

AD/HD-elevenes situasjon i grunnskolen

*En sammenligning av AD/HD-elevers og øvrige elevers sosiale
og faglige kompetanse*

Ylva Eidnes



Masteroppgave

Masterstudiet i Tilpasset Opplæring, avdeling Hamar

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Forord

Det er med blandete følelser jeg avslutter denne undersøkelsen. Blandete fordi det er knyttet lettelse og tilfredshet ved det endelig å være i mål, samtidig en slags misnøye fordi dette setter punktum for 7 år som student. For til hvilken tid ellers i livet kan man så fullstendig fordype seg i egne interesser som når man er student? Jeg kommer til å savne og jobbe med fagstoff, og å gruble over teori. Atferdsproblemer som tema interesserer meg, og jeg ser flere muligheter der blant annet systemteori kan brukes i forhold til dette. Sånn sett er det synd oppgaveskrivinga er over. – Men det er ikke til å komme bort i fra at det blir godt med mer fritid også! Endelig skal hunden min trenes til jakt.

Det er mange som på ulike måter har hjulpet meg i prosessen oppgaveskrivinga har vært. Først av dem er professor Thomas Nordahl som har gitt meg og mine medstudenter på Masterstudiet i Tilpasset Opplæring muligheten til å benytte oss av LP-materialet. Det er ikke mange studenter forunt å få en tilsvarende mulighet til å utforske mulighetene kvantitativ metode kan gi. Som hovedveileder har han også bidratt med konstruktive og tydelige tilbakemeldinger underveis. Også veileder Kari Nes har bidratt med gode råd og innspill i forhold til oppgaven. Støttespillere på hjemmefronten har jeg også hatt. Bjørn som har tatt seg av våre to sønner Odin og Rane, slik at jeg har kunnet jobbe i ro. Og sist, men ikke minst: mamma og pappa som har gitt oppbakking gjennom nesten 20 år med skole og utdanning.

Til dere alle: *Takk for hjelpa!*

Steinvik, mai 2009

Ylva Eidnes

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING FOR UNDERSØKELSEN.....	9
1.2 FORSTÅELSE AV SENTRALE BEGREPER	10
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	12
2. TEORI	14
2.1 ATFERDSPROBLEMER	14
2.1.1 Tradisjonelle forklaringsmodeller for atferdsproblemer: individet i fokus.....	15
2.1.2 Kontekstuelle forklaringsmodeller i skolen.....	16
2.2 AD/HD (ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER)	18
2.2.1 Utredningen før en diagnostisering	19
2.3 TILTAK OVENFOR ELEVER MED AD/HD	21
2.3.1 Medikamentell behandling av AD/HD.....	21
2.3.2 Spesialundervisning - et pedagogisk tiltak.....	22
2.4 KRITIKK AV DAGENS FORKLARINGSMODELLER, UTREDNING OG FORSKNINGEN DISSE ER BASERT PÅ	23
2.4.1 Ingen entydig forklaring på atferd.....	23
2.4.2 Utredningen og forskningens utvalg.....	24
2.4.3 En utredning med rom for feiltolkning?.....	25
2.5 SYSTEMTEORI	26

2.5.1	<i>Sosiale systemer</i>	27
2.5.2	<i>Kommunikasjon som operasjon</i>	28
2.5.3	<i>Menneskesyn</i>	30
2.5.4	<i>Kompleksitet og behovet for å redusere denne</i>	31
2.5.5	<i>Tillit- en mulig konsekvens av seleksjon</i>	31
2.6	PEDAGOGISKE KONSEKVENSER AV SYSTEMTEORI.....	32
2.6.1	<i>Undervisning</i>	32
2.6.2	<i>Læringsprosessen</i>	33
2.6.3	<i>Atferd</i>	34
2.6.4	<i>Kommunikasjon og relasjoner</i>	36
3.	METODE	37
3.1.1	<i>Forskningsdesign</i>	37
3.1.2	<i>Forskningsmetode</i>	38
3.2	HVORFOR KVANTITATIV METODE?	39
3.3	FORDELER OG ULEMPER MED STRUKTURERTE SPØRRESKJEMAER.....	40
3.4	OPERASJONALISERING AV VARIABLER	41
3.5	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	45
3.5.1	<i>Uvalg</i>	45
3.6	UNDERSØKELSENS TROVERDIGHET	46
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	46
3.6.2	<i>Validitet</i>	48
3.7	TOLKNING AV EMPIRISK MATERIALE.....	49
3.8	STATISTISKE ANALYSER.....	50
4.	RESULTAT	52

4.1	RELASJON LÆRER-ELEV	53
4.2	RELASJON ELEV-ELEV	54
4.3	SOSIAL KOMPETANSE	55
4.4	MOTIVASJON, ARBEIDSSINNSATS OG INTERESSE.....	58
4.5	TRIVSEL	59
4.6	STRUKTUR PÅ UNDERVISNING	61
4.7	FAGLIG KOMPETANSE.....	62
4.8	OPPSUMMERING AV RESULTAT.....	63
5.	ANALYSE OG DRØFTING.....	65
5.1	FAGLIG KOMPETANSE OG MOTIVASJON I SYSTEMPERSPEKTIV	65
5.1.1	<i>Meddelelse.....</i>	<i>65</i>
5.1.2	<i>Forståelse.....</i>	<i>67</i>
5.2	SOSIAL KOMPETANSE OG RELASJONER I SYSTEMPERSPEKTIV.....	69
5.2.1	<i>Kommunikasjon.....</i>	<i>70</i>
5.2.2	<i>Kompleksitet og struktur</i>	<i>71</i>
5.3	DRØFTING	73
5.3.1	<i>Forståelse av AD/HD.....</i>	<i>73</i>
5.3.2	<i>AD/HD i skolen.....</i>	<i>74</i>
5.3.3	<i>Struktur og voksenstyring.....</i>	<i>74</i>
5.3.4	<i>Engasjement og spesialundervisning</i>	<i>75</i>
5.3.5	<i>Relasjoner</i>	<i>76</i>
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	78
	LITTERATURLISTE.....	80
	VEDLEGG	85

VEDLEGG 1: ELEVHEFTE FOR MELLOMTRINNET	85
VEDLEGG 2: ELEVHEFTE FOR UNGDOMSTRINNET.....	98
VEDLEGG 3: KONTAKTLÆRER-SKJEMA FOR ALLE TRINN.....	111
VEDLEGG 4: KONTAKTLÆRER-SKJEMA FOR UNGDOMSTRINNET.....	119

Norsk sammendrag

Grunnskoleopplæringen skal i følge Opplæringsloven være inkluderende, og opplæringen tilpasses den enkelte. Til tross for dette rapporteres det om elevgrupper som faller utenom faglig og sosialt. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling for undersøkelsen formulert: *Hva er situasjonen for AD/HD-diagnostiserte elever sammenlignet med øvrige elever i grunnskolen, med tanke på sosial og faglig kompetanse? Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?*

Tradisjonelle forklaringsmodeller for atferdsproblemer knytter årsaken til diagnosen til faktorer som ligger i individet. Dette har ført til en individrettet praksis i utredningen og tiltakene rettet mot elevene som har den. Dette individrettede fokuset er imidlertid ikke uproblematisk da forskning har stilt spørsmålsteget ved forklaringsmodellenes falsifiserbarhet og utredningens troverdighet. Derfor presenteres systemteori som et supplement til de tradisjonelle forklaringsmodellene. Her flyttes fokuset fra enkelteleven til eleven som deltaker i sosiale systemer.

Undersøkelsen bygger på kvantitative data samlet inn ved hjelp av LP-modellen. På denne måten har et stort antall informanter bidratt med sine vurderinger på ulike fokusområder knyttet til sosial og faglig kompetanse. Både lærere og elever har deltatt ved å ta stillinger til spørsmål og påstander i spørreskjemaer.

Det er gjennomgående relativt store forskjeller mellom AD/HD-elevne og de øvrige elevene. AD/HD-elevne skårer dårligere enn de øvrige elevene på samtlige områder knyttet til sosial og faglig kompetanse. Forskjellen er minst i elevenes vurderinger av relasjonene til kontaktlærer, størst når kontaktlærer vurderer elevenes sosiale kompetanse. Resultatene støttes av tidligere forskning på områdene.

Gjennom systemteori kan forskjellene mellom elevgruppene forklares ved at det i grunnskolens virksomhet i for liten grad er tilpasset slik at AD/HD-elevenes behov blir imøtekommet. Dette medfører videre at dagens praksis i grunnskolen ikke er tråd med hva som er hjemlet i Opplæringsloven i forhold til tilpasset opplæring.

Engelsk sammendrag (abstract)

According to law, the primary instruction should be inclusive, and the education adapted to the individual pupil. Despite this, it is reported that different groups among the pupils falls outside both academic and social. On this basis, the following problem for the survey was formulated: *What is the situation for AD/HD-diagnosed pupils compared with other students in primary school, in terms of social and academic competence? How could any differences be explained?*

Traditional models for explaining behavior problems relate the cause of the diagnosis to factors inherent in the individual. This has led to a person-centered practice in assessment and interventions aimed at pupils who have it. Nevertheless this individual-oriented focus is not unproblematic as research has raised the question of the explanation models falsifiability, and credibility related to the selection research is based on. Therefore, system theory is presented as a supplement to the traditional explanation models. Here focus is moved from the individual pupil to the pupils` participation in social systems.

The survey is based on quantitative data collected using the LP model. In this way, a large number of informants contributed with their reviews of the different focus areas related to social and academic competence. Both teachers and students have participated by taking positions to the questions and statements in the questionnaires.

There are generally relatively large differences between pupils with AD/HD and other students. Pupils with AD/HD score worse than the other students in all areas related to social and academic competence. The difference is at least in the pupils' assessments of the relationship to their form teacher, greatest when form teacher assesses pupils' social competence. The results are supported by previous research in the areas.

Through system theory can the differences between the groups be explained by that the school's activities is not sufficiently adapted so that they meet the AD/HD-pupils' needs. This means that the current practice in school is not keeping with what is warranted by law in relation to adapted education.

1. Innledning

Helt siden spesialskolene ble avviklet har blant annet en inkluderende skole vært målsetningen for den lovpålagte grunnskoleopplæringen. Enhetsskolen skal favne hele elevgruppen, og utdanne dem til reflekterte og oppegående mennesker som skulle bringe nåtidens og framtidens samfunn videre. Også i dag er tanken om en felles, inkluderende grunnskole gjeldende. Dette kommer frem så vel i Opplæringsloven som i Kunnskapsløftet.

Til tross for dette rapporteres det om grupper som faller gjennom både faglig og sosialt (se for eksempel Nordahl og Sunnevig 2008). En av disse gruppene er elevene med diagnostisert *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (heretter kalt AD/HD). I løpet av det siste tiåret har diagnosen blitt mer og mer omtalt, og det har vært en nærmest eksplosiv vekst i antall elever som har fått den. – Den samme utviklingen har også vist seg i tilhørende tiltak som spesialundervisning og medisinerings.

1.1 Problemstilling for undersøkelsen

Utviklingen med diagnostisering og tilhørende individrettede tiltak tyder på at det er årsaksforklaringene som per i dag er mest utbredt i skole- og helsevesenet. Utviklingen i forhold til antallet diagnosehavere, tiltakene for å hjelpe dem og rapportene om elever som ikke når de faglige og sosiale målsetningene som er ønskelig, har gjort meg nysgjerrig på hvordan situasjonen til AD/HD-elevene er. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling for undersøkelsen formulert:

Hva er situasjonen for AD/HD-diagnostiserte elever sammenlignet med øvrige elever i grunnskolen, med tanke på sosial og faglig kompetanse? Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?

Problemstillingen er todelt, og gjennom dens første del *Hva er situasjonen for AD/HD-diagnostiserte elever sammenlignet med øvrige elever i grunnskolen, med tanke på sosial og faglig kompetanse?* ønsker jeg å få et overblikk i hvordan elevene ligger an faglig og sosialt. Dette vil jeg gjøre ved å analysere kvantitative data samlet inn gjennom modellen for Læringsmiljø og pedagogisk analyse (heretter kalt LP-modellen).

Det er flere dimensjoner ved områdene faglig og sosial kompetanse som kan undersøkes for å svare på problemstillingen. Forskning har vist at trivsel, relasjoner, motivasjon, arbeidsinnsats, interesse og struktur i undervisningen er faktorer som har sammenheng med elevenes resultater i skolen (Nordahl 2000, Ogden 2001). Derfor er disse områdene trekt inn også i denne undersøkelsen. Kanskje kan de bidra til å gi et bredere perspektiv på AD/HD-elevens situasjon i skolen enn hvis sosial og faglig kompetanse isolert ble undersøkt.

Gjennom problemstillingens andre del *Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?* vil jeg prøve å forklare eventuelle forskjeller ved hjelp av kontekstuelle forklaringsmodeller, med systemteori av Niklas Luhmann (1927-1998). På denne måten vil ikke undersøkelsen følge det tradisjonelle sporet med individrettede forklaringsmodeller for å analysere resultatet. Dette innebærer imidlertid ikke at jeg avviser disse forklaringsmodellene, men at jeg ønsker å utvide perspektivet på hvordan atferdsproblemer og konsentrasjonsvansker forklares. På denne måten kan de ulike forklaringsmodellene kanskje utfylle og nyansere hverandre, og gi en enda bedre forståelse for vansker som AD/HD.

1.2 Forståelse av sentrale begreper

Som det fremkommer av problemstillingen er det to typer kompetanse som skal undersøkes. *Kompetanse* er et abstrakt begrep, og dermed kan det være vanskelig å vise helt klart hva det innebærer. Ordet kommer av det latinske *competentia* som er knyttet til *å kunne* og *å være i stand til* (Wikstrøm 2004). Begrepet kan også knyttes til *ferdigheter, kunnskaper og holdninger* som noen har (Bø og Helle 2002). Ogden (2001) har valgt å bruke personlig kompetanse som et samlebegrep for kompetanse på ulike områder: fysisk, kognitiv (knyttet til læring) og sosial kompetanse. Kompetanse beskrives altså som kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gjør at en *kan* noe på ulike områder.

Denne undersøkelsen er basert på empiri samlet gjennom LP-modellen. For å undersøke sosial kompetanse er området operasjonalisert gjennom fem delområder: innordning, tilpasning, selvkontroll, selvhevdelse, empati og rettferdighetssans. *Innordning* er forbundet med elevens evne til å innordne seg reglene i skolen. Herunder er kunnskaper og holdninger knyttet til hvilken atferd som er passende i for eksempel undervisningssituasjoner, og viser i hvilken grad eleven greier å følge skolens regler for atferd. *Tilpasning* er knyttet til om

eleven er i stand til å tilpasse seg situasjoner med jevnaldrende, og har sammenheng med om de greier å lese og følge normene som råder i ulike sosiale situasjoner. Om eleven er i stand til å tilsidesette umiddelbare behov og regulere atferden sin måles gjennom *selvkontroll*. *Selvhevdelse* vurderer om eleven kan fremme seg selv og egen kompetanse på en god og hensiktsmessig måte. *Empati og rettferdighetssans* måler om eleven er i stand til å sette seg inn i andres situasjoner og å vise medfølelse. Rettferdighetssans er knyttet til i hvilken grad eleven er i stand til å oppfatte situasjoner som rammer både han selv og andre rettferdig eller ikke.

Alle delområdene er forbundet med elevens atferd i ulike sosiale situasjoner, og er knyttet til i hvilken grad eleven kan samhandle med andre mennesker på en hensiktsmessig og god måte. Det er likevel nødvendig med en definisjon av begrepet sosial kompetanse for å presisere nøyaktig hva denne formen for kompetanse innebærer.

Sosial kompetanse er i følge Ogden (ibid) en av tre deler av personlig kompetanse. Sosial kompetanse defineres videre på denne måten:

”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.”(Ogden 2001:196).

Definisjonen omfatter de tre dimensjonene kunnskap, ferdigheter og holdninger som vi også fant i Bø og Helleviks beskrivelse av begrepet. Den knytter også begrepet til eleven ved at den viser at sosial kompetanse er noe som gjør det mulig å opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner. Selv om definisjonen ikke ordrett bruker begrepene fra LP-modellen mener jeg den inkluderer også disse ved at den forutsetter at det er ferdigheter som gjør kompetanshaveren i stand til å opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner. Ferdigheter, holdninger og kunnskaper knyttet til empati, medfølelse, regulering av egen atferd og så videre vil vise i hvilken grad eleven innehar det som betegnes som god sosial kompetanse. Kvaliteten på den sosiale kompetansen vil videre virke inn på i hvilken grad eleven opplever mestring og aksept i sosiale situasjoner.

Store deler av skolens virksomhet er knyttet til å øke elevenes *faglige kompetanse* gjennom undervisning. Gjennom LP-modellen måles faglig kompetanse hos ungdomsskoleelever med standpunkt karakterene til jul i fagene norsk, engelsk og matematikk. Siden elever på

barnetrinnet ikke har karakterer er dette målt gjennom ”Faglig kompetanse” under spørreskjemaet knyttet til sosial kompetanse. Faglig kompetanse vil være en indikator på i hvilken grad elevene har greid å ta til seg fagstoffet som har blitt undervist. Den vil også kunne gi oss en indikasjon på i hvilken grad skolen har lyktes med å legge til rette undervisningen slik at elevgruppene har greid å tilegne seg lærestoffet.

AD/HD-elever er elevgruppen med diagnostisert Attention Deficit Hyperactivity Disorder (heretter kalt AD/HD). Disse utgjør cirka 1,5 % av det totale utvalget informanter (Nordahl 2008), og omfatter både elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning. Elevene som mottar spesialundervisning utgjør 70 % av elevene med diagnosen (ibid). Siden medisinerer med Ritalin-baserte preparater er en vanlig del av behandlingen mot AD/HD (Strand 2004) er det tatt utgangspunkt i at majoriteten av disse elevene er under denne typen behandling.

Øvrige elever er elever som ikke har noen registrerte vansker knyttet til læring, konsentrasjon eller atferd. Det er tatt utgangspunkt i at disse ikke er under noen form for behandling som kan påvirke resultatet for undersøkelsen. Elevene mottar heller ikke annen pedagogisk tilrettelegging enn den ordinære tilpassede opplæring som er hjemlet i Opplæringslovens § 1-3.

1.3 Oppgavens struktur

Etter dette innledende kapitlet følger *teorikapitlet*. Her defineres atferdsproblemer, før vi videre går inn på AD/HD-diagnosen. Herunder redegjøres det kort om diagnosen og utredningen før vi går mer inn på tiltakene ovenfor elevene med AD/HD. Deretter følger kritikk av dagens forklaringsmodeller og utredningen i forkant av diagnosen. Videre presenteres kontekstuelle forklaringsmodeller, herunder spesielt systemteori i Niklas Luhmanns perspektiv. Den presenterte systemteorien er knyttet til blant annet sosiale systemer, kommunikasjon og menneskesyn. Deretter knyttes dette til pedagogikk under kapittel 2.7 *Pedagogiske konsekvenser av systemteori*. I *metodekapitlet* (kapittel 3) redegjøres det for forskningsdesign og metode. I dette kapitlet argumenteres det blant annet for valg av kvantitativ metode, før vi kommer inn på hvordan empirien ble samlet inn under delkapittel 3.5 *Gjennomføring av undersøkelsen*. Videre dreier kapitlet inn på undersøkelsens troverdighet gjennom *reliabilitet* og *validitet* i delkapittel 3.6. Deretter kommer vi inn på

hvordan empirisk materiale kan tolkes, før metodekapitlet avsluttes med en redegjørelse for hvilke statistiske analyser som er gjort på empirien. Resultatet av de statistiske analysene gjort på de ulike fokusområdene presenteres i kapittel 4 *Resultat*. Her vil også resultater fra andre undersøkelser på områdene trekkes inn. Deretter følger *analyse og drøfting* av resultat i kapittel 5. I kapittel 6 *oppsummeres* resultat, analyse og drøfting før det på bakgrunn av dette avslutningsvis *konkluderes* i forhold til problemstillingen.

2. Teori

2.1 Atferdsproblemer

Problemstillingen for oppgaven er knyttet til en bestemt elevgruppe, - elever med diagnostisert AD/HD. Denne elevgruppen tilhører en større gruppe elever som ofte betegnes som elever med *atferdsproblemer*. Derfor vil teorikapitlet innledningsvis definere atferdsproblemer, og redegjøre for tradisjonelle forklaringsmodeller knyttet til disse. Videre går kapitlet inn på AD/HD-diagnosens utvikling, typiske trekk hos diagnosehaverne, og deretter inn på utredningen som ligger i forkant av en AD/HD-diagnose. Dagens tiltak i form av medikamentell behandling og spesialundervisning behandles deretter, før kapitlet dreier inn på kritikk av dagens forklaringsmodeller, utredningen og forskningen disse er basert på. Siste halvdel av teorikapitlet omhandler kontekstuelle forklaringsmodeller, herunder systemteori.

I følge Nordahl mfl. (2005) finnes det ulike typer atferdsproblemer i skolen. Dette er mildere former som de fleste kan oppleve fra tid til annen, og er av typen dagdrømming og uro. Det finnes også langt mer alvorlige former for atferdsproblemer som sosial isolasjon, utagerende atferd eller anti-sosial atferd. Av disse er det kun sistnevnte som rammer andre mennesker direkte, og kategoriseres som alvorlige atferdsproblemer. Det er flere diagnoser knyttet til atferdsvansker, dette er alvorlig atferdsforstyrrelse (Conduct disorder), opposisjonell atferdsforstyrrelse, Tourettes syndrom og Aspergers Syndrom, i tillegg til AD/HD (ibid). Felles for disse er at diagnosehaverens atferd bryter med gjeldende normer og regler i miljøet rundt dem. Atferden er av en slik art at den virker forstyrrende på egen utvikling og læring, og i tillegg virker forstyrrende for andre mennesker.

Ogden (2001) definerer atferdsproblemer på denne måten:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør samhandling med andre. (Ogden 2001:15)

En slik definisjon er imidlertid ikke uproblematisk i det begrepet *atferdsproblemer* oppfattes og forklares på ulike måter (Nordahl mfl. 2005). De ulike oppfatningene og definisjonene kan i hovedsak deles inn i 4 grupper (ibid): 1. Definisjoner som forklarer atferdsproblemer som en manglende evne hos barnet. 2. Atferdsproblemer ses på som et normativt og relativt fenomen som vedvarer over tid. 3. Definisjoner som forklarer atferd som et resultat av samspill mellom individ og kontekst, der det er et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes forventninger. 4. Atferd ses på som rasjonell og intensjonell, og kan på denne måten ses på som en mestringsstrategi for den som viser den.

Jeg velger likevel å la Ogdens definisjon (gruppe 3) ligge bak som forståelse av begrepet videre i oppgaven, i det jeg oppfatter den som nøytral hva forklaringsmodeller angår. Den knytter også til sider ved begrepet som er relevante i forbindelse med problemstillingen for undersøkelsen, i det den omfatter både atferdsproblemers innvirkning på både faglig og sosial kompetanse og utvikling. Den setter også atferden i fokus, ikke individet som viser den. På denne måten er ikke forklaringen knyttet til feil og mangler som ligger i eleven.

2.1.1 Tradisjonelle forklaringsmodeller for atferdsproblemer: individet i fokus

Tradisjonelt i pedagogikk og psykologi har en forklart problematferd ved hjelp av *årsaksforklaringer*. Dette innebærer at atferd forklares ved at den har en forutliggende årsak som styrer det som skjer. Denne årsaken, eller grunnen til atferden, legges ofte til *egenskaper i individet* som viser atferden. Dette har medført at det i stor grad har vært fokusert på individet alene, og ikke kontekstuelle faktorer, for å gi innsikt og forståelse for hvorfor individet opptrer som det gjør. I følge Nordahl (1997) knyttes disse forklaringsmodeller til patologisk tenkemåte siden årsaken til atferden er å finne i individet som en *medisinsk* eller *psykologisk faktor*, og dermed forutsetter diagnostisering. Medisinske faktorer knyttes til individets biologi, og ses på som resultatet av kjemiske eller biologiske skjelheter. Nevrologiske, somatiske og genetiske forhold tillegges da stor vekt. I de tilfeller hvor avvikende atferd forklares medisinsk, vil løsningen for å endre denne ofte være medisinsk i form av kirurgi eller medisiner (Nordahl mfl. 2005).

I psykologiske forklaringsmodeller ses atferd som et uttrykk for behov. I denne tenkningen vil avvikende atferd forklares ved at individet har hatt opplevelser som har skadet dets tenkemåte og emosjoner. Den problematiske atferden kan også forklares ved at det er et misforhold mellom individets egne behov og forventningene det møter i omgivelsene (ibid). Også i dette synet er tenkingen patologisk, og det friske og syke settes som motsetninger. I følge Nordahl (1997) kan disse forklaringsmodellene kritiseres for ikke å være falsifiserbare, da de har en fremgangsmåte som gjør det mulig å tilpasse funn til modellen. Dette medfører at det meste kan forklares ved at de tar utgangspunkt i ets individs diagnose for så å forklare atferden. På denne måten kan atferd tolkes slik at det passer til modellen. Likevel har disse forklaringsmodellene fått godt feste i grunnskolen. Dette vises ved at relativt utbredt bruk av ulike diagnoser for å forklare avvikende og problematisk atferd hos enkeltelever, og i tilhørende spesialpedagogiske tiltak (Nordahl 2002). Individuell forståelse av elever generelt er svært utbredt, som det vises til i rapporten *Inkluderende spesialundervisning?* (Strømstad mfl. 2007). Her kommer det fram at hele 90 % av lærerne i grunnskolen viser en individorientert tilnærming og forståelse av elever med og uten vansker av ulike slag.

Her er det imidlertid på sin plass å påpeke at en individuell forståelse av individet ikke fullstendig bør avvises. I følge Nordahl mfl. (2005) vil individperspektivet kunne belyse verdifulle individuelle forhold som personlige behov, følelser og erfaringer. Også biologiske og genetiske disposisjoner kan være av verdi i betraktningen når atferd blir forsøkt forklart. Men en ensidig fokusering på individet kan gå på bekostning av at en ser sammenhenger med det som foregår også utenfor den enkelte. På denne måten kan individperspektivet med fordel kombineres med forklaringsmodeller som også fokuserer på kontekstuelle faktorer.

2.1.2 Kontekstuelle forklaringsmodeller i skolen

Kontekstuelle forklaringsmodeller flytter fokuset fra elevens atferd som forutbestemt, til å se eleven i sammenheng med omgivelsene. Atferd kan på denne måten ses på som et resultat av samspillet mellom eleven og de ulike sosiale miljøene han deltar i (Nordahl 2005). Eleven blir i dette synet en aktør som handler bevisst ut fra virkelighetsoppfatning og egne ønsker (Nordahl 2002). Dette medfører at atferd ikke kan ses på som et produkt av biologiske dysfunksjoner eller mangler, men som resultat av den gjensidige påvirkningen som er mellom eleven og de sosiale miljøene han deltar i. Synet medfører også at atferd kan være et

middel for å oppnå noe, og at handlingen er valgt ut fra en subjektiv virkelighetsoppfatning, og et ønske om å oppnå noe (ibid). I skolesammenheng vil elevens sosiale miljø i hovedsak være klassen/basisgruppa han tilhører, her tilhører jevnaldrende klassekamerater, kontaktlærer, andre lærere som har undervisning i klassen og eventuelle assistenter.

Synet på atferd som et produkt av elevens interaksjon med sosiale systemer gjenspeiles når Rutter mfl. (1998) påpeker at skolerelaterte faktorer indirekte virker inn på elevenes oppførsel. På denne måten er det faktorer i skolen som vil kunne legge til rette for det som er ønsket atferd, men også for det som karakteriseres som problematferd. I forbindelse med AD/HD blir det derfor interessant å identifisere nettopp disse faktorene, slik at en vet hva som kan utløse problematferd hos en elevgruppe som har vansker knyttet til blant annet atferd. Nordahl mfl. (2005) uthever følgende momenter som risikofaktorer for problematferd i skolen:

- ”Lite struktur, engasjement og elevdeltakelse i undervisningen
- Uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse
- Dårlige relasjoner mellom elev og lærer
- Manglende tilknytning til skolen og negativt syn på opplæringen
- Dårlige relasjoner mellom elevene
- Konfliktfylte og lite støttende klassemiljøer
- Lite felles holdninger og strategier på den enkelte skole” (Nordahl 2005:26)

Samlet innebærer disse at dersom elevene opplever undervisningen som ustrukturert og noe som i liten grad angår dem, vil de ha lettere for å vise problematferd enn elever som deltar i engasjerende og strukturert undervisning. På samme måte vil det sosiale miljøet i klassen og den utøvde klasseledelsen kunne legge til rette for at atferdsproblemer utvikles og opprettholdes. Pedagogiske konsekvenser av dette vil være knyttet til å legge til rette for utvikling av god atferd gjennom klare regler og fast håndhevelse av dem. I tillegg må undervisningen legge opp til elevdeltakelse og situasjoner som fremmer engasjement hos elevene. Relasjonene mellom elevene og elev-lærer bør også stimuleres slik at de bidrar til et godt miljø for sosial og faglig utvikling. På denne måten kan risikoen for at problematferd utvikles og opprettholdes reduseres.

2.2 AD/HD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

AD/HD er en av flere diagnoser knyttet til problematisk atferd, og det er elever med denne diagnosen undersøkelsen dreier seg om. Det er derfor på sin plass å gå nærmere inn på karakteristiske trekk, utredningen og pedagogiske og medisinske tiltak knyttet til diagnosen. Tilstander knyttet til atferd- og konsentrasjonsproblemer ble beskrevet i medisinsk litteratur alt i 1899 og 1902 (ADHD Norge). AD/HD-diagnosen ble vedtatt i 1987 i USA under en kongress i regi av den Amerikanske Psykiatriforeningen, der innføringen av en ny diagnose kalt AD/HD var tema (Larsen 2008). Diagnosen tok da over for *ADD* (Attention Deficit Hyperactivity) som i 1980 avløste den kritiserte diagnosen *MBD* (Minimal Brain Dysfunksjon, tidligere Damage). I Sverige ble *MBD* avløst av *DAMP* (Deficit in Attention, Motor Control and Perception) i 1990, en diagnose som til tross for massiv markedsføring ikke har blitt tatt opp i *Verdens helseorganisasjons* (WHO) diagnostiseringsmanual *International Classification of Diseases* (ICD). I løpet av siste halvdel av 1990-tallet ble AD/HD mer utbredt også i Norge, og antallet diagnoser har økt fra år til år. Bare i perioden 2002 til 2005 ble antallet diagnostiserte og medisinerte barn og unge tidoblet (NRK Brennpunkt 07.03.2006). Per i dag utgjør elevgruppen med diagnostisert AD/HD 1,5 % av alle elever i 5.-10.klasse (Nordahl 2008).

Her til lands brukes WHO's diagnostiseringsmanual ICD-10 i utredning av AD/HD. I denne er betegnelsen *hyperkinetiske forstyrrelser* brukt i forhold til diagnoser med AD/HD-lignende symptomer. Å gjengi hele manualen blir for omfattende, men kort kan det sies at symptomene må komme til uttrykk i en periode på minimum 6 måneder, og ved ulike situasjoner for at diagnosen skal kunne stilles. Det vil si at for eksempel konsentrasjonsvanskene ikke bare må ha kommet til uttrykk i bestemte fag på skolen, men som et gjennomgående problem både i og utenfor skolen. I tillegg må avvikene være i en grad som ikke er vanlig for aldersgruppen barnet befinner seg i, og være så omfattende at de virker kvalitativt negativt inn på barnets hverdag (Nordahl mfl. 2005).

Typiske beskrivelser av barn med AD/HD er at de har vansker med å holde fokus på det de driver med over lengre tid. Oppgaver blir løst fort, men er ofte ufullstendige og preget av slurv. Barnet vil lett bli forstyrret av ytre påvirkning, og kan være urolig både fysisk og verbalt (ibid). Oppmerksomhetsvansker, manglende impulsstyring og hyperaktivitet er de mest sentrale symptomene hos diagnosehaver, og er så påtagende at de påvirker barnets

funksjonsevne betydelig i negativ grad (ibid). Diagnosen kan ses på som kompleks i det den kan ha flere tileggsvansker (komorbiditet). Disse er Tourettes Syndrom, opposisjonelle atferdsforstyrrelser, emosjonelle vansker, generelle eller spesifikke lærevansker, gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, rusmisbruk og motoriske vansker (Strand 2004). Konsentrasjonsvansker kan også diagnostiseres selv om ikke hyperaktivitet er et av symptomene. Det kan da dreie seg om ADD (Attention Deficit Disorder). Denne gruppen er imidlertid ikke en del av populasjonen eller problemstillingen oppgaven har undersøkt, og vil derfor ikke behandles nærmere i denne sammenheng.

2.2.1 Utredningen før en diagnostisering

Vanligvis settes en utredning for AD/HD i gang etter at foresatte og/eller pedagoger over tid har observert bekymringsverdig atferd hos et barn. Barnet vurderes pedagogisk før PP-tjenesten (Pedagogisk psykologisk tjeneste) kontaktes. PP-tjenesten utreder barnet, og henviser til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) eller barnelege. I utredningsarbeidet brukes ulike metoder for observasjon, undersøkelser og skjemaer. Observasjonene og utfylling av skjemaer kan blant annet gjennomføres av foresatte og lærere, og vil være gjennomført i ulike miljøet og situasjoner. Observasjonen kan dermed utføres av personer uten pedagogisk og/eller psykologisk kompetanse, før de sendes videre til BUP eller barnelege. Undersøkelsene kartlegger kognitivt nivå, og eventuelle emosjonelle vansker. Skjemaer som blir brukt er ofte knyttet opp til intervjuer, og her til lands brukes blant andre skjemaet "5-15". Samtaler med foresatte og pedagogisk personell om barnets fysiske og psykologiske historie vil være av stor verdi.

Som en del av utredningen vil utprøving av medisiner være sentralt. Dersom barnet som utredes har god effekt av sentralstimulerende legemidler (sentralstimulantia) vil dette tolkes som at barnet har en lidelse som kan medisineres. På denne måten vil det at medisineren virker være ett av kriteriene for at barnet har diagnosen. Strand påpeker at det i arbeidet med å utrede et barn for AD/HD er ønskelig med bidrag fra fagfolk som lege, pedagog, psykolog og fysioterapeut (ibid). I etterkant av utredningen kan det fattes vedtak om spesialundervisning i kommune/fylkeskommune, før skolen utformer individuelle opplæringsplaner (IO-planer) på bakgrunn av vedtaket. I noen tilfeller vil vedtaket alt

foreligge i forkant for diagnosen, en eventuell diagnose vil i slike tilfeller kunne bidra til ytterligere ressurser knyttet til eleven.

Etter Opplæringslovens § 1-3 er tilpasset opplæring lovpålagt for å ivareta elevmangfoldet. Elever med diagnostisert AD/HD vil kunne trenge ulike grader av tilrettelegging, siden diagnosen kan være svært kompleks. Jamfør prinsippet om tilpasset opplæring vil det for noen være nok med tilpasning innenfor rammene av den ordinære undervisningen, for andre vil mer omfattende tilpasning i form av spesialundervisning (jf. Opplæringslovens § 5-1) være nødvendig. 70 % av elevene med AD/HD i materialet tilhører den siste gruppen, - de mottar spesialundervisning (Nordahl 2008). Dette omfatter at de har individuelle opplæringsplaner (IO-planer) med blant annet tilpassede faglige og sosiale læringsmål (Strand 2004). Hvordan spesialundervisningen gjennomføres i praksis vil variere fra elev til elev, og fra skole til skole. Ofte foregår deler av undervisninga i mindre grupper, atskilt fra klassen elevene opprinnelig er medlemmer av. Siden diagnosen kan være omfattende er det en fordel å tenke tverrfaglig, ikke bare pedagogisk (ibid) i planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Sammen med pedagogiske tiltak er medisinsk behandling svært utbredt som behandling av AD/HD. Sentralstimulerende legemidler basert på amfetamin er foretrukket, og de mest vanlige medikamentene er Ritalin, Concerta, Dexedrine, Dexamin og Racemisk amfetamin NAF Apotek (ibid). I senere tid har medikamentet Strattera også i økende grad blitt anerkjent som et godt alternativ i behandlingen av AD/HD. Trolig virker medikamentene inn på produksjonen av dopamin og videre på hjernecellene, men ”Nøyaktig hvorledes medikamentene utøver sin virkning, er ukjent,...” (Strand 2004:185). Dosering bestemmes av lege etter prøving av hva som gir best lindring og minst bivirkninger. Det er vanlig å begynne med en relativ liten dose medikamenter for så å trappe opp til optimal effekt er nådd. Av alle med diagnosen er det cirka en tredjedel som ikke kan bruke medikamentene, enten på grunn av manglende effekt eller bivirkninger (ibid). Folkehelseinstituttet rapporterer om bivirkninger også hos de som likevel medisineres mot AD/HD, og vansker knyttet til søvn, appetitt, hodepine, nedstemthet og irritabilitet er ikke uvanlig (2009).

2.3 Tiltak ovenfor elever med AD/HD

2.3.1 Medikamentell behandling av AD/HD

En av konsekvensene ved patologisk tenking og diagnostisering er bruk av medikamenter i behandling av lidelser. Som vi har sett er det i dag vanlig å forklare avvik i atferd og konsentrasjonsevne som biologiske feil hos individet, noe som i stor grad behandles med amfetaminbaserte preparater. Medisinering har blitt så vanlig at det i følge Skotland (2007) var totalt cirka 23.000 personer som daglig tok medisiner mot AD/HD. Av disse var rundt 13.000 barn og unge under 19 år (det vil si 2 % av alle i denne aldersgruppen). Dette skjer altså til tross for at det i følge Strand (2004) ikke er fullstendig kartlagt hvordan disse medikamentene faktisk fungerer. En så stor del som 1/3 av alle diagnosehaverne kan heller ikke bruke disse på grunn av manglende effekt eller bivirkninger (ibid).

Medisinering er altså vanlig behandling av vansker som AD/HD. Denne er til en viss grad vellykket i det den resulterer i roligere og mer konsentrerte barn. Det som likevel bør tas med i betraktningen er at bruken av amfetaminbaserte preparater kun er rent symptomatisk. Den fjerner altså symptomene for diagnosen, men ikke årsaken. Det er så langt heller ingenting som tyder på at medikamentene hjelper i forhold til skolefaglige resultater og sosiale ferdigheter (ibid). Bivirkninger som følge av langtidsbruk er heller ikke kjent (ibid). Kritiske røster har hevdet at den utstrakte diagnostiseringen og medisineringen av barn ikke bare skyldes et ønske om å hjelpe diagnosehaverne, men at legemiddelindustrien også har økonomiske interesser i dette. Adalbéron (2008) hevder at legemiddelprodusenter bidrar økonomisk til 80-90% forskning innen medisin, herunder også den knyttet til AD/HD (2008). Både innenlands og i utlandet har personer med sentrale roller i psykologisk/medisinske miljøer, kompetansesentre og pasientforeninger mottatt økonomiske bidrag fra legemiddelprodusenter som Eli Lilly, produsenten av Strattera, og NOVARTIS (tidligere Ciba-Geigy), produsent av Concerta. Forfatteren påpeker at dette kan utgjøre en fare for objektiviteten i forskningen (ibid).

Også i utlandet har diagnostiseringen og medisineringen av AD/HD høstet kritikk, den britiske forfatteren Lloyd (2003) hevder i sin artikkel *Inclusion and problem groups: The story of ADHD* at historien og utdanningspolitikk knyttet til diagnosen

”..is influenced by the pressure groups of acirkademics, professionals and parents, often supported by the vested interests of paramaceuticirkal companies.” (Lloyd 2003:105).

Hun hevder medisinske betegnelser som AD/HD er alminneliggjort blant annet av fagfolk og legemiddelindustrien som setter egeninteresser fremfor barnas beste (ibid). Også foreldre kan i følge Lloyd være pådrivere for å fremme AD/HD-diagnosen da denne kan forklare og forsvare atferden til barnet deres (ibid).

2.3.2 Spesialundervisning - et pedagogisk tiltak

Det kategoriske perspektivet og dets patologiske tenking har medført et individrettet fokus i form av blant annet spesielt tilrettelagt undervisning ut over den vanlige tilpassede opplæringen (spesialundervisning). Men hva vet vi egentlig om dagens spesialundervisning? Historisk har det vært drevet ulike former for lovfestet, spesiell tilrettelegging helt siden 60-tallet, men hva er det som per i dag foregår i grunnskolen? En rapport knyttet til dette, *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle* (Søgnen 2003), konkluderer blant annet med at dagens spesialundervisning ofte gjennomføres av assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse, og at undervisningen kan synes å forenkle lærerens skolehverdag gjennom å ha en avlastingsfunksjon, fremfor at elevens faglige og sosiale utvikling ivaretas og styrkes. Det påpekes også at forskning i liten grad har klart å dokumentere resultater av den spesialpedagogiske innsatsen i grunnskolen (ibid). Videre synes elever som mottar spesialundervisning å ha lavere motivasjon, trivsel og arbeidsinnsats enn elever som ikke mottar spesialundervisning. De fungerer også dårligere sosialt enn det de øvrige elevene gjør (ibid). I forhold til elever med atferdsproblemer påpekes det videre at løsningen for disse ikke nødvendigvis er tradisjonell spesialundervisning, men må løses ved at en tenker videre enn akkurat bare innenfor de rammene en finner i skolen.

Også Bachmann og Haugs (2006) rapport belyser sider ved spesialundervisningen som kanskje ikke er helt som ventet sett i lys av at slike pedagogiske tiltak er utbredt i skolen. I tillegg til momenter som utbredt bruk av assistenter, dårligere trivsel blant elevene, og tegn som tyder på at spesialundervisningen har en avlastningsfunksjon, påpeker de at det er liten sammenheng mellom idealene for spesialundervisningen og praksisen i skolen. I tillegg påpeker de at elever og foreldre i liten grad er med på å utforme det spesialpedagogiske

tilbudet (ibid). I forhold til atferdsproblemer vises det til PISA-undersøkelsene for 2000 (Lie mfl. 2001) og 2003 (Kjærnsli mfl. 2004), og TIMSS (Grønmo mfl. 2004), som dokumenterer at det er omfattende disiplinproblemer i norsk skole. På bakgrunn av dette hevder de at atferdsproblemer i stor grad kan ”..sees på som et arbeidsmiljøproblem mer enn som et atferdsproblem.” (Bachmann og Haug 2006:80). De påpeker at det er paradoksalt at uro forårsaket av blant annet manglende voksenstyring forsøkes løst ved hjelp av individrettet spesialundervisning (ibid). Manglende voksenstyring i form av uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse fremheves som en risikofaktor for atferdsproblemer også av Nordahl mfl. (2005).

2.4 Kritikk av dagens forklaringsmodeller, utredning og forskningen disse er basert på

2.4.1 Ingen entydig forklaring på atferd

De medisinske, individrettede forklaringsmodellene er mest utbredt for å forklare problematisk atferd. Dette medfører at atferd forklares som resultat av årsaker som er knyttet til faktorer i individet. Også i følge Strand er dette det mest anerkjente perspektivet på konsentrasjonsvansker, i det hun hevder

”Det er svært få seriøse fagfolk som i dag tviler på at når uro og oppmerksomhetssvikt forligger i en slik grad at det hindrer normal utvikling, skyldes dette en hjerneorganisk funksjonsfeil.” (Strand 2004:14).

Problematisk atferd og konsentrasjonsvansker forklares altså i stor grad med at den skyldes en dysfunksjon i elevens hjerne. Dette har medført at det i dag er en praksis som er sterkt preget av årsaksforklaringer, noe som videre gjenspeiles i hyppig bruk av diagnoser, medisiner og spesialpedagogiske tiltak i skolen.

Det er imidlertid ikke slik at individrettede årsaksforklaringer og behandlingsformene som følger med disse er uproblematisk for alle som arbeider på feltet, slik det kan virke. Rutter mfl. (1998) påpeker at en vet lite om i hvilken grad nevrologiske eller genetiske forhold spiller inn på vansker knyttet til atferd og konsentrasjon (ibid). Forskning på området gir heller ikke belegg for at det finnes en klar individuell forklaring som forklarer forstyrrelsen, eller om andre faktorer som for eksempel miljø har innvirkning. Det det er vitenskapelig

belegg for å hevde, er at det finnes indikasjoner på at det er avvik i noradrenalinproduksjonen (et hormon som påvirker blant annet hjerterefrekvens, blodtrykk og oksygentransporten i blodomløpet) hos mennesker med disse vanskene, men det er ingen forklaring som belyser dette helt klart. Det er heller ingen studier som per i dag har påvist en sterk hjerne-atferd-korrelasjon som forklaring for hyperaktivitet (ibid). Studier knyttet til nevrologiske faktorer har indikert at hyperaktive barn reagerer mindre på stimuli enn andre barn. I følge Rutter mfl. (ibid) kan det sås tvil om resultatene siden de også karakteriserer barn med lærevansker, og alle trekkene (hyperaktivitet og lærevansker) finnes hos de samme barna. Det blir derfor uklart hvilket av trekkene som er styrende for reaksjonen. Også Larsen (2008) påpeker at det så langt ikke finnes én klar forklaring knyttet til AD/HD. Hun stiller seg også undrende til at nesten 75 % av alle diagnosehaverne kan vokse av seg diagnosen dersom den er genetisk betinget (ibid).

2.4.2 Utredningen og forskningens utvalg

Ulike kognitive tester benyttes som nevnt i utredningen av barn, noen av disse er knyttet til oppmerksomhet og impulsivitet. Rutter mfl. (1998) hevder at det er utfordring ved testing av oppmerksomhet at det finnes betraktelig tvil om oppmerksomhetsvansker faktisk er en gyldig beskrivelse av den kognitive svekkelsen som finnes blant barn med uoppmerksom atferd. Testene har videre vært kritisert for at oppmerksomhetsvansker også kan avdekkes i andre tester som ikke er utviklet spesielt for dette (for eksempel tester for korttidshukommelse, reaksjonstid med mer). En kan også stille seg kritisk til tester som går på hyperaktivitet fordi de kan påvirkes av motivasjon og lyst til å delta på en undersøkelse, og fordi de ikke er utviklet spesielt med tanke på å teste hyperaktivitet, men flere typer atferd- og lærevansker. Rutter mfl. stiller seg videre tvilende til om det er sammenheng mellom hyperaktivitet og kognitiv svekkelse, da de mener utvalget testene er gjort på ikke er pålitelig (1998).

Også den norske kjemikeren Elsa Wendel Adalbéron kritiserer utvalget som forskning knyttet til AD/HD er gjort på. Hun påpeker at utvalget som er benyttet for å bevise unormale tilstander i hjernen ikke er pålitelig da dette er diagnosehavere som har vært medisinert med Rithalin over tid. Hun mener eventuell hjerneatrofi (svinn/skader på hjernen) kan ha oppstått som følge av medisineringsen, og ikke nødvendigvis var til stede før behandlingen tok til (2008).

I følge Rutter mfl. (1998) kan forskning gjort av Sergeant (1988) og Douglas (1988) oppsummeres i at konsentrasjonsvanskene forklares ved barnas evne til selv å regulere reaksjonsmønstrene sine. Oppfatning av at konsentrasjonsvansker forårsaker uoppmerksomhet tilsidesettes da av at vanskene må forstås som vansker knyttet til styring av impulsivitet. Dette resulterer i redusert evne eller ønske om å undertrykke upassende handlinger og til å vente på forsinket konsekvens. I forbindelse med testing av hyperaktive barn er de ofte raske til å reagere, men nøyaktigheten minker jo raskere de er. Rutter mfl. påpeker at disse barna ofte bruker kortere tid på å sette seg inn i testene, men når dette forhindres kommer hyperaktive barn resultatmessig ikke dårligere ut enn andre barn (1998).

2.4.3 En utredning med rom for feiltolkning?

Som nevnt foregår diagnostisering av AD/HD mye basert på observasjon, tester og samtaler. Observasjonene er i stor grad gjennomført av foreldre og lærere, og resultatene tolkes deretter av psykiatere. Larsen påpeker at metodene etterlater mange muligheter for feiltolkning, og at foreldre og lærerne som utfører observasjonene vil få av avgjørende innflytelse på hvordan atferden vil bli tolket (2008). Utredningen er preget av patologisk tenkemåte da den i hovedsak retter seg mot enkelteleven og har fokus på denne. Strand (2004) hevder at det i dag er vanlig å forklare vansker knyttet til oppmerksomhet og uro til dysfunksjoner i hjernen. Det kan imidlertid være vanskelig å godta dette som en fullgod forklaring på vanskene dersom en tar Rutter mfl. s (1998) kritikk av dagens forskning med i betraktningen. Ut fra dette kan ikke en biologisk dysfunksjon alene forklare atferd- og konsentrasjonsvansker. Den samme kilden svekker også troverdigheten til testene som brukes i utredningen da de blant annet kritiseres for å være for generelle, og at utvalget de er gjennomført på ikke er pålitelig. Sergeant (1988) og Douglas' (1988) forskning gir heller ikke belegg for å hevde at vanskene er knyttet til biologiske dysfunksjoner, da de forklarer konsentrasjonsvansker som reduserte evner eller ønsker til å regulere egen atferd. Med dette ses altså ikke diagnosehaveren på som determinert av biologiske forhold, men det åpnes for at denne typen atferd kan forklares på bakgrunn av elevens egne ønsker og behov.

Gjennom utredningen stilles diagnosen i hovedsak av helsepersonell gjennom BUP eller barnelege. Noen vil kanskje hevde at dette bidrar til at medisinske årsaksforklaringer har fått godt rotfeste også i pedagogisk sammenheng. Metodene som benyttes for å stille diagnosen

baserer seg i stor grad på å kartlegge ytre, observerbar atferd. I NOU 2003:16 påpekes det i sammenheng med sakkyndig vurdering av elever at diagnostisering er sentralt. En konsekvens av dette er at vurderingen ofte flytter fokus fra kravet om tilpasset opplæring over til krav om vedtak og tilhørende ressurser i forgrunnen (Søgnen 2003). Det påpekes videre at PPTs rolle i forbindelse med spesialundervisningen bør gå fra å være individ- og diagnoserettet til å ha en mer veiledende rolle for tilpasset opplæring i skolen generelt (ibid). Det kan tyde på at tildeling av ressurser i form av enkeltvedtak i skolesammenheng kan være en pådriver for å få stilt en diagnose.

2.5 Systemteori

Av det over vises det at årsaksforklaringer er utbredt i forbindelse med forklaring av atferdsproblemer generelt og AD/HD spesielt. Forklaringsmodeller av denne typen knytter problematisk atferd til dysfunksjoner i individet, og ser i stor grad bort fra at andre faktorer kan ha innvirkning. En slik tenkning kan vanskelig forklares som fullgod dersom en tar kritikken av den med i betraktningen. Der stilles blant annet spørsmålsteget ved pålitelighet og resultatene ved tester og forskning gjort på avvikende atferd hos barn.

Dersom en er kritisk til årsaksforklaringer blir det nødvendig å se seg om etter andre forklaringsmodeller som kan supplere de tradisjonelle. En type forklaringsmodeller som i større grad inkluderer utenforliggende faktorer, og også har et mer positivt menneskesyn er de kontekstuelle forklaringsmodellene. Her ses atferd på som resultat av individets møte og samhandling med omgivelsene, og blant annet relasjoner settes i fokus. Det er denne typen forklaringsmodell som ligger til grunn videre i undersøkelsen, og kapitlet vil derfor dreie seg om systemteori og hvilken verdi denne kan ha i sammenheng med problemstillingen.

I det følgende presenteres kort generell systemteori, før kapitlet går nærmere inn på systemteori knyttet til lukkede systemer. Herunder trekkes teoretikeren Niklas Luhmanns syn på sosiale systemer, kommunikasjon, mennesket, kompleksitet og tillit inn. Videre knyttes dette opp mot problemstillingen under kapitlet *Pedagogiske konsekvenser*.

Systemteorier ser individet i sammenheng med omgivelsene og som autonomt. Forklaringsmodeller knyttet til denne tenkingen ser atferd som et resultat av samspill mellom individet og miljøet det befinner seg i. Siden individet ses på som autonomt, medfører det et

menneskesyn som åpner for at individet har fri vilje, og kan velge handlingsalternativer ut fra egne ønsker. Systemteori er ikke en teori, men en samlebetegnelse på flere teorier med fokus på individet i samspill med omgivelsene som fellestrekk (Eide og Eide 2000). Betegnelsen ble først brukt av biologen von Bertalanffy på 1950-tallet i det han ønsket å utvikle tverrfaglige prinsipper for å beskrive systemer. Fra naturfaget har systemteori trekk fra likevektsteoriene der organismen tilpasser seg ytre betingelser for å oppnå stabilitet. I dag betegner systemteori tverrfaglig tenkemåte som bruker begrepene *system* og *modell* (ibid).

2.5.1 Sosiale systemer

Synet på sosiale systemer har tradisjonelt vært delt i to forståelsesmodeller: sosiale systemer som *åpne* eller som *lukkede* (ibid). Åpne sosiale systemer knyttes til *økologiske forståelsesmodeller*, og har vært argumentert for blant annet av Bronfenbrenner. Han hevder at de ulike sosiale systemene er i interaksjon, og dermed påvirker hverandre. På denne måten utveksler systemene informasjon og erfaringer. I senere tid har en imidlertid i økende grad vektlagt teoriene om de sosiale systemene som lukkede (Rasmussen 2002). Dette innebærer at de ses på som selvrefererende og autopoiesiske, det vil si at de dannes, opprettholdes og styres for og av seg selv. På denne måten utelukkes samspill mellom de ulike systemene, og bare det enkelte observerte system står i fokus.

En sentral teoretiker innen teori om lukkede sosiale systemer er *Niklas Luhmann*. I følge Luhmann er systemet en form, ikke en enhet, i det det har en innside og en utside som er klart avgrenset fra omverdenen. En er enten innenfor eller utenfor systemet. Et system er på denne måten avhengig av en omverden som det kan definere seg ut fra. Systemet opprettes ved at en operasjon igangsettes og får tilslutning ved at det igangsettes flere operasjoner av samme type. På denne måten oppstår en sirkulær selvoppholdelse, - systemet dannes og opprettholdes for og av seg selv (autopoiesis) (Luhmann 2007).

I følge Luhmann er verden bygd opp av en mengde ulike systemer, noe som gjør den svært kompleks. I følge teorien har de ulike systemene forskjellig innhold og operasjoner, noe som medfører at de også opprettholder hverandre. Dersom systemer i stor grad tilnærmer seg hverandre, vil det kunne medføre at de slutter å eksistere som egne systemer (Ulvestad 2002). De ulike systemene kan bare gjøre operasjoner innen for egne grenser, og fremstår

dermed som enklere enn hele verden. I de sosiale systemene er operasjonen *kommunikasjon*, i psykiske systemer (som finnes i menneskene) er det *tenking* (Manstrup 2002).

I og med at de ulike systemene ses på som lukkede vil det ikke være mulig å overføre noe *direkte* mellom dem. Dette må imidlertid ikke forstås slik at de ulike systemene er fullstendig skjermet fra påvirkning fra omverdenen. På samme måte som en celle i en organisme styrer hvilke stoffer som skal inngå i cellens stoffskifte, kan også de ulike systemene selv regulere hva de vil ta inn (og videre behandle) fra omverdenen. Gjennom denne utvelgelsen kan virkeligheten gjøres mindre kompleks og enklere å forholde seg til. Dette medfører at systemene ikke er hermetisk lukket for påvirkning fra omverden, men bare i prinsippet da det *selv velger* hva det vil ta til seg fra omverden.

Selv om det psykiske systemet oppstår og opererer autopoietisk vil det altså være i utveksling av informasjon med omverdenen. Dette skjer gjennom det Luhmann betegner som en *strukturell kobling* (Rasmussen 2004). I det psykiske systemet er det mange flere muligheter for emner som kommuniseres enn det som faktisk blir kommunisert. På samme måte er også sosiale systemer mer komplekse enn det som behandles i kommunikasjonene. Den strukturelle koblingen mellom systemene er knyttet til strukturen, og kan ses på som en relasjon mellom systemene som åpner for muligheten for kommunikasjon. Betydningen av denne relasjonen er det opp til det psykiske systemet å avgjøre, noe det også gjør ved å velge om det vil ta til seg inputs gjennom den eller ikke (ibid).

I forbindelse med problemstillingen er dette interessant fordi det i systemisk tenking vil være slik at eleven (det psykiske systemet) vil være mulig å påvirke utenfra, til tross for at den i prinsippet er lukket for inputs. Poenget er at eleven velger hva den ønsker å ta til seg fra omgivelsene, og at dette vil ha innvirkning både på faglig og sosial kompetanse.

2.5.2 Kommunikasjon som operasjon

Sosiale systemer omfatter individer som er i interaksjon med hverandre, og sentralt i menneskers interaksjon er kommunikasjon. Denne er i stor grad forutsetningen for at vi skal kunne forholde oss til hverandre på en meningsfylt måte, noe som fremheves i Travelbees syn på kommunikasjon, der kommunikasjon ses på som: ”.. først og fremst et middel til å opprette menneske-til-menneske-forholdet,...” (Eide og Eide 2000:73).

Tatt i betraktning at systemene i følge teorien er lukkede, skulle kommunikasjon i prinsippet vært en umulighet. Slik er det imidlertid ikke siden systemene selv velger hva de vil ta til seg og behandle i operasjonene sine. Kommunikasjonen mellom deltakerne vil da bidra til at det i systemet dannes egenskaper, mønstre og systemer som systemet reproducerer seg eller handler ut fra (Nordahl 2007). Innenfor de ulike systemene dannes det en egen semantikk som er særegen for dets kommunikasjon i det den er påvirket av systemets verdier og erfaringer. Dette gjør at kommunikasjon mellom systemene vanskeliggjøres og at ingen av systemene (verken sosiale eller psykiske) er helt like. Denne egenartede semantikken vil også påvirke innholdet i det som kommuniseres, og informasjonen vil ikke kunne ses på som allmenngyldig (Ulvestad 2002). På denne måten vil ikke noe kunne overføres direkte og objektivt mellom systemene, dette være psykiske eller sosiale.

Til tross for at de er lukket, kan systemene altså velge å slippe inn informasjon fra omverdenen og behandle denne i sin særegne kommunikasjon. Siden systemets egne koder brukes i kommunikasjonen vil det ikke være noen fare for at systemets autopoiesis trues. Utveksling av kommunikasjon på denne måten bidrar til at kommunikasjonen holdes i gang, og systemet opprettholdes (ibid). Luhmann ser på kommunikasjon i systemer som en prosess bestående av tre komponenter: informasjon, meddelelse og forståelse. På denne måten danner komponentene noe sosialt i det de krever bevisst deltakelse fra individene som er i et system (Luhmann 2007). De påvirkes ved at de må tilpasse seg muligheten for kommunikasjon, de må ta stilling til informasjonen og meddelelsen, og videre endre forholdene inne i seg slik at de enten forstår informasjonen som meddeles, eller om det misforstås.

Kommunikasjon har betydning for problemstillingen for oppgaven i det den vil være avgjørende for hvilke egenskaper, mønstre og roller som oppstår i sosiale systemer som klasser. Dette er alle variabler som kan påvirke både lærere og elevers atferd, både den som fremstår som forventet og atferden som ses på som problematisk i skolesammenheng. Den vil også ha innvirkning på læring og faglig kompetanse, noe vi kommer nærmere inn på senere i kapitlet.

2.5.3 Menneskesyn

Luhmann hevder at mennesket må ses på som en samling systemer (ibid). Disse ulike systemene er knyttet til ulike operasjoner i mennesket, og bevisstheten som system er knyttet til tenking, følelser, fornemmelser og vilje (Keiding 2002). Som nevnt er individet og systemene det deltar i, i interaksjon med hverandre. Det er likevel ikke slik at individet er fullstendig underlagt systemet. Individet fremstår som en aktiv deltaker, og vil derfor kunne påvirke systemet i det at det deltar i prosessene som finner sted i det sosiale systemet. Menneskene fremstår som selvreferensielle og autonome, og vil i følge teorien konstruere sin subjektive forståelse av noe på bakgrunn av tidligere oppfatninger, verdier og erfaringer. Videre vurderes ulike valg i ulike situasjoner i forhold til dette (Rindom 2002). Dette må ikke oppfattes som om hvert enkelt menneske er fullstendig fritatt for enhver form for regulerende mekanismer i forhold til atferd. Den enkeltes valgmuligheter vil i noen grad være begrenset på grunn av strukturer og roller i de sosiale systemene, samt erfaringer og oppfatninger som finnes i det enkelte menneskets psykiske system.

Luhmann påpeker at det sosiale systemet ikke er viktigere enn deltakerne i det han sier ”Verken ontologisk eller analytisk er systemet viktigere enn omverdenen, for begge er kun, hva de er, i relation til hverandre.” (Luhmann i Ulvestad 2002:43) På denne måten står de i et avhengighetsforhold til hverandre, siden kommunikasjonen ikke kan foregå uten de psykiske systemene, og det sosiale systemet er avhengig av kommunikasjon som operasjon for å eksistere. Dette innebærer ikke at de sosiale systemene utgjør en avgrenset omverdenen for de psykiske systemene, men at de utgjør omverdenen for hverandre. De er avhengige av hverandre for å definere seg selv, og det er dermed ikke slik at de psykiske systemene på noen måte er underordnet de sosiale.

I lys av problemstillingen er det systemteoretiske menneskesynet av interesse fordi det åpner for en videre forståelse av atferd enn det de tradisjonelle forklaringsmodellene gjør. Mennesket fremstilles som autonomt, noe som avviser at det kan være styrt av indre, biologiske feil og prosesser. Det samhandler med andre systemer gjennom kommunikasjon, og er i denne aktivt deltagende. Eleven blir i dette synet ikke styrt av gener, men vil ha med egne oppfatninger, verdier og erfaringer i det den gjør og kommuniserer, og vil i prosessen hele tiden foreta valg basert på dette (mer om valg i avsnittet som følger).

2.5.4 Kompleksitet og behovet for å redusere denne

Som det fremkommer av det over er verden svært kompleks. Denne kompleksiteten innebærer at det er langt mer å se og gjøre enn det er mulig å rekke over for et system, dette være et sosialt eller psykisk (Rasmussen 2004). Dette medfører at det vil være umulig til enhver tid å ha fullstendig overblikk over alle elementene med tilkoblingsmuligheter og kombinasjoner som finnes i omverden, for så å behandle dette i et systems prosess (for eksempel i kommunikasjonen i et sosialt system). Kompleksiteten i omverden kan reduseres gjennom *valg/seleksjon*. Men denne seleksjonen er ikke risikofri, for den er forbundet med at når et valg tas vil det alltid være en mulighet for at et annet valg burde vært tatt. Likevel vil seleksjonen føre til redusert kompleksitet i og med at den utelukker valgene (og deres muligheter) som ikke ble tatt. - Man har valgt et handlingsalternativ, dermed blir ikke andre muligheter lengre relevante. Med denne reduserte kompleksiteten følger også det systemteoretiske begrepet *kontigens*, som innebærer at ”noe annet kunne vært mulig” (ibid). Denne kontigensen er knyttet til iakttagelse av saksforhold, og kommer til uttrykk i form av perspektivistiske konstruksjoner av verden (ibid), og vil derfor være subjektive.

2.5.5 Tillit - en mulig konsekvens av seleksjon

Som vi har sett bidrar seleksjon til redusert kompleksitet. Ett av resultatene av seleksjon kan være *tillit*. I teorien er tillit nært knyttet sammen med fortrolighet, og oppstår bare når forventninger innfris. Men en situasjon medfører også mulighet for at forventningene ikke innfris (Luhmann 1999). Tillit oppstår lettere med en man er fortrolig med enn med en fremmed, og Luhmann påpeker videre at ingen kan kreve tillit, men at den oppstår ved at begge parter gir og tar (ibid). For at sosiale og psykiske systemer skal velge å gi tillit, må systemene være organisert slik at de innehar en indre sikkerhet basert på erfaringer (ibid). Dersom et menneske har gode erfaringer knyttet til å vise/gi tillit vil det virke inn på hvordan det handler i sosiale sammenhenger, og om det kan delta i kommunikasjon.

”Overhodet det å trøste frem forudsætter derfor allerede et mindstemål af tillid, nemlig tillid til ikke at blive fejlfortolket, men i det store og hele at blive opfattet sådan, som man selv ønsker sig.” (Luhmann 199:82-83).

Tillit er med andre ord viktig for at mennesket skal kunne aktivt delta i sosiale situasjoner.

I sammenheng med oppgavens problemstilling er det systemteoretiske synet på tillit av interesse fordi dette vil kunne bidra til å forklare atferd. Tillit til medmennesker vil være av betydning for den enkeltes relasjoner til medelever og lærere, og for hvordan vedkommende velger å delta i klassen sin. Dersom en elev innehar selvsikkerhet knyttet både til faglig kunnskap og sosiale erfaringer, samt tillit til at faste roller og strukturer i klassen er etablerte, vil han eller hun kunne agere på en annen måte enn en elev som ikke har dette.

2.6 Pedagogiske konsekvenser av systemteori

For kunne bruke teorien presentert i forrige kapittel, må den ses i sammenheng med problemstillingen. Dette innebærer at teorien må knyttes opp mot skolen og pedagogikk. Under delkapitlet *Undervisning* trekkes undervisning og behovet for redusert kompleksitet sammen. Delkapitlet *Læringsprosessen* går inn på teoriens syn på mennesket og kommunikasjon for å forklare nettopp læringsprosessen. Under delkapitlet om *atferd* brukes systemteori for å forklare hvordan problematferd kan komme til uttrykk, før kapitlet avsluttes med delkapitlet *Relasjoner*. I dette knyttes kommunikasjon til relasjoner og videre atferd.

2.6.1 Undervisning

I følge systemteorien er samfunnet delt opp i en rekke systemer med egne funksjoner. Et av disse funksjonssystemene er utdannessystemet med barn som styrende medium. Utdannessystemet har historisk sett hatt ulike *kontigensformler* knyttet til læring. I dag er kontigensformelen preget av at vi lever i et vitenbasert samfunn (Rasmussen 2004). Viten blir på denne måten nødvendig for at individet skal kunne forstå de komplekse sammenhengene som ny viten stadig vil avdekke (ibid), noe som gjør at omverdenens kompleksitet bare øker. På denne måten blir evnen til å lære en forutsetning for å redusere kompleksitet, da ny lærdom vil gi individet selv økt kompleksitet i form av kunnskap som videre kan benyttes til å forenkle kompleksiteten i samfunnet det lever i. Eller sagt på en kanskje enklere måte: Mennesket er avhengig av å kunne lære for å kunne henge med i utviklingen av samfunnet. I undervisningen vil da ikke et allmenndannet individ eller barnet som naturvesen målet, men en elev som lærer å lære. I tillegg blir evnen til å lære ikke bare et prosjekt i skolealder, men en livslang aktivitet hvis en skal henge med i samfunnets økende kompleksitet (ibid)

Behovet for redusert kompleksitet kan overføres til undervisning med at kvalitetene på en elevs faglige kompetanse er avhengig av hvorvidt eleven er i stand til å lære. Evnen til å lære vil gjøre elevens faglige kompetanse mer kompleks i det økt kunnskap vil gi flere muligheter og tilkoblingsmuligheter i tolkningen av samfunnet og ny kunnskap. Elevens faglige kompetanse blir med andre ord mer kompleks i det eleven får flere ”knagger” å henge nye kunnskaper på. I tillegg vil eleven få flere perspektiver å belyse et saksforhold fra. På denne måten vil elevens økte, indre kompleksitet kunne bidra til å redusere omverdenens kompleksitet. I forhold til atferd vil reduksjon av kompleksitet innebære at det i enhver situasjon vil være et vell av handlingsalternativer og konsekvenser. En elev eller lærer redusere kompleksiteten ved å velge en måte å handle på. På denne måten medfølger subjektiv kontingens knyttet til hva som kunne vært valgt. Det er dermed ikke gitt at en situasjon ses likt av alle, og at atferden som blir valgt blir den samme for alle. På denne måten utelukker systemteori at atferd enkelt kan forklares som mål/middel-relasjoner, til det er kompleksiteten for stor (ibid). I følge teorien er dagens kontingensformel i skolen nært knyttet til behovet for å redusere kompleksitet i form av økte kunnskaper en forutsetning for å kunne delta i dagens, og morgendagens samfunn.

2.6.2 Læringsprosessen

Dersom en gjennom en systemisk tilnærming ser på informasjonsbehandling som en av prosessene kommunikasjon kan bidra til, vil all informasjon potensielt være tilgjengelig for individene i systemet. I en læringssituasjon medfører dette at en ikke kan overføre noe direkte fra læreren til elevene, men at en gjennom kommunikasjon har en mulighet for at læring skal kunne skje. Som vi var inne på tidligere, vil også evnen til å lære være av betydning for læringsutbyttet i en undervisningssituasjon. En annen forutsetning for læring blir da at individene i systemene velger å delta i kommunikasjonen. Som tidligere nevnt vil også evnen til å lære være vesentlig i læringsprosessen. Dersom denne evnen er tillært, kan lærer og elev gjennom kommunikasjon komme ut av en læringssituasjon med økt kunnskap. Som lærer er en imidlertid ikke på noen måte garantert at eleven sitter igjen med det en mener en har formidlet, siden informasjonen ikke er mulig å overføre direkte mellom systemene (Ulvestad 2002). Hva eleven sitter igjen med etter en undervisningstime vil dermed være avhengig av om vedkommende velger å delta i det som kommuniseres i klasserommet, og hva eleven sitter inne med av erfaringer og så videre fra før. Systemteori

har med dette et positivt syn på elevene som deltakere i egen læring, og en ser bort fra at elevene er styrt av biologiske mekanismer som blokkerer for et rikt læringsutbytte.

Kommunikasjonsprosessen består i følge teorien av tre komponenter – informasjon, meddelelse og forståelse (Luhmann 2007). I en undervisningssituasjon kan disse overføres til å omfatte informasjon som noe læreren sitter inne med og som han ønsker å formidle til elevene i en klasse. Han ønsker altså å formidle noe til en samling psykiske systemer, og bruker kommunikasjon for å oppnå dette. Læreren forsøker så å meddele denne informasjonen til elevene ved at han snakker med og underviser dem. En forutsetning for at denne kommunikasjonen skal være vellykket på den måten at den bidrar til læring hos elevene er at elevene *velger* å forholde seg til kommunikasjonen. Dersom ingen av dem gjør det, vil lærer mislykkes i å meddele informasjonen, kommunikasjonen stopper opp, og læringen uteblir. En annen forutsetning for at hver elev skal lære gjennom kommunikasjonen er at de faktisk forstår det som kommuniseres. Som nevnt vil hver enkelt elev sitte inne med blant annet erfaringer og oppfatninger som påvirker den enkeltes tolkning av det som behandles gjennom kommunikasjon. Siden hvert psykiske systems semantikk er subjektiv, vil ikke kunnskapen som formidles være allmenngyldig, men preget av at den enkelte tolker og knytter informasjonen opp til det den har av tidligere erfaringer. På denne måten er det ikke en selvfølge at alle elevene sitter igjen med det samme læringsutbytte, ei heller at de sitter igjen med det læreren hadde som intensjon å lære dem. Likevel vil en gjennom kommunikasjon kunne påvirke et annet system ved at kunnskap endres, men utfordringen er at det er hva som finnes i systemet som avgjør hva som tas inn. Ulvestad påpeker dette i det hun hevder at ”Prosessen og resultatet kan dermed ikke sies å bli det samme for noen av deltakerne i læringssystemet.”(Ulvestad 2002:49)

2.6.3 Atferd

Gjennom systemteori ses mennesket på som en samling systemer der hvert system styrer ulike prosesser i mennesket. I denne sammenheng er det psykiske systemet som er av interesse. Dette er knyttet til det kognitive og emosjonelle, og vil derfor ha betydning for blant annet elevens atferd, som er påvirket av oppfatninger og erfaringer. På denne måten vil den subjektive opplevelsen av situasjonen virke inn på handlinger og atferd, og vil være slik at de fremstår som hensiktsmessige der og da. Med dette kan atferden ses på som relasjonell i

og med at den har er hensikt. Dette utelukker årsaksforklaringenes forklaring der atferd ses på som resultat av biologiske, individuelle mangler, men som resultat av individets ønske om å oppnå noe (Nordahl 2002) Det er her på sin plass å nevne at ikke alle handlinger kan ses på som rasjonelle i det de i noen tilfeller kan være uten et bestemt mål, eller i tilfeller der individet er sterkt følelsesmessig påvirket (ibid).

En systemisk forståelse av elever med atferdsproblemer vil se på atferden til den enkelte eleven i tillegg til hvordan eleven fungerer i systemet den befinner seg i. - I denne sammenheng er dette interaksjonen og relasjonene mellom eleven og medelever/lærer. Atferden vil forklares ut fra hvilke relasjoner og systemer eleven har tilknytning til.

Dersom en legger systemteori til grunn vil individets opplevelse av omverden være konstruert av den enkelte, og dermed fremstå som unik for hvert individ (Ulvestad 2002). Hver enkelts oppfatninger og erfaringer vil påvirke hva individet velger å ta til seg fra omverdenen, og på denne måten forenkler det en omverden som er svært kompleks å forholde seg til. Dette medfører at individene vil kunne oppleve situasjoner på sin egen måte, og tilpasse atferden sin til det det selv oppfatter som hensiktsmessig og rett i forhold til situasjonen der og da. De ulike situasjonene vil kunne oppfattes ulikt, og et individs oppfatning av hva som er hensiktsmessig atferd vil ikke nødvendigvis oppfattes som like fornuftig av et annet. I skolen vil dette medføre at en handling som ses på som avvikende atferd av lærer ikke nødvendigvis er avvikende for en elev.

Som sagt innledningsvis har systemteori likhetstrekk med de naturvitenskapelige likevektsteoriene. Dersom en trekker linjer fra disse for å forklare atferd kan mennesket ses på som en organisme som til enhver tid streber etter å oppnå likevekt. Denne likevekten oppnås ved at organismen regulerer seg i forhold til ytre stimuli, og på denne måten finner en balanse som oppfattes som behagelig. Har en dette med i betraktningen for å forklare atferd, kan en kanskje tolke det dit hen at mennesket selv velger ut hva det vil forholde seg til av omverdenen. På denne måten kan det "velge bort" stimuli som det ikke forstår eller som tjener det selv, og følgelig unngå ubehag. Denne utvelgelsen vil gjøres ut fra individets oppfatninger og erfaringer, og vil kunne være ulikt fra person til person i og med at dette er subjektivt. På denne måten vil atferden som kommer til syne hos blant annet elever ikke alltid være som ventet, og vil for noen kunne fremstå som problematisk i det den ikke harmonerer med omgivelsenes forventninger og normer.

2.6.4 Kommunikasjon og relasjoner

I følge Nordahl (2007) blir vi deltakere i sosiale systemer ved at vi regelmessig forholder oss til andre mennesker og grupper. Sosiale systemer kan ha ulike størrelser, de kan omfatte to personer (to-personsrelasjoner), smågrupper og storgrupper (Eide og Eide 2000). I skolen kan disse være systemet to elever i relasjon til hverandre, en klasse eller hele skolen. Vi kan være deltakere i flere ulike sosiale systemer, og vil i disse ha ulike roller. Dette medfører at vi kan ha betydelig ulik atferd i de forskjellige systemene, - rollen som for eksempel enebarn vil kunne fortone seg som ganske annerledes enn rollen som en av mange i klassen. Uansett system – individet påvirkes av systemet, på samme måte som det påvirker systemet. – De er i interaksjon med hverandre. Interaksjonen skjer enten en som deltaker ønsker eller ikke, og kan være både positiv og negativ.

Dersom en legger systemteori til grunn, kan en skoleklasse (med elevene, lærerne og eventuelle assistenter) ses på som et sosialt system. Dette medfører at kommunikasjon, som jo er de sosiale systemers operasjon, blir interessant i det den vil kunne forklare mye av det som foregår i klasserommet. Kommunikasjonen vil gjenspeile relasjonene mellom elevene og elevene og lærer, og hvordan de påvirker hverandre. Kommunikasjonen vil også kunne fortelle noe om miljøet i klassen siden den er preget av klassens egen semantikk og vil være særegen for klassen som iakttas. Kommunikasjonen blir i følge systemteori av interesse fordi den på denne måten vil være det nærmeste vi kommer bevisstheten og tankene (de psykiske systemene) til deltakerne (Ulvestad 2002). Iakttar vi hvordan menneskene i et klasserom forholder seg til hverandre vil de vise hvilke relasjoner og roller de har. I klasser som beskrives som å ha godt miljø vil relasjonene være gode ved at de forholder seg til hverandre som likeverdige individer som tør å utfolde seg fritt, herunder vil tillit kunne være en faktor som spiller inn. Siden kommunikasjonen på denne måten kan sies å gjenspeile relasjonene individene imellom vil dette kunne gi økt forståelse for hvorfor elevene og læreren oppfører seg som de gjør. I forhold til problemstillingen er dette interessant fordi kommunikasjonene og relasjonene vil kunne bidra til forståelse for hvorfor noen av individene har en atferd som bryter med det en hadde forventet. Relasjonene en elev har til medelever og lærere vil også si noe om hvordan denne elevens sosiale kompetanse er.

3. Metode

I kapitlet redegjøres det først for forskningsdesign og – metode, før det argumenteres for bruk av kvantitativ metode og bruk av spørreskjema. Videre kommer det inn på hvordan variablene er operasjonalisert, gjennomføring av undersøkelsen og utvalget den er gjort på. En vurdering av undersøkelsens reliabilitet og validitet følger så, før det redegjøres for de statistiske analysene som er gjort på materialet. Kapitlet avsluttes ved at tolkning av empirisk materiale knyttes til vitenskapsteori.

3.1.1 Forskningsdesign

I følge Lund og Christophersen (1999) er det vanlig at et empirisk forskningsarbeid begynner med blant annet forskningsproblem, formål og teoretisk ramme. Videre følger en fase med valg av design, utvalg av populasjon og operasjonalisering av variabler som er hensiktsmessige ut fra forskningsproblemet. Deretter følger datainnsamlingen, så analysen og til slutt konkludering og diskusjon. Siden analysen kommer i etterkant av datainnsamlingen, har de et *ex-post-facto-design*. De bygger på ”..empiriske indikasjoner på hendingar, atferd, tankar og holdningar som alt høyrar fortida til.” (Befring 2007:44). En kan si at undersøkelsen denne oppgaven bygger på har at *ex-post-facto-design*, siden den er basert på empiri som alt er samlet inn gjennom LP-modellen høsten 2007. Bruk av spørreskjemaer medfører at det blir en tidsmessig avstand mellom tidspunktet informantene svarer på spørreskjemaene til forskeren samler dem inn og analyserer og tolker på dem. På denne måten tilhører svarene fortiden til. At oppgaven bygger på empiri samlet inn gjennom LP-modellen medfører at jeg ikke har vært involvert i fasene knyttet til design, populasjon og operasjonalisering av variabler og datainnsamlingen som ligger i forkant av analysen. Undersøkelsens første fase knyttet til forskningsproblem og teoretisk ramme, samt analyse, konklusjon og diskusjon/drøfting er derimot gjort av meg. På denne måten gjøres empirien til ”min” til tross for at jeg ikke har vært med i alle fasene i forskningsopplegget knyttet til utvikling og gjennomføring av LP-modellen.

Bruk av spørreskjemaer på denne måten er knyttet til *survey-metodikk*, som er en samlebetegnelse for flere empiriske forskningsmetoder. Felles for metodene er at de skal sikre kvaliteten og troverdigheten til deskriptiv forskning. Dette medfører at

forskningsopplegg i denne kategorien har mange informanter, og at det kartlegger mange opplysninger (variabler) fra hver av disse. I følge Befring er survey ”..særleg relevant for undersøking av sosiale fakta, meiningar og holdningar i store utvalg og populasjonar.” (Befring 2007:43) Platt påpeker i sin definisjon av survey blant annet at metoden ”..er en systematisk og strukturert utspørring...” som kan dreie seg om alle slags temaer (Platt i Mordal 1989:18). I forbindelse med denne undersøkelsen er survey gunstig siden jeg gjennom den ønsker å få oversikt over situasjonen til to relativt store elevgrupper. Et stort utvalg informanter vil gi et bedre bilde av hvordan elevgruppens faglige og sosiale kompetanse faktisk er. I tillegg til at metoden gjør at en kan rekke ut til mange informanter, kan mange variabler knyttet til faglig og sosial kompetanse undersøkes og videre kartlegges. Spørreskjemaene som er brukt til denne oppgaven inneholder til sammen 75 spørsmål, og gjør at mange variabler kan undersøkes og sammenlignes for å gi svar på problemstillingen.

3.1.2 Forskningsmetode

Metode er i følge Holme og Solvang (1996):

”..et redskap, en fremgangsmåte for å løse problemer og komme fram til ny erkjennelse. Alle de midler som kan være med å fremme dette målet, er en metode.” (Holme og Solvang 1996:14)

De understreker imidlertid at ikke alle metoder er holdbare, og viser videre til Helleviks grunnkrav til metode. Disse viser at forskningsmetoden må gi samsvar med virkeligheten som undersøkes, gi en systematisk utvelgning og nøyaktig bruk av data. Videre må resultatene en oppnår ved bruk av metoden presenteres slik at det gir rom for etterprøving og resultater som åpner for ny erkjennelse av det undersøkte (ibid).

Det er vanlig å dele forskningsmetodene inn i *kvantitativ* og *kvalitative* metoder. Jeg vil her kort nevne kjennetegnene på metodene, før jeg går nærmere inn på hvorfor kvantitativ metode egnet seg for undersøkelsen.

Karakteristisk for de *kvalitative* metodene er at de setter forskeren i nær forbindelse med det han studerer, noe som medfører dybde fremfor bredde. Disse metodene bidrar til å fremme forståelse for et fenomen og sammenhengene dette opptrer i (ibid). Kvalitativ metode har en induktiv tilnæringsmåte i datainnsamlingen da forskeren oppsøker noe ukjent som han ønsker å undersøke nærmere. Videre gir empirien problemstillingen (Halvorsen 2003).

Kvantitative metoder karakteriseres ved at de er mer formalisert og strukturert enn de kvalitative metodene, noe som gir forskeren større kontroll til å undersøke et fenomen ut fra en bestemt problemstilling (Holme og Solvang 1996). Metoden har en hypotetisk-deduktiv tilnæringsmåte i datainnsamlingen (Halvorsen 2003). Kvantitativ forskningsmetode prioriterer bredde fremfor dybde, og gir mulighet til å undersøke et større utvalg enn kvalitative metoder. Kvantitativ forskning har røtter i den naturfaglige forskningsdisiplinen, og er dermed *nomotetisk* (Kleven 2005). Dette innebærer at forskningen avdekker generelle tendenser i det som studeres. Ulike former for utspøringer er vanlige tilnæringer i datainnsamlingen.

3.2 Hvorfor kvantitativ metode?

Avgjørende for valg av metode var at studentene på masterutdanningen fikk tilbud om å benytte seg av datamateriale samlet inn gjennom LP-modellen. Dette ga en unik mulighet til å få tilgang til synspunktene til svært mange informanter, noe som var avgjørende for å kunne svare på problemstillingen for oppgaven min. Det ville ikke vært mulig for meg å nå ut til så mange informanter gjennom kvalitativ metode innenfor de rammene som er satt for masteroppgaven. Gjennom kvantitative undersøkelser kan begreper gjøres tellbare. Data endres til tall som kan behandles i statistikkprogrammer som for eksempel SPSS (som er benyttet her).

Holme og Solvang påpeker at metoden er gunstig dersom en vil har tverrsnittbilder, gjøre sammenligninger og finne sammenhenger mellom ulike fenomener og grupper (1996). For meg var dette interessant siden jeg ønsket å finne ut hvordan elevgruppen med diagnostiserte atferdsproblemer har det i skolen. I tillegg gir metoden rom for å gjøre sammenligninger mellom flere elevgrupper. Sistnevnte er avgjørende for å kunne finne svar på problemstillingen, der eventuelle forskjeller mellom to elevgrupper skal avdekkes for så senere å forklares.

Kvantitativ metode gir mange muligheter med tanke på videre bearbeiding av store mengder data. Gjennom problemstillingen ønsket jeg å finne ut hvordan en bestemt elevgruppe har det i skolen, - jeg var mer interessert i å finne en tendens enn å studere enkelthendelser. Enkelte vil hevde at dette går på bekostning av nyansene som finnes i verdenen utenom

tallmaterialet. Som det fremkommer av problemstillingen valgte jeg imidlertid å la bredde gå foran dybde, og mener derfor kvantitativ metode er rett til min undersøkelse.

Avstand til informantene er en annen side ved kvantitativ metode (Halvorsen 2003). Dette medfører blant annet at spørreskjemaene en benytter bør være testet på forhånd av datainnsamlingen. Siden forskeren ikke nødvendigvis er til stede under innsamlingen, er han avhengig av at skjemaene faktisk samler inn de opplysningene han er ute etter. Hellevik nevner flere momenter som bør være til stede for at en metode skal være pålitelig i forskningsarbeid (Holme og Solvang 1996). En kan si at kvantitativ metode oppfyller disse kravene ved at de er strukturerte og systematiske. Innsamlet empiri kan gjøres til tellbare størrelser som videre kan analyseres og fremstilles statistisk. Dette kan ikke bare bidra til økt kunnskap, men gir også mulighet til etterprøvbarehet

I følge Halvorsen (2003) kan man med fordel kombinere kvalitativ og kvantitativ metode (metodetriangulering) i en undersøkelse. Jeg ble imidlertid frarådet av veileder å kombinere flere metoder siden jeg alt har et så omfattende materiale tilgjengelig. I tillegg ville en undersøkelse av den typen fort kunne overstige ressursene jeg har til rådighet i forbindelse med masteroppgaven.

3.3 Fordeler og ulemper med strukturerte spørreskjemaer

Ulike former for utspørringer er vanlige datainnsamlingsmetoder i kvantitative forskningsopplegg, som er en av flere metoder under samlebetegnelsen survey. Datainnsamlingen undersøkelsen bygger på benyttet seg av strukturerte spørreskjemaer der informantene selv fylte ut skjemaet elektronisk via internett. Spørreundersøkelser som dette, der informantene selv fyller inn svarene, kalles *enqueter* (Holme og Solvang 1996).

Videre skal vi se nærmere på sterke og svake sider ved bruk av strukturerte spørreskjemaer. Det følgende er basert på Halvorsen (2003) og Holme og Solvang (1996). Strukturerte spørreskjemaer kan kritiseres for at de i for liten grad gir muligheten for utdypende svar. Lukkede spørsmål kan også presse informantene til å svare på siden av det de ville gjort dersom de hadde muligheten til å komme med alternative svar. Metoden kan også kritiseres for for stor avstand mellom forskeren og informantene. Dette kan medføre at informantene svarer på noe annet enn det forskeren hadde til hensikt å spørre om siden spørsmålene og

verdiene kan tolkes ulikt. I forbindelse med denne undersøkelsen vil også miljø og rammer rundt gjennomføringen være av betydning.

Strukturerte spørreskjemaer gjør at en kan stille de samme spørsmålene til et stort utvalg. Siden spørsmålene alt er formulerte og lagt inn i et skjema, vil de ikke endres under datainnsamlingen, og på denne måten er en sikret at alle informantene blir stilt de samme spørsmålene. Et stort utvalg medfører også muligheten til å generalisere dersom utvalget er representativt. En annen sterk side ved spørreskjema av denne typen er at de kan inneholde flere temaer, og at variablene innenfor disse kan tilpasses akkurat det en er interessert i å finne noe ut om. Dette gjør at en kan unngå å samle inn data som ikke er relevant for undersøkelsen. Mange variabler kan også bidra til at en i en viss grad kan få nyansert bildet dataene samler inn. Metoden gir som nevnt blant annet muligheter til å finne tendenser og snittbilder, og å gjøre utvalg og sammenligninger. Jeg kan enkelt gå inn og hente det materialet som er interessant for undersøkelsen. De tydelige svarene spørreskjemaene medfører er en fordel når en skal sammenligne flere informanters vurderinger.

Til tross for at det er faktorer som kan påvirke reliabiliteten til spørreundersøkelsen negativt, mener jeg metoden egner seg til innsamling av data til problemstillingen. Svakheterne kan også reduseres ved bruk av fortester og intervjuer i forkant av den endelige utformingen av skjemaene og datainnsamlingen.

3.4 Operasjonalisering av variabler

Dataene undersøkelsen er basert på er hentet fra spørreskjemaene *Elevhefte* for mellom- og ungdomstrinnet (vedlegg 1 og 2) og *Kontaktlærer* (vedlegg 2 og 3). Målingene undersøkelsen tar for seg er knyttet til to områder i skolen: sosial og faglig kompetanse. Jeg ønsket å finne ut hvordan elever med diagnostisert AD/HD sin situasjon knyttet til dette er. For å svare på problemstillingen var det også nødvendig å kartlegge de samme områdene hos elever uten noen diagnoser eller vansker. På bakgrunn av dette ble variabler (både elev- og lærervurderte) knyttet til elevenes evne til å tilpasse seg og i delta i det sosiale miljøet på skolen valgt. Også trivsel, samt elevenes evne til å opprette og ivareta relasjoner til medelever og lærere, kan trekkes inn når sosial kompetanse skal kartlegges. Variabler knyttet til motivasjon, arbeidsinnsats og interesse, sammen med karakterer ville kunne si noe som

den faglige kompetansen hos elevene. Elevenes vurdering av undervisningens struktur kan også gi en pekepinn på hvordan de oppfatter undervisningen. Dette kan videre bidra til å forklare de faglige resultatene blant elevene.

I det følgende ser vi nærmere på hvordan variablene som er benyttet er operasjonaliserte.

Sosial kompetanse

<i>Variabler</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Sosial kompetanse	Spørreskjemaet ”Sosiale ferdigheter”	Kontaktlærerne	Gresham og Elliott (1990)

Variablene er knyttet til fokusområdene ”tilpasning til skolens normer”, ”selvkontroll”, ”selvhverdelse”, ”empati og rettferdighet”, ”innordning”, ”motivasjon og interesse” og skolefaglig prestasjon (sistnevnte gjelder bare barnetrinnet) benyttet. Svarverdier for de 5 første områdene er: aldri=1, av og til=2, ofte=3 og svært ofte=4. ”motivasjon...” og ”skolefaglig prestasjon” har: svært høy=5, høy=4, middels=3, lav=2, svært lav=1 (Nordahl 2005). Elevenes sosiale kompetanse vurderes av kontaktlærer gjennom 30 påstander, og er knyttet til elevens evne til å ta til seg og følge skolens normer og regler, og hvordan de mestrer ulike sosiale situasjoner.

Relasjoner

<i>Variabler</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Relasjoner mellom elever og lærer	Spørreskjemaet ”Lærerne”	Elevene	Moos og Trickett (1974), Eccles (1989) og Nordahl (2000)
Relasjoner mellom elevene i klassen	Spørreskjemaet ”Basisgruppa/klassen og klassekameratene mine”	Elevene	Moos og Trickett (1974) og Sørli og Nordahl (1998)

Elevene vurderer relasjonene sine til kontaktlærer og medelever i to spørreskjemaer med til sammen 26 spørsmål. Svaralternativene med verdier er som følger: Helt enig=4, Litt enig=3, Litt uenig=2, Helt uenig=1 (Nordahl 2005). Fokusområdene kartlegger om elevene er i stand til å opprette og opprettholde gode relasjoner til lærere og elever.

Trivsel

<i>Variabler</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Syn på skolen	Spørreskjemaet ”Hva jeg synes om å gå på skolen”	Elevene	Ogden (1995), Rutter mfl. (1979) og Nordahl (2000)

Elevenes trivsel vil kunne gjenspeiles i hvordan de ser på skolen, og er operasjonalisert slik at det måler elevens erfaringer med klassen. I skjemaet er det 10 påstander knyttet til trivsel, og elevene kan velge mellom fire svaralternativer: JA=4, ja=3, nei=2, NEI=4 (Nordahl 2005).

Undervisning

<i>Variabler</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Struktur i undervisningen	Spørreskjemaet ”Undervisningen i klassen”	Elevene	Goodlad (1984), Eccles mfl. (1989) og Nordahl (2000)

I dette spørreskjemaet tar elevene stilling til 6 spørsmål knyttet til hvordan de opplever organiseringen og lærerens rolle i undervisningen. Svaralternativene i dette skjemaet er Ja, alltid=5, ofte=4, av og til=3, sjelden=2, nei, aldri=1 (Nordahl 2005).

Motivasjon, arbeidsinnsats og interesse

<i>Variabler</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og interesse	Spørreskjemaet ”Motivasjon og arbeidsinnsats”	Lærerne	Nordahl (2005)

Elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og interesse vurderes av lærerne gjennom 4 spørsmål. Svaralternativer er 4=passer meget bra, 3=passer bra, 2=passer nokså bra og 1=passer ikke så bra (Nordahl 2005). Småskoleelevenes faglige prestasjoner vurderes også i dette skjemaet, siden de ikke vurderes med karakterer på samme måte som elever i ungdomsskolen.

Bakgrunnsopplysninger

<i>Variabler</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>
Problem eller vanske	”Bakgrunnsopplysninger”	Kontaktlærerne

Under ”Bakgrunnsopplysninger” (vedlegg 2 og 3) krysser kontaktlærer av for hvilke problemer eller vansker den vurderte eleven eventuelt har. Her kunne det vært mulighet for feilkryssing, men siden skjemaet er enkelt og ryddig lagt opp, mener jeg faren for dette er liten. I tillegg vil variabelen om eleven har en AD/HD-diagnose være viktig i undersøkelsen. Siden kontaktlærerne ble bedt om å oppgi opplysningen er det heller ikke noen grunn til å tro at de skulle ha valgt å unnlate å gjøre det. Det er heller ikke grunn til å tro at lærerne av noen grunn skulle velge å rapportere elever uten diagnosen her. Det er imidlertid en mulighet for at elever med diagnosen ikke har blitt registrert på grunn av at kontaktlærer ikke kjenner til at eleven har diagnosen. Dette er kanskje mest sannsynlig blant elevene på 8. trinn siden undersøkelsen ble gjennomført på høsten.

Skolefaglig kompetanse

<i>Variabler</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>
Skolefaglig kompetanse	Standpunktkarakterer	Kontaktlærerne

I denne sammenheng er skolefaglig kompetanse standpunktkarakterer til jul i norsk, engelsk og matte, og gjelder kun elever på ungdomstrinnet. Svaralternativene her er karakterskalaen, der 1 er lavest og 6 er høyest mulige karakter.

3.5 Gjennomføring av undersøkelsen

Dataene jeg har fått tillatelse til å bygge denne masteroppgaven på er innhentet gjennom LP-modellen i regi av Lillegården kompetansesenter høsten 2006. LP-modellen er en kartleggingsundersøkelse der informantene har tatt stilling til ulike spørsmål knyttet til forskjellige områder i skolen. Spørreundersøkelsen foregikk elektronisk via internett. Elevene som deltok hadde fått skriftlig samtykke fra sine foresatte. For å anonymisere resultatene hadde både elever og lærerne individuelle nummer. Kartleggingsundersøkelsen var godkjent fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Materialet er her brukt med tillatelse fra professor Thomas Nordahl.

3.5.1 Utvalg

Utvalget er 104 grunnskoler, med til sammen 11997 elever fra 5. til 10 klasse, samt deres lærere og kontaktlærere. Av disse samtykket 9430 til å delta på undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 78,6 %. Dette medfører at frafall på 21,4 %. Siden informantene er spredt på 104 skoler i 7 fylker, er det liten sannsynlighet for at frafallet er systematisk. Svarprosenten på barnetrinnet var på 79,8 %, og på ungdomsskolen 77,1 %. I materialet er det 141 elever med diagnostisert AD/HD (Nordahl 2008), noe som tilsvarer cirka 1,5 % av utvalget, av disse mottar 70,1 % spesialundervisning. Det har ikke lyktes meg å få tall fra en annen kilde enn LP-materialet på hvor mange elever i grunnskolealder som har diagnosen. I

følge Norsk Farmaceutisk Forening tar 2 % av alle barn og unge under 19 år medisiner mot AD/HD. En prosentdel på cirka 1,5 % må dermed til en viss grad kunne ses på som representativ for aldersgruppen.

3.6 Undersøkelsens troverdighet

I all forskning vil det kunne være faktorer som kan virke inn på resultatet. Derfor må en som forsker alltid strebe etter å redusere disse slik at forskningen fremstår som mest mulig troverdig. Dette er avgjørende for at resultatet skal kunne ses på som pålitelig og troverdig. I dette kapitlet ser vi nærmere på reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen oppgaven bygger på.

3.6.1 Reliabilitet

En kan stille spørsmålstegn ved en undersøkelses *reliabilitet*, eller pålitelighet, er god. Med god reliabilitet menes at dataene en baserer undersøkelsen på i liten grad er påvirket av tilfeldige målefeil. Faktorer som påvirker reliabilitet er knyttet til hvilke data en bruker, hvordan de er samlet inn og hvordan de analyseres og brukes videre. Disse aspektene er i følge Kleven knyttet til stabilitet-, ekvivalens- og vurdereraspektet (2005), og er knyttet til informantenes situasjon i målingsøyeblikket, om resultatet påvirkes av hvordan spørsmålene er formulert og om resultatet vil variere etter hvem som analyserer dem (ibid). I forbindelse med datainnsamlingen oppgaven bygger på vil ekvivalensen ha sammenheng med hvordan informantene og miljøet var under innsamlingen, og humør og holdninger blant elever og lærere kunne påvirke hvordan de svarer. Dette er et aspekt det er vanskelig å påvirke når forskeren selv ikke er tilstede, men det er forsøkt ivaretatt ved at det er gitt veiledning til hvordan spørreundersøkelsen skulle gjennomføres. Siden reliabilitet i seg selv er et teoretisk begrep vil det ikke være mulig nøyaktig å beregne den, men en kan likevel til en viss grad anslå ulike aspekter knyttet til påliteligheten ved undersøkelsen (ibid).

En annen side ved reliabiliteten er i hvilken grad spørsmålene kan misforstås eller er uheldig formulert, og dermed fører til at informantene svarer feil. Dette aspektet er også knyttet til *ekvivalens*, og kan testes blant annet ved hjelp av *alphakoeffisienten* (Cronbach alpha).

Reliabiliteten til denne undersøkelsen er beregnet ved hjelp av alphakoeffisienten, og verdiene er gjengitt i tabellen under.

<i>Spørreskjema</i>	<i>Fokusområde</i>	<i>Reliabilitetsverdi</i>
Sosial kompetanse	Tilpasning til skolens normer	.95
	Selvkontroll	.90
	Selvhevdelse	.88
	Empati og rettferdighet	.65
	Innordning	.72
Motivasjon og arbeidsinnsats	Motivasjon, arbeidsinnsats og interesse	.95
Relasjon lærer-elev	Relasjon	.88
Relasjon elev-elev	Relasjon	.79
Skolefaglig kompetanse	Standpunktkarakter	.83
Undervisning	Struktur	.68
Syn på skolen	Trivsel	.73

Tabell 1: Reliabilitetsverdiene på spørreskjemaene

Reliabilitetsverdien kan ligge mellom 0 og 1, der 0 regnes som ureliabel. Jo nærmere verdien er 1, jo bedre er det. Reliabilitetsverdiene på noen av områdene er noe lave, men verdiene samlet må likevel kunne ses på som tilfredsstillende siden oppgaven bare skal gi et innblikk i hvordan situasjonen til en elevgruppe i skolen er.

Reliabiliteten kan også testes ved at en undersøger *stabiliteten* og ved at flere forskere gjennomfører den samme undersøkelsen med samme utfall. Dette kan også gjøres ved at en sammenligner egne funn med andres forskning på området. Også *vurdererreliabiliteten* kan testes ved at en sammenligner egne resultater med andres. Er det store likheter, kan

undersøkelsens stabilitet ses på som pålitelig. (Se også kapittel 3.7 om tolkning av empirisk materiale.)

3.6.2 Validitet

Like viktig som reliabiliteten er *validiteten* i en undersøkelse. Validitet er knyttet til om måleinstrumentene, i dette tilfellet spørreskjemaene, faktisk måler det som skal måles. Ulike forskere har benyttet ulike begreper knyttet til validitet, for eksempel har Cock og Campell brukt statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (Nordahl 2000). Kleven deler validitet inn i innholdskvalitet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet avhengig av hva en undersøkelse måler (Kleven 2005). Begrepsvaliditeten ses da på som overordnet de to andre, jeg velger derfor kun å gå inn på den i denne forbindelse.

Kleven (2005) forklarer *begrepsvaliditet* som graden ”..av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det.” (Kleven 2005:122). Begrepsvaliditeten er altså knyttet til i hvilken grad en har greid å operasjonalisere måleinstrumenter slik at de måler det de skal. I denne sammenheng stilles det da spørsmål ved om spørreskjemaene faktisk måler ferdigheter som indikerer sosial og faglig kompetanse, og abstrakte fenomener som trivsel og relasjoner. Måleinstrumentene LP-skjemaene bygger på er anerkjente og godt utprøvde (Nordahl og Sunnevåg 2008) I tillegg er det mange spørsmål knyttet til hvert område, noe som også virker positivt inn på validiteten i det det medfører bredde i spørsmålene. Fokusområdene som er brukt her er valgt ut i forhold til problemstillingen, noe som innebærer at områder som ikke er relevante for å kartlegge sosial og faglig kompetanse hos de elevgruppene som undersøkes, er luket vekk. På denne måten unngås det at resultatet påvirkes av faktorer som ikke er relevante trekkes inn når AD/HD-elevenes situasjon i skolen skal beskrives.

Ytre validitet brukes både av både av Kleven (2005) og Cock og Campell (1979) og er knyttet til om det er mulig å generalisere resultatene i undersøkelsen. Dette innebærer hvem resultatet av målingene er gyldige for, og stiller krav til utvalget. I forbindelse med denne undersøkelsen går dette på om resultater er generaliserbart til å kunne gjelde alle elever med AD/HD fra 5. til 10.klasse på landsbasis. Med tanke på prosentdelen med elever i datamaterialet og på landsbasis kan en si at det til en viss grad er generaliserbart. Utvalget er variert siden det er bredde både med tanke på størrelse på skolene elevene tilhører og

geografisk beliggenhet. Utvalget av AD/HD-elever er på cirka 1,5 %, dette er litt under antatt landsgjennomsnitt. Som det framkom i kapittel 3.4 *Operasjonalisering av variabler* er det ingen grunn til å tro at det faktiske antallet AD/HD-elever er lavere enn dette. Det kan imidlertid være grunn til å tro at antallet er noe høyere, da det ikke er usannsynlig at enkelte kontaktlærere ikke har full oversikt over alle elevene i klassen sin såpass kort tid etter skolestart (gjelder 8.klasse).

I noen tilfeller vil svarverdiene i stor grad sammenfalle mellom de to gruppene. Tar en med i betraktningen hva det er som måles og spredningen på svarene, vil svarene til en viss grad kunne generaliseres utover bare dette utvalget siden det er liten grunn til å tro at svarene er påvirket av at elevene eventuelt har en diagnose. Den ytre validiteten styrkes også ved at begrepsvaliditeten kan betraktes som god. På denne måten kan det *i noen tilfeller* la seg gjøre å generalisere til tross for at utvalget kanskje er i minste laget.

Dersom en skal oppsummere reliabiliteten og validiteten til denne undersøkelsen oppgaven bygger på må en kunne hevde at den er relativt god. Reliabilitetsverdien på spørreskjemaene varierer fra .65 til .95 noe som, selv om høyest mulig verdi er ønskelig, må kunne ses på som tilfredsstillende siden hensikten med oppgaven er å gi et innblikk i hvordan situasjonen i skolen er. Den ytre validiteten er tilfredsstillende, og resultatene er til en viss grad generaliserbare.

3.7 Tolkning av empirisk materiale

Vanlig for forskningsarbeider er det at det etter datainnsamlingen følger en analysedel. I analysen av datamaterialet *tolkes* den innsamlede empirien. En kan si at forskeren tillegger den mening, og prøver å få forståelse for fenomener ut fra dette. På bakgrunn av dette er det relevant å komme inn på *hermeneutikken* som vitenskap.

Tradisjonelt har hermeneutikken vært knyttet til tolkning av tekster, men i senere tid brukes denne vitenskapsfilosofiske retningen for å forklare alle former for menneskelige uttrykk (Garsjø 2001). Dette kan være observerbare aktiviteter eller resultatene av disse. I forbindelse med undersøkelsen kan svarene gitt av informantene ses på som resultater av menneskelig aktivitet. Som forsker tolker jeg disse, og tillegger dem mening. Sentralt i hermeneutikken er *den hermeneutiske spiral* (Alvesson og Sköldbberg 1994) Denne beskriver

tolkningsprosessen som dynamisk og sirkulær siden en veksler mellom å se enkeltdeler og helheter, og bruker det ene for å forklare det andre (ibid, Garsjø 2001). I forbindelse med denne undersøkelsen tolkes de ulike fokusområdene både hver for seg selv og samlet, og på denne måten er problemstillingen forsøkt besvart. En kan si at enkeltdelene bidrar til å forklare helheten, og at helheten bidrar til å forklare enkeltdelene. Denne måten å fortolke et empirisk materiale på er i tråd med den hermeneutiske spiral.

I henhold til hermeneutisk tenking vil det ikke være mulig for meg å møte disse uttrykkene, eller svarene, uten noen form for forventinger. Tradisjonelt i hermeneutikken kalles disse *fordommer* (ibid). Begrepet *fordommer* er i dagligtalen negativt ladet, men i hermeneutikken kan de like gjerne være positive. Gadamer brukte *forforståelse* for å betegne disse fordommene (Alvesson og Skölberg 1994), og på denne måten blir de mer nøytrale. I denne ligger forskerens beviste og ubeviste holdninger og tenkesett. Disse vil være påvirket av virkelighetsoppfatning, verdier, teoretiske overbevisninger og erfaringer. Tanken er at alt dette vil påvirke hva forskeren ser i analysen. I mitt tilfelle vil tolkningen være påvirket spesielt av teori knyttet til sosiale systemer (jfr. teorikapitlet). I tillegg vil mer skjulte sider ved forforståelsen kunne påvirke hvordan forskeren tolker empiri. Bevisst refleksjon rundt dette, i tillegg til å sammenligne resultatene med annen forskning på området vil kunne redusere graden av innvirkningen forforståelsen har på tolkningen. Dette vil også kunne virke gunstig inn på undersøkelsens reliabilitet.

3.8 Statistiske analyser

Under analysen av et datamateriale prøver man som forsker å sortere empirien slik at en kan beskrive det karakteristiske for funnene (Halvorsen 2003). Analyser av kvantitative data kan lettest gjennomføres ved hjelp av dataprogrammer, og i denne undersøkelsen er SPSS for Windows brukt. Analysene som er gjort i forbindelse med denne undersøkelsen er frekvensanalyser, faktor- og reliabilitetsanalyser og en veis variansanalyser (one-way anova)

Frekvensanalyser analyserer hver variabel (hvert spørsmål) i datamaterialet. Denne analysen er interessant å kjøre fordi den gir oversikt med tanke på innholdet i datamaterialet, og spredningen blant svarene på variablene. I denne sammenheng viser faktoranalyser oss hvor mange informanter som har svart på hvert fokusområde.

Faktor- og reliabilitetsanalyser er brukt for å beregne begrepsvaliditeten i måleinstrumentene. Analysene beregner i hvilken grad alle spørsmålene under et fokusområde faktisk måler det en ønsker under det overordnede fokusområdet, blant annet ved at felles varians for de ulike spørsmålene undersøkes gjennom faktoranalyser. Disse benyttes videre for å beregne reliabilitet ved hjelp av Cronbach alpha. Denne analysen gir en sumskår for hvert fokusområde som ligger mellom 0 og 1. Dess nærmere 1 tallet er, dess mer sannsynlig er det at måleinstrumentet er pålitelig. Analysen innebærer at for eksempel alle de 30 spørsmålene under sosial kompetanse beregnes og samlet gir en sumskåre som gjelder for hele fokusområdet.

En veis variansanalyser bruker faktoranalyser og sumskårer for å finne forskjeller mellom de ulike elevgruppene innenfor et eller flere fokusområder. Dette kan for eksempel være om det er forskjeller mellom hvordan elever med og uten AD/HD vurderer sin relasjon til kontaktlærer. Analysen kjøres ikke på enkeltstående variabler. For å bedømme om det er betydelige forskjeller er det tatt utgangspunkt i et signifikansnivå på .01 (*= $p < .01$). Siden det er forskjellig antall informanter i hver elevgruppe er det tatt utgangspunkt i standardavvik for å analysere forskjellene mellom dem. Dette fordi forskjeller mellom grupper uttrykt i standardavvik tar hensyn til spredningen i svarene, og på denne måten er mer nøyaktig enn ved bruk av bare gjennomsnittet til gruppene. Gruppens størrelse er ulik, og for å få frem den reelle forskjellen mellom dem er standardavviket regnet om ved hjelp av følgende formel:

$$\text{Forskjell i Standardavvik} = \frac{\text{Resultat Gruppe 1} - \text{Resultat Gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig Standardavvik}}$$

4. Resultat

Problemstillingen for undersøkelsen er som vi husker *hva er situasjonen for AD/HD-diagnostiserte elever sammenlignet med øvrige elever i grunnskolen, med tanke på sosial og faglig kompetanse? Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?* For å svare på en slik problemstilling trengs empiri. En utfordring i denne sammenheng er at det finnes relativt få undersøkelser om dette fra før, noe som medfører at det i liten grad er mulig å benytte seg av tidligere forskning. Denne oppgaven er en kvantitativ undersøkelse, og vil derfor forsøke å finne svarene i tallmateriale innsamlet ved hjelp av spørreskjemaene i LP-modellen.

For å svare på problemstillingen er det flere områder som kan undersøkes i kartleggingen av faglig og sosial kompetanse. Fokusområdet *sosial kompetanse* er vurdert av kontaktlærer og sier hvordan læreren oppfatter elevenes evne til å delta og tilpasse seg de ulike sosiale situasjonene i skolen. Sosial kompetanse måles også gjennom elevene egen vurdering av egen evne til å danne og holde ved like relasjoner til medelever og kontaktlærerne. I forbindelse med *faglig kompetanse* vil elevenes karakterer i norsk, engelsk og matematikk si noe om i hvilken grad de innehar en faglig kompetanse som tilsvarer det en regner som vanlig på deres aldersnivå. Trivsel, motivasjon, arbeidsinnsats, interesse og elevenes opplevelse av undervisningen vil også kunne bidra til å forklare hvorfor karakterene deres er som de er.

Resultatene er presentert under hvert enkelt fokusområde, dette er gjort for ordens skyld, og må ikke oppfattes slik at områdene skal ses isolerte. For å kunne svare på problemstillingen må områdene ses i sammenheng, noe som vil bli gjort i kapittel 5 *Analyse og drøfting*. I det følgende vil skårene på fokusområdene presenteres og kommenteres. Under hvert fokusområde finnes en tabell som viser resultatet av de statistiske analysene gjort på akkurat dette området.

I tabellene er blant annet disse begrepene brukt:

Elevgruppe er knyttet til om det er elever med AD/HD (kalt bare AD/HD i tabellene) eller de øvrige elevene som har svart.

Mean angir gjennomsnittet innenfor hvert fokusområde.

/X viser gjennomsnittlig skåre for hvert spørsmål.

Signifikansnivå forteller om resultatet i målingene skyldes tilfeldigheter. Dess lavere signifikans, dess mindre sannsynlig er det at sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Som vi husker fra metodekapitlet er det satt til .01, det vil si at alt under dette betraktes som signifikante (ikke tilfeldige) forskjeller mellom gruppene, og er merket med * i tabellene.

Merk: De to siste kolonnene i tabellene er ikke knyttet kun til elevgruppen AD/HD, men er felles for begge gruppene. Signifikans er merket med * i alle tabellene, og vil ikke kommenteres ut over dette. Under hvert fokusområde er det eksempler på spørsmål fra spørreskjemaene, for de fullstendige spørreskjemaene se vedlegg 1 – 4.

4.1 Relasjon lærer-elev

Forskning har vist at relasjonene mellom elevene og lærerne deres er av betydning for elevenes trivsel, motivasjon og atferd (Nordahl 2000, 2002, 2005). Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvordan elever med AD/HD gjør det faglig og sosialt i skolen. Elevens evne til å opprette og opprettholde gode relasjoner til menneskene omkring seg vil være en del av det som betegnes som sosial kompetanse. På denne måten kan kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer si noe om elevens sosiale kompetanse. Elevene vurderer lærer-elev relasjonen ved at de tar stilling til blant andre disse påstandene: ”jeg har god kontakt med læreren”, ”læreren bryr seg om hvordan jeg har det”, ”læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med” og ”læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i basisgruppa/klassa”.

Elevgruppe	N	Mean	/X	Standardavvik ut fra mean	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
AD/HD	109	45,71	3,05	9,33	0,20	*
Øvrige	5241	47,29	3,15	8,05		

Tabell 2: Elevenes oppfatning av relasjonen til kontaktlærerne sine. Poengskala for spørsmål:1-4.

Under fokusområdet *relasjon lærer-elev* finner vi de minste forskjellene mellom gruppene. Forskjell på mean er på 1,58, og spredningen i svarene tilsvarende 0,20 standardavvik. Relativt liten forskjell på gjennomsnittlig skåre per spørsmål (/X) og liten spredning på svarene viser at elevene i begge gruppene vurderer relasjonen mellom seg og kontaktlærer relativt likt. Det ser ut til at lærerne har like gode relasjoner til elevene, uavhengig av om de har en AD/HD-diagnose eller ikke. Ut fra dette fokusområdet kan det se ut som elever med AD/HD i relativt lik grad som elever uten diagnosen greier å opprette og opprettholde gode relasjoner til kontaktlærerne sine.

Det er altså ingen stor forskjell mellom gruppenes sosiale kompetanse knyttet til relasjonene til kontaktlærerne. Dette tyder på at lærerne i all hovedsak ikke lar diagnostiske merkelapper virke inn på holdingene sine ovenfor elever som har en atferd som kan virke problematisk i skolehverdagen. En god relasjon mellom AD/HD-elevne og kontaktlærere kan også skyldes at diagnosen virker positivt på lærerens holdning til eleven ved at den forklarer elevens atferd. Det virker som elevene oppfatter at de blir likt behandlet, og at lærerne greier å imøtekomme dem på en inkluderende måte. Dette er positivt da relasjonen mellom lærer og elev vil ha betydning på klasse- og læringsmiljø, og elevenes syn på skolen.

4.2 Relasjon elev-elev

I forbindelse med elevsamtaler sa en elev til meg at den eneste grunnen hun møtte opp på skolen, var at alle vennene hennes var der. Og det er ikke bare denne jenta det sosiale fellesskapet er viktig for, forskning gjort av blant andre Frønes (1995) og Nordahl (2000) viser at relasjoner til jevnaldrende er av stor betydning for elevene og miljøet i klassen. Som nevnt tidligere vil elevenes evne til å danne og opprettholde relasjoner ha sammenheng med flere faktorer knyttet til utviklingen av sosial kompetanse, og det er derfor interessant å se nærmere på relasjonene mellom elev og elev som en del av arbeidet med å svare på oppgavens problemstilling. Påstaneder elevene vurderer relasjonene sine gjennom er blant andre: ”elevene i basisgruppa/klassa er gode venner”, ”det er noen elever i denne basisgruppa/klassa som ikke går så godt sammen”, ”jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/klassa” og ”klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det”.

Elevgruppe	N	Mean	/X	Standardavvik ut fra mean	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
AD/HD	110	33,48	3,04	5,19	0,40	*
Øvrige	5241	35,40	3,22	4,77		

Tabell 3: Elevenes vurderinger av relasjoner til medelever. Poengskala for spørsmål:1-4.

Forskjellene mellom gruppene er noe større når elevene vurderer *relasjon elev-elev* enn når de vurderer forholdet til kontaktlærer. Det er også større spredning på svarene, noe som medfører at det er elever som ligger noe både under og over gjennomsnittlig skåre. En gjennomsnittlig skåre på over 3 på en skala fra 1 til 4 må imidlertid kunne betraktes som om at relasjonene mellom elevene er ganske gode. Forskjellene mellom gruppene tyder likevel på at AD/HD-elevne i noe mindre grad enn elever uten diagnosen greier å opprette og opprettholde gode relasjoner til medelevene sine. Resultatet kan tyde på at det er trekk ved diagnosen som gjør det noe vanskeligere for elever med AD/HD å ha gode relasjoner til jevnaldrende. Kanskje kan konsentrasjonsvanskene bidra til å gjøre det vanskelig å opprettholde vennskap til andre, og på denne måten virke negativt inn på relasjonene. Diagnosehaverne kan også ha en atferd som gjør at de øvrige elevene synes det er vanskelig å forholde seg til dem. Dette er tankevekkende da dette er elever som i utgangspunktet burde stille relativt likt med de øvrige elevene i og med at de fleste er under behandling for vanskene sine.

4.3 Sosial kompetanse

I problemstillingen er sosial kompetanse ett av to områder som skal undersøkes og det er dermed avgjørende å undersøke nettopp dette fokusområdet. Under området ligger elevens evne til å tilpasse seg skolens normer, selvkontroll, selvhevdelse, innordning, motivasjon og interesse og skolefaglig presentasjon (sistnevnte gjelder kun barnetrinnet siden disse elevene ikke har karakterer som på ungdomstrinnet). Faktorene er vurdert gjennom påstander som er knyttet til enkeltelever "(eleven...) reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever", "godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter", "klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre" og så videre. Andre undersøkelser har påvist sammenheng mellom sosiale

kompetanse og atferdsproblemer (Ogden 2001, Nordahl 2005). Kontaktlærernes vurdering av sosial kompetanse sier noe om hvordan elever med AD/HD ligger an, og også vise oss om lærerne vurderer elever med diagnosen annerledes enn elever uten noen form for vansker. Sosial kompetanse er også interessant å se i sammenheng med faglig kompetanse, da de er avhengige av hverandre, og svak mestring på begge områdene vil være svært belastende for de det gjelder (Nordahl 2007).

Område	Elevgruppe	N	Mean	/X	Standardavvik ut fra mean	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
Tilpasning	AD/HD	136	18,12	2,01	4,64	2,01	*
	Øvrige	5835	28,98	3,22	5,42		
Selvkontroll	AD/HD	141	12,23	2,04	3,31	1,77	*
	Øvrige	5734	18,41	3,07	3,53		
Selvhevdelse	AD/HD	137	17,59	0,45	4,04	1,32	*
	Øvrige	5701	23,54	2,94	4,54		
Empati/rettferd.	AD/HD	141	10,49	2,62	2,45	0,28	*
	Øvrige	5817	11,23	2,80	2,61		
Innordning	AD/HD	140	7,52	0,40	1,69	1,51	*
	Øvrige	5840	9,77	3,27	1,49		

Tabell 4: Kontaktlærernes vurdering av ulike aspekter ved sosial kompetanse. Poengskala for spørsmål:1-4.

Under *tilpasning* har kontaktlæreren vurdert elevenes evne til å tilpasse seg reglene i skolen. Spredningen på svarene er også svært stor da den utgjør 2,01 standardavvik. Dette medfører at det er svært få av elevene med diagnostisert AD/HD som ligger over gjennomsnittet til de øvrige elevenes sosiale kompetanse. Tilpasning er det området der forskjellen mellom gruppene er aller størst. Dette kan tyde på at de rådende reglene og strukturene i skolen i større grad passer elever uten diagnostisert AD/HD, enn de med diagnosen. Resultatet er

kanskje ikke overraskende da elever med AD/HDs atferd ofte karakteriseres som problematisk i forhold til skolen.

Selvkontroll vurderes også svært ulikt hos de to gruppene. Som vi så i teorikapitlet har forskning påvist at det er sammenheng mellom problematferd og elevenes egne ønsker om å regulere atferden sin. Redusert impuls kontroll kan forklare hvordan elevene med diagnostisert AD/HD kan komme så mye dårligere ut på området enn elevene uten vansker med dette.

Elevenes evne til *selvhevdelse* vurderes også som veldig forskjellig, med variasjon i skåre på 1,32 standardavvik. Kontaktlærernes vurdering viser at AD/HD-elevene i mindre grad enn de øvrige elevene er gode til å stå på sitt, og å fremme egen kompetanse i gruppesituasjoner. Selvhevdelse kan forbindes med selvtillit, og resultatet kan tyde på at elevene med en AD/HD-diagnose har mindre tro på seg selv enn de øvrige elevene har. Grunner til dårlig selvtillit kan være forbundet med blant annet svak faglig kompetanse (eleven har opplevd å falle gjennom faglig), og dårlige erfaringer med situasjoner som omfattet selvhevdelse.

Empati og rettferdighetssans er det området det er minst forskjeller, det ulikheten tilsvarer 0,28 standardavvik. Forskjellen mellom gruppene er relativt liten, og kan ha sammenheng med at diagnosen ikke direkte er knyttet til det emosjonelle hos elevene, men konsentrasjon og atferd. Likevel kan resultatet ses på som overraskende siden en skulle tro at empati er nært forbundet med konsentrasjon. Dette fordi det kreves konsentrasjon for å holde fokus på andres atferd slik at en oppfatter signaler hos dem som utløser empati hos observatøren. Forskjellen som likevel vises mellom gruppene kan ha sammenheng med det over, og/eller måten elevene gir uttrykk for oppfatningene sine i situasjoner de opplever som urettferdige.

Innordning er knyttet til i hvilken grad elevene tilpasser seg sosiale situasjoner med jevnaldrende. Situasjoner der elevens kompetanse på området kommer til uttrykk er når de må vente på tur, følge bestemte rekkefølger og delta i regelstyrte aktiviteter. Som vi ser av tabellen er forskjellen mellom gruppene også her betydelig. At elevene med diagnosen kommer dårligere ut her kan forklares ved at innordning setter krav til at en greier å sette egne behov til side gjennom å regulere egen atferd. Dette skjer blant annet ved å kontrollere impulsive innfall. Deltakelse i regelstyrte aktiviteter setter også krav til deltakernes konsentrasjonsevne ved at de greier å konsentrere seg om aktiviteten leken forutsetter, og

reglene som styrer den. For eksempel vil en fotballkamp stille krav til at deltakerne greier å få med seg ballen, i tillegg til at en greier å følge reglene som regulerer spillet.

Det samlede resultatet for sosial kompetanser kan tolkes dit hen at det er et misforhold mellom elevgruppens evne til å tilpasse seg de rådende strukturene og normene som dominerer i skolen. Resultatet kan også snus og forklares ved at de rådende reglene og strukturene i skolen er av en slik art at de i liten grad imøtekommer elever med AD/HDs behov. Resultatene bekrefter også at det ikke er noe som tyder på at den medikamentelle behandlingen hjelper i forhold til sosiale ferdigheter (Strand 2004).

4.4 Motivasjon, arbeidsinnsats og interesse

Motivasjon og arbeidsinnsats er avgjørende faktorer i elevens arbeid for å tilegne seg lærdom (Nordahl og Sunnevåg 2008). På grunn av dette er fokusområdet interessant i det problemstillingen blant annet kan knyttes til AD/HD-diagnostiserte elevers faglige kompetanse. Motivasjon, arbeidsinnsats og interesse hos eleven vil ha innvirkning på elevens faglige utbytte da alle disse er faktorer som bør være positivt til stede for et best mulig læringsutbytte, og videre en solid faglig kompetanse. Området er også interessant å undersøke siden det fra før er gjort få kvantitative undersøkelser opp mot dette. To av spørsmålene brukt for å måle dette er ”elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klasse er” og ”elevens motivasjon for å lykkes på skolen er”.

Elevgruppe	N	Mean	/X	Standardavvik ut fra mean	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
AD/HD	141	7,86	2,62	2,52	1,67	*
Øvrige	5927	11,85	3,95	2,39		

Tabell 5: Motivasjon, arbeidsinnsats og interesse vurdert av kontaktlærer. Poengskala for spørsmål: 1-5.

Også når lærerne skal vurdere *motivasjon, arbeidsinnsats og interesse* kommer betydelige forskjeller mellom de to elevgruppene frem. Med en forskjell i gjennomsnittlig skåre på 1,33 og spredning tilsvarende 1,67 standardavvik vurderer lærerne elever med AD/HD slik at de kommer vesentlig dårligere ut enn øvrige elever. Standardavviket forteller oss også at det er

elever som ligger langt både over og under gjennomsnittet. Motivasjon, arbeidsinnsats og interesse er faktorer som kan ha stor innvirkning på elevenes engasjement og faglige utbytte av undervisningen. En forklaring på den lave skåren her kan skyldes at AD/HD-elevene har andre behov knyttet til organisering og struktur av undervisningen. Undervisningstimer som for eleven fremstår som rotete og ustrukturert kan virke inn på engasjementet deres i det de ikke greier å konsentrere seg om det som undervises. Tidligere er det påvist at elever med diagnostisert AD/HD har en skår på 1 i motivasjon (Nordahl 2008), det vil si lavest mulige skår på området. Resultatet var uavhengig av om eleven mottok spesialundervisning eller ikke. Dette i motsetning til NOU 2003:16, som slår fast at elever som mottar spesialundervisning er mindre motiverte og har lavere arbeidsinnsats enn elever som kun mottar ordinær undervisning (Søgnen 2003). Det kan virke som verken den ordinære eller spesialundervisningen evner å motivere alle elevene i like høy grad. Dette er urovekkende da lav motivasjon kan ses på som en risikofaktor i forhold til utvikling og opprettholdelse av atferdsproblemer (Nordahl mfl. 2005)

4.5 Trivsel

I dette materialet mottar cirka 70 % av AD/HD-elevene spesialundervisning, og det er sannsynlig at disse vil ha innvirkning på gjennomsnittlig skåre i gruppen. Tidligere har det blitt påvist at elever som mottar spesialundervisning har lavere trivsel enn elever som kun deltar i den ordinære undervisningen (Søgnen 2003). Påstander som ”jeg liker vanligvis å gå på skolen”, ”det er viktig for meg å få gode karakterer”, ”jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever” og ”jeg vil fortsette i videregående opplæring” måler hvilket forhold elevene har til skolen som utdanningsinstitusjon og sosial arena. I forbindelse med oppgaven er trivsel relevant å undersøke siden den vil ha innvirkning på elevenes motivasjon og innsats i undervisningen (Nordahl 2000). Dermed påvirker den også elevenes faglige kompetanse. Trivselen vil også påvirke elevenes forhold til det å være på skolen, og vil på denne måten kunne påvirke hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes atferd og sosiale kompetanse.

Elevgruppe	N	Mean	/X	Standardavvik ut fra mean	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
AD/HD	115	24,50	3,06	3,65	0,80	*
Øvrige	5458	26,77	3,35	2,80		

Tabell 6: Gjennomsnittskår i hvordan elevene vurderer egen trivsel i skolen. Poengskala for spørsmål: 1-4.

Påstandene under trivsel som fokusområde er laget slik at de måler trivsel på to måter: trivsel i undervisningen og trivsel knyttet til det sosiale fellesskapet. Dette ser vi eksempler på i spørsmål som ”jeg synes ofte det er kjedelig i skolen” og ”jeg liker meg godt i friminuttene”. Skolen er ikke bare forbundet med læring og undervisning i fag, men er også en arena for samhandling med andre mennesker. Operasjonaliseringen av spørreskjemaet gjør det mulig å måle trivselen på begge områdene, for så å gi oss et bredere bilde på hvordan elevene vurderer de ulike sidene av egen trivsel.

Som det fremkommer av tabellen er det også under dette fokusområdet forskjell mellom elevgruppene med og uten AD/HD. Standardavviket er på 0,80 og medfører at det er relativt stor spredning på svarene, til tross for at gjennomsnittlig skåre skulle tilsi at elevene trives greit i skolen. Nordahl har vist at det ikke er forskjell på hvordan AD/HD-elever med og uten spesialundervisning vurderer trivselen sin (2008). Det var imidlertid større spredning i svarene blant elevene som ikke hadde et spesialpedagogisk tilbud, der laveste skår var på 1,50 og høyeste tilsvarte 3,57 (ibid). Dette innebærer at elevene med laveste skår så vidt er over lavest mulige snitt. At AD/HD-elevene gir uttrykk for at de trives mindre enn elever uten diagnosen, forteller oss at elevgruppen har et dårligere forhold til skolen. Denne forklaringen kan imidlertid også snus: det kan være noe ved skolens form og innhold som gjør at den i liten grad greier å tilpasse seg denne spesifikke elevgruppen slik at også de trives der.

4.6 Struktur på undervisning

Forskning gjort av blant andre Ogden (2001) har vist at lite struktur i undervisningen er en av flere risikofaktorer knyttet til eksisterende og utvikling av fremtidige atferdsproblemer. For elever med AD/HD er ikke bare en strukturert undervisning en faktor knyttet til atferdsproblemer, men siden konsentrasjonsvansker er et av trekkene ved diagnosen, er dette elever som har behov for klar og tydelig struktur i undervisningssituasjonen for å kunne konsentrere seg. Dersom elevene med konsentrasjonsvansker ofte er i ustrukturerte undervisningssituasjoner er det sannsynlig at dette vil kunne påvirke atferden deres i en retning som anses som negativ, i tillegg til at de vil kunne falle gjennom faglig. I forbindelse med problemstillingen er elevens opplevelse av struktur på undervisningen interessant siden den vil kunne påvirke både elevens læringsutbytte og atferd.

Elevgruppe	N	Mean	/X	Standardavvik ut fra mean	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
AD/HD	114	20,87	3,48	4,66	0,42	*
Øvrige	5386	22,33	3,72	3,46		

Tabell 7: Elevenes opplevelse av undervisningen i skolen. Poengskala for spørsmål:1-4.

I elevenes vurdering av *struktur på undervisning* tar de blant annet stilling til spørsmål knyttet til punktlighet og om mye av undervisningstiden går med på til å få ro i klassen. Forskjellen mellom elevgruppene utgjør 0,42 standardavvik, noe som tyder på at elevene opplever den daglige undervisningssituasjonen noe ulikt. Elever med AD/HD vurderer struktur og arbeidsmetoder på undervisningen negativt annerledes enn elever som deltar vanlig i undervisning. Det er nærliggende å tro at forskjellen mellom gruppene skyldes at elevene med en diagnose blant annet har vansker knyttet til konsentrasjon. Dette medfører at de kan ha andre behov knyttet til ro, orden og faste rammer enn det elever uten vanskene har. Forskjelle mellom gruppene tyder på at undervisningen i for liten grad er lagt til rette slik at den favner elevene med AD/HD. Tidligere har vi sett at spesialundervisningen synes å ha en avlastningsfunksjon, og at bruk av assistenter er vanlig (Bachmann og Haug 2006, Søgner 2003). Dette kan være faktorer som påvirker strukturen i spesialundervisningen negativt.

4.7 Faglig kompetanse

Noe av det denne oppgaven tar sikte på, er å beskrive hvordan AD/HD-elevers faglige kompetanse er. Som mål på dette er karakterer i norsk, engelsk og matematikk brukt for elever i ungdomsskolen. Dette medfører at N er en del lavere enn på de andre fokusområdene. I tidligere forskning har det blitt påvist sammenheng mellom atferdsvansker og dårlige faglige resultater (Nordahl 2000). I sammenheng med problemstillingen er dette også relevant å se på siden det elevens opplevelse av en undervisningssituasjon kan fremprovosere problematferd (jf. teorikapitlet). Dette innebærer at svak faglig kompetanse kan fremme atferd som oppfattes som problematisk i skolesammenheng, selv om denne sammenhengen ikke er entydig (Nordahl 2000).

Elevgruppe	N	Mean	/X	Standardavvik ut fra mean	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
AD/HD	42	7,76	2,59	2,27	1,40	*
Øvrige	1718	11,72	3,90	2,28		

Tabell 8: Sumskåre standpunkt karakter til jul i fagene norsk, engelsk og matematikk. Poengskala: 1-6.

Som vi ser av tabellen kommer elevgruppen med AD/HD vesentlig dårligere ut enn elever uten diagnosen, med langt lavere gjennomsnittlig skår på karakterer enn den andre elevgruppen. Som det fremkommer av standardavviket på 1,40 er spredningen på skårene også svært stor. Dette medfører at det blant informantene er elever som gjør det svært godt i skolen, og ligger langt over den gjennomsnittskarakteren som vises her. Dessverre medfører det også at det er elever som ligger under 2,59 i snitt. Dette til tross for at det i følge forskning ikke er noe i veien med de kognitive evnene til disse elevene (Sergeant 1988, Douglas 1988). Dermed skal ikke diagnosen i seg selv være noen grunn til at disse elevene skal gjøre det såpass mye dårligere faglig. Det er altså stor forskjell mellom de to sammenlignede elevgruppene når det gjelder faglig kompetanse, til tross for at flertallet av elevene med AD/HD er under behandling og/eller mottar spesialundervisning mot vanskene sine.

Annen forskning på området gjort av Nordahl (2008) viser også at gjennomsnittskår på faglig kompetanse varierer mellom de av elevene med AD/HD som mottar og ikke mottar

spesialundervisning. Elevene med spesialpedagogiske tiltak varierte med laveste skår på 1,33 til høyeste på 4,67 (snitt for gruppen var 2,53). Elever uten 1,67 og 4,67 (snitt for gruppen 2,82). Dette viser at det er elever med diagnosen som skårer langt høyere enn snittet for elever uten vansker, noe som er positivt i det det kan tyde på at spesialundervisningen kan ha gitt effekt ved at den har løftet elevenes faglige kompetanse. Derimot finner vi også elever som ligger svært langt under gjennomsnittlig skåre for begge gruppene (elever med og uten diagnosen) blant elevene som ikke mottar spesialundervisning. Det kan for en utenforstående fremstå som noe merkelig at ikke også disse elevene mottar spesialundervisning for å styrke den faglige utviklingen.

4.8 Oppsummering av resultat

Første del av problemstillingen er *hva er situasjonen for AD/HD-diagnostiserte elever sammenlignet med øvrige elever i grunnskolen, med tanke på sosial og faglig kompetanse?* Av resultatet ser vi at elever med AD/HD skårer lavere enn øvrige elever på samtlige fokusområder. Forskjellene mellom gruppene varierer, men på de fleste områdene er forskjellen stor eller betydelig. Kontaktlærerne vurderer elevene med AD/HD sin sosiale kompetanse som betydelig lavere enn hos øvrige elever. De vurderer også motivasjon, arbeidsinnsats og interesse som betydelig lavere hos elevene med diagnostisert AD/HD. Når karakterene til de to gruppene sammenlignes, ser vi at elevene med diagnosen kommer vesentlig dårligere ut med 1,3 lavere i snitt, - de ligger altså over en karakter lavere i hvert fag. Når elevene selv skal vurdere relasjoner til medelever og lærer er det også lavere skår i gruppen med AD/HD, selv om denne neppe kan betraktes som betydelig. Elevene med diagnosen oppgir også at de trives betydelig dårligere i skolen. De vurderer struktur på undervisningen kvalitativt dårligere enn elever som ikke har en AD/HD-diagnose. Dersom vi ser på områdene samlet vises det også at det på områdene som er lærervurderte er større forskjeller mellom elevgruppene, enn på de elevvurderte. Dette tyder på at lærerne og elevene har en ganske ulik oppfatning av hva som virkelig er situasjonen for elevgruppene. Tilsvarende resultater finnes også i NOVA-rapporten *En skole – to verdener* (2000), der professor Thomas Nordahl blant annet konkluderer med at lærere og elever har så ulike oppfatninger om hva situasjonen i skolen faktisk er, at det tilsvarer to ulike verdener.

Dersom vi oppsummerer resultatet av de kvantitative dataene for å svare på problemstillingens første del, kan en hevde at elevene med diagnostisert AD/HD kommer betydelig dårligere ut enn de øvrige elevene på både sosial og faglig kompetanse.

5. Analyse og drøfting

I forrige kapittel så vi at det er stor forskjell i AD/HD-elever og øvrige elevers sosiale og faglige kompetanse. I dette kapitlet skal problemstillingens andre del *hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?* besvares. I kapittel 5.1 ses og forklares forskjellene gjennom systemteori fra kapittel 2.5-2.7. Dette kapitlet er delt i to deler knyttet til faglig og sosial kompetanse. Dette er gjort for ordens skyld, og innebærer ikke at kompetanseområdene skal ses isolert sett. Her trekkes også resultatene fra kapittel 4. inn. Gjennom kapittel 5.2 settes resultatet fra analysen (5.1) sammen med teorien knyttet til AD/HD (kapittel 2-2.4).

5.1 Faglig kompetanse og motivasjon i systemperspektiv

I teorikapitlet så vi at dagens kontigensformel er å lære eleven å lære (Rasmussen 2004). Resultatet på faglig kompetanse kan tyde på at kontigensformelens mål i mindre grad er nådd for elevene med AD/HD enn elevene uten denne diagnosen. Teorien hevder at gjennom kommunikasjon er all informasjon (eller kunnskap) potensielt tilgjengelig for alle (Ulvestad 2002). På denne måten skal alle elever i prinsippet ha samme utgangspunkt for å kunne tilegne seg lærdom. Forskjellene i faglig kompetanse tyder likevel på at det er noe i forhold til AD/HD-elevene som ikke på samme måte påvirker de øvrige elevene, slik at deres læringsutbytte blir svakere. I følge systemteori består kommunikasjonsprosessen av tre deler: informasjon, meddelelse og forståelse (Luhmann 2007). Dersom en tar utgangspunkt i at informasjonen er lærestoff spesielt tilpasset aldersnivået (gjennom læreplaner, ordinær og spesielt tilpasset opplæring) er det i undervisningssituasjonen i hovedsak under meddelelsen og forståelsen elevens læringsutbytte kan bli redusert.

5.1.1 Meddelelse

Meddelelsen er knyttet til selve undervisningssituasjonen, og ulike faktorer i denne. Fra tidligere i oppgaven har vi fokusområdene relasjon elev-elev/lærer og struktur på undervisningen som kan ha innvirkning på eleven under meddelelsen. På områdene knyttet til relasjon kom AD/HD-elevene dårligere ut enn de øvrige, med en forskjell på 0,20 i relasjon elev-lærer, og 0,40 i relasjon elev-elev.

I følge systemteori er relasjonene resultater av kommunikasjonen som foregår i klassen (Nordahl 2007). Et dårlig forhold mellom eleven og underviseren vil påvirke kommunikasjonen mellom dem negativt. Synet på det som foregår i undervisningen vil kunne påvirkes negativt hos eleven dersom han har en negativ relasjon til læreren (Nordahl 2000). Likens vil en god relasjon kunne ha motsatt effekt på elevens forhold både til undervisningen og det som undervises. Relasjonene elevene i mellom vil påvirke både det sosiale og læringsmiljøet i klassen. Gode relasjoner vil vises gjennom hvordan elevene forholder seg til hverandre. Dersom elevene støtter og hjelper hverandre, vil det ha positiv effekt på læringsmiljøet i klassen, og vil være en av kvalitetene ved denne klassen som sosialt system.

Vi har sett at begge elevgruppene vurderer relasjonen sin til kontaktlærer som ganske god, men at elevene med AD/HD likevel skårer noe lavere enn de øvrige elevene. Dette kan tyde på at det er noe i det sosiale systemet klasse og dets tilhørende kommunikasjon som virker annerledes inn på relasjonene til AD/HD-elevene. Dette kan tyde på at kommunikasjonen mellom dem er av en slik art at den i mindre grad inkluderer elevene med diagnosen. Dette kan forklares ved at kommunikasjonen er kompleks på en slik måte at denne elevgruppen faller utenfor. Det kan også være at AD/HD-elevene har en atferd som bryter med det som er vanlig blant elevene, og at de øvrige elevene i mindre grad ønsker å forholde seg til dem. Dersom en av klassens kvaliteter er at den er lite inkluderende, vil ulike former fra avvik neppe ses på som positivt. Dette vil også komme til syne i kommunikasjonen i gruppa.

Meddelelsen vil også være påvirket av hvilke strukturer og roller som dominerer i klassen eller gruppen det undervises i. Strukturer kan være normer og forventninger knyttet til atferd hos elever og lærer, og disse kan påvirke læringsutbyttet indirekte ved at forventningene til elevene med AD/HD er lavere enn til elevene uten diagnosen. Dette vil også kunne komme til uttrykk i kommunikasjonen som foregår mellom deltakerne i klassen. På denne måten vil også AD/HD-elevenes forventninger til seg selv bli lavere, noe som igjen virker inn på arbeidsinnsats og læringsutbyttet.

Også undervisningen vurderes ulikt av elevgruppene, og elevene med AD/HD vurderer strukturen mer negativt enn elevene uten diagnosen. Forskjellen mellom gruppene utgjorde 0,42 standardavvik. Forskjellen kan forklares ved at disse elevene oppfatter det som kommuniseres i undervisningssituasjonen ulikt det de øvrige elevene gjør. Dette kan

forklares ved at elevene med konsentrasjonsvansker har andre behov knyttet til hvordan undervisningen gjennomføres enn de andre elevene. Det kan også være at strukturene knyttet til normer og regler i forbindelse med undervisningssituasjonene oppleves som annerledes av AD/HD-elevne enn elevene uten diagnosen. På denne måten kan det som oppleves som en relativt ryddig og ordentlig læringssituasjon for en elev uten diagnosen, virke ganske ulikt for elever med AD/HD. Dersom strukturen er svak vil den kunne bidra til at AD/HD-elevnes konsentrasjonsvansker forstrekkes, og det vil bli vanskeligere for dem å delta i kommunikasjonen på en god måte. På denne måten blir det også vanskeligere for dem å redusere kompleksiteten i det som undervises.

Selv om det i utgangspunktet ikke er noe i veien med meddelelsen kan læring også utebli i det eleven tolker det som blir kommunisert annerledes enn det som var underviserens intensjon. Dette kan skje selv om det faglige grunnlaget er tilstede ved at eleven kan tolke det som kommuniseres annerledes enn planlagt fra senders side. På denne måten kan elevene sitte inne med en økt kompleksitet enn før undervisningen, men den er ikke nødvendigvis den samme som var hensikten fra underviserens side (Ulvestad 2002).

5.1.2 Forståelse

Forståelse er kommunikasjonsprosessens siste del (Luhmann 2007). Sett fra systemteoretisk perspektiv kan læringsprosessen slå feil ved at AD/HD-elevne i mindre grad forstår det som legges frem på grunn av at de mangler den faglige bakgrunnen som er ventet for å kunne følge undervisningen. Dette innebærer at eleven mangler kompleksiteten som videre læring forutsetter. Det manglende grunnlaget kan skyldes et svakt utbytte av tidligere undervisningssekvenser. På denne måten blir det ikke mulig for dem å redusere kompleksiteten i det nye lærestoffet, og læring uteblir.

Læringsprosessen vil også være avhengig av at elevene selv velger å delta i det som kommuniseres, og på denne måten benytte seg av mulighetene strukturell kobling gir. Det svake faglige resultatet kan tyde på at elevene med AD/HD velger ikke å delta i kommunikasjonen. Dette valget vil redusere kompleksiteten i undervisningssituasjonen ved at eleven ikke trenger å forholde seg til det som skjer. Sett fra elevens ståsted kan valget være en velbegrunnet mestringsstrategi forklart ved at eleven reduserer kompleksiteten i undervisningssituasjonen ved ikke å forholde seg til den, og dermed oppnår likevekt

(Rindom 2002). I stedet for å komme opp i en situasjon som kan medføre ubehag, kan eleven velge å komme unna den ved å velge og vise en atferd som gjør dette mulig. Dette kommer da til uttrykk via kommunikasjon og atferd som ikke nødvendigvis fremstår som fornuftig for de som er utenfor elevens psykiske system. På denne måten blir atferden hensiktsmessig for eleven, men kan fremstå som uventet og problematisk for andre.

Læringsutbyttet kan også bli redusert ved at den strukturelle koblingen mellom eleven og lærestoffet forstyrres (Rasmussen 2004). Hos elever med konsentrasjonsvansker innebærer dette at relasjonen mellom det psykiske systemet og lærestoffet påvirkes også av annen informasjon som finnes i systemet eleven befinner seg. I en skoletime kan dette være kommunikasjon som skjer mellom medelever, lærer og assistent. Forskjellen i læringsutbytte hos de to elevgruppene kan på bakgrunn av dette forklares ved at en elev med AD/HD vil ha større problemer med å "stenge ute" det som foregår i en klasse mens han sitter og jobber med noe. Konsentrasjonsvanskene vil gjøre det vanskeligere for denne eleven å holde fokus på for eksempel mattestykkene, enn det vil være for en elev uten konsentrasjonsvansker.

Elevene med AD/HD kan også gjennom kommunikasjonen ha tildelte og/eller selvpåttatte roller som resulterer i en atferd som bryter med forventningene en har til elevene i en klasse. Disse kan komme til uttrykk i relasjonene de har til medelever og lærere, og kommunikasjonen dem imellom. Disse kan være protester mot læreren, medelever eller skolen som helhet. Svake relasjoner til de øvrige deltakerne i klassen vil kunne gi dårlige erfaringer knyttet til tillit. Dette kan gjøre at elevene ikke er fortrolige med de andre deltakerne i systemet, noe som videre vil medføre at de ikke har den indre sikkerheten som er en forutsetning for å tre frem og blottlegge seg for eksempel i en læringssituasjon (Luhmann 1999).

Alle momentene som kan gå galt under kommunikasjonsprosessen vil kunne virke inn på elevenes motivasjon. Resultatet på kontaktlærernes vurdering av *motivasjon, arbeidsinnsats og interesse* tyder da også på at elevene med AD/HD kan ha en annen innstilling til det å lære enn det de øvrige elevene har. Dette kan også forsvares i de systemteoretiske forklaringene på hvorfor elever med diagnosen har en dårligere faglig kompetanse enn de øvrige elevene der AD/HD-elevenes karakterer ligger mer enn en under de øvrige elevene. Tar en systemteoriens kontingensformel knyttet til læring med i betraktningen av AD/HD-elevenes svake faglige kompetanse kan dette få uheldig innvirkninger senere i livet. Dersom

elevene har lite fagkunnskaper vil de kunne få problemer i videre skolegang og utdanning. De vil da ha færre perspektiver til å belyse også saksforhold som ikke er skolerelaterte. Mindre indre kompleksitet hos disse elevene kan medføre at de i mindre grad enn de øvrige elevene vil være i stand til å delta i dagens, og morgendagens komplekse samfunn (Rasmusen 2004).

5.2 Sosial kompetanse og relasjoner i systemperspektiv

Sosial kompetanse er et abstrakt fenomen, og kan derfor ikke observeres direkte. Sosial kompetanse må ses gjennom atferden kompetansehaveren viser i ulike situasjoner til daglig. Vi har tidligere sett at atferd er et produkt av den subjektive oppfatningen av en gitt situasjon, der individets erfaringer, samt kommunikasjon i det sosiale systemet han eller hun er deltaker i, spiller inn (Rindom 2002).

Som det kom frem i forrige kapittel vurderer kontaktlærerne AD/HD-elevenes sosiale kompetanse som betydelig dårligere enn de øvrige elevenes kompetanse på området. Områder de har tatt stilling til i vurderingen er elevens evne til tilpasning og innordning til skolens regler og normer, rettferdighetssans og empati, motivasjon og interesse, selvhevdelse og selvkontroll. Forskjellene mellom elevgruppene tyder på at det er noe som er annerledes i samspillet mellom elever med AD/HD og det sosiale systemet klasse. I ethvert sosialt system foregår det kommunikasjon som virker styrende på hvilke strukturer og mønstre som finnes i det (Nordahl 2007). I en klasse kan disse være normer, regler og forventninger knyttet til hva som er vanlig atferd. Kommunikasjonen mellom deltakerne i klassen vil også fortelle oss noe om hvordan relasjonene mellom elevene og lærer-elev er (ibid).

Forskjellene i elevenes skåre på områdene under sosial kompetanse ligger mellom 1,32 og 2,01, med unntak av området knyttet til elevenes rettferdighetssans og evne til å vise empati, der forskjellen utgjorde 0,28 standardavvik. Forklaringen på at gruppene skårer såpass likt på sistnevnte kan være at det ikke er noe ved elevenes psykiske system som tilsier at de skal fungere vesentlig annerledes på disse områdene enn de andre elevene. Dette tyder videre på at de kan ha ganske like erfaringer knyttet til det å vise medfølelse, og at de har et relativt likt syn på hva som er rettferdig. Likevel finner vi betydelige forskjeller på de andre områdene

under sosial kompetanse, og disse kan ved hjelp av systemteori forklares med at elevene med AD/HD påvirker og påvirkes ulikt av klassens kommunikasjon enn det medelevene gjør.

5.2.1 Kommunikasjon

Vi har tidligere sett at kommunikasjonsprosessen kan deles i blant annet meddelelse og forståelse (Luhmann 2007). Disse delene kan også trekkes inn for å forklare ulikhetene i sosial kompetanse ved at AD/HD-elevene har en måte å meddele seg på som kan være vanskelig for andre å tolke og forstå. På denne måten vil ikke de rundt eleven med diagnosen alltid skjønne hva vedkommende ønsker å kommunisere. Resultatet av denne uklare kommunikasjonen og tilhørende atferd vil kunne oppfattes som svak sosial kompetanse av de rundt. På denne måten vil ikke bare AD/HD-elevens sosiale kompetanse påvirkes av klassen, men elevens deltakelse i kommunikasjonen vil påvirke klassens felles kommunikasjon og miljø.

Kommunikasjonen i en klasse vil gjøre at klassen får egne kvaliteter knyttet til det sosiale miljøet. Gjennom kommunikasjonen kommer blant annet reglene og normene i klassen til uttrykk, og AD/HD-elevens svake resultat på området tyder på at reglene i liten grad harmonerer med denne elevgruppens måte å kommunisere og redusere kompleksitet på. Dette kommer til uttrykk gjennom atferden som vil kunne virke problematisk i det den bryter med det som er vanlig blant deltakerne i klassen. Selv om atferden virker uhensiktsmessig for andre, vil den kunne oppfattes som fornuftig for eleven selv.

I klassen vil det finnes normer og forventninger til atferd som er felles for flertallet i klassen. Sosial kompetanse som er lik denne, vil vurderes som god. Grunnen til at elever med AD/HD skårer lavere her, kan være at deres måte å redusere kompleksiteten i de sosiale situasjonene i klassen og undervisningen ikke harmonerer med det som er aksepterte metoder å gjøre det på. Dette misforholdet mellom metodene kan det være flere grunner til. En forutsetning for å kunne fungere godt i samhandling med andre mennesker vil i følge systemteori blant annet være knyttet til at man har positive erfaringer med å vise og å motta tillit (Luhmann 1999). Gode erfaringer her vil gi eleven en selvsikkerhet som er nødvendig for å delta i sosiale situasjoner. Basert på dette kan AD/HD-elevens svake sosiale kompetanse forklares ved at de i mindre grad enn de øvrige elevene har denne indre sikkerheten som er en forutsetning for

positiv deltakelse i sosiale settinger. Denne mangelen kan komme av at elevene i mindre grad enn de øvrige elevene har hatt gode erfaringer med å vise og motta tillit.

5.2.2 Kompleksitet og struktur

At elever med AD/HD innehar en svakere sosial kompetanse kan også forklares ved at kompleksiteten forsøkes redusert gjennom mestringsstrategi. Denne vil være velbegrunnet fra elevens side, og vil ikke bare påvirke faglig utbytte, men også hvordan elevens sosiale kompetanse vurderes. Forskjellen mellom elevgruppene kan tyde på at elevene med diagnostisert AD/HD i større grad enn øvrige elever benytter seg av mestringsstrategier som ikke er i tråd med det som anses som vanlig i klassen. På denne måten vil atferden de viser ikke være det vi betegner som god sosial kompetanse.

Kommunikasjonen i klassen vil også virke styrende for hvilke strukturer som dannes (Nordahl 2007). Disse kan være knyttet til gjennomføringen av undervisning, og vil ha innvirkning på deltakernes atferd. Vi har sett at elever med AD/HD i større grad enn øvrige elever trenger struktur og klasseledelse (Ogden 2001). Siden elevene kommer så ulikt ut, kan det tyde på at kommunikasjonen og strukturen i undervisningen virker ulikt på elevene. At elevene uten diagnosen vurderes som mer kompetente enn AD/HD-elevne tyder strukturene i større grad passer dem enn AD/HD-elevne. Her vil elevenes oppfatning av situasjonene spille inn, og det kan være at elevene med AD/HD trenger en noe annerledes struktur for å få en tilsvarende oppfatning av undervisningssituasjonen som det de øvrige elevene har.

Kontaktlærerne vurderer AD/HD-elevne som mindre motiverte og interesserte enn de øvrige elevene i undervisningen. I følge systemteori er det at elevene selv velger å delta i kommunikasjonen en forutsetning for å delta i de sosiale systemenes operasjoner (Ulvestad 2002). Lav skåre hos AD/HD-elevne kan skyldes at de i mindre grad enn andre elever velger å forholde seg til det som skjer i en undervisningssituasjon. At elevene velger å være passive kan være et valg basert på negative erfaringer til nettopp denne typen situasjoner. Kanskje er passivitet det beste alternativet i forhold til de andre mulighetene deltakelse kunne ført til (jfr. kontingens). På denne måten vil det ikke å delta være velbegrunnet fra elevens side, mens det av lærer oppfattes som lav sosial kompetanse.

Selvhevdelse er knyttet til elevens evne til å stå på sitt, og å fremme seg selv og sin rett. Også her mener lærerne at AD/HD-elevene viser dårligere evne i forhold til det de øvrige elevene gjør. I følge systemteori vil gode erfaringer med fortrolighet og å motta og vise tillit resultere i indre sikkerhet (Luhmann 1999). Denne indre sikkerheten kan knyttes til selvtillit i det den er en forutsetning for at eleven skal kunne fungere i samspillet med andre. Dersom eleven ikke har denne selvtilliten kan det påvirke i hvilken grad eleven tør å stå opp for seg selv. Kontaktlærerne vurderer AD/HD-elevens evne til selvhevdelse som dårligere enn de øvrige elevene, og sett i systemteoretisk perspektiv kan dette forklares med at AD/HD-elevene i mindre grad har denne indre sikkerheten som trengs for å hevde sin rett i sosiale sammenhenger. AD/HD-elevens vurderinger av relasjonene til medelevene er svakere enn de øvrige elevenes. Kvaliteten på relasjonene kan virke inn på hvordan elevene opptrer i sosiale situasjoner, og i hvilken grad de tør/greier å fremme seg selv. På denne måten kan selvhevdelse og indre sikkerhet henge sammen.

Forstyrrelser av *strukturell kobling* kan trekkes inn også når forskjellene i sosial kompetanse skal forklares. Som vi har sett kan relasjonen mellom en elev og lærestoff forstyrres på grunn av konsentrasjonsvansker hos eleven. På samme måte kan relasjonen som trengs for å ha relasjoner til andre mennesker forstyrres. På denne måten blir det vanskelig for eleven å holde den konsentrasjonen som er nødvendig for å opprette og opprettholde gode relasjoner. Siden konsentrasjonsvanskene ikke finnes i samme grad hos de øvrige elevene, vil de i større grad kunne ha gode og varige relasjoner, enn det elver med AD/HD greier.

Som vi har sett kan forskjellene mellom elevgruppene i stor grad forklares ved hjelp av systemteori. Elevens erfaringer, oppfatninger av situasjoner, samt ønsker og behov bidrar til at enhver situasjon oppfattes ulikt av hver enkelt (Ulvestad 2002). Dette, sammen med kommunikasjon og kvalitetene i klassen vil gjennom strukturer, roller, regler og normer påvirke hvordan eleven opptrer. På samme måte vil eleven gjennom sin deltakelse i klassen påvirke miljøet i den. Forklaringen på at AD/HD-elevene skårer lavere på sosial og faglig kompetanse ligger i følge systemteori i at elevene med diagnosen oppfatter og vurderer situasjoner ulikt det de andre elevene gjør. Dermed velger de andre strategier for å løse situasjonene. De har også andre behov knyttet til struktur og ro for å lære. Forskjellene mellom elevgruppene kan videre tyde på at det i skolen er lite tilrettelagt for å imøtekomme AD/HD-elevens behov knyttet til å lære, og til å utvikle det som betegnes som god faglig og sosial kompetanse.

5.3 Drøfting

5.3.1 Forståelse av AD/HD

I teorikapitlet så vi at individrettede årsaksforklaringer tradisjonelt brukes i forbindelse med diagnoser som AD/HD. Gjennom disse forklares atferds- og konsentrasjonsvansker i stor grad som konsekvenser av dysfunksjoner i hjernen. Til tross for at den er utbredt er ikke denne måten å forklare vanskene på uproblematisk. Kritikere hevder blant annet at det ikke finnes vitenskapelig belegg for å forklare vanskene som biologisk betinget, men at atferdsvansker er knyttet til *elevens egne ønsker* om å regulere egen atferd (Rutter mfl. 1998). Det stilles også spørsmålsteget ved at elever med diagnoser som AD/HD kan vokse dem av seg dersom de skyldes biologiske og genetiske forhold (Larsen 2008). Her til lands har det også vært hevdet at den utbredte diagnostiseringen og medisinerings skyldes økonomiske interesser i legemiddelindustrien (Adalbéron 2008). Det har også vært stilt spørsmålsteget ved om forklaringsmodellene er falsifiserbar (Nordahl 1997).

Kritikken tatt i betraktning er det vanskelig å forstå at årsaksforklaringer har blitt så vanlig og enerådende. Dette fordi kontekstuelle forklaringsmodeller som systemteori kan forklare atferd ved at den er styrt av eleven selv, samt kommunikasjonen som foregår i klassen han deltar i. Denne forklaringen støttes også av forskning som har vist at atferdsproblemer er knyttet til impuls kontroll og elevens eget ønske om å regulere atferden sin (Rutter mfl. 1998). Elevens egne erfaringer og oppfatninger vil spille inn på opplevelsen, vurderingen og utfallet av en situasjon. Eller sagt med systemteoretiske begreper: Eleven velger atferd som er hensiktsmessig for å redusere kompleksitet og oppnå likevekt. På denne måten utelukkes at eleven kun er styrt av biologiske prosesser, og eleven betraktes som autonom. Dette innebærer at det tradisjonelle perspektivet kan utvides til også å omfatte eleven som del av et sosialt system, og at problematferd kan forklare på flere måter enn at de skyldes biologiske feil i eleven. En konsekvens blir da at atferd som bryter med det som betegnes som god sosial kompetanse forklare som et resultat av samspillet mellom elev og miljøene han deltar i. Perspektivet medfører også at eleven ses på som autonom, og som en aktiv deltaker i klassen.

Medisinering er et vanlig tiltak for å hjelpe elever med AD/HD (Skotland 2007). Den eksplosive økningen av antallet elever som medisineres har sammenheng med at det har vært

et økende antall diagnosehavere. Det kan likevel være vanskelig å forstå at så mange flere har fått symptomene på AD/HD de siste 10-15 årene. Dersom utredningen og metodene denne baserer seg på var vanntette, ville det vært lettere å akseptere AD/HD-epidemien vi har vært vitne til. En annen side ved bruk av medisiner er at det er påvist hjerneatrofi hos personer med AD/HD, som i følge Adalbéron (2008) like gjerne skyldes bruken av amfetamin-baserte preparater som at de er årsaken til AD/HD. Dette, sammen med at langtidseffekten av bruken av disse produktene ikke er kjent (Strand 2004), får den utstrakte medisineringen til å fremstå som et sjansespill med unge menneskers helse. En kan undre seg om roligere barn i skolen er verdt denne risikoen, spesielt med tanke på at det foreløpig ikke foreligger tydelig dokumentasjon på at medisineringen har positiv effekt.

5.3.2 AD/HD i skolen

I materialet er 70 % av elevene med diagnosen mottakere av spesialundervisning. Spesialundervisning er altså utbredt selv om den spesialpedagogiske innsatsen i liten grad kan dokumenteres (Søgnen 2003), og at det er langt mellom intensjonen og realiteten knyttet til innhold og gjennomføring av den (Nordahl og Sunnevåg 2008). Også gjennom min undersøkelse vises det at elevene som mottar spesialundervisning skårer betydelig lavere enn de øvrige elevene på faglig kompetanse. Forskning har også påvist at 90 % av lærerne har en individrettet forståelse av elevene sine (Strømstad mfl. 2007). Det medfører sannsynligvis at atferds- og konsentrasjonsvansker i stor grad forklares som virkninger knyttet til vansker hos eleven.

Sergeant (1988) og Douglas (1988) har påvist at det ikke er noe i veien med de kognitive evnene til elever med atferds- og konsentrasjonsvansker. Likevel skårer AD/HD-elevne svakere faglig enn de øvrige elevene. Dette viser at det ikke er noe i veien i forhold til evnen til å lære hos disse elevene, men at det kan være noe i måten læringen tilrettelegges som ikke tar hensyn til disse elevenes behov.

5.3.3 Struktur og voksenstyring

AD/HD-elevne i undersøkelsen oppgir også at de synes undervisningen er ustrukturert. Dette, sammen med PISA 2000 og 2003, TIMSS og Bachmann og Haugs (2006) rapport, vitner om at alle elever møter en skolehverdag som i større grad kunne vært tilrettelagt for

læring. Det er sannsynlig at uklare regler og svak klasseledelse vil ha enda større innvirkning på elever med AD/HD enn de øvrige elevene, siden dette er elever med særskilte behov for tilrettelegging i undervisningen. Konsentrasjonsvanskene vil i utgangspunktet gjøre det utfordrende for disse elevene å jobbe konsentrert med lærestoff, men uro og bråk i undervisningen vil kunne gjøre det enda mer utfordrende for dem å lære. Basert på dette kan det virke som dagens undervisningspraksis, både i den ordinære og spesialpedagogiske, bidrar til å forsterke konsentrasjonsvanskene.

Ogdens (2001) forskning har vist at ustrukturert undervisning kan fungere som risikofaktor ved atferdsproblemer. Dette innebærer at manglende voksenstyring ikke bare forsterker konsentrasjonsvanskene til elevene, men også bidrar til situasjoner som fremmer problematferd. Det er interessant å se at dette ikke er faktorer som kan knyttes til elevenes biologi, men til klassen som miljø. Disse kontekstuelle faktorene ligger utenfor eleven, men påvirker og påvirkes av han. Dette innebærer at vanskene knyttet til konsentrasjon og atferd ikke bare kan reduseres ved individrettede tiltak, men at også systemrettet tenkning blir nødvendig for å endre dagens undervisning slik at den i større grad er tilpasset også elevene med AD/HD.

Forskning har dokumentert at det er omfattende disiplinproblemer i norsk skole (Lie mfl. 2001, Kjærnsli mfl. 2004, Grønmo mfl. 2004), og at atferdsproblemer er et problem knyttet til miljøet i skolen, og ikke bare til enkelteleven (Bachmann og Haug 2006). Uklare rammer og inkonsistent håndhevelse av disse vil virke negativt inn på atferdsproblemer, og er en risikofaktor for utvikling av nye (Nordahl mfl. 2005). Det kan for en utenforstående være vanskelig å forstå hvordan dagens praksis og forklaringsmodeller kan forsvares så lenge det mangler dokumentasjon på positiv utvikling hos elevene som mottar tiltakene. Det er vanskelig å se sammenfall mellom intensjonen knyttet til tiltakene mot AD/HD og det som faktisk skjer i skolen.

5.3.4 Engasjement og spesialundervisning

Et annet moment som kan bidra til at elevene er mindre motiverte og arbeidsomme er at de og foreldrene i liten grad er med på å legge opp det spesialpedagogiske opplegget som skal hjelpe eleven (Bachmann og Haug 2006). På denne måten kan verdifull informasjon knyttet til elevens interesser og kunnskaper gå tapt. Det kan også tenkes at det blir vanskelig for de

involverte å få et eierforhold til oppleggene dersom de ikke opplever å bli hørt når undervisningen utformes. Dette kan videre virke inn på motivasjonen og arbeidsinnsatsen til eleven da han kan oppfatte det som noe som ikke angår han, og som han har fått tredd ned over hodet av pedagogene.

På den andre siden kan en hevde at dersom AD/HD-elevene ikke hadde mottatt spesialundervisning, ville det faglige utbyttet vært enda lavere. Det er likevel nærliggende å tro at dagens løsning virker negativt inn siden det i denne undervisningen ofte vil være personell uten pedagogisk kompetanse som gjennomfører den. Spesialundervisningen gjennomføres ofte atskilt fra resten av klassen, dette kan forsvares da det vil redusere faktorene som kan ta oppmerksomheten bort fra lærestoffet. Det vil også være mulig for underviseren å følge hver enkelt elev tettere opp. Denne praksisen er likevel ikke helt i tråd med noe av intensjonen bak dagens skole: at alle skal være inkluderte og tilhøre en klasse. Selv om dette kanskje kan bidra til sterkere faglige resultater, kan en undre seg på om det i like stor grad er positivt for elevenes sosiale utvikling. Utviklingen av sosial kompetanse vil ha sammenheng med at eleven deltar i ulike sosiale situasjoner, og sammen med andre. Det er også tenkelig at spesialundervisningens gjennomføring kan virke inn på elevens motivasjon og trivsel da den frarøver eleven muligheten til å delta i undervisning sammen med jevnaldrende.

5.3.5 Relasjoner

Siden kontaktlærerne vurderer AD/HD-elevenes sosiale kompetanse som mye svakere enn de øvrige elevenes, skulle en tro at elevene ville ha problemer også med å opprette og opprettholde relasjoner. Som vi så av AD/HD-elevenes egne vurderinger mener de selv de har relativt gode relasjoner til medelever og kontaktlærer. Dette vitner av to ganske ulike oppfatninger, men det bør likevel ikke være slik at den ene vektlegges mer enn den andre. - Vurderingene gjenspeiler ulike perspektiver knyttet til sosial kompetanse. Gjennom AD/HD-elevenes vurderinger så vi likevel at de vurderte relasjonene til medelevene som dårligere enn relasjonene til kontaktlærerne. En forklaring på dette kan være at det er lettere for lærerne å akseptere atferden som diagnosehaverne viser, enn det er for de jevnaldrende. Kanskje gir diagnosen en aksept hos lærerne som klassekameratene ikke har forutsetninger for å gi på dette aldersnivået.

Lærernes vurderinger av sosial kompetanse var i stor grad knyttet til i hvilken grad elevene greide å innrette seg etter normer og regler. Herunder vil det være situasjoner som krever at elevene greier å sette egne behov til side og vente på en forsinket konsekvens. I forhold til resultatet kan det tyde på at AD/HD-elevne i mindre grad enn de øvrige greier å gjøre nettopp dette, noe som resulterer i problematferd. Elevgruppens vansker med å innordne og tilpasse seg kan også forklares ved at det i skolen er svært mange situasjoner som krever at elevene greier dette. Og jo flere slike situasjoner det er, jo oftere vil AD/HD-elevne falle gjennom, og vise svak sosial kompetanse. Den reduserte kompetansen kan altså forklares ved at det er trekk ved diagnosen som gjør det mer utfordrende for denne elevgruppen å vise rett atferd. Men resultatet kan også forklares kontekstuellet med at det i skolehverdagen er en praksis som i liten grad legger til rette for situasjoner der også elevene med AD/HD skal kunne oppleve mestring og positive konsekvenser som resultat av egen atferd.

6. Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen for undersøkelsen har vært *Hva er situasjonen for AD/HD-diagnostiserte elever sammenlignet med øvrige elever i grunnskolen, med tanke på sosial og faglig kompetanse? Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?*

I kapittel 4 konkluderte jeg med at AD/HD-elevene skårer betydelig dårligere enn de øvrige elevene både sosialt og faglig. Dersom de ulike fokusområdene ses i sammenheng kan det virke som elevenes oppfatning av klassemiljø og undervisning har innvirkning på blant annet motivasjon og interesse for det de skal drive med i skolen. Trolig vil trivsel bli påvirket av hvordan elevene opplever både den faglige og sosiale skolehverdagen. Opplevelsen av ikke å lykkes faglig, sammen med ikke å mestre den sosiale normen vil kunne ha innvirkning på innstillingen til å gå på skolen, som videre virker inn på trivsel, som videre vil påvirke motivasjon og så videre negativt. På denne måten henger de ulike fokusområdene sammen, og i elever med AD/HDs tilfelle er det fristende å beskrive virkningen som en nedadgående spiral.

Gjennom systemteori kan forskjellene forklares ved at det er noe ved dagens praksis i skolen som i større grad fremmer problematferd og konsentrasjonsvansker hos elevene med AD/HD, enn hos de øvrige elevene. Miljøet i klassen og undervisningens struktur vil være noen av faktorene som spiller inn. Vi har også sett at det finnes rapporter som dokumenterer at elever som mottar spesialundervisning har lavere trivsel, motivasjon, interesse, sosiale og faglige resultater. Ser en disse i sammenheng med resultatene i denne undersøkelsen, ser en at de samme negative tendensene fortsatt finnes. Empiren som foreligger gir oss også tegn på at dagens tiltak mot AD/HD ikke har den effekten som er intensjonen i henhold til norsk lovgivning knyttet til grunnskoleopplæringen.

På bakgrunn av resultatet og konklusjonen for undersøkelsen kan vi trekke noen pedagogiske konsekvenser i møtet med elever med AD/HD. Ved hjelp av kontekstuelle forklaringsmodeller kan vi legge mer til rette for elever med atferds- og konsentrasjonsvansker. Dette gjør vi ved å redusere antallet risikofaktorer i systemene elevene er en del av. Dette innebærer klarere struktur i undervisningen, klarere klasseledelse og undervisningssituasjoner som fremmer elevdeltakelse (jfr. 2.1.2 om *risikofaktorer*).

Dersom dette gjøres, kan kanskje framtidens empiri på området gi et mer positivt bilde ikke bare av AD/HD-elevens situasjon i skolen, men også for andre elever med atferdsvansker. Kanskje kan vi ved hjelp av kontekstuelle forklaringsmodeller og systemrettede tiltak snu spiralen?

Litteraturliste

Adalbéron, E. W. (2008). *Alt du ikke får vite om ADHD og Rithalin*. Eget forlag.

ADHD Norge. (s.a.). Fakta om ADHD. Sist lest 22.04.2009, fra <http://www.adhdnorge.no/index.asp?id=26001>

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Bø, I., & Helle, L. (2002). Kompetanse. I *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.

Douglas, V. I. (1988). Cognitive deficits in children with attention deficit disorder with hyperactivity. I L. M. S. Bllomingdale, J. (red.), *Attention Deficit Disorder - Criteria, Cognition, Interventio*. New York: Pergamin.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I. . (1993). Development during adolescents. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 01(1993).

Eide, H., & Eide, T. (2000). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Folkehelseinstituttet. (2009). Sterk økning i bruk av legemidler ved ADHD. Sist lest 22.04.2009, fra

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2675:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:75064::1:5569:1:::0:0

- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforl.
- Garsjø, O. (2001). *Sosiologisk tenkemåte: en introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. (1990) *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3 utg.). [Oslo]: TANO.
- Kieding, T. B. (2002). Hvor gjør man af følelserne? I J. Rasmussen (red.), *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Kjærnsli, M. (2004). *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Larsen, I. H. (2008). Diagnosemarkedet. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 05-06(2008).
- Lie, S. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. [Oslo]: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Lloyd, G. (2003). Inclusion and problem groups: The story of ADHD. I J. Allan (red.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Luhmann, N., Madsen, C., Baecker, D., & Christensen, B. (2007). *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger.
- Luhmann, N., Mortensen, N., & Mortensen, N. (1999). *Tillid: en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzel.
- Lund, T., & Christophersen, K.-A. (1999). *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manstrup, H. (2002). Visionen om forebyggelse - et fornuftig projekt? I J. Rasmussen (red.), *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1974). *The Classroom Environment Scale*. California: Consulting Psychology Press.
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar: arbeid med survey-opplegg*. [Oslo]: Tano.
- Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3(1997).
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

-
- Nordahl, T. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen. *Spesialpedagogikk*, 09(2008).
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. [Oslo]: [Barnevernets utviklingscenter].
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rasmussen, J. (red.). (2002). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Reitzel.
- Rindom, L. (2002). Empowerment. I J. Rasmussen (red.), *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Rutter, M., Taylor, E & Hersov, L (red.). (1998). *Child and adolescent psychiatry. Modern approaches*. (3 utg.): Oxford: Blackwell scientific publications.
- Sergeant, J. (1988). From DSM-III attentional deficit disorder to functional defects. I L. M. S. Bllomingdale, J. (red.), *Attention Deficit Disorder - Criteria, Cognition, Interventio*. Oxford: Pergamont Press.
- Skotland, S. (2007). Medisinerer ADHD-barn i stor stil [elektronisk versjon]. *Norsk Farmaceutisk Tidsskrift*, (11). Sist lest 22.04.2009, fra <http://www.farmatid.no/id/330>.
- Strand, G., Bryhn, G., & Øgrim, G. (2004). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: en grunnbok*. Bergen: Fagbokforl.

- Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., Nordahl, T., & Markussen, E. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007: rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Sist lest 01.05.2009, fra <http://nifu.pdc.no/publ/index.php?sid=280198&t=R>
- Søgnen, A. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Sist lest 01.05.2009, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. [Oslo]: NOVA.
- Ulvestad, J. (2002). Foreldreveiledning som folkeoplysning. I J. Rasmussen (red.), *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Utdannings- og f. (2003). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)*. Oslo: Departementet.
- WHO. (2009). *WHO ICD-10: psykiske lidelser og adferdsmessige forstyrrelser: klassifisering og diagnostiske kriterier*. København: Munksgaard.
- Wikstrøm, S. (red.) (2004). Kompetanse. I *Caplex leksikon: Norges- og verdensatlas, stort tabellverk*. Oslo: Cappelen.

Vedlegg

Vedlegg 1: Elevhefte for mellomtrinnet



Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse

LP-modellen

Elevhefte

Mellomtrinnet

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
7. klasse								

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det.

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.

Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					

6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med de bøkene og tingene jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
Nr.		Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.					

17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
26	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene: **"Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig"**.

Nr.	Skalaledd	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				

8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i gruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Basisgruppa/klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa eller klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: ”**Helt enig**”, ”**Litt enig**”, ”**Litt uenig**”, ”**Helt uenig**”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				

7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevne i denne basisgruppa/klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevne i basisgruppa/klassa er gode venner.				
10	Elevne i denne basisgruppa/klassa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/klassa som ikke går så godt sammen.				
Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
12	Jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/klassa.				
13	I denne basisgruppa/klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameraene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				

16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene

Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene

Av og til – hvis det skjer av og til i timene

Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri

Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne basisgruppa/klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på alle spørsmålene

Vedlegg 2: Elevhefte for ungdomstrinnet



Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse
LP-modellen

Elevhefte

Ungdomstrinnet

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
8. klasse								
9. klasse								
10. klasse								

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan det har vært på skolen i høst. Husk at de forskerne som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i Timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

9	Jeg vil fortsette i videregående Opplæring				
10	Jeg vil ta mer utdanning etter videregående opplæring.				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka

Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger ikke med når lærerne snakker.					
8	Jeg har aldri med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør ikke alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					

Nr.		Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg og deprimert på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					

24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har kommet på skolen påvirket av alkohol eller narkotika.					
26	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
27	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss for i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene: ”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Skalaledd	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				

2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig

14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i basisgruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Basisgruppa/klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa/klassa du går og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: **”Helt enig”**, **”Litt enig”**, **”Litt uenig”**, **”Helt uenig”**.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				

4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne basisgruppa/klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i basisgruppa/klassa er gode venner.				
10	Elevene i denne basisgruppa/klassa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/klassa som ikke går så godt sammen.				
Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
12	Jeg har blitt venner med mange i denne				

	basisgruppa/klassa.				
13	I denne basisgruppa/klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameraene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene

Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene

Av og til – hvis det skjer av og til i timene

Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri

Aldri – hvis du mener dere aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på alle spørsmålene

Vedlegg 3: Kontaktlærer-skjema for alle trinn



Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse **LP-modellen**

Kontaktlærer

Fylles ut for hver elev i basisgruppe/klasse fra 5. til 10. trinn

Bakgrunnsopplysninger:**Spesialundervisning etter enkeltvedtak:**

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

<i>Hørselshemming</i>	
Synsvansker	
<i>ADHD –diagnose</i>	

<i>Atferdsproblem, men ikke ADHD.</i> Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
<i>Spesifikke lærevansker/fagvansker.</i> Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
<i>Generelle lærevansker.</i> Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
<i>Andre vansker.</i> Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

SOSIALE FERDIGHETER

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				

8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				

18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				

30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				

Elevers motivasjon og evnenivå

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

Fravær fra skolen

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1 – 3 timer	4 – 8 timer	9 – 15 timer	Mer enn 15 timer

Vedlegg 4: Kontaktlærer-skjema for ungdomstrinnet



Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse- LP-modellen

Kontaktlærer - ungdomstrinn

Fylles ut for enkeltelever i basisgruppe/klasse fra 5. til 7. trinn

Dette skjemaet skal kun fylles ut for de elever der foreldrene har gitt skriftlig samtykke til at barnet skal delta i undersøkelsen

Bakgrunnsopplysninger:**Spesialundervisning etter enkeltvedtak:**

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

<i>Hørselshemming</i>	
Synsvansker	
<i>ADHD –diagnose</i>	

<i>Atferdsproblem, men ikke ADHD.</i> Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
<i>Spesifikke lærevansker/fagvansker.</i> Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
<i>Generelle lærevansker.</i> Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
<i>Andre vansker.</i> Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

SOSIALE FERDIGHETER

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				

9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				

20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				

Elevers motivasjon og evnenivå

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

Fravær fra skolen

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen med gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1 – 3 timer	4 – 8 timer	9 – 15 timer	Mer enn 15 timer