

# FREMTIDEN VENTER



## TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ UNGDOMSSKOLELÆRERENS SOSIALE DELTAGELSE SARBEID -ADHD OG SOSIAL DELTAGELSE

---

Charlotte Holm

---

**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Grønland 58

3045 Drammen

<http://www.usn.no>

© 2024 Charlotte Holm

Master i pedagogikk (MPED). Spesialpedagogikk – andre læringsarenaer og velferdstjenester.

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng.

## Sammendrag

Denne avhandlingen søker å hente informasjon om forståelsen av sosialt deltagelsesarbeid knyttet til marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Samtidig sees det gjennom denne vinklingen på flere områder innen skolesfæren som påvirker sosial deltagelse. Dette gjøres gjennom å sette fokus på ungdommen gjennom læreres øyne og søker slikt sett å løfte frem arbeidsmetoder som kan sees i praksis og knyttes til teori. Det pekes i forlengelsen av dette tidvis mot både en videreutvikling av fremviste arbeidsmetoder og alternative metoder for sosialt deltagelsesarbeid som kan forankres i teori. Dette kvalitative studiet søker å dykke ned i materiet ved å søke informasjon gjennom å hente ut intervjuobjektene egen refleksjoner og opplevelse av arbeidsmetoder og sosialt deltagelsesarbeid som kan knyttes mot ungdommen med ADHD. Som det pekes på i avhandlingen kan ADHD-diagnosen sees i sammenheng med en risiko for sosialt utenforskap. Dette kan igjen sees som et område det er viktig å søke mer kunnskap rundt. I dette tilfellet gjennom å søke kunnskap om hvordan ungdomsskolelærere ser og utfører det sosiale deltagelsesarbeidet til støtte for ungdommen med ADHD sine sosiale deltagelsesmuligheter. Gjennom intervju ble informantenes livsverden knyttet til dette teamet hentet frem, og ble senere sett på gjennom konseptualisering og koding i skjemaer i tillegg til mer enkeltstående fokus på konkrete arbeidsmetoder. Ungdomsskolelærerne peker blant annet mot områder som politiske føringer, egne arbeidsmetoder, foreldresamarbeid, opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet og foreldresamarbeid som områder som kan knyttes mot den sosiale deltagelsen. Det viser seg gjennom teksten at mange teoretisk knyttede områder kan sees både opp mot ungdomsskolelærernes arbeid og i forlengelsen av arbeidsmetodene slik som blant annet klasseromsledelse, Theory of Mind, anerkjennelse, dannelsingsprosesser, inkludering, systemiske påvirkere og foreldresamarbeid.

*Eget fagfelt befinner seg hovedsakelig i barnehagesfæren, og en voksende interesse for å se på skolesystemets fokus på og arbeid med sosial deltagelse førte til en masterstudie rettet mot ungdomsskolelæreren rolle i tilretteleggingen av ungdom med ADHD sin sosiale deltagelse.*

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1.0. Introduksjon til forskningsstudiet .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>2.0. Teoretisk rammeverk .....</b>   | <b>8</b>  |
| 2.1. <i>ADHD og sosial deltagelse – tidligere forskning .....</i>   | 8         |
| 2.2. <i>Økologisk utviklingsmodell .....</i>  | 10        |
| 2.3. <i>Politikk, pedagogikk og danning .....</i>   | 11        |
| 2.4. <i>Klasseromsledelse .....</i>   | 12        |
| 2.5. <i>Relasjon, anerkjennelse og identitet .....</i>  | 14        |
| 2.6. <i>Honneths anerkjennelsesbegrep .....</i>   | 15        |
| <b>3.0. Metode, design og vitenskapelig ståsted .....</b>   | <b>17</b> |
| 3.1. <i>Valg av metode .....</i>  | 17        |
| 3.2. <i>Case-studie .....</i>   | 18        |
| 3.3. <i>Utvalg og etiske vurderinger .....</i>  | 18        |
| 3.4. <i>Intervju .....</i>  | 19        |
| 3.5. <i>Grounded theory .....</i>   | 19        |
| 3.6. <i>Vitenskapelig ståsted .....</i>   | 20        |
| 3.6.1. <i>Fenomenologisk perspektiv .....</i>   | 21        |
| 3.6.2. <i>Hermeneutisk perspektiv .....</i>   | 21        |
| 3.7. <i>Reliabilitet og validitet .....</i>   | 21        |
| 3.8. <i>Forklaring av valg av analysemodell .....</i>   | 22        |
| <b>4.0. Fremgangsmåte og funn .....</b>   | <b>24</b> |
| 4.1. <i>Forklaring av fokusemner i et økologisk perspektiv .....</i>  | 24        |
| 4.2. <i>Presentasjon av funn .....</i>  | 25        |
| 4.3. <i>Funn i oversiktlige punkter .....</i>   | 26        |
| <b>5.0. Utgreiing og tolkning av funn .....</b>   | <b>28</b> |
| 5.1. <i>Fokusemne; faglig trykk og sosialt fokus .....</i>  | 28        |
| 5.2. <i>Fokusemne; ADHD og vennskap i ungdomsskolen og opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet .....</i> | 32        |
| 5.3. <i>Fokusemne: Foreldresamarbeid og åpenhet om egen ADHD .....</i>  | 34        |
| 5.4. <i>Fokusemne: ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder .....</i>  | 36        |
| 5.4.1. <i>Funn som sammenfaller .....</i>   | 36        |
| 5.4.2. <i>Øvrige funn .....</i>   | 38        |
| 5.5. <i>Avsluttende om funn, tolkning og resultater .....</i>   | 40        |
| <b>6.0. Drøfting .....</b>  | <b>41</b> |
| 6.1. <i>Faglig trykk og sosialt fokus .....</i>   | 41        |
| 6.2. <i>Vennskap i ungdomsskolen og opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet .....</i>                    | 46        |
| 6.3. <i>Foreldresamarbeid og åpenhet om egen ADHD .....</i>   | 52        |
| 6.4. <i>Ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder .....</i>   | 56        |

|   |           |
|---|-----------|
| 6.4.1. Menneskeverd og anerkjennelse.....                 | 57        |
| 6.4.2. Relasjonsbygging og sosial evnetrening .....       | 60        |
| 6.4.3. Klasseromsledelse og dynamikk .....                | 64        |
| 6.4.4. Inkluderingsrettede perspektiver .....             | 68        |
| 6.4.5. Reguleringsstøtte og sosial refereringsteori ..... | 70        |
| <b>7.0. Avsluttende kommentar .....</b>                   | <b>74</b> |
| <b>Litteratur:.....</b>                                   | <b>76</b> |
| <b>Vedlegg 1</b>  |           |
| <b>Vedlegg 2</b>  |           |

## 1.0. Introduksjon til forskningsstudiet

Gjennom denne teksten søkes det å hente frem ungdomsskolelæreres perspektiver og tanker om eget arbeid med å tilrettelegge for marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse. Dette gjennom analyse av intervjuene, så koding og konseptualisering hvilket vil nærmere forklares gjennom metoddelen. Det er så valgt fokusemner som vil forklares mer inngående ved underoverskriften forklaring av fokusemner. Kort fortalt er fokusemner de punktene som er valgt ut gjennom forskningsprosessen for å redegjøre for ungdomsskolelæreres tilrettelegging for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD, og det teoretiske grunnlaget som knytter seg opp mot dette i drøftingsdelen. Dette er punkter som er satt søkelys på gjennom analysen av intervjuene samt i redegjøring og diskusjon. Forskning viser til at det å bli utsatt for stigmatisering og bli misforstått kan sees som noe som individer med ADHD ofte er utsatt for i samfunnet (Lebowitz et al., 2016, s. 240). Samtidig er individer med ADHD i større grad utsatt for å oppleve sosiale vansker enn andre jevnaldrende (Wilkes-Gillan et al., 2016, s. 2). Dette peker mot fare for å bli marginalisert som ungdom med ADHD og kan i så måte sees som å peke mot ungdomsskolelæreres ansvar for støtte og tilrettelegging for nevnte ungdom i det daglige miljøet. Noe som igjen gjennom dette temaet gjør søken etter ungdomsskolelæreres tilrettelegging og arbeidsmetoder til et relevant fokus. Dette peker videre mot en formulering av forskningsspørsmålet som søkes å utforske gjennom denne teksten. Forskningsspørsmålet sees da best formulert i sin helhet som:

*«Hvordan foregår og hva er den teoretiske begrunnelsen for ungdomsskolelæreres tilrettelegging for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD?»*

Gjennom den kommende teksten sees begrepet støtte i sammenheng med tilrettelegging for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Dette begrunnes med at støtte til sosial deltagelse i denne teksten kan sees som en del av tilretteleggingen som gjøres. Sosiale utfordringer hos individer med ADHD er veletablert (Willis et al., 2019, s. 349). Noe som kan peke mot at det trengs tilrettelegging og støtte fra ungdomsskolelæreren for å kunne gi ungdommen med ADHD mulighet til å dra nytte av jevnalderrelasjonene i miljøet på en adekvat måte. Den teoretiske begrunnelsen knyttet mot forskningsspørsmålet kommer frem gjennom prosjektets skriftliggjøring og tilknytning til funn gjort gjennom arbeidet og knytter seg slikt sett mer opp mot hva funnene kan knyttes opp mot av teori enn hva informantene peker på som

teori. I den tilknytning sees det relevant for gjennomlesning å vite at det refereres til ungdomsskolelærerens tilrettelegging for sosial deltagelse gjennom teksten da det teoretiske grunnlaget sees som å ville synliggjøre seg selv gjennom å knytte det teoretiske rammeverket og funn til hverandre gjennom drøftingsdelen. Oppsett og disposisjon kan sees i innholdsfortegnelsen og valg forklares underveis i teksten. Vi ser på marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD sin sosiale deltagelse gjennom ungdomsskolelærerens øyne ved å utforske deres refleksjoner og tanker rundt eget arbeid, samt refleksjoner og tanker knyttet til ungdom med ADHD. Samtidig ser vi også på dypere teoretiske forankrede fenomener som både kan sees i sammenheng med funnene og trekkes til forlengelsen av arbeidsmetoder. En kan i så måte argumentere for at fokuspersonen i dette prosjektet er ungdomsskoleeleven med ADHD sett gjennom ungdomsskolelæreren sine øyne. Slikt sett vil det i teksten som kommer tas både utgangspunkt i ungdomsskolelæreren og eleven som fokusperson.



## **2.0. Teoretisk rammeverk**

Det teoretiske rammeverket sees i sammenheng med de fokusemnene som er valgt ut når det gjelder både analysen, presentasjon av funn og diskusjon. Rammeverket kommer til syne gjennom teksten, og teorien som er valgt ut sees høyst relevant for temaene som diskuteres i drøftingsdelen. De ulike teoretiske rammene som presenteres videre er ADHD og sosial deltagelse – tidligere forskning, den økologiske utviklingsmodellen, politikk, pedagogikk og danning, klasseromsledelse, relasjon, anerkjennelse og identitet samt Honneths anerkjennelsesbegrep. Enkelte av overskriftene presenterer flere relevante begreper i samme redegjørelse av rammeverk. Denne måten å presentere teorien på er valgt da begrepene kan sees knyttet til hverandre og er relevante i sammenheng med hverandre. Gjennom tekst som er forbundet med ungdom med ADHD vil det oppleves at begrepene barn forekommer. Som eksempelvis i forskningen til Storebø et al. (2019) som vises til lenger ned brukes begrepet barn om alderen 5-18 år. Det kan være greit å ha i mente når det vises til øvrig litteratur og begrepet barn brukes i stedet for ungdom at starten på ungdomstiden ofte er en definisjonssak. Selv om denne undersøkelsen knytter seg til ungdom i ungdomsskolealder er det således mulig at en ikke kan tenke isolert sett når en leser om vansker knyttet til barn kontra ungdom da en kan se det som en glidende overgang fra barn til ungdom. Det kan sies å knytte seg til hvordan en velger å definere ungdom. Enkelte studier viser til barn og andre til ungdom eller ungdom og barn.

### **2.1. ADHD og sosial deltagelse – tidligere forskning**

Endel med ADHD har utfordringer med det sosiale (Amel et al., 2023; Cardillo et al., 2023; Storebø et al., 2019). Eksempelvis viser Storebø et al. (2019, s. 7) til at individer med ADHD kan knyttes til opplevelsen av alvorlige sosiale utfordringer. Dette forbindes med kjerneegenskaper i ADHD diagnosen som utfordringer med å styre oppmerksomhet (uoppmerksomhet), hyperaktivitet og impulsivitet som med mer knytter seg videre til kognitiv fungering som planlegging, arbeidsminne, å hemme responser, humørsvingninger og motivasjon (Storebø et al., 2019, s. 7). Sosialisering med jevnaldrende kan ofte vise seg svært utfordrende for ungdommer med ADHD diagnose (Gardner & Gerdes, 2015, s. 844). Slik sett viser tidligere forskning til at egenskaper knyttet til ADHD-diagnosen påvirker ungdom med ADHD sin sosiale deltagelse. Barn med ADHD strever også oftere og mer enn sine

jevnaaldrende med sosiale ferdigheter (Wilkes-Gillan et al., 2016, s. 2). Samtidig knyttes diagnosen til det at individer med ADHD kan være stigmatiseringsutsatt (Bussing & Mehta, 2013, s. 16). Dette kan igjen sees i forbindelse med oppfatninger av mennesker med diagnoser som eksempelvis utrygge å være rundt eller at de har mindre evner sett ut ifra et stigmatiserende synspunkt på psykisk sykdom (Lebowitz, 2016, s. 199). Stigmatisering kan sees som holdninger utvist i samspillet mellom individer, og sees ikke knyttet til de faktiske utfordringene knyttet til diagnosen, men skriver seg til en negativ oppfatning av diagnosen i miljøet rundt (Toye et al., 2019, s. 185). Det å ha utfordringer med samarbeidsvillighet kan sees i sammenheng med ADHD-diagnosen sammen med selvregulering og det å respondere adekvat sosialt hvilket dessverre kan føre til utenforskap (Cordier et al., 2018, s. 1). I den forbindelse sees det relevant inn i drøftingsdelen å se egenskaper i ADHD-diagnosen og det å være utsatt for stigmatisering opp mot funn som vil vises senere i teksten.

Sosial persepsjon er et av områdene som knyttes mot sosial samhandling. Denne egenskapen forbindes blant annet med det å forstå og å tolke sosiale tegn som å lese emosjoner, sosiale tegn, signaler gitt av ansiktet og gester fra den en samhandler med (Cardillo et al., 2023, s. 1). Cardillo et al. (2023, s. 2) peker i deres forskningsartikkel på at noen undersøkelser viser mot at Theory of mind er involvert i, og knyttet til sosial persepsjon. Theory of Mind ofte og videre forkortet ToM kan sees i sammenheng med de norske begrepene sinnforståelse og mentalisering, og kort fortalt kan det sies at det innebærer mentale prosesser mellom mennesker samt i enkeltpersonen (Tetzchner, 2019b, s. 201). ToM forbindes blant annet med å forstå å kjenne igjen mentale tilstander hos andre som å forutse hva personen foran deg kommer til å gjøre sosialt ved å kunne vurdere seg til hva den andre personen tenker og skriver seg til sosial forståelse og kognitive ferdigheter (Lavigne et al., 2020, s. 2). Samtidig kan ADHD-diagnosen sees i sammenheng med det å streve med å tilpasse seg til miljøet i skolen (Berchiatti et al., 2022, s. 242). For å kunne tilpasse seg et miljø kan en se ToM som avgjørende (Pullangotte & Paramasivam, 2021, s. 347). På den måten viser ToM seg som en mulighetsgiver for tilpasningsarbeid hos ungdom med ADHD. Lavigne et al. (2020, s. 4) peker på at arbeidsminne påvirker ToM og at et mindre arbeidsminne påvirker muligheten til å huske det en trenger i samtalen for å ikke miste tråden, -hvilket forbindes med eksekutive utfordringer som følger ADHD-diagnosen. Eksekutive funksjoner kan blant annet sees sammen med evnen til å hemme responser, arbeidsminne og oppmerksomhet hvor det sistnevnte igjen kan knyttes til å kunne holde fokuset mot noe over tid og er forbundet med det å ha kontroll på tanker og emosjoner (Tetzchner, 2019a, s. 161). Verdt å vite viser Glass et al. (2012, s. 407) til at ungdom med ADHD

ofte blir avvist av sine jevnaldrende, og oftere enn jevnaldrende uten ADHD-diagnose. Alle elementer som gjennom teorien over knytter seg mot ungdom med ADHD og sosial deltagelse. I tillegg er det interessant å peke på at flere av de henviste referansene brukt i denne teksten om ADHD og sosial deltagelse har forsket på barn/ungdom med ADHD og sosial evnetrening. For å støtte barn med utfordringer som vises ut i miljøet og de som er mer internaliserte kan lekterapi tenkelig sees som en måte å støtte til å håndtere atferden (Amel et al., 2023, s. 2). En studie viser mot at barn med ADHD har nytte av trening rettet mot sosiale evner (Willis et al., 2019, s. 363). Slikt sett kan metoder for å øve opp evner sees som relevant område å ta med seg inn i drøftingskapittelet. Som beskrevet er det flere faktorer i ADHD-diagnosen som bidrar til at ungdommen med ADHD kan oppleve marginalisering og trenger støtte og tilrettelegging fra ungdomsskolelæreren. Elementene nevnt for å støtte utvikling sees som relevante å ta med seg videre i utforskningen av ungdomsskolelærers tilrettelegging og støtte til sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD i drøftingsdelen.

## 2.2. Økologisk utviklingsmodell

Den økologiske utviklingsmodellen rammer inn fokusemene. Disse kan sees under forklaring av fokusemner som følger lenger ned i teksten samtidig som det kan sees oversiktlig i innholdsfortegnelsen. Dette fører til at Bronfenbrenners modell er aktuell som ramme for hele oppgaven og dermed vil modellen forekomme under *fremgangsmåte og funn* og kun som beskrivende innenfor drøftingsdelen knyttet til hvilket system de forskjellige drøftingsdelene sees i sammenheng med. Med andre ord knytter modellen seg hovedsakelig mot rammene for selve oppgaven og diskuteres ikke i utstrakt grad i drøftingen. Som Gulbrandsen (2006, s. 50-52) peker mot kan det sees et behov for å se på et større perspektiv enn kun fokuspersonen i seg selv, og peker med dette mot Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell som setter fokuspersonen i en større sammenheng av miljøer. Dette kan ses ut ifra systemets organisering forbundet med de forskjellige nivåene hos Bronfenbrenner som er mikro, meso, ekso og makronivået (Aagre, 2018b, s. 40-44). Modellen kan sees som et utgangspunkt for analyse rettet mot å synliggjøre det som kan være utfordrende i ungdommens livsutfoldelse og kan videre sees i tilknytning med det å forstå et større bilde av hva som påvirker utover den muligheten ungdommen selv har til å håndtere sin egen livssituasjon (Aagre, 2018b, s. 46). Dette kan tenkes mot at det ikke nødvendigvis er slik at det er ungdommen som må ta tak i egne utfordringer, men at fokus og arbeid i miljøet for å støtte ungdommen kan være relevant samtidig som en ser

på de forskjellige mulighetene i de økologiske systemene. Å se på den større sammenhengen av miljøer gjøres gjennom å se fokusemene opp mot den økologiske utviklingsmodellen. På den måten fordeles fokusemnene inn mot systeminndelingen knyttet til den økologiske utviklingsmodellen for å kunne rette fokuset mot flere elementer i den sosiale tilretteleggingen som gjøres rettet mot marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD.

Herunder følger en veldig kort forklart tolkning av modellen basert på Tetzchner (2019c, s. 25-26) sin forståelse av modellen. Modellen skriver seg til systemene; Mikro -individet i direkte gjensidig påvirkning av miljøet. Meso - forbindelse mellom mikrosystemer som for eksempel at pappaen til Gunnars bestevann Ola er far i klassen, men også fotballtreneren til Gunnar og at dette kan påvirke Gunnar på to arenaer. Ekso - miljøer som ikke er i direkte kontakt med ungdommen, men påvirker gjennom eksempelvis at mammaen til Gunnar og pappaen til Ola jobber på samme arbeidsplass. Til sammen vil alle disse systemene virke inn på Gunnar sitt miljø. Dette knytter seg mot marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD gjennom ungdomsskolelæreren og de systemiske påvirkerne. Slik sett ønskes det å se et bredere perspektiv en kun det som foregår i klasserommet rundt ungdommen med ADHD, men også se på systemet rundt for å bedre kunne forstå ungdomsskolelærerens støtte og tilrettelegging for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Dette rammeverket sees da som en helhetlig ramme som favner de utvalgte perspektivene vi skal se på fenomenet fra.

### **2.3. Politikk, pedagogikk og danning**

Bronfenbrenner peker blant annet på lover, regler og verdier knyttet til skole og relasjoner med jevnaldrende (Tetzchner, 2019d, s. 8). Samtidig kan en se at både Kant, Rosseau og Klafki forbinder politikk og pedagogikk (Strand, 2020, s. 332-333). I den sammenheng kan en argumentere for at lover og politiske føringer blir aktuelt å løfte frem i tilknytning marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD og sosial deltagelse støttet og tilrettelagt av ungdomsskolelæreren. Det er makrosystemet som knytter seg til lover, normer, regler og institusjoner og dette forbinder seg igjen til de andre systemene (Tetzchner, 2019c, s. 26). Det sees i den forbindelse som hensiktsmessig å se på både opplæringsloven og andre politiske føringer når en skal se på marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD og sosial deltagelse gjennom ungdomsskolelæreren. Dog er dette et omfattende område, og det vil være uhandterlig å skulle ha oversikt over alle føringer. Det trekkes derfor frem de føringer som stikker seg

tydeligst ut som relevant for det arbeidet som gjøres gjennom denne teksten. Dette dreier seg om opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og overordnet del av lærerplanen. Overordnet del av lærerplanen er det dokumentet som inneholder mest tekst knyttet mot skolehverdagen og vil derfor være det dokumentet som hyppigst blir tatt frem og sett på knyttet til relevante fokusemner. Tilbake til Kant, Rosseau og Klafki representerte de forskjellige syn på danning og ser samspillet mellom politikk og pedagogikk opp mot dannelsbegrepet, -de peker alle på at pedagogikk, politikk og danning henger sammen og representerer en forbindelse fra fortiden og inn i tiden vi lever i nå (Strand, 2020, s. 332-333). På den måten kan vi si at lover og regler påvirker ungdommen i sin klasseromsituasjon samtidig som politikk, pedagogikk, lover og regler sees i sammenheng med dannelsbegrepet og hvordan dannelsprosessene påvirkes av dette i klasserommet. På den måten kan vi se de tre begrepene politikk, pedagogikk og danning som begreper som kan tenkes i sammenheng og dermed som relevante sammenhenger inn mot drøftingsdelen. Merk at pedagogikken er selve kjernen i drøftingen og viser seg selv gjennom å trekke funn til teori uten at det nødvendigvis pekes til begrepet pedagogikk.

#### 2.4. Klasseromsledelse

Klasseromsledelse viser seg relevant for teksten gjennom dets fokus på lærerens inngripen og påvirkning i klasserommet. En kan vise til at klasseromsledelse er et viktig virkemiddel som gagnar alle elevers emosjonelle og akademiske utvikling (Lee & Witruk, 2016, s. 107). Videre kan en tenke at elever med ADHD sin mulighet til å klare seg i klasserommet kan sees i sammenheng med hvordan læreren jobber mot å redusere adferden til eleven med ADHD som igjen kan sees i sammenheng med det å støtte de sosiale behovene og andre individrelaterte behov som eleven med ADHD kan ha (Lee & Witruk, 2016, s. 107). Det kan sees som hensiktsmessig at læreren bruker mer effektive klasseromsstrategier enn det å eksempelvis skulle ty til trusler som i seg selv knyttes til mer ineffektive klasseromsstrategier (Strelow et al., 2021, s. 2). Det kan være greit å reflektere over trusler som et begrep der det ikke nødvendigvis følger konsekvens i etterkant. Slik at dette ikke forvirres med konsekvenser og tydelighet i klasserommet. Gjennomsnittlig kan en se det som at elever med spesielle læringsbehov også har lavere sosial status, -samtidig som det vises at elever med intellektuell funksjonshemming i klasser med gode strategier for inkluderende tilrettelegging som felles aktiviteter, positiv kommunikasjon og lærers evne til å gjennomføre godt samarbeid igjen kan

knyttes til større jevnalderverdsettelse for elever med intellektuell funksjonshemming (Köb & Janz, 2023, s. 1530+1540). Det kan være relevant å se disse strategiene som knyttes mot større jevnalderverdsettelse inn mot klasseromstrategier rettet mot ungdom med ADHD. En kan se bedring av mulighet hos barn med lærevanskers adferdsmessige, sosiale og akademiske mestring som noe som kan knyttes mot læreres utøving av god klasseromsledelse (Poznanski et al., 2018, s. 301). Det fremstår også som relevant å peke mot at lærerens intoning til og ledelse av det sosiale miljøet kan sees som viktig for jevnalderrelasjonene (Gest et al., 2014, s. 108). Relatert til sosiale muligheter i klasserommet kan en også se den sosiale strukturen og normene i klasserommet som positiv bidragsyter (Farmer et al., 2018, s. 179). På den måten blir ungdomsskolelærerens muligheter til å være en påvirker inn mot de sosiale relasjonene gjennom ledelse relevante å trekke inn. Samtidig kan en tenke perspektiv på klasseromsledelse inn mot klasseromsdynamikk. Det kan sees slik at negativ jevnalderdynamikk kan påvirke utvikling i negativ favør, og at elever med ADHD kan ha nytte av lærere som jobber med jevnalderdynamikken gjennom å gjenkjenne hvordan dynamikken mellom elevene foregår (Owens et al., 2021, s. 2). Inkluderingsperspektiver rettet mot elever med ADHD kan sees som støttende for både utvikling av de faglig rettede evnene, men også rettet mot adferdsutfordringer som ofte sees i forbindelse med ADHD-diagnosen (Flavian & Uziely, 2022, s. 2). Der en får til å utvikle støttende miljøer kan en se at elever med ADHD lettere utvikler sine positive kvaliteter samtidig som en kan se at elever regulerer seg ved å se hvordan andre rundt dem reagerer (også kalt sosial referering) (Krtkova et al., 2023, s. 615). En kan se læreres positive holdninger rettet mot inkludering som en faktor i å faktisk innføre konkret praksis for å jobbe med inkludering (Karhu et al., 2018, s. 477). Samtidig kan kunnskap om selvregulering tenkelig sees som støttende for lærerens arbeid med inkludering og som en del av klasseromsledelsen. På den måten sees klasseromsledelse i sammenheng med lærerens bevisste utøving av kunnskap knyttet mot elementer som kan føre til et godt og inkluderende miljø. Dette kan blant annet tenkes gjennom kunnskap om at de som regulerer seg godt har det bedre, gjør det bedre faglig, er mer suksessfulle, og kan sees i sammenheng med å ha bedre relasjoner (Guderjahn et al., 2013, s. 397). Relasjon knytter seg også opp mot klasseromsledelse som kan sees i sammenheng med lærerens evne til å forvente, følge opp krav til blant annet adferd og det å fremme elevenes opplevelse av å bli sett av læreren og knytter seg videre til det at elevene skal tilegne sosiale ferdigheter (Nordahl, 2010, s. 200-205). Dette relasjonelle fokuset fører oss til neste rammeverk hvilket er relasjon, anerkjennelse og identitet. Samtidig kan en også se relasjonsbiten som viktig innenfor et klasseledelsesfokus. Elementene som er trukket frem i dette avsnittet kan med dette sees i sammenheng med klasseromsledelse og er elementer som blir relevante i drøftingsdelen.

## 2.5. Relasjon, anerkjennelse og identitet

Den følgende teksten ser på relasjon, anerkjennelse og identitet i sammenheng. Dette sees som relevante begreper inn mot drøftingsdelen og begrepene oppleves som knyttet sammen. Til tross for at disse begrepene sammen gjør seg nyttigere enn å presenteres hver for seg vil det etter dette følge et innblikk i Honneths anerkjennelsesperspektiv da han sees som relevant rettet mot slutten av drøftingsdelen.

Både tilhørighet, læring og mestring knyttes mot mental helse og kan sees i sammenheng med bildet en har av seg selv (selvbildet) og identitetsutvikling (Olsson & Rørtveit, 2023, s. 137). Kvello (2021, s. 266) peker også på selvbildet inn mot det å mestre. Slik sett kan eleven og lærerens relasjon sees i tilknytning læring og mestring (Olsson & Rørtveit, 2023, s. 137). Derigjennom blir det nærliggende å se selvbildet, sammen med faglig mestring og sosial deltagelse. Tilhørighet kan sees i sammenheng med begrepet relasjon, og som Eriksson (i Aagre, 2018a, s. 70) peker på er fellesskap og samhörighet begreper som en kan knytte ungdomstiden til. Dette skriver seg også til klasserommets mikrosystem hvilket forbindes med de miljøer ungdommen fysisk inngår i slik som i klasserommet (Aagre, 2018b, s. 42). Eriksson (i Aagre, 2018a, s. 70) peker videre mot at de relasjonene en inngår i, anerkjennelse og mestringsopplevelser kan knyttes til identitetsutvikling hos ungdommen. Slikt sett er mikrosystemet et relevant perspektiv på ungdommens sosiale deltagelse da identitetsutvikling, mestring og anerkjennelse kan sees inn mot opplevelser ungdommen har i systemet en inngår i. Noe som igjen kan påvirke den sosiale deltagelsen. Samtidig kan lærere i skolen sees som en ansvarlig part når det gjelder å tilrettelegge for fellesskap der alle opplever seg inkludert (Olsson & Rørtveit, 2023, s. 137). Dette kan knytte seg mot en anerkjennende arbeidsform. Anerkjennelse kan blant annet beskrives som «forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse og undring, lytting» (Kinge, 2009, s. 69). Samtidig som en god lærer-elev relasjon kan sees i sammenheng med faglig mestring og det å trives i skolen, -hvilket kan sees i sammen med elvens opplevelse av å bli forstått (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 82). Forståelse og anerkjennelse kan på den måten knyttes til det å oppleve at læreren forstår deg. Skribentens eget syn på anerkjennelse knyttes mer til en væremåte. Denne væremåten sees som en aksept av den andre og evne til å gi den andre opplevelsen av at en ser og aksepterer hele mennesket slik det er og fremstår foran seg. På den måten kan en tenke at anerkjennelsesbegrepet også kan knyttes opp mot og gi gjenklang i begrepet menneskeverd. Sistnevnte ord kan sees i sammenheng med menneskets rett til å oppleve seg som en likeverdig del av samfunnet og er

nært knyttet til menneskerettighetene der begrepet videre kan sees sprunget ut av Kants forståelse av menneskeverd, -der en ser anerkjennelsesbegrepet og det å være skjernet mot det å oppleve seg krenket som en menneskerettighet (Lysaker, 2011a, s. 104). Videre kan anerkjennelse sees som noe som er mellom mennesker uten å måtte ty til ytre responser som ros og ris, -det ligger der som en eksistensiell måte å se det andre mennesket på (Kinge, 2009, s. 69). Dette sees som å peke mot anerkjennelse som noe mer enn positive og negative kommentarer. Slikt sett knyttes anerkjennelsesbegrepet opp mot ungdomsskolelæreren relatert til ungdom med ADHD. Faglig mestring kan også sees inn mot forståelse knyttet til lærer-elev relasjonen og det å trives i skolen. Dette skriver seg til studier som peker på sammenheng mellom faglige prestasjoner og sosial kompetanse, -altså de elevene som gjør det bra faglig ser en også får det til bra sosialt (Manger, 2010, s. 105). Slikt sett forbindes også det faglige perspektivet inn mot marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD og sosial deltagelse, samt videre inn mot identitetsskapingen som skjer gjennom den sosiale deltagelsen til ungdommen med ADHD i klasserommet. Slikt sett kan en se både relasjon, anerkjennelse og identitet som relevante inn i prosjektet.

## 2.6. Honneths anerkjennelsesbegrep

I tilknytning anerkjennelsesbegrepet kan en også trekke inn teoretikeren Honneth (Jakobsen, 2013). Hans dypdykk i anerkjennelsesbegrepet og dens påvirkning inn i den sosiale verden kan argumenteres som å være relevant rammeverk å ta med seg i drøftingen. Hovedfokuset i drøftingsdelen som knytter seg mot anerkjennelsesbegrepet ligger på en veksling mellom Honneths anerkjennelsesteori og anerkjennelsesbegrepet i mer generell forstand. Honneth trekkes frem i det teoretiske rammeverket da hans fokus på intersubjektivitet, anerkjennelse og identitetsdannelse sees som aktuell inn mot det avsluttende kapittelet i denne avhandlingen; *ungdomsskolelæreren arbeidsmetoder* (Lysaker, 2011a, s. 103-108). Anerkjennelsesbegrepet er av Honneth sett som å kunne dele seg inn i tre kategorier, - som henspiller seg på solidaritet i tillegg til kjærlighet og til sist rettighetsperspektivet innenfor hans forståelse av anerkjennelse (Lysaker, 2011a, s. 107-108). Honneth knytter kjærlighet inn mot anerkjennelsesbegrepet og ser dette som et grunnleggende element i anerkjennelsen og intersubjektiviteten hvilket skriver seg videre inn mot en positiv selvforståelse (Lysaker, 2011a, s. 109). Honneths utgangspunkt for anerkjennelse kan tolkes som at det utvikler seg ut ifra den kjærlighet og herunder anerkjennelse som mottas gjennom den voksende babyens anerkjennende relasjon til sin mor



(Garrett, 2010, s. 1519-1521). I drøftingsdelen er det ikke lenger babyen, men ungdom med ADHD gjennom ungdomsskolelærerens briller som sees i lys av anerkjennelsesbegrepet og senere tilknyttet Honneths blikk. Videre forfekter Honneth et syn der han ser sosialisering som noe som kommer gjennom anerkjennelsen, og en av aspektene knyttet mot dette er den sosiale verdsettelsen som kan tenkes opp mot det å oppleve sosial anerkjennelse (Jakobsen, 2013, s. 358-359). Når det gjelder Honneths selvrealiseringsbegrep kan en se dette som en vekselvirkning mellom den ytre påvirkningen og egne følelser og opplevelser som skjer inne i mennesket, -videre ser han det som at selvrealiseringen kan ta skade ved manglende tilstedeværelse av hans anerkjennelsestyper (Jakobsen, 2013, s. 358-361). Fraværet av de tre anerkjennelsestypene han forfekter kan ha dårlig innvirkning på identitetsutvikling, og manglende opplevelse av likestilling i rettslig perspektiv som henger sammen med utviklingen av selvrespekt, -i tillegg til fravær av sosial verdsettelse som påvirker individet i negativ favør gjennom å påvirke muligheten til selvrealisering av individets iboende ressurser (Jakobsen, 2013, s. 361). Av Honneth knyttes suksessfull identitetsdanning i enkeltmennesket til hans anerkjennelsesbegrep (Jakobsen, 2013, s. 358). Dette sees i tilknytning til hans verdsettelse av en selv (selvverdsettelse), tillit til en selv (selvtillit) og respekt for en selv (selvaktelse) (Jakobsen, 2013, s. 358). Honneths anerkjennelsesteori kan sees som å forbinde seg med sosialt arbeid (Garrett, 2010, s. 1520). På den måten kan en se hans anerkjennelsesbegrep som faktor i å støtte ungdom med ADHD i det sosiale, og en kan se hans anerkjennelse som en god måte å tenke det å bli anerkjent som faktor i muligheten til sosial deltagelse.

### **3.0. Metode, design og vitenskapelig ståsted**

I denne delen redegjøres det for det vitenskapsteoretiske ståsted, metode og design som tas i bruk gjennom utforskningen av fenomenet som det ønskes å dypdykke i. I avsnittene som følger er epistemologien og ontologiens påvirkning av valg av metode, design og vitenskapsteoretiske bakgrunn forklart under valg av metode, mens dette igjen påvirker alle aspektene som er valgt ut for å kunne se på fenomenet.

#### **3.1. Valg av metode**

Epistemologisk kan en spørre seg hvordan denne kunnskapen kan danne seg gjennom forskningen som her skal gjøres, samt peker dette på at en må ta noen valg underveis, -noe som vil komme frem gjennom valg tatt knyttet til teori og metode (Kovač, 2023b, s. 28-29). Dette medfører at det tas bevisste valg i forbindelse med bruk av teori og metode som benyttes i dette studiet. Noe som igjen betyr at noe annet er valgt vekk og at det videre kan sees som at det bildet en får av denne undersøkelsen bare er en av flere synsvinkler på kunnskapstilegning som kunne fremkommet. Metoder og valg mot å søke kunnskap vises frem gjennom valg skribenten har tatt. Det utfordrende spørsmålet er om en egentlig kan vite det man tror man kan vite om verden, og dermed også hva man kan vite om fenomenet som søkes undersøkt (Hjardemaal & Kleven, 2018, s. 200-201). På den måten kan en ikke si at det en finner er sikker kunnskap, men heller en side av et fenomen belyst gjennom akkurat dette utvalget, dette forskningsdesignet og denne utvalgte teorien. Samtidig påvirkes dette av ontologien som følger skribenten slik som akkumulering av kunnskap, eller den kunnskapen en forsker ser verden med, -samtidig som ontologisk kunnskap kan knytte seg mot det som er målbart (kvantitativt) og det som ikke er målbart slik som mer abstrakte fenomener som i dette tilfellet (Kovač, 2023b, s. 29). I så måte blir det å svare på forskningsspørsmålet stilt innledningsvis knyttet mot kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode er en god måte å undersøke det som ønskes å forske på i denne omgang. Metoden gir tilgang til informasjon der en kan samle inn data ved å gå dypere i fenomener, og metoden stiller større krav til forskerens fagkunnskap og involvering i å trekke ut resultater enn kvantitativ metode (Hjardemaal & Kleven, 2018, s. 21-22). Med dette kan en se at det ble et behov for å komme tett på ungdomsskolelæreren for å kunne undersøke i dybden hvordan hen tilrettelegger og støtter til sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med

ADHD. Slikt sett passet den kvalitative fremgangsmåten godt for å se på fenomenet som undersøkes.

### 3.2. Case-studie

Case er foretrukket design da det ønskes å komme i dybden på forskningsspørsmålet, samt kan casestudiet føre til både innsyn og mer nyanserte sider ved fenomenet (Kovač, 2023a, s. 137-138). Slik sett passer dette designet godt med den ønskede muligheten til å komme tett på og kunne undersøke fenomenet gjennom de som lever tett på fenomener og praksis. I den sammenheng er case studiet en god måte å få dyptgående kunnskap om sammensatte spørsmål (Flyvbjerg, 2020, s. 497). Det søkes sådan gjennom prosjektet å komme tett på kunnskapen som kommer fra området praksisen leves slik at en får nettopp det nevnte innsynet og den dyptgående kunnskapen. Dette støtter seg til et syn på case-studiet som noe som søker å se på få tilfeller eller et lite utvalg der en søker å komme i dybden på noe som skal synliggjøres fra der livet leves og er nyttig når det er fenomener en søker se på og gå i dybden på (Kovač, 2023a, s. 136-137). På denne måten kan en se forskningsspørsmålet som formgivende for studiet, og med det står også case-studiet frem som en god måte å utforske fenomenet på.

### 3.3. Utvalg og etiske vurderinger

Antall personer som sees som godt nok antall til å komme i dybden på det som ønskes undersøkt er fire ungdomsskolelærere. Det dreier herunder mot ungdomsskolelærere fra en spesifikk ungdomsskole i vestfold, som er plukket ut av inspektør ved skolen. Slik sett ligger forutsetningene for utvalget hos inspektøren. Det dreier seg om en mann og tre kvinner der alle har erfaring med ungdom med ADHD i klasserommet. Utvalget søker å favne antallet som trengs for å kunne undersøke sosiale mekanismer innenfor det kvalitative feltet (Thagaard, 2018a, s. 59). Utvalget forstås med det som adekvat til sin presentasjon av fenomenet som ønskes undersøkt. Det vurderes slik at det er mest etisk forsvarlig å ikke presentere ungdomsskolelærerne med navn, alder eller hvilken skole de er i tilknytning til. Det kan være ugreit for deltagerne å måtte forholde seg til at ungdommer, foreldre og lignende kan lese ens uttalelser og synspunkter knyttet til ungdom med ADHD, -noe som eventuelt kan bli belastende for den som er i forskningsfokuset (Thagaard, 2018a, s. 60-61).

### **3.4. Intervju**

Måten å innhente informasjon på landet på det semi-strukturerte intervjuet. Dette henspiller seg på å hente frem informantenes livsverden, samt trer denne måten å gjøre det på som en noe strukturert metode som søker å finne ut av noe noenlunde spesifikt (Kvale & Brinkman, 2015c, s. 22). Slik sett passer det semi-strukturerte intervjuet godt til å søke innhold i forskningsspørsmålet. Grunnen til at intervju ble valgt eksempelvis fremfor observasjon, er at det ikke nødvendigvis er lett å se arbeidsmetoden, eller å se om ungdommen med ADHD er marginalisert uten at det har blitt satt ord på. Det ville således blitt mer tolkning fra observatøren knyttet til sammenhenger, enn når kilden selv kan sette ord på det som skjer. Eventuelt i forlengelsen av dette prosjektet kunne man gått inn og gjort observasjoner etter forskningen som fremkommer av intervju som metode. Under prosessen lå fokuset på å gjøre informantene trygge og komfortable nok til å åpne seg samt å reflektere fritt rundt spørsmålene. Som Kvale og Brinkman (2015f, s. 160) peker på er den første tiden i møtet mellom informant og intervjuer viktig for hvordan informanten klarer å slappe av, reflektere og ytre sin opplevelse og sitt syn på verden. Med dette i mente startet alle intervjuene med litt løst prat, samt informasjon rundt forskningsprosjektet, presentasjon av intervjuguide og signering av samtykke. Intervjuguiden var også sendt ut i forkant slik at de som hadde ønske om det kunne forberede seg til intervjuet. For å ha struktur og formål tydelig under arbeid med intervju ble Kvale og Brinkman (2015e, s. 137) syv stadier for intervjuundersøkelse lagt til grunn i både planleggingen før, underveis og etter intervjuet. Dette omfatter områdene tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkman, 2015e, s. 137). Intervju som metode er også best egnet til å hente frem nyanser og synliggjøre aspekter som det er utfordrende å få til ved hjelp av andre metoder (Kovač, 2023a, s. 173). Som avsnittet viser kan en se intervju som foretrukket metode når det gjelder å besvare forskningsspørsmålet stilt innledningsvis. Ønsket ligger på å få frem mest mulig nyanser, refleksjoner, arbeidsmetoder og observasjoner gjort av informantene. Slik søkes det å dykke inn i deres livsverden (se vitenskapelig ståsted).

### **3.5. Grounded theory**

Prosjektet lener seg i hovedsak på det induktive og grounded theory, men som vi skal lese om litt kan et snev av det deduktive også sees i sammenheng med grounded theory. Kovač (2023a,

s. 134-135) peker på at grounded theory består av forskjellige former for koding hvilket skal vise hva som rører seg under overflaten på det en søker og undersøke. Videre pekes det på at en kan forstå denne metoden som en sammenflettelse av både induksjon og deduksjon da en både søker ny data, og leter etter data som passer med det som kodes, og slik sett skreller vekk data som ikke passer med kodingen. Denne bortskrellingen kan sies å innebære et snev av deduksjon der det går fra mye informasjon til noe mer spesifikt. Beskrivelsen om en sammenflettelse mellom induksjon og deduksjon passer arbeidet som er gjort godt da en først hentet inn informasjon gjennom intervju og transkriberte for å så gå gjennom alt skriftlig materiell hentet ut av informantene og for hver informant lage eget kodeskjema der det ble laget koder i hvert fokusemne. Dette ble senere analysert i analysedelen som kan sees lenger ned. Glaser og Strauss (i Kvale & Brinkman, 2015b, s. 226) peker på at åpen koding kan sees som «den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data». Denne utgreiingen av begrepet beskriver «to the point» hva som har blitt gjort underveis i prosessen. Transkriberingsmaterialet er blitt brutt ned og undersøkt. Utsagn er sammenlignet med hverandre ved hjelp av koding som igjen har blitt kategorisert og til slutt har dette dannet konsepter vi kan lese om i analyse og resultatdelen. Slik sett har det vært en konseptualisering av elementer i intervjuet som knytter seg mot forskningsspørsmålet. På tross av å inneholde små elementer av deduksjon er hovedsaken ved denne typen metode å finne frem til en teori på induktivt vis (Kvale & Brinkman, 2015b, s. 226). Slik sett har prosjektet basert seg på grounded theory og det induktive, selv om en -som vist- kan argumentere for at det viser seg en liten del deduksjon i arbeidet også.

### 3.6. Vitenskapelig ståsted

Det søkes gjennom dette prosjektet å foreta både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming til undersøkelsen av ungdomsskolelærerens tilrettelegging for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Dette passer mot det kvalitative utgangspunktet som er valgt inn mot forskningsprosessen, og sees dermed som høyst relevante og grunnleggende områder å lene seg på i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I kommende underoverskrifter sees det nærmere på disse vitenskapelige forankrede teoriene fenomenologi og hermeneutikk.

### **3.6.1. Fenomenologisk perspektiv**

Det er som beskrevet under innføring i intervju som redskap uttrykt et ønske om å dykke inn i informantens livsverden. Livsverdensbegrepet stammer fra Husserl, og en kan tolke livsverden som et menneskes opplevelse, væren, samt slik vi er og opplever dagliglivet (Kvale & Brinkman, 2015d, s. 44-46). Dette er et viktig poeng å ha i mente når en analyserer og henter frem mening. Nemlig at det som kommer frem til slutt er en konseptualisert del av informantens livsverden knyttet til forskningsspørsmålet. Husserl knytter seg til den filosofiske delen av vitenskapsteorien som bærer navnet fenomenologi (Kovač, 2023a, s. 130). Og nettopp her (og i hermeneutikken) finner skribenten fast grunn og plasserer seg innenfor et syn som søker å undersøke den andres livsverden.

### **3.6.2. Hermeneutisk perspektiv**

Inn i dette prosjektet ser en også hermeneutikkens rolle. Begrepet fortolkning knytter seg mot hermeneutikken og dette peker mot å se på både del og helhet i teksten i vekselvis lag (Hjardemaal & Kleven, 2018, s. 187-188). Hvilket stemmer godt overens med det å gå inn og ut av transkriberingen som er gjort, samt å fortolke det som er sagt og som nevnt kode og konseptualisere for å komme frem til essensen i det som blir sagt. Dette er igjen i overensstemmelse med det som pekes på av Kvale og Brinkman (2015a, s. 73), -nemlig at det er fortolkningen av mening som er «det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes (...)». Som vi kan tolke er det som er etterstrebet å gjøre gjennom intervju og analyse å avdekke sentrale tema samt å avdekke meningen bak. Noe som en kan si gjøres gjennom forskerens fortolkning av tekstmaterialet som er hentet frem. Slik sett blir det viktig å ha i mente at forskningen som her er gjort ikke kan sees på som en objektiv analyse av sannheten, men som en fortolkning gjort av skribenten underveis i arbeidet med intervjuet.

### **3.7. Reliabilitet og validitet**

Validitetsbegrepet kan sees i sammenheng med hva vi kan se på som sant, og om det som er sant i dag er sant neste uke og uken etter der igjen (Kovač, 2023a, s. 198-199). Slikt sett kan en stille seg spørsmålet om det materialet som er hentet frem ville blitt sett på samme måtet om en skulle gjøre arbeidet en gang til med å hente frem mening. En kan se danning av mening i

forbindelse med den tolkning som er gjort av materialet hvilket igjen kan knyttes til det som refereres til som validitet (Kovač, 2023a, s. 198). Gjennom materialet hentet fra informantene er det i den forbindelse dannet en mening om hva informantene uttrykker gjennom tolkningen av materialet. Sitatene fra informantene er akkurat det de sa, mens tolkningen gjort av intervjueren retter seg mer mot hvordan skribenten selv tolker det som er sagt. Videre kan en vurdere validiteten gjennom å undre seg over om studiet kan sees relevant knyttet mot det området som er sett på (Thagaard, 2018b, s. 189). På den måten kan en våge å tenke funnene, teori og drøfting sammen som nyttige inn mot feltet som er studert samtidig som en må være klar over at dette kun er fire informanters utsagn knyttet sammen med skribentens tolkninger av funn og senere tilknyttet et teoretisk grunnlag. Hvilket kan sees som å peke mot at det må gjøres flere undersøkelser og funn av samme sort for å si noe om hvor valid dette studiet er.

Det å kunne gjøre studiet på nytt med de samme metoder og fremvise samme funn knytter seg mot begrepet reliabilitet (Thagaard, 2018b, s. 187). Slikt sett kan en si at det skal være mulig å gjøre dette studiet på nytt med samme metoder, men at dette må gjøres på nytt for å undersøke reliabiliteten gjennom å sjekke om fire nye ungdomsskolelærere ville gitt det sammen funnene. Samtidig peker nyere syn på reliabilitet sett innenfor kvalitativ forskning reliabilitet til noe som viser datainnsamlingsmetoder og hvordan dette har utviklet seg som noe som peker mot en gjennomsiktighet i fremgangsmåte, -og dermed kan en knytte reliabilitet i det kvalitative studiet mot muligheten for at andre kan vurdere prosessen gjennom åpenhet om fremgangsmetoder (Thagaard, 2018b, s. 187-188). Med sistnevnte syn kan en se det som at åpenhet og redegjøring peker mot en større reliabilitet enn det førstnevnte synet der ny utprøving rettet mot nye informanter må igangsettes før en kan si at dette er mer enn et engangsfunn knyttet til spesifikke klasserom på en spesifikk skole. Samtidig kan det nyere synet på kvalitativ reliabilitet sies å peke på at god reliabilitet finnes i en gjennomsiktig fremgangsmåte kan en også si at dette igjen må være en vurdering tatt av leseren av dette studiet.

### **3.8. Forklaring av valg av analysemodell**

Etter transkribering viste det seg et ganske omfattende tekstmateriale. Det ble vurdert å bruke kodeprogram slik som NVivo, men det ble utfordrende å trekke ut det som var viktig og kategorisere det på en oversiktlig måte. Derfor falt valget på manuell koding. Alt tekstmateriale ble gått igjennom, og utsagn relevant for temaet som undersøkes ble plassert i tabell i en kolonne

til høyre, før det ble konseptualisert i kolonne i midten. Med konseptualisert menes det i denne teksten å trekke ut essensen i det intervjuobjektet sier, og danne en mer spisset formulering som muliggjør sammenligning med andre informanternes utsagn. Som Kvale og Brinkman (2015b, s. 226) beskriver er koding og kategorisering en måte å få oversikt over tekstmaterialet som fører til at senere kan få en oversikt over materiale, eller konsepter, som er sammenlignbare. For å gå igjennom og å kode tekstmaterialet etter transkribering falt valget på å kode tema og emner i tabell med tilhørende utsagn og fargekoding for å lett kunne ha oversikt over relevant materiale. Hver informants transkriberte intervju ble gått igjennom og det som var relevant knyttet mot forskningsspørsmålet ble kodet. Dette ble gjort med de tre resterende informantene før alt ble sammenlignet i et eget analyseark.



## 4.0. Fremgangsmåte og funn

I dette avsnittet vises først en forklaring av fokusemner sett i sammenheng med Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Etter det følger en forklaring av fremgang for samling av konsepter og et utdrag av analyseskjemaet slik at leseren får en forståelse for hvordan de funnene som sammenfaller er hentet ut. Etter dette følger en samlet presentasjon av både sammenfallende og mer øvrige funn som vises i skjemaform for bedre oversikt over hvilke funn som er gjort. Utgreining og tolkning kommer i kapittelet etter. Der vil utsagn fra informanter, funn og konsepter sees i sammenheng.

### 4.1. Forklaring av fokusemner i et økologisk perspektiv

I analysedelen er fokusemnene valgt ut med tanke på Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. For å forstå mennesket det fokuseres på er det hensiktsmessig å forstå flere av prosesspåvirkerne som deltar i systemet deltakeren eksisterer i (Gulbrandsen, 2006, s. 50-51). Slikt sett kan en se det som vel så viktig å peke på prosesser som knytter seg til ungdommen med ADHD når en skal se på hvordan ungdomsskolelæreren tilrettelegger for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Prosesser rundt favnes eksempelvis gjennom fokusemnet; *faglig trykk og sosialt fokus*. Dette fordi det kan være flere ting som råder over ungdomsskolelæreres prioriteringer når det kommer til sosialt arbeid hos ungdom med ADHD enn lærerens egne prioriteringer. *Faglig trykk og sosialt fokus* kan vi se knyttet til eksosystemet hos Bronfenbrenner som peker mot sfærer som påvirker fokuspasjonen (læreren og ungdommen med ADHD) uten å være i direkte kontakt med individet (Gulbrandsen, 2006, s. 60). Som vi ser er den økologiske utviklingsmodellen også aktuell når vi ser på hvordan ungdomsskolelæreren legger tilrette for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Fokusemnene *erfaring med ADHD*, *foreldresamarbeid* og *kunnskap om ADHD* knytter seg i hovedsak til Bronfenbrenners mesosystem gjennom interaksjon og erfaring som går uten å være i direkte kontakt med ungdommen med ADHD, -eksempelvis slik som at informantenes erfaringer og kunnskap tilknyttet ADHD er tilegnet gjennom andre interaksjoner som med egen familie som igjen påvirker ungdommen med ADHD i sitt mikrosystem (Gulbrandsen, 2006, s. 58-59). *ADHD og vennskap i ungdomsskolen*, *marginalisert ungdom med ADHD*, *ungdomsskolelæreren arbeidsmetoder*, *åpenhet rundt egen ADHD* og *opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet* kan sees knyttet til mikrosystemet. Mikrosystemet dreier

seg mot de miljøene/menneskene som er i direkte kontakt med ungdommen, -altså i dette tilfellet det som knytter seg til observasjon, og refleksjoner rundt ungdommens opplevelse, samt ungdomsskolelærerens direkte arbeid med marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD, og støtte til sosial deltagelse (Gulbrandsen, 2006, s. 54). Den økologiske utviklingsmodellen viser således at å se på flere elementer av påvirkning blir viktig, og forfekter et behov for å også se på systemet rundt ungdommen og ungdomsskolelæreren når det kommer til hens opplevelse, samt arbeidsmetoder knyttet til sitt arbeid med å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse. Den økologiske utviklingsmodellen favner sådan fokusemner som ble sett på under transkriberingen og er brukt til å analysere ut ifra. Utdrag av skjema som fokusemnene ble skrevet i følger i avsnittet under.

## 4.2. Presentasjon av funn

I skjemaet under presenteres det i høyre kolonne materiale som sammenfaller mellom flere av informantene. Dette presenterer funn på en oversiktlig måte for leseren slik at en lett kan se hvilke konsepter som sammenfaller. Konsepter som ikke sammenfaller mellom flere av informantene er fortsatt å se som relevante funn for å søke mening i forskningsspørsmålet og er samlet i skjemaet som ligger under avsnittet *funn i oversiktlige punkter*. I forbindelse med ønsket om å se på ungdomsskolelærerens tilrettelegging gjøres dette blant annet gjennom å se på arbeidsmetoder knyttet til å støtte marginaliseringsutsatte elever med ADHD til sosial deltagelse. Dette innebærer at funn som ikke sammenfaller også er å se som relevante. Disse vises som nevnt fortrinnsvis i skjemaet *funn i oversiktlige punkter* og er hovedsakelig trukket ut av kodeskjemaet som er knyttet til hver informant og ikke nødvendigvis i analyseskjema for sammenfallende funn (se vedlegg for eksempel på begge typer skjema). Alle fokusemner i analyseskjemaet vil gjennom den øvrige teksten knytte seg mot oppgavens forskningsspørsmål hvilket igjen sees i forbindelse med den økologiske utviklingsmodellen, -som pekt på innledningsvis i dette kapitlet. Under følger et utdrag av skjemaet for å vise hvordan analysen er gjort før det skal sees på både samlede og øvrige funn i skjemaet etter dette igjen. Skjema for analyse av sammenfallende funn:

| Fokusemner       | Informant 1                | Informant 2                       | Informant 3                                  | Informant 4                                  | Samlet analyse                             |
|------------------|----------------------------|-----------------------------------|--|--|--|
| Kunnskap om ADHD | Kunnskap fra egen familie. | Kunnskap bygget fra egen familie. | Det som brukes er på bakgrunn om kunnskap av | Lite teoretisk kunnskap fra stat og kommune. | Tre informanter har kunnskapen sin om ADHD |

|                               |  |   |   |                                       |   |
|-------------------------------|--|---|---|---------------------------------------|---|
|                               | Lite i grunnutdanningen.                               | Relaterer seg til andre elever på bakgrunn av det som er lært av egen familie med ADHD.   | familie med ADHD.<br>For lite i lærerutdannelsen. |                                       | fra egne familie.<br>Tre informanter peker på for lite kunnskap om ADHD fra styringssystem et.  |
| Marginalisert ungdom med ADHD | Opplever ikke alltid ungdom med ADHD er marginalisert. | Opplever ikke at ungdom med ADHD strever med å få sosialt innpass.<br><br>Ikke en utfordring å ha strev om en passer inn sosialt. | Klarer seg fint.                                  | Noen strever sosialt, men andre ikke. | To av informantene peker på at noen ungdom med ADHD kan oppleve marginalisering.<br><br>To av informantene opplever at ungdom med ADHD klarer seg fint sosialt. |

### 4.3. Funn i oversiktlige punkter

For enkelhetsskyld er funn komprimert i tabell slik at det er oversiktlig og lett å se funnene. Viktig å merke seg at der eksempelvis kun tre av informantene peker på det samme er det ikke nødvendigvis slik at den fjerde informanten ikke er enig i dette. Det var ikke slik at en i alle intervjuene kom inn på det samme. Noen konsepter er resultatet av oppfølgingsspørsmål og ikke hovedspørsmål fra intervjuguiden. Eksempelvis er det ikke nødvendigvis slik at en av informantene ikke ser viktighet av foreldresamarbeid selv om kun tre av informantene peker på det i intervjuet. Det kan bare ikke vises i sammenheng med funn som er gjort akkurat da.

| Konsepter som sammenfaller hos alle informantene  | Konsepter som sammenfaller hos tre av informantene  | Konsepter som sammenfaller hos to av informantene  | Øvrige funn  | Øvrige funn  |
|---|---|--|--|--|
| -Alle har erfaring med ADHD fra skole og hjem. (Erfaring med ADHD fra skole sees som relevant for hele grunnlaget i oppgaven. | -Kunnskap om ADHD kommer fra egen familie (kunnskap som brukes i skolen).<br>-For lite kunnskap om ADHD fra styringssystemet. | -Noen ungdom med ADHD kan oppleve marginalisering.<br>-Opplever at ungdom med ADHD klarer seg fint sosialt.<br>-For høye faglige krav. | -Viktig med faglig inkludering.<br>-Ulike sosiale regler for ulik ungdom kan påvirke elevers syn på hverandre.<br>-Åpenhet om egen diagnose som faktor i vennskap. | -Liker å hjelpe til.<br>- Foreldresamarbeid nevnes som arbeidsmetode.<br>-Bygge tillit og trygghet |

|   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| <p>Spørsmålet ble stilt innledningsvis til alle informanter)</p> <p>-Læring tar høy grad av fokuset i skolehverdagen. Det som kan måles har forrang.</p> <p>-Det faglige og det sosiale påvirker hverandre.</p> <p>- Styringsystemer peker mot et større faglig fokus.</p> <p>-Ungdom med ADHD klarer seg fint sosialt.</p> | <p>-Ledelsen som mulig gjør for å prioritere det sosiale.</p> <p>-Utfordringer som kan knyttes til ADHD-diagnosen i vennskap.</p> <p>-Åpenhet rundt egen diagnose som positiv faktor i det sosiale.</p> <p>-Viktighet av foreldresamarbeid.</p> <p>-Tenker at negative tilbakemeldinger foran andre kan påvirke ungdom med ADHD sin sosiale tilgang.</p> <p>-Opplever uro i klasserommet hos elever med ADHD.</p> <p>-Forstå ungdommen som mer enn handlingene enn ser.</p> <p>-Legger tilredte for å kople ungdommen på hverandre sosialt.</p> <p>-Trekker frem relasjonsbygging som viktig.</p> <p>-Arbeid med å støtte ungdommen til sosial tilgang.</p> | <p>-Flere ressurser i klasserommet som faktor for god elevstøtte.</p> <p>-Tidligere erfaring med samspill kan følge med over til ungdomsskolen.</p> <p>-Ønsker å dempe karakterkrav til ungdommen i foreldresamarbeidet.</p> <p>-Lite arbeidsmetoder som er spesifikt rettet mot ADHD.</p> | <p>-Utfordringer knyttet til fag kan påvirke sosialt samspill.</p> <p>-Ungdom med ADHD har nytte av lærer som tar ansvar for sosiale fellesskapsaktiviteter.</p> <p>-Trenger veldig avklarte regler/rammer for hva som skal foregå.</p> <p>-Ungdom med ADHD kommer ikke i dybden på vennskapene.</p> <p>-Eleven med ADHD kan få mye negativ oppmerksomhet i klasserommet (av ansatte).</p> <p>-Lete etter det som er positiv og det som fungerer.</p> <p>-Viser impulsivitet i klasserommet.</p> <p>-Har mye fysisk uro.</p> <p>-Utfordrende med konsentrasjon.</p> <p>-Har utbytte av en oppgave av gangen.</p> <p>-Trenger støtte til å strukturere det de skal arbeide med.</p> <p>-Lettere med en-til-en relasjon.</p> <p>-Intens i relasjonen.</p> <p>-Får mer negative tilbakemeldinger enn andre elever.</p> <p>-Viktig å bli sett og hørt.</p> <p>-Viktig at eleven med ADHD er deltagende i det som skjer rundt.</p> <p>-Plassering i klasserommet er viktig.</p> <p>-Viktig med rutiner og struktur på hverdagen.</p> <p>-Ved uro. Spørre om de kan hjelpe lærer med noe.</p> | <p>-Sette ord på nyanser i samspillet.</p> <p>-Støtte til konflikthåndtering.</p> <p>-Generalisering av arbeidsmetoder.</p> <p>-Gjøre ting i fellesskap som ikke er faglig.</p> <p>-Tydelige rammer/regler for det som skal skje.</p> <p>-Støtte til å finne felles aktiviteter.</p> <p>-Jobbe generelt med klassemiljøet.</p> <p>-Dele ut letteste alternativer slik at alle kan delta i diskusjoner.</p> <p>-Forklare sosialt samspill.</p> <p>-Dele i grupper i undervisning for å kople på ungdom med ADHD sosialt.</p> <p>-Forstå ungdomskulturen som lærer for å støtte til sosial forståelse.</p> <p>-Veiledning.</p> <p>-Ta eleven ut av klassen for prat.</p> <p>Ikke ta samtalen foran andre.</p> <p>-Støtte eleven i det skjulte (hjelp eleven uten at de andre merker det).</p> <p>-Ukeplan på tavla.</p> <p>-Generaliserer metoder knyttet mot enkelteleven ut til alle.</p> <p>-Legge tilredte for at eleven skiller seg minst mulig ut i faglige settinger.</p> <p>-Vise ungdom at man liker dem.</p> <p>- Bli kjent utenfor faglige aktiviteter</p> |
|---|---|--|---|---|

## 5.0. Utgreiing og tolkning av funn

Kommende kapittel viser som nevnt utvalgte fokusemner. Som pekt på under underoverskriften *forklaring av fokusemner* er disse tenkt ut fra Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Enkelte av fokusemne kategoriene slås sammen i utgreiingen. Grunnlaget for utgreiingen er lagt på de resultater av analysen der flere informanter peker mot det samme. Dette sammen med andre del under ungdomsskolelærers arbeidsmetoder (*øvrige funn*) som i tillegg viser mer individuelle tanker og refleksjoner fra ungdomsskolelærerne der de peker mot verktøy og strategier som kan sees som å være arbeidsmetoder brukt i deres hverdag i klasserommet rettet mot ungdom med ADHD. Det var påfallende under intervjuet at flere av informantene svarte med faglig tilrettelegging når det var spørsmål om hvordan de støttet ungdom med ADHD til sosial deltagelse. Dermed tok det tid og gode oppfølgingsspørsmål for å komme inn på og å forstå hva slags sosial tilrettelegging som faktisk ble gjort. I resultatdelen ovenfor ser en tydelig at det faktisk ble gjort ganske mye for å tilrettelegge sosialt selv om informantene på direkte spørsmål i hovedsak utalte seg om at ungdom med ADHD ikke var utenfor det sosiale. Det kom også frem fra de to som hadde relativt nylig erfaring fra flere skoler at mulighetsrommet for å prioritere det sosiale ved denne skolen gjorde at de så en forskjell mellom ungdom med ADHD ved de to skolene. Som en kan se nedenfor peker informant fire på egenskaper ved skolen hen jobber i nå som faktor i muligheten til å legge tilrette for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Hen sier også noe om at skolens prioriteringer spiller inn på opplevelsen av ungdom med ADHD og marginalisering. Teksten som knyttes mot fokusemnene vil ha varierende lengde da det er ulikt hvor mange funn som kan trekkes ut under de forskjellige emnene.

### 5.1. Fokusemne; faglig trykk og sosialt fokus

Informant fire trekker frem ulikheter mellom tidligere skole og nåværende.

Informant 4: «*For jeg jo har jobbet på forskjellige skoler. Og noen syntes jeg har vært flinkere kanskje på. På det her enn andre. Som den skolen her syntes jeg er veldig fin fordi at man har mye spill. Mye aktiviteter. Mye man kan finne på sammen i friminuttene*»

*«Forrige skole jeg jobbet på. Det er samme hvilken det er på en måte. Men da opplevde jeg ihvertfall at vi hadde ikke noe. Det var ikke noe sånn særlig tid til å dra på tur for eksempel. Det skulle være ganske faglig trykk, også lå skolen sånn til at det ble vanskelig å gå på tur uten og få. Få buss eller få et eller annet transportmiddel til et tursted. Og det merker man assa. At man ikke får dratt på turer sammen, og ikke får opplevd andre ting enn skole sammen. Det trengte veldig mange der.*

*Intervjuer: Ja, men opplevde du forskjell der på. Bare for å si ungdom med ADHD og..*

*Informant 4: ja, veldig. (...) Ja, det var svært stor forskjell. Det jeg opplevde da var at det var veldig mye mere flying rundt, ut av klasserommene. Mye mer sånn skulking av timer. Og det var jo særlig elever som hadde ADHD»*

Informanten sier ikke direkte at ungdom med ADHD var marginalisert på den andre skolen, men peker på sammenheng mellom prioriteringer og sosial tilrettelegging i opplevelsen av ungdom med ADHD knyttet til høyt faglig trykk og lite rom for sosiale prioriteringer. I sitatene under kommer det også frem at det å prioritere det sosiale er støttet av ledelsen ved skolen informantene arbeider. Noe som peker på arbeidskultur og ledelsens fokus. Slik sett knyttes ungdomsskolelærerens mulighet til tilrettelegging for sosial deltagelse hos ungdom med ADHD sammen med arbeidskultur og ledelse. Dette sees igjen i sitatene under.

*Informant 3: «Her syntes jeg at vi er veldig flinke til å ha folk før fag. At det er det som er det viktigste. Sånn som at når at når jeg snakket om at i år så er det. Så skal det være mye leking i klassen min. Da tar jeg jo av. Si jeg bruker ti minutter om dagen da. Så tar jeg det fra norsken på en måte. Så er det veldig støttet her at det er veldig viktig og at vi kan bruke tid på det og vi har felles oppfattelse av at det er det viktigste»*

*Informant 2: «Så går det jo kanskje på hva slags arbeidskultur. Så handler det kanskje litt om ledelse og hva slags spillerom de ansatte får, også handler det jo om hvordan hun håndterer styringer utenifra. For da har jo hun som sagt egentlig måttet stå imot styringer utenfra»*

Som sett i sitatene over er det kultur ved skolen, ledelsens håndtering og støtte som gjør at det er mulig å prioritere det sosiale. Dette sammenfaller med at tre av fire informanter peker på

ledelsen som muliggjør for å prioritere det sosiale. Samtidig pekes det på ledelsens evne til å stå imot de styringene som kommer utenfra for og så kunne la lærerne på skolen prioritere annerledes. Informant 3 peker på at hen må ta fra tid avsatt til faglig arbeid for å prioritere det sosiale, og at det er støttet. Det sosiale tolkes her som at ungdomsskolelæreren må forskyve det faglige for å ha mulighet til å prioritere sosiale inkluderingsaktiviteter. Hvilket kan tolkes som at peker på manglende avsatt tid styringsmessig til å jobbe med det sosiale miljøet, og herunder muligheten til å støtte ungdommen med ADHD til sosial deltagelse. Utsagnene tolkes også mot at syn på det sosiale arbeidet på arbeidsplassen påvirker om læreren kan bruke tid på det sosiale miljøet eller ikke. Med andre ord; om det er signaler fra ledelse om å kunne sette av å bruke tid på sosiale deltagelses aktiviteter. Videre følger utsagn fra informantene som knytter styringssystemene til fokusemnet faglig trykk og sosialt fokus. Dette knytter seg mot styringssystemene som en kan se som på som å legge grunnlaget for muligheten til prioriteringer i klasserommet.

Informant 1: *«Det her med konkrete å jobbe med sosialiseringbiten, at det kanskje blir litt sånn borti et dragsug av nasjonale prøver og karaktersetting og testing og sånn»*

*«Det er liksom ikke en av suksesskriteriene vi som skole blir målt på, eller jeg som lærer blir målt på. Det er ingen som kommer og måler meg på, la oss si at jeg er flink lærer fordi jeg er så veldig flink til å hjelpe barna til å få gode vennskap»*

Informant 2: *«Vi forstår nok vår oppgave først og fremst som at vi skal få folk gjennom kompetansemåla. Også er jo ikke alt det andre, kan du ikke måle på en måte. Hvor dannet et menneske blir, eller liksom. Hvor. Det her med å passe inn sosialt»*

Informant 4: *«Det er jo det som blir målt i enden av tunnelen. Er jo det faglige trykket. Det er ikke hvor mye du har eller hvor flink du er faglig da. Det er det som kommer frem på eksamen. Det er det som kommer frem på karakterkortet»*

Sitatene peker på høy grad av faglig fokus og føringer fra styringssystemer som forplanter seg i klasserommet, og analysen viser som nevnt at alle fire informanter peker mot at faglig læring tar høy grad av fokuset i skolehverdagen. Det som kan måles har forrang. Dette peker på hvordan mulighetsrommet for ungdomsskolelærere til å arbeide med å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse påvirkes og styres av både

statlige, politiske og kommunale føringer, men også ledelse ved skolen og deres syn på det sosiale. Alle fire informantene peker også på at styringssystemer peker mot et større faglig fokus.

Som vist i de fire siste bolkene med sitater fra de fire informantene påvirker dette ungdomsskolelæreres mulighet til tilrettelegging og støtte til sosial deltagelse knyttet til marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Det pekes også på at det som kan måles har forrang i forhold til det som ikke kan måles. Slik som eksempelvis danning, vennskap og relasjoner. Det tolkes som at når det som kan måles er det som kan fysisk sees på karakterer så får det større gyldighet enn det vi ikke kan måle. Det kommer sådan frem gjennom intervjuene at lærerne selv er opptatte av å sette av tid til sosialt deltagelsesarbeid, men at rammene er veldig trange og har hovedsakelig faglig læring og oppnåelse av kompetansemål som hovedfokus. Alle informantene har også pekt på at det faglige og det sosiale påvirker hverandre. Nedenfor er det derfor trukket frem tre utsagn som sier noe om at hvordan dette spiller sammen.

Informant 1: *«Jeg tror det påvirker karakterer for alle barn, uavhengig av om de har ADHD eller ikke»* (På spørsmål om fokus på det sosiale påvirker karakterer).

*«jeg opplever jo også at sosialisering er veldig viktig i forhold til også det faglige (...)»*

Intervjuer spør et oppfølgingsspørsmål knyttet til utsagn om at de jevnaldrende kan bli frustrert rundt faglige samarbeidsoppgaver:

Intervjuer: *«Tenker du at det i seg selv vil påvirke samspill sosialt utenfor det faglige?»*

Informant 4: *«Ja, jeg tror det. Jeg tror det går litt på selvtilliten dems»*

Informanten peker på at det sosiale kan påvirke det faglige og at det faglige kan påvirke det sosiale. Dette kan peke mot at det sosiale deltagelsesarbeidet ungdomsskolelæreren gjør knyttet til ungdommen med ADHD kan påvirke det faglige arbeidet til ungdommen, men også omvendt; at det faglige kan påvirke det sosiale samspillet. Som beskrevet tidligere er det ikke avsatt tid til sosiale deltagelsesaktiviteter utover det læreren lager rom for selv og en kan i så måte tolke ut fra funn at styringssystemer, kultur og ledelse spiller inn på det faglige. Det som var utgangspunktet for svaret til informant fire angående selvtillit kom av at hennes erfaring var



at det kunne være vanskelig for ungdommen med ADHD og få til det faglige samarbeidet på bakgrunn av egenskaper knyttet til ADHD-diagnosen. Hvilket igjen ble knyttet til å kunne ha følger for den sosiale arenaen som disse ungdommene deltar på. Sitatet under peker på det sosiale utenforskapet som oppstår når den faglige tilretteleggingen skjer på enerom, og hvordan dette påvirker den sosiale deltakelsen til ungdommen med ADHD.

Forklaring kommende utsagn; eleven var utenfor det faglige fellesskapet på eget grupperom. Dette påvirket hans sosiale muligheter. Det var også på en annen skole enn der vedkommende nå jobber.

*Informant 3: «Ja, med en voksen da, men alene. Det tror jeg ikke var heldig i det hele tatt fordi han hadde egentlig ingen venner på skolen (...) Og da ble han liksom enda mer utafør fordi. De så at han. Ja, vis han gikk ut da og satt på det grupperommet så var det liksom ingen som søkte dit»*

Gjennom intervjuene kom det som vist frem uttalelser og utsagn som peker mot at det faglige og det sosiale påvirker hverandre, og at mulighetene en har til å sette søkelys på det sosiale deltagerarbeidet kan knyttes til kultur, ledelse og styringssystemer.

## **5.2. Fokusemne; ADHD og vennskap i ungdomsskolen og opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet**

Under sees to sitater fra informant 1 og 3 som trekker frem egenskaper som tilknyttes ADHD-diagnosen som faktor i at eleven med ADHD kan bli utsatt for marginalisering. Det tredje sitatet peker mot endring i samspillsadferd fra barneskole til ungdomsskole.

*Informant 1: «Vi snakket om ista liksom hvilke ting som kan skje rundt et barn med ADHD som kan gjør at de blir ekskludert, og da nevnte jeg jo det her med regulering av følelser og litt sånn impuls, men jeg tenker at det også kan ha en annen effekt. Og det er at de begynner å bli eldre, og mange utvikler jo i større grad evnen til konsentrasjon rundt aktiviteter. Og en ting som jeg også kan ha observert litt er jo. Nå er det ofte er det jo ofte ganske korte liksom stints i løpet av skole, men sånn som det å klare å sitte å*

*konsentrere seg om en felles aktivitet over tid blir liksom en viktig del av det sosiale spillet som skjer nå»*

Informant 3: *«Sosialt på barneskolen har vært veldig vanskelig ofte. Fordi de syntes det er vanskelig med konkurranser, regler, sosialt samspill i grupper og sånne ting. Også kommer de hit, så henger det liksom litt igjen»*

Informant 3: *«(...)da er man jo ikke så veldig lekete lenger her. Her er det mer sånn de går og prater, og det er litt andre type aktiviteter som jeg ofte syntes funker fint»*

Det tolkes som at informant 1 peker mot at et mer avansert sosialt samspill enn tidligere der det kreves å kunne følge med over tid og konsentrere seg om aktiviteter ungdommen møtes rundt som arena som kan føre til at ungdommen med ADHD kan bli utsatt for utenforskap. Dette peker informant 3 også på i hans første sitat, mens i andre sitatet vises det til at det at en ikke lenger leker slik som på barneskolen kan gjøre at det fungerer bedre sosialt på ungdomsskolen. Samtidig trekker informant 1 frem dette med følelsesregulering og impulshandlinger knyttet mot sosial samhandling. Analysen av transkriberingen peker på at alle fire informantene peker på at ungdom med ADHD klarer seg fint sosialt. Slik som informant 2 under her:

Informant 2: *«jeg må bare si at jeg har ikke hatt så mange elever med ADHD som ikke kan, asså som ikke passer, som ikke. Asså de får innpass alltid»*

Informantene delte mange refleksjoner og synspunkter rundt opplevelsen av ungdom i klasserommet. To av disse sammenfalt hos flere av informantene. Disse var at negative tilbakemeldinger foran andre kan påvirke ungdommen med ADHD sin sosiale tilgang, og uro i sin opplevelse av ungdom med ADHD. I tolkningen av intervjuene, transkriberingen og analysen sees muligheten for at disse to punktene kan henge sammen.

Informant 2: *«Også er jo deres måte å få oppmerksomhet på. Det er dessverre negativt, ikke sant. Så de får masse negativ oppmerksomhet, men det er oppmerksomhet»*

Ved spørsmål om at denne type oppmerksomhet påvirker sosial tilgang svarer informant 2: *«definitivt»*

Tre av informantene peker på fysisk uro i klasserommet. En kan tolke dette i sammenheng med negative tilbakemeldinger i klasserommet. Som informant 2 peker på over kan ungdommen med ADHD få negativ oppmerksomhet.

Informant 1: *«da kan nok gutter generelt sett gutter med ADHD som har som er veldig hyperaktive og har litt asså maur i rumpa som jeg sier, sa i gamledager da, kan nok oppleves som mer forstyrrende og mer et uromoment (...))»*

Informant 3 peker på at jenter med ADHD ofte ikke leser helt situasjonen som eksempelvis fra hens intervju der hen peker på at jenter med ADHD fort kan mase når hen hjelper andre elever, og dermed få tilsnakk. Sammen med sitatet over fra informant 1 sees dette knyttet til at ungdommen med ADHD kan oppleve flere negative tilbakemeldinger i klasserommet. Som vist av sammenfallende konsept; negative tilbakemeldinger foran andre kan påvirke ungdommen med ADHD sin sosiale tilgang.

### **5.3. Fokusemne: Foreldresamarbeid og åpenhet om egen ADHD**

I analysen peker tre av informantene på viktigheten av foreldresamarbeid. Informant 1 trekker frem gode dialoger og samtaler med hjemmet som faktor i oppfølging av ungdommen med ADHD:

Informant 1: *«(...)så er vi jo helt hundre prosent avhengig av å ha godt hjem-skole samarbeid også»*

Informant 1: *«Det er jo liksom å innlede gode dialoger og samtaler med hjemmet og liksom prøve å forstå barnet som individ. For det foreldre har jo ofte. Ja, det er de som er best. De er den beste kilden på sine barn hvis du skjønner hva jeg mener. Så det å prøve å forstå litt foreldrenes perspektiv i de utfordringene»*

Informant 3 peker videre på foreldresamtalen og samarbeidet som arena for å støtte ungdommen til å knytte sosiale bånd, ved å peke på relasjoner, og oppmuntre til å søke dem:

Informant 3: *«(...) for at disse tre jentene sier jo. Hvis det er fire jenter da. Som jeg tenker at de kan få litt hjelp i vennskapet. At jeg sier til alle at de andre tre nevner deg som en venn, så har de kanskje ikke gjort det helt direkte da. Det er lettere for de og kanskje gå sammen og søke litt kontakt i friminutt (...)»*

Tre av fire informanter peker på åpenhet rundt ADHD som positiv faktor i det sosiale. I intervjuet peker også informant 2 ved spørsmål rettet mot dette at det er lettere å få sosialt innpass om en er åpen om egen ADHD. Informant 2 viser til at det er enklest for eleven å snakke åpent om det, mens det samtidig er slik at endel foreldre og elever opplever det utfordrende med åpenhet.

Informant 2: *«(...) så er det alltid enkleste om hvis man kan snakke åpent om det. Så folk får en forståelse»*

*«Nei, foreldre og elever syntes jo veldig ofte at det kan være veldig vanskelig. Og, ha åpenhet rundt det (...)»*

Informant 3 beskriver at det er lettere for andre å være rause om eleven er åpen om egen ADHD-diagnose samtidig som hen viser til eksempel der det er valgt å ikke være åpen rundt ADHD-diagnosen, og at dette er vanskeligere.

Informant 3: *«Jeg tror kanskje at de som er åpne om det opplever at man, -de i klassen kanskje er litt rausere»*

Informant 3: *«Jeg har en jente som ikke har sagt det. Og der er det mye at de andre kan komme å si fra. Hun kan kanskje slå litt eller være litt sånn. Fordi hun tuller da. Det er sikkert en måte å få ut litt energi og, og da er der det litt vanskelig noen ganger og skulle støtte de i at: «det er jo ikke greit». Men jeg vet jo at det er, kanskje derfor da»*

Informant 1 peker også på at det gjør det lettere å si fra når en har snakket åpent om det, og at det blir en del av hvordan en er sammen som venner:

Informant 1: «*De er så komfortable med å snakke om det at det blir en sånn helt naturlig del av vennesamtalen og da, ikke sant, at de merker at nå er du på vei ut av oppgaven, så hei!*»

#### **5.4. Fokusemne: ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder**

Dette fokusemnet baserer seg på to tilnærminger, og deles inn i funn der flere informanter har sammenfallende konsepter, og funn som viser øvrige sammenfallende konsepter. *Funn som sammenfaller* ser naturlig nok på de sammenfallende funnene. Den andre tilnærmingen, *øvrige funn*, ser på arbeidsmetoder og/eller refleksjoner rundt arbeidsmetoder som de forskjellige ungdomsskolelærerne trekker frem som ikke sees å sammenfalle i like stor grad, eller som ikke sammenfaller i det hele tatt. Grunnen til at denne måten å redegjøre på er valgt under dette fokusemnet er at forskningsspørsmålet søker å se på ungdomsskolelæreres tilrettelegging til sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Slikt sett blir det relevant å se på hva ungdomsskolelærerne gjør selv om de ikke nødvendigvis sammenfaller med det de andre har nevnt. Det er verdt å peke på at om prosjektet var lagt opp med oppfølgingsintervjuer kunne en stilt spørsmål knyttet til andres utsagn for å undersøke om det sammenfaller, men dette blir i denne omgang en jobb for ettertiden. Nå følger først en utgreiing av arbeidsmetoder som sammenfaller før vi ser på de øvrige tilretteleggingene som gjøres av ungdomsskolelærerne.

##### **5.4.1. Funn som sammenfaller**

Informant 1 peker mot det å se barnet som individ, og peker således på forståelse som en viktig faktor i arbeid med å tilrettelegge for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD.

Informant 1: «*så handler det jo liksom om å se forbi handlingen og liksom og også se forbi diagnosen på en måte prøve å forstå barnet som individ*»

Tre av informantene peker mot det å forstå ungdommen som mer enn handlingene en ser. Informant 3 sier også noe om hvor viktig det er å vise at man liker dem og liker å være sammen med dem, mens informant 2 peker på forståelse. At man må prøve å forstå ungdommen. Videre

peker tre av informantene på at de legger tilredte for å kople ungdommen sosialt på hverandre. Under her viser informant 1 til hvordan de tenker på det sosiale når de skal jobbe faglig i grupper:

*Informant 1: «Sånn når vi deler inn i grupper. Det skjer jo ofte i en faglig kontekst det da, ikke sant, for når vi deler inn i grupper er det for vi styrer for det er undervisning. Og da er jo det en av de veldig viktige tingene vi tenker på er jo ikke bare hvem vi skal sette sammen som kan opprette noe konstruktivt faglig sammen, men hvem som kan ha det litt alrigh sammen også. Og de to tingen jeg mener da henger veldig godt sammen da, ikke sant»*

Tre av fire informanter peker også på arbeid med å støtte til sosial tilgang. Informant 1 peker på det å ha veiledningssamtaler rettet mot å støtte ungdommen med ADHD til å skjønne det sosiale samspillet. Mens informant 3 som sitert under viser til at hen tar ansvar for det sosiale samspillet ved å opprette fellesleker med tanke på å kople ungdom på hverandre sosialt.

*Informant 3: «Så vi prøver å ha mye fokus på og liksom leke sammen og gjøre litt andre ting i fellesskap som ikke er nødvendigvis faglig»*

Videre sees det slik at hen viser til at når lærer tar ansvar og lager tydelige rammer så støtter dette ungdommen med ADHD i den sosiale deltagelsen.

*Informant 3: «Men at det kommer liksom styrt fra lærer. Da tror jeg det er enklere å delta og få innpass også for de som kanskje har litt strev da (...))»*

*«Ja, og da er det jo også, sånn som vi snakka om at det kan være vanskelig med konkurranser og sånne ting. Da er det jo veldig. Da står jeg først og forklarer. Det er jeg som kan leken og jeg som har bestemt leken, så da er det veldig tydelige regler eller føringer på hva vi skal. Også følger du den. Det er kanskje enklere enn hvis det er en lek type ute i friminutt hvor reglene kanskje er litt uavklarte (...))»*

Informant 4 peker også mot å støtte til fellesaktiviteter. Det pekes i tillegg på at ungdomsskolelæreren støtter de til samspill gjennom å vise hva ungdommen med ADHD kan bidra med i samspillet.

Informant 4: *«Det blir jo å prøve finne liksom ting som man kan gjøre felles da sånn. Hjelp de i gang med en lek for eksempel, eller hvis at det er et spill så kanskje man sier at: Men da kan jo du gjøre det»*

Videre peker tre av fire informanter på relasjonsbygging som viktig. Dette kommer også frem i utsagnene over når det gjelder å støtte ungdommen med ADHD til sosial tilgang. Informant 3 viser videre til erfaring med relasjonsbygging med en elev som var utenfor det sosiale der andre ansatte hadde utfordringer med å komme tett innpå. Implisitt peker hen på relasjonsbyggingen som ble gjort som suksessfaktor relatert til ungdommen med ADHD. Videre peker informant 1 og 4 på sider ved det relasjonelle arbeidet som sees i sammenheng med relasjonsbygging som arbeidsmetode. Informant 4 peker på at å kjenne godt er knyttet til å tåle tilbakemeldinger, mens informant 3 peker på relasjon og refleksjon som arbeidsmetoder.

Informant 4: *«Fordi de kjenner meg godt. At det er mer sånn. Åja, okei. Det går greit liksom. Og det. Det tror jeg gjelder for alle det også. At man tåler å få litt tilbakemeldinger eller. Kall det kritikk da. Av folk man kjenner godt. Bedre enn de man ikke kjenner i det hele tatt»*

Informant 1: *«(...) relasjon er jo bærebjelken i alt vi gjør. Uten det så får vi ikke gjort noen ting. Så det er klart at det må på plass med alle elever, alltid. Og refleksjon, ja absolutt. Og vi jobber jo mye med det også i helklasse»*

#### **5.4.2. Øvrige funn**

Andre del av dette fokusemnet går i hovedsak på metoder som informantene har pekt på underveis gjennom intervjuene som ikke nødvendigvis kan vises som sammenfallende funn. Denne todelte tilnærmingen til analyse forsvares med at enkelte refleksjoner og metoder hos ungdomsskolelærerne kan sees som viktige inn mot å støtte til sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD selv om en ikke kan peke på disse som sammenfallende. Funnene som kommer sees derfor som høyst relevante. Det som eventuelt kan svekke disse kommende funnens forskningsmessige posisjon er at en kan tolke de sammenfallende funnene som hakket mer gyldige i dette studiet når det kan vises til at det er flere som peker mot samme refleksjoner og arbeidsmetoder enn de enkeltstående funnene.

Veiledning som arbeidsmetode:

Informant 1: *«(...) selv om et er ting du strever med så er jo det også ting du skal veiledes på gjennom livet, sånn som det her med impulsivitet for eksempel»*

*«(...)ha veiledningssamtaler rundt det å på en måte mestre å forstå det sosiale spillet»*

Informant 1 viser også til at de baserer seg på generelle arbeidsmetoder knyttet til inkludering, og ikke spesifikk kunnskap rettet mot ADHD. Hen peker sammen med andre av informantene på at kunnskap og teori er tilegnet utenfor studie og skolesfæren og er mer knyttet til egen interesse koblet mot egen familie med ADHD. Informant 1 peker i tillegg på det å forstå ungdomskulturen og samtidig veilede. Dette blir relevant da det miljøet den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD daglig ferdes i er det ungdomsmiljøet og den kulturen som er på skolen vedkommende går på. Informant 1 peker under på det å forstå ungdomskulturen og samtidig veilede på det som tolkes som en anerkjennende måte.

Informant 1: *«Å være litt sånn åpen for at ungdom snakker sammen på den måten og ikke bare være en sånn streng voksen som hele tiden sier sånn neimen at det er ikke greit å banne. Punktum. Og heller åpne opp å si. Det er greit å banne, men hvordan skal det skje og hvordan skal det gjøres»*

Informant 3 peker på det å la ungdommen bli kjent utenfor faglige aktiviteter som arbeidsmetode for å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse:

*«Ja, de begynte etter hvert faktisk å ha sånn at noen kom inn til han og spilte kort og sånn i noen pauser. At noen fra klassen kom liksom inn på det grupperommet da. Og det hjalp jo litt, så fikk han ihvertfall vært litt sosial i løpet av en dag»*

*«Så lenge en lærer sier at nå skal vi det da. Så vi prøver å ha mye fokus på og liksom leke sammen og gjøre litt andre ting i fellesskap som ikke er nødvendigvis faglig. For gruppearbeid faglig blir jo ofte annerledes»*

Informant 3 peker også på at lærerledelse og det å ha fokus på å gjøre det som ikke er faglig i fellesskap er en faktor i å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse.



Altså såkalte lærerstyrte sosiale fellesskapsleker/aktiviteter. Informant 3 peker også på det å legge tilredte for spesialpedagogisk hjelp på den måten at alle elevene bruker det eventuelle hjelpemiddelet slik at eleven ikke skiller seg ut. Hen peker samtidig på hvor viktig det er å vise at en liker dem. Informant fire peker på det å bruke seg selv som instrument for å inkludere ungdommen med ADHD i samtaler:

*«Så sitter det kanskje andre elever rundt der som jeg prøver å prate med og inkludere da den eleven i samtalen på en måte»*

Informant fire peker videre på at det som regel jobbes helhetlig med klasse miljøet, og ikke spesifikt rettet mot ungdom med ADHD. Hen peker også på det å bygge opp tillit, skape trygget, være bevisst på gruppesammensetninger og å hjelpe dem inn i gruppa ved samarbeidsoppgaver. I analysen av intervjuene kommer det også frem at ungdom med ADHD strever med å komme i dybden på vennskap. Utover dette er det generelt pekt på viktigheten av faglig inkludering, ekstraressurser tilknyttet klassen for god elevstøtte, ulike sosiale regler som påvirker av det sosiale i negativ favør, nytte av lærer som tar ansvar for fellesskapsaktiviteter, at ungdommen kan ha behov for tydelige rammer og regler, at det er enklere for eleven med ADHD å forholde seg til en-til-en relasjoner.

### **5.5. Avsluttende om funn, tolkning og resultater**

Denne delen av prosjektet har gitt inngående innsyn i tolkning og funn. Det vises gjennom fokusemnene at det å knytte forskningsspørsmålet opp mot et større perspektiv som viser hvordan arbeidet til ungdomsskolelæreren i tilknytning å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse kan sees i en større sammenheng enn kun arbeidet som utøves i klasserommet. Dette gjennom fokusemnene som er knyttet til den økologiske utviklingsmodellen. Denne delen har som beskrevet vist konsepter lærerne enes om, samt øvrige metoder og kunnskap som brukes av ungdomsskolelærere i arbeid med å støtte ungdomsskoleelever med ADHD til sosial deltagelse. Dette drøftes og settes i sammenheng i kapitlet som følger.

## 6.0. Drøfting

Drøftingsdelen deles inn i områder i likhet med fokusområder og funn. Det sees som hensiktsmessig å presentere det slik da det søkes å vise en helhetlig fremstilling av ungdomsskolelærerens arbeid i klasserommet knyttet både til systemets påvirkning, men også mot et mer «hands on» rettet fokus som i ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder hvilket følger sist i drøftingsdelen. Det siste emnet er også det lengste da det virker logisk at det som setter mest fokus rettet mot ungdomsskolelærerens tilrettelegging gjennom metodeutøving tilknyttet den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD også får mest plass. Før dette ser vi på faglig trykk og sosialt fokus, vennskap i ungdomsskolen og opplevelse av ungdom i klasserommet samt foreldresamarbeid og åpenhet om egen ADHD. Drøftingen søker å vise teoretiske begrunnelser knyttet mot ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder og vil samtidig peke mot forlengelsen av disse metodene. Derfor nevnes tidvis også relevante arbeidsmetoder som en mulighet til utforskning, og dermed en utvidelse av forståelsen for metodebruken som allerede kan knyttes til funn. Med det kan en se at det teoretiske perspektivet også bidrar til å løfte elementer knyttet til sosialt deltagelsesarbeid for ungdom med ADHD som kan fungere som en forlengelse av ungdomsskolelærernes nåværende metoder.

### 6.1. Faglig trykk og sosialt fokus

Den kommende teksten lener seg i all hovedsak på makronivået der samfunnets lover og regler sees relevant for påvirkning av individet i dets mikrosystem (Aagre, 2018b, s. 41-44). I analysedelen peker informantene på at ledelse og kultur ved skolen spiller inn på muligheten til å sette av tid til det sosiale. Det pekes videre på at for å gjøre dette må ledelsen stå imot føringar utenfra slik som informant 2 peker på: *«så går det jo kanskje på hva slags arbeidskultur. Så handler det kanskje litt om ledelse og hva slags spillerom de ansatte får, også handler det jo om hvordan hun håndterer styringer utenifra»*. Dette kan tolkes som at de føringene som kommer utenifra må filtreres av ledelsen slik at en ikke ukritisk tar inn føringar som påvirker både profesjonsutøvelse og klasserommet generelt knyttet mot arbeidet som retter seg mot marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. I den forbindelse blir det både relevant og interessant å se på opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og overordnet del i lærerplanen. Dette peker mot den økologiske utviklingsmodellen og makrosystemet som viser mot hvordan lover og føringar spiller inn på ungdommens skolegang og sosiale relasjoner i

skolen (Tetzchner, 2019c; 2019d, s. 8+26). Med det utgangspunktet ser vi ledelse og kultur inn mot muligheten for sosiale prioriteringer, men også de større samfunnsgivende føringer som gjelder for alle som deltar i ungdomsskolen. Staten gir gjennom lover og regler føringer for hva ungdomsskolen skal inneholde. Formålsparagrafen i opplæringsloven peker blant annet på at en skal støtte elevene til å kunne delta i fellesskap i samfunnet, og motarbeide diskriminering (Opplæringslova, 1998, § 1). Paragraf 1 viser ellers mange gode tanker og opplæringsmål for elevene. Dog er det lite utover det å delta i fellesskap for samfunnet og motarbeide diskriminering som peker mot et større sosialt ansvar for marginaliseringsutsatt ungdom generelt, og iallfall ikke rettet mot ungdom med ADHD. Hverken fra lærers ståsted eller mot å lære elever å ta ansvar for hverandre sosialt er det noe som peker på et større sosialt ansvar. Paragraf 2-3 peker dog på sosial opplæring og aktiviteter som ikke er knyttet til fag (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Videre peker forskrift til opplæringslova mot at en har rett på utviklingssamtale både knyttet til fag og det sosiale (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-7). Generelt sett i forskrift om opplæringsloven er det tungtveiende forskjeller i formidling av det faglige innlæringsfokuset kontra det sosiale fokuset. Noe som stemmer overens med opplevelsen informantene forfekter rundt å oppleve det faglige trykket som stort, og at det som kan måles får mesteparten av tid avsatt i skolen, samt hva lærerne selv måles på. Her kan en se til informant 1 sine utsagn: *«Det her med konkrete å jobbe med sosialisering, at det kanskje blir litt sånn borti et dragsug av nasjonale prøver og karaktersetting og testing og sånn (...).»*. Hen peker videre mot at det ikke er et politisk førende fokus på det sosiale som lærere måles på: *«(...) det er liksom ikke en av suksesskriteriene vi som skole blir målt på, eller jeg som lærer blir målt på»*. I forlengelsen av dette peker hen mot at det målingssamfunnet vi lever i nå ikke retter seg mot sosialt fokus: *«Det er ingen som kommer og måler meg på, la oss si at jeg er flink lærer fordi jeg er så veldig flink til å hjelpe barna til å få gode vennskap»*. Disse utsagnene kan sees i sammenheng med styringssystemer som opplæringsloven i seg selv og forskrift til opplæringsloven, og hva som gis fokus der. Samt trekkes det stadig frem PISA resultater og nasjonale prøver politisk og i media hvilket kan sees som en påvirkning for hva som gis verdi. Som Gudem (i Asfar & Sivesind, 2023, s. 138) peker mot kan intensjonene «være både faglig og politisk begrunnet og er som regel framforhandlet gjennom forvaltningsmessige prosesser og beslutninger om hva som er gangbart og prisverdig». Dette knytter seg -som pekt mot innledningsvis i dette avsnittet- til mandater, planer og lignende som legger føringer knyttet til hva som er grunnlaget i undervisningen (Asfar & Sivesind, 2023, s. 138). Det vises i den forbindelse ofte til nasjonale prøver og PISA blant politikere som kan tolkes som at det er dette de ser og forfekter som gangbart og prisverdig. Som Biesta (2015, s. 75) peker på knytter PISA

målingene seg til få områder som måles og reflekteres på lærerens evne til å lære opp elevene i akademiske emner. Noe som kan sies å også reflekteres i utsagn fra informant 1 om hva hen selv opplever at hen blir målt på. Dette kan sees som en styringsmessig påvirkning av prioriteringene i skolen gjennom økonomiske interessenter som OECD. Biesta (2015, s. 84) peker også på at det er problematisk at den dreiningen som har vært mot utdanning ser på læreren som en som skal igangsette læring og at oppgaven er å lære bort. Noe som kan sies å sette fokuset på hva som er lærerens rolle, og impliserer tolkningsmessig et manglende fokus på at lærerrollen kan romme mye mer enn å igangsette skolefaglig læring, og lære det bort. Dette sett i sammenheng med lovføringene vi har sett på tidligere gjør det høyst mulig å tenke seg at det som løftes frem som gangbart og prisverdig knytter seg til elementer i skolen som er målbare og sammenlignbare. Dette påstås på bakgrunn av uttalelsene til informantene, men også knyttet til den generelle opplevelsen av hva samfunnet løfter frem som verdifullt. Samtidig er det viktig å løfte frem at overordnet del til lærerplanen viser et litt mer nyansert syn på mandatet til tross for at hovedvekten der også knytter seg mot kompetanse og faglig læring.

*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* beskriver nærmere det opplæringslova styrer mot, og den innebærer mange gode tanker og føringer som for eksempel at elever har medansvar for fellesskapet, danning, identitetsutvikling og skolen som arena for sosial læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det sistnevnte knyttes også opp mot at sosial læring også skjer i faglige settinger. Videre peker overordnet del på at en skal utvikle et positivt selvbilde og trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både trygg identitet og positivt selvbilde kan tenkes i sammenheng med det å få delta sosialt, og slik sett kan en se deler av overordnet del i lærerplanen som sammenhengende med det sosiale arbeidet ungdomsskolelærere gjør i klasserommet. Slikt sett er det også gjennom skriftlige politiske føringer lagt fokus på det sosiale arbeidet. Dog kommer dette ikke like godt frem i opplæringsloven og forskrift om opplæringsloven som det gjør i overordnet del. Som informantene har pekt på har de fokus på det sosiale, men det faglige tar mesteparten av plassen. De peker også på at det er det faglige trykket som de selv blir målt på gjennom eksempelvis nasjonale prøver. En av informantene pekte også på at de i hovedsak forstår arbeidet som å skulle få elevene gjennom kompetansemålene, og gjennom intervjuene kom det frem at det faglige får mye større del av planlegging og avsatt tid enn det sosiale. Selv om overordnet del i større grad enn opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven i større grad viser til det sosiale arbeidet. Overordnet del peker eksempelvis blant annet på viktigheten av vennskap og tilhørighet i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alle informantene viser at det sosiale

arbeidet opptar dem og er viktig. De peker til tross for dette at det faglige trykket får og tar veldig stor plass. Som lest kan en se dette i sammenheng med politiske føringer og en opplevelse av at det som kan måles får fortrinn i hverdagen. Fauskevåg (i Løken & Torjussen, 2024, s. 3) retter et kritisk syn på danning i læreplanen, og peker mot at danning i nevnte plan knyttes mer opp mot kompetanse enn danning, -slik han forstår det knyttet til sin forankring til *bildung*. Der det *bildung* orienterte synet veldig kort kan knyttes mot der «det aktive subjektet møter verden og handler i den» (Løken & Torjussen, 2024, s. 9). Samtidig peker Løken og Torjussen (2024, s. 12) på at danning i overordnet del kan knyttes til at «eleven møter verden og lar seg forme av den». Fauskevåg (i Løken & Torjussen, 2024) peker som sett på kompetanse og danning som to begrep som ikke passer så godt sammen, og dette synet kan vi se knyttet opp mot lærernes uttalelse om at det som kan måles og kompetansemålene har forrang. Løken og Torjussen (2024) viser til elevens formbarhet i møte med verden. Mens overordnet del peker på at grunnskolen skal bidra til dannelsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slikt sett kan en se ungdomsskolelærerens arbeid med sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD opp mot dannelsbegrepet.

Det kan sees som formgivende for eleven med ADHD å delta sosialt. Samtidig kan det motsatte; å ikke får delta sosialt også tenkes som formgivende for ungdommen med ADHD. Relevant sees det her å peke på synet der pedagogikk og danning viser seg slik at de jevnaldrende har et felles ansvar for fellesskapet (Strand, 2020, s. 341). Dette kan igjen knytte seg til ungdomsskolelærerens ansvar for hele klasse miljøet og det å knytte ansvarsfølelse til medelevers sosiale deltagelse. Sådant også opp mot marginaliseringsutsatt ungdom med ADHDs mulighet til sosial deltagelse. Slik sett får dannelsbegrepet i overordnet del relevans inn mot ungdomsskolelærerens tilrettelegging og støtte for marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Som Strand (2020, s. 341) peker på skal nåtidens danning påvirkes av pedagogikken og blant annet derigjennom bidra til at elevene kan utvikle seg til å ha en «ansvarsfølelse for fellesskapet». Hvilket sees relevant knyttet til ungdommen med ADHD sin sosiale deltagelse gjennom det at jevnaldrendes ansvar for fellesskapet sees som påvirker til sosial deltagelse. Når det gjelder kompetanse og danning sammen kan dette trekkes til at informantene peker på at det faglige og det sosiale påvirker hverandre, og som nevnt kan det å være utenfor det sosiale miljøet påvirke ens dannelsprosesser. Verdt å reflektere over er også den ene informantens utsagn om at jevnaldrende kan bli frustrert rundt faglig samarbeid og at dette kan gå ut over ungdommen med ADHD sin selvtillit. En kan tenke dette inn mot denne ungdommens dannelsprosesser og syn på seg selv. Som nevnt i teoridelen kan ungdom med ADHD streve

med å holde oppmerksomhet og fokus hvilket blant annet spiller inn på faglig arbeid. Dette kan trekkes til å støtte jevnaldrende til å ha denne ansvarsfølelsen i eksempelvis slike samarbeidssituasjoner slik at ungdommen med ADHD ikke opplever at faglig arbeid kan bidra til å føle seg annerledes eller være medvirker til utenforskap. Ungdomsskolelærerens støtte i slike situasjoner der faglige arbeid sees som faktor i det sosiale og omvendt kan tenkes viktig. Spesielt med tanke på funn som peker mot at ungdommen kan utvikle dårlig selvtillit gjennom å ikke få til det faglige. Samtidig kan en da se arbeidsmetoder brukt av ungdomsskolelæreren inn mot det faglige og sosiale, samt i ungdomsskolelærerens arbeid med å støtte og tilrettelegge for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Dette kan både sees i sammenheng med den faglige tilretteleggingen og støtten som igjen påvirker samspill mellom jevnaldrende og sees mot mer sosialrettede tiltak som igjen kan påvirke det faglige. Det er mye som tyder på at dynamikken i samspillet i klasserommet også påvirker faglig oppnåelse (Owens et al., 2021, s. 2). Noe som kan sees som støtte til å fokusere på dynamikken i klasserommet og være bevisst på at dette kan påvirke både det faglige og det sosiale. Dynamikkbegrepet skal sees nærmere på under *ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder* senere i drøftingen. Imidlertid kan teksten øvrig tyde mot at en kan vurdere det som at både det faglige og det sosiale kan trenge en like stor prioritering i klasserommet og i skolen som system da det er mulig å se det slik at det er en gjensidig påvirkning mellom det faglige og det sosiale. Dessverre kan en se en sammenheng mellom dårlige muligheter til akademisk oppnåelse og dårlig jevnalderstatus hvilket igjen ofte kan sees i forbindelse med individer som kan ligge an til å få ADHD diagnose (Owens et al., 2021, s. 2). Igjen kan en tenke dette som nok en pekepinn inn mot en helhetstenkning i skolen der det sosiale løftes sammen med akademiske ferdigheter. Der akademisk trykk ikke går på bekostning av det sosiale fokuset, men kan virke inn mot å løfte et tankesett om at akademisk og sosialt fokus er like viktig, og dermed en muliggjør for marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD sin sosiale suksess så vel som den akademiske.

Avsluttende kan en si at de foregående avsnittene peker mot at en kan knytte lover og forskrifter opp mot hva som prioriteres i klasserommet og ungdomsskolelærerens mulighet til arbeid med å støtte og tilrettelegge for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Dette i tillegg til ledelsens evne til å legge tilrette for sosiale prioriteringer og skolens egen kultur. En ser også at overordnet del i tillegg peker mot andre verdier enn det som går på faglig innlæring. Som lest pekes det på overordnet del og dannelsesoppdraget der Løken og Torjussen (2024) viser til elevens formbarhet. Det er nærliggende å se denne formbarheten knyttet til ungdomsskolelærerens støtte og tilrettelegging til marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD

sin sosiale deltagelse. En kan tenke seg hvordan en formes gjennom å være en del av et faglig og sosialt fellesskap, og gjennom å være utenfor et faglig eller sosialt fellesskap. Det vises også i funn at det faglige og det sosiale påvirker hverandre, og en kan muligens våge seg på å trekke en slutning ut fra teksten så langt om at ungdomsskolelærerens støtte faglig påvirker det sosiale og omvendt, samt at statlige og utenomstatelige føringer spiller inn på prioriteringene som gjøres faglig og sosialt i ungdomsskolen og slikt sett påvirker ungdommen med ADHD sin sosiale deltagelse.

## **6.2. Vennskap i ungdomsskolen og opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet**

Kommende tekst kan sees i sammenheng med mikrosystemet i den økologiske utviklingsmodellen. Mikrosystemet kan sees knyttet mot sammenhengen av relasjonelle og sosialt tilknyttede roller som eksisterer i områder der det er direkte kontakt mellom personene i systemet og individet det er fokus på (Gulbrandsen, 2006, s. 54). De kommende avsnittene plasseres i tilknytning mikrosystemet på bakgrunn av den kommende tekstens fokus på vennskap i ungdomsskolen og opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet hvilket kan sies å eksistere i et mikrosystem. Analyse av intervju viser at alle ungdomsskolelærerne opplever at ungdom med ADHD klarer seg godt sosialt, og opplever i hovedsak ikke ungdommen som marginalisert. Som informant 2 peker mot: *«jeg må bare si at jeg har ikke hatt så mange elever med ADHD som ikke kan, asså som ikke passer, som ikke. Asså de får innpass alltid»*. Imidlertid er det veldokumentert via forskning at ungdom med ADHD kan streve i jevnalderrelasjoner, og at dette er en utbredt utfordring for individer med ADHD. Flere studier peker mot at elever med ADHD oftere strever i jevnalderrelasjoner (Amel et al., 2023; Cardillo et al., 2023; Gardner & Gerdes, 2015; Willis et al., 2019). Sosial avvisning av individer med ADHD sees tidlig i samspillet og de med ADHD-diagnose kan sees til å være utsatt for dette i større grad enn andre jevnaldrende (Glass et al., 2012, s. 407). Dette kan sees som viktig kunnskap å ha når man har ansvaret for et klassemiljø der en har ungdom med ADHD da bevissthet rundt risiko for avvisning kan sees som å støtte læreren til å tilrettelegge tidlig for gode relasjoner i klassemiljøet. Samtidig peker en studie mot at der det er et godt likeverdig og ønsket vennskap mellom ungdommen med ADHD og en jevnaldrende så kan dette være beskyttende for avvisning denne ungdommen kan oppleve på gruppenivå (Glass et al., 2012, s. 415). På den måten kan en tenke seg at der ungdommen med ADHD har knyttet et nært

vennskap så beskytter dette mot effekten av sosial avising. En kan se det å dekke sosiale behov gjennom et nært vennskap som adekvat for å fylle behovet (Glass et al., 2012, s. 415). Dette peker mot at en god relasjon er nok til å fylle den sosiale nødvendigheten en har i form av å være et sosialt menneske med sosiale behov. Hvilket kan sies å ta til orde for at å støtte ungdommen med ADHD til et likeverdig vennskap i klasserommet igjen kan sees som avgjørende for å dekke sosiale behov mennesker generelt har for å leve et godt liv. Individuer med ADHD kan streve med kjernevansker som påvirker det sosiale samspillet i ungdomstiden samt kan det sies at de ofte har dårligere kvalitet på relasjonene og er mer utsatt for stigmatisering, og videre kan trenge spesifikt rettet opptrening i sosiale egenskaper (Gardner & Gerdes, 2015, s. 844). Dette kan tenkes inn mot situasjoner i klasserommet der fellesaktiviteter krever oppmerksomhet og konsentrasjon over tid. En kan med dette se behovet for lærerstøtte i den sosiale deltagelsen som skjer i klasserommet. Samtidig kan generelt sett gode lærer-elev relasjoner knyttes mot bedre jevnalderrelasjoner, mens dårlige lærer-elev relasjoner kan sees i sammenheng med dårligere sosial kompetanse hos eleven (Berchiatti et al., 2022, s. 242-243). Knyttet til funn der alle informantene peker på at ungdommene med ADHD har sosial tilgang kan en spekulere i om dette knytter seg til lærer-elev relasjoner knyttet mellom de aktuelle lærerne og ungdommene med ADHD de har hatt i sitt klasserom. Dog ville å gå mer i dybden på denne oppfattelsen kreve mer forskning på lærer-elev relasjonen med et sosialt deltagerfokus også sett fra ungdommen med ADHD sitt perspektiv på lærer-elev og jevnalderrelasjoner i ungdomsskolen. Det er imidlertid kan peke på er at det er enkelte ting som kan være utfordrende sosialt for ungdom med ADHD som er trukket frem av informantene. Slik som at konkurranser og sosialt samspill i grupper og det å kunne konsentrere seg over tid som blir en viktigere del av det sosiale samspillet i ungdomsskolen. Hvilket kan vurderes mot at det allikevel kan være utfordringer knyttet til det sosiale selv om informantene peker på at ungdommen med ADHD har sosial tilgang.

Elever med ADHD kan ofte ha dårlige relasjoner til læreren, mens gode relasjoner til læreren kan støtte ungdommens langtidsutvikling i skolen hvilket også kan knyttes til sosiale muligheter, - herunder kan sosial kompetanse igjen knyttes til oppmerksomhetsutfordringer (Berchiatti et al., 2022, s. 243). Slikt sett kan en knytte en god lærer-elev relasjon opp mot det å tilrettelegge for at ungdommen med ADHD skal ha god mulighet til sosial deltagelse. Dog kan oppmerksomhetsutfordringer -som nevnt- knyttes mot sosial kompetanse, og som informant 1 peker på kreves det på ungdomsskolen mer konsentrasjon rundt fellesskapsaktiviteter: *«Vi snakket om ista liksom hvilke ting som kan skje rundt et barn med*



*ADHD som kan gjør at de blir ekskludert (...) de begynner å bli eldre, og mange utvikler jo i større grad evnen til konsentrasjon rundt aktiviteter». Videre peker informanten på hvordan konsentrasjon nå er en økende del av det sosiale samspillet: «(...) men sånn som det å klare å sitte å konsentrere seg om en felles aktivitet over tid blir liksom en viktig del av det sosiale spillet som skjer nå». Slikt sett kan større krav til å holde oppmerksomheten mot noe over tid i felles aktiviteter tenkes som påvirker av ungdommens jevnalderrelasjoner og opplevelse av å mestre dem. Dette kan igjen tenkes som en pekepinn mot hva ungdomsskolelæreren kan støtte ungdommen med ADHD i for å tilrettelegge for sosial deltagelse. Altså støtte til å delta i de sosiale fellesskapsaktivitetene på adekvat måte. Det er økt forekomst av negative lærer-elev relasjoner og negative tilbakemeldinger når eleven har ADHD (Berchiatti et al., 2022, s. 254). Dette kan sees knyttet til funn som peker på at elever med ADHD kan få endel negative tilbakemeldinger foran andre elever og at dette mulig kan påvirke elevens sosiale tilgang slik som informant 2 peker mot: «Også er jo deres måte å få oppmerksomhet på. Det er dessverre negativt, ikke sant. Så de får masse negativ oppmerksomhet, men det er oppmerksomhet». Med det tatt i betraktning kan en argumentere for at en god lærer-elev relasjon kan knytte seg mot en bedre sosial tilgang enn hva som er tilfellet med det motsatte. Sosial tilgang kan da tenkelig også knytte seg opp mot det å få negative tilbakemeldinger i plenum. Derigjennom kan en knytte hvordan ungdommen med ADHD fremstilles gjennom lærers responser på nevnte ungdom oppfattes av jevnalderfellesskapet. Og slikt sett, som informantene selv peker på, de negative tilbakemeldinger i klasserommet som en negativ påvirker inn mot sosial tilgang. Relasjon mellom lærer og elev påvirker utviklingen til ungdommen, og det er en gjensidig påvirkning som skjer i relasjonen mellom disse, -hvilket blant annet kan spille inn på elementer som evne til å regulere emosjoner, mestring og påvirke elevens muligheter til å delta i det sosiale miljøet (Drugli & Nordahl, 2010, s. 138). Dette viser ansvaret læreren har i klasserommet for å jobbe mot å etablere en positivt ladet relasjon til ungdommen med ADHD for å støtte vedkommende i sin emosjonsregulering og videre støtte til opplevelsen av mestring hos denne ungdommen slik at en over tid kan jobbe seg inn mot at ungdommen skal kunne oppleve adekvat deltagelse i jevnaldermiljøet.*

Det er muligheter for at utfordringer med egen emosjonsregulering og det å avlese andres emosjoner også kan knyttes til utfordringer med jevnalderrelasjoner (Kouvava et al., 2022, s. 14). Informant 3 viser til jente med ADHD som ofte ikke leser situasjonen og derfor kan bli stående å gjenta navnet til lærer repeterende når lærer hjelper andre elever. Dette kan tenkes i sammenheng med de negative tilbakemeldingene som elever med ADHD ofte kan få og kan

tenkelig knyttes til utfordringer hos individer med ADHD med å avlese emosjoner. I dette tilfellet å avlese læreren med følger for jevnaldersopplevelsen av ungdommen selv. Slik forbindes det å tilrettelegge for at ungdommen med ADHD opplever mindre av disse situasjonene med det å kunne være en bidragsyter i tilretteleggelsen for sosial deltagelse hos ungdom med ADHD. Informantene peker også på fysisk uro i klasserommet for ungdommen med ADHD. Samtidig knyttes motorisk uro mot kjernesymptomene i ADHD-diagnosen (Al-Saedi et al., 2023, s. 1). Slikt sett henger opplevelsen til lærerne sammen med elementer som knyttes til ADHD-diagnosen. I tillegg kan utfordringer med å tilpasse seg i skolen sees i sammenheng med nevnte diagnose (Berchiatti et al., 2022, s. 242). Det er nærliggende å se dette opp mot ungdomsskolelærers arbeid med å støtte ungdommen med ADHD til tilpasning og slikt sett legge tilrette for sosial deltagelse. Funn peker på det å bli et uromoment i klasserommet som en risiko for gutter med ADHD. Situasjonelt tilpasningsfokus kan være en mulighet for ungdomsskolelæreren å til å støtte ungdommen slik at en ikke opplever like mange negative responser i klasserommet. Dette kan blant annet gjøres gjennom effektive strategier for klasseromsledelse som blant annet kan være å ignorere uønsket adferd, og gi positive responser (Szép et al., 2021, s. 1). Strategier for klasseromsledelse sees som en god måte å støtte elever med ADHD på, og det viser seg at lærere med mer kunnskap om ADHD-diagnosen gjør seg bedre nytte av klasseromsstrategier knyttet mot disse elevene (Szép et al., 2021, s. 2-3). Dette kan reflekteres over i sammenheng med at informantene peker på at det har vært lite kunnskap om denne diagnosen i utdanningen og andre fora som driver med kompetanseheving, og at kunnskap om diagnosen hovedsakelig er funnet på eget initiativ. Tilbake til informantene som pekte på at negative tilbakemeldinger kan påvirke sosial tilgang og elevene med ADHD sin uro i klasserommet kan en se gode klasseromsstrategier rettet mot ungdom med ADHD som støtte til å tilrettelegge for gode muligheter til sosial deltagelse hos denne ungdommen. Således blir det mulig å tenke fysisk uro i klasserommet inn mot de negative tilbakemeldingene ungdommen med ADHD kan oppleve og slikt sett sees igjen sammenhengen mellom kjerneelementer i ADHD-diagnosen, opplevelser i klasserommet og lærerens tilrettelegging i disse situasjonene som en påvirker til ungdommen med ADHD sin sosiale deltagelse.

Skolen er en faktor i relasjonsskapning og en møteplass for å knytte vennskap til jevnaldrende, -i den sammenheng kan arenaen skole også knyttes mot utvikling av identitet hos elevene (Vasbø, 2016, s. 293-294). Som Erikson peker mot (i Aagre, 2018a, s. 70-71) spinner identitetsbygging seg ut ifra et avansert samspill mellom flere faktorer. Faktorer verdt å vise til i denne sammenhengen er jevnaldersrelasjonen og lærer-elev relasjonen der lærerens væremåte

kan knyttes mot anerkjennelse ungdommen mottar. Det kan slikt sett være verdt å reflektere over hvordan jevnalderrelasjonene påvirkes av anerkjennelse i lærer-elev relasjonen og hvordan dette stiller seg knyttet opp mot kunnskap om ADHD samt ulike perspektiver enkeltlærere kan ha på diagnosen i seg selv. ADHD-diagnosen er knyttet opp mot stigmatisering og det knytter seg også opp mot det å bli misforstått (Lebowitz et al., 2016, s. 240). Slikt sett kan synet på ADHD diagnosen i seg selv påvirke synet på ungdommen med ADHD og knytte seg til opplevelsen av forståelse. Forståelse kan en tenke i nær sammenheng med anerkjennelsesbegrepet. Sistnevnte begrep kan igjen sees relatert inn mot identitetsskaping. Anerkjennelse sees som en gjensidighet mellom individer og kan knyttes opp mot å utvikle et godt selvbilde, mens mangel på dette kan bidra til dårligere mulighet til å mestre å være i klasserommet (Drugli & Nordahl, 2010, s. 142-143). Med dette i mente kan en se lærerens anerkjennelse inn mot det å utvikle et godt selvbilde, og mot det å mestre klasseromssituasjonen. På den måten tenkes lærerens anerkjennelse inn mot det å knytte vennskap i klasserommet for eleven med ADHD. Samtidig sees disse nevnte faktorene som å være til stede i identitetsskaping, og sees som en medvirker til ungdommens egen oppfatning av hvem hen er i det sosiale miljøet. Mer om både klasseromsledelse og anerkjennelsens relevans og relasjonspåvirkning skal sees under *ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder*.

Det pekes på at krav til skoleferdigheter, eller manglende sådan knyttet til eksempelvis økt teori kan føre til at en opplever å mangle kvalitetene som kreves i samfunnet og slikt sett kan ungdommen oppleve manglende mulighet til å være en verdsatt del av miljøet i klasserommet og videre ende opp som marginalisert i et sosialt perspektiv (Aagre, 2018a, s. 74). Slik sett kan en se manglende opplevelse av faglig mestring i klasserommet opp mot det å knytte relasjoner i nevnte miljø. En kan vurdere dette i sammenheng med at det er knyttet gode resultater faglig til gode muligheter til sosial deltagelse (Amundsen, 2011, s. 425). På den måten kan en se det slik at det er sannsynlighet for at om en er god i det ene er en god i det andre også. Hvilket kan sees i en sammenheng mellom det å ikke mestre det faglige og ei heller ikke det sosiale som i sin tur kan henge sammen med å bli sosialt isolert (Amundsen, 2011, s. 425). Dette er nærliggende å knytte inn mot identitetsdannelsen til ungdommen med ADHD samt se i sammenheng med hvem de ser seg selv som i det sosiale og faglige miljøet. Som det blir pekt på i analysedelen opplever informantene at de ungdommene med ADHD de har hatt ansvar for i klasserommet har sosial tilgang, mens de samtidig også peker på elementer som er utfordrende for disse elevene som å ikke helt lese situasjoner, søke negativ oppmerksomhet, ha utfordring er med å konsentrere seg om felles aktiviteter og delta adekvat i spill og konkurranser. De

sistnevnte er elementer som kan sees inn mot både faglig og sosial mestring i klasserommet, og slikt sett kan knytte seg opp mot identitetsskaping og hvem ungdommen med ADHD selv opplever seg som i det sosiale miljøet, og igjen at dette også påvirkes av hvem ungdommen med ADHD opplever seg som i det faglige fellesskapet. Forming av identitet kan sees knyttet til utvikling av nære vennskap i jevnaldersmiljøet, mens relasjoner til jevnaldrende igjen kan knyttes til emosjonelle reaksjoner som i en forskningsartikkel knyttes opp mot tilknytningsteori (Doumen et al., 2012, s. 1417-1418). Det interessante å peke på her er at emosjonelle reaksjoner ikke bare kan knyttes opp mot tilknytningsteori, men også sees knyttet til ADHD-diagnosen. ADHD kan være knyttet til emosjonelle utfordringer og disse to faktorene kan ofte sees sammen i barndommen til ADHD påvirkede individer selv om det er usikkert hvordan disse to elementene er relatert til hverandre (Stern et al., 2020, s. 1234-1235). Dog kan en undre seg over sammenhengen mellom emosjonelle reaksjoner og utviklingen av nære vennskap hvilket i seg selv kan være en faktor som bidrar til sosialt utenforskap. Dette blir nærliggende å reflektere over da det som nevnt er en sammenheng også mellom ADHD og emosjonelle reaksjoner. Det er også sett en sammenheng mellom emosjonell impulsivitet og regulering av dette knyttet til ADHD (Rosenthal et al., 2024, s. 179). Slikt sett kan en se den emosjonelle impulsiviteten inn mot det som vises i analysen forbundet med utfordringer knyttet til fellesaktiviteter som faglig samarbeid, spill og konkurranser. En kan vurdere om det kan være nyttig for disse elevene å få en type emosjonell reguleringsstøtte i slike aktiviteter for å bidra til ungdommen med ADHD sin opplevelse av sosial mestring.

Avsnittene knytter ungdomsskolelærernes opplevelse av ungdom i klasserommet og deres vennskap i skolen opp mot kjerneelementer i ADHD-diagnosen, relasjoner til læreren, identitetsskaping og emosjonell reguleringsstøtte. Det er beskrevet at emosjonell regulering kan være utfordrende for eleven med ADHD og kan påvirke situasjonsavlesning i klasserommet og at påvirkning av negativ feedback i plenum kan påvirke den sosiale tilgangen. En kan forstå ungdommen med ADHD sitt behov for både emosjonell regulering og impulsivitetsregulering gjennom anerkjennende støtte og forståelse fra ungdomsskolelæreren. Det pekes også mot at god kunnskap om ADHD hos læreren kan bidra til bedre tilrettelegging for sosial deltagelse hos ungdommen gjennom å bedre kunne tilrettelegge når en har forståelse for hva utfordringene påvirkes av. Reguleringsstøtte sees nærmere på under en senere overskrift.

### 6.3. Foreldresamarbeid og åpenhet om egen ADHD

Foreldresamarbeid kan knyttes mot mesosystemet gjennom ungdommen med ADHD sin eksistens både i klasserommet og i familien. Mesosystemet peker mot individets forbindelser til fler enn ett miljø der individet er aktivt tilknyttet samtidig som kommunikasjon gjennom eksempelvis forelder og lærer som går utenom personens egen involvering i kommunikasjonen og igjen kan se som påvirker av individet i fokus i den økologiske modellen (Gulbrandsen, 2006, s. 58-59). Dette kan dermed sees i sammenheng med både foreldresamtaler som involverer ungdommen selv, men også i foreldresamarbeid der eleven selv ikke er direkte involvert i kommunikasjonen. Avsnittene knytter seg samtidig til påvirkning av individets mikromiljø gjennom mulig påvirkning av relasjoner i klasserommets mikromiljø gjennom foreldresamarbeid og valg av åpenhet eller ikke rundt egen ADHD. Makrosystemet løftes også i dette kapittelet gjennom å se på lovgivning og samfunnsorganisering (Aagre, 2018b, s. 41). Hovedsakelig tilknyttet føringer rettet mot foreldresamarbeid.

Formålsparagrafens første setning peker på at det er et samarbeid mellom hjem og skole og bruker begrepet forståelse mellom disse to (Opplæringslova, 1998, § 1). Dette knyttes så opp mot alle de andre begrepene som følger etter denne setningen i formålsparagrafen og slik sett kan en se lovverket som premisslegger for viktigheten av et godt samarbeid mellom foreldre og skole. Dette er i trå med informantene som peker på foreldresamarbeidet i arbeidet med å tilrettelegge og støtte ungdom med ADHD til sosial deltagelse. Informant 1 peker mot foreldresamarbeid: *«Det er jo liksom å innlede gode dialoger og samtaler med hjemmet og liksom prøve å forstå barnet som individ»*. Informant 1 peker videre på foreldre som den beste kunnskapskilden til ungdommen: *«De er den beste kilden på sine barn hvis du skjønner hva jeg mener. Så det å prøve å forstå litt foreldrenes perspektiv i de utfordringene»*. Utsagnet viser seg som funn som kan sees i sammenheng med den tidligere beskrevne formuleringen fra formålsparagrafen. Dette peker mot at en gjennom beskrivelsene fra begge parter kan se at viktigheten av godt foreldresamarbeid reflekteres. Med andre ord både i de statlige føringene og fra ungdomsskolelærerens ståsted. Sistnevnte i form av der praksisen leves og utføres. Videre er kapittel 20 i forskrift til opplæringslova viet til foreldresamarbeid. Paragraf 20-1 trekker frem viktigheten av foreldresamarbeidet og viser til at samtalen skal ha fokus på den faglige og sosiale utviklingen, samt uttyper paragraf 20-3 dette (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20). Tolkningmessig kan en si at det her er en god skriftlig fremstilling/føring der det er balanse mellom det faglige og det sosiale. Hvilket kan sees i sammenheng med det som er beskrevet i

funndelen der flere av informantene peker på foreldresamarbeid knyttet mot tilrettelegging og støtte til sosial deltagelse hos ungdom med ADHD. I samarbeidssamtalen kan hovedoppgaven sees som å ivareta eleven (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 268). Slik sett kan foreldresamarbeid og foreldresamtalen sees som en arena for å støtte opp rundt ungdommen med ADHD, og skape en dialog som kan være til støtte for ungdommens daglige liv i ungdomsskolen. Dette er i tråd med «*gode dialoger og samtaler med hjemmet*» som tidligere vist til. Samtidig peker informant 3 mot å bruke samtale med foreldre og ungdom som arena for påvirkning av relasjoner:

*«(...), for at disse tre jentene sier jo. Hvis det er fire jenter da. Som jeg tenker at de kan få litt hjelp i vennskapet. At jeg sier til alle at de andre tre nevner deg som en venn, så har de kanskje ikke gjort det helt direkte da. Det er lettere for de og kanskje gå sammen og søke litt kontakt i friminutt (...)*»

Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 269+271) peker på både foreldremedvirkning, og det å kunne forstå omstendighetene eleven og foreldrene står i, -i tillegg til at de peker på tillit som oppgaver som hører fagpersonen til. Tillit knyttes til en god forelder-lærer relasjon som igjen bidrar til å kunne stole på at læreren ønsker elevens beste og legger grobunn for et samarbeid som vokser ut ifra et gjensidig ønske om å støtte eleven i positiv retning (Bæck, 2013, s. 79-80). Dette kan sees knyttet til at ungdomsskolelæreren bygger tillit, og streber mot å forstå både ungdommen og foreldrene. Noe som en kan tenke legger grunnlaget for et godt samarbeid og foreldrenes opplevelse av å medvirke. En kan se både foreldrenes og eleven med ADHD sin mulighet til medvirkning som ungdomsskolelærerens og skolens ansvar, og en av arenaene for medvirkning er gjennom foreldresamarbeidet. Dette stadfestes også gjennom forskrift til opplæringslova som peker på medvirkningen til foreldre (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20). Slikt sett kan en se foreldremedvirkning og tillitsbygging inn mot det å støtte ungdommen med ADHD i positiv retning. Hvilket knyttet til denne teksten dreier seg om sosial deltagelse. For å ivareta rettigheter gitt gjennom lovverk er foreldresamarbeidet nødt til å være på plass, og lovverket gir også føringer som pålegger institusjonen og ungdomsskolelæreren å legge tilrette for godt foreldresamarbeid (Lillejord et al., 2010, s. 235). Dette stemmer forsåvidt også godt overens med det informantene har pekt på i sine utsagn. Det er pekt på at de er avhengige av et godt hjem-skole samarbeid, og at dette sees som et viktig grunnlag å ta med seg i arbeidet med å støtte ungdommen med ADHD til sosial deltagelse. Overordnet del i lærerplanen har en egen del om foreldresamarbeid og utdyper og peker på hva som skal ligge til grunn for dette

samarbeidet i grunnskolen og bruker ord som «god dialog» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse to ordene bruker også informant 1 i sin uttalelse om foreldresamarbeid, og en kan slikt sett våge seg til å si at det i dette tilfellet er en sammenheng mellom lovverket og refleksjon rundt egen praksis i akkurat det tilfellet. Gjennom dette kan en også se at foreldresamtalen får en vesentlig plass i dialogen med både ungdommen og foreldrene knyttet til å tilrettelegge og å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse. Hvilket viser at foreldresamarbeidet kan sees som en støtte til å arbeide mot ungdommen med ADHD sin deltagelse i det sosiale fellesskapet. Dette støttes videre av informant 3 sitt utsagn der hen viser til sin bruk av foreldresamtalen til å støtte ungdommen med ADHD inn i det sosiale fellesskapet. Slikt sett vises foreldresamarbeidet som en mulighetsgiver for å støtte ungdommen med ADHD i det sosiale fellesskapet. Åpenhet om egen diagnose er også ofte noe som krever foreldreinvolvering. Knyttet til dette viser Informant 2 til at både foreldre og elever kan oppleve at det kan være utfordrende å skulle være åpen om egen ADHD-diagnose, mens flere av informantene har pekt på at åpenhet rundt diagnosen kan bidra positivt i det sosiale. Som informant 2 sier: *«Nei, foreldre og elever syntes jo veldig ofte at det kan være veldig vanskelig. Og, ha åpenhet rundt det (...)»*. Mens informant 3 peker på at åpenhet kan føre til en rausere respons fra jevnaldrende: *«Jeg tror kanskje at de som er åpne om det opplever at man, -de i klassen kanskje er litt rausere»*. Her kan det sees som foreldre, ungdom og lærere ikke har helt samme perspektiver for hva som er best for ungdommen, og en kan tenke seg at tillit -som nevnt tidligere- kan bidra til å legge et bedre grunnlag for å samtale om perspektiver en er uenige om. Det kan slikt sett være hensiktsmessig å se på hva som kan knyttes til sosial deltagelse hos ungdom med ADHD for å kunne reflektere over om åpenhet rundt ADHD-diagnosen kan være til hjelp for ungdommen.

Det er vist at utfordringer med avvisning fra jevnaldrende er et utstrakt problem for ungdommen med ADHD (Gardner & Gerdes, 2015, s. 844). Slikt sett blir det nærliggende å se på ADHDs kjernevansker for å forstå hva det er nødvendig å ha åpenhet om. Kjernevanskene i en ADHD-diagnose er impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhet og knyttes til underelementer som oppmerksomhet og kognitiv fungering hvilket igjen påvirker sosial fungering (Storebø et al., 2019, s. 7). Disse delene av diagnosen påvirker slikt sett interaksjon og relasjon mellom jevnaldrende. Herunder er det tenkelig at åpenhet rundt disse utfordringene kan bidra til mer forståelse fra de jevnaldrende. Funn knytter åpenhet til at medelever kan være rausere og vise mer forståelse. Åpenhet om kjernevanskene kan slik sett tenkes i tilknytning åpenhet som positiv faktor i det sosiale da åpenhet om egen diagnose og utfordringer kan tenkes å støtte de

jevndrendes forståelse av ungdommen med ADHD. Noe som bygger oppunder informantenes utsagn rundt åpenhet rundt ADHD. Slik sett kan det å være åpen om egen diagnose sees som en bidrags giver til å kunne delta sosialt. Det å gi jevnaldrende en forståelse for egne utfordringer kan slik sett knyttes mot det å akseptere andres uttrykk, og tenkelig gi ungdommen med ADHD et bedre grunnlag for sosial deltagelse gjennom å kunne snakke åpent om egen diagnose. Dog er stigmatisering rundt diagnoser reelt og knyttet til ADHD kan sosial stigmatisering følge en ADHD-diagnose, -slik som at negative forventninger fra andre foreldre knyttet til en ADHD-diagnose kan føre til at de ikke ønsker å la barna deres sosialisere seg med barnet/ungdommen med ADHD (Lebowitz, 2016, s. 199-200). Stigma kan også knytte seg til en skapt tvil om diagnosen er reel og knytter seg til tvil om foreldreoppdragelse og om at det dreier seg om viljestyrte egenskaper hos individet og ikke en reel diagnose (Bussing & Mehta, 2013, s. 16-17). Dette kan sees knyttet til at også foreldre kvier seg rundt det at ungdommen skal være åpen om diagnosen. Verdt å peke på er at stigmatisering hos individer med ADHD-symptomer forekommer, at lærer-elev relasjon kan påvirkes av lærers syn på ADHD-diagnosen og ADHD relatert stigma, samt at validiteten av en ADHD diagnose er debattert som reel eller ikke (Bussing & Mehta, 2013, s. 17). Det er ikke utenkelig at både ungdommen med ADHD og foreldrene tar disse elementene i betraktning når åpenhet om egen diagnose skal diskuteres. Både lærers, andre foreldres og medelevers syn på ADHD-diagnosen kan tenkes å spille inn på valget om å være åpen om ADHD-diagnose både fra foreldrenes og elevens perspektiv. Med dette i mente er det kanskje ikke så rart at både elven med ADHD selv og foreldrene kan kvie seg for å være åpne om ADHD-diagnosen. Slik sett kan begge perspektivene på åpenhet sees som viktige å drøfte i foreldresamarbeidet og med ungdommen selv med ADHD for å sammen få en forståelse av hva som vil være det beste for å støtte ungdommen med ADHD til sosial deltagelse.

Avsluttende om disse avsnittene kan en si at en har sett foreldresamarbeid og åpenhet om diagnose som faktorer knyttet til å få innpass i jevnaldermiljøet. Som vist kan en knytte åpenhet om egen ADHD-diagnose mot det å legge tilredte for forståelse fra jevnaldrende og slikt sett se åpenhet som en bidragsfaktor til å delta sosialt i klasse miljøet. Samtidig kan det også følge stigma rundt ADHD-diagnosen og en kan forstå hvorfor foreldre og elever kan ønske å ikke være åpne rundt dette. Det å bygge på en tillitsfull hjem-skole relasjon i drøftingen av hva som er riktig for den enkelte ungdommen med ADHD kan sees som viktig. Når det gjelder foreldresamarbeid kan en vise til at det som trekkes frem i analysedelen knyttet til dette stemmer godt overens med hva de styrende dokumentene legger til grunn. Slik sett kan vi se disse



dokumentene som en støtte for ungdomsskolelærerens arbeid med å tilrettelegge og støtte ungdommen med ADHD til sosial deltagelse gjennom foreldresamarbeidet. Det later i så måte til å her stort sett være en overensstemmelse mellom de overordnende føringene og ungdomsskolelærerens refleksjoner rundt egen praksis knyttet til foreldresamarbeid og sosial deltagelse hos ungdom med ADHD.

#### **6.4. Ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder**

Under dette emnet drøftes ungdomsskolelærerens kunnskap og refleksjoner rundt tilrettelegging for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD i sammenheng med teoretisk tilknytning og tidvis mer overordnende føringer. Drøftingen kommer fortløpende og er ikke delt inn i to deler slik som i analysen, men i underoverskrifter som peker mot hovedessensen i avsnittene. Avsnittene vil være av varierende lengde. Oppsettet sees som en hensiktsmessig måte å få en balansert fremstilling av funn og teori. Forskjellene mellom funn som sammenfaller og øvrige funn sees best i oversikten over alle funn. I tillegg kan det sees relevant å tidvis henviser til å knytte sammen elementer fra de foregående diskusjonsavsnittene for å fremme en helhetlig teoretisk forståelse av teorien i sammenheng med empirien. Den kommende teksten peker for det meste mot prosesser tilknyttet mikrosystemet og makrosystemet. Dette hovedsakelig gjennom å se på mulighetsskapende elementer i dynamikken mellom jevnaldrende, lærer-elev interaksjoner og teoretiske tilknytninger til arbeidsmetoder og forlengelsen av disse tilknyttet sosialt deltagesarbeid. Mikrosystemet sees som et mer personlig rettet element i utviklingsmodellen som kan knyttes til blant annet sosialt samspill og hvordan en får roller gjennom andre og dermed relaterer det seg i all hovedsak til det relasjonelle (Aagre, 2018b, s. 42). Dette relasjonelle kan sees som fremtredende i kapitlet som kommer. En kan se den kommende tekst som en mulighet til å utvikle synet på sosialt deltagesarbeid gjennom refleksjon knyttet mot lovførende elementer, ungdomsskolelærerens metoder, rolle i bygging av ungdommen med ADHD sin mulighet til sosial deltagelse og teoretiske relevante prinsipper rettet mot mulighetsrommet for teoretisk forankrede begrunnelser som legger tilredte for muligheten for påvirkning av sosiale relasjoner gjennom ungdomsskolelærerens arbeid. Med andre ord sees elementene som pekes på i de kommende avsnittene som høyst relevante for å gi den marginaliseringsutsatte ungdommen god mulighet til adekvat deltagelse i jevnaldersmiljøet.

### 6.4.1. Menneskeverd og anerkjennelse

Både formålsparagrafen og det som kommer videre i overordnet del peker på menneskeverdet som en rettighet alle skal oppleve i skolen og i overordnet del knyttes dette samtidig til det å ikke skulle utsettes for krenkelse, -samtidig som elevene bør veiledes mot at de selv har ansvaret for å unngå krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan en knytte nært opp mot ungdomsskolelærerens rolle tett på relasjonene i klasserommet. Relasjonens rolle pekes på i funn: «(...) relasjon er jo bærebjelken i alt vi gjør. Uten det så får vi ikke gjort noen ting. Så det er klart at det må på plass med alle elever, alltid (...)». En kan se relasjonsbegrepet i sammenheng med begrepet menneskeverd. Ungdomsskolelæreren har slikt sett ansvar for å både selv fremme menneskeverd og å veilede elevene til å få et perspektiv som dreier seg mot å ikke krenke andre og slikt sett kunne komme til å trå inn i en annens menneskeverd på en negativ måte. Dette knytter seg igjen opp mot overordnet del gjennom beskrivelse av hvordan en skal kunne være ulike hverandre samtidig som en har aksept for denne ulikheten (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne aksepten for ulikhet kan vi tenke nært knyttet opp mot begrepet anerkjennelse. Anerkjennelsesbegrepet kan videre knyttes opp mot utvikling av trygghet og mestring hvilket kan knytte seg mot se hvem individet er heller en hva individet gjør, -samtidig som det å se og forstå den andres opplevelse trer frem som et viktig perspektiv i begrepet (Kinge, 2009, s. 68-71). Skape trygghet pekes på i funn og en kan som nevnt se dette i sammenheng med anerkjennelse. Det å være anerkjennende kan forstås som noe mer enn å gi ros og det knyttes opp mot en væremåte som kan fremme det å utvikle seg som menneske (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 235-236). Slik sett kan en se anerkjennelsesbegrepet inn mot det å bevare menneskeverdet og som en buffer mot det å ikke trå over i krenkelser. Honneth ser på krenkelse som sprunget ut fra å ikke ha mottatt anerkjennelse, og peker på en av tre sfærer han trekker til denne krenkelsen som å bli nedverdiget sosialt, -i tillegg pekes det mot at dette kan påvirke individets selvtillit, ens følelse om seg selv og påvirke deres mulighet til å delta (Lysaker, 2011b, s. 101). På den måten kan en tenke krenkelse ikke bare som motsetning til å oppleve menneskeverd, men også som en negativ påvirker til sosial deltagelse. Anerkjennelse kan på den andre siden sees som det motsatte av krenkelse og sosial nedverdiggelse, og det blir således nærliggende å se anerkjennelse som en faktor for god profesjonsutøvelse av lærerrollen knyttet mot marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD og tilrettelegging for sosial deltagelse. Dette vil knytte seg mot anerkjennelse som en forståelse av den andre der en har respekt for det andre individet og der anerkjennelsen ligger som en grunnleggende væremåte hos den som har ansvaret for relasjonen som fordrer at den erkjenner den andres opplevelse av verden og

væremåte i den (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 236-237). På den måten kan en se en anerkjennende holdning hos ungdomsskolelæreren som bidragsgiver til at ungdommen med ADHD opplever seg sett og forstått. Noe som en kan tenke seg at kan føre til en god utvikling av relasjonen mellom ungdomsskolelærer og ungdommen med ADHD gjennom nettopp denne opplevelsen av å bli sett og forstått.

Det å se individet pekes på i funn når vises til det å forstå barnet som individ. Samtidig pekes det også på det å se forbi handlingen. Akkurat dette å se forbi handlingen treffer veldig godt opp mot det å se hvem personen er og ikke hva denne personen gjør, og slikt sett kunne forstå det mennesket en møter som noe mer enn handlingen en ser. En kan se dette i sammenheng med begrepet menneskeverd og anerkjennelsen av mennesket en står ovenfor. Slik sett kan en se ungdomsskolelærerens arbeidsmetode, det å forstå, nært knyttet opp mot både menneskeverdet og anerkjennelsesbegrepet. Verdt å peke på er også den asymmetriske maktrelasjonen mellom lærer-elev og det at der anerkjennelsen glipper og en ofte kan komme med negativ feedback til eleven så kan dette igjen sees som å påvirke utviklingen negativt, -i tillegg til at det påvirker lærer-elev relasjonen i negativ forstand (Drugli & Nordahl, 2010, s. 142-144). Slikt sett blir ungdomsskolelærerens egen bevissthet over væremåte og anerkjennelse viktig inn mot utviklingen til ungdommen med ADHD. Det kan tenke seg enkelt å slikt sett se en forbindelse mellom lærerens anerkjennelse og forståelse av den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD og dens påvirkning av jevnalderrelasjoner og mulighet til sosial deltagelse. Dette kan sees i sammenheng med informantuttalelse i et tidligere avsnitt om hvordan negative tilbakemeldinger i klasserommet kan spille inn på den sosiale deltagelsen hos ungdommen med ADHD. Med det i mente kan en se ungdomsskolelærerens evne til å se seg selv i forhold til egen definisjonsmakt i klasserommet og hvordan anerkjennelse utøves som medvirker til arbeid med å tilrettelegge for marginaliseringsutsatt ungdoms mulighet til sosial deltagelse.

Det kan være verdt å peke på det asymmetriske i relasjonen der læreren har mest makt og at selv i en anerkjennende lærerposisjon vil ungdomsskolelæreren stå med mer makt i relasjonen enn ungdommen (Drugli & Nordahl, 2010, s. 142). Denne asymmetriske relasjonen kan en tenke som en påvirker på godt og vondt i relasjonen mellom ungdom og lærer og slikt sett blir ungdomsskolelærerens bevissthet rundt egen makt og væremåte i relasjon til ungdommen med ADHD relevant for muligheten til å tilrettelegge og støtte til sosial deltagelse. Dette anerkjennelsesbegrepet inn i ungdomsskolen kan sees knyttet til å bygge tillit i relasjonen

mellom læreren og eleven med ADHD og knytter seg både mot at ungdomskoleleven opplever mestring og det å være verdifull i seg selv uten at dette knytter seg opp mot hva en kan prestere (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 82). Dette kan sees i sammenheng med funn der det pekes mot at å bygge tillit og trygghet er en del av arbeide med å tilrettelegge for ungdommens sosiale deltagelse. Honneth knytter individets utvikling av selvtillit sammen med dannelsesbegrepet og peker mot at denne utvikles ut ifra å være i en anerkjennende relasjon fra fødselen av (Jakobsen, 2013, s. 357-361). Samtidig kan en tyde Honneth slik at han peker mot denne kjærlighetsfulle responsen omsorgspersonen gir som en utvikler av en «self-confidence», en selvtillit som utvikles til å også dreie seg mot en selvrespekt som knytter seg til å se seg selv som en likeverdig del av det samfunnet en ferdes i, og dermed som et individ som har den grunninnstillingen at en er like mye verdt som andre (Garrett, 2010, s. 1520). En kan overføre dette til relasjonen ungdommen med ADHD skal være i med ungdomsskolelæreren og slikt sett tenke en forbindelse mellom utvikling av identitet, anerkjennelsesopplevelser og danning som kan videreføres inn mot ungdomsskolelærerens anerkjennelse av ungdommen med ADHD. I klasserommet kan en se det som at læreren har omsorgsansvaret for elevene. Slikt sett kan en se ungdomsskolelærerens anerkjennelse inn mot utviklingen til ungdommen med ADHD sin selvtillit og selvrespekt. Noe som kan sees sammen med utvikling av identitet og videre inn i et dannelsesperspektiv. En kan kanskje til og med våge seg til å tenke dette som en grunnmur i begrepet menneskeverd. Samtidig knytter Honneth anerkjennelse og sosialisering inn mot utvikling av respekt for en selv der selvrespekten sees som et produkt av de relasjoner en inngår i (Jakobsen, 2013, s. 360). Dette kan sies å strekke seg lenger enn en forelders omsorg og da over til andre omsorgsrelasjoner slik som knyttet til ungdomsskolelæreren. Med dette kan en tenke at bevisstheten rundt egen væremåte hos læreren og rundt andre påvirkere fra klasserommet kan spille inn på arbeid med klasse miljøet og dermed gir en bevissthet rundt mulig påvirkning knyttet til ungdommen med ADHD sin utvikling av selvrespekt. Noe som en kan vurdere som påvirker av selvtillit som en igjen videre kan tenke at spiller videre inn på mulighet til sosial deltagelse. Dette kan sees både i sammenheng med det å ikke mestre det faglige som påvirker av dårlig selvtillit, og det som pekes på som generelle arbeidsmetoder som vises mot som hovedarbeidsmåten fremfor arbeid basert på metoder knyttet mer direkte til ungdom med ADHD og sosial deltagelse. Dette kan igjen sees i sammenheng med Honneths sosiale verdsettelse som han -her tolkningsmessig- peker på som en måte å få bekreftelse på gode egenskaper og evner knyttet til det som sees på som av verdi i samfunnet slik som for eksempel om forskning på kreft er av verdi (Jakobsen, 2013, s. 360-361). Denne sosiale verdsettelsen kan trekkes til klasserommet og det å få verdsettelse for å gjøre det bra på skolen

av både læreren og andre rundt, eller generell bekreftelse på at det en gjør er bra, og en kan vurdere denne verdsettelsen inn mot ungdommen med ADHD og de påvirkerne som eksisterer i klasseromsfæren som en påvirker til sosiale deltagelsesmuligheter. Dette kan en reflektere over i sammenheng med dannelsesprosessene som Honneth (Jakobsen, 2013) knytter til sosialisering og anerkjennelse som en kan tenke at medvirker til at man kan sette lys på hvordan dannelsesprosessene til ungdom med ADHD påvirkes i klasserommet gjennom jevnaldersmiljøet og ungdomsskolelærerens fokus. På den måten sees det generelle arbeidet med klasse miljøet som en inngangsport til å støtte oppunder sosial verdsettelse på en måte som gagnar ungdommen med ADHD gjennom å bygge opp under verdsettelsesmekanismer der nevnte ungdom kan oppleve seg verdsatt. Noe som sees i sammenheng med en anerkjennende holdning. Dette kan videre ses i tilknytning klasseromsledelse som får fokus etter *relasjonsbygging og sosial evnetrening*.

#### **6.4.2. Relasjonsbygging og sosial evnetrening**

Relasjonsbygging pekes på av flere av informantene og i et av informantenes intervju pekes det på relasjonsbygging som suksessfaktor i tilknytning ungdom med ADHD og det å støtte til sosial deltagelse. Dette kan tenkes opp mot til relasjonsbygging som arbeidsmetode rettet mot ungdom med ADHD sin sosiale deltagelse. Teoretikeren Honneth kan tolkes som at han peker mot identitetsutvikling som noe som kan sees som sprunget ut fra intersubjektive møter som kan spille inn på individets mulighet til å delta i samfunnet, -samtidig som han peker på at dette spiller seg ut i samfunnets institusjoner (Lysaker, 2011a, s. 108). Med Honneth sine briller kan en tenkelig med dette se de møtene lærer og elev med ADHD har samt møter mellom ungdommen med ADHD og jevnaldrende i institusjonen skole som å spille inn på både identitetsutviklingen og slikt sett også deltagelsen i klasseromsmiljøet. På den måten kan en ut ifra Honneth se identitetsdanningen påvirket av lærerens anerkjennelse tilknyttet ungdom med ADHD sitt syn på egen mulighet til sosial deltagelse. Hvilket slikt sett kan sees som å knytte anerkjennende relasjonsbygging mellom lærer og ungdommen med ADHD til utvikling av tro på egen evne til sosial deltagelse hos nevnte ungdom. Denne anerkjennende relasjonsbyggingen kan også sees som å spille videre inn mot de jevnaldrende knyttet mot ungdommen med ADHD sin mulighet til sosial deltagelse. Relasjonsbyggingen knytter seg som det pekes på i funn også mot støtte til fellesaktiviteter og slikt sett støtte til fellesaktiviteter som både er faglige og utenomfaglige. Dette kan tenkes som positivt for ungdommen med ADHD sin mulighet til sosial deltagelse. Allikevel kan det være aktuelt å nevne Gardner og Gerdes (2015, s. 844) som

i sin artikkel viser til at det er gjort studier som indikerer at relasjonsbygging for individer med ADHD bør knytte seg mot å bygge opp et vennskap der en bygger relasjon til en person av gangen (dyadisk relasjon) heller enn i fellesskap med andre. Dette kan også vurderes mot å støtte ungdommen med ADHD inn mot å knytte gode vennskap, og slikt sett oppleve seg som en del av sosiale relasjoner på en likeverdig måte. Som vist i funn pekes det på at ungdommen med ADHD ikke kommer helt i dybden på vennskapet og fokus på dyadisk relasjonsknytting er verdt å se på som et bidrag til å jobbe mot at ungdommen skal kunne mestre dette.

Arbeid med dyadiske relasjoner kan dermed tenkes som en metode verdt å ta i bruk av ungdomsskolelæreren. Spesielt med tanke på at også jevnaldrende kan oppfatte det som at det er utfordrende å opprettholde vennskapelig relasjon til elever med ADHD (Lavigne et al., 2020, s. 2). Dyadisk relasjonsfokus kan på den måten sees som arbeid mot å skape mulighet til å opprettholde vennskap. Verdt å nevne er at aktiviteter som er ustrukturerte og uoversiktlige knyttes til mer uregulert adferd i negativ forstand hos individer med ADHD og at dette ustrukturerte miljøet kan sees i sammenheng med et større relasjonelt strev knyttet til jevnaldervennskap (Gardner & Gerdes, 2015, s. 845). Dette kan støtte seg på funn som peker mot at ungdommen med ADHD har utbytte av tydelige og avklarte rammer regler og struktur samt støtte til å fellesaktiviteter. Det pekes samtidig på i funn at det som regel jobbes helhetlig med klassemiljøet og ikke spesifikt rettet mot ungdommen med ADHD. Det er i hovedsak generelle metoder for inkludering som gjelder, og det kan sees som relevant å også rette tiltak mot sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD mot elementer som pekes på gjennom forskning som relasjonelt utviklende og sosialt mulighetsskapende for ungdommen med ADHD. Det er gjennom tidligere forskning pekt på at ungdom med ADHD har færre likeverdige relasjoner og færre gode en-til-en vennskap i tillegg til at utfordringer knyttet til manglende deltagelse i sosiale miljøer er knyttet til senere negative livsløpsutfordringer (Willis et al., 2019, s. 349). Slikt sett blir ungdomsskolelærerens jobb i klasserommet forbundet med å tilrettelegge for sosial deltagelse viktig for ungdommen med ADHD også i et livsløpsperspektiv. Samtidig kan det klart sees relevansen av individrettede tiltak knyttet til å blant annet støtte til å konstruere dyadiske relasjoner for ungdommen med ADHD sin sosiale deltagelse.

I et studie knyttet til barn med ADHD ble 30 barn med diagnosen strukturert jobbet med i en slags terapi rettet mot sosial ferdighetstrening som baserte seg på lekterapi og historiefortelling der det ble sett positive resultater knyttet til barna med ADHD sin sosiale utvikling (Amel et

al., 2023, s. 2-6). Dette knyttet seg til at lek gir mulighet til å øve på blant annet turtaging og andre sosiale ferdigheter i samspillet der «instruktørene» gav positiv feedback på gode samhandlingsstrategier samt historiefortellingen som knyttet seg til å la barna utrykke følelser i fortellingen som videre kan sees mot å utvikle oppmerksomhetsferdigheter (Amel et al., 2023, s. 5). Lek slik den foregikk i barneskolen er kanskje ikke mest fremtredende i ungdomskolen, men det er likevel relevant å kunne trekke dette til støtte til sosial deltagelse hos ungdom med ADHD da det i funn pekes på utenomfaglige samspillsaktiviteter der sosial deltagelse knyttes inn mot lærerstyrte aktiviteter. Slikt sett kan en se bevissthet rundt sosial støtte og feedback i sosialt samspill til ungdommen med ADHD som å kunne bidra til å styrke de sosiale ferdighetene. Samtidig som det som i funn refereres til som veiledning tenkelig kan knyttes mot historiefortelling der både ungdom og lærer kan reflektere sammen og setter ord på tanker og følelser. Det pekes også mot refleksjon som metode av en informant «(...) *Og refleksjon, ja absolutt. Og vi jobber jo mye med det også i helklasse*». Som det pekes på i funn er det i ungdomskolen et økende nivå på det sosiale samspillet som krever økt konsentrasjon samtidig det også vises til sosial veiledning gjennom å veilede til hva ungdommen med ADHD kan bidra med i aktivitetene som foregår. Slikt sett kan en knytte historiefortelling og sosial veiledning opp mot ungdomsskolelærerens strategier for god sosial tilrettelegging knyttet mot ungdom med ADHD. Samtidig kan det også pekes mot at når det gjelder å støtte barn med ADHD til å utvikle evner knyttet til sosial deltagelse kan evnetrening i det miljøet en ferdes i sees som nyttig (Wilkes-Gillan et al., 2016, s. 2). Dette kan en tolke som viktigheten av støtte i miljøet og relasjonen en inngår i til å monitorere sosiale adferd, og støtte til å bruke sosial adferd adekvat i samspill. Blant barn i alderen 5-11 peker en studie på at evnetrening av sosiale ferdigheter kan knyttes mot lekbasert veiledning og at denne metoden støtter utvikling av disse evnene (Wilkes-Gillan et al., 2016, s. 18). Overført til ungdomsskolen kan en vurdere disse funnene inn mot arbeidet mot å støtte den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD til sosial deltagelse gjennom å være til stede mellom relasjonene til ungdommen og veilede den sosiale interaksjonen. Det pekes også på refleksjon som metode hvilket kan sees nært knyttet med refleksjoner rundt historiefortelling. Refleksjon som metode kan tenkes opp mot ToM (Theory of Mind). Begrepet knytter seg mot eksekutiv fungering i og med at begge deler er knyttet til områder i hjernen, slik som frontallappen, og spiller inn på hemming av adferd og arbeidsminnet (Lavigne et al., 2020, s. 3). Begge elementer en kan se knyttet til ADHD diagnosen. Samtidig nevnes det i funn at det å holde samtaler og ha fokus på fellesaktiviteter kan være utfordrende for ungdommen med ADHD. Dette kan tenkelig sees i sammenheng med arbeidsminnet. Det er nemlig implisert at arbeidsminnet kan sees i sammenheng med det å

kunne holde oppmerksomheten i aktivitetene som foregår (Figueiredo et al., 2022, s. 86). Samtidig som arbeidsminnet og responsheining kan sees i sammenheng med en passelig god fungerende ToM (Lavigne et al., 2020, s. 4). ToM knyttes også opp mot det å kunne trekke slutninger om andre gjennom å forstå andres mentale tilstand og kan muligens sees som å forstå andre som mer enn det en ser gjennom å forstå at mennesket ovenfor deg baserer seg på et helt sett med indre kvaliteter, som eksempelvis, andre verdier, holdninger og måter å forstå verden på, -som videre kan knyttes mot det å forstå og å tilpasse seg det miljøet en deltar i (Pullangotte & Paramasivam, 2021, s. 346-347). Slikt sett kan en knytte ToM til det å samhandle med andre mennesker og det å kunne lese andre for å selv kunne tilpasse seg i sosiale situasjoner. Det kan i den sammenheng reflekteres over om ungdomsskolelærerens veiledning i det sosiale knyttet til ungdom med ADHD kan støtte ungdommen i sin utvikling i ToM, og slikt sett bidra som støtte inn mot den sosiale deltagelsen. Samtidig kan en muligens se historiefortelling og samspillsveiledning som en støtte i utvikling av ToM hos ungdom med ADHD gjennom å bidra til ungdommens mulighet til å se seg selv i det sosiale samspillet. Dette samtidig med å øve på å tolke andre gjennom refleksjon som metode. Det å ha en nedsatt evne til sosial persepsjon - altså en nedsatt evne til å avlese følelser og tegn avgitt i sosiale settinger- kan sees i sammenheng med ADHD-diagnosen i følge endel studier (Cardillo et al., 2023, s. 2). Sett i sammenheng med dette kan en tenke kunnskapen om evner knyttet til sosial persepsjon sammen med kunnskap om ToM som videre kan sees som å peke mot viktigheten av kunnskap om disse teoretiske områdene for å kunne være en god tilrettelegger og støtte for marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD.

God utvikling av ToM kan sees i sammenheng med gode ferdigheter knyttet til språk og sosiale interaksjoner og å trene opp ToM kan sees i sammenheng med bedre tilpasning sosialt (Pullangotte & Paramasivam, 2021, s. 348). Knyttet til barns utvikling av ToM kan en se historier, bøker og det å oppøve felles oppmerksomhet inn mot det å oppøve denne evnen (Pullangotte & Paramasivam, 2021, s. 359). Sett opp mot ungdom kan en trekke dette til refleksjon rundt hverdagsepisoder og veiledning slik som pekt på i funn. Det kan også i forlengelsen av dette muligens tenkes som at også ungdom med ADHD kan ha nytte av å lese bøker - eventuelt lytte til lydbok for de som har mer utbytte av det- for å så reflektere rundt innholdet, og gjennom dette øve på perspektivtaging hos karakterene involvert som en støtte til utvikling av ToM. Hvilket i og for seg kan tenkes som et interessant forskningsfokus i seg selv. En kan tenke seg ungdomsskolelærerens refleksjonsstøtte i historiefortellingen som en alternativ og relevant utvikling av veiledning og refleksjon som metode inn mot å støtte



ungdommens utvikling av ToM som igjen kan tenkes inn i utviklingen av sosiale ferdigheter og sosial deltagelse. Historiefortelling knytter seg tenkelig både til eleven sin egen fortelling om hendelser og episoder, men også knyttet mot lydbøker/bøker. Det kan være verdt å nevne at det er indikasjoner på at utfordringer knyttet til ToM hos individer med ADHD kan være utbredt i samme grad som hos autismespekterdiagnostiserte personer (Lavigne et al., 2020, s. 9). Hvilket igjen kan sees som støtte for at fokus på å arbeide med utvikling av ToM og funksjoner knyttet til dette, som arbeidsminne og eksekutive funksjoner, kan sees som relevante fokusområder for å støtte og tilrettelegge for ungdommen med ADHD og ens sosiale deltagelse. Det er gjennom ett forskningsstudie foreslått en sammenheng mellom dårligere score knyttet til arbeidsminne som faktor i mindre funksjonell ToM samtidig som det foreslås spesifikt rettet metode for å arbeide med dette som å introdusere oppgaver som retter seg mot å sette ord på relevante elementer i en situasjon, beskrive og tolke situasjonen for å så sette ord på og beskrive hvordan situasjonen kan responderes på (Lavigne et al., 2020, s. 11). Igjen sees relevansen av veiledning og refleksjon som metode. Dog kan en tolke det nevnte forskningsstudiet som å peke mot at mer strukturerte og planlagte oppgaver knyttet til refleksjon over intersubjektive forhold for å støtte utvikling av arbeidsminnet kan sees som relevant fokus hos ungdomsskolelæreren. Arbeid rettet mot ToM kan i så måte sees som relevante inn mot ungdomsskolelærerens arbeid med å tilrettelegge for marginaliseringsutsatte ungdom med ADHDs sosiale deltagelse innenfor veiledning og refleksjon som metode.

### **6.4.3. Klasseromsledelse og dynamikk**

Klasseromsledelse vises til som en vesentlig faktor når det gjelder både det adferdsmessige og det sosiale i klasserommet, -samtidig som dette blant annet peker mot å ta i bruk metoder som klare retningslinjer for alle i klasserommet, gi positiv feedback på ønsket adferd, og det å støtte til å utføre ønsket adferd kan sees som en utviklingsmessig støtte for individer med utfordringer knyttet til adferd og emosjoner (Poznanski et al., 2018, s. 301-302). Dette støtter seg til funn som peker mot å lete etter det som er positivt, at ungdommen med ADHD har behov for strukturering, tydelige rammer og det å generalisere spesialpedagogiske hjelpemidler til alle. Denne generaliseringen kan eksempelvis bestå av at alle i klasserommet kan ha nytte av dagsplan (ukeplan på tavla), bevisst inndeling av grupper samt rammer som legger tilredte for at eleven skiller seg minst mulig ut. Samtidig pekes det i funn på at ulike sosiale regler for ungdommen med diagnosen ADHD kan påvirke elevens syn på hverandre. Dette kan sees som å støtte oppunder den generelle klasseromsledelsen og forventningene knyttet til alle der som

faktor i å legge tilredte for at eleven skiller seg minst mulig ut, og som støtte til adekvat klasseromsfungering. Dette kan trekkes til at ungdommer med emosjonelle og adferdsmessige utfordringer som ledsages av effektiv utøving av klasseromsstrategier kan sees i sammenheng med bedre klasseromsfungering (Poznanski et al., 2018, s. 302). En studie kan sies å peke mot at gode strategier mot å påvirke lærer-elev relasjon og relasjoner med jevnaldrende ser lovende ut når det gjelder å ha effekt på utvikling av jevnalderrelasjoner (Owens et al., 2021, s. 12). Noe som kan sies å skrive seg til bevissthet rundt hvilke strategier en bruker i klasserommet for å støtte ungdommen med ADHD.

Hos elever med ADHD kan lærerens utøving av klasseromsstrategier sees i direkte forbindelse med forbedring i akademisk fungering, -samtidig som flere av disse strategiene baserer seg på relativt enkle elementer som plassering i klasserommet, støtte til å foreta valg og baserer seg på å legge tilredte for ungdommen gjennom lærerens bevisste valg om metodebruk rettet mot spesifikk adferd (Gaastra et al., 2020, s. 2). Det akademiske fokuset inn mot det sosiale kan som tidligere pekt på spille inn på den sosiale deltagelsen til ungdom med ADHD. Slikt sett kan en se behovet for klasseromsstrategier også rettet mot det akademiske som en støtte til ungdommen med ADHD sin sosiale deltagelse. Dette støtter seg til funn som peker mot viktigheten av faglig inkludering. I den forbindelse er forutsigbarhet et element å ta med seg inn i klasseromsstrukturen hvilket kan føre til utvikling av trygghet, mens fraværet av god strukturutøving fra læreren kan knyttes til uro og bråk (Nordahl, 2010, s. 215-216). God klasseromsledelse knytter seg ikke bare til elementer som fører til ro, men legger også tilredte for akademisk læring (Gaastra et al., 2020, s. 2). Klasseromsledelse kan også sees i tilknytning til å utvikle selvkontroll og evne til problemløsning som kan knyttes mot det å monitorere seg selv og instruere seg selv som slikt sett kan føre til en forbedring i individet med ADHD sin evne til å fungere i klasserommet (Gaastra et al., 2020, s. 2). Tenkelig vil utvikling av disse egenskapene også kunne spille inn på mulighetene til sosial deltagelse. En studie knyttet mot tilrettelagt opplæring i videregående peker mot at mindre klasse gir bedre utgangspunkt for utvikle trygghet, -noe som igjen kan sees som grunnmuren i en god utvikling i seg selv (Olsson & Rørtveit, 2023, s. 143). Selv om klassene i ungdomsskolen som regel vil ha en større størrelse enn i tilrettelagt opplæring kan det tenkelig være nyttig å se dette inn mot å konstruere mindre grupper der en får jobbe med de samme menneskene over lang tid for å først utvikle en trygghet i relasjonene her før en gjør om på gruppene og bygger trygghet med flere i klassen. Dette kan knyttes til klasseledelse gjennom lærerens utøving av struktur og rammer som gjennom bevisst gruppeinndeling som bygger trygghet over tid. ADHD-tilknyttet adferd som uro og avbrytelser

kan forbedres gjennom evidensbaserte klasseromsstrategier samtidig som denne forbedringen i adferd kan sees som varig (Strelow et al., 2021, s. 2). Funn peker mot mye fysisk uro, utfordringer med konsentrasjon og impulsivitet i klasserommet kan knyttes mot ADHD-diagnosen. Klasseromsstrategier kan i så måte sees som metode rettet inn mot dette, og en kan mulig tenke at utvikling av selvkontroll gjennom klasseromsstrategier støtter ungdommen med ADHD sin evne til å styre egen adferd i klasserommet. Utvikling av identitet kan sees i sammenheng med sosial deltagelse samtidig som læreren kan pekes på som påvirker av sosial status og kan sees inn mot lærers strategier for å påvirke sosial deltagelse (Köb & Janz, 2023, s. 1531). Dette kan sees som å peke mot både viktigheten og ansvaret ungdomsskolelæreren har rettet mot å støtte ungdom med ADHD til sosial deltagelse. Identitet og sosial deltagelse knytter seg sammen, og ansvaret for tilrettelegging for sosial deltagelse læreren har sees slikt sett som påvirker også av identitetsskapingen til ungdommen med ADHD. En kan videre se lærerens evne til intoning (persepsjon) knyttet til det sosiale miljøet som viktig for å kunne planlegge og iverksette sosiale tiltak som kan støtte de elevene som har behov for ekstra tilrettelegging (Köb & Janz, 2023, s. 1532). Slik sett sees læreres persepsjon som element i hvordan en ser og griper inn i det sosiale miljøet for å støtte ungdom med ADHD til sosial deltagelse. En studie peker på at det rundt mindre populære elever kun predikeres riktig sosial status halvparten av gangene av læreren, -hvilket kan sees i sammenheng med synet på sosial deltagelse hos lærerne (Köb & Janz, 2023, s. 1538). Med dette i mente kan det være verdt å reflektere over funn som peker mot at elever med ADHD får delta sosialt, og at det for å gå i dybden på dette ville være relevant å også se på ungdommer med ADHD sin opplevelse av egen sosial deltagelse. Klasseromsstrategier knytter seg opp mot bedre emosjonell utvikling og strategier som kan pekes som nyttig er positiv forsterkning av ønsket adferd i sammenheng med veloverveid bruk av negativ forsterkning for å påvirke klasseromsadferden i positiv favør (Lee & Witruk, 2016, s. 107). Dette kan vurderes om kan støtte ungdommen med ADHD til tilpasning i miljøet og slikt sett gi grobunn for å styrke relasjoner til de andre elevene. Det pekes også mot følelsesmessig støtte fra læreren som en måte å jobbe mot å styrke selvtilliten til individet med ADHD gjennom å gi omsorg sammen med oppmerksomhet (Lee & Witruk, 2016, s. 108). Til sammen kan en tenke den positive forsterkningen på adferd en ønsker å støtte ungdommen til å vise mer av sammen med følelsesmessig støtte for å utvikle selvtillit inn mot det å styrke ungdommen med ADHD til å knytte likeverdige relasjoner i klasserommet. Dette kan blant annet vurderes opp mot funn som peker på at ungdommen kan oppleve en svekket selvtillit gjennom å ikke mestre i faglige fellesaktiviteter og på den måten være en motvekt til denne svekkede selvtilliten gjennom og også bevisst bygge den opp.

I skolehverdagen er det daglige samspillet preget av en dynamikk mellom elevene og denne dynamikken kan læreren gripe inn i, og nærmest uten at eleven oppdager det påvirke måten elevene fungerer sammen på (Farmer et al., 2018, s. 178). Slik sett blir ungdomsskolelærerens bevisste påvirkning av miljøet viktig for den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD sin posisjon i dynamikken i klasserommet. Som pekt på i funn kan ulike sosiale regler påvirke elevens syn på hverandre. Det pekes også på at det kan være lurt å ta samtaler med eleven utenfor klasserommet og ikke der andre elever kan se og det å støtte eleven i det skjulte. På den måten kan en se ungdomsskolelærerens mer skjulte arbeid som arbeid som påvirker de jevnaldrendes syn på eleven. Hvilket igjen kan tenkes i sammenheng med posisjon i den sosiale dynamikken. Klasseromsadferd knyttet til forming av sosiale grupperinger har en tendens til å knytte seg mot grupperinger der en kan gjenkjenne noe i de andre som for eksempel hvor god man er faglig, adferd der man mobber andre eller lignende fellestrekk (Farmer et al., 2018, s. 178). Videre sees det i miljøer som er hierarkiinnndelt at disse gruppene får mye makt over å påvirke utestenging og mobbing samtidig som det i disse systemene ofte kan sees enkeltelever som blir stående utenfor det sosiale (Farmer et al., 2018, s. 178). Dette peker til støtte for lærerens usynlige påvirkning av klasseromsdynamikken da en kan tenke dette inn mot muligheten til å styrke ungdommen som står utenfor grupperingene gjennom å jobbe i det skjulte mot å styrke deres posisjon, samt jobbe med grupperinger i klasserommet. Sett på den måten kan en tenke muligheten til å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD i klasserommet inn mot å være bevisst på dynamikken i klasserommet og grupperinger.

En kan se en stor forskjell mellom lærere når det gjelder deres identifisering av hvem som er utsatt for mobbing og hvem som er venner med hvem samtidig som det er pekt på at lærerens intoning mot det sosiale samspillet og dermed hvor gode de er på å se hva som foregår mellom elevene igjen er knyttet til bedre tilpasning til klasseromssituasjonen for elevene (Gest et al., 2014, s. 108). På den måten sees ungdomsskolelærerens intoning mot det sosiale miljøet og evne til å identifisere hva som faktisk foregår som en faktor for tilrettelegging av god sosial deltagelse for marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Dette kan samtidig tenkes som en faktor i muligheten til å være en god usynlig hjelper i klasserommet. Hvis en ikke har korrekt forståelse av hva som faktisk foregår i klasserommet kan en tenke seg at den usynlige hjelpen kan bli mindre rettet mot der grep faktisk bør settes inn for å støtte den sosiale dynamikken. Samtidig viser en forskningsartikkel til at der læreren er god på å sette i gang gode tiltak for sosial klasseromsledelse får dette positive følger for elevene gjennom at de viser bedre tilpasning i klasserommet både gjennom det som er faglig tilknyttet, men også gjennom generell

adferd og mønstre i det sosiale av mer positiv faktor (Gest et al., 2014, s. 115). Dette kan sees som å underbygge ungdomsskolelærerens rolle i intoning til og oppfølging av det sosiale miljøet samtidig som det å støtte til tilpasning i miljøet kan sees som viktig for den sosiale deltagelsen.

#### 6.4.4. Inkluderingsrettede perspektiver

For barn med ADHD kan skolen sees som en særdeles utfordrende arena noe som kan knyttes til både egenskaper som knyttes til ADHD-diagnosen og til det at denne diagnosen i seg selv kan sees i sammenheng med dårligere sosialt og akademisk utbytte som igjen kan være strevsomt for individer med ADHD (Toye et al., 2019, s. 184). Dette kan sees som å understreke viktigheten av lærerens fokus på sosial tilrettelegging i klasserommet, men også den akademiske tilretteleggingen -som sett under *faglig trykk og sosialt fokus*- blir viktig da disse kan sees som å påvirke hverandre i klasseromshverdagen. Funn peker mot faglig tilrettelegging som strukturering av de som skal jobbes med, få presentert en oppgave av gangen, tilrettelegging for at eleven skiller seg minst mulig ut faglig og det å støtte ungdommen med ADHD til å få utløp for uro gjennom å kunne hjelpe til med andre ting i klasserommet. Samtidig er det slik at elever med ADHD kan streve med å organisere seg selv på en måte som støtter muligheten til å oppnå resultatene som er satt (Flavian & Uziely, 2022, s. 1). Dette taler til støtte for den faglige tilretteleggingen i seg selv. Alene er det kanskje lett å tenke at disse funnene retter seg mot faglig tilrettelegging og ikke den sosiale, men som pekt på spiller det faglige og det sosiale sammen inn på den sosiale utviklingen i klasserommet. Noe som peker mot viktigheten av gode faglige rettede tiltak som en støtte til utvikling av gode sosial deltagelsesmuligheter hos ungdommen med ADHD. Inkludering i klasserommet kan støttes av ungdomsskolelærerens kunnskap om ADHD-diagnosen samtidig som det kan være manglende kunnskap om ADHD-diagnosen hos lærere (Toye et al., 2019, s. 185). Med det kan en tenke kunnskap om diagnosen som en faktor for god inkludering i klasserommet. Dette kan en tenke da manglende kunnskap om hva diagnosen innebærer kan gjøre tilretteleggingen mindre treffende mot å hjelpe med det vi ønsker at tiltakene skal ha suksess med. En forskningsstudie peker på at inkludering av elever med ADHD vises i positiv korrelasjon til lærere som selv har familiemedlemmer med ADHD, samtidig som viktigheten av at lærere forstår ens egen rolle knyttet til egne holdninger, -som kan sees rettet mot tidlig inkluderingen av ungdom med ADHD (Flavian & Uziely, 2022, s. 6). Dette kan sees i sammenheng med at alle av informantene peker mot personlige erfaringer med ADHD og det kommer tydelig frem at det

er der mesteparten av kunnskapen knyttet mot ADHD kommer fra. Samtidig kan en si at en her ser en forbindelse mellom kunnskap om ADHD-diagnosen og inkluderende arbeid i klasserommet. Elever med ADHD kan ha en bedre fungering i miljøer der hvor en kan se utvisning av god ledelse og der det utvises høye forventninger samtidig som en kan se en atmosfære som er inkluderingsrettet som noe som tilrettelegger et miljø for læring for alle (Krtkova et al., 2023, s. 615). En kan tenke høye forventninger i trå med lærerens klasseromsledelse. Videre kan en se høye forventninger i klasserommet i positiv favør rettet mot den uadekvate adferden som ofte kan være knyttet til ADHD-diagnosen. Utfordringer knyttet til klasserommet kan være å svare på spørsmål i klasserommet uten å ha blitt spurt eller vente på tur i tillegg til blant annet det å bli sittende på egen plass i klasserommet som kan sees i sammenheng med elever med ADHD-diagnose, -samtidig kan det sies at elever som dette drar nytte av positiv rettet fokus hos lærere knyttet opp mot inkluderingsfokus som retter seg mot konkret inkluderingsutøving i praksis (Karhu et al., 2018, s. 477). Slik sett knyttes lærere med inkluderende perspektiver på sin profesjonsutøvelse seg opp mot det å faktisk gjøre konkrete ting i praksis som tilrettelegger for inkludering. Dette kan en se sammen med funn som peker mot metoder som å støtte til å finne felles aktiviteter, dele i grupper for å kople elevene på sosialt og at ungdom med ADHD har nytte av at lærer tar ansvar for de sosiale fellesskapsaktivitetene. Dette pekes på i funn der læreren bevisst inkluderer den marginaliseringsutsatte eleven i samtaler med andre elever. Samtidig viser informant 3 mot det å strukturere fellesaktiviteter utenom det faglige: *«Så lenge en lærer sier at nå skal vi det da. Så vi prøver å ha mye fokus på og liksom leke sammen og gjøre litt andre ting i fellesskap som ikke er nødvendigvis faglig»*. Det ligger tenkelig en inkluderingsorientert ungdomsskolelærer bak tankene og refleksjonene som fører til slike inkluderingsrettede funn. Samtidig som det som lest pekes mot at personlig erfaring med ADHD henger sammen med den mer inkluderingsorienterte praksisen. Et finsk studie knytter adferdsstyring eller ledelse til noe som fører til positivt utfall i forbindelse med problemer knyttet til adferd som lærere kan finne utfordrende (Karhu et al., 2018, s. 483-484). Dette tolkes som å peke på viktigheten av at ungdomsskolelæreren jobber mot å støtte til adferdskontroll. Det kan tenkes at dette kan bidra til gjennom å være en tydelig og trygg person som både har forventninger til adferd og følger opp med positive responser og er tett på i kontakten for å støtte ungdommen med ADHD i sin adferdskontroll.

Mange av de med ADHD opplever avvisning fra jevnaldrende samtidig som det å ha venner kan sees i sammenheng med positivt utviklende livsforventninger (Cordier et al., 2018, s. 1).

Dette fremhever viktigheten av ungdomsskolelærerens relasjonsstøtte og inkluderingsarbeid i klasserommet for å støtte ungdommen med ADHD til sosial deltagelse. Samtidig er det i funn også fremhevet viktigheten av faglig inkludering. Slikt sett kan en tenke den faglige inkludering inn i det å støtte ungdommer med ADHD til sosial deltagelse. Funn peker mot at elever med ADHD kan utvise intensitet i relasjoner. Videre er irriterende og invaderende begreper som kan knyttes mot elever med ADHD-diagnose av jevnaldrende (Cordier et al., 2018, s. 1). Dette kan sees som å vise mot at ungdomsskolelæreren må jobbe helhetlig med andre elevers oppfattelse av ungdommen med ADHD for å støtte til inkludering samtidig som det som pekes på i funn som å sette ord på nyanser i det sosiale samspillet kan sees som relevant for å støtte eleven med ADHD inn mot adekvat relasjonsadferd rettet mot de jevnaldrende. Barn med ADHD knyttes til en høyere risiko for sosialt utenforskap gjennom vansker basert på utfordringer med å lese av sosiale betydninger, samarbeidsvillighet i lek, selvregulerende egenskaper og det å kunne bytte perspektiver (Cordier et al., 2018, s. 1). Igjen kan en peke mot relevansen av ungdomsskolelæreren som atferdsstøtte og regulering og hjelp til å delta i det sosiale samspillet på adekvat måte for å kunne bidra til ungdommen med ADHD sin utvikling og livsutsikter. Det følger slikt sett et enormt viktig ansvar med rollen som ungdomsskolelærer da en kan se god profesjonsutøvelse rettet mot inkludering og støtte til deltagelse både faglig og sosialt som påvirker til forming av ungdommens senere utsikter for liv og utvikling.

#### 6.4.5. Reguleringsstøtte og sosial refereringsteori

Før den kommende teksten sees det viktig å peke på at disse to teoretiske områdene er store og det kun er trukket frem det som i skrivende stund sees som mest relevant knyttet til ungdomsskolelærerens arbeid med å støtte til sosial deltagelse for ungdommen med ADHD.

En kan knytte sosial referering til hvordan eleven med ADHD utvikler og ser på seg selv gjennom responsen som mottas fra læreren, -hvilket knytter seg til teorien om at man regulerer egen adferd gjennom å se hvordan de rundt reagerer som igjen kan knyttes til positiv respons på ønskelig adferd (Krtkova et al., 2023, s. 615). Dette kan en tenke inn som en motsats til funn som peker mot at ungdommen med ADHD kan motta negativ oppmerksomhet i klasserommet. Altså at bevissthet rundt sosial referering kan bidra til ungdommen med ADHD sin positive utvikling gjennom at læreren er bevisst på at sine responser på adferden påvirker ungdommens oppførsel. Derigjennom kan en tenke det slik at positive væremåter og responser der ungdommen med ADHD viser god regulering og god sosial og akademisk rettet adferd kan

bidra til ungdommen med ADHD sin egen regulering i klasserommet i positiv favør. Kort fortalt kan man tenkelig beskrive det som å ha en positiv og anerkjennende væremåte der en også gir god respons på alt som ungdommen med ADHD gjør som det er ønskelig å se mer av. Slik som hjelp i utviklingen av god selvregulering. Det å ha god kontroll over ens tenkning, handling og hva en føler kan sees opp mot å ha det bedre i livet og knytter seg mot begrepet selvregulering (Guderjahn et al., 2013, s. 397). En kan tenke ungdomsskolelærerens bevissthet rundt sosial referering og støtte til selvregulering inn mot det å bidra til ungdommen med ADHD sin sosiale deltagelse. Tenkelig kan en da se lærerens bevissthet rundt egen væremåte som regulerende rettet mot hvordan ungdommen med ADHD bruker sosial referering som verktøy for å styre adferd. Dette verktøyet kan sees som en av flere faktorer som retter seg inn mot å støtte til inkludering i praksis. Altså det som er pekt på som mer konkrete metoder inn mot inkluderingspraksis. Samtidig sees det viktig å ha i mente at en av vanskene i ADHD-diagnosen kan knyttes mot impulshemming (Guderjahn et al., 2013, s. 397). Med dette menes det at bevissthet rundt utfordringer med impuls kontroll bør bidra til å ta i bruk metoder som hjelper eleven til å bedre håndtere dette samtidig som en forstår at eleven ikke alltid kan styre dette selv, og at selv med gode strategier rettet mot å støtte eleven kan en tenkelig og mest sannsynlig oppleve at det fortsatt er utfordringer å regulere egne impulser for eleven. Dog forhåpentlig i mindre grad.

Uro i klasserommet pekes på gjennom funn. Dette kan sees som et element relatert til impuls handlinger. Videre kan en se dette som et område ungdomsskolelæreren kan støtte ungdommen med ADHD til å håndtere. Dette blant annet gjennom lærerens egen væremåte og responser. Samtidig kan det også være nyttig å ha bevissthet rundt områder som spiller inn på denne impuls kontrollen. Områder som kan vise seg nyttig å vite om at knytter seg til selvstyring dreier seg mot ledelse av seg selv (selvledelse), å forsterke seg selv (selvforsterkning) og det å monitorere seg selv (selvmonitorering) (Guderjahn et al., 2013, s. 398). Tenkelig områder som kan knytte seg mot regulering av impuls handlinger. Prosessering av informasjon, kognitiv fungering og det å kunne prestere på neuropsykologiske tester retter seg mot evnen til selvregulering og utfordringer med denne reguleringen kan sees i forbindelse med vansker knyttet til disse områdene (Shiels & Hawk, 2010, s. 952). Relatert til klasserommet kan en se disse elementene som å kunne påvirke både det faglige og det sosiale fokuset hos ungdommer med ADHD, og som å peke mot at ungdomsskolelæreres støtte til regulering i faglige og sosiale situasjoner kan være gunstig for ungdommen med ADHD. Det å utøve en relasjon til barn der man er responderende samt utøver varme sees i sammenheng med barns utvikling av



adferdsstyring og kan sees som tilretteleggende for utvikling av muligheten til egen selvregulering (Murray et al., 2023, s. 1188). Samtidig som det hos ungdom kan pekes mot å støtte ungdommen til å utvikle evner knyttet til relasjonsskaping rettet mot nære relasjoner, oppøve evner til å løse konflikter, stresshåndtering og lære seg å håndtere eget stress og vanskelige følelser som elementer som støtter adferdsstyring (Murray et al., 2023, s. 1188). Dette kan sies å peke mot elementer ungdomsskolelæreren bør ta i bruk for å opptre reguleringsstøttende i tilknytning eleven med ADHD. Flere elementer å ta med seg når det gjelder reguleringsstøtte er å bygge sterke emosjonelle bånd til ungdommen, legge tilrette for at ungdommen mestrer gjennom å bygge opp støtte rundt det ungdommen skal klare slik at hen kan mestre, legge til rette for at det er en delt maktbalanse mellom omsorgsgiver og ungdom, være støttende, omsorgsgivende og det å utfordre ungdommen til vekst (Murray et al., 2023, s. 1189). Disse elementene retter seg mot begrepet samregulering og kan sees sammen med det å ha voksne som bryr seg og det å befinne seg i et miljø som gir både fysisk og emosjonell trygghet som igjen er avgjørende for god utvikling (Murray et al., 2023, s. 1189). Sett ut ifra dette kan en se ungdomsskolelæreren som å ha en avgjørende rolle i hvordan ungdom med ADHD i skolen utvikler seg gjennom sin bevisste tilrettelegging og støtte til utvikling. Disse reguleringsstøttende mekanismene som utøves av ungdomsskolelæreren kan tenkes som å støtte ungdommen med ADHD til å utvikle seg, og kan i så måte sees inn mot det å delta sosialt gjennom å utvikle adekvat adferdsstyring. Teksten om reguleringsstøtte og sosial refereringsteori har pekt på mange vesentlige og viktige deler som kan være avgjørende for den marginaliseringsutsatt ungdommen med ADHD sin utvikling og trivsel og knytter seg slikt sett opp mot forlengelsen av ungdomsskolelæreren arbeidsmetoder når det gjelder å tilrettelegge for sosial deltagelse for den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD.

#### **6.4.6. Samlet oppsummering av avsnittene tilhørende arbeidsmetoder**

Kapitlet peker mot at det er flere tiltak som både gjøres og må til når det jobbes med å tilrettelegge for sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. Det vises til anerkjennelsens sentrale plass i møtet mellom lærer og elev noe som knyttes til en væremåte læreren bør innta for å møte eleven på en måte som gjør at en kan bygge tillit i relasjonen. Hvilket kan sees som å føre til at ungdommen med ADHD kan oppleve seg som et verdifullt individ som både sees og forstås som det mennesket det er. Samtidig skriver denne evnen hos ungdomsskolelæreren seg inn mot begrepet menneskeverd hvilket kan sies er et viktig begrep å reflektere over knyttet til marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD sin opplevelse av miljøet

i klasserommet og seg selv i dette. Videre peker Theory of Mind mot blant annet veiledning og refleksjon som metode og peker mot viktigheten av å jobbe strukturert med situasjoner og historier for å utvide ungdommen med ADHD sin evne å lese andre og forstå sosialt samspill. Samtidig kan dette knyttes til å jobbe med å utvikle arbeidsminnet noe som kreves i mer sosialt krevende situasjoner. Relasjonsbygging knyttes sammen med Theory of Mind og sees som en faktor i utvikling av sosiale relasjoner. Reguleringsstøtte og sosial refereringsteori viser til lærerens egen selvbevissthet rundt responser og støtte som gis interaksjonen med ungdommen med ADHD. Samtidig viser inkluderingsperspektiver seg som viktige knyttet til jevnalderinkludering. Det kan tenkes et behov for tydelighet i normforventning til det sosiale samspillet i jevnaldermiljøet. Med dette menes det at ungdomsskolelæreren må utvise tydelige forventninger til hvordan det forventes at en oppfører seg mot andre i klasserommet. Samtidig løftes det at det å se og å avhjelpe ungdommen med ADHD sin egen uro kan være av en betydningsfull støtte i inkluderingsøymed. Viktigheten av klasseromsledelse inn mot lærerens ansvar for å skape god struktur og rammer i klasserommet peker seg frem som et viktig arbeidsverktøy. Samtidig som sosial ledelse av miljøet og usynlig støtte peker mot at det for å jobbe godt med sosiale systemer er viktig at man har en inngående forståelse om hva som faktisk foregår i klasserommet. En kan se læreres kunnskap om ADHD inn mot et inkluderingsperspektiv der god kunnskap om ADHD kan føre til bedre inkluderingsarbeid. Kunnskap om sosial refereringsteori og regulering sees også som relevant inn mot ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder som verktøy i prosessen mot å støtte ungdommen i sin hverdag i klasserommet gjennom å sees isolert som metode, men også som faktor i inkluderingsarbeid. Slikt sett kan en knytte alle disse elementene inn mot ungdomsskolelærerens arbeid mot å støtte marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD til sosial deltagelse.

## 7.0. Avsluttende kommentar

I løpet av avhandlingen har det økologiske perspektivet på sammenhenger som påvirker ungdomsskolelærerens utøving av tilrettelegging for marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD sin sosiale deltagelse blitt satt i system gjennom først å knytte funn mot fokusemner og senere gjennom å drøfte dette i tilknytning fokusemner og teoretiske perspektiver. Gjennom teksten er det pekt mot funn og teori som kan sees i sammenheng, eller teori som kan sees på i forlengelsen av funn samtidig som det også tidvis har blitt presentert nye muligheter for å tilrettelegge for den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD sin sosiale deltagelse. Gjennom teksten pekes det blant annet på at det faglige og sosiale har innvirkning på hverandre og i så måte at det ikke kun kan fokuseres på det sosiale eller det faglige isolert, men at sosiale deltagelsesperspektiver også knytter seg til faglig fokus og omvendt. Samtidig pekes det mot at det er høyt trykk på faglig fokus, og at dette kan skrive seg til forventninger i samfunnet og politiske føringer og retningslinjer. Det sees i så måte et behov for en bedre balanse mellom det faglige og sosiale fokuset. Ledelse og kultur ved skolen kan videre sees på som mulighetsgjører og fasilitator for muligheten til å tilrettelegge for sosialt fokus i klasserommene, og det pekes mot at ledelse, kultur ved skolen, politikere og statens føringer spiller inn på den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD sin mulighet til sosial deltagelse samtidig som disse elementene kan sees i tilknytning til ungdommene med ADHD sin dannelsesprosess. Det er pekt mot at negativt rettet fokus mot ungdommen med ADHD kan negativt påvirke den sosiale tilgangen og at ungdommen kan trenge støtte til emosjonsregulering. Samtidig som god kunnskap hos ungdomsskolelæreren knyttet til ADHD-diagnosen kan bidra til en bedre tilrettelegging gjennom at den da blir kunnskapsbasert. Videre er foreldresamarbeidet løftet som en faktor knyttet inn mot sosial deltagelse gjennom både eleven sin egen mulighet til påvirkning og lærerens påvirkning av klasseromsrelasjoner som igjen knytter seg mot viktigheten av en tillitsfull relasjon mellom disse partene. Det kan legges til at det knyttet til foreldresamarbeid er en god overensstemmelse mellom hva de styrende dokumentene peker mot og hva som skjer i praksis. Til sist kan en se flere elementer i ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder som vesentlige for god tilrettelegging for sosial deltagelse. Dette kan sies å dreie seg både mot anerkjennelsesbegrepet og det å se menneskeverd som betydningsfullt begrep inn mot arbeidet med sosial deltagelse hos ungdom med ADHD. Samtidig som flere relevante kunnskapsområder viser seg som blant annet Theory of Mind. ToM kan sees som særdeles viktig å forstå at kan være implisert i fungeringen til individer med ADHD-diagnosen og

dermed et område der en kan si at kunnskap om ToM kan sees i sammenheng med å bedre kunne tilrettelegge for utvikling som støtter jevnalderdeltagelse. Videre knytter perspektiver på inkluderingsarbeid i klasserommet seg inn mot ungdommen med ADHD sin mulighet til sosial deltagelse. Rettet mot ungdomsskolelærerens egne responser sees egen bevissthet sett gjennom sosial refereringsteori og reguleringsstøttende fokus inn mot mulighetene til sosial deltagelse hos den marginaliseringsutsatte ungdommen med ADHD. Dette knyttes mot hvordan en som lærer påvirker både de jevnaldrendes opplevelse av ungdommen med ADHD, men også sistnevntes opplevelse av seg selv gjennom lærerens responser. Som oppsummeringen viser kan en se de teoretiske begrunnelsene knyttet opp mot funn, og se dette som en mulighetsgiver til videre arbeid med sosialt deltagelsesarbeid i skolen rettet mot marginaliseringsutsatt ungdom med ADHD. For bedre å forstå dette fenomenet kan ytterligere fokus på området gi mer kunnskap. Dette kan eksempelvis gjøres gjennom å se på ungdommers eget perspektiv eller observere fenomenet i praksis, men også gjennom å se på annen teori. Med dette sees denne teksten som et bidrag til et kunnskapsområde der det fortsatt kan være behov for flere innsikter gjennom andres perspektiver på sosial deltagelse hos marginaliseringsutsatt ungdom.

## Litteratur:

- Al-Saedi, Z. S., Alharbi, A. M., Nmnkany, A. M., Alzubaidi, B. K., Alansari, A. N., Alhuzali, M. & Shatla, M. M. (2023). Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Children in Makkah Region, Saudi Arabia. *Cureus*, 15(3), e35967-e35967. <https://doi.org/10.7759/cureus.35967>
- Amel, A. K., Rahnamaei, H. & Hashemi, Z. (2023). Play therapy and storytelling intervention on children's social skills with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 317-317. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_1104\\_22](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1104_22)
- Amundsen, M.-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(6), 424-436. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-03>
- Amundsen, M.-L. & Grøgaard, J. B. (2023). Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5480>
- Asfar, A. & Sivesind, K. (2023). Undervisning. I T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener En innføring* (s. 137-152). Cappellen Damm.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Badenes-Ribera, L. & Longobardi, C. (2022). School Adjustments in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Peer Relationships, the Quality of the Student-Teacher Relationship, and Children's Academic and Behavioral Competencies. *Journal of applied school psychology*, 38(3), 241-261. <https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1941471>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European journal of education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bussing, R. & Mehta, A. S. (2013). Stigmatization and self-perception of youth with attention deficit/hyperactivity disorder. *Patient intelligence (Auckland, NZ)*, 5, 15. <https://doi.org/10.2147/PI.S18811>
- Bæck, U. D. K. (2013). Lærer-foreldre-relasjoner under press. *Bahasa dan seni : jurnal bahasa, sastra, seni dan pengajarannya*, 31(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v31i4.3750>
- Cardillo, R., Crisci, G., Seregini, S. & Mammarella, I. C. (2023). Social perception in children and adolescents with ADHD: The role of higher-order cognitive skills. *Res Dev Disabil*, 135, 104440-104440. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104440>
- Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S. & Speyer, R. (2018). Peer Inclusion in Interventions for Children with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Biomed Res Int*, 2018, 7693479-7693451. <https://doi.org/10.1155/2018/7693479>
- Doumen, S., Smits, I., Luyckx, K., Duriez, B., Vanhalst, J., Verschueren, K. & Goossens, L. (2012). Identity and perceived peer relationship quality in emerging adulthood: The mediating role of attachment-related emotions. *Journal of adolescence (London, England.)*, 35(6), 1417-1425. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.003>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I *Livet i skolen 2* (s. 137-167). Vigmostad & Bjørke.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S. & Brooks, D. S. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial and special education*, 39(3), 177-192. <https://doi.org/10.1177/0741932517718359>

- Figueiredo, T., Sudo, F., Serra-Pinheiro, M. A., Tripp, G. & Mattos, P. (2022). Interpersonal negotiation skills in ADHD. *Soc Neurosci*, 17(1), 86-93.  
<https://doi.org/10.1080/17470919.2021.2025424>
- Flavian, H. & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. *Frontiers in education (Lausanne)*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.941699>
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, L. Tanggaard, S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. utg., s. 621-656). Hans Reitzel.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Kunnskapsdepartementet. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#&#x2a;](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#&#x2a;)
- Gardner, D. M. & Gerdes, A. C. (2015). A Review of Peer Relationships and Friendships in Youth With ADHD. *J Atten Disord*, 19(10), 844-855.  
<https://doi.org/10.1177/1087054713501552>
- Garrett, P. M. (2010). Recognizing the Limitations of the Political Theory of Recognition: Axel Honneth, Nancy Fraser and Social Work. *The British journal of social work*, 40(5), 1517-1533. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp044>
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M. & Rodkin, P. C. (2014). Teacher Management of Elementary Classroom Social Dynamics: Associations With Changes in Student Adjustment. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 22(2), 107-118. <https://doi.org/10.1177/1063426613512677>
- Glass, K., Flory, K. & Hankin, B. L. (2012). Symptoms of ADHD and Close Friendships in Adolescence. *J Atten Disord*, 16(5), 406-417.  
<https://doi.org/10.1177/1087054710390865>
- Guderjahn, L., Gold, A., Stadler, G. & Gawrilow, C. (2013). Self-regulation strategies support children with ADHD to overcome symptom-related behavior in the classroom. *Atten Defic Hyperact Disord*, 5(4), 397-407. <https://doi.org/10.1007/s12402-013-0117-7>
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I *Oppvekst og psykologisk utvikling Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 50-71). Universitetsforlaget.
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L. & Tucha, O. (2020). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADHD. *Child & youth care forum*, 49(1), 1-22.  
<https://doi.org/10.1007/s10566-019-09515-7>
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. v. (2016). Etikk i pedagogisk-psykologisk arbeid. I *Pedagog - psykologisk arbeid*. Gyldendal Norske Forlag.
- Hjardemaal, F. & Kleven, T. A. (2018). Vitenskapsteori. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 175-216). Vigmostad & Bjørke.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth Anerkjennelse, Danning, Utdanning. I I. Straume, S. (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Gyldendal Norsk Forlag.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). Dialog og anerkjennelse. I *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (s. 226-242). Gyldendal Norsk Forlag.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of Pupils with ADHD Symptoms in Mainstream Classes with PBS. *International journal of inclusive education*, 22(5), 475-489. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>

- Kinge, E. (2009). Om anerkjennelse og empati. I *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse Om foreldresamarbeid* (s. 65-86). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., Ralli, A. M. & Maridaki-Kassotaki, K. (2022). Friendship quality, emotion understanding, and emotion regulation of children with and without attention deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorder. *Emotional and behavioural difficulties*, 27(1), 3-19.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2021.2001923>
- Kovač, V. B. (2023a). Kvalitative metoder. I *Hvordan vet du det? Vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder* (s. 127-210). Vigmostad & Bjørke.
- Kovač, V. B. (2023b). Vitenskapsteori. I *Hvordan vet du det? Vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder* (s. 18-55). Vigmostad & Bjørke.
- Krtkova, R., Krtek, A., Pesoutova, M., Meier, Z., Tavel, P. & Trnka, R. (2023). School functioning and experience of the school environment by students with ADHD. *European journal of special needs education*, 38(5), 614-628.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145687>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015a). Epistemologiske spørsmål rundt intervjuet. I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., s. 69-87). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015b). Forberedelse til intervjuanalyse. I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., s. 215-226). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015c). Introduksjon til forskningsintervju. I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., s. 272-294). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015d). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., s. 42-68). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015e). Tematisering og design av en intervjuundersøkelse. I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., s. 134-155). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015f). Å utføre et intervju. I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., s. 156-171). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2021). Mestring av utfordringer. I *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (s. 240-273). Gyldendal Akademisk.
- Köb, S. & Janz, F. (2023). Teachers' subjective theories regarding social dynamics management and social participation of students with Intellectual Disabilities in inclusive classrooms. *International journal of inclusive education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1902002>
- Lavigne, R., González-Cuenca, A., Romero-González, M. & Sánchez, M. (2020). Theory of mind in ADHD. A proposal to improve working memory through the stimulation of the theory of mind. *Int J Environ Res Public Health*, 17(24), 1-14.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17249286>
- Lebowitz, M. S. (2016). Stigmatization of ADHD: A Developmental Review. *J Atten Disord*, 20(3), 199-205. <https://doi.org/10.1177/1087054712475211>
- Lebowitz, M. S., Rosenthal, J. E. & Ahn, W.-k. (2016). Effects of Biological Versus Psychosocial Explanations on Stigmatization of Children With ADHD. *J Atten Disord*, 20(3), 240-250.  
<https://doi.org/10.1177/1087054712469255>
- Lee, Y. & Witruk, E. (2016). Teachers' intended classroom management strategies for students with ADHD: a cross-cultural study between South Korea and Germany. *Current Issues in Personality Psychology*, 4(2), 106-117.  
<https://doi.org/10.5114/cipp.2016.60171>

- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). Den profesjonelle lærer i møte med andre. I *Livet i skolen 2* (s. 227-282). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lysaker, O. (2011a). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis*, 5(2), 101-122.  
<https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>
- Lysaker, O. (2011b). Demokratisk anerkjennelseskamp. Axel Honneths radikale demokratiteori. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 46(2), 98-110.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2011-02-03>
- Løken, H., N. & Torjussen, S., S. (2024). Elevaktivitet og tilrettelegging: Om dannelsesoppgaven i overordnet del av det nye læreplanverket. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 10(2). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5597>
- Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I *Livet i skolen 2 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 101-130). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Murray, D. W., Rackers, H., Meyer, A., McKenzie, K. J., Malm, K., Sepulveda, K. & Heath, C. (2023). Co-Regulation as a Support for Older Youth in the Context of Foster Care: a Scoping Review of the Literature. *Prev Sci*, 24(6), 1187-1197.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-023-01531-3>
- Nordahl, T. (2010). Lærerenes ledelse. I *Livet i skolen 2 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Olsson, M. & Rørtveit, K. (2023). Før hatet jeg skolen... Nå synes jeg skolen er kjekt: En kvalitativ studie av elevers erfaringer om trivsel i utvidet praksis. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 20(2), 136-146. <https://doi.org/10.18261/tph.20.2.5>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Owens, J. S., Qi, H., Himawan, L. K., Lee, M. & Mikami, A. Y. (2021). Teacher Practices, Peer Dynamics, and Academic Enablers: A Pilot Study Exploring Direct and Indirect Effects Among Children at Risk for ADHD and Their Classmates. *Frontiers in education (Lausanne)*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.609451>
- Poznanski, B., Hart, K. C. & Cramer, E. (2018). Are Teachers Ready? Preservice Teacher Knowledge of Classroom Management and ADHD. *School mental health*, 10(3), 301-313. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9259-2>
- Pullangotte, A. & Paramasivam, M., Ganesh. (2021). Development of theory of mind: importance of nurturance. *Journal of children's services*, 16(4), 346-363.  
<https://doi.org/10.1108/JCS-07-2020-0030>
- Rosenthal, E. A., Broos, H. C., Timpano, K. R. & Johnson, S. L. (2024). Does Emotion-Related Impulsivity Relate to Specific ADHD Symptom Dimensions, and Do the Effects Generalize Across Comorbid Internalizing and Externalizing Syndromes? *J Atten Disord*, 28(2), 178-188. <https://doi.org/10.1177/10870547231210283>
- Shiels, K. & Hawk, L. W. (2010). Self-regulation in ADHD: The role of error processing. *Clin Psychol Rev*, 30(8), 951-961. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.06.010>
- Stern, A., Agnew-Blais, J. C., Danese, A., Fisher, H. L., Matthews, T., Polanczyk, G. V., Wertz, J. & Arseneault, L. (2020). Associations between ADHD and emotional problems from childhood to young adulthood: a longitudinal genetically sensitive study. *J Child Psychol Psychiatry*, 61(11), 1234-1242. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13217>
- Storebø, O. J., Elmo Andersen, M., Skoog, M., Joost Hansen, S., Simonsen, E., Pedersen, N., Tendal, B., Callesen, H. E., Faltinsen, E. & Gluud, C. (2019). Social skills training for



- attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *Cochrane database of systematic reviews*, 2019(6).  
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD008223.pub3>
- Strand, T. (2020). Pedagogikkens samfunnsopdrag. I T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener En innføring* (s. 330-341). Cappelen Damm.
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwinger, M. & Christiansen, H. (2021). Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(5), 2558.  
<https://doi.org/10.3390/su13052558>
- Szép, A., Dantchev, S., Zemp, M., Schwinger, M., Chavanon, M.-L. & Christiansen, H. (2021). Facilitators and barriers of teachers' use of effective classroom management strategies for students with adhd: A model analysis based on teachers' perspectives. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(22), 12843.  
<https://doi.org/10.3390/su132212843>
- Tetzchner, S. v. (2019a). Oppmerksomhet, hukommelse og eksekutivfunksjoner. I *Barne- og ungdomspsykologi Typisk og atypisk utvikling* (s. 161-179). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tetzchner, S. v. (2019b). Sinnforståelse. I *Barne- og ungdomspsykologi Typisk og atypisk utvikling* (s. 201-218). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tetzchner, S. v. (2019c). Teoretiske perspektiver. I *Barne- og ungdomspsykologi Typisk og atypisk utvikling* (s. 15-30). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tetzchner, S. v. (2019d). Utviklingspsykologi. I *Barne- og ungdomspsykologi Typisk og atypisk utvikling* (s. 1-13). Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2018a). Problemstilling og undersøkelsesopplegg. I *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder* (s. 45-61). Vigmostad & Bjørke.
- Thagaard, T. (2018b). Teori og data. I *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder* (s. 181-198). Vigmostad og Bjørke.
- Toye, M. K., Wilson, C. & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of research in special educational needs*, 19(3), 184-196. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærerplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vasbø, K. B. (2016). Kunnskapssamfunnets pedagogiske ungdomsprosjekt. I T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener En innføring* (s. 293-306). Cappelen Damm Akademisk.
- Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R., Lincoln, M. & Chen, Y. W. (2016). A randomised controlled trial of a play-based intervention to improve the social play skills of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *PLoS One*, 11(8), e0160558-e0160558. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160558>
- Willis, D., Siceloff, E. R., Morse, M., Neger, E. & Flory, K. (2019). Stand-Alone Social Skills Training for Youth with ADHD: A Systematic Review. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 22(3), 348-366. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00291-3>
- Aagre, W. (2018a). Samfunn, individ og gruppe. I *Ungdomskunnskap - Hverdagslivets kulturelle former* (s. 67-106). Fagbokforlaget.
- Aagre, W. (2018b). Teorier på tvers - tverrvitenskapelige perspektiver på ungdom. I *Ungdomskunnskap -Hverdagslivets kulturelle former* (s. 31-66). Fagbookforlaget.

## Vedlegg 1:

Vedlegg fra analysedelen av sammenfallende funn.

|                               | Informant 1  | Informant 2   | Informant 3  | Informant 4   | Samlet analyse   |
|-------------------------------|--|---|--|---|--|
| Erfaring med ADHD             | Erfaring med ADHD fra skole og hjem.   | Erfaring med ADHD fra skole og hjem.  | Erfaring med ADHD fra skole og hjem.   | Erfaring med ADHD fra skole og hjem.  | Alle har erfaring med ADHD både hjemmefra og fra skole.  |
| Kunnskap om ADHD              | Kunnskap fra egen familie.<br><br>Lite i grunnutdanningen.   | Kunnskap bygget fra egen familie.<br><br>Relaterer seg til andre elever på bakgrunn av det som er lært av egen familie med ADHD.  | Det som brukes er på bakgrunn om kunnskap av familie med ADHD.<br><br>For lite i lærerutdannelsen.   | Lite teoretisk kunnskap fra stat og kommune.  | Tre informanter har kunnskapen sin om ADHD fra egne familie.<br><br>Tre informanter peker på for lite kunnskap om ADHD fra styringssystem et.  |
| Marginalisert ungdom med ADHD | Opplever ikke alltid ungdom med ADHD er marginalisert.   | Opplever ikke at ungdom med ADHD strever med å få sosialt innpass.<br><br>Ikke en utfordring å ha strev om en passer inn sosialt.   | Klarer seg fint.   | Noen strever sosialt, men andre ikke.   | To av informantene peker på at noen ungdom med ADHD kan oppleve marginalisering.<br><br>To av informantene opplever at ungdom med ADHD klarer seg fint sosialt.  |
| Faglig trykk og sosialt fokus | Høyt faglig trykk på bekostning av det sosiale<br><br>Sosialisering som faktor for faglig mestring<br><br>Sosialiseringens påvirkning på karakterer<br><br>Peker på at det ikke er noen som måler lærer fordi de er gode til å | Knytter seg mer mot læring enn sosialt<br><br>Veldig styrt av kompetansemål og karakterer<br><br>Det sosiale arbeidet blir en slags belastning for å nå det egentlige målet; den faglige læringen | Å bli utenfor det faglige felleskapet på virker sosiale muligheter<br><br>Ulike sosiale regler påvirker elevens syn på hverandre<br><br>Vanskelig å få til det faglige om en ikke er sosialt trygg i miljøet | Opplever god balanse på denne skolen knyttet til sosialt fokus<br><br>Viktig med faglig inkludering<br><br>Peker på denne skolen som villig til å prioritere samspillsaktiviteter<br><br>Peker på to-læresystemet som | Alle fire informanter peker mot at faglig læring tar høy grad av fokuset i skolehverdagen. Det som kan måles har forrang.<br><br>Alle fire informantene peker på at det faglige og det sosiale påvirker hverandre. |

|   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| <p>støtte ungdom til vennskap</p> <p>Skolesystemet rigget for karakterfokus i motsetning til det sosiale</p> <p>Lite fokus på pedagogiske grunntanker på møter</p> <p>Flere nyutdannede med master i pedagogikk har gitt rom for samtale rundt større pedagogiske spørsmål.</p> <p>Politiske signaler; PISA med mer peker mot et faglig fokus fremfor det sosiale</p> <p>Lærerplan har godt fokus, men det blir lite synlig når styringssystemene peker på kvalifisering og karakterer</p> <p>Ønsker tydelige føringer om sosialt ansvar fra politisk hold</p> <p>Tilpassa opplæringsbegrep et reduseres til faglig tilpasning</p> <p>Faglig konsentrasjonstrening kan påvirke sosialt fokus.</p> <p>Opplever et press på å ikke bruke for mye tid på det sosiale</p> | <p>Ikke så mye tid til å jobbe med det sosiale</p> <p>Syn på egen rolle som lærer påvirker hvor mye fokus du har på fag og sosialt</p> <p>Så vanskelige eksamensoppgaver at det nesten kan være umulig om en ikke har de samme forutsetningene</p> <p>Det som måles får forrang</p> <p>Sterkt faglig trykk og lite sosialt fokus kan gjøre at elever med ADHD faller enda mer utenfor sosialt</p> <p>Mer rom for det som ikke kan måles gir mer rom for dannesarbeid/sosialt arbeid</p> <p>Sosialiseringsarbeid retter seg mot hele klassen</p> <p>Kompetansemåla, som kan måles, får forrang ifht det som ikke kan måles</p> <p>Arbeidskultur og ledelse og hva slags spillerom de ansatte får påvirker mulighet til å prioritere sosialt arbeid</p> <p>Målet er ofte faglig læring</p> <p>Når lærere får spillerom for å prioritere det lærer</p> | <p>Fag tar mye plass i utdanning og i skoler generelt</p> <p>På denne skolen er det rom for å ta av tid til fag til sosialt fokus</p> <p>Rektor sitt fokus og kultur i skolen gjør at en kan prioritere det sosiale</p> <p>Fag tar mye plass i utdanning og skoler generelt</p> | <p>suksessfaktor i relasjonsbygging</p> <p>Mer trykk og krav til det som kan måles enn utvikling som menneske</p> <p>Krav om det som skal måles gjør at en må prioritere slik at det sosiale og relasjonelle arbeidet kommer i andre rekke</p> <p>Forrige arbeidsplass hadde veldig høyt faglig trykk som gav lite rom for relasjonelt og sosialt arbeid</p> <p>Veldig stor forskjell på nåværende arbeidsplass og den forrige rundt ungdommer med ADHD. Mer uadekvat klasseromsadferd</p> <p>Peker på at denne skolens rom for sosiale fellesskapsaktiviteter som turdag og lignende er positivt</p> <p>Rektors prioriteringer gir mer rom for sosialt og relasjonelt arbeid</p> <p>To-lærerssystemet gir bedre muligheter til å kjenne elever og støtte de i relasjoner</p> <p>Faglig samarbeid kan ofte føre til jevnalder</p> | <p>To av informantene peker på for høye faglige krav til elevene.</p> <p>Alle fire informantene peker på at styringssystemet er peker mot et større faglig fokus.</p> <p>Tre av fire informanter peker på ledelsen som mulig gjør for å prioritere det sosiale.</p> <p>Tre av fire informanter peker på ulik kultur og ledelse ved skoler knyttet til tidsbruk på sosialt arbeid.</p> <p>To av informantene peker på flere ressurser i klasserommet som faktor for god elevstøtte.</p> |
|---|---|---|---|--|

|                                  |   |   |   |  |   |
|----------------------------------|---|---|---|--|---|
|                                  | <p>Peker på faglig og sosial mestring som faktor i trivsel</p> <p>Lærer peker på egen rolle i å støtte i sosialisering</p> <p>Lærer ønsker selv å ivareta det sosiale fokuset</p> <p>Inkludering, spesialpedagogikk og andre rundere pedagogiske grunntanker får liten plass i hverdagen</p> <p>Savner politisk tydelighet på hva lærer egentlig har ansvaret for når det kommer til sosialt arbeid</p> <p>Det sosiale er en del av læringsaktiviteten e. Sosialt deltagelsarbeid knyttet til det faglige</p> <p>Spesialpedagogiske temaer tar for liten plass på møter</p> <p>Kompetansekrav som er vanskelig å nå</p> | <p>selv mener er viktig så kan det bli mer rom for arbeid med sosialisering</p> <p>Peker på at de på denne skolen antagelig har kunnet ha et annet fokus enn på andre skoler</p> <p>Ledelsen våger å prioritere annerledes</p> <p>At ledelsen står imot ytre føringer gjør at lærere kan prioritere det sosiale</p> <p>Peker på at det meste dreier seg om faglig planlegging</p> <p>Lærer peker på at eksamensoppgavene er for avanserte (For høye krav)</p> <p>Lærere ikke alltid råderett over hvor mye tid de kan bruke på det sosiale versus det faglige</p> <p>Peker på at flere ressurser tilknyttet klasserommet kan bidra til bedre tilrettelegging for ungdom</p> |   | <p>frustrasjon rettet mot ungdommen med ADHD. Dette kan gå på selvtilliten løs hos sistnevnte ungdom.</p> <p>Krav om det som skal måles går på bekostning av det som ikke kan måles.</p> <p>Føringer fra politikere går i hovedsak på det som skal måles</p> <p>Forskjellig praksis mellom ulike skoler knyttet til hvor mye fokus som ligger på det sosiale</p> |   |
| ADHD og vennskap i ungdomsskolen | <p>Godtatt av venner</p> <p>Åpenhet om egen diagnose med ADHD (som faktor i vennskap)</p> <p>Ha eierskap over egen historie</p> <p>Ungdom bærer med seg erfaringer fra barneskolen</p>  | <p>Opplever at ungdom med ADHD får sosialt innpass</p> <p>Passer man godt inn sosialt så er det ikke en utfordring med strev</p> <p>Vanskeligere å støtte til sosialt innpass om ungdommene er</p>  | <p>Dårlige relasjoner kan henge med over fra barneskolen</p> <p>Mer fokus på prat og henging enn lek kan gjøre at en opplever mer sosial mestring på ungdomsskolen</p> <p>Klarer seg fint</p> | <p>Ofte godt likt av jevnaldrende</p> <p>De som har drevet med idrett får lettere sosialt innpass (gutter)</p> <p>Jenter har ofte mange å være med</p> <p>Opplevelse av at de andre viser</p>  | <p>Alle fire informanter peker på at ungdom med ADHD klarer seg fint sosialt.</p> <p>To informanter peker på at tidligere erfaringer med samspill kan følge med over på</p> |

|                                |  |  |   |   |  |
|--------------------------------|--|--|---|---|--|
|                                | <p>knyttet til samspill</p> <p>Kan være utfordrende med vansker med konsentrasjon i sosiale samspill</p> <p>Dårlige relasjonserfaringer på barneskolen forplanter seg ikke nødvendigvis over på ungdomsskolen</p> <p>Det kan være vanskelig å komme ut av rollen en har hatt på barneskolen</p> <p>Utfordrende å påvirke dynamikk mellom ungdommer som lærer når ungdommen med ADHD er utenfor det sosiale</p> | <p>fysiske/verbalt agerende på andre</p>   | <p>Kan streve i sosial samhandling</p> <p>Nytte av lærer som tar ansvar for sosiale fellesskapsaktiviteter</p> <p>Enklere med veldig avklarte regler/rammer i sosiale leker for hva som skal foregå</p>   | <p>frustrasjon under faglige samarbeidsoppgaver knyttet til ungdommen med ADHD kan påvirke sosialt samspill</p> <p>Føle seg dum i faglige settinger knyttet til dårlig selvtillit</p> <p>De fleste klarer seg bedre sosialt i friminuttet en i klasserommet</p> <p>Mer utfordrende sosialt for de med tilleggsvansker</p> <p>Kommer ikke helt i dybden på vennskapene</p> | <p>ungdomsskolen</p> <p>Tre av fire informanter peker mot utfordringer som kan knyttes til ADHD-diagnosen som faktor i vennskap.</p> |
| <p>Åpenhet rundt egen ADHD</p> | <p>Blir en naturlig del av vennersamtalen</p> <p>Knytter seg til å være komfortabel med egen diagnose</p> <p>Få kjennskap til seg selv og egen diagnose</p> <p>Deling med klassen</p> <p>Å ta eierskap over egen historie</p>  | <p>Skaper forståelse</p> <p>Lettere om en kan snakke åpent om det</p> <p>Både foreldre og ungdom kan oppleve det som vanskelig og skulle være åpen rundt det</p> <p>Åpenhet bidrar til bedre sosialt innpass</p> | <p>Man må jobbe mer i det skjulte om ungdommen ikke er åpen om det</p> <p>Forskjell på ungdom med ADHD om de ønsker å være åpne om det eller ikke</p> <p>Opplever at åpenhet gjør at de andre rundt er rausere</p> <p>Manglende åpenhet kan gi mindre forståelse fra annen ungdom</p> |   | <p>Tre av fire informanter peker på åpenhet rundt egen diagnose som positiv faktor i det sosiale.</p>                                |
| <p>Foreldre samarbeid</p>      | <p>Ført til åpenhet og deling med klassen</p>  | <p>Foreldre og elever kan oppleve åpenhet som vanskelig</p>  | <p>Foreldresamtalen som arena for å påvirke ungdommen med</p>   |   | <p>To av informantene peker på at å formidle en demping av</p>   |

|   |   |   |  |  |  |
|---|---|---|--|--|--|
|   | <p>Må være på plass ved utenforskap</p> <p>Viktig å ha god relasjon for å samarbeide når noe skjer som må snakkes om</p> <p>Utfordrende å få foreldre med på å dempe karakterfokuset når lærer opplever det som vel så viktig å fokusere på andre ting</p>  | <p>Viktig med foreldreinvolvering</p> <p>Senke krav til karakterer når ungdommen trenger annen tilpasning</p>   | <p>ADHD sine sosiale bånd</p> <p>Hyppigere Samarbeidsmøter</p> <p>Utfordrende å hjelpe eleven om hverken lærer eller foreldre har noe særlig kunnskap om ADHD</p> <p>Ungdommen får medvirkning i egen skolehverdag også gjennom. Foreldresamarbeidet</p> <p>Ressurssterke/ middelklasse foreldre gir bedre oppfølging</p> <p>God lærer – forelder relasjon gir åpenhet som påvirker sosialt arbeid</p> |  | <p>karakterkrav til ungdommen er viktig i foreldresamarbeidet.</p> <p>Tre av informantene peker på viktigheten av foreldresamarbeidet.</p>   |
| <p>Opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet</p> | <p>Gutter ofte mer urolige i klasserommet</p> <p>Ofte mer utfordrende for jenter å henge med faglig (uten at andre opplever vedkommende som urolig)</p> <p>Forskjell på hvordan ADHD kommer til uttrykk knyttet til kjønn</p> <p>Opplever at gutter i større grad har rastløshet og fysisk impulsivitet</p> | <p>Ungdom med ADHD er ikke like</p> <p>Kan skape uro</p> <p>Eleven med ADHD kan få mye negativ oppmerksomhet i klasserommet (av ansatte)</p> <p>Hvordan lærere konstruerer «historien» om deg når en blir sett på som en som lager støy, er fysisk på andre o.l. påvirker det sosiale inntrykket andre elever får</p> | <p>Fysisk uro</p> <p>Utfordringer med å lese situasjonen</p> <p>Utfordrende å vente på tur</p> <p>Lettere med en-til-en relasjon</p> <p>Utfordrende med mange personer å forholde seg til</p> <p>Ofte veldig intense i relasjoner.</p> <p>Er det godt klassemiljø er det sannsynlig det god inkludering</p>  | <p>Utfordrende med konsentrasjon</p> <p>Interesse trekkes frem som faktor for at ungdommen mestrer faget</p> <p>Trenger å få oppgaver servert en av gangen.</p> <p>Trenger støtte til å strukturere det de skal arbeide med</p> <p>Utfordrende sosialt når de skal jobbe med fag (utsagn knyttes til jenter)</p> | <p>Tre av fire informanter peker på at negative tilbakemeldinger foran andre kan påvirke ungdommen med ADHD sine sosiale tilgang.</p> <p>Tre av fire informanter peker på uro i sin opplevelse av ungdom med ADHD.</p> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | <p>Opplever at jenter viser mer verbal impulsivitet</p> <p>Impulsive</p> <p>Impulsivitet som styrke</p> <p>Jenter forstyrrer ikke mye i klasserommet men har utfordringer med å følge med på undervisningen</p>  | <p>Lærer peker på at det ikke fungerer med negativt fokus når det er vanskelig i klasserommet, men at en heller bør lete etter det som er positivt og fungerer</p> <p>Negative kommentarer rettet mot ungdommen kan påvirke sosial deltagelse</p>  | <p>Syntes ofte konkurranser er utfordrende</p> <p>Får mer negative tilbakemeldinger enn andre elever</p> <p>Viktig for eleven å bli sett og hørt</p> <p>Viktig at eleven får være deltagende i det som skjer rundt</p> <p>Negative tilbakemeldinger fra lærer i klasserommet påvirker sosial tilgang</p>   | <p>Opplever den sosiale delen knyttet til fag mest utfordrende</p> <p>Plassering i klasserommet er viktig</p> <p>Har mer respekt for en lærer de kjenner godt</p> <p>Ofte veldig hjelpsomme</p> <p>Negative tilbakemeldinger kan påvirke ungdommen med ADHD i det sosiale</p> <p>Kan føle seg dum ovenfor andre jevnaldrende i faglige settinger</p> |  |
| Ungdomsskole lærerens arbeidsmetoder knyttet til ungdom med ADHD | <p>Peker flere ganger på veiledning</p> <p>Foreldresamarbeid</p> <p>Baserer seg på generelle arbeidsmetoder om inkludering</p> <p>Leser teori knyttet til ADHD</p> <p>Sette ord på nyanser i det sosiale samspillet</p> <p>Refleksjon og relasjon</p> <p>Gi støtte til konflikthåndtering</p> <p>Støtte til å lese sosiale koder</p> <p>Forebygge utestengning</p> | <p>Faglig tilrettelegging</p> <p>Forståelse for ungdommen</p> <p>Skape rom for positivt fokus</p> <p>Opplever ikke at man har sånn kjempegode strategier for hva man skal gjøre</p> <p>Generalisering av arbeidsmetoder</p> <p>Tror de jobber lite med spesifikt fokus på å støtte ungdom med ADHD til å delta sosialt. Jobber mer helhetlig med klassemiljø.</p> <p>Viktig å prøve å forstå ungdommen</p> | <p>Bruker egne erfaringer fra klasserom og familie</p> <p>La ungdommen bli kjent utenfor faglige aktiviteter (kort e.l.)</p> <p>Peker på ansatt – elev relasjon som viktig for å få ting sammen med ungdommen</p> <p>Vise at man bryr seg og liker dem</p> <p>Tåle uadekvat adferd og vise at man liker dem uansett</p> <p>Gjøre ting i fellesskap som ikke er faglig</p> <p>Lærer tar ansvar for bygging av sosialt miljø</p> | <p>Gi et fokusområde av gangen</p> <p>Være tydelig</p> <p>Gi dem et ansvarsområde for å hjelpe dem inn i samarbeidsoppgaver</p> <p>Støtte til å finne felles aktiviteter</p> <p>Inkludere ungdommen inn i samtaler med jevnaldrende</p> <p>Refleksjon på møter rundt inkludering og utenforskap</p> <p>Jobbe generelt med klassemiljøet</p>          | <p>Tre av informantene peker på å forstå ungdommen som mer enn handlingene enn ser.</p> <p>Tre av fire informanter peker på at de legger tilrette for å kople ungdommen på hverandre sosialt.</p> <p>Tre av fire informanter peker på relasjonsbygging som viktig.</p> <p>To av fire informanter sier noe om lite arbeidsmetoder spesifikt rettet mot ungdom med ADHD.</p> |

|  |  |  |   |   |   |
|--|--|--|---|---|---|
|  | <p>gjennom å bygge relasjon i fredstid</p> <p>Se bak handlingene</p> <p>Forklare sosialt samspill</p> <p>Dele inn i grupper i undervisning for å kople ungdom ammen sosialt</p> <p>Forstå ungdomskulturen</p> <p>Peker på lærers rolle som oppdrager, men kan også knyttes lærers utsagn til begrepet danning</p> <p>Lære ungdommen å ha konstruktive og gode relasjoner</p> <p>Generelle tilpasninger er ofte knyttet til det faglige</p> <p>Faglig konsentrasjonstrening som kan støtte til fokus i sosialt samspill</p> |  | <p>Tydelige avklarte rammer/regler for det som skal skje</p> <p>Lærerstyrte sosiale aktiviteter</p> <p>Være støtte i det skjulte</p> <p>Medvirkning</p> <p>Ta eleven ut av klassen for prat (ikke foran andre)</p> <p>Å vite om diagnosen gjør at læreren har mer tålmodighet.</p> <p>Ukesplan på tavla</p> <p>Generalisere metoder knyttet mot enkelteleven ut til alle</p> <p>Legge til rette for at eleven skiller seg minst mulig ut i faglige settinger</p> <p>Vise ungdommen at man liker dem</p> | <p>Dele ut lettste alternativer slik at alle kan delta i diskusjoner</p> <p>Er bevisst på gruppesammensetninger</p> <p>Viktig med rutiner og struktur</p> <p>Ha klare forventninger</p> <p>God relasjon til lærer viktig for å støtte sosialt</p> <p>Ved uro. Spørre om de kan hjelpe til med praktiske ting</p> <p>Bygge tillit over tid</p> | <p>Tre av fire informanter peker på arbeid med å støtte til sosial tilgang.</p> |
|  |  |  |   |   |   |



## Vedlegg 2:

Dette vedlegget viser koding og konseptualiseringsprosessen av informant 1 før analyse for sammenfallende temaer. Vedlegget er lagt ved for å vise åpenhet rundt fremgangsmåte. De andre tre informantene har blitt kodet og konseptualisert i samme type skjema.

| Spørsmålskategorier/Utsagnskategorier                                     | Konseptualisering fra materialet (i parentes: antall referanser som peker på samme fenomen)   | Sitatser ( <u>sammenheng forklaring i parentes</u> )  |
|---|---|---|
| Erfaring med ADHD   | <p>Erfaring fra egen familie</p> <p>Erfaring fra skolen</p>   | <p>Jeg er jo også pappa til en ungdom som har ADHD, så jeg har vært med på å ta baby til nå snart voksen. Ja, snart voksen er kanskje å ta på seg måte litt erfaring hjemmefra og ikke sant.</p> <p>Charlotte: Du kan tenke på alle med ADHD du har hatt og ikke så jeg ikke snakker med noen som ikke har...</p> <p>Mannlig lærer: ja klart</p>  |
| Kunnskap om ADHD  | <p>Erfaring fra egen familie (2. ref)</p> <p>Fått teoretisk kunnskap i forbindelse med familie med ADHD</p> <p>Har lært mest om ADHD på egen fritid. Ikke f.eks. på høyskole e.l.</p> <p>Lite om ADHD i grunnutdanninga til lærer</p> | <p>Jeg er jo også pappa til en ungdom som har ADHD, så jeg har vært med på å ta baby til nå snart voksen. Ja, snart voksen er kanskje å ta på seg måte litt erfaring hjemmefra og ikke sant.</p> <p>det er nok litt mer i funksjonen som pappa enn lærer kjenner seg oppdatert på det. Det er klart. Selv om jeg ikke nødvendigvis går og tenker så mye over det, så påvirker jo det hvordan jeg jobber</p> <p>det er nok litt med i funksjonen som pappa enn lærer kjenner seg oppdatert på det. Det er klart. Selv om jeg ikke nødvendigvis påvirker jo det hvordan jeg jobber og tenker.</p> <p>har vel egentlig aldri opplevd og lært så mye om ADHD sånn som lærer og på fritiden. Det blir jo liksom nevnt i pedagogikk, elevkunnskap eller noe sånn som har noe med seg jo inne på ulike faktorer som kan liksom påvirke deg.</p> <p>Ikke sant, men jeg syntes jo også det er for ille litt hvis det er relativt vanlig. At, det er jo så vanlig at alle lærere i løpet av livet at. Det at vi i utgangspunktet i grunnutdanninga vår har det Det er jo interessant.</p> |
| Peker på hvem som har ansvaret for ungdom med ADHD sin sosiale deltagelse | <p>Ungdomsskolen</p> <p>Ungdomsskolelæreren (Han selv)</p>  | <p>som ungdomsskole så har vi jo ansvar for mange ting liksom i sosialiserings dimensjonen, ikke sant? Det her med sosialisering jeg ser på det veldig som mitt ansvar. (På spørsmål om hvem som har ansvar for ungdom med ADHD til sosial deltagelse)</p>  |

|                                      |  |   |
|--------------------------------------|--|---|
|                                      |  | <p>For hvis det er sånn at endel av mitt primæransvar slik annet å støtte til sosial deltagelse, så tenker jeg at, vi på en annen måte politisk rundt hva skole er for noe som</p>  |
| <p>Faglig trykk og sosialt fokus</p> | <p>Høyt faglig trykk på bekostning av det sosiale (3. ref)</p> <p>Sosialisering som faktor for faglig mestring (3ref)</p> <p>Sosialiseringsfokus påvirker karakterer</p> <p>Peker på at det ikke er noen som måler lærer fordi de er gode til å støtte ungdom til vennskap (i motsetning til karakterer)</p> <p>Skolesystemet rigget for karakterfokus i motsetning til det sosiale</p> <p>Lite fokus på pedagogiske grunntanker på møter</p> <p>Flere nyutdannede med master i pedagogikk har gitt rom for samtale rundt større pedagogiske spørsmål</p> <p>Politiske signaler PISA m.m. peker mot et faglig fokus fremfor det sosiale (2. ref)</p> <p>Lærerplan har godt fokus, men det blir lite synlig når styringssystemene peker på kvalifisering og karakterer</p> <p>Ønsker tydelige føringer om sosialt ansvar fra politisk hold</p> <p>Tilpassa opplæringsbegrepet reduseres til faglig tilpasning</p> <p>Faglig konsentrasjonstrening kan påvirke sosialt fokus</p> | <p>jeg føler jo nå at sånn som skolesystemet er rigga og styringssystemene som lærerne skal forholde seg til, at asså, oppmerksomheten ble dratt mot faglig kompetanse komme seg videre i livet, komme inn på videregående, dimensjoner. Men det gjør kanskje at vi sånn generelt konkrete å jobbe med sosialiseringsbiten, at det kanskje prøver og karaktersetting og testing og sånn.</p> <p>samtidig så har vi jo rigga oss et skolesystem i Norge nå suksesskriteriene vi som skole blir målt på, eller jeg som kommer og måler meg på, la oss si at jeg er flink lærer til lå få gode vennskap.</p> <p>En av de tingene som jeg må si jeg savner litt er jo en som SKAL gjøre for noe. For vi har nok en profesjon med kanskje det større apparatet kan bidra litt med er jo å nå at endel av mitt primæransvar slik som jeg opplever det sosial deltagelse, så tenker jeg at, vi trenger liksom. Det politisk rundt hva skole er for noe som sender et tydelig</p> <p>jeg opplever jo også at sosialisering er veldig viktig i for</p> <p>Jeg tror det påvirker karakterer for alle barn, uavhengig fokus på det sosiale karakterer)</p> <p>Så det sosiale er klart en viktig del av mange av de lærer</p> <p>Jeg tror det påvirker karakterer for alle barn, uavhengig fokus på det sosiale karakterer)</p> <p>Det er ingen som kommer og måler meg på, la oss si at til å hjelpe barna til lå få gode vennskap.</p> <p>samtidig så har vi jo rigga oss et skolesystem i Norge nå suksesskriteriene vi som skole blir målt på, eller jeg som kommer og måler meg på, la oss si at jeg er flink lærer til lå få gode vennskap.</p> |

Opplever et press på å ikke bruke for mye tid på det sosiale (uten å kunne sette helt fingeren på hvor det presset kommer fra)

Peker på både faglig og sosial mestring som faktor i trivsel

Lærer peker på egen rolle i å støtte i sosialisering

Lærer ønsker selv å ivareta det sosiale fokuset

Inkludering, spesialpedagogikk og andre rundere pedagogiske grunntanker får liten plass i hverdagen

Savner politisk tydelighet på hva lærer egentlig har ansvaret for når det kommer til sosialt arbeid

Det sosiale er en del av læringsaktivitetene. Sosialt deltagesarbeid knyttet til det faglige.

Spesialpedagogiske temaer for liten plass på møter

Jeg må nok dessverre innrømme at sånne ting som inkludering og andre spesialpedagogiske temaer, eh, ikke at inkludering er nødvendigvis. Sånne ting da, litt sånn rundere pedagogikk, ofte lite plass.

Vi har nok vært litt flinkere til å ha sånne dialoger nå. For pedagogikk, og er jo veldig. Vi er liksom en gjeng her som har fått lov til å på en måte komme å snakke litt om ting som større pedagogiske spørsmål.

En av de tingene som jeg må si jeg savner litt er jo en satsning på å SKAL gjøre for noe. For vi har nok en profesjon med ganske mye, kanskje det større apparatet kan bidra litt med er jo å nå ut, at endel av mitt primæransvar slik som jeg opplever det er sosial deltakelse, så tenker jeg at, vi trenger liksom. Det er politisk rundt hva skole er for noe som sender et tydelig bud.

Men utfordringen som vi ser i skolen i dag, mener jeg, som vi bare vil, men hvis alle styringssystemene peker på OECD og sånn så rettes automatisk oppmerksomheten mot en utfordring vi må. Og det føler jeg vi som profesjonell profesjonelle lærere. Det er liksom å oppdage og se de utfordringene mot da.

Men utfordringen som vi ser i skolen i dag, mener jeg, som vi bare vil, men hvis alle styringssystemene peker på OECD og sånn så rettes automatisk oppmerksomheten mot en utfordring vi må. Og det føler jeg vi som profesjonell profesjonelle lærere. Det er liksom å oppdage og se de utfordringene mot da.

At selv om vi opplever at vi er ganske gode på det, så la oss se. For det er så veldig fort gjort da. Så det vil jeg gjerne ha mer av da. En tydeligere kommunikasjon om det. Også er det viktig.

Generelle tilpasninger vi gjør for elevene, men ofte og mye av mitt inntrykk basert på det jeg har gått. Ofte så ligger det i å mestre faglige ting. Ikke sant. Så det er liksom. Vi har jo mange eksempler. Men det er liksom undervisninga. Og undervisninga. Det er liksom faglig undervisning da. Så det reduserer. Og undervisningsbegrepet også ofte reduseres til faglig kompetanse.

Konsentrasjonstrening er nok noe av det vi er bedre på nå. Og det tror jeg nok henger sammen med igjen at det er viktig. Ikke sant. Så vi har jo masse ting vi kan støtte på i forhold til. Tenker at å trene opp evnen til å holde seg konsentrert i sosiale spillet.

|               |   |  |
|---------------|---|--|
|               |   | <p>Ja, ja, jeg tror at det ligger. Uten at jeg klarer å peke på jeg et press på oss til å ikke bruke for mye tid på det. For skjønner litt hva jeg mener</p> <p>Peker på både faglig og sosial mestring som faktor i triv</p> <p>Det er også å lære de, asså, for å si det litt flåste, og læ det å bli et menneske er å klare å kunne ha konstruktiv på en måte.</p> <p>jeg føler nok selv, og det kan hende jeg tar litt feil at de bredde i det, og jeg prøver iallfall å så godt jeg kan</p> <p>Jeg må nok dessverre innrømme at sånne ting som inkl andre spesialpedagogiske temaer, eh, ikke at inkluderin nødvendigvis. Sånne ting da, litt sånn rundere pedagog ofte lite plass.</p> <p>En av de tingene som jeg må si jeg savner litt er jo en s SKAL gjøre for noe. For vi har nok en profesjon med ga kanskje det større apparatet kan bidra litt med er jo å r at endel av mitt primæransvar slik som jeg opplever de sosial deltagelse, så tenker jeg atte, vi trenger liksom. D politisk rundt hva skole er for noe som sender et tydeli</p> <p>jeg opplever jo også at sosialisering er veldig viktig i fo er klart at det også skal være på plass for det handler j vet jo alle hvor vanskelig det kan være å få med seg no er klart en viktig del av mange av de læringsaktiviteten</p> <p>Jeg må nok dessverre innrømme at sånne ting som inkl andre spesialpedagogiske temaer, eh, ikke at inkluderin nødvendigvis. Sånne ting da, litt sånn rundere pedagog ofte lite plass.</p> |
| skolesystemet | <p>Skolesystemet som faktor i muligheten for å prioritere sosialt arbeid (2.ref)</p> <p>Kompetansekrav som er vanskelig å nå (2.ref)</p> <p>Lærere målt på karakterer ikke sosialt arbeid</p> | <p>jeg føler jo nå at sånn som skolesystemet er rigga og m styringssystemene som lærerne skal forholde seg til, at asså, oppmerksomheten ble dratt mot faglig kompetan komme seg videre i livet, komme inn på videregående, dimensjoner. Men det gjør kanskje at vi sånn generelt konkrete å jobbe med sosialiseringsbiten, at det kansk prøver og karaktersetting og testing og sånn.</p>   |

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
|                               | <p>Uklare avgrensninger politisk i forhold til hva som skal jobbes med (Veldig klart at det skal jobbes med fag, men mindre klart med det sosiale ansvarsområdet)</p> <p>For høye krav (2. ref)</p> <p>For lite tydelige retningslinjer på hva slags ansvar lærer har for det sosiale (2.ref)</p> | <p>samtidig så har vi jo rigga oss et skolesystem i Norge med suksesskriteriene vi som skole blir målt på, eller jeg som kommer og måler meg på, la oss si at jeg er flink lærer til å få gode vennskap.</p> <p>hvis man ser på de kompetansemåla spesielt, og i den de som er nesten umulig å nå alene. Hvis du skjønner.</p> <p>De skal utforske. De skal drøfte disse. De skal reflektere som kommer hit i åttende klasse og har det på plass in <u>til kompetansekrev</u>)</p> <p>samtidig så har vi jo rigga oss et skolesystem i Norge med suksesskriteriene vi som skole blir målt på, eller jeg som kommer og måler meg på, la oss si at jeg er flink lærer til å få gode vennskap.</p> <p>En av de tingene som jeg må si jeg savner litt er jo en som SKAL gjøre for noe. For vi har nok en profesjon med ga kanskje det større apparatet kan bidra litt med er jo å nå at endel av mitt primæransvar slik som jeg opplever det sosial deltagelse, så tenker jeg at, vi trenger liksom. Det politisk rundt hva skole er for noe som sender et tydelig</p> <p>De skal utforske. De skal drøfte disse. De skal reflektere som kommer hit i åttende klasse og har det på plass in</p> <p>hvis man ser på de kompetansemåla spesielt, og i den de som er nesten umulig å nå alene</p> <p>For hvis det er sånn at endel av mitt primæransvar slik annet å støtte til sosial deltagelse, så tenker jeg at, vi på en annen måte politisk rundt hva skole er for noe som</p> <p>Så det vil jeg gjerne ha på plass da liksom sånn fra poli om det. Også er det jo også sånn med. Jeg har jo gått g har jeg gått master i pedagogikk med fordypning i utda opplevd og lært så mye om ADHD annet enn det jeg ha fritiden. Det blir jo liksom nevnt i forhold til - er det ikk eller noe sånn som har noe om mobbing som fenomen kan liksom påvirke deg.</p> |
| Marginalisert ungdom med ADHD | Opplever ikke alltid at ungdom med ADHD er marginalisert  | For det har jeg tenkt litt på etter at jeg fikk den første marginalisert ungdom med ADHD. Jeg opplever ikke n henger sammen.(...) For det er mange barn med ADHD  |

|                                  |   |  |
|----------------------------------|---|--|
|                                  | <p>Peker på at barn med ADHD er forskjellige (altså sosialisering er også forskjellig)</p> <p>Kan bære med seg samspillserfaringer fra barneskolen</p> <p>Kan bli utfordrende å streve med konsentrasjon når det sosiale samspillet krever det i større grad</p>  | <p>vil beskrive som marginalisert ungdom også, ikke sant. veldig godtatt av venner.</p> <p>det er jo selv, om ADHD er jo, en liksom det er diagnose store forskjeller fra mellom et barn med ADHD et annet</p> <p>Jeg tror ikke vi skal være så naive at vi tror at ikke alle barn med seg noe.</p> <p>Vi snakket om ista liksom hvilke ting som kan skje rundt ekskludert, og da nevnte jeg jo det her med regulering tenker at det også kan ha en annen effekt. Og det er at jo i større grad evnen til konsentrasjon rundt aktiviteter litt er jo. Nå er det ofte er det jo ofte ganske korte liksom å klare å sitte å konsentrere seg om en felles aktivitet og sosiale spillet som skjer nå.</p>  |
| ADHD og vennskap i ungdomsskolen | <p>Godtatt av venner</p> <p>Åpenhet om egen diagnose som faktor i vennskap (3.ref)</p> <p>Å kjenne seg selv og egen diagnose som faktor i vennskap</p> <p>Peker på forskjeller mellom barn med ADHD (som faktor i vennskap)</p> <p>Ha eierskap over egen historie</p> <p>Ungdom bærer med seg erfaringer fra barneskolen knyttet til samspill</p> <p>Kan være utfordrende med vansker med konsentrasjon i sosiale samspill</p> <p>Dårlige relasjonserfaringer på barneskolen forplanter seg ikke nødvendigvis over i ungdomsskolen.</p> <p>Det kan være vanskelig å komme ut av den rollen en har hatt på barneskolen</p> | <p>Ja, de har et strev men er veldig godtatt av venner.</p> <p>de er så komfortable med å snakke om det at det blir en</p> <p>vi har samarbeidet med foreldrene og barna også at de liten muntlig presentasjon om hva er dette her for noe</p> <p>å ta eierskap over det som liksom det er en story line og andre går og hvisker og tisker om, hva.. altså liksom, d</p> <p>Og liksom blir litt kjent med seg selv og sin egen diagnose</p> <p>det er jo selv, om ADHD er jo, en liksom det er diagnose store forskjeller fra mellom et barn med ADHD et annet</p> <p>å ta eierskap over det som liksom det er en story line og andre går og hvisker og tisker om, hva.. altså liksom, d</p> <p>Jeg tror ikke vi skal være så naive at vi tror at ikke alle barn med seg noe. Alle elevene her.</p> <p>Vi snakket om ista liksom hvilke ting som kan skje rundt ekskludert, og da nevnte jeg jo det her med regulering tenker at det også kan ha en annen effekt. Og det er at jo i større grad evnen til konsentrasjon rundt aktiviteter litt er jo. Nå er det ofte er det jo ofte ganske korte liksom å klare å sitte å konsentrere seg om en felles aktivitet og sosiale spillet som skjer nå.</p> <p>Både ja, og nei. ADHD er jo en sånn type diagnose som vokser det litt fra seg. Så vi har jo hatt flere elever som</p> |

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
|                         | <p>Utfordrende å påvirke dynamikk mellom ungdom som lærer når Ungdommen med ADHD er utenfor det sosiale.</p>   | <p>har hatt barn som jeg har hatt samtale med barneskole kommer ofte i konflikter. Det er mye krangling med liksom kommer de opp hit også kjenner vi ikke igjen det barnet. Og egentlig, kanskje, ja opplever å bygge mange nye venner.</p> <p>Vi er en skole som bare får barn fra to barneskoler. Så mange de kjenner fra før av og hvis man har et sånn i grunns skole sånn eller sånn. Det tror jeg gjelder alle som har gått her og komme seg ut av den rollen da.</p> <p>Og det jobber vi jo ofte med spesielt i starten av 8. klasse over det atte vi bærer ofte med oss endel av identitetene.</p> <p>Det er kjempe vanskelig. Veldig veldig vanskelig. Og, ja, det er sant, om atte forebygging er liksom king. Fordet, og det er når systemene har satt seg og liksom blitt som det har blitt vanskeligere tror jeg.</p> |
| Åpenhet rundt egen ADHD | <p>Blir en naturlig del av vennesamtalen</p> <p>Å være komfortabel med egen diagnose</p> <p>Få kjennskap til seg selv og egen diagnose</p> <p>Deling med klassen</p> <p>Å ta eierskap over egen historie</p>                 | <p>Noen er veldig åpne om det, og vi kan jo høre det i gangen. Det er sant at det her, at venninner og kompis, og kan bare snakke om ADHDen din littegrann. For at de merker, asså. De er så åpne og blir en sånn helt naturlig del av vennesamtalen og da, ja, det er av oppgaven, så hei!</p> <p>de er så komfortable med å snakke om det at det blir en del av samtalen.</p> <p>Og liksom blir litt kjent med seg selv og sin egen diagnose.</p> <p>vi har samarbeidet med foreldrene og barna også at de har gjort en liten muntlig presentasjon om hva er dette her for noe.</p> <p>(...) å ta eierskap over det som liksom det er en story liksom som noen andre går og hvisker og tisker om, hva.. altså liksom.</p>  |
| Foreldresamarbeid       | <p>Åpenhet og deling med klassen</p> <p>Må være på å plass ved utenforskap</p> <p>Ha god relasjon for å samarbeide når noe skjer som må snakkes om</p> <p>Utfordrende å få foreldre med på å dempe karakterfokus (2.ref)</p> | <p>vi har samarbeidet med foreldrene og barna også at de har gjort en liten muntlig presentasjon om hva er dette her for noe.</p> <p>(...) så er vi jo helt hundre prosent avhengig av å ha gode relasjoner.</p> <p>Det er jo liksom å innlede gode dialoger og samtaler med foreldre som individ. For det foreldre har jo ofte. Ja, det er de som har barn hvis du skjønner hva jeg mener. Så det å prøve å få foreldre med på utfordringene. Både for å forebygge, men også for å ha en god relasjon. Skje noe så at når det skjer noe så er det så mye lettere å snakke om.</p> <p>Så de utfordringene jeg har opplevd i forhold til det samarbeidet. For jeg opplever jo at foreldre i dag generelt sett også har en god relasjon. Legger også mye vekt på det her med karakterer og så.</p>                                   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>skolens viktigste funksjon. Atte. Karakterene er det som</p> <p>Utfordringene jeg har opplevd litt i det har jo vært på e</p> <p>tror vi skal dempe det jaget litt. Også skal vi heller liksom</p> <p>det da.</p> <p>Som gjør at vi kan ha feks. Når vi har utviklingssamtale</p> <p>ønsker jo jeg helst at den samtalen skal dreie seg om n</p> <p>matematikk og engelsk og sånn, og men jeg opplever e</p> <p>er det vi liksom skal snakke om for det er det skole er. (</p> <p>oppmerksomheten til eleven også litt mot det, og ja.</p>  |
| Forskjeller mellom gutter og jenter med ADHD | <p>Jenter som oftest får diagnosen så sent som på ungdomsskolen</p> <p>Forskjell på hvordan ADHD kommer til uttrykk (3. ref)</p> <p>Opplever at gutter i større grad har rastløshet og fysisk impulsivitet (2. ref)</p> <p>Opplever at jenter viser mer verbal impulsivitet</p> <p>Opplever at jenter ikke forstyrrer så mye i klasserommet, men har utfordringer med å følge med på undervisningen</p> | <p>De vi ser som ofte får diagnosen hvis de får diagnosen</p> <p>alltid, men da er det jenter da. Jenter er jo ofte sånn at</p> <p>utarter seg veldig ofte litt annerledes hos jenter</p> <p>så er det ofte forskjell på hvordan det utarter seg, hos</p> <p>ved symptommessig, ikke sant?</p> <p>Men at gutter i større grad har den rastløsheten og imp</p> <p>også kan ha impulsiviteten, men da er det ofte litt mer</p> <p>stort hvis du skjønner</p> <p>Men og da kan nok gutter generelt sett gutter med AD</p> <p>har litt asså maur i rumpa som jeg sier, sa i gamledager</p> <p>og mer et uromoment, og det er klart at det legges me</p> <p>som kanskje rett og slett bare ikke helt klarer å henge r</p> <p>seg av den grunn.</p> <p>Men at gutter i større grad har den rastløsheten og imp</p> <p>gutter med ADHD som har som er veldig hyperaktive o</p> <p>i gamledager da kan nok oppleves som mer forstyrende</p> <p>det legges mer merke til</p> <p>Jenter også kan ha impulsiviteten, men da er det ofte l</p> <p>like stort hvis du skjønner</p> <p>jente med ADHD og det som kanskje rett og slett bare</p> <p>uten at de gjør noe ut av seg av den grunn.</p> |
| Opplevelse av ungdom med ADHD i klasserommet | Gutter ofte mer uromoment i klasserommet.   | <p>Men og da kan nok gutter generelt sett gutter med AD</p> <p>har litt asså maur i rumpa som jeg sier, sa i gamledager</p> <p>forstyrende og mer et uromoment (...)</p>   |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>Jenter strever oftere med å henge med faglig (uten å være uromoment).</p> <p>Impulsivitet</p> <p>Impulsivitet som styrke</p>  | <p>(...) det er klart at det legges mer merke til enn en jent slett bare ikke helt klarer å henge med og følger med u</p> <p>selv om et er ting du strever med så er jo det også ting som det her med impulsivitet for eksempel</p> <p>Impulsivitet er jo egentlig en fantastisk styrke i mange</p>   |
| <p>Ungdomsskolelærerens arbeidsmetoder knyttet til ungdom med ADHD</p> | <p>Veiledning (4. ref)</p> <p>Foreldresamarbeid (3. ref)</p> <p>Baserer seg på generelle arbeidsmetoder om inkludering</p> <p>Leser teori knyttet til ADHD</p> <p>Sette ord på nyanser i det sosiale samspillet</p> <p>Relasjon og refleksjon som metode (3. ref)</p> <p>Støtte til konflikthåndtering</p> <p>Støtte til å lese sosiale koder</p> <p>Forebygge utestenging</p> <p>Se bak handlingene (2.ref)</p> <p>Forklare sosialt samspill</p> <p>Dele inn i grupper i undervisning for å kople ungdom sammen sosialt</p> <p>Forstå ungdomskulturen</p> <p>Peker på lærers rolle som oppdrager e.l. danning</p> <p>Lære de å ha konstruktive og gode relasjoner</p> | <p>selv om et er ting du strever med så er jo det også ting som det her med impulsivitet for eksempel</p> <p>Det er også å lære de, asså, for å si det litt flåste, og lære det å bli et menneske er å klare å kunne ha konstruktiv på en måte.</p> <p>Det handler om å veilede de i de sosiale kontekstene</p> <p>det å gi, asså ha veiledningssamtaler rundt det å på en måte være litt sånn åpen for at ungdom snakker sammen på</p> <p>vi har samarbeidet med foreldrene og barna også at de har liten muntlig presentasjon om hva er dette her for noe</p> <p>(...) så er vi jo helt hundre prosent avhengig av å ha gode</p> <p>Det er jo liksom å innlede gode dialoger og samtaler med som individ. For det foreldre har jo ofte. Ja, det er de som barn hvis du skjønner hva jeg mener. Så det å prøve å få utfordringene. Både for å forebygge, men også for å ha skjje noe så at når det skjer noe så er det så mye lettere</p> <p>Da kan jeg si at organisasjonen som helhet, ja, igjenno som fenomen ja, men vi. Jeg har aldri opplevd at vi har med ADHD. Hvis du skjønner. Men inkludering som fenomen</p> <p>det er nok litt med i funksjonen som pappa enn lærer som oppdatert på det. Det er klart. Selv om jeg ikke nødvendigvis påvirker jo det hvordan jeg jobber og tenker.</p> <p>Og heller åpne opp å si. Det er greit å banne, men hvor</p> <p>Charlotte: Kan man da. Kan man da egentlig si at du er metode for å støtte?</p> <p>Mannlig lærer: Absolutt, asså relasjon er jo bærebjelke noen ting. Så det er klart at det må på plass med alle de jobber jo mye med det også i helklasse</p> |

Generelle tilpasninger ofte knyttet til det faglige

Faglig konsentrasjonstrening som kan støtte til fokus i sosialt samspill

Så går jeg heller inn i en samtale med de og liksom sånn

Det er jo liksom å innlede gode dialoger og samtaler med barn som individ. For det foreldre har jo ofte. Ja, det er de som har barn hvis du skjønner hva jeg mener. Så det å prøve å møte barn på utfordringene. Både for å forebygge, men også for å ha noe som kan skje noe (...)

konflikthåndtering, og det å lese sosiale koder, og det å være som du mente det så skal vi også klare å sette oss inn i den situasjonen det sånn så er det fortsatt ditt ansvar å prøve å rydde opp

konflikthåndtering, og det å lese sosiale koder, og det å være som du mente det så skal vi også klare å sette oss inn i den situasjonen det sånn så er det fortsatt ditt ansvar å prøve å rydde opp

Jeg har veldig tro på det her å bygge bro i fredstid. Og det er viktig å tilbake på forebygging igjen da

Det er jo liksom å innlede gode dialoger og samtaler med barn som individ. For det foreldre har jo ofte. Ja, det er de som har barn hvis du skjønner hva jeg mener. Så det å prøve å møte barn på utfordringene. Både for å forebygge, men også for å ha noe som kan skje noe

det er jo en sånn tilpasning som jeg gjør ofte, atte, hvis det er et tilfellet da, eller en annen diagnose for den saks skyld i tillegg så handler det jo liksom om å se forbi handlingen og litt mer måteprøve å forstå barnet som individ

det å gi, asså ha veiledningsamtaler rundt det å på en måte være litt sånn åpen for at ungdom snakker sammen på en måte streng voksen som hele tiden sier sånn neimen at det er å åpne opp å si. Det er greit å banne, men hvordan skal det

Dele inn i grupper i undervisning for å kople ungdom sammen

Å være litt sånn åpen for at ungdom snakker sammen på en måte streng voksen som hele tiden sier sånn neimen at det er å åpne opp å si. Det er greit å banne, men hvordan skal det

Det er også å lære de, asså, for å si det litt flåste, og lære de det å bli et menneske er å klare å kunne ha konstruktive samtaler på en måte.

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>Det er også å lære de, asså, for å si det litt flåste, og lære det å bli et menneske er å klare å kunne ha konstruktiv på en måte.</p> <p>Generelle tilpasninger vi gjør for elevene, men ofte og mitt inntrykk basert på det jeg har gått. Ofte så ligger til mestre faglige ting. Ikke sant. Så det er liksom. Vi har jo eksempel. Men det er liksom undervisninga. Og under Det er liksom faglig undervisning da. Så det reduserer. undervisningsbegrepet også ofte reduseres til faglig ko</p> <p>Konsentrasjonstrening er nok noe av det vi er bedre på Og det tror jeg nok henger sammen med igjen at det er Ikke sant. Så vi har jo masse ting vi kan støtte på i forhold tenker at å trene opp evnen til å holde seg konsentrert sosiale spillet.</p> |
| <p>arbeidsmetoder/forskning s -og litteraturbaserte kilder rundt hvordan du bør jobbe mot inkludering og sosial deltagelse</p> | <p>Inkludering og andre spesialpedagogiske temaer får ofte liten plass på møter</p> <p>Baserer seg på generelle forsknings og litteraturbaserte arbeidsmetoder knyttet til inkludering (ikke direkte knyttet mot ADHD, men generelt om temaet)</p> <p>Hatt lite om ADHD i grunnskoleutdanningen</p> | <p>Jeg må nok dessverre innrømme at sånne ting som inkludering og andre spesialpedagogiske temaer, eh, ikke at inkludering nødvendigvis. Sånne ting da, litt sånn rundere pedagogiske ofte lite plass.</p> <p>Da kan jeg si at organisasjonen som helhet, ja, igjennom som fenomen ja, men vi. Jeg har aldri opplevd at vi har med ADHD. Hvis du skjønner. Men inkludering som fenomen</p> <p>Ikke sant, men jeg syntes jo også det er for ille litt hvis relativt vanlig. At, det er jo så vanlig at alle lærere i løp at. Det at vi i utgangspunktet i grunntidninga vår har Det er jo interessant.</p>  |