvtilitt, sjølvkjensle og sjølvoppfatning er også meir vanleg hos jenter med ADHD enn hos gutar (Young et al., 2020).

2.4 Kunnskap og erfaring sin betydning for haldningar hos lærarar

Kunnskap og erfaring hos lærarar er viktig for å kunne leggje til rette for elevar som treng det. I tillegg er det svært viktig at læraren har gode haldningar, og viser forståing for at elevar med ADHD er særleg sårbare og har ekstra behov for å bli møtt på ein god måte. Fleire tidlegare studiar peikar på at det er ein klar samanheng mellom lærarar sin kunnskap og lærarar sine haldingar (Amha & Azale, 2022; Haugen, 2020; Mulholland et al., 2015). Læraren må kunne forstå vanskane og legge til rette for elevar med ADHD. Læraren er ein viktig og sentral person for elevane, og han må vere med å skape eit godt læringsmiljø for elevane.

«En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Skulen har sjølv ansvar for at dei har lærarar som er kompetente, og at dei tilbyr kompetanseheving og organisasjonsutvikling. StatPed og PPT har ofte kunnskapen om det skulane treng i forhold til dette, og det kan difor vera veldig nyttig om skulane kan nytte desse instansane til systemisk arbeid i skulen. Også det å ha på agendaen at ein tek opp og diskuterer case, har kollegarettleing, reflekterande team med meir, kan vera veldig lærerikt og nyttig i skulane (Rønhovde, 2004). Dersom ein lærar kjem inn i ein negativ samhandlingsspiral med ein elev, er det veldig viktig at læraren får hjelp av eit støtteapparat for å kome ut av dette (Rønhovde, 2004). Mange lærarar har gjerne haldningar som er prega av fastgrodde forventningar, og har som mål at alle elevar skal kunne klare å ta ansvar for eigen skulekvardag. Elevane som ikkje klarar dette kan verta møtt med at dei får ei form for «straff» som er meint for å føre til åtferdsending, men som ein ikkje kan forvente at elevar med ADHD kan klare (Leer et al., 2021). Dette kan handle om læraren sine haldingar til elevane og deira behov for tilrettelegging.

Lærarar må ha kunnskap om ulike diagnosar som ADHD, og vite kva dette handlar om for at å kunne legge til rette for god sosial og fagleg utvikling. Det er ikkje alltid like lett for læraren og dei rundt eleven å forstå kva dei ulike diagnosane handlar om, kva det inneber for elevane å ha desse diagnosane, og kvifor elevane handlar som dei gjer. Det er også slitsamt for eleven sjølv å ikkje bli forstått og samtidig møtt med haldningar som viser mangel på forståing.

«Skal man lykkes i å føre et menneske i utvikling fra ett sted til ett annet, må man passe på å finne den andre der hvor vedkommende befinner seg, og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst: For i sannhet å kunne hjelpe en annen må jeg nok forstå mer enn ham, men dog først og fremst det han forstår» (Søren Kirkegård).

Bak Kirkegård sine ord ligg det at dersom ein skal klare å legge til rette for utvikling for ein elev, må ein vite kor eleven er, setje seg inn i eleven sin situasjon og prøve å forstå eleven. Det er her ein må starte arbeidet med å føre eleven vidare i utviklinga. Mykje av forståinga for barn med ADHD diagnosen manglar framleis hos mange, også hos mange lærarar, og elevane har gjerne blitt sett på som ei eiga sosial gruppe og mange har ei stereotypisk oppfatning av dei. Det har ofte blitt tenkt at det eleven gjer er rampestrekar, og at dei er manglar oppseding, er frekke og rotete. Mange av desse tinga kan lett forvekslast med den eigentlege grunnen, som er at eleven har diagnosen ADHD (Rønhovde, 2004).

Kva som vert definert som gode tiltak for elever med ADHD vil variere, sidan det kan vere veldig individuelt. Det finst derimot meir generelle tiltak som kan gjere kvardagen meir trygg og oversiktleg for elevane. Dette kan for eksempel vera å fokusere på å bygge gode relasjonar, sikre struktur og føreseielegheit og jobbe for at eleven skal oppleve meistring. Lærarar og andre vaksne som jobbar med elevar som har ADHD bør ta utgangspunkt i eleven sine interesser og styrkar og vise interesse for kva eleven er oppteken av (Rønhovde, 2004).

Læraren må ha kunnskap om korleis ein best mogleg kan organisere skuledagen for elevar med ADHD. Det er med anna svært viktig at skulekvardagen er føreseieleg. Det må vera tydeleg kommunisert kva som skal skje på skulen til ei kvar tid. Eleven må vite både kva som skal skje til kva tid, og kor det skal skje. Det er også viktig at eleven veit kven dei skal vere saman med. Det vil kunne skape mykje forvirring og usikkerheit hos eleven dersom det vert for mange endringar på ein gong,

eller ein har for komplekse arbeidsoppgåver til dei. Det er difor viktig å tenkje forenkling og oversikt i samband med skuledagen til elevar med ADHD. Det er svært viktig at ein også gir ein beskjed om gangen. Elevane må få ein instruksjon eller arbeidsoppgåve om gangen, anten det er å ta i mot ein beskjed, utføre eit oppdrag, eller jobbe med ei oppgåve. Stoffet som skal jobbast med bør innehalde ein god del kjent stoff frå før, og ein må ha realistiske krav til dei. For å kunne klare å legge til rette på ein god måte er ein avhengig av å ha tilstrekkeleg kunnskap om ADHD (Rønhovde, 2004).

Bruk av humor i klasserommet og som pedagogisk verkemiddel både i tilnærming til fag og i relasjonsarbeidet i skulen kan vera veldig nyttig. Dette er noko som det har vore lite fokus på i utdanninga av lærarar. Bruk av humor i det pedagogiske arbeidet har mange fordelar dersom læraren er medviten desse fordelane og korleis han kan bruke dei. Humor kan ha ein positiv effekt på læring hos elevane og kan vere med på å krydre undervisninga. Humor kan også bidra til å auke den faglege motivasjonen og gi auka lærelyst hos elevane, samtidig som det kan betre læringsklimaet i klassen (Flaten, 2021; Spurkeland, 2011).

Humor kan også vere med på å styrke det relasjonelle forholdet og den sosiale fellesskapen mellom elevar og mellom lærar og elev. Dette kan også bidra til å styrke samhaldet, fellesskapen og tilhørsla i klassen. Humor kan også vere helsefremjande for den psykiske helsa og bidra til å skape energi hos elevane. Det kan vere med å redusere stress og prestasjonsangst som det faglege presset kan gi, då det er stort fokus på fag og faglege prestasjonar i skulen (Flaten, 2021; Spurkeland, 2011). Læraren bør kjenne til at det er ein fin balanse i bruken av humor som pedagogisk verkemiddel. Ein skal ikkje underhalde og heller ikkje ha overdriven bruk av humor i undervisninga, då dette kan verke mot hensikta si og svekke verdien av humoren. Dersom humor vert brukt feil eller kan opplevast krenkande for elevane, kan det vere skadeleg for dei involverte partane. Det kan vere med å gi eit dårleg og utrygt læringsklima i klassen, og det kan føre til negative relasjonar mellom lærar og elev og eit maktforhold som er asymmetrisk (Flaten, 2021). Flaten (2021) anbefalar å ha ein relasjon til nokon før ein bruker humor bevisst i undervisninga. Det er ein fordel at læraren er kjent med elevane, då det som kan verke positivt og humoristisk for nokon kan vere negativt for andre. Elevar er ulike og dette må bli tatt omsyn til også når det gjeld bruk av humor (Flaten, 2021).

Læraren møter veldig mange ulike elevar i løpet av ein arbeidsdag, og vil stå overfor ulike utfordringar. Somme tider kan ein oppleve å kome til kort i situasjonar som det er forventa at ein som lærar skal kunne ordne opp i. I slike situasjonar kan lærarar reagere emosjonelt eller

profesjonelt. Dersom ein reagerer emosjonelt kan det til dømes vera med sinne og fortviling. Om ein krevjande situasjon oppstår er det viktig å klare å vere profesjonell heller enn emosjonell. Dette vil bidra til at ein kanskje klarar å sjå ting på ein anna måte om eller når, det oppstår uheldige og utfordrande situasjonar i skulesamanheng. Når ein lærar klarar å analysere situasjonen profesjonelt kan ein sjå at det gjerne ikkje er ein sjølv som kjem til kort, men at det handlar om eleven si manglande meistring over eigen situasjon og omgjevnadane kring som spelar inn (Rønhovde, 2004, s. 183).

Finn Carling har definert det profesjonelle mennesket slik:

«Den profesjonelle er et menneske som på grunn av sin utdanning er i stand til å ta inn over seg menneskelige problemer utan å bli nevneverdig truet av dem, og uten å miste kontrollen over egne reaksjoner» (Rønhovde, 2004, s. 183).

Ein kan også lett komme inn i negative spiralar med eleven dersom ein reagerer emosjonelt. Er læraren sliten og frustrert vil også dette påverke korleis han reagerer på situasjonen. Reagere læraren profesjonelt derimot, og klarar å bevare kontrollen og set egne kjensler til sides, vil dette danne betre utgangspunkt for å takle situasjonen. Det er den vaksne som må ta kontrollen og har ansvar for situasjonar som oppstår i skulekvardagen (Rønhovde, 2004).

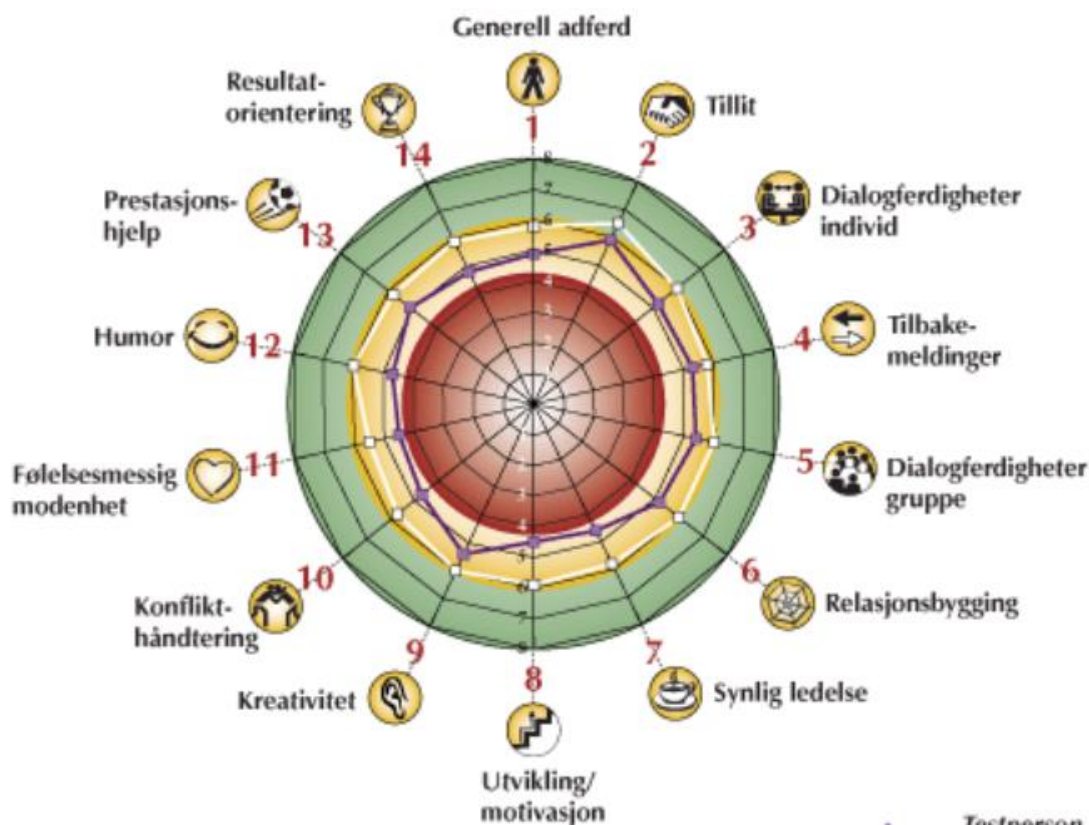
2.5 Relasjonsteori

Betydninga av lærar - elev relasjonen vert av Hattie (2009) skildra som den viktigaste byggesteinen i læringsarbeidet til elevane (Hattie, 2009). Relasjonsarbeid har også stort fokus i sentrale styringsdokument, som nemnt i innleiinga. Skulen skal legge til rette for at gode relasjonar mellom lærarar og elevar skal oppstå, vere med på å skape tilhøyrse og trivsel for elevane, samtidig som skuleleiinga har ansvar for at lærarar har god kompetanse. Skulen er ein viktig arena for barn og unge, og det er viktig at dei skal få erfare positive relasjonar med dei som dei omgår, både lærarar og andre elevar (Spurkeland, 2011).

I OECD (2018) sin internasjonale studie, av lærarar i ungdomskuletrinnet, Talis, som gir viktig innsikt i område som kjenneteiknar lærarane sine arbeidsforhold, viser hovudfunna mellom anna at norske lærarar har gode relasjonar til elevar og høg trivsel (OECD, 2018).

Ein kan sjå på ein skuleklasse som eit sosialt system. Kvaliteten på dette systemet har stor betydning for eleven si utvikling og læring, både sosialt og fagleg. Relasjonen mellom elev og lærar har stor betydning i dette systemet (Nordahl et al., 2016). Læraren sin relasjonskompetanse er sentral i læraryrket og er minst like viktig som den faglege kompetansen (Spurkeland, 2011). Ifølgje Hattie (2009) er den mellommenneskelege faktoren i læring alltid kvaliteten på forholdet mellom lærar og elev. Læraren er den viktigaste enkeltfaktoren i skulesituasjonen og forholdet mellom lærar og elev er sjølve bærebjelken i læringsarbeidet. Ein trygg og god vaksenperson kan vera nok til at eleven kan oppleve det betre i skulen (Olsen & Traavik, 2010; Pianta & Walsh, 1998).

Relasjonskompetansen kan delast inn i både emosjonell og kognitiv kompetanse. Emosjonell kompetanse handlar om å kunne vise empati og skape stemning. Den kognitive kompetansen handlar om å lese dei emosjonelle uttrykka til både enkeltelevar og klassen som heilskap, for at ein skal kunna lukkast med å skape eit godt læringsmiljø (Spurkeland, 2011). Relasjonskompetanse er «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdningar som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjonar mellom mennesker» (Spurkeland, 2011, s. 63). Det som er viktig i forhold til relasjonskompetanse er korleis ein byggjer opp dei mellommenneskelege forholda i ein relasjon. Eit utspel frå ein person er avhengig av respons frå ein annan person, og relasjonen mellom to personar kan deretter byggast vidare til ei gruppe.



Figur 5. Relasjonskompetanse. Frå Relasjonspedagogikk. (s. 62), av J. Spurkeland, 2011, Fagbokforlaget.

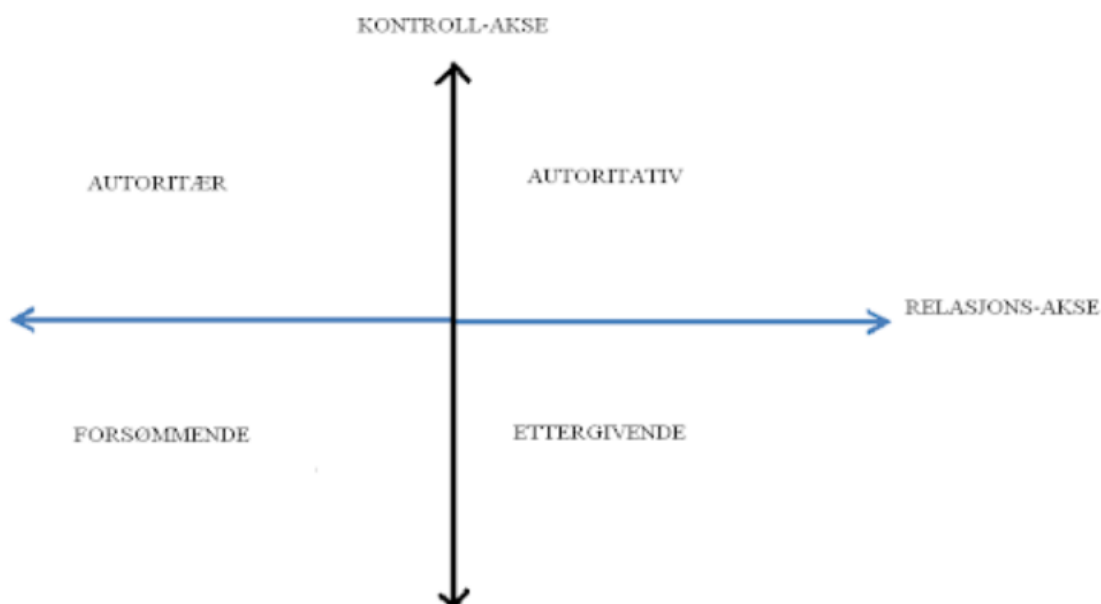
Figur 5 illustrerer kva relasjonskompetanse består av. Det kan vere at ein evnar å vise interesse for andre, har gode ferdigheiter i dialog, evne til å skape tillit, kunne bruke humor, vere god på konflikthandtering og relasjonsbygging for å nemne noko. Lærarar og andre pedagogar i skulen er av dei yrkesgruppene i samfunnet som i størst grad vil kunne dra nytte av denne kompetansen. Det er difor viktig at lærarar jobbar med å utvikle denne kompetansen som ein del av profesjonaliteten sin, då relasjon mellom lærar og elev er svært viktig og må vera til stades for å danne eit fundament før ein kan jobbe med det faglege. Drugli og Nordahl (2010) referert i Spurkeland (2011) påpeiker at dersom det ikkje er ein god relasjon mellom lærar og elev vil det bli vanskeleg for elevane å lære det dei skal i skulen.

2.5.1 Lærarrolla

Ei av dei viktigaste rollene til læraren er å etablere ein god klassekultur med normer over kva åtferd som er akseptabel, og som skal vere med å sikre eit godt klassemiljø for alle elevane. Læraren bør

ha ein naturleg autoritet gjennom gode relasjonar til elevane. Lærarane skal kunne formidle og gi konstruktive tilbakemeldingar til elevane, samstundes som dei også må kunne ta imot tilbakemeldingar frå elevane og ta dette til etterretning, for slik å kunne tilpasse undervisninga til elevane og den enkelte elev sitt behov (Spurkeland, 2011).

Det har skjedd mykje i den pedagogiske tilnærminga mellom lærar og elev gjennom tidene. Eit døme på dette kan vere at læraren har gått frå å ha den autoritære lærarstilen og meir over til den autoritative lærarstilen som eit ideal.



Figur 6. Det autoritative perspektivet. Fra *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*, av P. Roland, 2016, *Utdanningsforskning.no* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>

Modellen til Baumrind (1991) viser ulike perspektiv på lærarrolla. Han tar utgangspunkt i to ulike dimensjoner som på den eine sida er relasjon, og på den andre sida krav og kontroll. Ulike variantar av desse dimensjonane dannar grunnlag for fire ulike vaksenroller hos læraren:

- Autoritativ rolle der læraren er varm og høg på krav i skulesamanheng.
- Den ettergivande læraren er også varm, men stiller i mindre grad krav til elevane.
- Læraren som er forsømmende og viser låg grad av varme, men samtidig liten grad av krav.

- Den autoritære læreren som er høg på krav og kontroll og viser låg grad av varme.

Av dei ulike rollene som læreren kan ha ifølgje Baumrind (1991), er det den autoritative lærarrolla som er med på å skape dei beste forutsetningane både for sosial og fagleg læring hos eleven (Wentzel, 2002; Walker, 2009; Ertesvåg og Roland, 2013) referert i Roland (2016). Kombinasjonen av relasjonell varme, men samtidig kontroll er med på å skape eit godt læringsmiljø for elevane også for dei elevane som har utfordringar. Grenser og krav må setjast på ein respektfull måte overfor elevane ut frå elevane si modning og forutsetning. Den relasjonelle varmen læreren viser, bør vera grunnleggjande hos læreren og ei norm for korleis lærarrolla skal vere. Ein studie gjort av Kiuru et al. (2015) fann også at lærarar som er varme og støttande overfor elevane sine, auka elevane sin aksept og toleranse overfor kvarandre, noko som igjen hadde ein positiv samanheng med elevane sitt læringsutbytte (Kiuru et al., 2015). Lærarar sin veremåte vil alltid vera ein stad mellom desse aksane i modellen, og det vil heile tida vere ein dynamikk mellom dei ulike aksane. I skulen må dette balanserast ut frå dei ulike forutsetningane til elevane.

2.5.2 Haldningar sin betydning for relasjonsbygging

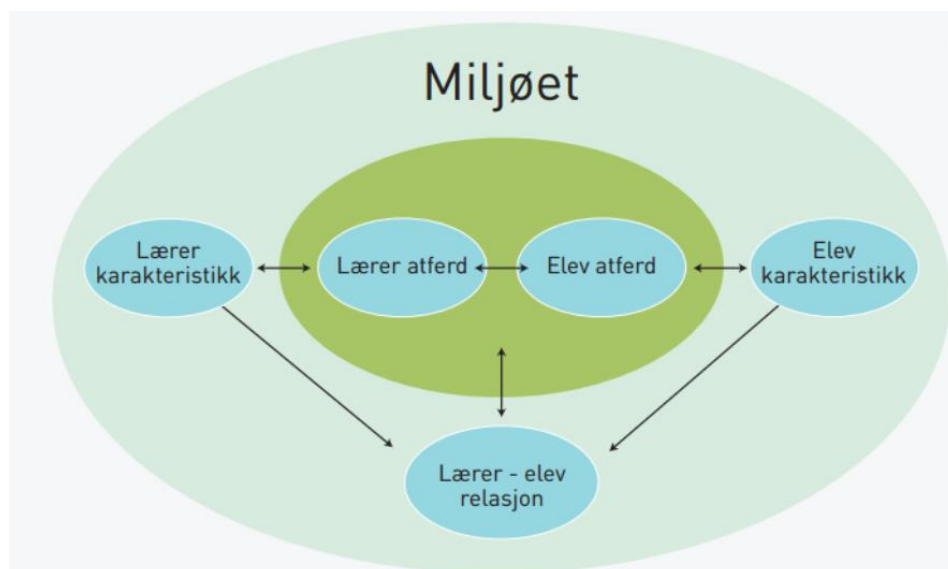
Relasjonsbygging handlar om å sjå barn og unge, klare å skape tryggleik og tillit, vekke positive kjensler og reparere relasjonar dersom dei skulle bryte saman (Fallmyr, 2020; Spurkeland, 2011). Ein kan sjå på relasjonsbygging på to nivå når det gjeld relasjonen mellom lærar og elevar. Det handlar om både relasjonen læreren får til enkeltelevar og den relasjonen han får til heile klassen. Ein lærar kan ha gode relasjonar til enkelteleven, men mangle god relasjon til klassen. Ein annan lærar kan ha lite nære relasjonar til enkeltelevar, men god relasjon til klassen. Det er viktig at læreren er bevisst desse to nivåa og at ein må jobbe med begge. For å lære og å utvikle seg, treng ein å kjenne på at ein høyrer til og at ein trivst (Fallmyr, 2020; Spurkeland, 2011).

Eit praktisk døme på korleis relasjonsbygging kan vere i skulen er at læreren er med på å skape god stemning i klasserommet, han kan ta elevane sitt perspektiv, finne tid til elevane og prate og vise interesse for dei. Dette gjeld alle elevane, men dei elevane som er sårbare og har utfordringar har spesielt trong for det. Aktivitetane skal vere med å gi meistring for elevane. For å balansere dette må læreren på den andre sida også ha krav til elevane og kontroll i klasserommet med vektlegging

på rutinar og føreseielegheit i det daglege arbeidet. Han må ha krav til åtfærd samtidig som han er støttande ved grensesetting og har faglege krav til elevane (Brøndbo, 2016).

Det er viktig for barn og unge å møte støtte, interesse og anerkjenning hos vaksne. Som lærar er det viktig å vera ein trygg vaksen for elevane, slik at dei kjenner på tryggleik og støtte i kvardagen. Sårbare unge, som barn med ADHD, som oftare enn andre hamnar i konflikhtar, og som ofte opplever utfordrande situasjonar, vil kunne oppleve å ikkje få så mange gode relasjonsopplevingar. Dei treng dei gode relasjonsopplevingane og støtta frå læraren enda meir enn andre barn og unge, fordi dei i utgangspunktet har ei sårbarheit. Ved at læraren er med å etablera ein fortruleg og positiv relasjon til elevane kan dette vera med på å redusere åtferdsvanskar og danne ei positiv haldning til skulen hos eleven (Drugli, 2013).

Relasjonsmodellen til Wubbels et al., (2015) illustrerer korleis lærar og elev utviklar relasjon gjennom kvaliteten i interaksjonen mellom dei. Interaksjonar kan oppstå gjennom ulike møtepunkt mellom pedagogen og eleven og desse vert byggesteinar i utviklinga av vidare relasjon. Personane som inngår i interaksjonen påverkar kvarandre og kvaliteten i relasjonen som desse møta skapar, vil igjen legge føringar for den neste interaksjonen.



Figur 7. Interaksjoner som byggesteiner i relasjonen. En økologisk modell (Wubbel et. al., 2015) (s. 30), av P. Roland, 2021, Cappelen Damm AS.

Modellen viser også at det er fleire ting som spelar inn på korleis ein lærar-elev relasjon vert. Det er viktig å vera merksam på at det kan vera faktorar i miljøet som spelar inn på relasjonen. Eleven

eller læreren sine karakteristikkar kan også spele inn på relasjonen til dømes haldningar, temperament og evne til å tilpasse seg krav og forventningar (Roland, 2021). Personar med personlegdomstrekk som at ein er ekstrovert og open har meir positive haldningar, medan personar med nevrotiske trekk har meir negative haldningar noko som igjen påverkar relasjonsarbeidet (Raaheim, 2019, s. 196). Dette kjem også fram i ein studie gjort av Myers og Pianta (2008) som viser at nokre elevar har eigenskapar som gjer det lettare for læreren å etablere ein god relasjon, og desse elevane får også meir positiv merksemd frå læreren.

Lærar-elev relasjonen kan fungere anten som ein beskyttelsefaktor eller som ein risikofaktor for korleis eleven vil fungere faglege og sosialt. Er ein bevisst på at kvaliteten rundt relasjonen er god, vil dette kunne påverke eleven sin oppførsel og utvikling positivt (Drugli, 2013). Ein del barn med ADHD har gjerne vanskar med å innrette seg etter normer og reglar i skulen, og kan utfordre læreren i klasserommet. Som lærar må ein difor ha evne til å handtere konflikhtar og kunne danne gode og nære relasjonar med elevane (Drugli, 2013).

Ein god lærar- elev relasjon vert karakterisert ved at læreren er empatisk, prøver å forstå eleven, ønsker å bli kjent med eleven og eleven sine interesser, og gjerne brukar dette i undervisninga. Det er grunnleggjande og viktig for å utvikle gode relasjonar at læreren anerkjenner elevane og handlingane deira. Vidare må lærarane erkjenne at elevane har ei anna verkelegheitsoppfatning enn vaksne har (Nordahl, 2002). Gode relasjonar mellom elev og lærar kan ein først oppnå dersom lærar har evne til å sjå den enkelte elev på eleven sine premisser, tilpasse eiga åtferd og vera autentisk i kontakten (Juul et al., 2003).

Pianta og kollegaer referert i Spurkeland (2011) påpeikar at det er tre ting som skapar kvalitet i ein interaksjon mellom menneske. Det første er eit positivt klima og god stemning. Det er viktig å tenke over korleis ein kan skape eit positivt klima. Det tar tid å skape eit positivt klima, men kort tid å rive det ned. Det andre punktet er interaksjonen mellom menneske, at til dømes læreren er sensitiv for elevane sine signal og at ein har kunnskap. Gjennom kunnskap kan ein fange opp meir av det som påverkar relasjonen. Det tredje punktet er evne til å ta andre sitt perspektiv og læreren sin evne til empati. Dette handlar mykje om læreren si interesse for eleven og om læreren evnar å sjå ting frå eleven sitt perspektiv og vise forståing og empati. Det handlar også om at læreren må ha evne til å skape ein god relasjon til elevane og eit godt klima i klassen (Spurkeland, 2011).

Lærarar kan ofte oppleve å stå åleine med utfordringar i klassen, og det er difor viktig at lærarar har eit godt nettverk og kan få støtte av andre for å takle skuledagen sine utfordringar. Det er difor viktig at ein jobbar med relasjonskompetanse også på eit systematisk nivå. Spurkeland (2011) tek utgangspunkt i Bourdieu (1995) sine ulike former for kapital når han bruker omgrepet relasjonell kapital. Relasjonell kapital kan gjelde omfanget av relasjonar som har ein positiv verdi for læraren, som kan vere med å danne ei støtte for læraren i arbeidet. Dette kan vere hjelp og støtte frå dei rundt seg, til dømes frå kollegaer, administrasjon, familie og vener (Spurkeland, 2011, s. 100).

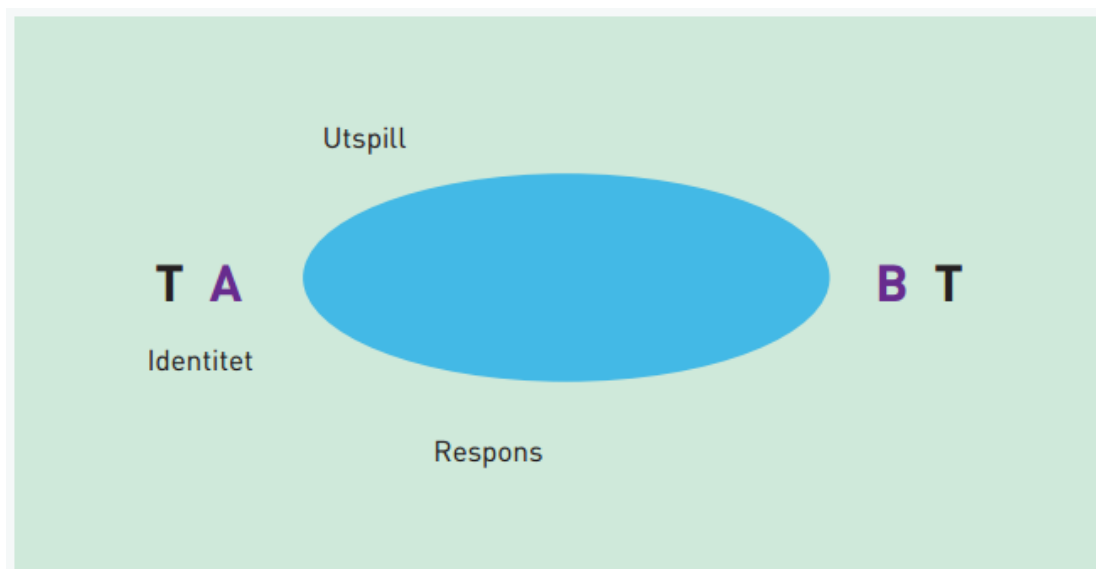
2.5.3 Relasjonsarbeid på systemnivå

I skulekvardagen skjer det stadig omfattande samhandling mellom ulike aktørar på kryss og tvers. Det kan vere mellom elev og lærar, mellom rektor og lærar eller mellom lærar, foreldre og elev, og mellom skulen og eksterne rådgjevingsorgan som PPT og StatPed. Det er rektor som er ansvarleg for at dette systemet verkar som det skal, og skal leie samhandlinga i dette nettverket i skulen. I rolla som samhandlingsleiar må rektor vere aktiv deltakande og synleg for dei involverte. Han må også vere orientert om skulen og læraren sitt innhald i arbeidet som vert og skal bli gjort. Haldningane leiarar i skulen har til elevar med ADHD er difor veldig sentrale for korleis det pedagogiske samarbeidet er. Pedagogisk rettleiing og utvikling av lærarar sitt arbeid er også sentralt i dette arbeidet (Spurkeland, 2011, s. 311). Som ein del av det systematiske arbeidet i skulen er teamutvikling viktig for at den enkelte lærer kan bli trygg i arbeidet sitt med undervisning og klasseleiing, og kunne takle dei utfordringane han står overfor. Det vil vera sentralt i eit slikt arbeid at ein jobbar med å auke kunnskapen om ulike diagnoser, som til dømes ADHD, korleis leggje til rette for elevar og korleis skape gode relasjonar mellom lærar og elev. Medvit kring haldningar er også sentralt for å skape meir refleksjon og forståing kring betydninga av korleis haldningar kjem fram i møte med elevane. Samhandlingssystema på ulike nivå i skulen må vere profesjonelle og fungere slik at lærarar kan bruke desse systema i arbeidet sitt med klassen og enkeltelevar. Skulen består av mange ulike team og kvaliteten i desse teama er avhengig av arbeidet som vert gjort (Spurkeland, 2011).

2.6 Betydninga av gode haldningar hos læraren for utvikling av sjølvbilde til eleven

Lærarar sine haldningar og måten dei møter elevar på, kan vera med på å påverke barn og unge sitt sjølvbilete. Dersom ein stadig vert møtt på ein måte som gjer at ein kjenner seg dum eller mindre verdt, kan dette gå ut over eleven sitt sjølvbilete. Me utviklar oss i samspel med andre. Georg Herbert Mead utvikla det som vert kalla Speglingsteorien. Han deler utviklinga av sjølvvet inn i tre fasar: Eg, meg, sjølvvet og den generaliserte andre (Østerberg, 2012). Me er ikkje fødd med eit bestemt sjølvbilde, men dette utviklar seg gradvis (Raaheim, 2019). Den første fasen i utviklinga av sjølvbilde er når barnet imiterer dei som er rundt det. Døme på dette er når foreldre smiler, og så smiler barnet tilbake. Den andre fasen er når barnet lærer gjennom leik. Barnet lærer seg ulike roller, som til dømes å vere politi eller tjuv, gjennom leik. Den tredje fasen er når barnet begynner å forstå korleis spelereglane i samfunnet er bygd opp, og kva forventingar som er knytt til ulike roller i samfunnet. Den generaliserte andre er alle rundt oss som er med på å påverke oss til å bli den me blir. Gjennom desse fasane utviklar ein seg og blir den ein blir i samspel med andre.

Ein vert altså påverka av andre sine reaksjonar på seg sjølv, både når det gjeld positive og negative reaksjonar (Østerberg, 2012). Dette gjeld alle menneske i møte med andre. Det er veldig viktig for lærarar og andre vaksne som møter barn og ungdom, særleg dei barna og unge som er ekstra sårbare - som elevar med ADHD, at ein møter elevane med positive haldningar, og at ein er klar over kva for påverknad ein har på korleis barn og unge utviklar sjølvbilete. Det er særst viktig at lærarane er seg sjølv medvitne i forhold til eigne haldningar, og at dei legg til rette for å kunne skape gode relasjonar. Lærarar må jobbe for at alle skal kunne oppleve meistring og at dei får til noko. Ein må også tenkje over korleis dei gir tilbakemeldingar til elevane og responsen til elevane må gjevast på ein slik måte at det stimulerer til positivt sjølvbilde (Roland, 2016). Dersom ein stadig opplever å få negative tilbakemeldingar og vanskelege oppgåver vil dette vere veldig skadeleg for eleven si utvikling av sjølvbilde og sjølvkjensle (Fallmyr, 2020; Østerberg, 2012).



Figur 8. Mead sin speglingsteori. Frå *Ulike perspektiver på relasjonsbygging* av P. Roland, 2016, *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>

Modellen over er ein forenkla modell av speglingsprosessen. Den viser at A har eit utspel til B. B tolkar (T) dette utspelet og gir respons tilbake til A som igjen tolkar (T) dette. Gjennom veldig mange responsar og tolkingar vil dette utgjere eit viktig grunnlag for utvikling av sjølvbilde (Roland, 2016).

Ein studie som har sett på korleis vaksne som bur i ulike land har opplevd å ha ADHD, fortel at dei heile livet har kjent seg annleis enn andre, og at dei av denne grunn har kjent seg unormale. Sjølvbildet deira vart ofte knytt opp til korleis dei samanlikna seg med andre. Dei kjente på at dei kom til kort i forhold til andre både når det gjaldt jobb og elles i livet (Brod et al., 2012).

2.7 Forsking

Det er lite forska på kva haldningar lærarar har til elevar med ADHD både i Noreg og internasjonalt. Det finst likevel meir forskning på dette i andre land enn i Noreg. Mange av studiane som har prøvd å måle lærarar sine haldningar har i staden enda opp med å måle lærarane sine kunnskapar om ADHD eller om spesielle ting ved ADHD som meiningar om medisiner, ADHD-stigma eller lærarstress (Amha & Azale, 2022).

Fleire av studiane me har sett på, hadde som formål å sjå på samanhengen mellom lærarane sine kunnskapar og lærarane sine haldningar til elevar med ADHD. Resultata viser at det er ein samanheng mellom kunnskap og haldningar til elevar med ADHD. Lærarar som har god kunnskap om ADHD viser betre kunnskap om tilpassingar og forståing for elevane sine vanskar enn lærarar som har lite kunnskap om ADHD (Mulholland et al., 2015). Mange lærarar har negative haldningar til elevar med ADHD, og lærarar som har lite erfaring og lite kunnskap, viser meir negative haldningar enn dei med meir kunnskap og erfaring.

Ei forskning frå 2022 viste at om lag 50 % av dei lærarane som vart intervjuja viste negative haldningar mot elevar med ADHD (Amha & Azale, 2022). Lærarane hadde både lite kunnskap om ADHD og lite kjennskap til elevar med ADHD, og lite erfaring med undervisning knytt til elevar med denne utfordringa. Konklusjonen var at for å endre på dette burde opplæringa av lærarane styrkast for at dei skulle bli betre på å kjenne att elevar med diagnosen ADHD og legge betre til rette for dei. Det er også slik at når ein ADHD-diagnose skal stillast, er det nødvendig med samarbeid mellom helsevesenet og lærarar. Lærarar er viktige fordi dei kan rapportere kva dei observerer av eleven gjennom mange timar i skuledagen. Fleire legar som deltok i ei undersøking svara at det var vanskeleg å få rapportar hos lærarane fordi lærarane hadde lite kunnskap og difor vegra seg for å levere inn rapportar (Amha & Azale, 2022).

Lærarar som manglar kunnskap om ADHD kan ha vanskar med å skape dei gode læringsmiljøa, og dei nyttar også gjerne feil strategiar og ineffektive straffetiltak for å korrigere elevane. Har ein god kunnskap vil ein ofte klare å lage eit positivt læringsmiljø. Lærarar har ein kraftig innverknad på elevane sine framtidige prestasjonar, sosiale relasjonar og utvikling av sjølvkjensle. Det har også stor betydning for elevar med ADHD kva for forventningar dei vert møtt med av læraren. Dette har betydning for både eleven si faglege utvikling og utvikling av sjølvkjensle. Det er viktig at lærarar har forventningar til elevar, og samstundes møter dei på ein god måte. Elevar innfrir ofte forventningane til lærarane, så om elevar vert møtt med låge forventningar, vil dei gjerne også innfri den vegen. Barn heilt ned til 6-7 årsalder vil merke det om læraren har låge forventningar til dei, og dermed innrette seg etter dette (Hepperlen et al., 2002).

På grunn av at mange lærarar har lite kunnskap om ADHD, opplever mange barn og foreldre til barn med ADHD å bli stigmatisert. Det kan også oppstå usemje mellom pedagogisk personell og føresette i forhold til behandling av barn med ADHD i skulen. Mange foreldre rapporterer at dei opplever å

bli møtt på ein dårleg måte i skulen, og at dette kan skuldast lite kunnskap hos læraren (Moldavsky & Sayal, 2013).

Anderson et al., (2012) har sett nærare på kva erfaring har å seie for korleis lærarar sine haldningar til elevar med ADHD er i førskuleutdanninga. Resultatet viser at erfaring har mykje å seie for kva haldningar lærarar viser. Dei som har lite erfaring har mindre positive haldningar enn dei som har meir erfaring. Resultatet peikar også på at kunnskap om ADHD utviklar seg gjennom erfaring i klasserommet, meir enn gjennom utdanning, og grunnar til dette er at dei har kontakt med barna og føresette, andre lærarar og dei deler erfaringar (Anderson et al., 2012).

I studien til Bekle (2004) der ein samanliknar kunnskap og haldningar til elevar med ADHD hos lærarar, med kunnskap og haldningar hos ufaglærte, kjem det fram at lærarar har meir kunnskap, sjølv om dei ikkje har hatt opplæring om ADHD-diagnosen i grunnutdanninga si. Det kjem fram at eit år med klasseromsundervisning kan kompensere for manglande kompetanse og utdanning om ADHD. Studien viste også at kunnskapen og haldningane til lærarar vart forbetra etter kor mange barn med ADHD dei har undervist (Bekle, 2004).

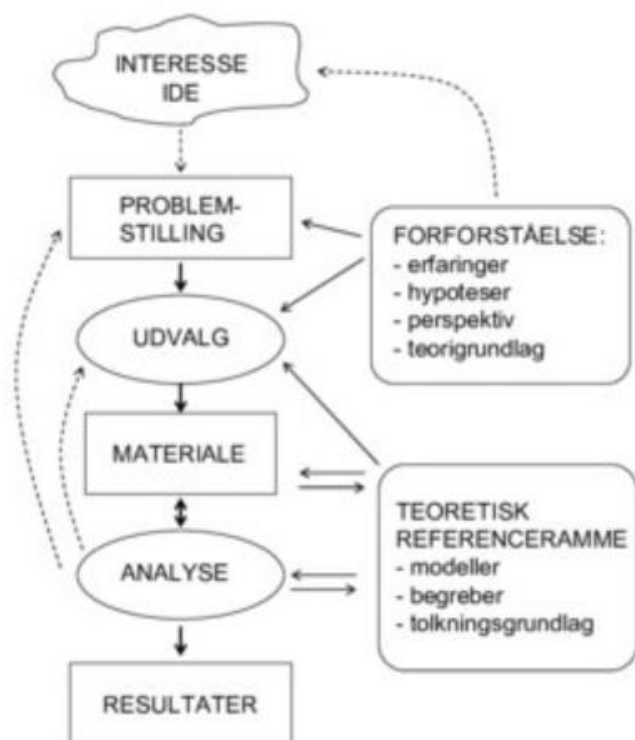
I forhold til om det er ulike haldningar til elevar med ADHD i ulike lærargrupper er det gjennomført ei stor undersøking som involverte 160 lærarar. Resultatet viser at det ikkje er store variasjonar på haldningar til elevar med ADHD i ulike lærargrupper, men at det er generelt viktig at lærarar må få meir kunnskap om, og vera meir oppteken av elevane med ADHD. Det vert peika på at barn med ADHD står i fare for å få dårlegare utdanning, sosiale vanskar, og emosjonelle vanskar gjennom barndom og ungdomsliv dersom dei stadig opplever å møte på negativitet (Sankar, 2017). Menneske med udiagnostisert ADHD vert ofte sett på som inkompetente, uorganiserte, aggressive, late med meir. Det er også mykje som tyder på at elevar med ADHD truleg presterer mykje dårlegare enn dei kognitive evnene deira tilseier. Ved å legge til rette for eit positivt læringsmiljø med gode rutinar for klasseleiing kan lærarar vera med på å få elevane til å auke den akademiske ytinga og forbetre åtferda (Sankar, 2017).

Det er variasjonar i korleis elevar med ADHD vert møtt i forhold til kor i verda ein er. Ei forskning viser at lærarar i låginntektsland har ei meir negativ haldning til elevar med ADHD enn lærarar i høginntektsland (Amha & Azale, 2022). Ser ein til Noreg kan ein i fagartikkelen «Let`s Focus» av Hvidsten og Wilhelmsen (2018) lese om ein studie som er gjort om korleis lærarstudentar opplever ukonsentrerte barn. Det var 80 sisteårs lærarstudentar som svara på ei spørjeundersøking to

månader før dei var ferdigutdanna, og resultatet var at kompetansen om barn som er ukonsentrerte kunne vore betre. Lærarstudentar treng meir og betre kompetanse om korleis legge til rette for barn med konsentrasjonsvanskar (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

3 Metode

I dette kapittelet vert metoden som er nytta i studien presentert. Det vert greidd ut om gjennomføring av studien, kva vitskapeleg forankring studien har, og kva metode som er brukt. Vidare vert det greidd ut om utval og rekruttering av informantar, innsamling av data, utarbeiding, gjennomføring og transkripsjon av intervju. Avslutningsvis vert forskingsetiske omsyn ved studien kommentert, samt styrkar og svakheiter i prosjektet, som validitet, reliabilitet og moglege feilkjelder.



Figur 9. Forskarrolla gjennom forskingsprosessen. Frå *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. (s.37), av K. Malterud, 2011, Universitetsforlaget.

Val av metode avheng av forskings spørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018). I denne studien er problemstillinga: Elevar med ADHD; Kva haldningar til elevar med ADHD finn ein blant lærarar i skulen? Det er brukt kvalitativ metode og semistrukturert intervju, då det vart vurdert at dette ville vere den beste måten å få fram informasjonen på. I kvalitativ forskning er intervju den mest vanlege forma for å hente inn data, både gjennom utstrukturerte og strukturerte intervju. Kunnskap oppstår mellom informanten og den som intervjuar (Kvale et al., 2015). Informasjon vart innhenta ved å intervju lærarar som arbeider i skulen. Målet var å få fram informantane sine

opplevingar av andre lærarar sine haldningar til elevar med ADHD. Det er informanten si subjektive oppleving og erfaring ein er ute etter (Thagaard, 2018). Gjennom å nytte intervju som metode kan ein som forskarar gå djupare inn i det som vert fortalt ut frå eit lite utval av personar (Kvale et al., 2015).

Det å gjennomføre intervju stiller store krav til førebuing, og eit ustrukturert intervju stiller større krav til den som gjennomfører intervjuet enn ved eit strukturert intervju. Intervjuaren sine eigenskapar og kvalitetar vert viktige i det ustrukturerte intervjuet (Kvale et al., 2015). Ein treng gode fagkunnskapar om det temaet ein skal intervju om, kunne følgje opp spørsmål og kunne ta spørsmål på sparket, samstundes som ein skal stille gode spørsmål, for få informanten til å opne seg opp og snakke (Kleven & Hjordemaal, 2018). Når intervjuet skjer munnleg slik som det gjer i eit kvalitativt forskingsintervju, kan ein lettare forsøke å oppklara misforståingar som kan oppstå undervegs i intervjuet, og ein kan stille oppfølgingsspørsmål. Ein har også større moglegheit til å komme djupare inn i problematikken enn ved eit strukturert intervju då ein har større fleksibilitet ved ustrukturerte, kvalitative intervju. Det kan og vera lettare med ein open og fortruleg samtale der informanten opnar seg for den som intervjuar og ting som ikkje ville kome fram i eit strukturert intervju kan dukke opp (Kvale et al., 2015).

Intervju som metode er nyttig for å prøve å forstå, og for å setje oss inn i korleis andre opplever og forstår eit fenomen (Kvale et al., 2015). I denne forskinga vil ein prøve å få fram kvar informant sine individuelle opplevingar av haldningar hos andre lærarar. Forskinga vil ha eit fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi kan forståast som ei systematisk undersøking av ulike måtar å sjå på verkelegheita. Sentralt i fenomenologien er å få fram førstepersonperspektivet slik at individuelle perspektiv og erfaring kjem fram (Wifstad, 2019).

Kvalitative studiar er ofte knytt til induktiv tilnærming. Forsking gjennom induktiv metode betyr å gå frå eitt enkelt individ sine svar til å utarbeide ein meir generell teori (Tjora, 2018). I denne forskinga vil den kvalitative studien og den induktive tilnærminga gi oss den enkelte informanten si subjektive erfaring om hendingar eller situasjonar dei har opplevd blant lærarkollegaane sine på arbeidsplassen i forhold til haldningar til elevar med ADHD.

Kvalitativ metode står i sterk kontrast til kvantitativ metode som er meir strukturert og gir oss større overflatekunnskap (Kvale et al., 2015). Styrkane til eit kvalitativt forskingsintervju er at intervjuet kan gi mange detaljer og opplysningar frå informantane sitt eige perspektiv, noko som ikkje ville

blitt fanga opp ved ein kvantitativ metode, som til dømes ei spørjeundersøking. Det er også med på å gi nærleik mellom oss som forskarar og informantane me vel ut (Kvale et al., 2015). Ved eit semistrukturert intervju kan me be informantane utdjupe dersom det er noko me ønsker meir informasjon om, og dette kan gi oss tilgang til kunnskap som elles ville vore vanskeleg å få tak i. På den andre sida er det eit avgrensa tal på informantar, og det kan vere vanskeleg å trekkje gyldige generelle slutningar. Ved at det er få informantar gjer det også lettare rom for tolking av data der forskaren fortolkar teksten (Thagaard, 2018).

Kunnskap vert til mellom informanten og forskaren sine synspunkt (Postholm et al., 2018). Semistrukturerte intervju er meir som ein samtale mellom to likeverdige partar (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved gjennomføring av intervju er det ikkje nødvendig å følge spørsmåla kronologisk, men det er viktig å passe på at alle spørsmåla vert svara på. Det var likevel slik at intervjuguiden stort sett vart følgt slik han var sett opp. Spørsmål som ikkje var planlagt, men som det ville vere naturleg å stille kunne dukke opp, men for det meste vart intervjuguiden følgt slik han var laga på førehand.

Det vart enklare å intervju og stille utdjupe spørsmål etter kvart som intervju vart gjennomført og me fekk erfaring. Det kunne vera at spørsmåla vart stilt ulikt til dei ulike intervjuobjekta, då me var to som gjennomførte kvar våre intervju, men kjernespora var dei same. Ei utfordring i forhold til intervjumetoden er at det kan vera vanskeleg for informanten å svare heilt ærleg på spørsmåla når intervjuaren sitt ansikt til ansikt overfor intervjuobjektet (Kvale et al., 2015).

3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Det er viktig at spørsmåla er godt gjennomtenkte og relevante i forhold til innhenting av den informasjonen ein vil ha, og difor er det viktig å bruke god tid på dette (Kvale et al., 2015). Arbeidet med utkastet til intervjuguiden (vedlegg 1) starta tidleg i prosessen med å skrive denne masteroppgåva. Tidleg i prosessen vart det også bestemt at me skulle gjennomføre kvalitative, semistrukturerte intervju med opne spørsmål, fordi denne metoden var mest relevant for forskinga vår. Me utarbeida fleire opne spørsmål. Det første utkastet inneholdt fire overskrifter med mange underspørsmål, der mange av spørsmåla var om informantane og praksisen deira. Desse vart

omarbeidd slik at me fekk færre og færre spørsmål og me stod til slutt att med det som vart intervjuguiden. Spørsmåla vart delt inn i fire kategoriar som kvar tek for seg ulike delar knytt til temaet. Den første kategorien inneheldt spørsmål som gjeld informanten. Dette var viktig å få med, for det gir eit overblikk over informanten sin bakgrunn og erfaring. Den andre kategorien handlar om informanten sin kjennskap til diagnosen ADHD, samt om kva eventuell opplæring og kunnskap informantane sjølv har om diagnosen ADHD. Tredje og fjerde kategori handlar om korleis informantane oppfattar kollegaer sine kunnskarar og korleis dei opplever kollegaer sine haldningar til ADHD. Her kjem me til kjernen i forskinga vår som handlar om opplevde haldningar hos lærarar til elevar med diagnosen ADHD.

Det vart gjennomført eit pilotintervju der intervjuet vart testa på ein kollega. Dette intervjuet gjennomførte me saman, og det var ei nyttig erfaring då det gav oss trening i det tekniske rundt intervjuet. Det testa også kva svar me kunne forventa å få, samt korleis intervjuteknikken vår fungerte. Etter dette intervjuet endra me litt på ordlyden i nokre av spørsmåla, og me fann også oppfølgingsspørsmål som kunne vere aktuelle.

3.2 Utval

Rett utval av informantar er viktig for å belyse problemstillinga. Kriteria for utvalet vårt var å intervju seks til åtte lærarar i ungdomskulen, både kvinner og menn som har jobba meir enn fem år, både med og utan spesialpedagogisk utdanning. Dette meinte me ville vere representativt og gi oss nok materiale. Grunnen for at me ville at informantane skulle ha minst fem års erfaring var fordi det då gjerne var større moglegheit for at dei hadde kjennskap til diagnosen ADHD og noko erfaring med elevar med denne diagnosen. I starten hadde me tenkt å intervju lærarar utan spesialpedagogisk utdanning då me tenkte at svara lærarar med spesialpedagogisk bakgrunn gav, kunne vera farga av utdanninga deira, men dette gjekk me vekk frå. Me endra kriteria våre og sendte endringsmelding til NSD. Ved å opne for å intervju lærarar med spesialpedagogisk bakgrunn også, vil me kanskje kunne sjå om det er ein tendens til skilnad i svara til dei som har spesialpedagogisk utdanning og dei som ikkje har det.

3.2.1 Rekruttering av informantar

Etter klarsignal og godkjenning frå NSD kunne prosessen med å hente inn informantar starta. Det vart nytta to ulike tilnærmingar når det gjaldt å finne informantar. Tilnærming nummer ein var gjennom sjølvseleksjon (Thagaard, 2018). Me tok direkte kontakt med aktuelle kandidatar gjennom eige kontaktnett. Tilnærming nummer to var at ungdomskular i fleire kommunar vart kontakta, og fekk informasjon og invitasjon til å vere med å delta i studien. Alle som var villig til å delta innanfor dei kriteria som var sett kunne vere med. Ulempa med den første tilnærming var at me kunne kjenne nokre av informantane frå før, og det kan vere vanskeleg for informantane å opne seg for nokon dei kjenner frå før når det gjeld spørsmål som kan kjennast utfordrande (Kvale et al., 2015). Det å hente inn informantar var ikkje så enkelt som håpa, og det kom fleire avslag på førespurnadane våre. Til slutt vart det til saman sju informantar som takka ja til å vere med i studien.

Før intervju starta vart informasjon som innehalda formålet med studien, tema og informasjon om prosjektet vårt og kva me ville undersøkje gjennomgått. Tidspunkt for intervju vart avtala og også korleis dette skulle skje. Intervjua kunne skje pr. telefon, ved fysisk møte eller gjennom teams. Dei fleste informantane var kvinner. Dette representerer også verkelegheita, då det er flest kvinner som arbeider i skulen. Tal frå 2017 viser at 75 % av lærarane i grunnskulen er kvinner (Bufdir, 2022). Alle som vart intervjuja hadde arbeidd i skulen meir enn ti år. Tre hadde arbeid mellom ti og 15 år, to hadde arbeid mellom 15 og 20 år og to hadde arbeid meir enn 20 år.

Tabell 1. Oversikt over informantar

Oversikt over informantane		
Arbeidd som lærar i antal år	Lærar utan spesialpedagogisk utdanning	Lærar med spesialpedagogisk utdanning
5-10		
10-15	xx	x
15-20		xx
Over 20 år	x	x

3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjua starta med å informere om kva dei data som vart innhenta skulle brukast til, korleis informasjonen vart lagra og korleis informantane var sikra anonymitet (vedlegg 2). Gjennom signert avtale på at desse punkta var forstått, gav det oss ei endeleg godkjenning for intervjuet. Intervjuguiden vart brukt som utgangspunkt når intervjua vart gjennomført. Kvart intervju vart opplevd som ulikt frå dei andre. Dei fleste intervjua vart gjennomført ved fysisk oppmøte, medan to intervju vart gjennomført på telefon og gjennom Teams-møte. Det gjekk veldig fint å gjennomføre intervjua på desse måtane. Det vart nytta diktafon for å ta opptak, og så vart data frå diktafonen overført til nettskjema. På denne måten vart forskingsdata samla inn på ein trygg og sikker måte. Ved å lagre opptaka av intervjua på nettskjema, sikra dette trygg lagring, og moglegheit for å høyre dei om att og om att under arbeidet med transkribering.

3.4 Transkribering

Eit intervju er ein samtale mellom to personar som møtest og samtalar. Når samtalen blir abstrahert og fiksert og gjort om til skriftleg form, vert det kalla transkripsjon (Kvale et al., 2015). Transkripsjonen av intervjua starta kort tid etter at intervjua var avslutta. Arbeidet med å transkribere intervjuet frå munnleg til skriftleg form var til god hjelp i forkinga og analysearbeidet. Innhaldet i intervjuet vart gjenkalla under transkripsjonen, og dette gav anledning til å begynne å strukturere datamaterialet og få oversikt over innhaldet (Kvale et al., 2015).

I prosessen ved å transkribere og strukturere datamaterialet for å få betre oversikt før analysearbeidet startar, er det viktig å vere merksam på det som skjer når talespråk vert overført til skriftspråk. Her er det fleire vurderingar og slutningar som skal bli tatt. Dette kan vere om alle småord og munnlege fraser skal vere med eller ikkje, då dette er ord som kan vere med å påverke analysen (Kvale et al., 2015). Under skriftleggjinga av det munnlege intervjuet forsvinn kroppsspråket og tonefallet. Det kan difor vere viktig å uttrykkje kjensler og skrive mest mogleg ordrett ved å ta med småord, lydar og pausar i intervjuet for å få fram stemninga betre. Det vart bestemt at me ville ta med småorda som til dømes: «mm», «eh» og liknande, då dette ville gjere at transkripsjonane vart så detaljerte og nøyaktige som mogleg.

Det vart lagt inn god tid mellom intervju slik at transkribering av eitt intervju var ferdig før eit nytt intervju skulle takast. På denne måten fekk kvar informant fullt fokus om gongen. I arbeidet med å anonymisera informantane vart dette også gjort i opptaka, der me kalla opptaka for intervju av informant nummer 1, intervju av informant nummer 2 og så vidare. Alle intervju vart merka på denne måten. I tillegg vart også desse kodande brukt i transkripsjonsdokumenta. På denne måten vart anonymiteten av informantane ivaretatt. Til saman utgjorde transkripsjonane 35 skrivne ark.

3.5 Analysestrategi

For å analysere datamaterialet som vart samla inn, vart det nytta ein tematisk analyse. Den tematiske analysen er ein metode for å identifisere, analysere og rapportere tema innanfor dei data som er samla inn. Han kan forklarast som ei systematisering og kategorisering av eit datamateriale slik at dei funna som er gjort kan skildrast på best mogleg måte. Datamaterialet skal organiserast slik at det i etterkant kan fortolkast. På denne måten vert analysen eit bindeledd mellom dei rådata som vart samla inn og resultata som kjem fram i analysen. Det skjer ei filtrering av datamateriale under analyseprosessen og på denne måten vert datamaterialet redusert (Malterud, 2011). Analysen er inspirert av dei ulike fasane i den tematiske analysen til Braun og Clarke (2006) og av Malterud (2011) sin metode for systematisk tekstkondensering.

Metoden er med på å organisere og skildre dei data som er samla inn (Braun & Clarke, 2006). I analysen vår har me valt den litt forenkla framgangsmåten til Johannesen et al., (2021) som bygger på Braun og Clark (2006) sin framgangsmåte ved tematisk analyse (Johannessen et al., 2021). Grunnen til dette valet er at denne gir ein grundig og grei gjennomgang av framgangsmåten av å analysere. Ein fordel ved tematisk analyse er at dette analyseverktøyet er eit fleksibelt, anvendeleg og eit forholdsvis enkelt verktøy å nytte (Braun & Clarke, 2006). Det gjer det lettare for forskarar som oss, med lite erfaring i analyse av data å ta i bruk. På den andre sida kan metoden kan vere litt diffus i bruk, då det ikkje er nokre retningslinjer for korleis denne metoden skal utførast. Dette er også ein grunn for at analysen bør presenterast slik at ein får fram korleis ein har gått fram og korleis rapporteringa er utført (Braun & Clarke, 2006).

Tabell 2. Trinn i analysen. Eit døme på arbeidet vårt med tematisk analyse med utgangspunkt i K. Malterud (2011) sin systematiske tekstkondensjon.

Meiningseinheter	Kondensert tekst	Kode	Tema
«Den opplever eg er veldig varierende. Eg har lærarar som kjem til meg og spør om råd og litteratur, så eg trur det er veldig forskjellig, men dei fleste har nok hatt elevar med ADHD for det er jo ja litt ulike erfaringar ein har med det. Eg vil jo tru at yngre kollegaer har lært noko om dette i grunntdanninga si, det hadde jo i alle fall vore håpa».	Lærarar sin kunnskapar om ADHD vert opplevd som forskjellig og varierende.	Varierende	Lærarar sin kunnskap om ADHD
«Ee, nei altså..det blir jo litt sånn både og..eg veit jo at den eleven som er på trinnet der har me fått ein del tips i forhold til korleis BUP meiner me bør gjere det, og sånne ting, men eg føler jo at det blir prøve og feile..».	Litt varierende, har fått tips frå BUP, men mykje prøve og feile	Varierende	Lærarar sin kunnskap om ADHD

Meiningsenheter	Kondensert tekst	Kode	Tema
«Jo, alle veit jo at dei eksisterer og at det er nokre pedagogiske utfordringar med det og at dei kan løysast, men balanse, vertfall når det er sånn utfordrande og utagerande art, det er ein balanse mellom å skjerme klassen og få eleven til å leve med det. Trur det er ganske grei oppfatning, at det er målet. Eg trur det er koss du taklar det som er avgjerande».	Alle kjenner til utfordringane og at dei kan løysast. Ei ganske grei oppfatning, korleis du taklar desse utfordringane er avgjerande.	Generell grei oppfatning	Haldningar til elevar med ADHD
«Med overgangsmøte med barneskulane såg me på listo kor mange som hadde...me tel antall med ADHD og tenker over kor mykje jobb ditta blir. Ingen blir overraska over diagnosen lenger, eg tenker at jo fleire , jo meir jobb, jo meir tid, jo meir krevjande klasse».	Lærarar til elevar med ADHD i klassen og tenker det blir meir jobb og ein meir krevjande klasse.	Elevar med ADHD er meir krevjande elevar	Haldningar til elevar med ADHD

Det er lurt å dele analysen inn i steg for å framstille han på ein strukturert og forståeleg måte. Analysearbeidet er ein dynamisk prosess der ein går fram og tilbake mellom stega (Malterud, 2011). I førebuinga gjorde me oss kjent med data som var samla inn og laga ei oversikt over svara frå intervjua. Me høyrde gjennom intervjua fleire gonger før dei vart transkribert. Interessante funn

og tankar me gjorde oss undervegs vart notert ned. Dette gav eit heilskapleg bilete over det innsamla materialet, og danna grunnlag for det vidare arbeidet.

Det neste steget i analysen var koding. Me starta med å lage oss ei lang liste med tema, eller kodar som me fann gjekk att i svara. Deretter gjekk me enda meir nøye gjennom desse og valde ut nokre kodar me fann ut var overordna. Til slutt gjekk me enda meir gjennom kodane og stod att med fire overordna tema.

Me valde ut desse fire overordna temaa:

- Opplevd kunnskap hos lærarar om diagnosen ADHD
- Opplevde haldningar på arbeidsplassen knytt til elevar med diagnosen ADHD
- Ulike måtar desse haldningane kjem til uttrykk
- Opplevde haldningar blant ulike fagpersonar på arbeidsplassen

3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarheit i forskinga

Då prosjektet for å finne ut kva haldningar som finst blant lærarar til elevar med ADHD starta, var oppfatninga vår at det finst mange ulike haldningar til elevar med ADHD i skulen, både positive og negative. Me tenkte også at desse haldningane kanskje endra seg til det positive med auka kunnskap og erfaring om diagnosen ADHD. Grunnlaget for haldningane våre var eiga erfaring.

Eiga erfaring innan dette feltet kan påverke tolkinga av resultatata, og dette kan igjen truge validiteten til prosjektet. Kva bilete me som forskarar har av andre lærarar sine haldningar til elevar med ADHD, vår forforståing, handlar om dei perspektiva og dei erfaringane me hadde med oss inn i frå starten av prosjektet. Det er viktig å ta omsyn til eiga forforståing av problemstillinga før ein set i gang med prosjektet (Malterud, 2011). Forforståinga kan gi utslagsgivande resultat på forskinga dersom ein ikkje er medvitne den påverkinga dette kan ha på resultatet (Malterud, 2011). Det kan både vera ein styrke og ei svakheit at ein har kjennskap til miljøet ein forskar i. Ein kan på den eine sida forstå deltakarane sin situasjon, og eigne erfaringar kan bidra til å bekrefte den forståinga ein utviklar, og på den andre sida kan ein oversjå nyansar som ikkje samsvarar med eigne erfaringar (Thagaard, 2018).

Validitet i forskning handlar om gyldigheit i resultat ein kjem fram til, og korleis ein klarar å undersøke og tolke det resultatet ein får fram. Det handlar også om truverdet til forskinga, og dette må ein vurdere gjennom heile prosessen. Ein må kontinuerleg sjekke om det ein finn gjennom metoden ein har brukt, er det ein på førehand hadde tenkt å undersøke. Validitet handlar difor om at funna er truverdige, pålitelege og sannsynlege (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018).

Alle intervjuobjekta våre har minst ti års erfaring frå skulen, og dei svarar alle at dei har kjennskap til diagnosen ADHD, men det er forskjellar i kor mykje kjennskap dei har etter kva utdanning og erfaring dei har.

Det kan vera vanskeleg å observere kva haldningar lærarar har til elevar med ADHD. Sjølv om ein gjerne kunne ha sett mykje om ein observerte, ville me prøve å finne dette ut gjennom intervjumetoden. Me har intervjuar lærarar med og utan spesialpedagogisk utdanning. Målet var å finne ut kva haldningar som finst blant lærarar i skulen, og om det er tendensar til om det er forskjell i opplevde haldningar hos informantane ut i frå kva bakgrunn dei har. Det å få meir kunnskap og erfaring om elevar med ADHD kan gjerne gjera at ein endrar haldningar til korleis det er å jobbe med elevar med ADHD. Det kan også vera slik at dei som vel å ta meir utdanning for å lære meir om ADHD er meir interesserte, og har kanskje eit anna utgangspunkt enn dei som ikkje har teke ekstra utdanning.

Me har intervjuar lærarar med og utan spesialpedagogisk utdanning. Det vert ikkje spurt etter læraren sine eigne haldningar, men om korleis dei oppfattar haldningar blant lærarkollegaer. I tilfellet vårt tenkjer me at det kan vera litt usikkerheit kring kor ærlege intervjuobjekta våre har vore. Det kan vera at lærarane ikkje vil "utlevere" kollegaane sine ved å seie at dei opplever at nokre har negative haldningar til elevar med ADHD, men dette kan me ikkje vite med sikkerheit.

Reliabilitet handlar om truverdet til forskinga, og om andre forskarar kunne ha reprodusert resultatet på eit anna tidspunkt (Kvale et al., 2015). Det klassiske reliabilitetsomgrepet er knytt til kor påliteleg målinga av dei enkelte personane er ved målingstidspunktet, og om intervjuobjekta er representative for alle lærarar i ungdomsskulen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100).

Intervjuobjekta våre vart forsikra om at dei ville vera anonyme, og spørsmåla vart stilt på ein slik måte at informantane forhåpentlegvis følte at dei kunne vera ærlege. Validitet handlar også om korleis teorien er anvendt i analysen og drøftinga av data. Tolkinga vår av teori og omgrep kan også ha ei betydning for validiteten i oppgåva (Kvale et al., 2015).

3.7 Forskingsetiske retningslinjer og konfidensialitet

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NSD, har utarbeidd forskningsetiske retningslinjer og forskningsetiske normer. «Dei etiske retningslinjene som ligg til grunn framhevar «prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet» (NSD, 2021). Det er viktig å setje seg inn i dei etiske retningslinjene og følgje desse. Pedagogisk forskning handlar om menneske og me brukar menneske som informantar. I forskning er ein pålagt å vise respekt for menneske og ta ansvar for ikkje å utsetje informantar for skadar eller belastningar.

Informantane våre fekk nødvendig informasjon for å få ei forståing av eventuelt kva følgjer det kan medføre å delta i forskinga og kva som er formålet med forskinga (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det vart laga eit informasjonsskriv som informantane måtte signere på at dei var blitt informert og samtykka i å delta som informant i studien.

Etiske problemstillingar er med på å prege heile prosessen kring intervjua. Det betyr at allereie i frå starten når temaet skal bli bestemt og fram til slutten av intervjuprosessen der rapportering skal skje, må ein ta omsyn til om teksten kan få konsekvensar for intervjuobjekta (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å sikre anonymitet vart informantane våre gitt nummer, og alle trekk som kan vere moglege å kjenne att er fjerna. Informasjonen vert behandla konfidensielt, og dei strenge krava til korleis informasjonen vert lagra er følgde.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil vert sentrale funn frå studien, som omhandlar lærarar sine haldningar til elevar med ADHD, presentert. Funna vil bli presentert etter tema slik dei er sett opp i intervjuguiden vår, og svara vert presentert som både direkte sitat frå informantane og som samanfatta svar, noko som er med på å leie mottakar tettare inn i empirien (Tjora, 2018).

Intervjuguiden er delt inn i fire hovudtema. Første hovudtema handlar om informanten sine bakgrunnsopplysingar, som stilling, utdanning og erfaring og er mest med som ei kartlegging på førehand. I del to vart informanten spurt om eigen kjennskap til diagnosen ADHD og i den tredje delen spør me etter informantane sine oppfatning av kollegaer sine kunnskapar om ADHD. Til slutt i den siste delen fortel informantane om sine oppfatningar av kollegaer sine haldningar til elevar med ADHD og korleis desse kjem til uttrykk. Samanfatta så har me intervjuet sju lærarar som har minimum elleve-års erfaring som lærarar i grunnskulen.

4.1. Kjennskap til ADHD

I del to av intervjuguiden spør me etter informantane sin kjennskap til både diagnosen ADHD og kjennskap til elevar med diagnosen ADHD. Me spør også om korleis dei eventuelt har fått opplæring og om dei opplever at dei har nok kunnskap om ADHD til å møte elevane på ein god måte.

Det første spørsmålet handla om eigen kjennskap til diagnosen. Her svara alle informantane at dei hadde fått kjennskap til diagnosen ADHD gjennom erfaring som lærarar i skulen. Spørsmål nummer to var om kva kjennskap informantane hadde til elevar med diagnosen ADHD. Her sa alle informantane våre at dei hadde noko erfaring frå å jobbe med elevar med ADHD.

Det tredje spørsmålet handla om kva opplæring lærarane hadde fått om diagnosen ADHD. På dette spørsmålet svara dei at det var ingen av dei som har fått slik opplæring gjennom grunnutdanninga si. Nokre av informantane hadde på eige initiativ teke vidareutdanning og slik fått meir kompetanse innan spesialpedagogikk, og også meir kunnskap om diagnosen ADHD.

Det fjerde spørsmålet under dette temaet handla om lærarane opplevde at dei har nok kunnskap til å møte elevane på ein god måte. Nesten alle informantane våre svara at dei ikkje har nok kunnskap til å møte elevane med ADHD på ein god nok måte, men på dette spørsmålet svarar dei litt ulikt.

Informant 4 seier:

“Eg føler eg har god kunnskap, men at rammene i skulen ikkje er gode nok til at ein kan legge opp til optimale undervisningssituasjonar for elevar med ADHD. Det kan vere alt frå fysiske romforhold, samansetning av spesialundervisningsgrupper som igjen er eit utslag av dårleg økonomi...ein må jobbe innanfor dei rammene ein har.....eg trur mange elevar har fått mykje korrigerings på barneskulen, spesielt viss ein er litt utagerande og sånn, og dei har ein følelse av at dei er litt annleis, og det å anerkjenne dei og byggje opp dette sjølvbildet det trur eg er utruleg viktig.»

Informant 5 seier:

“No gjer eg det, eg gjorde ikkje det som ny, haldningane då var meir at dei var problembarn enn gjennomsnittleg klasseproblem, kan du sei. Eg følte at det har vore ei veldig positiv retning...på elevane sine vegne, ja siste 10-15 åra at haldningane har endra seg”.

Svara me fekk på dette spørsmålet viser at alle informantane, som alle har lang erfaring, har tileigna seg kunnskap om elevar med ADHD anten gjennom å ta spesialpedagogikk som vidareutdanning eller gjennom si eiga erfaring som lærar i grunnskulen.

4.2 Oppfatning av kollegaer sin kunnskap om ADHD

I det tredje hovudpunktet i intervjuguiden spør me om kva oppfatning informantane har av kollegaer sine kunnskapar om ADHD. Me spør også om korleis dei jobbar med tema som ADHD på arbeidsplassen, og om dei deler erfaringar kring elevar med ADHD. Dette punktet vil vera med å gi eit bilete av kva kunnskap ein oppfattar at lærarane har om ADHD, og korleis kunnskapsdelinga er på skulane.

Informantane våre seier at dei opplever at andre lærarar sin kunnskap om ADHD er litt variabel og ulik. Nokre peikar på at det kan vera vanskeleg å vite om det er kunnskap om ADHD eller haldningar til elevane som kjem fram i framtoninga deira.

Informant 7 seier:

“Det blir jo litt sånn både og, me får litt tips i forhold til korleis BUP meiner me skal gjere det, og såne ting, men eg føler jo at det vert litt prøv og feil, og det er store forskjellar hos lærarar”.

Dei fleste seier at dei opplever at kollegaene sine har «ei viss peiling» på ADHD. Informant 2 seier:

«Ja, eg føler sånn jamnt over at den er god fordi at eg har mange kollegaer som har mange års erfaring, dei ville nok sagt at dei ikkje har fått så mykje opplæring, men heller at det er fordi dei har erfaring».

Informant 5 seier:

“Eg trur kunnskapen er ganske god, men det varierer veldig på haldningar og evne til å takle det i klasserommet. Dei greier ikkje sjå på det som ei fagleg pedagogisk utfordring. Mange blir sinte, sure, frustrerte i staden for å vere litt meir løysingsorienterte”.

Informant 1 seier:

“Dei som har sett seg inn i det og jobba tett med desse elevane har ei anna forståing og oppfatning om kva ADHD er...men dessverre så tenker eg at det sitt att at desse elevane er eit uromoment i klassen, det er mangel på kunnskap, det er absolutt eit steg og gå...det blir oppfatta som uro, og så sluttar på ein måte, nei det vert feil å seie interesse, men då sluttar forståinga på ein måte for kvifor den uroa kjem...nei det er nok ein god del som har kunnskap og nokon som burde hatt mykje, mykje meir».

Informant 6 seier

“Eg trur kanskje mange har sånn teknisk kunnskap, men at kanskje ikkje mange klarer å setje seg inn i vansken for eksempel dette med sinne. Eg skulle ynskje at det var meir romslegheit kring desse elevane, mange vert for firkanta”.

Vidare fortel informantane at dei jobbar lite med temaet ADHD i fellestida på skulen. Det er tilfeldig kor mykje dei jobbar med det, og kva tid. Nokre fortel at dei deler informasjon og erfaringar i klasseteam, i spesialpedagogiske team, ved opne diskusjonar på arbeidsplassen og med instansar som til dømes PPT og skulehelsetenesta. Nokre seier at dei har fått kurs om ADHD gjennom BUP og PPT. Andre har kollegakursing etter at kollegaer har vore med på vidareutdanning eller kurs. Det kjem også innspel frå foreldre som har barn med diagnosen, men det kan vera tilfeldig når behovet for informasjon om ADHD oppstår, og det kan då verta sporadisk deling av kunnskap. Informant 3 seier :

“Det blir litt sånn input her og der, litt sporadisk ..det er sånne ting me held på med når me har møtetid, men det er ikkje fastlagt på ein måte. Me snakkar om alle elevane på skulen sånn at ein på ein måte vert klar over kva ein møter på i gangane”.

Informant 1 seier:

“Me har faktisk hatt kollegakursing om ADHD, det er vel to år sidan, det var i forbindelse med at ein kollega tok vidareutdanning i spesialpedagogikk og hadde fokus i sitt studie på ADHD, då brukte me to ettermiddagsøkter, det var ei grundig og ganske brei gjennomgang av dette temaet”.

Informantane seier vidare at det er viktig at erfaringar vert delt og at dei kan verta einige om korleis dei skal reagere på visse typar åtferd. Fleire informantar seier at det er viktig med felles reglar. Det kan vere noko ulikt frå lærar til lærar korleis ein reagerer på åtferd. Ein informant seier at det er viktig å hjelpe og støtte kvarandre, då alle eig elevane i lag.

4.3 Oppfatning av kollegaer sine haldningar til elevar med ADHD og korleis desse kjem til uttrykk

I fjerde og siste hovudpunkt spør me om kva oppfatning informantane våre har av kva haldningar kollegaer har til elevar med ADHD. Dette er kjernesporaet i forskinga vår. Me ønsker å finne ut kva type haldningar som finst blant lærarar i skulen, om det er forskjell på korleis haldningane er til jenter og gutar med ADHD, og om korleis haldningane kjem til uttrykk.

Når me spurte lærarar om kva deira oppfatning var av generelle haldningar til elevar med ADHD på deira arbeidsstad fekk me fleire ulike svar. Informant 1 svarar:

“Vanskeleg å svare på. I utgangspunktet er haldningane ganske greie....det går framover....det er meir forståing no....men når ting hopar seg opp i klassen...då dett haldningane kanskje...då kan ein tenkje at no kjem dette uromomentet inn att... og kanskje tenkjer ein at hadde dei vore rolegare hadde ting gått greiare...dette vert kanskje ikkje sagt, men det er sånn som alle går og kjenner på....Det vert ikkje uttalt, men desse elevane tek mykje plass”.

Informant 1 seier at:

“kanskje elevane får skulda for ting, men det vert ikkje sagt, men det er noko alle kjenner på.... Det er mange som gjer eit veldig godt arbeid. Dei som brenn for desse elevane og vil gjere alt for at det skal fungere og har alternative opplegg...”.

Informant 5 seier: “Det er utfordrande å ha desse elevane i klassen. Mange har negative haldningar til dei. Dersom eg ikkje klarar å skape den gode relasjonen er det vanskeleg”. Informant 2 seier: “Det er negative haldningar til desse elevane, det krev meir arbeid...jo fleire elevar med ADHD i klassen, jo meir krevjande klasse vert det”. . Informant 3 seier: “Eg opplever ikkje at dei vert snakka ned på nokon som helst måte”. Informant 7 seier: “Eg følte av og til at eg måtte vere litt sånn.. måtte slåst litt for desse elevane for at dei skulle få litt romslegheit hos dei andre lærarane, ikkje alle forstår... mange er firkanta..”. Informant 4 seier “ADHD er blitt ein vanleg diagnose, og det blir kanskje ikkje teke nok omsyn og lagt nok til rette for dei fordi det er så vanleg...”.

På spørsmålet om informantane opplever ulike haldningar til jenter og gutar med ADHD fekk me litt ulike svar. Dei fleste seier at det ikkje er noko forskjell. Informant 1 seier: “Det er frå gamalt av

haldningar til at det er ein gutediagnose, og jentene vert avfeidd, ja jentene har liksom ikkje dette.. jenter er meir stille, og ein merkar forskjell på jenter og gutar”. Informant 4 seier: «eigentleg ikkje. Eg tenker skilet går meir mellom ADHD og ADD fordi ADHD med sin, viss ein har hyperaktivitet skapar meir utfordringar, men elles kan eg ikkje sjå nokre forskjellar viss diagnosen utartar seg likt». Vidare seier nokre informantar at det ikkje er noko forskjell på korleis dei opplever haldningar til jenter og gutar med ADHD. Informant 7 seier: “men gutar er gutar, og tolegrensa er større enn hos jenter”.

Informantane fortel om at haldningar til elevar med ADHD kan komme til uttrykk på ulike måtar. Det kan vera på både positive og negative måtar det kjem til uttrykk på. Informant 2 fortel at det ofte kan vera at ein høyrer negative uttalar som “no var det ho igjen...og nokre sukker og stønner litt, og seier tar det aldri slutt..”.

Fleire meiner at det er stor forskjell på korleis haldningane er til elevar med ADHD no i forhold til tidlegare. Informant 3 fortel at før var det slik at det var “din elev” medan eleven no vert sett på som “vår elev”. Informant 1 fortel at negativiteten ligg i lufta, og det vert ikkje uttalt direkte, men at det tappar folk for krefter. Samstundes fortel informanten at mange har veldig gode haldningar og ser moglegheiter for desse elevane. Informant 7 svarer: “Me er ulike og nokre har meir tolmod enn andre”. Informant 6 meiner at det ikkje har noko å seie kva diagnose eleven har, men at haldningane kjem til uttrykk i forhold til kombinasjon av heile eleven.

Oppsummert ser me at informantane våre opplever variasjonar til korleis haldningar kjem til uttrykk. Det kan komme til uttrykk både på positive og negative måtar slik sitata viser. Positivt ved at nokon verkeleg taler elevane si sak og ynskjer å hjelpe elevane, og ser at dei må jobbe for at lærarkollegaer også skal vise gode haldningar og forståing. Negativt ved at nokre lærarar reagerer negativt og emosjonelt på åtferda til elevane.

4.4 Haldningar blant ulike grupperingar i kollegiet

Det siste punktet i intervjuguiden vår handlar om det er forskjell i korleis haldningane er blant ulike grupperingar i kollegiet og korleis dei kjem til uttrykk.

På ein skule har ein ofte ulike grupper av tilsette. Ein har lærararar med og utan spesialpedagogisk utdanning, ein har gjerne ufaglærte og faglærte barne- og ungdomsarbeidarar, ein har administrasjon, sosialarbeidarar og vernepleiarar med meir. Dei fleste informantane tenkjer ikkje at det er forskjell blant ulike grupperingar blant kollegaane sine i korleis haldningar til elevar med ADHD er, men nokre ser at det er forskjell. Informant 5 seier:

“dei som berre er faglærarar og som ikkje har det sosiale ansvaret for trivsel og velvære,...dei er jo litt mindre forståingsfulle overfor dei utfordringane dei har, det føler eg... så det er nok det at jo meir informert du er jo meir forståingsfull».

Informant 6 seier: «dei som har mindre informasjon om eleven.....dei vert snarare irriterte. Lærarar med spesialpedagogikk og dei som ikkje har det, det er nok ein forskjell der....men mange lærarar gjer ein veldig god jobb”.

Informant 1 seier:

“Dei med utdanning innan spesialpedagogikk ser på det på ein anna måte og har kanskje meir omsorg for elevane...eg trur du kan skilje mellom lærarar som har tatt spesial pedagogikk, og så finst det ein og annan utanom som har sunne og gode realistiske haldningar, nei ein og annan var feil, det er mange, nei, eg kan eigentleg ikkje tenke at det er ein forskjell»

Informant 4 seier: «nei det synest eg ikkje, men på same måte som, dei er jo, eller enda meir enn andre er dei relasjonsavhengige og difor er det naturleg at ein faglærarar vil oppleve større utfordringar om han ikkje klarer å skape ein god relasjon». Informant 3 seier: “Eldre lærarar kjeftar og manglar forståing. Dei kan ha eit litt forelda syn på undervisning og tilrettelegging, men samstundes er det mange som er veldig romslege”.

Oppsummert ser me at fleire av informantane peikar på at det er ulike haldningar ut ifrå kva utdanning ein lærar har, og kor godt han kjenner eleven. Kva rolle han har i forhold til eleven på skulen spelar også ei rolle. Det vert også peika på at lærarar med spesialpedagogisk utdanning kanskje ser på elevar med diagnosen ADHD på ein anna måte, og har generelt andre haldningar enn dei som ikkje har teke spesialpedagogikk. Men det som står fram som det viktigaste er relasjonen ein har til eleven.

5 Drøfting

I denne studien har me undersøkt lærarar sine haldningar til elevar med ADHD, og i dette kapittelet vert funna drøfta i lys av teori og tidlegare forskning. Kunnskap og haldningar heng tett saman, og difor vil me også sjå på samanhengen mellom lærarar sin kunnskap, kva erfaring dei har med diagnosen ADHD, og korleis kunnskap og erfaring kan påverke haldningane til lærarar. Til sist vil me drøfte korleis haldningane til lærarar er med på å påverke relasjonen mellom lærar og elev.

5.1 Lærarar sine haldningar til ADHD

Ei haldning er ein måte å tenkje på, kjenne på og handle på, og haldningane kan vera både positive og negative. Haldningane kan ikkje alltid observerast, men dei vert tolka ut i frå det ein ser, det ein trur og det ein føler ut i frå korleis ein person handlar mot ein (Haugen, 2020; Pickens, 2005; Raaheim, 2019). Me har sett nærare på korleis handlingane kan kome til uttrykk gjennom korleis lærarar handlar, tenkjer og føler i forhold til elevar. Det er lite norsk forskning på dette, men fleire tidlegare forskingar frå andre land viser at mange lærarar har negative haldningar til elevar med ADHD (Amha & Azale, 2022; Anderson et al., 2012; Hepperlen et al., 2002; Moldavsky & Sayal, 2013; Sankar, 2017). Det kom også fram at fleire føresette til elevar med ADHD og elevar med ADHD, opplever at dei vert stigmatisert og møtt med negative haldningar av lærarar i skulen (Amha & Azale, 2022; Moldavsky & Sayal, 2013). Me ville undersøke korleis haldningane til elevane med ADHD framstår hos lærarar vårt distrikt.

Funna våre viser at fleire informantar opplever at det er negative haldningar til elevar med ADHD blant kollegaane sine. Det er mange som også har veldig gode haldningar, men det finst varierte haldningar til elevane med ADHD i alle dei ulike grupperingane i skulen, både blant lærarar, i administrasjonen, blant miljøarbeidarar og andre tilsette. Korleis haldningane læraren har til eleven kjem til uttrykk, vil ha stor betydning for eleven. Det er viktig at det er eit positivt klima og god stemning i klasserommet for at ein skal kunne oppnå ein god relasjon mellom lærar og elev, og det er også veldig viktig at læraren viser seg som empatisk og evnar å ta eleven sitt perspektiv (Spurkeland, 2011). Lærarar som har positive haldningar til elevane sine vil gjerne bli opplevd som opne og interesserte i elevane, samstundes som dei viser respekt for alle elevane. Lærarar som har positive haldningar vil også vera meir interesserte i å bli kjent med elevane, slik at dei kan setje seg inn i elevane sin situasjon (Bostad et al., 2020).

Læraren sine positive haldningar til eleven vil vera grunnlaget for at ein kan danne ein god og trygg relasjon. Har læraren derimot negative haldningar, vil dei ikkje klare å skape den gode relasjonen som er nødvendig for at eleven skal få oppleve trivsel, læring og utvikling. Forsking viser at lærarar som manglar kunnskap og har negative haldningar ofte kjem i konflikt med elevane og dei klarar ofte ikkje å skape ein god relasjon. Dei nyttar også gjerne feil strategiar og set i verk straffetiltak som gjerne verkar mot formålet sitt (Hepperlen et al., 2002). Lærarar med negative haldningar kan også gjerne opplevast som om dei er meir uinteressert i å bli kjent med elevane, og då kan elevane kjenne seg usikre og bli negative mot læraren. Slik kan læraren kome inn i ein negativ spiral i forhold til eleven.

Informantane våre synest at spørsmålet om korleis dei oppfatta andre lærarar sine haldningar til elevar med ADHD i skulen var vanskeleg å svare på, og vanskeleg å gi eit enkelt svar på. Dette kan kome av at det kan vera vanskeleg å tolke kva andre synest og meiner, men det kan også vera vanskeleg å seie noko negativt om kollegaer. Det kan gjerne opplevast som å angi nokon om ein fortel om noko som er negativt ved dei. Det er difor mogleg at nokre av informantane våre ikkje var heilt ærlige, eller sa alt slik det var. Me opplevde at nokre av dei yngste informantane meinte at det var meir positive haldningar blant kollegaane sine enn dei som var litt eldre. Dette kan det vera fleire grunnar til. Kanskje er dei redde for å skulde kollegaer for å ha negative haldningar, eller kanskje oppfattar dei ikkje at det er negative haldningar. Dette kan igjen henge saman med erfaring og kunnskap, då ein tenker at ein ved å ha meir kunnskap og erfaring lettare kan identifisere og tolke andre sine handlingar. Haldningar ein kan observere, kan også misoppfattast, då ein ikkje alltid kjenner til bakgrunnen for handlinga. Ein kan ikkje alltid vite kva andre tenkjer, føler og meiner, og kva som ligg til grunn for det som vert sagt eller gjort. Trekomponentmodellen til Eagly og Chaiken (1993) referert i Raaheim (2019) set fokus på dette, og viser eit godt bilde av kva ei haldning består av.

Informantane våre har likevel prøvd å svare på kva dei observerer av haldningar på arbeidsplassen sin. Fleire seier at dei opplever at haldningane til elevar med ADHD er betre no enn tidlegare. Informantane som har ein del erfaring opplever at det generelt er meir forståing overfor elevane med ADHD no enn tidlegare, og noko av grunnen til dette kan vera at det er meir fokus på elevar som har utfordringar, som til dømes ADHD, i samfunnet generelt. Det er også fleire interesseorganisasjonar som er aktive og jobbar godt for å spreie informasjon. I tillegg har mange kjente personar stått fram i media og fortalt om at dei har ADHD og korleis opplevinga deira av

skulegangen har vore. Når det kjem fram i media at kjente personar har ADHD, men at dei likevel har klart seg godt i livet, kan dette vera med på å påverke haldningane i positiv forstand. Samtidig er det også nokre som meiner at det vert for mykje fokus på ADHD og at «alle» skal ha ein diagnose.

Funna våre viser at det er mange lærarar som verkeleg gjer ein god jobb for elevar med ADHD, men at dei opplever at dei må «slåst» for desse elevane. Grunnen til at ein føler ein må slåst for elevane kan vera at dei kjenner seg litt åleine om å ta ansvaret for elevane med ADHD. Det kan vera utfordrande dersom ein lærar kjenner på at han har kunnskapen og veit kva som skal til av tilrettelegging, men at ein ikkje vert møtt med forståing og aksept av andre lærarar eller administrasjonen ved skulen. Nokre av informantane våre peikar på at det er mange lærarar som er veldig opptekne av at det skal vera felles reglar for elevane ved skulen, og at det vert lite forståing for at ein har behov for å bruke skjønn og fleksibilitet i forhold til elevar med ADHD. Dette kan kanskje løysast dersom ein har større fokus på kunnskapsheving og systemisk arbeid i forhold til dette ved skulane.

Mange elevar og føresette seier at dei framleis opplever at det er fordommar kring ADHD, og at både føresette til elevar med ADHD og elevane sjølv vert stigmatisert. Det er framleis slik at mange meiner at elevane må kunne ta seg saman og at dei har dårleg oppseding (Moldavsky & Sayal, 2013). Fordommar kjem av manglande kunnskap og feilaktig informasjon (Haugen, 2020; Raaheim, 2019; Svartdal & Eikeseth, 2010). Kanskje ein kan jobbe for å redusere slike haldningar og fordommar ved å jobbe for meir openheit kring diagnosen ADHD?

5.1.1 Lærarar sine haldningar og betydning for utvikling av sjølvbilete

Ein utviklar sjølvbiletet sitt i forhold til dei tilbakemeldingane ein får frå andre ifølgje Mead sin speglingsteori (Østerberg, 2012). Elevar som stadig vert møtt med negative haldningar, vil tilpasse åtferda si etter dei tilbakemeldingane dei får. Elevar heilt ned i seksårsalderen vil kjenne på dei forventningane som læraren har til dei og justere seg etter dei (Hepperlen et al., 2002). Dersom ein lærarar har negative haldningar og låge forventningar til ein elev med ADHD, vil eleven merke dette, og etter ei tid justere seg inn etter dette. Læraren er veldig viktig for både fagleg og sosial utvikling og samtidig i forhold til utvikling av sjølvbilete (Hepperlen et al., 2002). Elevar med ADHD er ekstra

sårbare (Ervik et al., 2004). Dersom dei stadig møter lærarar med negative haldningar, vil dette over tid kunne gjere at dei utviklar negativt sjølvbilete og sjølvkjensle (Fallmyr, 2020).

Dersom elevane vert møtt med at dei vert straffa for at dei ikkje meistrar det som er forventa av dei, vil dei starte å føle seg dumme og inkompetente, og dette kan få store konsekvensar for eleven si sjølvkjensle (Leer et al., 2021). Elevar som derimot opplever seg sett og ivaretatt, vil få ei heilt anna oppleving av skulen. Ein av informantane våre påpeikar viktigheita av å anerkjenne elevane og bygge opp sjølvkjensla deira. Informanten seier at han opplever at fleire elevar kjem til ungdomskulen med ei kjensle av å vere annleis, og ein av grunnane til dette kan vere at dei har fått mange korrigeringar frå læraren opp gjennom åra. Dette samsvarar også med det Brod et al., (2012) fann i si forskning der vaksne med ADHD seier at dei heile livet har følt at dei har kome til kort, og at dette har gått ut over sjølvkjensla deira.

Lærarar som har gode haldningar og ser moglegheitene hos elevane vil også vise dette på ein god måte gjennom både verbalt språk og kroppsspråk. Det er svært viktig at lærarar er medvitne på korleis dei møter elevane, og særleg dei sårbare elevane som til dømes elevar med ADHD (Rønhovde, 2004). Korleis ein møter elevar er noko ein må jobbe kontinuerleg med på skulane. Det er veldig viktig at dei lærarane som jobbar med barn og unge med utfordringar som til dømes ADHD, er klar over kva påverknad dei har på dei unge og utviklinga deira av eit positivt sjølvbilete og trivsel i skulen.

For dei elevane som opplever å bli møtt med negative haldningar av nokre lærarar vil det vera ekstra viktig at dei også møter lærarar eller andre vaksne som har gode haldningar, og som klarar å skape gode relasjonar med dei. Forsking viser at det kan vera nok med ein god vaksen i livet for at ein skal kunne oppleve å ha det bra (Olsen & Traavik, 2010).

5.1.2 Etablering og endring av haldningar

Haldningar, både dei positive og dei negative, er ofte fastgrodde og har etablert seg over tid og kan difor vere vanskelege å endre (Haugen, 2020; Raaheim, 2019; Svartdal & Eikeseth, 2010). Grunnane til at nokre lærarar utviser negative haldningar til elevar med ADHD kan vera mange. Lærarar kan til dømes ha med seg egne erfaringar frå tidlegare, eller dei kan ha blitt påverka av andre eller gjennom media (Haugen, 2020; Raaheim, 2019) Det er store variasjonar i korleis elevar med ADHD

er, og mange elevar kan vera krevjande å forhalda seg til i skulen, gjerne fordi dei kan vera veldig urolege og ukonsentrerte og kan ha vanskar med å tilpasse seg. Andre er mindre urolege, men kanskje svært ukonsentrerte slik at det kan vera vanskeleg å få dei til å jobbe med fagstoff (Zeiner, 2004a). Barn og unge med ADHD ligg ofte bak andre i forhold til emosjonell utvikling, og dette kan føre til at dei får vanskar med samspelet med andre, med anna fordi dei ofte reagerer annleis enn ein forventar etter alderen (Arnesen, 2004). I tillegg har dei også vanskar med sjølvregulering, som Barkley (2011) påpeikar som ein av dei store utfordringane til personar med ADHD, og dette er det viktig at læraren tek omsyn til. Dersom ein som lærar føler at han kjem til kort, vil det gjerne opplevast som vanskeleg og krevjande å undervise elevar som kan vera utfordrande. Det kan vere at læraren har hatt negative erfaringar med elevar med ADHD frå tidlegare og er prega av dette. Haldningane kan også vera etablert frå tidlegare gjennom andre kanalar som til dømes gjennom kollegaer, media, gjennom sosiale arenaer og anna (Haugen, 2020; Raaheim, 2019). Dersom til dømes ein kollega har hatt negative erfaringar, og uttrykker negative haldningar, kan ein verta påverka av denne læraren sine haldningar.

Funna våre viser at lærarane i utgangspunktet ønsker å ha gode haldningar, men at det også er fort gjort å snu haldningane sine i negativ retning. Det kan som nemnt vera vanskeleg å endre haldningane sine, men ofte kan dette skje når ein får meir kunnskap eller ein vert kjent med eleven. Når ein gjentakande får positive erfaringar saman med elevar med ADHD, kan dette føre til endring i haldningar i positiv retning. Dersom ein har fordommar og negative haldningar, treng ein gjerne litt meir tid og fleire gode erfaringar for å endre haldning. På den andre sida er det ikkje sikkert at åtferda vert endra sjølv om ein endrar haldningane sine (Raaheim, 2019). Dersom ein kjem i konflikt med seg sjølv i forhold til haldningar og korleis ein handlar, kan det oppstå det som vert kalla kognitiv dissonans, og dette kan igjen føre til at ein endrar haldningar (Raaheim, 2019; Svartdal & Eikeseth, 2010). Det kan gjerne vera vanskeleg å få den enkelte til å reflektere over sine egne haldningar dersom haldningane er veldig fastgrodde. Gjennom å ha eit felles fokus på kunnskapsløft innan ulike emne, vil ein kanskje best opne for at endring kan skje. Dette er nok også noko ein må jobbe med over tid, og det må takast opp att jamleg, då ein veit at det tek tid å endre haldingar.

5.2 Lærarar sine kunnskapar og erfaring med ADHD

Fleire har forsøkt å forske på lærarar sine haldningar til elevar med ADHD, men har i staden enda opp med å måle lærarane sine kunnskapar om diagnosen (Amha & Azale, 2022). Det var difor veldig viktig for oss å fokusere på å finne ut kva haldningar til elevar med ADHD som eksisterer blant lærarar i skulen, og korleis desse haldningane kjem til uttrykk. Som nemnt viser tidlegare forskning at lærarar sine haldningar heng tett saman med kunnskapen deira (Mulholland et al., 2015; Svartdal & Eikeseth, 2010). Mange lærarar kan ha mykje kunnskap om ADHD, men likevel utvise dårlege haldningar, og motsett ha lite kunnskap, men gode haldningar.

Den norske skulen skal vera for alle typar elevar og likeverdsprinsippet står sterkt (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det står også nedfelt i overordna del av LK20 at læraren har eit stort ansvar for at eleven skal oppleve å føle seg inkludert og oppleve meistring både fagleg og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ifølgje funna våre kjem det fram at mange lærarar manglar den kunnskapen dei føler at dei treng i samband med å forstå og kunne leggje til rette for elevar med ulike utfordringar som ADHD. Informantane opplyser at dei kjenner seg usikre i rolla si når det gjeld tilpassingar for elevar med ADHD, og dei saknar meir kunnskap. Dei seier vidare dei opplever at det generelt er lite kunnskap om ADHD i skulen, og fleire informantar seier at dei berre har «ei viss peiling» på korleis dei skal møte elevar med ADHD. Ingen av informantane har fått opplæring om ADHD i grunnutdanninga si, men nokre av dei har teke vidareutdanning innan spesialpedagogikk. Det at det ikkje er lagt inn obligatorisk opplæring i ulike diagnosar i pedagogikkfaget synest me er litt rart, og det er kanskje ei svakheit i det norske utdanningssystemet. Det kan gjerne verta sett meir fokus på dette, og det kan også gjerne vera grunnlag for vidare diskusjon om korleis lærarutdanninga er bygd opp og kva den fokuserer på. Me meiner ikkje at alle skal verta spesialpedagogar, men ut i frå kva me har funne i studien vår, og kva tidlegare forskning viser, så er det behov for meir kunnskap om diagnosen ADHD, då dette kan vera med på å endre haldningar til elevar med denne diagnosen (Amha & Azale, 2022; Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

Funna viser vidare at fleire av informantane våre fortel at dei sjølv har kjennskap til elevar med ADHD, men lite kunnskap om diagnosen. Når dei skal prøve å skildre kva haldningar dei opplever til elevar med ADHD på arbeidsplassen sin, er det er ein tendens til at ein kan sjå forskjell på dei som har spesialpedagogisk bakgrunn eller ikkje, i forhold til korleis dei skildrar at haldningar kjem til uttrykk hos dei vaksne i skulen. Det kan vera at dei er meir medvitne på korleis ein bør møte og

legge til rette for ein elev med ADHD sjølv. Andre som ikkje har så mykje kunnskap, vil gjerne ikkje oppleve at andre viser negative haldningar i same grad nettopp fordi dei ikkje har kunnskapen.

Manglande kunnskap om ADHD er først og fremst veldig uheldig for dei elevane som har ADHD og opplever at dei ikkje blir møtt med den forståinga dei treng, og ikkje får den tilrettelegginga dei har behov for, og krav på. Om ein vert møtt med lite forståing, og negativitet, kan dette vera med på å gi elevane dårlege skuleerfaringar allereie i tidleg alder (Hepperlen et al., 2002; Leer et al., 2021).

Det kan også vera svært uheldig for læraren sin integritet og profesjonalitet at dei ikkje har den kunnskapen dei treng for å kunne leggje til rette på ein god måte, fordi ein kan kjenne på at ein kjem til kort og får dårlege opplevingar. Dette kan igjen føre til negative haldningar til elevar med ADHD. Tidlegare forskning som er gjort viser også at dei lærarane som har lite erfaring og manglar den kunnskapen dei treng oftare har negative haldningar til elevane (Amha & Azale, 2022).

Funna våre viser at informantane våre har lært mykje om elevar med ADHD gjennom erfaring i skulen. To ulike forskingar gjort av Bekle (2004) og Anderson et al. (2012) viser at lærarar lærer meir om ADHD gjennom erfaring enn gjennom utdanning. Dette er fordi dei har kontakt med barna, føresette og andre lærarar og dei deler erfaringar. Det er mykje ein lærer gjennom erfaring, og ofte lærer ein best gjennom å gjere ting framfor å lese om det. Elevar som får ein uerfaren lærar, vil gjerne få dårlege erfaringar i møte sitt med skulen, på grunn av manglande kunnskap hos læraren. Det bør gjerne difor vera obligatorisk at ein lærer noko teori om ADHD, og andre vanlege diagnoser, i lærarutdanninga slik at ein kan få «nokre knaggjar å henge ting på» før ein går ut i yrket som lærar.

Læraren skal opplevast som ein profesjonell pedagog i møte med elevar, men dette klarar ein ikkje alltid å få til når ein ikkje er trygg i rolla si, og ein kan ofte få meir tryggleik i lærarrolla når ein har meir kunnskap og erfaring. Det er ikkje alltid at læraren klarar å handle profesjonelt, og det kan gjerne vera ekstra vanskeleg når det oppstår situasjonar ein ikkje har føresett i klasserommet. I utfordrande situasjonar kan ein oppleve at kjenslene får overtaket og ein handlar emosjonelt i staden for profesjonelt (Rønhovde, 2004). Det å kunne regulere seg er noko ein heile tida må jobbe med i yrket som lærar. Det vil vera elevar som kan få ein til å reagere kjenslemessig, men då må ein jobbe med å ta kontroll over eigne kjensler for å klare å opptre profesjonelt. Dette er særleg viktig i møte med elevar med ADHD. Dersom ein har kunnskap om ADHD og viser gode haldningar overfor eleven, vil ein gjerne i større grad klare å halde seg roleg sjølv om eleven kan utfordre. Ein må ikkje reagere i takt med eleven om eleven viser sterke kjensler, som til dømes at han vert sint eller sur.

Det ideelle er at læreren reagerer profesjonelt ved å ta kontroll over situasjonen, viser varme og tek ansvar. Samstundes er det også viktig at ein set grenser og har krav, slik ein autoritativ leiar bør (Roland, 2016). Dersom ein klarar å handle profesjonelt, vil den måten å reagere på vera mykje betre for både elev og lærar, og det vil også danne betre grunnlag for å skape gode relasjonar mellom lærarar og elevar. I følgje Skaalvik og Skaalvik (2018) er haldningane ein har, ein del av eiga sjølvoppfatning. Det er viktig at lærarar er medvitne sine eigne haldningar i samspelet med elevar, og særleg i forhold til elevar ein oppfattar som meir krevjande.

For å styrke læraren sin evne til å klare å opptre meir profesjonelt, er det viktig med meir kunnskap og systematisk fokus på korleis ein kan takle ulike situasjonar i klasserommet. Det er viktig med godt teamarbeid i lærarkollegiet. Der det ikkje finst gode system og samarbeidsteam, bør det gjerne jobbast med å opprette dette, for at lærarar kan jobbe saman og støtte og hjelpe kvarandre med utfordringar (Spurkeland, 2011). Dette er gjerne særleg viktig for nyutdanna lærarar som kjem rett frå skulebenken og er utan erfaring. På nokre skular veit me at det finst ei slags fadderordning for nyttilsette lærarar. Dette fungerer slik at læraren har ein person som skal vera ein støtteperson for den nyttilsette, slik at han kan vende seg til støttepersonen om det er noko han lurar på, eller treng hjelp til.

Informantane våre opplever at mange lærarar synest det er utfordrande å ha elevar med ADHD i klassen. Dei fortel vidare at mange lærarar i utgangspunktet har gode intensjonar og haldningar, men dei synest at mange av elevane med ADHD tek mykje plass, og når ting eskalerer, og om ein vert stressa i utfordrande situasjonar, då endrar haldningane seg til det negative overfor elevane hos læraren. Ein informant fortel at om det skjer episodar i klassen eller på skulen generelt, har han opplevd at læraren automatisk gir skylda til eleven med ADHD, sjølv om ein ikkje veit sikkert kven som står bak. Dette kan tyde på at elevar med ADHD vert stigmatisert, ved at dei får skulda for ting sjølv om ein ikkje veit kven som står bak. Dette samsvarer også med resultatane i tidlegare forskning (Moldavsky & Sayal, 2013). Korleis ein taklar uro og hendingar ein ikkje har føresett, noko som ofte kan skje i skulen, er gjerne ikkje noko ein berre kan lære i teorien, men også noko ein må lære gjennom erfaring. Det er viktig at ein er førebudd på at slike hendingar kan skje, og at ein må øve på å kunne takle slike situasjonar.

Kjernesymptoma, og det som gjerne vert forbunde med ADHD er hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvanskar. Det er likevel slik at desse symptoma ikkje er like hos alle. Dei kan kome til uttrykk på ulike måtar hos ulike personar (Zeiner, 2004a; Øgrim, 2004). Det er langt fleire gutar enn

jenter som får diagnosen ADHD kvart år og ofte får jenter diagnosen seinare enn gutar (Surén et al., 2018). Dette kan med anna skuldast at jenter har andre symptom enn gutar, og at ADHD frå tidlegare vart sett på som ein «guttediagnose» (Zeiner, 2004a; Øgrim, 2004). Sidan mange av informantane våre manglar kunnskap om ADHD, og meiner at dette også gjeld for kollegaane sine, er det gjerne slik at dei ikkje kjenner til at det er mange måtar ADHD kjem til uttrykk på. Dette kan vera ein mogleg grunn til at funna våre viser at informantane seier at det ikkje er forskjell i opplevde haldningar til jenter og gutar med ADHD. Dei forbind gjerne ADHD med kjernesymptoma og har kanskje ikkje nok kunnskap til å vite korleis symptoma kan vise seg hos til dømes ein elev som har ADHD i hovudsak uoppmerksom type. I følgje Young et al., (2020) som har forska på jenter med ADHD, er det hos jenter større utfordringar knytt til at dei har lågt sjølvbilete, dårleg sjølvtilitt, emosjonelle vanskar og utfordringar med det sosiale. Det er viktig at lærarar veit at det er slik, og at ein har fokus på at jenter med ADHD kan ha litt andre utfordringar knytt til ADHD enn gutar.

Eit anna funn viste at lærarar har større tolegrense for gutar med ADHD enn jenter, fordi gutane generelt ofte er meir urolege, og ein toler det betre enn om jenter er urolege. Dette kan tyde på at ein tenkjer at ADHD er ein «guttediagnose», medan jenter «må kunne oppføre seg». Dette vil indirekte seie at ein gjerne har meir negative haldningar til jenter som er urolege på grunn av at dette ikkje er så vanleg. Det vart ikkje nemnt noko om dei stille jentene som er ukonsentrerte og dagdrøymar seg vekk, men berre om dei som var urolege, og det er nok gjerne dei ein forbind med diagnosen ADHD.

Lærarar er viktige samarbeidspartnarar i arbeidet med å setje ADHD-diagnosen, og det er ofte dei som først vert merksame på at eleven kanskje har diagnosen, men dette forutset at dei har kunnskap og erfaring (Øgrim et al., 2009). Grunnen til at det nokre gonger er lærarar som vert merksame på at eleven kanskje har ADHD, er fordi det ofte ikkje er dei same forventningane til eleven heime som det er i skulen. I skulen har ein nokså mange krav til elevane; som at dei må sitje i ro, følgje med, vente på tur, med meir, noko som ein gjerne ikkje har på same måte heime.

Fleire forskingsartiklar har funne at det er mange lærarar som er usikre på diagnosen ADHD, og det er gjerne difor lærarar ikkje melder frå om elevar som gjerne burde vore oppdaga at har ADHD tidlegare (Amha & Azale, 2022; Moldavsky & Sayal, 2013). Det er ofte slik at læraren har mange elevar å forhalda seg til. Dersom ein har elevar med diagnosen ADHD i elevgruppa vil ein gjerne identifisere nokre utfordringar og symptom der det vert mistenkt ein ADHD-diagnose. I heimen har

ein ikkje så mange å samanlikne barnet sitt med, og kanskje foreldre er usikre og manglar erfaring. Dei ser seg også kanskje «blind på sitt eige barn».

Når kunnskapen, erfaring eller begge deler, hos læraren manglar kan dette gjerne vere ein medverkande årsak til at nokre får diagnosen seint i skulealder, og det kan føre til at elevar gjerne går mange år i skulen og får negative erfaringar fordi dei ikkje vert forstått. Dei kan kjenne på at dei er annleis, oppleve nederlag, misforståingar og konflikhtar utan å forstå kvifor det er slik. Mykje av dette kunne gjerne vore unngått dersom eleven fekk diagnosen og det vart sett inn hjelpetiltak. Det er ikkje fordi eleven må ha eit stempel på seg at ein skal setje ein diagnose, men fordi det er særleg viktig at eleven får kunnskap om eigen diagnose, slik at han kan skjønne kvifor han handlar og reagerer som han gjer (Leer et al., 2021; Aase & Johansen 2010). Det er også viktig for omgjenvadane, slik at dei betre kan forstå utfordringane til eleven og legge til rette på ein god måte. Elevar som får diagnosen ADHD tidleg, har større sannsyn for å klare seg betre i skulen og i livet generelt (Rønhovde, 2004; Sankar, 2017). Det er også mykje større sannsyn for at ein klarar å stå i arbeid seinare i livet om ein har fått diagnosen tidleg (Halmøy et al., 2009). Det kan difor få store konsekvensar dersom ein ikkje får diagnosen stilt tidleg i livet. Ved å få ei betre forståing av kvifor eleven er som han er, kan dette også føre til at læraren får betre haldningar til eleven.

Skuleleiinga med rektor i spissen har eit ansvar for å kvalitetssikre og sikre utvikling av kunnskap hos lærarane sine, og setje fokus på at alle skal ha den kompetansen dei treng for å møte elevane på ein god måte (Rønhovde, 2004). Leiinga har også ansvar for at dei tilsette får den kunnskapen dei treng, og dette kan ein med anna få hjelp til gjennom systemarbeid med til dømes PPT og Statped. Funna våre viser at det er veldig ulikt kor mykje vekt det vert lagt på systemarbeid for å utvide kunnskapane til lærarane om ADHD. På nokre skular er det ikkje noko fast opplegg for korleis ein deler erfaringar og lærer av kvarandre, medan andre skular har meir faste opplegg for erfaringsdeling. Det kan verke som om det er litt tilfeldig kva fokus skulane har på dette. Funna våre viser at det gjerne er slik at det kjem opp at ein skal ha fokus på temaet ADHD og innhente ekstern kunnskap når det er lærarar som har hatt utfordringar i klassen over tid, medan det gjerne burde vore fokusert meir på førebyggjande arbeid før det vert utfordringar i klassen.

5.2.1 Tilrettelegging

Den norske skulen er ein skule for alle (Thue, 2017). Ifølgje Opplæringslova § 3-1 (1998) skal ein tilpasse undervisninga til elevane og evnene og føresetnadene deira. Dette kjem også fram i med anna NOU 2009:18 «Rett til læring». Ein kan gjerne stille spørsmål om dette vert gjort, og korleis det kan gjerast, når mange lærarar ikkje har kunnskapen ein treng for å kunne legge til rette på ein god nok måte for alle elevane.

Elevar med ADHD ligg som nemnt tidlegare, ofte bak den aldersadekvate modninga i forhold til emosjonell utvikling (Karlstad et al., 2017; Leer et al., 2021). Mange barn som har ADHD kan også streve med andre vanskar, som lese- og skrivevanskar, språkvanskar, psykiske vanskar og søvnevanskar (Duvner et al., 2004). Dette er med på å gjere skuledagen krevjande for dei. Dei vil ha behov for føreseielege dagar, der dei veit kva som skal skje, kor tid og med kven. Dei treng også struktur på timane, tilpassingar i ulike fag og i det heile å bli møtt på ein god måte, noko som er avhengig av at læraren har kunnskap om diagnosen, god relasjonskompetanse og at ein mellom anna har ein god autoritativ lærarstil (Rønhovde, 2004). Det er mange krav til ein lærar, og det kan ikkje forventast at alltid alt vert perfekt heile tida, sjølv om ein har både kunnskap og erfaring. Lærarar er også berre menneske. Ein bør likevel gjerne ha fokus på at kunnskap er ein fordel å ha, og at meir kunnskap kan føre til betre haldningar. Difor er det viktig med kunnskapsdeling og samarbeid i skulane, slik at dei som manglar kunnskapen kan få utvikle ny kunnskap saman med andre.

Når ein planlegg året, kan det også vera lurt å tenkje over kva lærarar som skal ha ansvaret i dei ulike klassane. Dei lærarane som innehar personlege eigenskapar som til dømes at dei klarar å vera rolege og ikkje la seg vippe av pinnen så lett, bør gjerne vera dei som får ansvar for klassane som kan opplevast som krevjande, og som har elevar som har behov for ein stabil og trygg lærar. Samstundes er det også viktig at læraren har gode haldningar og kunnskap om ADHD, slik at han er godt rusta til å møte eleven best mogleg.

Funna våre viser at det er mange lærarar som i utgangspunktet ikkje har så mykje kunnskap og erfaring med elevar med ADHD, men som likevel bryr seg veldig om desse elevane og legg ned mykje innsats for å lage gode opplegg til dei, les seg opp i litteraturen og spør andre kollegaer om hjelp. Dette viser at det ikkje berre er utdanning og erfaring som tel, men også personlegdomen og

interessa til læraren. Dette finn me også i tidlegare forskning gjort av Dyrnes (2015) som viser at læraren sin personlegdom er veldig viktig for elevane. Funna våre viser også at det er lærarar med lang erfaring og utdanning som likevel ikkje evnar å lage gode opplegg for elevane, gjerne på grunnlag av at dei ikkje har nok forståing for vanskaner til eleven, eller negative haldningar til elevar med ADHD.

Ein av informantane våre meiner at ADHD er blitt meir vanleg no, og at det er blitt så vanleg at elevar får denne diagnosen no, at dei gjerne ikkje får så mykje fokus og tilrettelegging som dei eigentleg treng. Uttalen til informanten om at det er ein vanlegare diagnose no enn før vert støtta av forskning som viser at talet på barn som fekk diagnosen ADHD var aukande på verdsbasis og også i Norge på 1990 talet, men dei siste ti-åra har talet vore stabilt på mellom 3 og 5 % (Folkehelseinstituttet, 2018).

Synet på elevar med ulike diagnosar har endra seg gjennom tidene (Zeiner, 2004a). Tidlegare var det gjerne slik at ein syntest meir synd på elevane, ein tok dei ut av klasserommet og inn på eigne grupperom for spesialundervisning, og dei vart i det heile meir passa på. Slik ynskjer ein ikkje at det skal vera lenger. Ein har fått ny kunnskap og nye reguleringar som seier noko om at ein skal legge til rette for alle elevar i klasserommet så langt det går for å unngå segregering, og prinsippet om inkludering står høgt (Kunnskapsdepartementet, 2020; Opplæringslova, 1998). Dette har medført at det gjerne vert sett inn mindre tiltak for elevar med ADHD, og det er mogleg at det vert opplevd at det vert sett inn for lite hjelpetiltak og ressursar knytt til desse elevane. Mange lærarar som har elevar med ADHD i klassen kjenner seg også åleine om ansvaret for desse elevane.

I dag er det gjerne ikkje vanleg at elevar som “berre” har ADHD-diagnosen får ekstra ressursar i skulen. Der elevane har utfordringar med andre ting samstundes, som til dømes både åtferdsvanskar og lærevanskar, er det større sannsyn for at det vil setjast inn meir ressursar. Læraren kan oppleve å få ein del meirarbeid når det er elevar med ADHD i klassen. Dersom ein har ansvar for ein klasse med 25 elevar åleine, vert det i utgangspunktet gjerne vanskeleg å klare å lage gode tilpassa opplegg som passar for alle. Elevar med ADHD treng i tillegg ofte tettare oppfølging.

5.3 Haldningar og relasjonsarbeid i skulen

Resultata frå OECD sin Talis rapport (2018) der ein mellom anna ser på lærar elev relasjonar i den norske skulen, kjem det fram at norske lærarar har gode relasjonar til elevane. Dette er gode

resultat, men speglar gjerne mest resultatene for elevar generelt sin trivsel og gode relasjonar, medan det gjerne ikkje gjeld i like stor grad for elevar med utfordringar. Funn og tidlegare forskning frå med anna Amha og Azale (2022) og Moldavsky og Sayal (2013) viser at det er mange lærarar som har negative haldningar til elevar med ADHD og av den grunn strevar med å få til gode relasjonar med elevane.

For at ein skal klare å jobbe for gode relasjonar mellom elevar og lærarar i skulen, er ein avhengig av at lærarane har gode haldningar til elevane. Eit viktig førebyggjande tiltak for å hindre utanforskap, stigmatisering og negative haldningar i skulen, er å ha fokus på relasjonsarbeid. Ifølgje Hattie (2009) er læraren den viktigaste enkeltfaktoren i skulesituasjonen. Elev - lærar forholdet er rekna som bærebjelken i læringsarbeidet, og dette må alltid ligge til grunn for læringsarbeidet (Hattie, 2009). Funna våre viser at nokre klassar fungerer betre enn andre i forhold til klasse miljø og relasjonar, og dette kan vera avhengig av klasseleiing. Ein kan sjå på klassane som sosiale system, og kvaliteten på desse er veldig viktig for relasjonen mellom både elev-elev og lærar-elev (Nordahl et al., 2016).

Haldningar, relasjonar og relasjonskompetanse er nært knytt saman og haldningane til læraren spelar i stor rolle i relasjonsarbeidet. Ein god lærar-elev relasjon er viktig både for eleven sin trivsel, læring og utvikling. Elevar med ADHD er særleg avhengig av å ha ein god relasjon til læraren. Funna våre viser at det er lettare å jobbe med elevane når ein opplever at det er ein god relasjon mellom lærar og elev, og dette finn ein også igjen i tidlegare forskning (Hepperlen et al., 2002; Sankar, 2017).

Læraren bør vera empatisk og interessert i eleven, og samtidig prøve å bli kjent med, og forstå eleven (Juul et al., 2003; Nordahl, 2002). Relasjonane mellom læraren og den enkelte elev er avhengig av mange ulike faktorar som vist i figur nr. 5. Læraren må med anna ha kunnskap om eleven, om ulike diagnosar, god relasjonskompetanse og gode haldningar. Alt dette er viktig for at eleven skal trivast og lære på skulen. Lærarar som ikkje har kunnskap om til dømes ADHD, får ofte ikkje til å danne gode relasjonar i klasserommet, og det kan oftare oppstå konflikhtar (Myers & Pianta, 2008). Ein studie frå Pianta og Walsh (1998) viser at om ein elev har ein god relasjon til minst éin lærar, vil det bidra til at eleven kjenner seg trygg, og det vil vera noko av det som er den mest avgjerande faktoren for barn i risiko i forhold til å klare seg på skulen (Olsen & Traavik, 2010; Pianta & Walsh, 1998). Ein studie frå Kiuru (2015) viste også at ein lærar som var varm og støttande for

elevane også auka elevane sin toleranse overfor kvarandre, noko som igjen hadde samsvar med elevane sitt læringsutbytte. Ein god lærar-elev relasjon vil difor også påverke relasjonen mellom elevane.

Kontaktlæraren til ein elev med ADHD vil gjerne kjenne eleven betre enn ein faglærer som berre er inne i klassen nokre timar i veka, og det vil gjerne vera lettare for den som er mykje med klassen å klare å skape gode relasjonar fordi ein gjerne vert betre kjent. Både funna våre og tidlegare forskning viser at det ikkje nødvendigvis alltid treng vera slik, då det kan ha vel så mykje å seie korleis ein er som person (Dyrnes, 2015). Nokre innehar betre relasjonskompetanse enn andre, og klarar å skape gode relasjonar sjølv om ein ikkje er mykje saman.

Som Hattie (2009) påpeikar, er det viktigaste i læringsarbeidet lærar – elev relasjonen. Det er viktig å vise interesse og ta seg tid til å bli kjent med alle elevane, og særleg elevar med ADHD, før ein går i gong med det faglege fokuset. Elevar som opplever seg sett og ivaretatt, vil få ei heilt anna oppleving av skulen. Lærarar som har gode haldningar og ser moglegheitene hos elevane, vil ofte også vise dette på ein god måte gjennom både verbalt språk og kroppsspråk (Leer et al., 2021). Det er også slik at haldningar ein har til ein person før ein vert kjent, kan verta endra når ein vert kjent med personen (Raaheim, 2019). Dersom ein er interessert i eleven og blir kjent, kan dette ofte føre til at ein endrar haldningar og synet på eleven. Det vil også vera med på å minske åtferdsvanskar hos elevane og gi dei eit meir positivt forhold til skulen dersom elevane får eit godt forhold til ein lærar (Drugli, 2013).

I ungdomsskulen er det generelt mykje teori, og det er stort fokus på fag og resultat. Dette kan i visse tilfelle kanskje gå ut over arbeidet med å skape gode relasjonar til elevane, både når det gjeld relasjon til enkeltelevar og til heile klassen, fordi mange lærarar ikkje tek seg nok tid til å jobbe med dette i det daglege arbeidet. Det bør gjerne vera ei grunnleggande interesse for å hjelpe barn og unge som gjer at ein vel å blir lærar i utgangspunktet. Det kan likevel verka som om det er nokre lærarar som er meir interesserte i å undervise i faget sitt enn dei er til å ta seg tid til å bli kjent med elevane. Lærarane kan vera fagleg flinke, men mangla den viktige relasjonskompetansen som ein treng for å få til ein god relasjon med eleven. Dersom ein ikkje klarar å få ein relasjon til eleven vert det også vanskelegare med det faglege for eleven.

Dersom ein har elevar i klassen som har ekstra utfordringar, kan nokre lærarar oppleve dette som veldig utfordrande, medan andre vil takle det fint. Det kan også vera at det faglege fokuset er ulikt

i forhold til kva klassetrinn ein underviser på, og kva fag ein underviser i. Det kan tenkjast at nokre lærarar kan vera veldig begeistra for dei som er interesserte i faget dei underviser i, og dei kan gjerne få ein betre relasjon til dei flinke elevane, medan dei kan streve meir med å takle dei urolege elevane som i tillegg gjerne ikkje er så interesserte i faget deira, eller strevar med å halde fokus. Dersom ein tek seg tid til å bli kjent med elevane, viser forskning at dette er med på å auka læringa til elevane (Sankar, 2017).

Det er nok mange som kjenner på tidspresset i skulen, i forhold til alle testar elevane skal gjennom, og det kan hende at dette er ei medverkande årsak til kvifor dei ikkje prioriterer å setje av ekstra tid til relasjonsbygging. Mange kan kjenne på at dei ikkje strekkjer til som lærarar dersom elevane skårar dårleg på testar i skulen, og meiner at ein må jobbe mest mogleg med faget for å bli betre. Det er viktig å ha forventningar og krav til elevane, men ein må kunne kombinere dette med relasjonsbygging (Brøndbo, 2016; Spurkeland, 2011).

Ein kan undre seg over om det kanskje er meir fokus på relasjonsarbeid i småskulen enn på ungdomsskulen og vidaregåande skule. Det er gjerne slik at det er meir fagleg fokus i ungdomsskulen, fordi her vert elevane målt med vurderingar og karakterar i større grad enn på småskulen. For at ein skal få til god læring må ein ha det godt på skulen, noko som inneber at ein også må ha ein god relasjon til nokon.

Kunnskap om kva betydning ein lærar sin måte å møte elevar på har å seie, er veldig verdifull å ha, og bør i stor grad vektleggast i lærarutdanninga. Det vil vera til fordel for både lærarar og elevar om denne kompetansen vert brukt inn mot alle elevar, også dei med ADHD. Dei er som tidlegare nemnt, meir sårbare enn andre elevar og ofte meir sensitive mot korleis dei vert tilsnakka og behandla, og dei treng enno meir å bli møtt på ein god måte. Lærarane må ha fokus på at elevane er ulike, og at dei har ulike evne til å inngå i ein relasjon. Det er gjerne ikkje så lett for ein elev som har fleire års negativ erfaring frå skulen, plutselig å skulle klare å inngå i ein positiv relasjon til ein ny lærar. Det kan ta tid å opparbeide seg tillit hos nokre elevar, og då er det viktig at ein som lærar ikkje gir opp, men lar eleven få den tida han treng. Ein må vera tolmodig og ikkje gi opp å kome i kontakt med elevane sjølv om dei kan verke avvisande.

Læraren sitt humør er viktig for stemninga i klassen og når læraren er positiv og glad, kan dette smitte over på elevane. Det same vil skje dersom læraren har dårleg humør. Dette er også noko som

ein gjerne må belyse enno meir i samband med utvikling av relasjonar (Brøndbo, 2016; Spurkeland, 2011).

Når ein skal jobbe med relasjonsarbeid er humor eit godt pedagogisk verkemiddel som det ikkje har vore så veldig mykje fokus på i lærarutdanninga. Humor er med på å krydre undervisninga og skape eit betre klima i klasserommet, men samstundes må ein nytte humor med varsemd (Flaten, 2021). Det er ikkje alle som deler same humor, og ein må ikkje bruke humor slik at nokon kjenner seg tråkka på. Når ein kjenner elevane kan ein lettare bruke humor, og av og til skjer det ting i klasserommet som det gjerne er betre å le av enn å reagere med negativitet.

Dei fleste med ADHD har sterkare emosjonssvingingar enn andre, og det at dei reagerer sterkare enn andre i mange situasjonar, både i skulen og elles i samfunnet, kan føre til at mange må betale ein høg pris innan det sosiale (Arnesen, 2004; Barkley, 2011). Leer (2021) peikar på at mange elevar med ADHD har RSD, som er ei ekstrem emosjonell sensitivitet og som gjer dei kan oppleve vonde ting som det å bli erta, avvist eller kritisert som ei fysisk smerte. Smerta kan opplevast som så stor at ho tek overhand. Like eins kan det å ha ei kjensle av å ha skuffa seg sjølv eller andre, kjennast veldig vondt. Funna våre viser at lærarar opplever at elevane kan vera utagerande, og dette kan vera krevjande å stå i for ein lærar. Det kan også føre til at det vert vanskelegare å jobbe med å få til gode relasjonar, eller klare å oppretthalde relasjonar. Dersom ein elev har vanskar med å regulere seg sjølv og kjenslene sine, kan dette som nemnt føre til utfordringar og konflikhtar for eleven, noko som kan gjera skulekvardagen vanskelegare. Det kan vera ubehageleg for eleven å ikkje ha kontroll over kjenslene sine. Sinneutbrot og konflikhtar kan i mange tilfelle kome av mangel på oversikt, kjensle av urettferd og misforståingar (Zeiner, 2004a). Læraren må vera den profesjonelle og ikkje la seg reagere emosjonelt sjølv om eleven gjer det (Rønhovde, 2004). Lærarar og andre som jobbar med barn og unge med ADHD bør vera klar over at RSD er noko som mange med ADHD strevar med, og at det er lurt å snakke med eleven om dette, og hjelpe eleven med strategiar for korleis han skal handtere vanskelege situasjonar som kan oppstå. Dersom læraren reagerer emosjonelt og også vert sint og kjeftar på eleven, vil ein kome inn i ein vond sirkel.

Ein kan også stille spørsmål ved kor mykje ein kan forvente at ein lærar skal klare å legge til rette innanfor dei rammene dei har i skulen. Det vert stilt mange forventningar til lærarar, og ei stor forventning er at dei skal vera positive, imøtekomande og klare å tilpasse undervisninga til alle

elevar. Dette krev at læraren har kompetanse, godt humør, tolmod og overskot, noko som kan vera utfordrande til ei kvar tid. Det er nok forståeleg at nokre lærarar vert lei og kanskje utviser negative haldningar til elevar som kan vera krevjande dersom ein er sliten og saknar støtte frå andre. Likevel er det viktig å vera klar over kva ansvar ein har, og å klare å vera profesjonell og ikkje la emosjonane ta over, men ein kan gleppa, og dersom ein har ein dårleg dag må det også vera rom for at lærarar kan gå tilbake til eleven og beklage og innrømme feil.

Funna våre viser at det kan verka som om det er forskjell på kor stor vekt det vert lagt på det relasjonelle arbeidet frå skule til skule, og det kan vera veldig tilfeldig kor mykje kompetanse som finst om til dømes ADHD på dei ulike skulane. Det er tydeleg nedfelt i Opplæringslova (1998) og i fleire styringsdokument at alle elevar har rett på tilpassa opplæring, og at alle har rett på eit godt psykososialt arbeidsmiljø (NOU 2009: 18, 2009; NOU 2015:2, 2015; Opplæringslova, 1998). I det nye læreplanverket Kunnskapsløftet (2020) står det i overordna del om formålet med opplæringa. Dette er grunnmuren i opplæringa, og det står nemnt fleire verdiar opplæringa skal basere seg på. Ein ser gjerne både gjennom tidlegare forskning og i funna våre, at praksis ikkje alltid står i forhold til intensjonar, regelverk og lovverk, men det er likevel viktig å jobbe mot å klare det.

Funna våre peikar på at administrasjonen ikkje er så tett på elevane som lærarane er, og det kan vera at dei ikkje forstår korleis det er å stå i klasserommet åleine med mange elevar der det også er elevar med ulike diagnoser. Funna viser også at det er viktig at administrasjonen ser det som positivt at lærarar får moglegheit til å ta vidareutdanning, og at ein legg til rette for at det vert fokus på felles fagoppdateringar i eit kollegium.

Det kan vere vanskeleg å vera lærar dersom administrasjonen ved skulen ikkje har forståing for kva utfordringar ein som lærar kan stå over, og om dei ikkje ser at det er nødvendig med meir kunnskap. Ut i frå funna våre kan det synast som om det er litt tilfeldig kva for kunnskap som finst på dei ulike skulane, kva for prioriteringar dei ulike skulane gjer, og kva for haldningar som møter dei ulike elevane som startar i skulen.

Me tenker at det ville vore veldig bra om lærarutdanninga hadde lagt meir vekt på å lære studentane om kva som verkeleg ventar dei når dei kjem ut i skulen. Det vil vera elevar med ulike utfordringar i alle klassar, nokre har ulike diagnoser, som til dømes ADHD, og dei treng ein lærar som forstår utfordringane deira. Når studentane er ute i praksis, kan ein gjerne oppleve at praksis er meir knytt til fag enn relasjonsarbeid, og det bør gjerne leggest meir vekt på relasjonsarbeid.

Som tidlegare nemnt finn ein mykje om tilpassing i skulen i ulike styringsdokument, men det kan vera verdt å av og til tenkje over kven som skal tilpasse seg kven. Ofte vert elevane sett på som vanskelege, men eleven sine utfordringar kjem ofte ikkje til uttrykk før dei startar på skulen. Dette kan tyde på at det er skulesystemet som er vanskeleg for mange, og at det gjerne er det ein bør forandre slik at det passar betre for enno fleire elevar slik intensjonen er i Opplæringslova (1998).

Funna viser som nemnt at det er mykje ein må jobbe med i skulen, som til dømes elevundersøkingar, nasjonale prøvar, kartleggingsprøvar, felles satsingsområde i ulike kommunar med meir. Alt dette er viktig å jobbe med, men det tek tid, og fører gjerne til at ein får mindre og mindre tid til å samarbeide om å lage gode system og opplegg på skulane for korleis ein skal jobbe med ulike ting som til dømes kompetanseheving, relasjonsarbeid, klasseleiing og anna.

Det er forskjell på korleis ein lærar evner å setje seg inn i eleven sine vanskar. Ein veit gjerne kva ADHD er og kan ein del om diagnosen, men ein kan likevel ha vanskar med å vise forståing og empati for eleven. Det har mykje å seie kva for eigenskapar den enkelte lærar har for kor godt ein handterer utfordringar og kan legge til rette for elevane.

Pianta og kollegaer referert i Roland (2016) peikar på at noko av det viktigast i interaksjonen mellom lærarar og elev er at læraren må kunne ta eleven sitt perspektiv. Ein lærar som møter eleven med interesse og evnar å setje seg inn i saker frå eleven sitt perspektiv, vil ha mykje betre utgangspunkt for å klare å skape gode elevrelasjonar (Roland, 2016). Det er stor skilnad frå person til person kor godt ein klarar å etablere ein god relasjon til elevane, og personlege eigenskapar spelar ei stor rolle i relasjonsarbeidet i skulen. Det å ha positive haldningar til elevane er ein god start i relasjonsarbeidet.

6 Avslutning

Formålet med denne studien var å kartlegge kva haldningar som finst blant lærarar til elevar med diagnosen ADHD i ungdomskulen. I tillegg ville me sjå på korleis haldningane kjem til uttrykk hos lærarar, og kva teori og forskning seier om kva betydning haldningar kan ha for lærar- elevrelasjonen og eleven si sjølvkjensle, trivsel og læring. Studien vår baserer seg på observasjonar frå informantane våre, og deira egne erfaringar.

Det me vil trekke fram som dei viktigaste funna i studien, er at det finst mange ulike haldningar til elevar med ADHD blant lærarar i ungdomskulen, både positive og negative. Haldningar er eit omgrep, som ikkje kan direkte identifiserast, men vår forståing av andre sine haldningar er basert på tolkingar av det me opplever, ser og høyrer. Haldningane kan vere vanskelege å observere, då dei ofte ikkje er direkte uttrykt gjennom ord eller handlingar. Funna viser likevel at det er mange som uttrykker haldningar som let seg observere. Det viser seg gjennom samhandling med andre, kroppsspråk og uttrykk av kjensler. Det viste seg også at haldningane kunne variere noko blant ulike faggrupper i skulen, som til dømes kontaktlærarar, timelærarar, spesiallærarar, fagarbeidarar og administrasjonen på skulen.

Ein tendens som viser seg, er at dei lærarane som har den daglege kontakten med eleven, til dømes kontaktlæraren, ofte viser betre haldningar og forståing for eleven sine utfordringar enn dei som berre er sporadisk inne i timane, eller som ikkje har noko tett relasjonelt forhold til elevane. Funna viser likevel at personlegdomen til læraren også har betydning for kor god relasjonen til eleven vert.

Det kjem også fram at dei lærarane me intervjuar ikkje har fått opplæring i ulike diagnoser i grunnopplæringa si som lærarar. Informantane våre opplever at det er mangel på kunnskap om diagnoser generelt blant lærarar i ungdomsskulen, og også mangel på kunnskap om ADHD-diagnosen og korleis legge til rett for elevar med ADHD. Det kom fram at den kunnskapen dei har for det meste er komen gjennom erfaring. Nokre har teke vidareutdanning og nokre har fått kunnskapen meir tilfeldig gjennom kurs og kunnskapsdeling på jobb. Dette indikerer at mange lærarar møter elevar med ADHD utan å ha kunnskap og erfaring. Kunnskapen kjem etter kvart med erfaring, men då har kanskje læraren allereie vore gjennom mange «prøve og feile» situasjonar som kan ha vore skadeleg for relasjonen mellom læraren og eleven. Dersom eleven opplever mange

uheldige situasjonar kan det gå ut over sjølvbiletet til eleven. Dette tar tid å rette opp i , og i verste fall kan det vere uoppretteleg.

Det verkar som om lærarar med vidareutdanning innan spesialpedagogikk, som har meir kunnskap, også har meir positive haldningar til elever med ADHD. Det er lite og ingen skilnad i kva haldningar lærarar har til jenter og gutar med diagnosen ADHD, likevel kom det fram i studien at mange opplever ADHD som ein typisk «guttediagnose» og at jenter med ADHD kanskje vert oppdaga seinare enn gutane.

6.1 Styrker og svakheiter

Analysemetoden som vart nytta i denne studien var tematisk analyse. Ei svakheit ved denne type analyse er at ein ikkje får analysert heile datamaterialet, fordi ein bruker koder som svarer på problemstillinga. Det kan difor vere mogleg at sentrale funn ikkje kjem fram i masteroppgåva. Likevel har den tematiske analysen ei styrke ved å vere mogleg å gjennomføre for uerfarne forskarar, og den gjer det mogleg å finne hovudtrekka i forskinga.

Det å stille til intervju kan by på etiske utfordringar hos informanten. Det var frivillig å delta i studien og dele erfaringar og bidra for å auka kunnskap om kva haldningar som finst i skulen til elevar med diagnosen ADHD. Likevel kan det å stille opp som informant vera skummelt, med tanke på om anonymiteten vert teken i vare. Dette kan vere ei kjelde til usikkerheit hos informantane og vidare kan det påverke svara me fekk. Informantane vart informert om korleis anonymiteten vert ivareteken både gjennom informasjon og samtykkeskriv, og det vart også presentert munnleg i forkant av intervjuet. Me opplevde likevel at nokre av svara me fekk kanskje ikkje var heilt ærlege eller at informantane ikkje delte alt med oss, på måten dei svara. Dette tenker me kan vere fordi dei var redde for ikkje å verte nok anonymisert, eller fordi dei kjente på lojalitet overfor kollegaer og kanskje ikkje ville utlevere kollegaane og arbeidsplassen sin dersom dette kunne verke negativt. Sjølv intervjusituasjonen kan ha påverka dei til å svare det dei trur er forventa. For å motverke dette prøvde me å få til ein mjuk start på intervjuet, trygge informanten og gjere slik at intervjuet vart gjennomført så naturleg og avslappa som mogleg.

Informantane fekk tilbod om å gjennomføre intervjua gjennom digitale plattformer eller direkte møte. Dei fekk sjølv velje det dei opplevde som mest hensiktsmessig, praktisk og trygt. Ved å

gjennomføre intervjuet på informantens sin arbeidsplass kunne dette kanskje påvirke informantens sin oppleving av å ikke være anonym. De kunne bli observert av andre, og få spørsmål om situasjonen i etterkant.

Vår egen bakgrunn som lærer i skolen, med både erfaring fra arbeid med elever med diagnosen ADHD, og teoretiske bakgrunn om emnet, kan være med å farge synet vårt på informasjonen som kom fram. Sjølv om me er medvitne om at dette kan være med å påvirke resultatet av forskinga, er det likevel slik at underbevisstheita kan setje sitt preg på resultatet.

Når det gjaldt utvalet vårt, meiner me at det er representativt i forhold til kvinner og menn i skolen. Me hadde seks kvinner og ein mann med i studien vår. Dette samsvarar om lag med talet på menn og kvinner som arbeider i skolen i dag. Også når det gjaldt erfaring hadde me med informantar med eit breitt spekter av erfaring og kor mange år dei hadde jobba i skolen.

Dette er ein relativt liten studie, og informantane våre var frå ulike kommunar i same fylke. Likevel trur me nok at denne studien viser eit resultat som kan finnast andre stader i landet også. Når fleire forskarar samarbeider om eit prosjekt får ein fleire blikk på studien. Me er to studentar som har samarbeidd om dette, me har hatt mange gode diskusjonar, og slik har me vore gode sparringspartnarar for kvarandre.

6.2 Konklusjon

Studien vår er som nemnt ikkje så stor, og det er berre gjennomført intervju av sju lærarar i ulike ungdomsskular, men me trur likevel at resultatene kan vera overførbare til å kunne gjelde for andre stadar i landet, men dette veit me ikkje. Studien kan også vere med på å identifisere område som det er interessant å forske nærare på. I analysen har me samanlikna resultatene våre med tidlegare forskning på same område, og resultatene vart veldig like, noko som kan vere med på å styrke validiteten i studien vår.

Studien vår viser at det er mangel på opplæring om ulike diagnoser i grunnopplæringar til lærarar, og at dette kan vera med på å påvirke lærarane sine haldningar til elever med ADHD. Det er viktig med kunnskap om diagnoser, og korleis legge til rette for elever med diagnoser som til dømes ADHD. Me meiner at dette bør verta ein del av grunnutdanninga til lærarane. Meir kunnskap om ulike

diagnosar kan ikkje berre vere med på å skape ei haldningsendring, det vil gjerne også gjere det lettare for lærarar i jobben sin, og det vil ikkje minst koma elevane til gode.

Funna i denne studien kan kanskje vere med på ei bevisstgjerjing av lærarar sine eigne haldningar til elevar med diagnosen ADHD, og betydninga det har for elevane å bli møtte på ein god måte. Har ein negative haldningar, kan det vera vanskeleg å klare å vera på ein empatisk og imøtekomande måte saman med elevane, slik dei har behov for å bli møtt. Får ein til å skape gode relasjonar, vil dette vera svært viktig for eleven sin trivsel, sjølvkjensle og utvikling.

På bakgrunn av funna våre, kan me konkludere med at det finst ulike haldningar til elevar med ADHD blant lærarar i ungdomskulen, og haldningane kjem fram som både positive og negative. Eit viktig funn er at det ikkje er obligatorisk opplæring om diagnosar i grunnutdanninga til lærarar. Dette meiner me er nødvendig å få på plass i utdanninga, då det har svært mykje å bety for elevane at dei vert forstått. Lærarar må ha kunnskapar om ulike diagnosar som ADHD, og vite kva dette handlar om og korleis ein kan møte elevane og legge til rette for dei i skulen. Det er ikkje alltid like lett for læraren og dei rundt eleven å forstå kva dei ulike diagnosane inneber, og kvifor elevane handlar som dei gjer. Det er også slitsamt for eleven sjølv å bli møtt med haldningar som viser mangel på forståing.

Det er særleg viktig at elevar med ADHD vert møtt av lærarar på ein god måte i skulen då dei er sårbare unge som ofte har fleire utfordringar. Dersom lærarar i skulen får meir kunnskap om diagnosar som ADHD, kan dette vere med på å endre eller gi lærarar meir reflekterte og medvitne haldningar knytt til elevar med ADHD.

Me håpar at funna i denne studien kan bidra til at det vert sett fokus på at det finst lærarar med negative haldningar til elevar med ADHD i skulen, og at ein må jobbe for å bli medvitne på eigne haldingar for å kunne endre desse. Det kjem også fram at det er viktig med kunnskap for at haldningsendring skal kunne skje. Me tenker også at denne studien kan bidra til at det vert sett fokus på at det er veldig viktig med gode relasjonar mellom lærar og elev for eleven si utvikling, både fagleg, sosialt og for danning av eleven sitt sjølvbilette og identitet. Sjølv om denne studien fokuserer på lærarar som arbeider i ungdomskulen og haldningane deira til elever med diagnosen

ADHD, meiner me han også er aktuell og kan gjelde for lærarar og elever i grunnskulen og på vidaregåande skule.

Det hadde gjerne vore interessant å gjennomført ei kvantitativ spørjeundersøking blant ei større gruppe lærarar, der ein hadde spurt lærarane direkte om deira egne haldningar til elevar med ADHD. For å sikre ærlege svar trur me at undersøkinga burde vera anonym. Ei slik undersøking ville vore interessant å samanlikne med vår vesle undersøking. Dersom desse funna ville underbygge funna våre, kunne det gjerne vore med på å setje større fokus på å auke kunnskapen om ADHD blant studentar og lærarar, og dermed også kanskje bidra til meir medvit til egne haldingar.

Litteraturliste

- Amha, H. & Azale, T. (2022). Attitudes of Primary School Teachers and Its Associated Factors Toward Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Debre Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia. *Frontier in Pediatrics* 10, 528.
<https://doi.org/10.3389/fped.2022.805440>
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W. & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: THE role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
<https://doi.org/10.1002/pits.21617>
- Arnesen, P. (2004). Individuell psykologisk hjelp. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 251-266). Tell forlag.
- Barkley, R. A. (2011). The important role of executive functioning and self-regulation in ADHD. *J Child Neuropsych*, 113(21), 41-56. https://russellbarkley.org/factsheets/ADHD_EF_and_SR.pdf
- Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7(3), 151-161. <https://doi.org/10.1177/108705470400700303>
- Bostad, T., Røyert, H. & Paulsen, T. M. (2020). *Holdninger*. <https://ndla.no/nb/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cf7b7be1/topic:d4f5557a-73ab-40a0-af05-e1f178cc0dcf/topic:4b913cf7-fbcf-4644-9d1d-f85f318559e0/resource:1:25440>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brod, M., Pohlman, B., Lasser, R. & Hodgkins, P. (2012). Comparison of the burden of illness for adults with ADHD across seven countries: a qualitative study. *Health Qual Life Outcomes*, 10(1), 47-47. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-10-47>
- Brøndbo, S. (2016). -Er utfordrende barn skolens avfall? *Utdanningsforskning.no*.
<https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/-er-utfordrende-barn-skolens-avfall/>
- Bufdir, B. u.-o. f. (2022). *Ansatte i barnehage og skole etter kjønn*.
https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/
- Direktoratet for e-helse. (2023). *ICD-10 og ICD-11*. Direktoratet for e-helse.
<https://www.ehelse.no/kodeverk-og-terminologi/ICD-10%20og%20ICD-11>
- Drugli, M. N., T. . (2013). Læreren og eleven. I S. Lillejord, T. Nordahl & T. Manger (Red.), *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., Bd. 2, s. 69-102). Fagbokforlaget.
- Duvner, T., Sunde, B., Abrahamsen, P. & Haugsand, M. (2004). *AD/HD : impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonsvansker* (2. oppl. [i.e. Ny utg.]. utg.). Damm.
- Dyrnes, E. M. (2015). *Det gode møte som motivasjon til å fullføre. Bedre skole,*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/det-gode-motet-som-motivasjon-til-a-fullfore/>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt
- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G. & Vollen, S. T. (2004). *Pedagogiske tiltak og tilrettelegging*. I (s. 155-182). Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Flaten, K. (2021). *Pedagogikk og humor: - på godt og vondt* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *ADHD studien - prosjektbeskrivelse*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/adhd-studien/>
- Halmøy, A., Fasmer, O. B., Gillberg, C. & Haavik, J. (2009). *Occupational Outcome in Adult ADHD: Impact of Symptom Profile, Comorbid Psychiatric Problems, and Treatment: A Cross-Sectional Study of 414 Clinically Diagnosed Adult ADHD Patients*. *J Atten Disord*, 13(2), 175-187. <https://doi.org/10.1177/1087054708329777>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Haugen, V. D. (2020). *Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 416-428. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>
- Hepperlen, T. M., Clay, D. L., Henly, G. A., Barké, C. R., Hepperlen, T. M. & Clay, D. L. (2002). *Measuring teacher attitudes and expectations toward students with ADHD: Development of the Test of Knowledge About ADHD (KADD)*. *J Atten Disord*, 5(3), 133-142. <https://doi.org/10.1177/108705470200500301>
- Hvidsten, B. & Wilhelmsen, G. B. (2018). *Så konsentrer deg da!* *Nordic Studies in Education*, 38(1), 17-34. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Juul, J., Solli, A. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. E. & Bakken, I. J. (2017). *ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway*. *Scand J Public Health*, 45(4), 343-349. <https://doi.org/10.1177/1403494817708080>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2015). *Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development*. *Developmental psychology*, 51(4), 434.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk talking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kunnskapsløftet. Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Kunnskapsdepartementet. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020&filtervalues=all>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leer, K., Larsen, H. & Leer, K. (2021). *ADHD: 7 veier til ny forståelse* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moldavsky, M. & Sayal, K. (2013). *Knowledge and Attitudes about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and its Treatment: The Views of Children, Adolescents, Parents, Teachers and Healthcare Professionals*. *Curr Psychiatry Rep*, 15(8), 377-377. <https://doi.org/10.1007/s11920-013-0377-0>

- Mulholland, S. M., Cumming, T. M. & Jung, J. Y. (2015). *Teacher Attitudes Towards Students Who Exhibit ADHD-Type Behaviours*. *Australasian journal of special education*, 39(1), 15.
<https://doi.org/10.1017/jse.2014.18>
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). *Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors*. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
 file:///C:/Users/Igj/Downloads/Relasjoner%20mellom%20elever.pdf
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- OECD. (2018). *Talis 2018 Results (Volume I)* (9789264752566,9264752560). Turpin Distribution Services (Oecd). <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1998). Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions From a Developmental Systems Perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
<https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085925>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational behavior in health care*, 4(7), 43-76.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. *Utdanningsforskning*.
<https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Rønne, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Sankar, C. S. (2017). Attitude of primary school teachers towards children with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD). *Am J Educ Res*, 5(9), 977-983.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Surén, P., Thorstensen, A. G., Tørstad, M., Emhjellen, P. E., Furu, K., Biele, G., Aase, H., Stoltenberg, C., Zeiner, P., Bakken, I. J. & Reichborn-Kjennerud, T. (2018). *Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge*. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*.
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0418>
- Svartdal, F. & Eikeseth, S. (2010). *Anvendt atferdsanalyse : teori og praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thue, F. W. (2017). *Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv*. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(1), 92-116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Wifstad, Å. (2019). *Vitenskapsteori. Sykepleien forskning (Oslo)*, (78763), e-78763. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2019.78763>
- Young, S., Adamo, N., Ásgeirsdóttir, B. B., Branney, P., Beckett, M., Colley, W., Cubbin, S., Deeley, Q., Farrag, E., Gudjonsson, G., Hill, P., Hollingdale, J., Kilic, O., Lloyd, T., Mason, P., Paliokosta, E., Perecherla, S., Sedgwick, J., Skirrow, C., Tierney, K., van Rensburg, K. & Woodhouse, E. (2020). Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/ hyperactivity disorder in girls and women. *BMC Psychiatry*, 20(1), 404-404. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02707-9>
- Zeiner, P. (2004a). ADHD - en oversikt. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD*. Tell forlag.
- Zeiner, P. (Red.). (2004b). *Barn og unge med ADHD*. Tell forlag.
- Øgrim, G. (2004). ADD: Oppmersomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet - en undergruppe av AD/HD. I (s. 61-93). Fagbokforlaget.
- Øgrim, G., Bryhn, G., Strand, G. & Nasjonalt kompetansesenter for Ad/Hd, T. s. o. n. (2009). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi : en grunnbok* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse* (7. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Aase, H. & Johansen, E., Borgå (2010). *Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder og hyperkinetisk forstyrrelse*. I *Anvendt atfedsanalyse* (s. 247-274). Gyldendal akademisk.

Tabell og figurliste

Figur 1 Trekomponentmodellen

Figur 2 Sekvensmodellen for haldningsendring

Figur 3 Symptom på ADHD

Figur 4 Andel gutar og jenter med ADHD kvart år frå 2008-2016

Figur 5 Relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011)

Figur 6 Relasjonsmodell (Baumrind, 1991)

Figur 7 Relasjonsmodell (Wubbels, 2015)

Figur 8 Mead sin speglingsteori (Roland, 2016)

Figur 9 Forskarrolla (Malterud, 2017)

Tabell 1 Oversikt over informantane

Tabell 2 Trinn i analysen

Tabell 3 Oversikt over tema i analysen

Forkortingar

NSD	Norsk senter for forskningsdata
DPS	Distriktpsikiatrisk senter
PPT	Pedagogisk psykologisk teneste
WHO	World health organization
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
ICD	International classification of diseases
DCM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder
BUP	Barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
ODD	Oppositional Defiant disorder
RSD	Rejection Sensitive Dysphoria
StatPed	Statleg pedagogisk teneste

Vedlegg 1: Intervjuguide

Del 1: Innleiing -bakgrunnsopplysningar

1. Kva stilling har du?
(kontaktlærer, timelærer, spesiallærer osv.)
2. Kva utdanning har du?
3. Kor lang erfaring har du som lærar i skulen?

Del 2: Eigen kjennskap til ADHD

4. Kva kjennskap har du til diagnosen ADHD?
5. Kjenner du til elevar som har diagnosen, og eventuelt, kva er di erfaring med denne typen elevar?
6. Har du fått opplæring om diagnosen ADHD gjennom grunnutdanninga di?
7. Opplever du at du har nok kunnskap om ADHD til å møte elevane på ein god måte?

Del 3: Oppfatning av kollegaer sine kunnskapar om ADHD

8. Korleis opplever du at andre lærarar sin kunnskap om ADHD er?
9. Korleis jobbar de på din arbeidsplass med tema som til dømes ADHD?
10. Deler de erfaringar de har kring elevar med ADHD?

Del 4: Haldningar

11. Kva er di oppfatning av generelle haldningar til elevar med ADHD på din arbeidsstad?
12. Er det forskjell, slik du opplever det, på korleis haldningar er til gutar og jenter med ADHD?
13. Korleis opplever du at desse haldningane kjem til uttrykk?
14. Opplever du at det er forskjell på haldningar til elevar med ADHD i ulike grupperingar blant kollegaane dine på skulen, og korleis kjem dette eventuelt fram?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet

Elevar med ADHD; Kva haldningar møter lærarar blant andre pedagogar på sin arbeidsstad?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut kva haldningar som finnes i skulen til elevar med ADHD. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Me ynskjer å få betre kunnskap om kva haldningar som finnes i forhold til elevar med ADHD i skulen. Me håpar at me gjennom å jobbe med denne masteroppgåva kan få meir kunnskap om temaet som igjen kan bidra til ei bevisstgjerjing og auka kompetanse om emnet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Me ynskjer å intervjuje 6 lærarar ved ungdomsskular i Vestland fylkeskommune.

Du får spørsmål om å delta fordi du er utdanna lærar utan spesialpedagogikk, og har jobba i minst 5 år som lærar i skulen.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vil delta vil det innebere at me intervjuar deg. Det vil ta ca. 1 time. Me vil ta opp samtalen for så å transkribere den. Etter at oppgåva vår er ferdig, våren 2023, vil opptaket verta sletta.

Intervjuet vil handle om kva haldningar du møter blant andre pedagogar ved din skule- til elevar med ADHD.

Det er frivillig å delta Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ena og Laila skriv oppgåva saman. Det vil berre vera oss to og rettleiaren vår, Kenneth Larsen ved Universitetet i Sørøst-Norge som har tilgong til opplysningane. Namnet og kontaktopplysingane dine vil ikkje stå nokon stad, men verta erstatta med ein kode.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane dine blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er mai 2023.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå *Universitetet i Sørøst-Norge* har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- • innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- • å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- • å få sletta personopplysingar om deg,
 - å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine. • Laila Gjøsæter, laila.gjosaeter@gmail.com
 - Ena Ulversøy, enaulv@gmail.com
 - Kenneth Larsen, kenneth.larsen@usn.no
 - Trude Evenshaug, Trude.Evenshaug@usn.no, ved *Universitetet i Sørøst-Norge*
 - Vårt personvernombod: Pål Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no
 -

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- • Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Kenneth Larsen Laila Gjøsæter og Ena Ulversøy

(Forskar/rettleiar) Studentar

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Elevar med ADHD, Kva haldningar møter lærarar blant andre pedagogar på sin arbeidsplass*, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Vurdering frå NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato

552908 Standard 04.01.2023

Prosjekttittel

Elevar med ADHD; Kva haldningar møter lærarar blant andre pedagogar på sin arbeidsplass?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kenneth Larsen

Student

Ena Ulversøy og Laila Gjørseter

Prosjektperiode

01.10.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Det er lagt til et nytt utvalg (utvalg 2) som er <lærere med spesialpedagogisk utdanning>.

Prosjektet vil framleis behandle alminnelige kategorier av personopplysninger.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte (utvalg 2) til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og at det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever med diagnosen ADHD/foresatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksomme på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Vi anbefaler også at dere er forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

Les her om taushetsplikten til lærere: <https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>

TREDJEPERSONER

Vi forstår det slik at fokus vil være på informanten og dennes opplevelser og anbefaler at studenten oppfordrer informantene til å

<https://meldeskjema.sikt.no/62e8f2fc-fff8-48dc-a2fd-02cbcd3ca2ef/vurdering> 1/2
19.05.2023, 11:45 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

omtale andre i så lite identifiserende grad som mulig. Vi anbefaler at du drøfter dette med informantene dine før dere slår på lydopptak, slik at de bevisst unngår å bruke navn eller dele andre identifiserende opplysninger om andre personer/elever/medarbeidere (for eksempel en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger om alder, etnisitet, kjønn, arbeidssted, rolle, ansiennitet, osv.).

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Callan Ramewal Lykke til videre med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/62e8f2fc-fff8-48dc-a2fd-02cbcd3ca2ef/vurdering> 2/2