

LUNA

Nina Holmen

Masteroppgave

Læreres vurdering av faglige og
sosiale ferdigheter hos elever
med ADHD-diagnose

Teacher's assessment of professional and social skills
in pupils with ADHD diagnosis

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

FORORD

Da var to år med intense studier ved siden av jobben over! Nå skal jeg få et hav av tid. Studiet Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet har vært innholdsrikt og lærerikt, og jeg har i tillegg lært mye om meg selv. Takk til SePU for at jeg fikk mulighet til å benytte et så stort datamaterialet.

Takk til ADHD Norge for å ha gitt meg fri til å ta dette studiet og frihet til å skrive om hva jeg ønsket. Som tidligere lærer i videregående skole, spesialpedagog og nå som fagsjef i ADHD Norge er jeg opptatt av elever med ADHD i skolen. Vi hører fra foreldre som forteller om at det ikke går så bra, og om en sønn eller datter som ikke ønsker å gå på skolen. Resultatene av mine undersøkelser viser foruroligende resultater, noe som fordrer til handling, en annerledes handling enn det som gjøres i skolen i dag!

Jeg har valgt å ta med Kierkegaards kloke ord om hjelpekunsten, sitatet har fulgt meg gjennom alle mine studier og vil aldri bli utdatert:

Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først og fremst passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst. Enhver der ikke kan det, er selv i innbilning, når han mener å kunne hjelpe andre.

For i sannhet å kunne hjelpe en annen, må jeg forstå mer enn han, men dog vel først og fremst forstå det, han forstår. Når jeg ikke gjør det, så hjelper min mer-forståelse han slett ikke.

Vil jeg likevel gjøre min mer-forståelse gjeldende, så er det fordi jeg er forfengelig eller stolt, så jeg i grunnen i stedet for å gagne han, egentlig vil beundres av han.

Men all sann hjelpekunst begynner med en ydmykelse. Hjelperen må først ydmyke seg under den han vil hjelpe og derved forstå, at det å hjelpe ikke er å beherske, men det å tjene – at det å hjelpe ikke er å være den herskesykeste, men den tålmodigste – at det å hjelpe er villighet til inntil videre å finne seg i å ha urett og ikke å forstå, det den andre forstår.

Søren Kierkegaard (1813-1855)

Takk til min veileder Høgskolelektor Ann Margreth Gustavsen på SePU for raske og konkrete tilbakemeldinger. Uten deg hadde jeg skrevet ennå.

Så vil jeg takke Sander, som lever livet her og nå – uten bekymringer for morgendagen! Vi andre gjør så godt vi kan!

Takk til min samboer Roger. Takk for din tålmodighet, for alle heiarop og ikke minst, takk for alle middagene!

Nina Holmen, 15. mai 2018

Innhold

1. INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	9
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	10
1.3 AVGRENSNING AV OPPGAVEN	13
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	14
2. TEORI	15
2.1 ADHD – EN BIOLOGISK TILNÆRMING	15
2.1.1 Eksekutive funksjoner har betydning for læring og atferd	17
2.2 ADHD – ET SAMSPILL MELLOM BIOLOGI OG MILJØ	23
2.2.1 Beskyttelses- og risikofaktorer	25
2.3 SOSIALE FERDIGHETER OG LÆRINGSMILJØ	27
2.3.1 Relasjoner og atferd	32
2.3.2 Læring og atferd	35
3. METODE	39
3.1.1 Spørreundersøkelse	39
3.1.2 Utvalg og svarprosent	40
3.1.3 Gjennomføring	41
3.1.4 Etikk	42
3.2 MÅLEINSTRUMENT	43
3.2.1 Kontaktlærers spørreskjema	44
3.3 STATISTISKE ANALYSER	44
3.3.1 Frekvensanalyser	44
3.3.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser	44
3.3.3 Variansanalyser og effektmål	45
3.3.4 Korrelasjonsanalyse	46
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET	46
4. RESULTATER	49

4.1	SOSIALE FERDIGHETER OG SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER	49
4.1.1	<i>Korrelasjonsanalyse</i>	50
4.1.2	<i>Variansanalyse</i>	51
4.2	OPPSUMMERING AV RESULTATER	55
5.	DRØFTING/ANALYSE	56
5.1.1	<i>Sosiale ferdigheter</i>	56
5.1.2	<i>Skolefaglige prestasjoner</i>	61
5.1.3	<i>Å ta utfordringene på alvor</i>	66
6.	KONKLUSJON	68
	NORSK SAMMENDRAG	69
	ENGLISH ABSTRACT	70
	LITTERATURLISTE	71

Figur 1: Eksekutive funksjoner som kan være nedsatt ved ADHD..... 17

Figur 2: Modell av strategisk læring.....21

Figur 3: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....24

Vedlegg: 1 Spørreskjema til kontaktlærere

1. Innledning

I Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring (2003-2004) beskrives Norges forutsetninger for å skape verdens beste skole, og det er bred politisk enighet om skolens mål; *å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 7). I en skole for alle vil variasjoner i forutsetninger og livssituasjon være store, og for elever som ikke får, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, gir opplæringsloven rett til spesialundervisning (Tangen, 2012).

Målet med Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006, var å heve kunnskapsnivået for alle elever i grunnsopplæringen. Selv om PISA undersøkelsen fra 2015 viser en fremgang i nesten alle fag, er det flere elever som går ut av ungdomsskolen uten fullstendig karaktersett på vitnemålet, og det vises økende forskjeller mellom jenter og gutter og i familiebakgrunn. Økende karakterforskjeller vises særlig i fagene norsk, matematikk og engelsk (Kjærnsli & Jensen, 2016). Spesialundervisningen på ungdomsskolen har økt, og et større antall elever får fritak for karakterer. Etter Kunnskapsløftet har dermed forskjellene økt, og flere barn og unge opplever å ikke høre til. Flere elever opplever at de ikke har det bra på skolen, noe som går ut over barn og unges psykiske helse (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Det er flere elevgrupper som møter utfordringer i norsk skole, deriblant elever med ADHD-diagnose (Nordahl & Hausstätter, 2009). ADHD er en forkortelse for Attention Deficit Hyperactivity Disorder eller hyperkinetisk forstyrrelse og vises i symptomer som oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (American Psychiatric Association, 2013). Det er store individuelle forskjeller i alvorlighetsgrad og hvordan symptomene på ADHD arter seg for den enkelte, og utfordringene i skolen vil variere (Barkley, 2014). Forskning viser at elever med ADHD som gruppe, underpresterer faglig på skolen i forhold til evner, og skoleresultatene kan til og med bli dårligere med økende alder (Barkley, Fischer, Smallish & Fletchers, 2006, Elkins, Malone, Keyes, Iacono & McGue, 2011, Hinshaw, Owens, Sami & Fargeon, 2006, Owens, Hinshaw, Lee, & Lahey, 2009). I tillegg har mange lære vansker som vil gi ekstra utfordringer (Brook & Boaz, 2005, Miller, Keenan & Betjeman, 2012 Brown, Reichel & Quinlan, 2010, Mayes & Calhoun, 2006, Arnold, Hodgkins, Kahle, Madhoo & Kewley, 2015). Noen elever med ADHD opplever skolehverdagen som stressende og beskriver manglende utholdenhet og motivasjon for skolearbeidet (Brook & Boaz, 2005, Eriksson & Carlsson, 2016). Elever med ADHD har

utfordringer med eksekutive funksjoner som handler om elevenes evne til selvregulering og det å lære seg hensiktsmessige strategier (Barkley, 2014, Brown, 2013). Sosialt viser det seg at elever med ADHD ofte havner i konflikter med jevnaldrende og med autoriteter i skolen, noe som ofte fører til negative tilbakemeldinger fra omgivelsene, lav selvfølelse og en følelse av annerledeshet og utenforskap (Olsen & Mikkelsen, 2015, Eriksson & Carlsson, 2016).

I NOU 2015:8 *Fremtidens skole* ble det anbefalt å legge vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 10). Internasjonal forskning viser til at selvregulering er en viktig forklaring på elevers ulike skoleresultater, sannsynligheten for å fullføre videregående skole, fullføring av høyere utdanning og framtidig inntekt (Størksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015). For elever med diagnosen ADHD vil utfordringene knyttet til selvregulering handle om selvkontroll, evnen til å ta andres perspektiv og evnen til metakognisjon. Dette er kontrollfunksjoner som trenger modning og knyttes til å kunne hemme og kontrollere følelser og generere nok motivasjon til å gjennomføre oppgaver som i utgangspunktet er ulystbetonte (Barkley, 2014, Brown, 2013). Selvregulert læring henger også sammen med å kunne lære seg hensiktsmessige læringsstrategier som man trenger for å løse skolens oppgaver. Læringsstrategier defineres i Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring (2003–2004) som *evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i utdanning, arbeid og fritid* (Kunnskapsdepartementet, 2004, s.36).

Forskning viser at ca. 3–5 % av barn i skolealder har ADHD, og statistisk sett finnes det en elev i hver klasse (American Psychiatric Association, 2013, Gillberg, 2013). Minst tre ganger så mange gutter som jenter får ADHD i barnealder, og det som kan skille kjønne, er at gutter oftere har samtidige utfordringer i sin atferd, noe som kan føre til at atferden skaper problemer i undervisningssituasjonen og en raskere henvisning til spesialist. Om lag 70 % av elevene med ADHD har en eller flere tilleggsversker, hvor forskning viser at ca. 50 % også har atferdsversker (American Psychiatric Association, 2013). Jenter kan også være hyperaktive og impulsive, men man ser prosentvis flere jenter i gruppen ADHD uoppmerksom type (Langlete, 2004).

Selv om ADHD defineres som en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, er sosiale og kulturelle faktorer likevel av stor betydning for hvordan symptomer utvikler seg og oppleves

av den enkelte. Forløpet og utfallet av ADHD formes av samspillet mellom biologiske og miljømessige faktorer, og er dermed ikke et “enten (biologisk) eller” (kulturelt) fenomen. De rådende sosiale normene og samfunnets utdanningsystem setter eksempelvis standarden for hva som anses å være passende atferd eller ikke. Videre er måten ADHD forstås og omtales på i et samfunn, for eksempel som motediagnose eller nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, av stor betydning for hvordan individer med ADHD blir møtt og dermed opplever å leve med diagnosen og symptomene sine. Måten diagnosen blir formidlet på vil kunne påvirke elevenes tanker og følelser om hva det innebærer å ha ADHD, og det kan være lett å miste motet dersom utgangspunktet kun ligger på hvilke begrensninger og problemer diagnosen kan medføre (Holthe, 2017). Innenfor ADHD er de individuelle variasjonene store, og evner, anlegg og personlige forutsetninger er like varierte som hos alle andre (Ervik, Høigaard, Strand & Vollan, 2009). En viktig del av det å ta ADHD på alvor er å se på mulighetene, god tilrettelegging i skolen og mestring av vansker, og å unngå å likestille høy arvbarhet med en oppfatning av symptomer som biologisk bestemte og uforanderlige (Holthe, 2017).

Nordahl et al. (2005) hevder at utfordrende atferd skyldes en rekke forhold i de omgivelsene eller systemene som barn og unge befinner seg i. Skolen og læreren er med på å opprettholde atferden, hvor uhensiktsmessig atferd blir forsterket med nedverdiggende disiplinære reaksjoner og en overopphopning av nederlag og brutte forhåpninger. Slike reaksjoner kan føre til nedsatt mestringsevne, svekket selvtillit og liten tro på egne evner, og mest problematisk er det for mange å imøtekomme kravet om langvarig konsentrasjon og stillesitting. Elever som har en opplevelse av å ikke ha kontroll over eller innflytelse på ulike faktorer som påvirker livet, kan ende opp i bekymring, maktesløshet, apati eller desperasjon (Befring & Duesund, 2012). Positive læringsopplevelser, personlig støtte og oppmuntring sammen med en endring av omgivelsene og strukturene i de sosiale systemene, vil endre interaksjonen og påvirke elevens atferd. Forståelse er derfor nødvendig for å kunne hjelpe elever til å endre atferd. Man må hjelpe elevene med å bryte etablerte mønstre og etablere nye strukturer for at barn og unge skal utvikle seg i positiv retning (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2005).

1.1 Problemstilling

For å hindre unødige tilleggsvansker må skolen skape et læringsmiljø som tar hensyn til elevens styrker og sette inn tiltak som kompenserer for vanskene. Modenhet og atferd vil endre seg med alder, men for mange vil noen av utfordringene vare livet ut. Tilpasset opplæring og/eller spesialpedagogiske tiltak blir viktig for å hjelpe elever med ADHD til å lære seg faglige og sosiale ferdigheter, så de får vist hva de kan, og gjennomført grunnskolen på best mulig måte (Barkley, 2010, Skram, 2010).

I min masteroppgave vil jeg se nærmere på hvordan lærere vurderer elevenes faglige og sosiale ferdigheter, og sammelikle elever med ADHD med elever uten vansker gjennom alle trinn i grunnskoleløpet. Fokuset vil være på elever med ADHD da det vil være verdifullt å finne ut hvordan lærere på småskole-, mellom- og ungdomstrinnet vurderer elever med ADHD både faglig og sosialt. Denne undersøkelsen vil gi ny kunnskap om elever med ADHD i skolen og kan bli viktig for videre forskning i Norge.

Min problemstilling er som følger: Hvordan vurderer lærere de faglige og sosiale ferdighetene hos elever med ADHD sammenliknet med elever uten vansker gjennom grunnskoleløpet?

Jeg har valgt å se på hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter ved å benytte de fire variablene innenfor sosiale ferdigheter: tilpasning til skolens normer, selvkontroll, positiv selvhevdelse og empati. Samtidig ser jeg på lærerens vurdering av elevens faglige ferdigheter i fagene norsk, matematikk og engelsk, samt grunnleggende ferdigheter innenfor lesing og regning.

Utgangspunktet i min masteroppgave er elever med ADHD i skolen. Samtidig viser forskningen at ca. 50 % av de med ADHD kan ha en atferdsvanske i tillegg, men det er viktig å understreke at ADHD og atferdsvansker er to ulike årsaksforklaringer og ulike diagnoser (American Psychiatric Association, 2013, Brown, 2007). Det er de tre kjernesymptomene på ADHD, hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet som fører til store utfordringer i hverdagen, og som gjør at det å lære nye ferdigheter både faglig og sosialt kan bli vanskelig for noen. I tillegg er det store individuelle variasjoner i type

symptomer, ulik alvorlighetsgrad og komorbiditet, slik at symptombilde ofte kan være komplekst (American Psychiatric Association, 2013). Manglende kunnskap og forståelse om diagnosen, manglende tilpasset opplæring og/eller lite målrettet spesialundervisning vil kunne føre til at elevene kommer til kort og opplever liten mestring i grunnskolen. Da kan også utfordrende atferd oppstå. Samtidig gjør symptomene på ADHD elevene sårbare for tapsopplevelser, og da hjelper det ikke å ha en lærer som ikke forstår eleven eller oppfatter eleven som vanskelig eller lat. Vi vet også at det å undervise elever med ADHD, kan være utfordrende, og da trenger læreren kunnskaper, veiledning og hjelp til å mestre oppgaven, og aldri stå alene om ansvaret. Mange som arbeider i skolen, kan oppleve elever med ADHD som atferdsvanskelige elever, men bak den atferden vi kan observere ligger det gjerne en klar årsakssammenheng, noe som må oppfattes og forstås av den voksne, slik at man kan legge til rette for at elever med ADHD mestrer både faglige og sosiale ferdigheter på en bedre måte enn de gjør i skolen i dag.

1.2 Tidligere forskning

Studier viser at omlag 1/3 av elever med ADHD har samtidige lærevansker innenfor språk, lesing, skriving, motorikk eller nonverbale ferdigheter (Arnold, Hodgkins, Kahle, Madhoo & Kewley, 2015). Brook & Boaz (2005) undersøkte forekomsten av lærevansker hos 308 12-18-åringer med ADHD som mottok spesialundervisning i skolen. De fant at 94 % av elevene hadde lærevansker innenfor lesing, skriving, matematikk og fremmedspråk. I tillegg rapporterte 34 % av elevene skolehverdagen som stressende og opplevde seg selv som annerledes enn sine medelever, hadde lav selvfølelse, var slitne og hadde et stort behov for søvn. Samtidig opplevde flere av elevene at de ofte havnet i konflikter med jevnaldrende. Flere oppfølgingsstudier av elever med ADHD viser lavere skoleprestasjoner sammenliknet med jevnaldrende (Barkley et al., 2006, Elkins et al., 2011, Hinshaw et al., 2006, Owens et al., 2009). Barkley (2010) har i sine studier fra USA funnet at ca. 56 % av elever med ADHD hadde behov for ekstra tilrettelegging av opplæringen, og 30-40 % hadde behov for spesialpedagogisk støtte.

Miller et al. (2012) sammenlignet grunnleggende leseferdigheter hos elever med ADHD opp mot en kontrollgruppe. Resultatene viste signifikante forskjeller på de to gruppene, og elever med ADHD viste en dårligere leseforståelsesprosess. Dette dreide seg om evnen til å forstå

essensen i teksten og å huske viktig informasjon som ble lest. Studien fant at en av årsakene til vanskene kunne være nedsatt arbeidsminne (Miller et al., 2012, Caretti, Borella & Cornoldi, 2009). I to amerikanske studier viste begge resultater at ca. 70 % av elevene med ADHD oppfylte kriteriene for skrivevansker. Begge studiene viste at nedsatt arbeidsminne og bearbeidingshastighet hadde en sterk sammenheng med svake skriveferdigheter. (Mayes & Calhoun, 2006, Brown et al., 2010). I en studie ble elever med ADHD sammenlignet med eleven uten vansker hvor man fant at om lag 47 % av elevene med ADHD hadde skrivevansker mot 9,6 % av elevene uten vansker (Yoshimasu, Barbaresi & Colligan, 2011).

I en undersøkelse fra 2015 ble fem familier med en elev med diagnosen ADHD intervjuet om hvordan det psykososiale miljøet påvirket skolehverdagen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Resultatene viste til at de fleste elevene opplevde at det å leve med ADHD var en utfordring, og man så et stort behov for økt kunnskap om diagnosen hos lærere og medelever. Elevene opplevde ADHD som stigmatiserende og som et negativt stempel. Foreldrene svarte at enkeltpersoner i skolen utgjorde en stor forskjell for læringsmiljøet til barna deres. For å utgjøre en positiv forskjell var god kunnskap om ADHD, forståelse for hvordan det er å leve med, og hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges, trukket frem som viktig kunnskap for lærere som møter elever med ADHD. Både elever og foreldre etterlyste mer struktur og forutsigbarhet, og de ønsket seg tydelige voksne (Olsen & Mikkelsen, 2015).

I en svensk undersøkelse ble tolv ungdommer i alderen 15-17 år intervjuet om blant annet hvordan skolegangen hadde vært (Carlsson, 2014). Resultatene viste store variasjoner i tilretteleggingen på skolen som de fleste mottok først på ungdomsskolen. Elevene fortalte at de selv, gjerne sammen med foreldrene, måtte be om støtte og tilrettelegging, men at de likevel ikke alltid fikk den. Elevene erfarte en skepsis blant lærerne rundt diagnosen ADHD og at skolen prøvde å finne andre forklaringer på utfordringene elevene hadde. Alle elevene fortalte om konsentrasjonsvansker, vansker med å sitte stille og vansker med å planlegge skolearbeidet. De beskrev tankekaos, tretthet, utfordringer med å huske og vansker med å finne utholdenhet og motivasjon for skolearbeidet, og de bekymret seg over om de skulle klare å fullføre skolen. Elevene beskrev skoletiden som ustrukturert med mye støy og at det ofte oppsto misforståelser, og noen hadde erfaringer med mobbing, konflikter og slagsmål. Undersøkelsen viste at elevene med ADHD savnet tydelighet på hvordan de kunne få støtte og tilrettelegging

på skolen, og ønsket en forståelse fra lærerne om utfordringene de hadde (Eriksson & Carlsson, 2016).

Mange elever med ADHD kan ha betydelige utfordringer med sosiale relasjoner til sine jevnaldrende. Hoza et al. (2005) sammenlignet en gruppe klassekameraters vurdering av sine jevnaldrende. 165 elever med ADHD kombinert type i alderen 7-9 år ble sammenlignet med 1 298 jevnaldrende. Resultatene viste at elever med ADHD hadde en lavere sosial preferanse, var mindre vellykket og ble oftere avvist i sosiale sammenhenger. De ble nominert som *ikke-venner* av jevnaldrende med høyere sosiale preferanser. 52 % av elevene med ADHD havnet blant «de utstøtte», mens kun 1 % fikk status som populær (Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski, Gold, Kraemer, Pelham, Wigal & Arnold, 2005). Hoza (2007) understreker betydningen av vennerelasjoner for alle barn, ettersom denne relasjonen utgjør konteksten der barn lærer å samarbeide, forhandle og løse konflikter, ferdigheter som er avgjørende for hvordan de fungerer sosialt resten av livet. De sosiale utfordringene for barn med ADHD oppstår gjerne tidlig, og kan ha en tendens til å skape selvoppfyllende profetier, onde sirkler og negative effekter over tid (Murray-Close, Hoza, Hinshaw, Arnold, Swanson, Jensen, Hectman & Wells, 2010).

Forskning om ADHD og empati viser ulike resultater på empatiske ferdigheter hos personer med ADHD. I en studie viste resultatet at personer med ADHD ved egenrapportering skåret lavere innenfor empatiske ferdigheter sammenlignet med jevnaldrende (Maoz, Gvirtz, Sheffer & Bloch, 2017). I en annen studie viste egenrapportering ingen signifikante forskjeller for personer med ADHD sammenliknet med jevnaldrende, men jenter med ADHD skåret noe høyere på empatiske ferdigheter enn gutter med ADHD (Gumustas, Yilmaz, Yulaf, Gokce & Sabuncuoglu, 2017). I en tredje studie viste resultatene signifikante forskjeller i empatiske ferdigheter mellom gruppene ADHD uoppmerksom type og ADHD kombinert type. Resultatet viste ingen forskjeller innenfor følelsesforståelse mellom gruppene (Schwenck, Schmitt, Sievers, Romanos, Warnke, & Schneider, 2011). I en metaanalyse ble det undersøkt ulike studier på ADHD og dysregulering av følelser. Innenfor dysregulering av følelser inngår fire ulike prosesser som følelsesforståelse, emosjonell reaktivitet, følelsesregulering og empati. Studien avslørte at personer med ADHD skåret høyest på emosjonell reaktivitet, fulgt av følelsesregulering. Mindre effekt ble observert innenfor empati og følelsesforståelse. Sammenhengen mellom ADHD og empati var signifikant

svakere mellom studier som hadde kontrollert for samtidig Conduct disorder (atferdsvansker) (Graziano & Garcia, 2016).

Annen forskning viser til at voksne med ADHD har kortere utdanning, studerer oftere på deltid, har lavere gjennomsnittskarakterer og lavere inntekt sammenlignet med jevnaldrende, på tross av samme intelligensnivå og sosioøkonomisk bakgrunn (Stavro, Ettenhofer & Nigg, 2007). En annen undersøkelse viste til at 17 % av de voksne med ADHD i utvalget ikke hadde fullført videregående opplæring, mot 7 % av kontrollgruppen. 52 % av de voksne med ADHD var i arbeid, mot 72 % av kontrollgruppen. 47 % av de voksne med ADHD i undersøkelsen opplevde å komme godt overens med sine kollegaer, mot 66 % av kontrollgruppen (Biederman, Faraone, Spencer, Mick, Monuteaux & Aleardi, 2006).

1.3 Avgrensning av oppgaven

I min masteroppgave vil jeg se nærmere på hvordan lærere vurderer de faglige og sosiale ferdighetene hos elever med ADHD sammenliknet med elever uten vansker gjennom grunnskoleløpet.

Denne masteroppgaven er begrenset til å gjelde kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale og faglige ferdigheter. Dataene er hentet fra undersøkelser gjort i den offentlige grunnskole hvor hele Hedmark fylke inngår, samt kommunen Kvam. Resultatene er inndelt i småskole-, mellom- og ungdomstrinn. Oppgaven omhandler elever med ADHD. Jeg har valgt her å ikke fokusere på tilleggsvanskene, som kan være en ekstra utfordring som flere elever med ADHD kan ha, men på ADHD generelt. Jeg har heller ikke fokusert på likheter og forskjeller mellom gutter og jenter med ADHD, eller de ulike undergruppene av ADHD. Oppgaven diskuterer ikke om man er for eller imot ADHD eller medisinsk behandling.

Jeg har valgt å bruke utfordrende atferd gjennomgående i oppgaven, og prøvd å fokusere på ADHD generelt og hva som kan bli utfordrende i skolemiljøet ved å ha en slik diagnose. Jeg mener at kunnskap om ADHD er viktig for å forstå hvorfor elevene handler som de gjør, strever med å lære seg nye ting og samtidig trekke frem viktigheten av tilpasset opplæring slik at elever med ADHD får den hjelpen de har rett på.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgavens tittel er *Læreres vurdering av faglige og sosiale ferdigheter hos elever med ADHD-diagnose*, og oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 1 gjøres det rede for tema og bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning, problemstilling og avgrensning av oppgaven.

I kapittel 2 rettes blikket mot oppgavens teoretiske utgangspunkt og forklarer hva ADHD er og hvilke undergrupper som finnes. Videre beskrives de eksekutive funksjoner som en del med ADHD strever med i ulik grad, samt sosiale faktorer som er av betydning for alle barn og unge. Viktig for all læring er evnen til selvregulering og evnen til å lære seg hensiktsmessige læringsstrategier, begge deler er noe elever med ADHD strever med, noe som beskrives nærmere i dette kapitlet. Videre er lærerens tro på at eleven kan mestre essensielt om eleven selv skal tro på det, og relasjonene mellom lærer og elev vil være et fundament for læring og mestring for disse elevene.

I kapittel 3 er metode-kapitlet med utvalg, svarprosent, gjennomføring og fordeler og ulemper ved bruk av slike spørreundersøkelser. Videre er måleinstrumentene og de ulike analysene forklart i dette kapitlet, i tillegg til etiske betraktninger.

I kapittel 4 beskrives resultatene av mine undersøkelser. Jeg har valgt å strukturere resultatene med først og presentere hele utvalget, for deretter å vise resultatene fra korrelasjonsanalysen. Deretter presenterer variansanalysen de spesifikke resultatene for småskole-, mellom- og ungdomstrinn.

I kapittel 5 drøftes resultatene i sammenheng med tidligere forskning og teori.

I kapittel 6 gjøres en konklusjon av funnene.

2. TEORI

I teoridelen har jeg valgt å forklare hva ADHD er, og hvordan svake eksekutive funksjoner kan ha betydning for læring og atferd. Utviklingen av ADHD-symptomer er et samspill mellom biologi og miljø. Bronfenbrenners modell er tatt med for å forklare hvordan barn sosialiseres gjennom sitt miljø og gjennom aktiviteter de deltar i, og hvordan kulturen har betydning for videre mestring. Videre beskrives betydningen av gode relasjoner og hvordan sosiale ferdigheter påvirker læring. Avslutningsvis beskriver jeg viktigheten av tilpasset opplæring med fokus på selvregulering og læringsstrategier.

2.1 ADHD – en biologisk tilnærming

ADHD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse med uttalt konsentrasjonssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet. Studier viser at genetiske faktorer har stor betydning for utvikling av ADHD (Faraone, Perlis, Doyle, Smoller, Goralnick, Holmgren & Sklar, 2005). Symptomene skal gi betydelige vansker i hverdagen og vises på flere livsarenaer. Symptomene må ha oppstått før 12-årsalder og vart i minst seks måneder, og man må utelukke andre årsaker som kan gi lignende symptombilde. ADHD deles inn i tre undergrupper: ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type, ADHD hovedsakelig uoppmerksom type og ADHD kombinert type (American Psychiatric Association, 2013).

Hyperaktiviteten kan kjennetegnes som overdrevet kroppslig aktivitet med mye uro i hender og føtter, yngre barn kan løpe rundt, klatre og/eller hoppe. Eldre barn kan plukke på ting, gynte på stolen, forlate plassen sin i timen og vandre omkring. Flere kan prate mye uten å tilpasse seg den situasjonen de er i. Mange av elevene søker spenning for å dempe rastløsheten. Ungdom og voksne har ikke det samme, høye aktivitetsnivået, men er ofte rastløse. Aktiviteten vil kunne variere med situasjonen, for eksempel ved kjedsomhet kan uroen og aktiviteten øke (American Psychiatric Association, 2013, Kadesjö, 2014).

Impulsiviteten kan vises som at man handler før man har tenkt seg om, svarer før et spørsmål er ferdig stilt, blir raskt utålmodig og klarer ikke vente på tur. Noen har stadig nye ideer og prosjekter som ikke avsluttes. Impulsiviteten kan styre elevens handlinger

uten refleksjon over hva som gir best resultat, og kan føre til at man havner i farlige situasjoner, ulykker eller skader som man ikke klarer å se konsekvensene av. Impulsive elever kan ofte gjøre relativt dumme ting som de angres på og forstår at det var feil i ettertid. Impulsive elever har vansker med å tenke langsiktig og å planlegge en handling. De starter med en oppgave, men avbryter gjerne når de kommer på noe annet, og dras ofte mot det som virker mest spennende og minst anstrengende i øyeblikket (American Psychiatric Association, 2013, Kadesjö, 2014).

Uoppmerksomheten kan vises ved at det kan være vanskelig å komme i gang med aktiviteter, at man enkelt mister fokus og har vanskeligheter med å konsentrere seg om en oppgave av gangen, noe som igjen kan føre til stadig bytte av aktivitet. Noen kan streve med å følge instruksjoner og ha utfordringer med å planlegge og organisere arbeidet sitt. De kan være lett å distrahere, dagdrømme og ikke være helt til stede i det som skjer her og nå. Personer med ADHD uoppmerksom type forstyrrer sjelden sine omgivelser og kan derfor være vanskeligere å oppdage. De får ofte en ADHD-diagnose senere enn de som har ADHD kombinert type, hvor vi finner de fleste personer med ADHD (American Psychiatric Association, 2013).

Det er viktig å presisere at det er store individuelle variasjoner i type symptomer, hyppighet, intensitet og innvirkning på fungering i hverdagen, og det kan variere fra lavt (mildt), moderat og høyt (alvorlig) nivå. På grunn av sine utfordringer med bakgrunn i symptomene på ADHD kan personer med diagnosen underprestere ut fra evnenivå (American Psychiatric Association, 2013). Det er ikke uvanlig at personer diagnostisert med ADHD beskrives å ha god konsentrasjonsevne på områder der de har stor interesse og gode ferdigheter (Barkley, 2014, Kadesjö, 2014).

Det er imidlertid en utfordring å identifisere klare årsaksfaktorer ved ADHD, og det vil være ulike årsaksfaktorer. I tillegg er det et samspill mellom genetiske faktorer og miljøfaktorer der epigenetiske forhold virker inn (Nigg, 2013), altså ikke bare individuelle årsaksfaktorer. Her handler det om at man har med seg genetiske disposisjoner eller sårbarheter, og hvordan dette slår ut i konkret atferd, vil også kunne påvirkes av miljøforholdet en vokser opp i. Man må også tenke seg at genetisk sårbarhet varierer i styrke. Hos noen kommer ADHD-symptomene tydelig til uttrykk uansett miljø, hos andre kan et optimalt miljø dempe symptomene såpass at man ligger under

diagnostisk terskel (Elia, Laracy, Allen, Nissley-Tsiopinis, J. & Borgmann-Winter, 2012, Nigg, 2013).

2.1.1 Eksekutive funksjoner har betydning for læring og atferd

Eksekutive funksjoner styrer hjernens kognitive virksomhet og utgjør mekanismen for selvregulering og er helt sentral for elevens læringssituasjon. Forskning viser at elever med ADHD har svake eksekutive funksjoner, noe som omhandler evnen til å tenke strategisk og planmessig, men vesentlig er også at funksjonene vil variere med ulike situasjoner som elevene befinner seg i (Brown, 2013).



Figur 1: Eksekutive funksjoner som kan være nedsatt ved ADHD (Brown, 2013, s. 41).

Aktivisering handler om elevens evne til å se fremover og å kunne planlegge og organisere arbeidet (Brown, 2013). Eleven må kunne sette seg mål for arbeidet og handle deretter, samt skaffe seg oversikt over hva som skal gjøres når og på hvilken måte. Å vurdere tiden en har til rådighet for oppgaven og fordele arbeidet i henhold til det inngår også her. Noen kan oppleve at tiden går langsommere enn det den faktisk gjør, noe som kan føre til utålmodighet og frustrasjoner (Barkley, 2012). Elever med ADHD har en svak evne til å beregne hvor lang tid ting tar, noe som kan føre til at en del blir gjort i siste liten. Det kan for eksempel være vanskelig å vite hvor lenge ti minutter virkelig er, og det å anvende tiden effektivt vil derfor være vanskelig for mange (Barkley, 2008). Det er ikke enkelt for en elev som strever med organisering og planlegging å fokusere på utvelgelsesprosessen: hvor mye tid går med og hvordan løse oppgaven, og hvilke konsekvenser det gir om man velger slik eller sånn (Skram, 2010). Å organisere materialet betyr å holde orden i egne saker og kunne finne fram i læringsmaterialet. Det dreier seg om å vite hva som skal være med når, og vite hva slags

materiale som er nødvendig for oppgaveløsning, og å handle deretter (Olsen & Mikkelsen, 2015, Rønhovde, 2010).

Og ha fokus innebærer elevens evne til å fokusere, beholde fokus og å kunne skifte fokus fra en oppgave til en annen. Oppmerksomhetsvansker er et av de mest sentrale kjennetegn ved ADHD, og det å ta valg og å velge bort hva han eller hun skal legge merke til kan være utfordrende. Noen vil også kunne sette seg fast i en oppgave, slik at det å komme seg videre i arbeidsprosessen kan bli vanskelig (Brown, 2013). Skifte av fokus dreier seg om å flytte oppmerksomheten der påvirkningen kommer fra. Her trenger hjernen erfaringer for å kunne skille hva som er viktig fra uviktig. Det kan synes som at mange elever med ADHD har vansker med styre denne refleksjonen, da de avledes lett av lyder og/eller synsstimuli som andre barn ikke reagerer på. Derfor er det av betydning hvordan klasserommet og skolens læringsarenaer er utformet. Elevens plassering i klasserommet har også betydning for i hvor stor grad han eller hun avledes. Det kan også gi utslag i at eleven lett lar seg styre av impulser fra omgivelsene og hopper fra en aktivitet til en annen (Skram, 2010).

Anstrengelse handler om å regulere våkenhet, å fortsette å anstrenge seg handler om motivasjon, og å styre hastigheten i en oppgave eller en handling som skal utføres (Brown, 2013). For elever som raskt blir trette, kan hyppige aktivitetsskifter, pauser eller aktivitet være en god løsning. Noen ganger kan det være nok å klikke på en kulepenn, tegne eller klemme på en stressball for å opprettholde våkenhet (Rønhovde, 2010). Motivasjon handler om å starte arbeidet, fortsette og å fastholde aktiviteten. Med manglende interesse for oppgaven kan motivasjonsvanskene bli problematiske når man skal prestere på skolen. Vi forklarer gjerne at elever med ADHD har et kort oppmerksomhetsspenn, men det handler om en begrenset evne til å opprettholde interessen (Barkley, 2012). Elever med ADHD kan gjerne vise manglende initiativ og har et utholdenhetsproblem, samt en uvilje mot å vente på en belønning (Brown, 2013). Å styre hastighet handler om å evne å utelukke andre stimuli, slik at man er selektiv med hensyn til hva som skal få vår oppmerksomhet. Elever som strever med dette, kan ha vansker med å arbeide i mye støy og uro og forstyrres av alt som er nytt. Mindre uro og støy, ryddige omgivelser, hjelp fra en voksen til å fokusere og lytte til musikk via hodetelefon kan hjelpe noen elever til å fokusere bedre på en oppgave (Olsen & Mikkelsen, 2015, Rønhovde, 2010). Diamond (2005) hevder at det ikke først og fremst er ytre eller indre stimuli som distraherer elever med ADHD, men deres motivasjonsvansker og dalende interesse for oppgaven. Er forutsetningene riktige og motiveringen tilstrekkelig, vil elever med ADHD kunne prestere bra på skolen.

Å håndtere frustrasjoner og nyanserte følelser dreier om evnen til å kontrollere egne følelser slik at reaksjonene står i forhold til det som skjer (Olsen & Mikkelsen, 2015). Elever med ADHD kan ha vedvarende problemer med å håndtere frustrasjoner, sinne, uro, nederlag, lyst og andre følelser. Dette kan medføre at det kan være vanskelig å tåle motgang og i stedet få lynraske og kraftige følelsesmessige utbrudd som andre kan synes er bagateller. Når omgivelsene ikke forstår elevens reaksjon, kan de oppleves som uberegnelige og kanskje til og med skremmende. Flere elever beskriver at følelsene tar kontroll over tankene, og at det blir umulig for dem å fokusere på noe annet. Å sette følelsene i riktig perspektiv vil være vanskelig for mange, og dette vil elevene trenge hjelp med (Brown, 2013, Kadesjö, 2014).

Arbeidsminne er en av de viktigste funksjoner for læring og er en aktiv kognitiv prosess som hjernen bruker for å holde informasjon i minnet lenge nok til at hjernen får bearbeidet informasjonen videre. Arbeidsminne lar elever huske og følge instruksjoner og hjelper dem med å planlegge løsninger på et problem (Olsen & Mikkelsen, 2015, Rønhovde, 2010). Elever med ADHD beskriver store utfordringer med å huske hva de akkurat gjorde, hva noen akkurat sa til dem, eller hva de selv skulle si. Det å få frem informasjon som de har lært seg og husker, kan være vanskelig når det akkurat er behov for det, for eksempel ved en prøve på skolen (Brown, 2013). Arbeidsminnets kapasitet varierer fra person til person, men for elever med ADHD vil svekkelsen i arbeidsminnet kunne forstyrre motivasjonen på måter som fører til dårlige beslutninger og problematisk atferd som en følge av å ikke vurdere den store sammenheng eller fremtidige konsekvenser (Brown, 2017).

Handling dreier seg om å styre og regulere egen atferd og/eller impulser før handlingen oppstår. Dette vil være en av hovedutfordringene for elever med ADHD som ofte er impulsive, noe som kan føre til at de kan si og handle før de får tenkt seg om, og dermed tar for raske og/eller feilaktige beslutninger (Barkley, 2014, Brown, 2013). Elever med ADHD forklarer at de mangler oversikt og å forstå sammenhengen de er en del av. De legger ikke merke til om andre blir såret eller sinte over noe de har sagt eller gjort og klarer derfor ikke å tilpasse sin atferd i en spesiell situasjon. Elever med ADHD beskriver ofte problemer med å regulere tiden når de skal handle, det vil si når de skal roe ned eller skynde seg ut i fra hva den spesifikke handlingen krever (Brown, 2013).

Eksekutive funksjoner virker sammen, overlapper hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre (Haugland & Tangen, 2012). Eksekutive funksjoner inngår i det meste av det elevene foretar seg, og vil påvirke alle utviklingsområder, som lek, læring og sosiale

relasjoner til jevnaldrende. Elever med ADHD vil ha svake eksekutive funksjoner i ulik grad, og tilretteleggingen vil innebære å redusere kravene til bruk av eksekutive funksjoner i skolen for å frigjøre kapasitet i hjernen (Øgrim, 2009). Automatisering av gode arbeidsmåter vil effektivisere læringen, noe som blir spesielt viktig når utholdenhet eller oppmerksomheten er liten (Ervik et al., 2009). Evne til automatisering innebærer å kunne gjøre noe uten å tenke over hva man gjør. Om man har problemer med automatisering, kan enkle ting i hverdagen bli krevende. I skolen kan vanskeligheter med automatisering handle om for eksempel å få frem blyanten, slå opp boken på rett side eller å henge av seg jakken før man går inn i klasserommet. Om man hele tiden skal behøve å tenke på slike ting mens man gjennomfører dem, vil dette kunne være mentalt slitsomt (Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2018).

Størksen et al. (2015) definerer selvregulering som «*Å kunne arbeide målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg*». Salvanes, Sandsør & Wollscheid gjorde i 2016 en litteraturgjennomgang av hvilke studier som evaluerer tiltak rettet mot å utvikle barns selvregulering. Flere studier viste til relativt store effekter på skoleresultater når man satte inn tiltak blant barn fra lavinntektsfamilier i førskolealder. Tiltak rettet mot elever på småskoletrinnet viste i liten grad effekt, mens de fant eksempler på tiltak rettet mot tenåringer som ga positiv effekt, spesielt om de fikk tett individuell oppfølging. Få av studiene undersøkte effekten av tiltakene over tid. Ingen av disse tiltakene var prøvd ut i Norge eller Norden. McClelland & Cameron (2011) beskriver barn som «effektivt» og fleksibelt takler sine tanker, emosjoner og handlinger, enklere vil klare å navigere i sosiale og faglige miljøer. Barn som ikke takler dette, kan få skolevansker senere i livet. Flexibilitet handler om evnen til raskt å kunne endre kurs, håndtere forandringer, inngå kompromiss og tilpasse seg andres ideer. I tillegg handler fleksibilitet om å møte nye mennesker og miljøer, håndtere regel- og rutineforandringer, samt raske overganger mellom aktiviteter (Sjölund et al., 2018). Elever som er selvregulerte, behersker det å vente på tur, kan arbeide mot langsiktige mål, være selvinstruerende, evner å kontrollere impulsive handlinger og kan ta initiativ gjennom prososiale handlinger (Ogden, 2013).

Med denne forståelsen som bakgrunn vil elever med ADHD ha ekstra utfordringer med å tilegne seg læringsstrategier og regulere egen læring. Læringsstrategier handler om å lære seg å lære og kan defineres som *hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer lærestoff* (Elstad & Turmo, 2008, s. 16). Modellen for strategisk læring innbefatter fire komponenter som virker inn på

hverandre som kan fremme utviklingen av motivasjon, tenkning, kunnskaper og ferdigheter innenfor å lære-å-lære (Elstad & Turmo, 2008).



Figur 2: Modell av strategisk læring (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2008, s. 29).

Det er i samspelet mellom ulike kontekster som fører til at elever kan bli mer strategiske i læringssituasjoner, og etter hvert mer selvstendige i sin egen læring (Elstad & Turmo, 2008). Å legge til rette for gode læringsprosesser gjennom pedagogisk påvirkning er en av skolens viktigste oppgaver. Komponenten ferdighet handler om at elevene behersker flere læringsstrategier for å kunne utføre en sekvens og vite hvilke strategier som er effektive ut i fra oppgavens egenart. Læringsstrategier består av en sekvens av læringsoperasjoner og er en kompleks øvelse (Helstrup, 2005). Læringsstrategier kan kategoriseres som strategier for hukommelse, utdyping, organisering og forståelsesovervåking, samt kontroll. Hukommelsesstrategier handler om å visualisere eller assosiere ny lærdom til noe man kan eller husker fra før. Utdyping dreier seg om elevens evne til å konstruere relasjoner mellom noe han eller hun kan fra før og til det som skal læres, for videre å utbrodere relasjonene via tenkning. Dette ses på som viktig for å oppnå god læring. Videre må kunnskapen organiseres i vårt mentale system for at vi skal kunne gjenkalle kunnskapen når vi har behov for det. Forståelsesovervåking handler om å ha en skjerpet oppmerksomhet på hvor godt man forstår det som skal læres, rettet mot egen forståelse og mot potensielle forbedringer av forståelsen. Kontroll kan knyttes til elevenes eget læringsarbeid, men også til motivasjon, som innebærer

at elevene bevisst forsøker å knytte læringsarbeidet til et personlig mål (Elstad & Turmo, 2008). Evnen til problemløsning stiller krav til flere kognitive prosesser samtidig. Eleven må kunne stoppe opp og konstatere et problem, huske tilbake på hvordan man har løst lignende problem tidligere og raskt kunne evaluere hvilken løsning som er best, her og nå. Elever som har vanskeligheter med problemløsning, trenger dermed en voksen som fungerer som en stedfortredende pannelapp (Greene, 2011).

Å utvikle nok motivasjon er en av hovedutfordringene til elever med ADHD. Elever som mestrer det som forventes og som lykkes, vil også utvikle interesse, motivasjon og vilje til å mestre stadig mer (Befring, 2004). Motivasjon kan beskrives som lyst, energi og pågangsmot til å gjennomføre en handling eller oppgave (Ervik et al., 2009). Elever med ADHD har behov for positive forsterkere underveis i læringsarbeidet. Forsterkere innenfor motivasjonsteorien problematiseres av Skaalvik og Skaalvik (2017), hvor det kan være vanskelig å vite i forkant hva som vil virke positivt forsterkende for den enkelte elev. Ved for eksempel bruk av ros bør denne være gjennomtenkt og troverdig, og man må skille mellom ros av eleven og ros av en handling eller et produkt. Den første formen for ros kan styrke elevens selvværd, den andre formen kan forsterke innsats og tilnæringsmåter, mens det tredje formen for ros kan styrke elevens forventninger til egen mestring knyttet til en bestemt aktivitet. Når det gjelder indre motivasjon, legger Deci og Ryan (2000) størst vekt på behovet for selvbestemmelse. Selvbestemt atferd oppleves som frivillig og har sitt utspring fra egne interesser regulert ut i fra personlige verdier og valg. Handlinger som utføres på grunn av ytre kontroll, vil undergrave den indre motivasjonen. Derimot vil elever som opplever at de ikke behersker en aktivitet, ha liten lyst til å delta. Barkley (2012) hevder at elever med ADHD ikke kan skape denne indre motivasjonen, og dermed er de heller ikke like utholdende når de skal lage planer, sette seg mål eller følge instruksjoner. Dette betyr at de må stole på motivasjon utenifra, og dersom den uteblir, vil de miste fokus på oppgaven som skal gjennomføres, ikke fordi de er late, men på grunn av et biologisk problem. Om man hjelper en elev med ADHD til å slutføre en oppgave, trenger man ulike motivasjonskilder som for eksempel belønning.

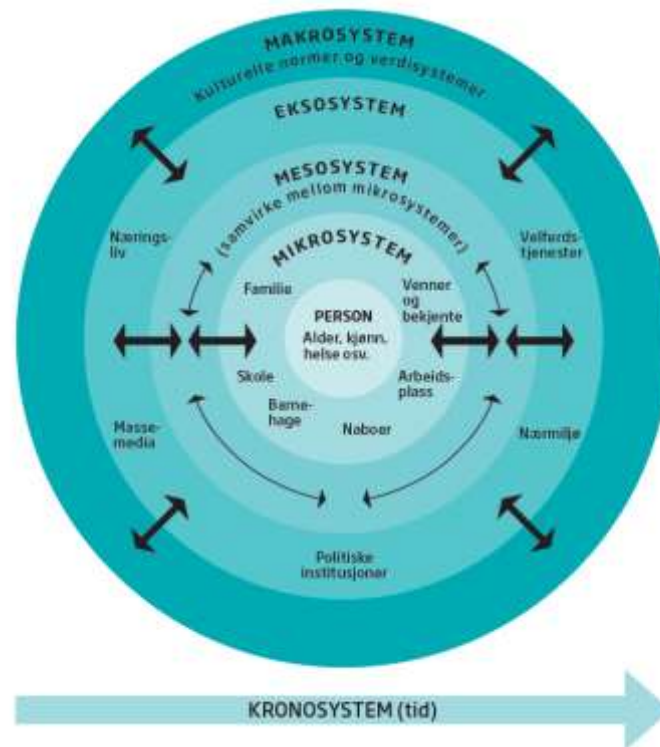
Internalisert tale hjelper elever med å holde rett kurs mot planer og mål, samtidig som den frigjør ytre kontroll (Barkley, 2012). Internalisert tale gjør at det blir enklere å gjøre rett den andre gangen eleven støter på en viss oppgave, ettersom vi har en formulert instruksjon å følge. Internalisert tale vil også bidra til at eleven kan oppmuntre seg selv i å ta oss gjennom en situasjon, samme hvor kjedelig eller utrivelig den må være, slik kan man vil oppnå målet

og de større belønningene som ofte assosieres med den type fordrøyd behovstilfredsstillelse. Å benytte internalisert tale vil være utfordrende for elever med ADHD.

Mange elever med en ADHD-diagnose vil oppleve utfordringer i forhold til å kontrollere egen arbeidsinnsats, regulere arbeidstid, være motivert for arbeidet, ha utholdenhet og selvtillit til å gjennomføre arbeidet og personlig trygghet nok til å kunne påta seg det læringsarbeidet som kreves i skolen hver dag. Når elevene selv skal styre og regulere egen læring, har ikke elever med ADHD de samme forutsetninger for å lykkes, og vanskene vil bli mer synlige med økende alder hvor skoletiden og oppgavene blir mer utfordrende. Med denne innsikten blir tilpasset opplæring avgjørende for om elever med ADHD skal gjennomføre og mestre opplæring på en god måte (Skram, 2010).

2.2 ADHD – et samspill mellom biologi og miljø

Uri Bronfenbrenners (1917-2005) utviklingsøkologiske modell fra 1979 er en systemisk forståelse av barns utvikling, og beskriver hvordan barnet sosialiseres inn i en kultur, innenfor skjæringspunktet mellom de biologiske, psykologiske og sosiale perspektiver. I den norske litteraturen peker man på disse økologiske perspektivene med fokus på beskyttelses- og risikofaktorer. Utviklingsøkologi handler om hvordan individet vokser, utvikles og sosialiseres i et dynamisk vekselspill mellom de ulike perspektivene, og hvordan politikk og individets livsvilkår påvirker utviklingsmulighetene i et samfunn. Kontekstuelle faktorer påvirkes på flere nivåer og vil indirekte virke inn på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 2005, Drugli, 2013). Modellen deles inn i fire nivåer som ethvert individ inngår i:



Figur 3: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).

Bronfenbrenners modell illustrerer sammenhengen mellom ulike sosiale systemer der miljøet forstås som en serie sammenhengende strukturer, hvor den ene utgjør kjernen i den andre. Modellen deles inn i fire ulike nivåer som uløselig virker sammen i et *mikro-*, *meso-*, *ekso-*, *makronivå*. Individets personlighet og konteksten vil påvirke prosessene i individets utvikling. På *mikronivå* er barnet i kontakt med for eksempel familien, jevnaldrende og lærere, som direkte bidrar til sosialiseringen, gjennom ulike roller og aktiviteter. Det vil skje en økologisk overgang, når barnet beveger seg fra en mikrosituasjon til en annen, og barnets posisjon og rolle vil endre seg. På mesonivå skjer sosialiseringen gjennom gjensidig påvirkning mellom de ulike sosialiseringsskildene på mikronivået. På *eksonivået* vil barnet indirekte påvirkes gjennom situasjoner og hendelser som har betydning for de aktørene barnet er i interaksjon med. På *makronivået* vil overordnede verdier som ideologier, tro og tradisjoner påvirke barnet via meso- og mikronivået. Krononivået i modellen forklarer at både individ og miljø utvikles over tid (Bronfenbrenner, 2005).

Individets utvikling fremmes først og fremst ved at barnet kontinuerlig engasjerer seg i aktiviteter som øker i vanskelighetsgrad sammen med personer de har utviklet et positivt forhold til og som har kunnskaper og ferdigheter barnet ennå ikke har. De viktigste byggeklossene for sosialiseringsforløpet handler om hvilke aktiviteter barnet observerer

og/eller deltar i, de følelsesmessige kvaliteter i relasjonene og hvilke roller som barnet går inn i og ut av, samt roller det eksponeres for (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenners modell kan knyttes til Vygotskys tenkning om *den nærmest utviklingszone*. Menneskets utvikling er ifølge Vygotsky en sosiokulturell prosess der man gjennom kulturen utvikler høyere mentale funksjoner, og det er i kontakten med kulturen at vi blir de menneskene vi er (Vygotsky, 2001). Menneskers tenkning og hvordan vi lever livene våre på, er et resultat av sosial interaksjon med andre mennesker. Vi lærer gjennom sosial deltakelse og utvikler vår identitet som medlemmer av fellesskapet. Elever med ADHD kan ha utfordringer i forhold til å samspille med jevnaldrende, noe som kan gjøre det vanskelig med å få og beholde venner, og å utvikle langvarige sosiale relasjoner (Ervik et al., 2009). Hvis for eksempel et barn med ADHD blir ekskludert fra fellesskapet allerede i førskolealder vil dette få store konsekvenser for utvikling av barnets sosiale ferdigheter og for tilhørighet senere i livet (Hoza, 2007). Ved å tenke utviklingsøkologisk vil man kunne rette oppmerksomheten både mot eleven og systemet han eller hun er en del av for å forstå utfordrende atferd. Elevens økologi spiller sammen og påvirker hverandre gjensidig, og for at individet skal endre og utvikle seg, er det faktorer i omgivelsene som må endres (Nordahl et al., 2005).

Senere omtalte Bronfenbrenner samhandling mellom individ og omgivelser ut i fra et bioøkologisk perspektiv. Her fremhevet han at mennesket verken kan forstås som biologi eller miljø alene, men at det vil være en gjensidig påvirkning mellom individene og miljøet de er en del av. Et godt eksempel på et bioøkologisk perspektiv er samspillet mellom en elev med ADHD og et ustrukturert, lite trygt og uforutsigbart skolemiljø, eller mellom den samme eleven og et godt tilrettelagt skolemiljø med tydelige grenser og tett oppfølging. Elevens utvikling vil arte seg helt forskjellig i disse to miljøene (Nordahl et al., 2005).

2.2.1 Beskyttelses- og risikofaktorer

Beskyttelsesfaktorer er forhold som styrker en persons motstandskraft mot belastninger eller demper effekten av risikofaktorer (Kadesjö, 2014). Om motstandsdyktigheten hos barnet fremmes, så kan barnets utvikling endre kurs i positiv retning. Individuelle beskyttelsesfaktorer kan for eksempel være om eleven har lett for å lære og/eller har gode kamerater rundt seg. Andre beskyttelsesfaktorer kan være genetisk betinget robusthet, lett temperament, god sosial kompetanse, god kognitiv kapasitet, følelse av egenverd, opplevelse av å kunne påvirke viktige aspekter i eget liv, selvstendighet, optimistisk innstilling, samt god problemløsningsevne (Drugli, 2013).

Beskyttende faktorer i skolen inkluderer elementer som gode rollemodeller blant lærerne, tydelige, samstemte og realistiske forventninger til elevens atferd og mestring, interessant og velorganisert undervisning, god oversikt over elevens utvikling, rike muligheter for elever til å oppleve mestring, velordnet klassemiljø, med vekt på profesjonell og proaktiv klasseledelse, og en skoleledelse som gir klare føringer og som fremmer høy moral hos lærere og elever (Nordahl et al., 2005).

Antonovsky (1923-1994) utviklet teorien om «sense of coherence» (SOC). SOC kan forstås som en opplevelse av sammenheng, hvor tilværelsen må oppleves som *begripelig*, *håndterbar* og *meningsfull*, for å kunne oppnå en følelse av sammenheng. Muligheten for å møte vanskeligheter på en konstruktiv måte vil øke dersom barnet opplever at han eller hun har overblikk, forstår og ser sammenheng i sin egen situasjon (Antonovsky, 2012).

Begripelighet innebærer at det som skjer, innenfor både ytre og indre stimuli, er forståelig og i sammenheng, strukturert og tydelig. *Håndterbarhet* dreier seg om at man opplever å mestre ulike situasjoner og krav, alene eller med hjelp fra andre. *Meningsfullhet* handler om at livet oppleves som meningsfullt og at det er verdt å engasjere seg og investere energi i de utfordringene man møter i livet (Sjölund et al., 2018). Barn beskyttes ved å oppleve omverdenen som forståelig og strukturert, gjennom å bestemme over de ressurser eller kompetanser som trengs for å forstå og klare livets belastninger (Antonovsky, 2012). Samtidig betyr dette at skolemiljøet har samme betydning. Begripelighet er et viktig pedagogisk prinsipp i skolen. Når det som skjer rundt eleven, ikke er forståelig, øker risikoen for problematferd. Om derimot stemningen i en gruppe preges av trygghet, varme og en aksept for hverandres ulikheter, har en elev lettere for å oppleve verden som forståelig, samtidig som det vil kunne bidra til å redusere elevens vansker. I motsatt tilfelle vil eleven kunne oppleve uro og en usikkerhet på om noe uforutsett skal skje, og elevens vansker kan eskalere. For elever med ADHD kan oppmerksomhetsvanskene føre til at eleven ikke oppfatter beskjeder eller hva andre sier, og dermed får de ikke med seg informasjon som er nødvendig for å få tilstrekkelig oversikt, tolke situasjonen rett, og verden kan oppleves kaotisk (Ervik et al., 2009). Samfunnet kan aldri helt forhindre at barn utsettes for ulike belastninger i livet, men voksne har et felles ansvar for å redusere det som er urimelig eller skadelig. Samtidig må målet være å gjøre barn og unge mer kapable til å hankses med stress eller krisesituasjoner som de vil møte i livet, ikke bare beskytte dem mot alt som kan være belastende (Kadesjö, 2014).

En risikofaktor er aldri årsaken til et spesifikt problem alene, men ofte en blant flere faktorer som kan bidra til å øke risikoen for negativ utvikling (Kadesjö, 2014). Individuelle risikofaktorer som hyperaktivitet, impulsivitet og vanskelig temperament i førskolealder er blant de sterkeste faktorene for utvikling av atferdsutfordringer. Man antar at nedsatt kognitive evner kan medføre manglende fleksibilitet i sosiale samspill, og at barn med omfattende problematferd har en tendens til å fortolke tvetydige interpersonlige signaler som negative. Dette fører til at de har problemer med å lære av erfaring og å løse problemer og konflikter på en funksjonell måte (Nordahl et al., 2005).

Risikofaktorer i skolen kan være utilstrekkelig fremgang i skolearbeidet eller at man blir møtt av negative voksne som ikke har tid eller ork til å se og oppmuntre positive sider hos eleven. Videre kan risikofaktorer være utydelige forventninger til elevens atferd, et utrygt skolemiljø som handler om inkonsistent regelhåndhevelse og et konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, hvor elever kan oppleve negative relasjoner mellom lærer/elev eller mellom elev/elev. Slike risikofaktorer kan føre til økt usikkerhet blant elevene om hva som kan komme til å skje, f.eks. risiko for mobbing, støy og/eller andre uromomenter i miljøet som gjøre at undervisningen ikke fungerer (Kadesjö, 2014). Andre risikofaktorer kan være lite variasjon i undervisningen, liten elevorientering og engasjement i undervisningen, svake felles strukturer, og manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole når det gjelder forebygging, takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse (Nordahl et al., 2005). I et skolemiljø med dårlig struktur og mye støy kan for eksempel få større betydning for en elev med ADHD som allerede strever med å tilegne seg skolefaglige ferdigheter enn for elever som mestrer skolearbeidet og som gjør det bra på skolen (Kadesjö, 2014). Skolen er av stor betydning, og hvis tilpasningen mellom elev og skole ikke fungerer godt nok, kan elevens utfordrende atferd vedvare og/eller eskalere (Drugli, 2013).

Et viktig poeng må være å identifisere risikoutsatte barn så tidlig som mulig og å sette inn hjelpetiltak før uhensiktsmessig atferd får etablert seg. All atferd må læres, og det er ikke alltid at det er atferden eleven viser som er utfordringen, men problemet med at eleven ennå ikke har lært seg alternative strategier (Arnesen, Kvilhaug & Skram, 2006).

2.3 Sosiale ferdigheter og læringsmiljø

Sosial kompetanse dreier seg om å beherske et stort antall sosiale ferdigheter (Gresham, Elliot & Kettler, 2010). Et barn må først lære seg flere ulike sosiale ferdigheter som de

kan velge i blant, deretter må de vite hva som er akseptabel atferd i ulike sosiale situasjoner, for så å ha kunnskaper om hvilken atferd som er best å bruke i ulike situasjoner (Sheridan, Hungelmann & Maughan, 1999). Sosiale ferdigheter utvikles gjennom hele livet, gjennom lek og samhandling, og må læres på lik linje med andre ferdigheter. Sosial kompetanse knytter atferden sammen med konteksten og er et normativt begrep. Kriterier for hva som er sosialt kompetent atferd, varierer dermed ut i fra situasjon eller kontekst, og vil vurderes forskjellig ut i fra ulike aktører. Atferden vil alltid vurderes av andre, som for eksempel av jevnaldrende eller lærere, og forstås som personlige ferdigheter som gjør det mulig å lykkes i ulike sosiale settinger (Nordahl et al., 2005).

Definisjonen på sosial kompetanse er *...et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes* (Garbarino, 1985 i Nordahl et al., 2005, s. 197).

Det er når vi lærer å følge normer og regler at vi sosialiseres, men sosialisering handler også om både tilpasning og selvstendigjøring, hvor fellesskapet utgjør en viktig forutsetning. Sosialiseringen dreier seg i tillegg om at med elevens økende alder forventes det å kunne tilpasse ferdighetene til den konteksten man veksler i (Nordahl et al., 2005).

Sosiale ferdigheter innenfor skolemiljøet innbefatter tilpasning til skolens normer, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet (Nordahl et al., 2005, Ogden, 2012). Tilpasning til skolens normer dreier seg om å følge skolens skrevne og uskrevne regler. Samarbeidsferdigheter handler om å kunne følge regler og beskjeder og å kunne og ville dele med og hjelpe andre. Selvkontrollferdigheter forstås som å kunne bringe følelser under tankemessig kontroll. Selvhevdelsesferdigheter handler om å kunne reagere konstruktivt på urett, ta initiativ til samhandling, motstå negativt gruppepress og hevde egne meninger og rettigheter på en positiv måte. Empati innebærer å vise omtanke og respekt for andres følelser og meninger, å kunne ta andres perspektiv og å kunne forstå hvordan andre har det. Ansvarlighet dreier seg om å vise respekt for eiendeler og arbeid, samt å holde avtaler og forpliktelser (Nordahl, 2007, Ogden, 2012).

Tilpasning til skolens normer og det å følge regler for elever med ADHD sammenliknet med elever uten ADHD beskrives av Barkley (2012) på følgende måte: en elev som følger reglene, er ikke like styrt av det som skjer i nået. Elever med ADHD flyter hele tiden «med strømmen». Det som skjer i nået, styrer eleven i stedet for at eleven styrer det som skjer. Når en regel utfordrer eleven til en viss handling, og et tilfeldig behov utfordrer til motsatt handling, er det mest sannsynlig at eleven lar regelen styre atferden. Med andre ord klarer eleven å holde fast i planen selv om det er noe annet som frister i nået. Elever med ADHD kontrolleres konstant av det som er mest lokkende i nået. Noen ganger kan den regelstyrte atferden bli altfor rigid; regelen som vi følger, er u hensiktsmessig i en spesiell situasjon, men vi følger den likevel. For eksempel ved å benytte en matoppskrift hvor resultatet blir dårlig, gjør eleven den på nytt, med samme dårlig resultat. En elev med ADHD vil ved andre forsøk selv smake og tilføre noe til retten slik at den blir god. Når eleven følger regler, vil arbeidet fortsette med passende atferd, selv om en eventuell belønning kan drøye lenge. Eleven kan skyve på behovstilfredsstillelsen. Sannsynligvis vil en elev med ADHD avslutte arbeidet, glemme regelen og/eller begynne med noe nytt som kan gi en større belønning i nået. Elevens evne til å anvende regelstyrt atferd øker med alder. Elever med ADHD er ofte umodne, og de påvirkes lettere av tilfeldigheter og umiddelbare konsekvenser sammenlignet med jevnaldrende, og ettersom de ligger etter i ferdigheten i å følge regler, internalisert tale, anvende regler for å kontrollere egen atferd og kan skape sine egne regler når de støter på problem.

Sosiale ferdigheter og klasseromsatferd som assosieres med suksess i grunnskolen, er elevenes evne til å lytte til lærerens instruksjoner og å følge beskjeder, vise arbeidsinnsats, spørre etter hjelp på en adekvat måte, komme overens med jevnaldrende og å oppføre seg på en positiv måte i klasserom og friminutt (Arnesen, Smolovski, Ogden & Melby-Lervåg, 2017). Elevenes sosiale ferdigheter som kommer til uttrykk i klasserommet, viser ikke alltid elevenes reelle kompetanse. Enkelte ganger kan eleven opptre sosialt uegnet i en gitt situasjon ut i fra hva læreren forventer. Dette kan ha flere årsaker. Begrepet *Acquisition deficits* handler om manglende kunnskaper om hvordan sosiale ferdigheter skal utøves og i hvilke situasjoner de egner seg best. Her kan uønsket atferd oppstå på grunn av manglende læring. Begrepet *Performance deficits* dreier seg om at ferdigheter utføres på uegnede måter eller at eleven velger å la være å utføre ferdigheter. Her kan uønsket atferd oppstå på bakgrunn av elevens valg. Begge disse

manglene kunnskaper dreier seg om samspillet mellom personfaktorer, atferd og miljø. Miljøet spiller en viktig rolle i begge tilfeller, enten ved at voksne eller lærere ikke har merket seg at eleven mangler ferdigheten, eller at det er interaksjoner i miljøet som gjør at eleven ikke velger å utøve ferdigheten (Gresham, 2002). Barkley (2012) hevder at selv om sosiale ferdigheter er lært, er det ingen garanti for at elever med ADHD kan vise disse ferdighetene i den aktuelle konteksten. Mange innehar ferdighetene, men på grunn av uoppmerksomhet og impulsivitet klarer de ikke å anvende dem. Barkleys teori kan knyttes opp mot begrepet *acquisition deficits*. Studier om manglende sosiale ferdigheter relatert til *acquisition deficits* eller *performance deficits* viser til at det er få elever som ikke hadde lært de sosiale ferdighetene, men at de trengte ekstra motivasjon for å kunne utføre ferdighetene, sammen med et behov om økt forståelse av hvilke kontekster ferdighetene burde utøves i (Gresham et al., 2010). Eksternaliserte eller internaliserte atferdsmønstre kan overskygge manglende sosiale ferdigheter, og dermed konkurrere med eller blokkere innlæringen og/eller utførelsen av sosiale ferdigheter (Elliott, Frey & Davies, 2015, Gresham & Elliott, 1990). Hvordan elevene bearbeider sosial informasjon vil ha betydning for hvilke sosiale ferdigheter elevene utøver (Denham, Kalb, Way, Warren-Khot, Rhoades & Bassett, 2013, Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2000).

Elever med ADHD kan være senere utviklet i sine sosiale tilpasningsferdigheter, som handler om å ta vare på seg selv, å samspille og kommunisere med andre på en hensiktsmessig måte (Barkley, 2012). På tross av at elevene virkelig prøver å lære seg hensiktsmessige sosiale ferdigheter, kan atferdsmønsteret bestå, og jevnaldrende vil kunne unngå dem. Senere i oppveksten kan dette føre til lav selvfølelse. Andre kan tegne et bilde av seg selv som urealistisk positiv gjennom at de overdriver sine kunnskaper. Dette kan for andre oppfattes som skryt, men det kan være en form for selvforsvar (Diener & Milich, 1997). I et forsøk på å bli mer likt, og ettersom de er redde for å erkjenne at de ikke er så bra på noe som de tror de burde være, vil elever med ADHD gjerne vise en mer positiv side av seg selv enn det som er realistisk. Mange trekk som kjennetegner barn med ADHD, kan dermed disponere for utvikling av atferdsutfordringer, og manglende forståelse for hvordan egen atferd påvirker andre kan bidra til utfordringer innenfor skolemiljøet, og man kan havne i konflikter med skolens autoriteter eller jevnaldrende (Barkley, 2012, Ervik et al., 2009). Om noe går galt, kan de skyldes på andre på grunn av begrenset selvinnsikt og sosial umodenhet (Barkley, 2012). For elever med ADHD kan det være vanskelig å sette ord på

egne tanker og følelser eller å formulere sin ønsker på en hensiktsmessig måte, noe som kan gi utfordringer i samhandlingen med andre (Kadesjö, 2014, Sjölund et al., 2018).

Impulsiviteten kan føre til uoverveide handlinger, og eleven kan framstå som trassig, og noen ganger kan elevene bli misforstått og oppfattes som uvennlige eller avvisende.

Deriblant kan noen lærere synes at disse barna er selvpoptatte, og at de mangler empati, da det ikke virker som de bryr seg om andres ønsker eller andres ve og vel. Manglende evne til å tolke sosiale situasjoner kan føre til at eleven tror at fiendtlige motiv ligger bak andres handlinger og har vansker med å finne hensiktsmessige løsninger på konflikter. De tror «at alle er etter meg» og misforstår andres signaler og handlinger. Manglende kognitiv fleksibilitet kan føre til at eleven låser seg i situasjoner når det ikke blir som man har tenkt på forhånd, og når eleven blir stresset, finner man ikke alternative løsninger, og kan reagere med utbrudd (Ervik et al., 2009, Kadesjö, 2014). Elever med ADHD kan være lett å «trigge», slik at medelever synes det blir gøy å provosere sin medelev. Utfordrende atferd kan for noen også være en sosial strategi, ved å forstyrre lærerens undervisning kan det gi en opplevelse av sosial status (Nordahl et al., 2005). For elever med ADHD er faren for å utvikle et negativt samspill med omverdenen stor, det er derfor nødvendig å arbeide kontinuerlig med forebygging, og å hjelpe eleven til mer hensiktsmessig atferd, slik at han eller hun ikke taper ansikt foran de andre i klassen og faller utenfor det sosiale fellesskapet (Ervik et al., 2009).

Frønes (2013) beskriver fellesskapet med jevnaldrende som helt fundamentalt i sosialiseringprosessen for barn og unge, og for deres identitetsutvikling og livskvalitet. Det foregår et kontinuerlig sosialt spill der det blir viktig å fremstå som sosialt attraktiv. Skolen består ikke bare av undervisning og faglig læring, men også sosial samhandling elevene imellom. En del sosiale strategier benyttes for å realisere målet om popularitet og attraktivitet. Å skape aksepterende klasse miljø og at elevene kjenner at man betyr noe for andre, er kanskje den viktigste motivasjonen både i skolehverdagen, men også i livet ellers (Ervik et al., 2009).

Opplevelsen av å stå utenfor det sosiale fellesskapet kan få store konsekvenser. Elever som ikke mestrer det sosiale spillet, ikke er attraktive nok eller som jevnaldrende ikke ønsker å identifisere seg med, kan lett havne utenfor. Elever med ADHD har også behov for gode relasjoner til jevnaldrende for å unngå at de søker sammen med andre som kan ha negativ innflytelse på egen atferd. Å bli avvist vil gjøre en ulykkelig og kan gi en

negativ selvoppfatning. En elev kan bli mer isolert og innadvendt og utvikle depresjon og angst (Nordahl et al., 2005).

Gode sosiale læringsprosesser kjennetegnes ved at skolen har klare regler og rutiner for atferd og oppførsel, hjelper og støtter elevene til å utvikle sosiale ferdigheter, lærer elevene bedre selvregulering, at forholdet mellom lærer og elev er preget av åpenhet, tillit og empati, å lære elevene å ta andres perspektiv, ta seg tid til å konfrontere elevene med uheldige episoder som oppstår, slik at elevene får en bedre forståelse for sine samspillsvansker og mulighet til å endre strategier til neste gang (Flem, 2004).

Elever med ADHD er ansvarlige for sine handlinger og er ikke uimottagelige for konsekvensene av sine handlinger, de har bare vansker med å kople konsekvensene til sin egen atferd, på grunn av gapet i tid mellom atferd og konsekvens (Barkley, 2012). Dette innebærer at om vi skal hjelpe elever med ADHD, må vi vise konsekvensene tydeligere. Vi må gi konsekvenser som er mer direkte, hyppigere og mer merkbare enn hva de normalt skulle være i visse situasjoner.

For å kunne tilpasse læringsmiljøet til elever med ADHD kreves det kompetanse om funksjonsnedsettelsen. Slik vil lærere kunne identifisere og forstå hva elevene har utfordringer med og dermed legge til rette slik at kravene ikke overstiger elevenes kunnskaper. Tydeliggjørende pedagogikk handler om å gjøre hendelser, handlinger og situasjoner begripelige og dermed håndterbare for elevene. Anvendelse av ulike former for visuell støtte kan kompensere for elevenes ulike utfordringer med uoppmerksomhet, bearbeide, tolke og forstå det som skjer. Å skape mening vil være viktig for elevenes trivsel eller om man orker å være i skolen. Mening hører sammen med aktivitet, interesse og talenter. Å vise at man er oppmerksomme på elevenes styrker, vil gjøre det enklere for elevene å kjenne mening i skolearbeidet (Sjölund et al., 2018). Tydelige lærere som forklarer hva som forventes, kan bidra til å minske stress hos elevene. Er forventningene rimelige, vet elevene at de kan levere, noe som kan fremme læringen (Ingvar & Eldh, 2014).

2.3.1 Relasjoner og atferd

Selve grunnmuren for å forebygge atferdsutfordringer i skolen er etablering av gode relasjoner (Spurkeland, 2011). Gode relasjoner mellom lærer og elev sammen med et godt læringsmiljø, fremheves som forebyggende. Kvaliteten på relasjonene er av meget stor betydning og vil fremme effektiv læring og minske normbrytende atferd i skolen

(Ogden, 2012, Spurkeland, 2011). Drugli (2013) forklarer relasjonskompetanse slik: *relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse sin egen atferd til de ulike elevenes behov*. Ogden (2012) hevder at læreren har stor betydning for hvordan det går med elevene både sosialt og atferdsmessig. Det er den voksne som har ansvaret for relasjonen til barn (Nordahl, 2007). Ifølge den litauiske filosofen Lévinas (1906-1995) er det elevens behov som skal stå i fokus, uten at man skal forvente seg noe i gjengjeld. Dette betyr at læreren må se forbi det som er imellom og favne hele tilværelsen. De medvirkende har ikke fokus på feil og mangler, men retter blikket mot muligheter og åpninger som ligger i det enkelte mennesket (Aarnes, 2008).

Relasjoner kan også beskrives som hvilken oppfatning eller innstilling du har til andre mennesker, implisitt hva andre mennesker betyr for deg. Samtidig påvirkes relasjonen av hvilken oppfatning andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. Dette er grunnlaget for den sosiale samhandlingen vi har med andre. Relasjonen bygger på og utvikles i interaksjon med andre, og vi kan si at kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl et al., 2005). Gode relasjoner er basert på tillit, omtanke og respekt (Olsen & Mikkelsen, 2015). En lærer som ser eleven, lytter og tar det eleven sier på alvor og greier å bygge nødvendig tillit, kan være avgjørende for om eleven klarer å gjennomføre skolegangen. Ofte gir relasjonen til lærer en sterkere motivasjon for å delta i ulike læringsaktiviteter. Eleven trenger en lærer som greier «å lese» elevens dagsform og behov og oppmuntre eleven når det trengs, og som kan justere kravene etter elevens muligheter akkurat den dagen. Hvis en lærer svikter en elev, uttaler seg negativt eller utleverer eleven, vil tillitsforholdet være ødelagt (Nordahl, 2007).

Barn med utfordrende atferd blir ofte møtt med andre reaksjoner fra omgivelsene enn barn som ikke utviser slik atferd. Om lærerens holdninger og reaksjoner er negative til elever med utfordrende atferd, kan atferden til eleven eskalere, og man kommer inn i en ond sirkel som er vanskelig å bryte (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Først når noe har gått galt, reagerer skolen ofte reaktivt, og først når en elev har store problemer. Skolen reagerer med straff eller ekskludering, og det kan utvikles et negativt samspill mellom elev og lærer. Foreldrene kan oppleve elevens atferd som sin egen feil og kan dermed unnvike kontakt med skolen. Resultatet for eleven vil være svake skoleprestasjoner og en negativ skoletilknytning (Kadesjö, 2007). Ogden (1998) hevder at ros og bekreftelse er pedagogikkens kraftigste

virkemiddel. Likevel fant Ogden i sin undersøkelse blant lærere at ca. 80 % ga irettesettelse for uønsket atferd og roste positiv atferd. Få av lærerne mente at irettesettelser av uønsket atferd var særlig virksomt. Det som er klart, er at mange negative tilbakemeldinger går utover elevenes selvfølelse. Noen elever vil skjule disse følelsene og finne strategier for å avlede oppmerksomheten fra seg selv, som for eksempel gjennom å lage støy eller ha en tøff fremtoning, for å unngå å tape ansikt foran de andre i klassen og dermed unngå å mislykkes på ny (Kadesjö, 2014). Fokus på uønsket atferd bør man derfor være varsom med. Det å få påpekt sine feil og mangler fordrer ikke til suksess (Rønhovde, 2007). Mange negative tilbakemeldinger vil lett kunne utvikle og forsterke en negativ selvoppfatning; «*jeg er den vanskelige som alltid gjør noe galt*» (Nordahl et al., 2005).

Ross Greene (2011) hevder at *barn gjør det bra hvis de kan* og at utfordrende atferd oppstår når forventinger som stilles til barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Det handler altså om mangelfulle ferdigheter. Greene beskriver videre en del populære karakteristikker som ofte benyttes som forklaringer på barn som kan være atferdsvanskelige: *han manipulerer oss, han vil ha det på sin måte, han vil bare ha oppmerksomhet, han er ikke motivert, han gjør dårlige valg, foreldrene hans er udugelige når det gjelder disiplin, han har dårlig innstilling, han har en psykisk lidelse eller broren hans var akkurat lik*. Lærere bedømmer elevenes sosiale ferdigheter hele tiden, men de stoler ofte på sin egen oppfatning, uten noen systematisk beskrivelse av atferden. Dermed kan lærerens oppfatning av elevene bli for tilfeldig eller unøyaktige, og slike karakteristikker blir hengende ved elevene (Arnesen et al., 2017). Karakteristikkene leder lærere inn i en blindvei når det gjelder hvordan man skal gripe inn, og man kan skyve elevene fra seg. *Bak hver eneste utfordrende atferd ligger et uløst problem eller en mangelfull ferdighet (eller begge)* (Greene, 2011, s. 37). Hvis et barn *kunne* gjøre det bra, *ville* barnet gjøre det bra, og når de ikke får det til må voksne hjelpe de på veien slik at de kan mestre bedre. Å ta tak i elevens ressurser, legge til rette for mestring og få øye på mulighetene som ligger gjemt hos den enkelte kan være utfordrende for alle som arbeider med barn (Ervik et al., 2009). Skal man sette inn riktige intervensjoner og kunne støtte elevene i deres utvikling må lærerne systematisk måle elevenes sosiale ferdigheter mer nøyaktig enn det som gjøres i dag (Arnesen et al., 2017).

En bevisst og ansvarlig voksen vil verdsette det som er viktig for barna. I elevens interesser og verdier ligger det mange muligheter for læring og utvikling, samtidig som man danner grunnlaget for gode relasjoner. Positive tilbakemeldinger, ros, støtte og

oppmuntring er et grunnleggende behov hos alle mennesker og danner grunnlaget for anerkjennelse. Man må skille mellom hva barn gjør, og hva et barn er. Alle barn har noe de kan verdsettes for, og dette må uttrykkes spesielt overfor de elevene som utfordrer gjennom sin atferd (Nordahl, 2007). Som pedagog må man handle proaktivt som dreier seg om å bygge et positivt læringsmiljø, å være i forkant og fange opp tidlige signaler om begynnende vansker. Flere undersøkelser viser at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den, og dyktige klasseledere er flinkere til å forhindre at problemer oppstår (Ogden, 2013). Samtidig må lærere skape en aksepterende holdning til alle elever uansett vanske, arbeide for tilhørighet og fellesskap, sammen med en meningsfull opplæring (Nordahl et al., 2005). Tangen (2012) hevder at anerkjennelse fra lærer gjennom kommunikasjon, holdninger, handlinger og måter å hjelpe på, er noe som fungerer for elever som er såre og vare på å bli behandlet annerledes eller bli stigmatisert.

Elever med utfordrende atferd har også et universelt behov for å bli likt, ønsker å bli satt pris på og bli verdsatt (Nordahl et al., 2005). Det autoritative perspektivet er nødvendig i arbeidet med å avlære negativ atferd. Den autoritative voksne er relasjonsbyggende, samtidig som den stiller krav til god atferd (Roland et al., 2016). Elevene er helt avhengig av gode relasjoner til voksne i skolen, voksne som viser empati, setter grenser og som støtter, gir nødvendig oppmuntring og påpeker det som går bra. Barn med utfordrende atferd må ses på som aktør i egen utviklingsprosess, og barnets virkelighetsforståelse har stor betydning for å kunne forstå og avhjelpe uhensiktsmessig atferd. For å kunne hjelpe kreves det en helhetlig forståelse og koordinert tilnærming i arbeidet, og å forstå den konteksten som eleven befinner seg i (Nordahl et al., 2005).

2.3.2 Læring og atferd

Sosiale ferdigheter ser ut til å forklare mye av variasjonen i skolefaglige prestasjoner (Gustavsen & Nordahl, 2009, Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2017, Gustavsen, 2018). For å forebygge vansker og støtte elevene mot å utvikle risikoatferd og lave skolefaglige prestasjoner er tidlig identifisering og intervensjoner for å lære sosiale ferdigheter viktig (Arnesen et al., 2017).

Skolesituasjonen er en prestasjonssituasjon. Elever som yter lav innsats på skolen er neppe motivert for skolearbeid, men den lave innsatsen sier ingenting om hvorfor de ikke er motivert eller hva som kan motivere dem. Det oppstår et grunnleggende behov for å forsvare

selvoppfatningen, når den blir truet. Den observerbare atferden kan for eksempel være lav innsats, manglende involvering, unngåelse av læringsaktiviteter, isolasjon, tilbaketrekking fra sosiale fellesskap, skulk og/eller utfordrende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Elever med ADHD som ikke får støtte og hjelp i skolen kan gi opp sine skoleambisjoner og ta avstand fra skolen. Når eleven lager støy eller protesterer, kan det være en måte å avlede og skjule sine vansker på for å slippe krav om å prestere noe som de tror de ikke vil mestre (Kadesjö, 2014). Utfordrende atferd kan være et symptom på avmakt og frustrasjon, noe som kan være et resultat av flere ting, for eksempel mangel på: kontroll, løsningsmuligheter, innflytelse, beskyttelse, trygghet og det å bli sett og hørt. I noen situasjoner kan elevene være engstelige og redde (Olsen & Mikkelsen, 2014). Svake skolefaglige prestasjoner er en sterk forløpsindikator for atferdsutfordringer og kan for noen ha sammenheng mellom medfødte kognitive vansker eller manglende tilrettelegging i skolen (Nordahl et al., 2005, Olsen & Mikkelsen, 2014). Tilpasset opplæring er derfor helt nødvendig slik at skolen tar hensyn til elevenes evner og forutsetninger. Samtidig handler tilpasset opplæring om å hjelpe den enkelte til å bli trygg i seg selv, finne sin plass i fellesskapet og dermed kunne møte fremtidens utfordringer (Kristiansen, 2012).

Tilpasset opplæring kan defineres som *ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål* (Engen, 2010, s. 52).

Tilpasset opplæring handler om skolen som et fellesskap, og at alle elever må få føle seg som en del av dette fellesskapet med rett til inkludering og deltakelse. Det fordrer et helhetlig perspektiv på utdanning, og skolen må preges av en samarbeidskultur på alle nivå. Tilpasset opplæring ser den sosiale og faglige læringen i sammenheng og har som mål å utvikle evne til selvbestemmelse og autonomi innenfor rammen av fellesskapet (Engen, 2010).

Tilpasset opplæring kan også knyttes til Vygotskys *Den nærmeste utviklingssone*, hvor undervisningen bidrar til at elevene strekker seg og utvikles (Skaalvik & Skaalvik, 2017, Vygotsky, 2001). Dette handler om ferdigheter som eleven kan fra før (oppnådd kompetanse), ferdigheter eleven kan mestre med adekvat støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssone), og ferdigheter som eleven ennå ikke har forutsetninger for å mestre (fremtidig kompetanse). Målet med dette prinsippet er at det eleven kan gjøre med assistanse

i dag, kan han gjøre alene i morgen, dette fordrer samtidig at opplæringen må tilpasses ved valg av oppgaver, innhold og vanskegrad.

Stor betydning for å kunne tilegne seg akademiske ferdigheter ser ut til å handle om elevens evne til selvregulering og elevens motivasjon (McClelland & Cameron, 2011, Schunk, 2005). Prosessene innenfor selvregulering er omfattende og dreier seg om evner innenfor *planlegging*, *handling* og *selvrefleksjon*. Innen *planlegging* handler det om å vurdere oppgaven, selvvurdering, motivasjon og å kunne planlegge læringsaktiviteten. *Handling* dreier seg om studieteknikk, selvobservasjon, selvkontroll og sosial interaksjon. *Selvrefleksjon* omfavner selvvurdering, affektive reaksjoner (tilfredshet, stolthet, skam) og motivasjon. Elever som ikke utvikler evne til selvregulering, vil kunne velge mindre adekvate læringsstrategier. Elevene kan bli forsiktige med å eksponere seg i samarbeid med andre, yte mindre innsats og ha en tendens til å unngå å be om hjelp. Er forventningene om mestring lave, reduseres også motivasjonen for oppgaven og evnen til å planlegge, analysere, sette seg realistiske mål og vurdere egne forkunnskaper, og utfallet kan bli «lært hjelpeløshet». Manglende kunnskaper om læringsstrategier og manglende evne til å belønne seg selv kan føre til at læringsarbeidet blir en meningsløs prosess uten høydepunkter. Konsekvensen vil bli en gradvis synkende motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017). En forutsetning for indre motivasjon er behovet for tilhørighet, som handler om å føle nærhet til andre mennesker og å være inkludert i gruppen. Flere studier viser at elever som opplever læreren som varm og omtenkssom, viser større motivasjon for arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). For å få elever til å engasjere seg kan ikke skolen ensidig benytte seg av indre motivasjon, men også fremme autonom ytre motivasjon. Dette dreier seg om at eleven opplever en høy grad av selvbestemmelse og i mindre grad er avhengig av belønning for å opprettholde aktiviteten. Autonomistøtte handler om å gi elevene utfordringer, muligheter til valg, hjelpe elevene med å finne mening og relevans til oppgavene og lærestoffet, sammen med positiv feedback (Gagne & Deci, 2005).

For noen elever som har opplevd gjentatte nederlag i skolen, kan mangel på innsats forklares ut i fra teorien om «lært hjelpeløshet» (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Eleven har ingen forventning om å lykkes selv om de arbeider, på grunn av en rekke mislykkede mestringsforsøk, og det er ikke lenger en sammenheng mellom handling og resultat. Manglende innsats er en følge av lave forventninger, der innsatsen oppleves som uhensiktsmessig og derfor ikke en grunn til å anstrenge seg. Manglende innsats blir en beskyttelse mot elevens selvverd, hvor svake prestasjoner forklares med manglende innsats.

Men denne selvbeskyttelsen kan bare virke i et begrenset tidsrom, og til slutt vil eleven måtte innrømme egen tilkortkomning. Dette kan føre til at mønsteret snur, hvor nederlag forklares med lave evner, og suksess forklares som flaks. «Lært hjelpeløshet» brukes i situasjoner vi ikke har kontroll over og som kan føre til passivitet, men som har blitt tolket i både kognitive, emosjonelle og motivasjonelle termer. Skal man snu denne «trenden», må økt innsats fordre at eleven har mulighet til å lykkes, og det forutsettes en tilpasning av arbeidsoppgaver og undervisning. Andre ganger kan nederlag og svake prestasjoner komme av bruk av feil strategi. Eleven kan dermed ha en sjanse til å lykkes om han eller hun endrer strategi, men dette fordrer da at eleven har oversikt over mulige strategier, har lært å observere sin egen læring og har utviklet metakognitive ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Ved å tilpasse opplæringen for elever med ADHD kan det føre til en reduksjon av symptomene, og man kan påvirke funksjonsnedsettelsen, samt øke livskvaliteten (Kadesjö, 2007). Et kvalitativt godt opplæringstilbud krever gode kunnskaper til elevenes lærings- og utviklingsmuligheter, høy pedagogisk kompetanse om hvordan forholdene kan tilrettelegges, samt innsikt i hva som er mulige og hensiktsmessige tiltak ut i fra en helhetsvurdering. I tillegg må relevante miljøer samarbeide og bidra i fellesskap (Ervik et al., 2009).

3. METODE

For å få svar på min problemstilling: hvordan vurderer lærere de faglige og sosiale ferdighetene hos elever med ADHD sammenliknet med elever uten vansker gjennom grunnskoleløpet? er det kvantitative datamaterialet som er anvendt i mine analyser, hentet fra sekundærdata. Høsten 2016 ble det gjennomført en kartleggingsundersøkelse der to ulike prosjekter deltok. Det ene, og det aller største prosjektet, var *Kultur for læring*. Det andre var *LP Kvam*. LP står for «læringsmiljø og pedagogisk analyse» og har som mål å forbedre elevenes læringsmiljø og læring. Dette er en strategi som har blitt brukt eller brukes av over 300 skoler i Norge. Det var 6 grunnskoler i Kvam herad som deltok i kartleggingsundersøkelsen.

Prosjektet *Kultur for læring* er et innovasjons- og forbedringsarbeid hvor målet er å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og forberede dem på fremtidens kompetanser. Prosjektet har til hensikt å gi skolene et felles pedagogisk løft og skape en positiv holdning til utdanning hvor alle involverte deltar kollektivt og drar i samme retning. Prosjektet koordineres og ledes av Fylkesmannen i Hedmark. Hedmark er inndelt i fire regioner: Kongsvinger, Hamar, Sør-Østerdal og Nord-Østerdal, og resultatene av kartleggingsundersøkelsene er utarbeidet i rapporter for hver region, hvor metodekapitlene er de samme (Nordahl et al., 2017). Mitt metodekapittel er skrevet på bakgrunn av rapport *Kultur for læring* T1, region Hamar, kalt Hedmarken.

Kartleggingsundersøkelsene er en sentral del av både prosjektet *Kultur for læring* og *LP Kvam*. Det er Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) som både utarbeidet spørreskjemaene og gjennomførte spørreundersøkelsen høsten 2016 (Nordahl et al., 2017).

3.1.1 Spørreundersøkelse

En spørreundersøkelse kjennetegnes ved at man har faste spørsmål og svaralternativer, og man vil få en standardisering hvor man kan se på likheter og forskjeller i måten respondentene svarer på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015). I tillegg kan man samle inn store mengder data på forholdsvis kort tid, noe som kan spare både tid og penger. Svarene vil være anonyme, noe som kan oppmuntre til ærlighet (Cohen, Marion & Morrison, 2011). Ved å bruke spørreundersøkelse som metode kan man undersøke sammenhenger

mellom fenomener ved hjelp av statistisk analyse. Standardiseringen kan gi muligheter til å generalisere resultater fra et utvalg til populasjon (Johannessen et al., 2015). Andre fordeler ved bruk av spørreundersøkelse er muligheten for å benytte sekundærdata som både har et stort utvalg av informanter og en høy svarprosent. Sekundærdata kan belyse flere sider ved et tema og fra flere ulike vinkler. Dataene kan være med på å gi forskeren et raskt kontekstuellt overblikk over materialet og en dypere forståelse av temaområdene (Cohen et al., 2011).

Noen av ulempene ved bruk av spørreundersøkelse er at uærlighet ikke kan oppdages, misforståelser ikke kan oppklares, og at spørsmålene som respondentene skal ta stilling til, kan tolkes på ulike måter, avhengig av respondentens bakgrunn. Hvis det kun benyttes lukkede spørsmål i spørreskjemaet, vil dataene mangle dekning eller ekthet. Skjemaet kan i tillegg by på problemer for personer med begrensede leseferdigheter. Er svarprosenten for lav eller skjevfordelt, kan dette lett forvrengte dataene, noe som forbyr statistiske analyser av dataene. Ved bruk av sekundærdata vil det være vanskelig å kontrollere kvaliteten, og fleksibiliteten på undersøkelsen kan være mindre ved at man ikke kan spesialbestille det man ønsker å forske på (Cohen et al., 2011).

3.1.2 Utvalg og svarprosent

Alle skoler i hele Hedmark fylke og i Kvam herad ble invitert til å delta i spørreundersøkelsen. Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført i november 2016 og er gjennomført på alle skoler og kommuner i Hedmark fylke og på seks skoler i Kvam kommune i Hordaland fylke. Kjønnfordelingen for kontaktlærerbesvarelsene viser 74,2 % kvinnelige lærere og 24,5 % mannlige lærere. Kontaktlærerbesvarelser for *LP Kvam* var totalt 1 100 fra 1.-10. trinn, hvor 911 elever hadde foreldrenes samtykke til å delta. Resultatet viste 857 kontaktlærersvar, som er en svarprosent på 94,1 %, se tabell 1.

Tabell 1: Kontaktlærerbesvarelser i LP Kvam.

Totalt antall	Invitert m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
1 100	911	857	94,10 %	77,90 %

Kontaktlærerbesvarelser for *Kultur for læring* var totalt 20 558 fra 1.-10. trinn, hvor 18 242 elever hadde foreldrenes samtykke. Resultatet viste 18 138 kontaktlærersvar, som er en

svarprosent på 99,4 %, se tabell 2. Materialet viser en tilfredsstillende svarprosent, og resultatene er representative for begge undersøkelsene (Nordahl et al., 2017).

Tabell 2: Kontaktlærerbesvarelser i Kultur for læring.

Totalt antall	Invitert m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
20 558	18 242	18 138	99,40 %	88,20 %

Det totale antallet kontaktlærerbesvarelser i undersøkelsen er 18 995. I min masteroppgave er utvalget basert på kontaktlærerens vurderinger av elever med ADHD sammenlignet med elever uten vansker. For å se på forskjeller og likheter gjennom hele skoleløpet har jeg valgt å dele utvalget inn i småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomsskoletrinn. Utvalget for min masteroppgave ser slik ut:

Tabell 3: Utvalg for denne masteroppgaven.

UTVALG	TOTALT ANTALL (N)	Småskoletrinn	Elever med spes.underv i %	Mellomtrinn	Elever med spes.underv i %	Ungdomstrinn	Elever med spes.underv i %	TOTALT %
Elever med ADHD	416	100	48	179	42,5	137	35	2,2
Elever uten vansker	14 887	6 145		4 414		4 323		77,7

Tabellen viser 416 kontaktlærerbesvarelser for elever med diagnosen ADHD og 14 887 kontaktlærerbesvarelser for elever uten vansker. Tabellen viser hvor mange prosent av elever med ADHD-diagnose som mottok spesialundervisning etter § 5.1 i opplæringsloven.

3.1.3 Gjennomføring

Undersøkelsen ble utført på samme måte i begge prosjekter. Undersøkelsen består av flere spørreskjemaer: ett for elever på 1.-4. trinn, ett for elever på 5.-10. trinn, ett for foresatte, ett for lærerne, ett for skolelederne og ett for kontaktlærerne. Det er kun data fra spørreskjemaet der kontaktlærerne besvarer spørsmål om den enkelte elev som benyttes i denne oppgaven.

Alle elever fikk med seg et samtykkeskjema hjem der foresatte skulle gi samtykke til at de kunne delta i undersøkelsen og samtidig samtykke til at kontaktlærerne kunne besvare

spørsmål om elevene. Dersom foresatte ikke ønsket å samtykke, kunne heller ikke kontaktlærerne vurdere eleven. Informantene i kartleggingsundersøkelsene var alle kontaktlærere i grunnskolen, og undersøkelsen ble gjort elektronisk på PC eller iPad. En koordinator på hver skole hadde ansvaret for å registrere alle klasser inn i nettportalen og oppgi antall elever med samtykke hjemmefra. Koordinator fikk da en liste med brukernavn som ble koblet opp mot enkeltelevens navn. Elevene registrerte seg med brukernavn når de gjennomførte undersøkelsen, slik at anonymisering ble ivaretatt. Til hvert elevbrukernavn ble det i tillegg registrert et brukernavn for elevenes kontaktlærere, slik at når kontaktlærerne besvarte spørsmål om eleven, måtte man bruke det samme brukernavnet som var knyttet til enkelteleven. Listene over navn og brukernavn ble arkivert på skolen og var ikke tilgjengelig i selve systemet.

Det var lagt stor vekt på å gi grundig informasjon på forhånd av kartleggingsundersøkelsene til alle involverte i begge prosjektene for å få flest mulig til å delta og gjennomføre, og skolene pliktet til å sette av tid. Det var også estimert tidsbruk for å svare på de ulike skjemaene. Kontaktlærerne besvarte for hver elev i klassen et spørreskjema, som omhandlet blant annet elevenes sosiale ferdigheter (30 spørsmål) og skolefaglige prestasjoner (5 spørsmål).

3.1.4 Etikk

Når forskningen berører mennesker direkte, spesielt i forbindelse med datainnsamlinger, oppstår noen etiske problemstillinger. At barn benyttes i forskning, har vært hyppig debattert, men er samtidig verdifullt og viktig. Spørsmålet handler om hvorvidt de forskningsetiske retningslinjene er for strenge, at man blokkerer for viktig forskning, eller at barn blir for mye brukt i forskning, og at de selv ikke er i stand til å forstå hva det innebærer at foreldrene må gi sitt samtykke. Etiske hensyn innebærer at forskeren må være svært bevisst på hva han eller hun gjør, og tenke over hvordan et tema belyses uten at det får uetiske konsekvenser for enkeltmennesker, grupper eller samfunn (Johannessen et al., 2015). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Retningslinjene fokuserer på tre ulike hensyn hvor informantene har rett på å bestemme om de ønsker å delta eller ikke, og de kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten begrunnelse. Informert samtykke er et krav i de tilfeller det er opplagt hvilke personer som skal delta, og informantene skal være sikre på

at forskeren ivaretar konfidensialitet. I tillegg skal respondentene utsettes for minst mulig belastning (NESH, 2016).

De etiske problemstillingene tilknyttet til kartleggingsundersøkelser og bruk av resultater er ivare tatt i disse prosjektene, og kartleggingsundersøkelsene i *Kultur for læring og LP Kvam* er innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, hvor alle måleinstrumenter, samtykkeerklæringer og presentasjon av data blir fremlagt. I samtykkeerklæringen er det tydelig beskrevet at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og at informanten når som helst kan trekke seg.

3.2 Måleinstrument

Måleinstrumentene som er brukt i begge prosjekter, er identiske. I spørreskjemaet for kontaktlærere har jeg valgt å benytte variablene innenfor sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner.

Måleinstrumentene som er brukt i kartleggingsundersøkelsene, er måleinstrumenter som tidligere er benyttet i en rekke andre undersøkelser. For å kunne gjøre generelle fenomener konkrete slik at de kan måles, må de operasjonaliseres (Johannessen et al., 2015).

Operasjonaliseringen av måleinstrumentene er foretatt på bakgrunn av forskning som har betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Nordahl et al., 2017).

Cronbachs alpha indikerer indre konsistens og varierer mellom 0 og 1, der verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens. I kartleggingsundersøkelser anses Cronbachs alpha større enn 0,70 som tilfredsstillende, noe som indikerer at 70 % av indikatorvariansen betraktes som reliabel eller som en sann varians (Lowie & Seton, 2013). Se tabell her:

Tabell 4: Cronbachs alpha for faktorene sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter, lærervurdert.

SOSIALE FERDIGHETER	Cronbachs alpha
Tilpasninger til skolens normer (10)	.,944
Selvkontroll (9)	.,939
Positiv selvhevdelse (7)	.,893
Empati og rettferdighet (4)	.,826
SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER (3)	.,896
GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER (2)	.,820

3.2.1 Kontaktlærers spørreskjema

I kontaktlærerskjema er variabelen sosiale ferdigheter delt inn i fire ulike faktorer: tilpasning til skolens normer (10 spørsmål), selvkontroll (9 spørsmål), positiv selvhevdelse (7 spørsmål) og empati og rettferdighet (4 spørsmål). Skalaen er hentet fra Gresham & Elliots (2009) *Social Skills Rating System*, som er bearbeidet av Sørлие og Nordahl (1998). Svaralternativene har en verdiskala fra 1 til 4, der verdiskalaen er rangert på følgende måte: 1=aldri/sjelden, 2=av og til, 3=ofte, 4=svært ofte.

I kontaktlærerskjemaet er elevenes skolefaglige prestasjoner vurdert i fagene norsk, matematikk og engelsk, samt lærervurderinger av grunnleggende ferdigheter innenfor lesing og regning. Skalaen i kontaktlærervurderingene er hentet fra Harter (1985, 2012), Gresham og Elliott (1990) og anvendt av Sørлие og Nordahl (1998). Svaralternativene er delt inn i en seksdelt verdiskala hvor 1 står for svært lav prestasjon og 6 for svært høy prestasjon.

3.3 Statistiske analyser

3.3.1 Frekvensanalyser

For å få en innledende oversikt over datamaterialet i sin helhet benyttes frekvensanalyser. Frekvensanalysene vil gi en oversikt over antall informanter, kjønnsfordeling, antall klasser, antall skoler og hvor mange som har svart hva (Lowie & Seton, 2013).

3.3.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser

Faktor- og reliabilitetsanalyser vil gi en indikasjon på om det vi spør etter, er det vi måler. Ved å utføre en faktoranalyse er målet å undersøke hvor gode de utvalgte indikatorene er for å måle et fenomen. Et overordnet prinsipp ved utvikling av et spørreskjema er at alt man skal belyse, må belyses gjennom flere spørsmål, og innenfor kvantitativ forskning må forskningsspørsmålene bygges opp av ulike faktorer. Når man skal vurdere om en faktoranalyse er tilfredsstillende, må man vurdere både det statistiske og det substansielle, hvor det substansielle veier tyngst. Etter at de statistiske og substansielle analysene er gjennomført, må man foreta en reliabilitetsanalyse (Lowie & Seton, 2013).

Siden jeg bruker sekundærdata i mine analyser, er det allerede gjennomført faktor- og reliabilitetsanalyser innenfor alle skalaområder i kartleggingsundersøkelsen. På bakgrunn av faktor- og reliabilitetsanalyser er det laget variabler i SPSS-filen som jeg har mottatt fra SePU. Derfor har jeg ikke selv utført disse analysene. For å vurdere om et indikatoroppsett representerer tilfredsstillende operasjonalisering, er det vanlig å kjøre reliabilitetsanalyser (Cohen et al., 2011).

3.3.3 Variansanalyser og effektmål

Variansanalyse benyttes for å teste om gjennomsnittsverdier fra ulike grupper er statistisk signifikant forskjellige. Signifikansverdien måler om forskjellene er sterke eller svake, og det er vanlig å velge et signifikansnivå på 0,05, som betyr at det er mindre enn 5 % risiko for at forskjellen mellom gruppene skyldes tilfeldigheter. Signifikansen sier ingenting om størrelsen på forskjellene og kan manipuleres gjennom store utvalg (Johannessen et al., 2015).

Hvor store forskjeller det er snakk om, vurderes ut ifra standardavvik i målingene. I min masteroppgave har det vært spesielt vesentlig å finne frem til forskjeller og likheter mellom elevenes faglige og sosiale ferdigheter, mellom trinnene vurdert gjennom kontaktlærers perspektiv. Her handler det om å komme frem til et standardisert uttrykk for den reelle forskjellen mellom to målinger (effektstørrelse) eller to grupper (forskjeller uttrykt i standardavvik). I mine analyser har jeg undersøkt forskjellen mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker. For å beregne forskjellen uttrykt i standardavvik er følgende formel benyttet:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Gj.snitt elever med ADHD} - \text{Gj.snitt elever uten vansker}}{\text{Elevenes totale standardavvik}}$$

Forskjellen uttrykt i standardavvik måles i Cohens *d*. Dette er et mål på effektstørrelser, altså en beregning på hvor store forskjellene er. Cohen (1988) knyttes til psykiatrifeltet og delte effektstørrelsene inn i liten effekt ($d=0,20$), moderat effekt ($d=0,50$) og stor effekt ($d=0,80$). En høy Cohens *d* viser signifikante forskjeller (Johannessen et al., 2015). Hattie (2009) har problematisert å anvende Cohens effektstørrelse i forbindelse med læringsmål på grunn av at

en liten effektstørrelse kan være av stor betydning for den enkelte elevs læring. Hattie argumenterer for at ett års skolefaglig læring tilsvarer $d=0,40$ (kilde).

3.3.4 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjon betyr samsvar eller samvariasjon og handler om å finne sammenhenger mellom en variabel og en eller flere andre variabler. I korrelasjonsanalyser tallfestes sammenhengen gjennom å beregne styrken i den systematiske relasjonen gjennom Pearsons r . Pearsons r er en standardisert koeffisient som varierer mellom -1 og $+1$. Det er vanlig å bruke følgende skala som veiledende (Johannessen et al., 2015):

Pearsons r :	
0-0,19	Veldig svak
0,20-0,39	Svak
0,40-0,69	Moderat
0,70-0,89	Høy
0,90-1,00	Meget høy

En korrelasjon på 0 betyr at det ikke eksisterer noen lineær sammenheng, mens 1 angir en meget høy samvariasjon mellom verdiene på variablene. At to variabler samvarierer, er ikke tilstrekkelig for å konkludere med en klar årsakssammenheng. Koplingen mellom årsak og virkning er ikke alltid lett å vite, og det kan finnes andre forklaringer på en samvariasjon enn at det er en årsakssammenheng. For å kunne påvise en samvariasjon mellom variablene må årsaken komme før effekten i tid, og man må ta hensyn til og kontrollere for andre teoretiske variabler (Johannessen et al., 2015).

I min masteroppgave vil jeg undersøke om det finnes samvariasjon mellom variabler innenfor sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og knyttes til nøyaktigheten i undersøkelsens data: hvilke data som benyttes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. En kan teste dataenes reliabilitet ved å gjenta den samme undersøkelsen på samme gruppe på to ulike tidspunkt. Om resultatene blir de samme, vises tegn på høy reliabilitet, og betegnes som "test-retest-reliabilitet". Dette er ikke gjort i denne studien, men både sosiale ferdigheter og skolefaglige

prestasjoner er måleinstrumenter som har blitt brukt i en rekke andre undersøkelser, og måleinstrumenter som har holdt seg stabile (Nordahl, 2000, Aasen, Drugli, Lekhal & Nordahl, 2015, Nordahl et al., 2017). En annen måte å teste dataenes reliabilitet på er at flere forskere undersøker samme fenomen. Om forskerne kommer frem til samme resultat, tyder det på høy reliabilitet og betegnes som “interreliabilitet” (Johannessen et al., 2015).

Validitet dreier seg om gyldighet og troverdighet til dataene. Statistisk validitet handler om at utvalget er representativt, og om det er et stort bortfall i utvalget eller ikke, og om muligheten for å generalisere fra et utvalg til populasjon. Den statistiske validiteten kan styrkes ved å velge riktig analyseverktøy. Et stort bortfall vil være en trussel mot den statistiske validiteten, og dersom utvalget er lite, kan man risikere å forkaste forskjeller som er reelle. Kartleggingsundersøkelsene i *Kultur for læring* og *LP Kvam* består av et stort antall respondenter og har en høy svarprosent, noe som styrker undersøkelsens statistiske validitet.

Indre validitet handler om å kunne forklare en bestemt årsakssammenheng fra en variabel til en annen og hvilke konklusjoner vi trekker ut fra resultatene, altså om konklusjonen kan oppfattes som sann. For å teste indre validitet kan man sammenligne resultatene opp mot andre undersøkelser, stemmer konklusjonene med andre undersøkelser, vil dette styrke den indre validiteten (Cohen et al., 2011).

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene fra en undersøkelse kan overføres i rom og tid, altså om resultatene har en overføringsverdi til andre land, eller om man er spesielt avhengig av en spesiell kultur eller kontekst (Johannessen et al., 2015). I *Kultur for læring* og *LP Kvam* er utvalget det samme som populasjonen, og resultatene viser en tilfredsstillende svarprosent, noe som gjør materialet generaliserbart (Nordahl et al., 2017).

Begrepsvaliditet sier noe om de operasjonaliserte variabler samsvarer med fenomenet som undersøkes. Det er derfor alltid nødvendig med pilotering for å kunne si innholdet, forbedre ordlyd eller lengde på skjemaet og lignende, slik at man sikrer skjemaets målrettethet og stiller spørsmål som forskeren ønsker svar på (Cohen et al., 2011).

Begrepsvaliditeten styrkes ved å ha flere spørsmål knyttet til fenomenet man undersøker (Nordahl et al., 2017). I *Kultur for læring* og *LP Kvam* er det 30 spørsmål knyttet til sosiale ferdigheter og 5 spørsmål knyttet til faglige ferdigheter i kontaktlærerskjemaet. Resultatene viser en høy korrelasjon mellom spørsmålene (se 4.3), og operasjonaliseringen er gjennomført av erfarne forskere på SePU, noe som styrker begrepsvaliditeten i denne oppgaven.

Generaliseringen av statistisk analyse sier lite om konteksten og den menneskelige atferd. Atferd er uendelig kompleks, ugjenkallelig sosialt avhengig og unik. Generaliseringen i naturalistisk forskning er tolket som sammenligninger og overførbarheter. Variablene må isoleres, kontrolleres og prøvene randomiseres (Cohen et al., 2011).

Svarprosent og størrelsen på utvalget har betydning for om man kan trekke konklusjoner og generalisere til populasjonen. Datamaterialet viser en lav «missing» hvor svarprosenten ligger mellom 99,3 % og 100 % på de tre utvalgte faktorene i oppgaven. Størrelsen på utvalget var til sammen 18 995 kontaktlærerbesvarelser fra hele Hedmark fylke og Kvam kommune i Hordaland. Her vil man kunne si at utvalget er representativt. I

kartleggingsundersøkelsen har kontaktlærerne krysset av for om elevene har diagnosen ADHD. Resultatet i denne undersøkelsen viste at 2,2 % av elevene i Hedmark fylke har ADHD. Tallet ligger noe under forskningstallene, hvor man opererer med at ca. 3-5 % av elever under 18 år har en ADHD-diagnose (American Psychiatric Association, 2013). Dette stemmer ikke med Folkehelseinstituttets siste rapport *ADHD i Norge. En statusrapport* hvor resultatene viste at Hedmark fylke var et av de fylkene som skåret høyest i 2008-2013 når det gjaldt å diagnostisere barn med ADHD. Tallene i rapporten viste at ca. 5,5 % ble diagnostisert med ADHD i 12-årsalder i Hedmark fylke. På landsbasis vises en forekomst på ADHD-diagnosen på 2,0 % i alderen 6 til 12 år, men forekomsten variere fra 1,1% til 3,5 % mellom fylkene i Norge (Ørstavik, Gustavson, Rohrer-Baumgartner, Biele, Furu, Karlstad, Reichborn-Kjennerud, Borge & Aase, 2016). Forekomsten av elever med ADHD-diagnose i undersøkelsen samsvarer med forekomsten på landsbasis, men samsvarer ikke med tallene av forekomst for diagnosen i Hedmark fylke. Grunnen til forskjeller av forekomst kan være at elevene har flere vansker slik at kontaktlærer har krysset elevene inn i en annen vanskegruppe og/eller at kontaktlærer ikke kjenner til at eleven har diagnosen ADHD.

4. RESULTATER

Jeg har valgt å strukturere resultatene først og presentere hele utvalget, for deretter å vise resultatene fra korrelasjonsanalysen. Deretter presenteres variansanalysen de spesifikke resultatene for småskole-, mellom- og ungdomstrinn.

4.1 Sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner

Tabell 5 viser gjennomsnitt og standardavvik for hele utvalget. Antall kontaktlærerbesvarelser er 19 167.

Tabell 5: Frekvenstabell med presentasjon av elevenes sosiale og faglige ferdigheter av hele utvalget, lærervurdert.

SOSIALE KOMPETANSE	Gjennomsnitt	Standardavvik (SD)
Tilpasninger til skolens normer	3,14	0,63
Selvkontroll	3,12	0,63
Positiv selvhevdelse	2,94	0,62
Empati og rettferdighet	2,8	0,69
SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER	4	1,09
GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	4,11	1,13

Tabellen viser store forskjeller i elevenes sosiale ferdigheter. Innenfor variablene av sosial kompetanse har kontaktlærerene vurdert elevene ut i fra en skala fra en til fire. Resultatene viser at elevene blir vurdert til å ha gode sosiale ferdigheter. Standardavviket ligger her på ca. 0,6, noe som viser relativt store variasjoner mellom elevene. Elevene vurderes mer positivt innenfor variablenes tilpasning til skolens normer og selvkontroll enn på positiv selvhevdelse og empati og rettferdighet.

Tabellen viser enda større forskjeller i elevenes skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter. Standardavviket ligger her på ca. 1,1, noe som betyr meget store variasjoner mellom elevene.

4.1.1 Korrelasjonsanalyse

Tabell 6: Korrelasjoner. Elever med ADHD-diagnose og sammenheng mellom sosiale og faglige ferdigheter, lærervurdert.

KORRELASJONER							
		Sosial kompetanse 1, Tilpasning til skolens normer	Sosial kompetanse 2, Selvkontroll	Sosial kompetanse 3, Positiv selvhevdelse	Sosial kompetanse 4, Empati og rettferdighet	Elevenes skolefaglige prestasjoner	Elevenes grunnleggende ferdigheter
Småskoletrinn	Sosial komp. 1	1	,678**	,532**	,298**	,579**	,545**
	Sosial komp. 2	,678**	1	,545**	,253**	,322**	,290**
	Sosial komp. 3	,532**	,545**	1	,647**	,405**	,368**
	Sosial komp. 4	,298**	,253**	,647**	1	,294**	,275**
	Faglige prestasjoner	,579**	,322**	,405**	,294**	1	,921**
	Grunnleggende ferdigheter	,545**	,290**	,368**	,275**	,921**	1
Mellomtrinn	Sosial komp. 1	1	,705**	,546**	,234**	,549**	,517**
	Sosial komp. 2	,705**	1	,558**	,209**	,335**	,310**
	Sosial komp. 3	,546**	,558**	1	,612**	,376**	,355**
	Sosial komp. 4	,234**	,209**	,612**	1	,251**	,246**
	Faglige prestasjoner	,557**	,347**	,387**	,247**	1	,929**
	Grunnleggende ferdigheter	,490**	,291**	,329**	,225**	,929**	1
Ungdomstrinn	Sosial komp. 1	1	,701**	,470**	,242**	,586**	,540**
	Sosial komp. 2	,701**	1	,487**	,220**	,379**	,349**
	Sosial komp. 3	,470**	,487**	1	,668**	,396**	,375**
	Sosial komp. 4	,242**	,220**	,668**	1	,250**	,242**
	Faglige prestasjoner	,567**	,354**	,379**	,246**	1	,895**
	Grunnleggende ferdigheter	,541**	,350**	,357**	,218**	,895**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korrelasjoner over ,50 betraktes som store. Her er det en rekke interessante sammenhenger. Tabellen viser en veldig sterk sammenheng mellom tilpasning og selvkontroll (,678 småskoletrinn, ,705 mellomtrinn og ,701 ungdomstrinn) på alle trinn. Dette betyr at elever som tilpasser seg skolen godt, også viser stor grad av selvkontroll. I tillegg viser tabellen en sterk sammenheng mellom empati og selvhevdelse (,647 småskoletrinn, ,612 mellomtrinn og ,668 ungdomstrinn). Tabellen viser også sterke sammenhenger mellom elevenes skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter (,921 småskoletrinn, ,929 mellomtrinn og ,895 ungdomstrinn). Hvis vi ser på sammenhengene mellom skolefaglige prestasjoner og på de sosiale ferdighetsområdene, er de positive og relativt sterke (,579 småskoletrinn, ,557

mellomtrinn og ,567 ungdomstrinn). Dette er viktig, da det ikke er noen motsetning mellom det sosiale og det faglige i skolen. Elever som fungerer godt sosialt i skolen, kjennetegnes også ved at de presterer godt.

Analysen viser at det er en sterk statistisk signifikans mellom faktorene sosiale og faglige ferdigheter.

4.1.2 Variansanalyse

Tabell 7: Forskjeller og likheter mellom elever med ADHD- diagnose og elever uten vansker på småskoletrinn innenfor faktorene sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter, lærervurdert.

SMÅSKOLETRINN:

Sosiale ferdigheter	Elever med ADHD, gjennomsnittsverdi og standardavvik (SD)	Elever uten vansker, gjennomsnittsverdi og standardavvik (SD)	Cohens`d	P-verdi
Tilpasninger til skolens normer	2,42 (0,53)	3,19 (0,56)	-1,21	0.000
Selvkontroll	2,23 (0,69)	3,12 (0,57)	-1,36	0.000
Positiv selvhevdelse	2,64 (0,58)	3,02 (0,56)	-0,65	0.000
Empati og rettferdighet	2,66 (0,62)	2,76 (0,67)	-0,15	0.000
Skolefaglige prestasjoner				
Elevenes prestasjoner i norsk	3,36 (1,29)	4,41 (1,06)	-0,88	0.000
Elevenes prestasjoner i matematikk	3,65 (1,27)	4,51 (1,03)	-0,74	0.000
Elevenes prestasjoner i engelsk	3,25 (1,40)	4,23 (1,03)	-0,84	0.000
Grunnleggende ferdigheter				
Elevenes leseferdigheter	3,38 (1,47)	4,42 (1,11)	-0,83	0.000
Elevenes skriveferdigheter	3,63 (1,28)	4,50 (1,03)	-0,74	0.000

Tabell 7 presenterer resultatene fra variansanalysen med variablenes gjennomsnittsverdi og standardavvik for elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker på småskoletrinnet, der forskjellene uttrykkes i cohens d (Cohen et al., 2011). Resultatene viser at lærerne jevnt

over vurderer elever med ADHD dårligere enn elever uten vansker både innenfor variablene i sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter på småskoletrinnet. De sosiale ferdighetsvariablene på som tilpasning til skolens normer ($d=1,21$) og selvkontroll ($d=1,36$) viser en cohens d på over 80, noe som betyr store forskjeller mellom elevgruppene. Positiv selvhevdelse ($d=0,65$) viser en cohens d rett under 80, noe som også betyr relativt store forskjeller mellom elevgruppene. Disse tre variablene viser statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Empati og rettferdighet ($d=0,15$) derimot viser en cohens d på under 20, noe som kan forstås som en liten forskjell, og dermed ingen statistisk signifikant forskjell mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Innenfor variablene i skolefaglige ferdigheter som elevenes prestasjoner i norsk ($d=0,88$), prestasjoner i matematikk ($d=0,74$) og prestasjoner i engelsk ($d=0,84$), viser resultatene statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker i alle tre variabler. Tendensen i forskjellene fortsetter innenfor grunnleggende ferdigheter hvor elevenes leseferdigheter ($d=0,83$) og skriveferdigheter ($d=0,74$) er vurdert, og resultatene viser statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker.

Tabell 8: Forskjeller og likheter mellom elever med ADHD- diagnose og elever uten vansker på mellomtrinn innenfor faktorene sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter, lærervurdert.

MELLOMTRINN:

Sosiale ferdigheter	Elever med ADHD, gjennomsnittsverdi og standardavvik (SD)	Elever uten vansker, gjennomsnittsverdi og standardavvik (SD)	Cohens d	P-verdi
Tilpasninger til skolens normer	2,35 (0,54)	3,28 (0,58)	-1,45	0.000
Selvkontroll	2,46 (0,75)	3,24 (0,58)	-1,19	0.000
Positiv selvhevdelse	2,58 (0,65)	3,06 (0,61)	-0,73	0.000
Empati og rettferdighet	2,77 (0,62)	2,89 (0,71)	-0,17	0.000
Skolefaglige prestasjoner				
Elevenes prestasjoner i norsk	3,03 (1,13)	4,32 (1,01)	-1,07	0.000
Elevenes prestasjoner i matematikk	3,01 (1,22)	4,31 (1,10)	-1,03	0.000
Elevenes prestasjoner i engelsk	2,95 (1,33)	4,17 (1,09)	-0,96	0.000
Grunnleggende ferdigheter				
Elevenes leseferdigheter	3,39 (1,31)	4,47 (1,06)	-0,86	0.000
Elevenes skriveferdigheter	3,13 (1,18)	4,32 (1,10)	-0,96	0.000

Tabell 8 presenterer resultatene fra variansanalysen med variablenes gjennomsnittsverdi og standardavvik for elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker på mellomtrinnet, der forskjellene uttrykkes i cohens d (Cohen et al., 2011). Resultatene viser at lærerne jevnt over vurderer elever med ADHD-diagnose dårligere enn elever uten vansker både innenfor variablene i sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter på mellomtrinnet. De sosiale ferdighetsvariablene som tilpasning til skolens normer ($d=1,45$) og selvkontroll ($d=1,19$), viser en cohens d på over 80, noe som betyr store forskjeller mellom elevgruppene. Positiv selvhevdelse ($d=0,73$) viser en cohens d rett under 80, noe som også betyr relativt store forskjeller mellom elevgruppene. Disse tre variablene viser statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Empati og rettferdighet ($d=0,17$) derimot viser en cohens d på under 20, noe som kan forstås som en liten forskjell, og dermed ingen statistisk signifikant forskjell mellom elever med ADHD og

elever uten vansker. Resultater innenfor variablene i skolefaglige ferdigheter som elevenes prestasjoner i norsk ($d=1,07$), prestasjoner i matematikk ($d=1,03$) og prestasjoner i engelsk ($d=0,96$), viser statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker i alle tre variabler. Tendensen i forskjeller fortsetter innenfor grunnleggende ferdigheter hvor elevenes leseferdigheter ($d=0,86$) og skriveferdigheter ($d=0,96$) er vurdert, resultatene viser statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker.

Tabell 9: Forskjeller og likheter mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker på ungdomstrinn innenfor faktorene sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter, lærervurdert.

UNGDOMSTRINN:				
Sosiale ferdigheter	Elever med ADHD, gjennomsnittsverdi og standardavvik (SD)	Elever uten vansker, gjennomsnittsverdi og standardavvik (SD)	Cohens`d	P-verdi
Tilpasninger til skolens normer	2,58 (0,61)	3,35 (0,56)	-1,24	0.000
Selvkontroll	2,68 (0,68)	3,34 (0,51)	-1,18	0.000
Positiv selvhevdelse	2,50 (0,68)	2,98 (0,62)	-0,74	0.000
Empati og rettferdighet	2,65 (0,67)	2,83 (0,69)	-0,26	0.000
Skolefaglige prestasjoner				
Elevenes prestasjoner i norsk	2,95 (0,98)	4,03 (0,92)	-1,04	0.000
Elevenes prestasjoner i matematikk	2,80 (1,03)	3,92 (1,10)	-0,92	0.000
Elevenes prestasjoner i engelsk	3,01 (1,09)	4,05 (0,96)	-0,92	0.000
Grunnleggende ferdigheter				
Elevenes leseferdigheter	3,36 (1,21)	4,29 (1,01)	-0,8	0.000
Elevenes skriveferdigheter	2,97 (1,08)	4,00 (1,09)	-0,84	0.000

Tabell 9 presenterer resultatene fra variansanalysen med variablenes gjennomsnittsverdi og standardavvik for elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker på ungdomstrinnet, der forskjellene uttrykkes i cohens d (Cohen et al., 2011). Resultatene viser at lærerne jevnt over vurderer elever med ADHD-diagnose dårligere enn elever uten vansker både innenfor variablene i sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter på ungdomstrinn. De sosiale ferdighetsvariablene på som tilpasning til skolens normer ($d=1,24$) og selvkontroll ($d=1,18$), viser en cohens d på over 80, noe som betyr store forskjeller mellom elevgruppene. Positiv selvhevdelse ($d=0,74$) viser en cohens d rett under 80, noe som også betyr relativt store forskjeller mellom elevgruppene. Disse tre variablene viser statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Empati og rettferdighet ($d=0,26$) derimot viser en cohens d på rett over 20, noe som kan forstås som en liten forskjell, og dermed ingen statistisk signifikant forskjell mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Innenfor variablene i skolefaglige ferdigheter som elevenes prestasjoner i norsk ($d=1,04$), prestasjoner i matematikk ($d=0,92$) og prestasjoner i engelsk ($d=0,92$), viser resultatene statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker i alle tre variabler. Tendensen i forskjellene fortsetter innenfor grunnleggende ferdigheter hvor elevenes leseferdigheter ($d=0,80$) og skriveferdigheter ($d=0,84$) er vurdert, og resultatene viser statistisk signifikante forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker.

4.2 Oppsummering av resultater

Korrelasjonsanalysen viser at det er en sterk statistisk sammenheng mellom faktorene sosiale og faglige ferdigheter. Resultatene fra variansanalysen viser at variablene innenfor sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter til elever med ADHD-diagnose vurderes av kontaktlærer som jevnt dårligere enn elever uten vansker både på småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomsskoletrinn. Dårligst vurdert blir elever med ADHD-diagnose på mellomtrinnet.

5. DRØFTING/ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene i min masteroppgave opp mot forskning og teori. Jeg har valgt å dele drøftingsdelen inn i tre avsnitt. Først tar jeg for meg sosiale ferdigheter, deretter skolefaglige prestasjoner og til slutt drøftes viktigheten av å ta elever med ADHD-diagnosen på alvor.

Resultatene i min undersøkelse indikerer at lærere vurderer faglige og sosiale ferdigheter hos elever med ADHD sammenliknet med elever uten vansker jevnt over dårligere gjennom grunnskoleløpet. Resultatene viser statistisk signifikante forskjeller på småskole-, mellom- og ungdomstrinn. Det er kun variabelen empati og rettferdighet som ikke viser statistisk signifikant forskjell mellom lærernes vurderinger av de to elevgruppene.

5.1.1 Sosiale ferdigheter

Resultatene i min undersøkelse viser at lærere jevnt over vurderer elever med ADHD dårligere enn elever uten vansker innenfor sosiale ferdigheter. På småskoletrinnet varierer forskjellen mellom hvordan lærere vurderer de to elevgruppene fra 0,15 til 1,36 (cohens d) innenfor sosiale ferdigheter. Størst er forskjellene i lærervurderingene innenfor «tilpasning til skolens normer» ($d=1,21$) og «selvkontroll» ($d=1,36$) Forskjellene er ganske stabile på mellomtrinnet hvor lærervurderingene ligger mellom 0,17 og 1,45 (cohens d), hvor det fortsatt er «tilpasning til skolens normer» ($d=1,45$) og «selvkontroll» ($d=1,19$) som har størst forskjeller. På ungdomstrinnet er det den samme tendens som på mellomtrinnet hvor lærervurderingene innenfor «tilpasning til skolens normer» ($d=1,24$) og «selvkontroll» ($d=1,18$) er ganske stabile.

Resultatene viser at lærerne skårer elever med ADHD jevnt over dårligere innenfor sosiale ferdigheter sammenliknet med elever uten vansker, og forskjellene er stabile gjennom hele skoleløpet. Det er kun innenfor variabelen empati og rettferdighet hvor elever med ADHD, sammenliknet med elever uten vansker, ikke viser statistisk signifikante forskjeller. Siden svarene i undersøkelsen er lærervurdert, kan det ha en sammenheng med hvilke sosiale ferdigheter som læreren synes er viktigst. Det at elevene følger regler og normer, er grunnleggende ferdigheter innenfor sosialiseringprosessen, og noe som forventes av elevene innenfor et skolemiljø. Samtidig er det forventninger til at eleven med økende alder skal klare å tilpasse ferdighetene til den konteksten de veksler i (Nordahl et al., 2005). Evne til å

lytte til lærerens instruksjoner og å følge beskjeder, vise arbeidsinnsats, spørre etter hjelp på en adekvat måte, komme overens med jevnaldrende og å oppføre seg på en positiv måte i klasserom og friminutt er sosiale ferdigheter og klasseromsatferd som assosieres med suksess i grunnskolen (Arnesen et al., 2017). Elever med ADHD kan utfordre skolens autoriteter, normer og regler, og kan lett havne i konflikter med andre, noe som kan føre til utfordringer innenfor læringsmiljøet. Dette kan være frustrerende og kanskje energitappende for læreren. Barkley (2012) hevder at elever med ADHD kan reglene, men på grunn av sin impulsivitet klarer de ikke å følge reglene i den rette konteksten. Impulsiviteten kan føre til uoverveide handlinger, og eleven kan låse seg i situasjoner som ikke blir som man hadde tenkt på forhånd. Elever med ADHD kan lett misforstås og oppfattes som avvisende for noen. Teorien rundt begrepet *Acquisition disorder* kan kanskje kunne forklare noen av disse forskjellene. Uønsket atferd oppstår fordi eleven mangler kunnskap om hvordan den sosiale ferdigheten skal utøves, og i hvilke settinger de ulike ferdighetene egner seg best. I tillegg kan det være slik at læreren ikke har kunnskaper om at eleven mangler disse ferdighetene, noe som også vil kunne påvirke valgene elevene tar (Gresham et al., 2002). En fare i et slikt samspill vil være om læreren irttesetter uønsket atferd i stedet for å forebygge den. Elevene vil trenge økt kunnskap om hvilke ferdigheter som bør benyttes når, sammen med positiv forsterkning til å utføre den. Om regelhåndhevelsen er inkonsistent, vil også det kunne påvirke elevene til å etablere hensiktsmessige sosiale ferdigheter innenfor ulike kontekster de befinner seg i. Atferdsmønstre som overskygges av internaliserte prosesser, kan blokkere for utførelsen av sosiale ferdigheter og/eller for innlæringen (Elliott et al., 2015; Gresham & Elliott, 1990). Her kan teorien om begrepet *Performance deficits* forklare noe av elevenes atferd, som handler om at eleven utfører ferdigheten på en uhensiktsmessig måte eller unngår å utføre ferdigheten. Her kan uønsket atferd oppstå på bakgrunn av elevens valg på grunn av samspillet med miljøet (Gresham, 2002). Elevenes atferd vil eskalere om lærerens holdninger og reaksjoner er negative, og man kommer inn i en ond sirkel som kan være vanskelig å bryte (Roland et al., 2016). Ogdens undersøkelse (1998) viste at ca. 80 % av lærerne irttesatte utfordrende atferd, noe som viste seg uhensiktsmessig. Negative tilbakemeldinger vil føre til lav selvfølelse, hvor elever med ADHD vil skjule følelsene ved å avlede oppmerksomheten ved å lage støy eller ha en tøff fremtoning (Kadesjö, 2014). Resultatet av slik atferd kan bli at eleven karakteriseres som en «bråkmaker», som igjen kan føre til selvoppfyllende profetier og forsterke elevens allerede negative selvoppfatning. (Nordahl et al., 2005, Hoza, 2007). Samtidig når vi ser at forskjellene innenfor tilpasning til skolens normer er store mellom elever med ADHD og elever uten vansker, viser også

resultatene innenfor skolefaglige prestasjoner store forskjeller mellom gruppene. Det kan også være slik at elever med ADHD ikke tilpasser seg skolens normer på grunn av at de ikke mestrer fagene, men har et ønske om å skjule det de ikke mestrer for å unngå å tape ansikt foran resten av klassen eller unngå flere nederlag.

En annen dimensjon ved innlæring av sosiale ferdigheter er at det kan være andre sosiale ferdigheter som er viktige for elevene innenfor jevnaldersfellesskapet enn ferdigheter som synes viktige for læreren. På den måten kan elevene komme i en slags konflikt mellom to «verdener». Nordahls doktoravhandling viser nettopp dette. Skolen er for lærerne en lærings- og undervisningsarena hvor det forventes at elevene tilpasser seg. For elevene er skolen en sosialiseringarena hvor tilhørighet og fellesskap med jevnaldrende viktige verdier (Nordahl, 2000).

At elevene viser evne til selvkontroll er viktig i et klassemiljø. Selvkontroll handler om å kunne bringe følelser under kontroll. Elever med ADHD kan ha vedvarende problemer med å håndtere egne følelser og kan overreagere der andre ser bagateller. Å sette følelsene i riktig perspektiv er dermed noe elever med ADHD vil trenge hjelp med (Brown, 2013). Elever med ADHD som har svake eksekutive funksjoner der det å kontrollere egne følelser er utfordringen, kan ha vanskeligere med å tåle motgang, og i stedet få kraftige følelsesmessige utbrudd. I tillegg kan det være vanskelig å sette ord på egne følelser og tanker. Forskning viser at følelsesregulering er vanskelig for mange personer med ADHD, men de forstår følelser (Graziano & Garcia, 2016). Mange med ADHD opplever sterke følelser, ved for eksempel ytterpunktene sinne og glede; verden oppleves som svart eller hvit, det er sjelden noe midt imellom. Elever med ADHD kan i tillegg tolke andres handlinger fiendtlig og kan lett misforstå andres signaler. Sterke følelsesutbrudd kan også være et symptom på avmakt og frustrasjon, som for eksempel ved manglende mestring, kontroll, innflytelse eller trygghet. Dersom omgivelsene ikke forstår elevens reaksjon, blir det en utfordring å hjelpe dem på riktig måte. Resultatene i undersøkelsen viser at lærerne vurderer elever med ADHD jevnt over som mindre selvkontrollerende gjennom hele grunnskoleløpet sammenliknet med elever uten vansker. Derimot kan man stille spørsmål ved om resultatene indikerer at læreren har for høye forventningene til elevenes selvkontroll på småskoletrinnet. Man kan stille spørsmål ved om det stilles for store krav til elever på 1. til 4. trinn, eller om det er tatt høyde for lav alder og modenhet. Samtidig vises samme tendens innenfor selvkontroll på mellom-

og ungdomstrinn, noe som kan indikere at om tiltak for å bedre selvkontrollen til elevene er igangsatt, har ikke tiltakene hatt noen betydelig virkning.

For elever med ADHD vil evnen til selvkontroll bringes inn under paraplyen selvregulering. Evnen til selvregulering er en av hovedutfordringene for elever med ADHD og forklarer elevens ulike skoleresultater, fullføring av videregående skole og fremtidig inntekt (Størksen et al., 2015). Definisjonen på selvregulering *å kunne arbeide målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg* er akkurat noe som kan være utfordrende for elever med ADHD med nedsatt eksekutive funksjoner hvor evnen til å ta andres perspektiv, tenke planmessig og strategisk kan være utfordrende (Brown, 2013). Evnen til metakognisjon trenger modning (Barkley, 2014). *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) anbefalte å legge vekt på selvregulering i alle fag, men her er det fortsatt mangler i den norske skolen. Det stilles økende forventninger til selvregulering etter elevenes økende alder. Alle de tre kjernesymptomene på ADHD, uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet, kan forstyrre evnen til selvregulering. Det å vente på tur, kunne arbeide mot langsiktige mål, være selvinstruerende, kontrollere impulsive handlinger og ta initiativ gjennom prososiale handlinger, er akkurat dette mange elever med ADHD strever med. Det kan dermed være hensiktsmessig å benytte Vygotskys *Den nærmeste utviklingszone* også når eleven skal lære ferdigheter innenfor selvregulering. Det at elevene får riktig støtte og veiledning, er essensielt i dette arbeidet, slik at de strekker seg og utvikles. Det kan ta lengre tid å lære elever med ADHD ferdigheter, og mange vil trenge mange gjentakelser før ferdigheten virkelig sitter og blir autonom.

Selvhevdelse dreier seg om å kunne ta initiativ til samarbeid, reagere konstruktivt på urett, motstå negativt gruppepress og hevde egne meninger og rettigheter på en positiv måte (Nordahl, 2007). På grunn av nedsatt arbeidsminne kan det være utfordrende for noen elever med ADHD å ta gode beslutninger innenfor læringsmiljøet, da de ikke ser den store sammenhengen og fremtidige konsekvenser. Samarbeid med andre krever at man evner å huske hva de andre har sagt, og huske hva de selv akkurat gjorde (Brown, 2013).

Resultatene innenfor ferdighetene empati og rettferdighet var den eneste variabelen som ikke viste signifikante forskjeller mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Forskningen rundt ADHD og empati viser blandede resultater hvor noen studier viser lavere empatiferdigheter enn jevnaldrende, andre viser ingen forskjeller i empatiske ferdigheter, men at det kan synes som forskjeller innenfor kjønn, innenfor type gruppe ADHD og om man har tatt høyde for om de med ADHD i tillegg har atferdsvansker (Maoz et al., 2017, Gumustas et al., 2017, Schwenck et al., 2011, Graziano & Garcia, 2016). Forskning hevder

at det er impulsiviteten som fører til uhensiktsmessige og uoverveide handlinger, og dermed kan elever med ADHD oppleves som uvennlige av omgivelsene. Det kan synes å være en misoppfatning at elever med ADHD mangler empati. I tillegg kan manglende oversikt og manglende evne til å tolke sosiale situasjoner føre til at eleven tror at fiendtlige motiv ligger bak andres handlinger, og enkelt misforstår andres signaler og handlinger. Videre kan vansker med å finne hensiktsmessige løsninger på konflikter og manglende kognitiv fleksibilitet føre til at eleven låser seg i situasjoner når det ikke blir som man hadde tenkt, og eleven reagerer med utfordrende atferd.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser hvordan de kontekstuelle faktorene påvirker individers utviklingsmuligheter. Noen elever med ADHD som har utfordringer med å bygge nære relasjoner til andre, å holde på venner og å delta på ulike sosiale arenaer, kan altså stå i fare for å miste viktige sosiale arenaer underveis i livet. De går dermed glipp av viktige sosiale kontekster, hvor grunnleggende ferdigheter læres naturlig mellom jevnaldrende (Hoza, 2007). Samtidig er jevnaldrefellesskapet helt fundamentalt for identitetsutvikling og livskvalitet (Frønes, 2013). Ved at eleven engasjerer seg i ulike aktiviteter som øker i vanskelighetsgrad sammen med sine jevnaldrende, er viktig for sosialiseringforløpet. Å miste viktige deler av sosialiseringprosessen vil påvirke elevenes utviklingsmuligheter, og for elever med ADHD vil dette være en risikofaktor. I verste fall vil begrensede muligheter innenfor ulike sosiale kontekster føre til negativ selvoppfatning, ensomhet, isolasjon eller være en risiko for å havne i feil miljø. Flere barn og unge med ADHD isolerer seg på «gutterommet» hvor man spiller dataspill, noe som igjen gjør at man mister viktige og naturlige sosialiseringsarenaer. I tillegg vil også ulike fritidsarenaer kunne skifte, man melder seg ut av eller man ekskluderes ut. Dermed kan elever med ADHD i mindre grad eksponeres for nye roller innenfor sosialiseringprosessen, og identitetsutviklingen forblir umoden (Vygotsky, 2001).

Elevene selv og deres foresatte påpeker betydningen av den signifikant andre som forstår, støtter og oppmuntrer dem i skolehverdagen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Ut i fra mine resultater kan dette synes å ikke være nok for å skape varige endringer innenfor elevenes sosiale ferdigheter. Skole, ledelse og lærere må arbeide i fellesskap, arbeide systematisk over tid og innhente nødvendig kompetanse når det er behov for det. Det kan også virke som at noen skoler er mer opptatt av skolefaglige prestasjoner enn å arbeide med elevenes sosiale ferdigheter. Tidligere forskning og mine resultater viser at det er en sterk statistisk signifikans mellom sosiale og faglige ferdigheter (Gustavsen & Nordahl, 2009, Nordahl et

al., 2017, Gustavsen, 2018). Skolens fremtidige opplæring av elever med ADHD bør ta denne forskningen på alvor og arbeide systematisk med sosiale ferdigheter innenfor klasse miljøet. Det er av helt essensiell karakter at elever med ADHD har voksne rundt seg som forstår utfordringene de har, og som hjelper dem med å takle de ulike sosiale kontekster, og samtidig lager rause og inkluderende klasse miljø.

Befring & Duesund (2012) hevder at elever som opplever å ikke ha kontroll eller innflytelse på skolehverdagen, kan ende i bekymring, maktesløshet og apati. «Sense of coherence» (SOC) handler om å ha overblikk over situasjonen, og vil være en beskyttelsesfaktor (Antonovsky, 2012). Det å ha overblikk over situasjonen vil være utfordrende for elever med ADHD på grunn av symptomene de har. Oppmerksomhetsvanskene kan føre til at elevene ikke får med seg nødvendig informasjon, eller hva som skjer i en spesifikk handling, dermed kan verden oppleves som uoversiktlig og uforutsigbarhet. Det er derfor vesentlig at elever med ADHD får hjelp til organisering, struktur og oversikt i ytre faktorer, slik at de kan fokusere på det de skal gjøre. Det er en forventning i skolen at elever skal bli mer selvstendige med økende alder ved å kunne organisere egen skolehverdag. Det å lage struktur og oversikt kan være utfordrende for personer med ADHD helt inn i voksenlivet.

Det autorative perspektivet er nødvendig i arbeidet med å lære hensiktsmessig atferd, hvor relasjonsbygging er selve grunnmuren (Roland et al., 2016). Kvaliteten på relasjonen er av stor betydning for å minske normbrytende atferd og fremme effektiv læring i skolen (Ogden, 2012, Spurkeland, 2011). Gode læringsmiljø kjennetegnes ved at skolen har klare regler og rutiner for atferd, hjelper og støtter elevene til å utvikle sosiale ferdigheter, lærer elevene bedre selvregulering, at forholdet mellom lærer og elev er preget av åpenhet, tillit og empati. Den sosiale utviklingen er avgjørende for selvbilde og for følelsen av å være inkludert eller ekskludert. Barn og unge deltar i skolens ulike sosialiseringarenaer hver eneste dag. De må hele tiden forholde seg til ulike systemer, hvor det stilles forskjellige krav og forventinger til hvilken atferd som betraktes som kompetent. For noen elever vil det å kunne tilpasse seg og handle ut i fra hensiktsmessige sosiale ferdigheter bli for komplisert og de vil trenge mye hjelp.

5.1.2 Skolefaglige prestasjoner

Resultatene i min undersøkelse viser at lærere jevnt over vurderer elever med ADHD dårligere enn elever uten vansker innenfor skolefaglige prestasjoner og grunnleggende

ferdigheter. På småskoletrinnet viser resultatene at forskjellene varierer noe mellom fagene norsk ($d=0,88$), matematikk ($d=0,74$) og engelsk ($d=0,84$). Resultatene viser også at lærerne vurderer elevene dårligere innenfor grunnleggende ferdigheter som elevenes leseferdigheter ($d=0,83$) og skriveferdigheter ($d=0,74$) på småskoletrinnet. Når man skal vurdere hvor store forskjellene er mellom lærervurderingene av de to elevgruppene skolefaglige prestasjoner, kan man se til Hatties forskning. Den gjennomsnittlige fremgangen i skolefaglige prestasjoner i enkeltfag er ifølge John Hattie (2009) på omkring 0,4 standardavvik. Dette betyr at elever med ADHD skårer om lag to skoleår dårligere sammenliknet med elever uten vansker innenfor skolefaglige prestasjoner på småskoletrinnet. Vi kan se den samme tendens på mellomtrinnet hvor lærere vurderer elevenes ferdigheter i fagene norsk ($d=1,07$), matematikk ($d=1,03$) og engelsk ($d=0,96$). Lærernes vurdering av elevenes grunnleggende ferdigheter som elevenes leseferdigheter ($d=0,86$) og skriveferdigheter ($d=0,96$), er fortsatt ganske stabile på mellomtrinnet. På ungdomstrinnet viser lærervurderingene elevens ferdigheter i norsk ($d=1,04$), matematikk ($d=0,92$) og engelsk ($d=0,92$). Innenfor grunnleggende ferdigheter viser lærervurderingene at elevenes leseferdigheter ($d=0,80$) og skriveferdigheter ($d=0,84$) på ungdomstrinnet fortsatt er statistisk signifikant, og resultatene kan indikere at forskjellen mellom de skolefaglige prestasjonene til de to elevgruppene ikke reduseres i løpet av skoleløpet. Innenfor faglige prestasjoner viser resultatene samme mønster hvor det er elevene uten vansker som vurderes til å ha bedre ferdigheter innenfor både faglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter enn elever med ADHD.

Resultatene viser altså at elever med ADHD har store utfordringer med læring i fagene på skolen. De ligger langt etter elevene i klassen innenfor fagene norsk, matematikk og engelsk, i tillegg til svake grunnleggende ferdigheter innenfor lesing og skriving. I følge Hattie (2009) ligger elever med ADHD to skoleår etter innenfor skolefaglige prestasjoner sammenliknet med elever uten vansker, og resultatene indikerer ingen endringer gjennom grunnskoleløpet. Dette er store forskjeller.

Forskningen viser at ca. 1/3 av elever med ADHD har samtidige lærevansker innenfor blant annet lesing, skriving og språk (Arnold et al., 2015, Brook & Boaz, 2005). Studier har vist at det å huske viktig informasjon som ble lest, og å forstå essensen i teksten, kan være utfordrende for mange (Miller et al., 2012). Forståelse av kompliserte tekster krever evnen til å huske informasjon som presenteres i teksten, både innenfor et enkelt avsnitt og teksten i sin helhet. Samtidig som man leser, må man oppdatere forståelsen av sammenhengen mellom deler og helhet for å forstå det mentale bilde av informasjon, ideer eller handlinger generert

av det som leses (Brown, 2017). Studier har vist at elever med ADHD har større vansker med leseprosessen enn elever uten vansker, sannsynligvis på grunn av nedsatt arbeidsminne (Miller et al., 2012, Caretti et al., 2009).

Skrivevansker dreier seg om å ha vansker med å skrive og det å kunne uttrykke seg skriftlig. Flere studier har vist at omlag 70 % av elever med ADHD har svake skriveferdigheter, og man tror at nedsatt arbeidsminne og bearbeidingshastighet kan ha en sammenheng (Mayes & Calhoun, 2006, Brown et al., 2010). Evnene til å uttrykke seg skriftlig krever komplekse operasjoner av eksekutive funksjoner. Ved å oversette tanker til setninger og avsnitt, må elevene fokusere på å planlegge og organisere tankene til sammenhengende sekvenser, bestemme hva man vil si først, velge passende ord og bilder, og velge hvor mye man skal utdype, og hva som kan strykes, slik at man uttrykker seg passende til det man ønsker å kommunisere. Ved å skrive tekst må elevene også kunne fokusere på sammenhengen av hva som er skrevet i tidligere avsnitt, samtidig som man skal ha fokus på avsnitt som kommer. Deretter må man gjennomgå og evaluere for å få klarhet i om man har uttrykt budskapet slik man ønsker. Alle disse funksjonene krever integrerte operasjoner av eksekutive funksjoner (Brown, 2017).

Dette er grunnleggende ferdigheter som er viktige i alle fag, og det er svært bekymringsfullt at så mange elever med ADHD sliter med disse ferdighetene. Skolen bør dermed tilrettelegge for økt læringsutbytte for å bedre disse ferdighetene og lage tilpassede opplegg for denne elevgruppen. En kan diskutere om skolen tar disse lærevanskene på alvor, eller om atferden elevene viser, overskygger de reelle vanskene. Resultatene tyder på at elever med ADHD ikke får den tilpassede opplæringen de har rett på.

Å lære seg hensiktsmessige læringsstrategier vil være utfordrende for mange elever med ADHD og er en kompleks øvelse. Å vite hvilke strategier som er hensiktsmessige når, krever erfaring med å beherske flere læringsstrategier samtidig (Elstad & Turmo, 2008). For elever med ADHD vil det å fokusere på utvelgelsesprosessen være vanskelig, og for mange vil det være utfordrende å se hvilke konsekvenser det gir om man velger slik eller sånn (Skram, 2010). Å kunne organisere og regulere egen læring, anvende tiden effektivt, løse problemer, planlegge, gjennomføre, reflektere og evaluere ny kunnskap vil være hovedutfordringene for mange elever med ADHD. Forskingen viser til at elever med ADHD har nedsatte eksekutive funksjoner som handler om evnen til å tenke nettopp planmessig og strategisk (Brown, 2013). Disse utfordringene vil også kunne variere i ulike kontekster som elevene befinner seg i. Det er derfor et poeng, som didaktikken hevder, å variere

undervisningsmetodene slik at elevene får benytte ulike læringsstrategier for å lære seg nye ting. For eksempel kan bevegelse samtidig som man lærer, være hensiktsmessig for mange elever, men det må styres av læreren. Elever med ADHD har dermed ikke de samme forutsetningene for å lykkes i skolen, om forventningen er at de selv skal styre og regulere egen læring (Skram, 2010). Jo eldre eleven blir, jo mer forventes det av avanserte læringsstrategier. Manglende hensiktsmessige læringsstrategier kan kanskje være en av årsakene til svake skolefaglige prestasjoner for elever med ADHD.

Elever med ADHD som ikke får støtte og hjelp, kan ta avstand fra skolen og gi opp sine skoleambisjoner (Kadesjö, 2014). De er i risikoen for å bli underyttere. Forskingen viser at elever med lavt læringsutbytte og manglende mestring i skolen, opplever nederlag, og dermed utvikler lav selvfølelse (Nordahl et al., 2005, Barkley, 2012). Elevene lager seg unngåelsesstrategier for å unngå nye nederlag og unngå å tape ansikt foran resten av klassen. Dette blir en måte å overleve skolen på og en ond sirkel det kan være vanskelig å komme ut av. Gjentatte nederlag i skolen og manglende innsats kan forklares ut i fra teorien om «lært hjelpeløshet» (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Eleven har erfaringer med å mislykkes, innsatsen vil dermed oppleves som uhensiktsmessig, og eleven ser ingen grunn til å anstrenge seg. Manglende innsats vil dermed kunne bli en beskyttelse mot eget selvverd. «Lært hjelpeløshet» kan føre til passivitet, men kan også bli tolket som kognitive, emosjonelle og motivasjonelle årsaker. Dermed blir forståelse fra de voksne nødvendig for å kunne hjelpe elevene med å bryte etablerte mønstre og for at elever med ADHD skal utvikle seg i en positiv retning.

Eksekutive funksjoner er i tillegg viktig innenfor matematikk. Arbeidsminnets viktighet for å holde fokus på riktige sekvenser av operasjoner og å huske når man har lånt eller flyttet over tall fra en kolonne til en annen (Brown, 2017).

Et annet aspekt av eksekutive funksjoner som er essensielt når man skal lese, gjøre matematikk eller utrykke seg skriftlig, er aktivering, som våkenhet og motivasjon for å gjennomføre en oppgave. Om eleven mangler motivasjon, kan oppgavene unngå å bli tilstrekkelig løst, selv om man har de nødvendige evnene. Forståelse av kompliserte tekster krever ikke bare kognisjon, men også motivasjon, å tro på at det er viktig å gjøre det bra på oppgaven, forstå at oppgaven er nyttig for nåværende og fremtidige mål, og hvordan interessen er for den enkelte. Svake eksekutive funksjoner for elever med ADHD kan skape vansker i en eller flere ferdigheter på måter som er signifikante for læring, selv om det ikke alltid er tilstrekkelig alvorlig for å få en spesifikk lærevanske (Brown, 2017).

Resultatene viser at 48 % av elevene med ADHD har spesialundervisning på småskoletrinn, 42,5 % på mellomtrinn og 35 % på ungdomstrinn. I motsetning til fra tidligere forskningsresultater som viser at spesialundervisningen øker med alder (Nordahl & Hausstätter, 2009, Nordahl et al., 2017), viser datamaterialet som er anvendt i denne oppgaven, at spesialundervisningen reduseres med økende alder for elever med ADHD. Hva årsaken til nedgangen i spesialpedagogisk hjelp skyldes, er uklart, men ut i fra mine resultater er det lite trolig at det skyldes forbedring av sosiale ferdigheter eller skolefaglige prestasjoner. Resultatene i min undersøkelse indikerer at elever med ADHD ligger om lag to år etter innenfor skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter sammenliknet med elever uten vansker. Jevnt over viser resultatene en stabilitet gjennom hele grunnskoleløpet. Vi ser den samme trenden innenfor sosiale ferdigheter hvor elever med ADHD vurderes jevnt over dårligere av sine kontaktlærere sammenliknet med elever uten vansker. Nedgangen i spesialpedagogisk hjelp med økende alder kan derfor synes tilfeldig, eller det kan skyldes variasjoner i dataene. Ut i fra Barkleys (2010) funn som i sine studier fra USA fant at mellom 30 og 40 % av elever med ADHD hadde behov for spesialpedagogisk støtte, kan tallene synes rimelige, om tallene her kan overføres til norske forhold. Nordahl et al. (2018) hevder at flere elever som mottar spesialundervisning, har lite læringsutbytte, er mindre motivert, viser mer negativ atferd, har dårligere trivsel og har svakere relasjoner til sine medelever. Dagens spesialundervisning virker ikke inkluderende for barn og unge, og fører til dårligere resultater i skolefaglige prestasjoner hvis undervisningen er lite målrettet (Nordahl, Dyssegaard, Hennestad, Johnsen, Martinsen, Paulsrud, Persson, Vold & Wang, 2018).

Selvregulering, læringsstrategier og motivasjon er tre faktorer som henger tett sammen. Har man manglende kunnskaper om læringsstrategier, kan skolearbeidet oppleves meningsløst. Elever som ikke utvikler evne til selvregulering, vil kunne velge uhensiktsmessige læringsstrategier, unngå å be om hjelp, yte mindre innsats og unngå å samarbeide med andre (McClelland & Cameron, 2011). Motivasjonen vil reduseres dersom eleven har lave forventning til mestring. For elever med ADHD vil utfordringen være å generere nok motivasjon til å starte med en oppgave. I tillegg vil det være vanskelig å holde på motivasjonen over tid, på bakgrunn av både interesse og konsentrasjon, noe som gjør at man ikke alltid kommer i mål. For elever med ADHD som strever med å lære seg disse komplekse prosessene, vil ha behov for konkrete oppskrifter og fremgangsmåter for hvordan løse oppgavene. Autonomistøtte vil være relevant i denne sammenheng, ved å hjelpe elevene

til å finne mening og relevans til oppgaven som skal løses, sammen med feedback på det de gjør. Elever med ADHD ligger to år etter innenfor skolefagene gjennom hele grunnskoleløpet. Da må også sannsynligvis motivasjonen for skolearbeidet avta. En god kilde for motivasjon er mestring.

Resultatene i min undersøkelse viser at elever med ADHD vurderes til å ligge to år etter innenfor skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter sammenliknet med elever uten vansker. Elever med ADHD blir hengende etter sine jevnaldrende allerede på småskoletrinn, og resultatene synes stabile med økende alder. Dette kan gi inntrykk av at tiltakene som kan være benyttet for å bedre skolefaglige prestasjoner gjennom grunnskoleløpet, ikke har virket.

5.1.3 Å ta utfordringene på alvor

Skolesituasjonen er også en prestasjonssituasjon. I de siste årene har skolen tatt en mer teoretisk retning, og praktiske og estetiske fag har et stadig mer innslag av formalteori. Elevene kjemper om gode karakterer, om medelevers og lærers gunst, mot egne og andres forventninger og ambisjonsnivå, og de konkurrerer om posisjoner og status i klasse- og skolemiljøet (Breilid & Sørensen, 2012). Et slikt skolekonsept undervurderer elevenes behov for begripelighet og sammenheng, samtidig som elevenes personlige motivasjon ikke blir sett på som viktig (Befring, 2004). Ungdom i risiko omfatter elever med manglende fysiske, psykiske, sosiale eller kognitive forutsetninger. For de som ikke mestrer, vil følelsen av utilstrekkelighet og sosial marginalisering kunne bli en realitet. Ivar Frønes (2011) hevder at marginaliseringen i dagens kunnskapssamfunn knyttes til utdanningsproblemer. Skolen har blitt viktig, og det er en forventning til læring, trivsel, mestring og tilhørighet. Det verste i dag er å bli den kompetanseløse. Med lave skolefaglige prestasjoner øker også sannsynligheten for frafall i videregående skole, veien til NAV og arbeidsløshet kan dermed bli kort for noen. Samfunnsøkonomisk kan dette ha konsekvenser for en stor gruppe mennesker, både for utdanningsnivå og fremtidig inntekt. Frønes understreker skolens betydning som en viktig og den beste arena for forebygging av marginalisering for barn og unge.

Skolens krav er et område som kan være vanskelig for elever med ADHD, både innenfor skolefaglige prestasjoner og sosiale ferdigheter (Barkley, 2012). De får ikke produsert like mye som jevnaldrende innenfor samme tidsperiode, eller det som forventes ut i fra deres

forutsetninger. I et skolemiljø der selvregulering og utholdenhet er avgjørende for om en skal lykkes, blir elevenes uoppmerksomhet og impulsivitet en hindring. Flere elever med ADHD opplever en utfordring i å leve med ADHD. Skolehverdagen oppleves som krevende, og de strever med nedsatt arbeidsminne, utholdenhet og motivasjon for skolearbeidet, og de bekymrer seg for om de klarer å gjennomføre skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015, Eriksson & Carlson, 2014). Samtidig etterlyser de mer forutsigbarhet og struktur, sammen med mer tydelige voksne i skolen. I tillegg forteller elever med ADHD om lærere som prøver å finne andre årsaksforklaringer til utfordringene de har, og om lærere som har for liten kunnskap om ADHD. Foreldrene trekker frem enkeltpersoner i skolen som har gjort en signifikant forskjell for læringsmiljøet for barna deres (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Det å gjøre utdanningen begripelig blir et viktig pedagogisk prinsipp. Det å bety noe for andre kan være den viktigste motivasjonen både i skolehverdagen og i livet generelt. Da må vi inkludere og tilpasse opplæringen, hvor også pedagogisk kompetanse verdsettes som noe som hjelper elever med ADHD til å styre og regulere læring, hvor de også kan tilegne seg sosiale ferdigheter slik at også skolefaglige prestasjoner kan høynes/fremmes/økes.

Det å ha et symptom, selv om det er alvorlig, er ikke tilstrekkelig for å gi et barn en diagnose. En diagnose kan også være en fare for å glemme å legge vekt på individets ressurser og mestring. Hensikten med en diagnose gjør at den enklere kan forklare og å forstå barnets atferd, i tillegg til at man kan få økt tålmodighet til å hjelpe. Den viktigste hensikten med en diagnose er å kunne sette inn bedre og mer effektive tiltak som fremmer mestring til nytte for eleven, slik at også elever med ADHD får utviklet sine muligheter og nå sitt potensial.

6. KONKLUSJON

Forskning viser at ca. 3-5 % av elever i skolealder har en ADHD-diagnose, og det finnes minst en elev i hver klasse (American Psychiatric Association, 2013). Dette betyr at alle som arbeider i dagens utdanningssystem, vil møte ulike elever med ADHD som vil trenge tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning etter § 5.1 i Opplæringsloven. Samtidig foregår det en diskurs rundt ADHD i ulike fagmiljøer, hvor det diskuteres om diagnosen er et biologisk eller et kulturelt fenomen. Uansett hva den enkelte mener om denne diskursen, må lærere som underviser elever med ADHD, ha kunnskaper og ferdigheter til å se mulighetene, forstå utfordringene og legge til rette for mestring av både sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner.

Forskning viser at elever med gode sosiale ferdigheter også lykkes med skolefaglige prestasjoner. Slik det ser ut her, taper elever med ADHD på begge arenaer, slik lærerne vurderer det, både innenfor sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner. Det vil være avgjørende at lærerne har høye forventninger til elevenes mestring om elevene selv skal kunne tro at de skal kunne mestre ulike skoleferdigheter.

Det er bred politisk enighet fra norske myndigheters side om at norsk skole skal være en skole for alle, og at alle elever skal få et likeverdig opplæringstilbud. Resultatene i min masteroppgave viser store forskjeller innenfor sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Elever med ADHD vurderes jevnt over dårligere av sine kontaktlærere innfor sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner, og ligger om lag to år etter i skolefagene. Dette vil gå ut over elevenes mestring i skolen og kanskje en opplevelse av nederlag over år. At frustrasjonen hos elevene kan uttrykkes med uhensiktsmessig atferd, er kanskje ikke så rart. Dette gir grunn til å stille spørsmål ved om lærerens forventninger til elever med ADHD er for lave, og om elever med ADHD får et likeverdig opplæringstilbud tilpasset sine evner og behov.

Norsk sammendrag

Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole, og skolens mål om *å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter* har bred politisk enighet i landet. I en skole for alle vil det være varierende forutsetninger av evner og behov, og elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett på spesialundervisning etter § 5.1 i Opplæringsloven for å få et likeverdig opplæringstilbud.

ADHD defineres som en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse. Likevel er sosiale og kulturelle faktorer av stor betydning for hvordan symptomene utvikler seg. Elever med ADHD er blant de elever som møter utfordringer i norsk skole, og forskning viser at elever med ADHD underpresterer faglig ut fra sine evner. Elever med ADHD har utfordringer med eksekutive funksjoner, og flere kan ha samtidige lærevansker. I tillegg kan elever med ADHD streve i ulike sosiale kontekster og dermed havne i konflikter med jevnaldrende eller skolens autoriteter, noe som kan føre til negative tilbakemeldinger og lav selvfølelse på sikt. Det er derfor viktig at elever med ADHD får riktige tilretteleggingen i skolen, og at man fokuserer på mulighetene og mestring av vanskene.

Problemstillingen i min masteroppgave er: *Hvordan vurderer lærere de faglige og sosiale ferdighetene hos elever med ADHD sammenliknet med elever uten vansker gjennom grunnskoleløpet?*

For å få svar på min problemstilling har jeg benyttet sekundærdata fra prosjektene *Kultur for læring* og *LP Kvam*. Det kvantitative datamaterialet ble innsamlet og bearbeidet høsten 2016 ved bruk av en kartleggingsundersøkelse. 15 303 kontaktlærerbesvarelser er grunnlag for mine analyser, og jeg har valgt å benytte variablene innenfor sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner. Analysene er gjort i SPSS-filen som jeg har mottatt fra SePU.

Resultatene i min undersøkelse viser store forskjeller i sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner mellom elever med ADHD og elever uten vansker. Elever med ADHD vurderes jevnt over dårligere av sine kontaktlærere innfor sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner, og ligger to år etter i skolefagene. Dette gir grunn til å stille spørsmål ved om lærerens forventinger til elever med ADHD er for lave, og om elever med ADHD får et likeverdig opplæringstilbud tilpasset sine evner og behov.

English abstract

Norway has good conditions for creating the best school in the world and the school's aim of giving children and youth opportunities for general knowledge, personal growth, knowledge and skills has a broad political agreement in the country. In a school for all, there will be varying conditions for skills and needs, and pupils who do not benefit satisfactorily of the regular education are entitled to special education according Section 5.1 of the Education Act to receive an equal education.

ADHD is defined as a neurobiological developmental disorder. Yet the social and cultural factors have a major impact on the outcome of the symptoms. Pupils with ADHD are among the pupils who meet challenges in Norwegian schools, and research shows that pupils with ADHD perform poorly in terms of their abilities. Pupils with ADHD have challenges in their executive functions and several may have concurrent learning difficulties. In addition, ADHD pupils can struggle in different social contexts and therefore causing conflicts with peers or school authorities, which can lead to negative feedback and low self-esteem in the long term. It is therefore imperative that the school facilitates for pupils with ADHD with the right focus on the opportunities and coping of their difficulties.

The main issue in my thesis is: How do teachers assess the professional and social skills of pupils with ADHD compared to pupils without disabilities through primary school?

I have based my work on secondary data from the projects *Culture for Learning* and *LP Kvam*. The quantitative data was collected and processed in the autumn of 2016 using a survey. Answers from 15 303 contact teachers are the background for my analysis and I have chosen to use the variables in social skills and scholarly achievements. The analyzes are made in the SPSS file that I have received from SePU.

The results in my survey show huge differences in social skills and scholarly achievements for pupils with ADHD and pupils without disabilities. Pupils with ADHD are assessed even more poorly by their contact teachers for social skills and scholarly achievements, and are two years behind in school subjects. This raises the question of whether the teacher's expectations for pupils with ADHD are too low and if pupils with ADHD receive an equal education offer facilitated to their abilities and needs.

Litteraturliste

- Aasen, A. M., Drugli, M. B., Lekhal, R. & Nordahl, T. (2015). *Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer I elevenes holdninger til væremåte I skolen, samt relasjonelle forhold*. Paideia - Tidsskrift for profesjonell pedagogisk praksis nr. 9 (76-88). Nasjonalt center for skoleforskning: Århus.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition DSM-5. American Psychiatric Publishing: Washington, D.C.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk: Oslo.
- Arnesen, P., Kvilhaug, G. & Skram, K. (2006). *Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker-Skoleperspektivet*. Statusrapport 7. april. Utdanningsdirektoratet: Oslo.
- Arnesen, A., Smolkowski, K., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2017). *Validation of the elementary social behavior assessment: teacher ratings of students`social skills adapted to Norwegian, grades 1-6*. Emotional & Behavioural Difficulties. Routledge: London.
- Arnold, L.E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M. & Kewley, G. (2015). *Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance*. Journal of attention disorders. SAGE Publications: London.
- Barkley, R. A. (2010). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Adults. The latest assessment and treatment strategies*. Jones and Bartlett Publishers: Massachusetts.
- Barkley, R. A. (2014). *Attention Deficit Hyperactivity Disorders. A Handbook for Diagnosis & Treatment*, 4. ed. Guilford Publications: New York.
- Barkley, R. A. (2008). *Classroom Accommodations for Children with ADHD*. The ADHD Report no. 4. The Guilford Press: New York.
- Barkley, R. (2012). *Executive Functions. What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. The Guilford Press: New York.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., Fletcher, K. (2006). *Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities*. Journal of American Child and Adolescent Psychiatry, (192-202). Elsevier: Shannon.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Det Norske Samlaget: Oslo.

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososal problematferd. I: E. Befring & R. Tangen. (red.). *Spesialpedagogikk*. (448-468). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

Biederman, J., Faraone, S. V., Spencer, T. J., Mick, E., Monuteaux, M. C. & Aleardi, M. (2006). *Functional impairments in adults with self-reports of diagnosed ADHD: A controlled study of 1001 adults in the community*. Journal of Clinical Psychiatry: Brentwood.

Breilid, N. & Sørensen, P. M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I: E. Befring & R. Tangen. (red.). *Spesialpedagogikk*. (627-643). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE Publishment: London.

Brook, U., & Boaz M. (2005). *Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): adolescents perspective*. Patient Education and Counseling (187-191). Elsevier: Shannon.

Brown, T. E. (2013). *A New Understanding of ADHD in Children and Adults – Executive Function Impairments*. Routledge: New York.

Brown, T. E. (2007). *A New Approach to Attention Deficit Disorder*. Educational Leadership.

Brown, T. E. (2017). *Outside the Box. Rethinking ADD/ADHD in Children and Adults. A practical guide*. American Psychiatric Association Publishing: Arlington.

Brown, T. E., Reichel, P. C. & Quinlan, D. M. (2010). *Impairments of written expression in 13-to 25-year-old students with ADHD*. Presented at the annual meeting of the American Psychological Association: San Diego.

Caretti, B., Borella, E. & Cornoldi, C. (2009). *Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: a meta-analysis*. Learning and Individual Differences, 19 (246-251). Elsevier: Shannon.

Carlsson, M. (2014). *Att leva med ADHD. En kvalitativ studie av ungdomar med koncentrationssvårigheter i vård och vardagsliv*. Psykologiska institutionen. Göteborgs universitet: Göteborg.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). Routledge: New York.

-
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11 (227-268). Routledge: London.
- Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L. & Bassett, H. H. (2013). *Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success?* *Early Child Development and Care*, 5 (183).
- Den nasjonale forskningsetiske komite (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Diamond, A. (2005). *Attention-deficit disorder (without hyperactivity): a neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity)*. *Development and Psychopathology*, 17 (807-825). Cambridge University Press: New York.
- Diener, M. B. & Milich, R. (1997). *Effects of positive feedback on the social interactions of boys with attention deficit hyperactivity disorder: A test of the self-protective hypothesis*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (256-265). Routledge: London.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Elia, J., Laracy, S., Allen, J., Nissley-Tsiopinis, J. & Borgmann-Winter, K. (2012). *Epigenetics: genetics versus life experiences*. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*. Springer International Publishing AG.
- Elkins, I. J., Malone, S., Keyes, M., Iacono, W. G., & McGue, M. (2011). *The impact of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder on preadolescent adjustment may be greater for girls than for boys*. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 23.02.2018. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3132116/>
- Elliott, S. N., Frey, J. H. & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. I: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Red.). *Handbook of social and emotional learning* (s. 301-319). The Guildford press: New York.

- Elstad, E. & Turmo, A. (red.). (2008). *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I: G. D. Berg & K. Nes. (red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Eriksson, R. & Carlsson, M. (2016). *Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv og sociala relationer*. Tidsskrift for psykisk helsearbeid, nr.1-2 (5-14). Universitetsforlaget: Oslo.
- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G. & Vollan, S. T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I: G. Strand. (red.). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Fagbokforlaget: Oslo.
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A. & Sklar, A. (2005). *Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder*. Society of Biological Psychiatry. Elsevier: Shannon.
- Flem, A. (2004). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skole. I: T. Petterson & Postholm (red.). *Klasseledelse* (88-110). Universitetsforlaget: Oslo.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Cappelen Damm akademisk: Oslo.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Gillberg, C. (2013). *Ett barn i varje klass-om ADHD och DAMP*. Studentlitteratur: Lund.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. Journal of Organizational Behavior, 26 (331-362). Wiley Online Library.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial approaches. I: M. Shinn, H. Walker & G. Stoner. (red.). *Interventions for academic and behavior problems: 2. Preventive and remedial approaches* (s. 403-432). National Association of School Psychologists: Bethesda.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines Minn: American Guidance Service.

-
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. & Kettler, R. J. (2010). *Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the social skills improvement system-rating scales*. *Psychological Assessment*, 22 (809-815). American Psychological Association: Washington.
- Graziano, P. A. & Garcia, A. (2016). *Attention-deficit hyperactivity disorder and children's emotion dysregulation: A meta-analysis*. *Clinical Psychology Review*. Elsevier: Shannon.
- Gumustas, F., Yilmaz, I., Yulaf, Y., Gokce, S. & Sabuncuoglu, O. (2017). *Empathy and Facial Expression Recognition in Children With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Effects of Stimulant Medication on Empathic Skills in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*: Rockville Pike.
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Høgskolen i Innlandet: Hamar.
- Gustavsen, A. M. & Nordahl, T. (2009). *Atferdsproblemer i norsk skole. Et mindre problem enn antatt*. *Bedre skole*, 3 (22-27). Utdanningsforbundet: Oslo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses to achievement*. Routledge: London.
- Haugland, Y. & Tangen, R. (2012). *Barn med ADHD i barnehagen. Tilrettelegging for trivsel, lek og læring*. Kommuneforlaget AS: Oslo.
- Helstrup, T. (2005). *Personlig kognisjon. Kan vi kontrollere våre tanker og handlinger?* Fagbokforlaget: Bergen.
- Hinshaw, S. P., Owens, E., Sami, N., & Fargeon, S. (2006). Prospective follow-up of girls with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) into adolescence: Evidence for continuing cross-domain impairment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 23.02.2018 Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3543865/>
- Holthe, M. E. G. (2017). *ADHD hos kvinner*. ADHD Norge: Oslo. 6.04.2018. Hentet fra <http://adhdnorge.no/content/uploads/2017/03/adhd-hos-kvinner.pdf>
- Hoza, B. (2007). *Peer functioning in children with ADHD*. *Ambulatory Pediatrics*. Elsevier: Shannon.

- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Kraemer, H. C., Pelham, W. E., Wigal, T. & Arnold, L. E. (2005). *What aspects of peer relationships are impaired in children with attention deficit/hyperactivity disorder?* Journal of Consulting and Clinical Psychology, No. 3 (411-423). The American Psychological Association: Massachusetts.
- Ingvar, M. & Eldh, G. (2014). *Hjärnkoll på skolan, och varför barn behöver dig för att lära*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forslag: Oslo.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Liber AB: Stockholm.
- Kadesjö, B. (2014). *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Socialstyrelsen: Falun.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (red.). (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget: Oslo. 15.02.2018 Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpasning, seleksjon og reproduksjon*. Unipub: Oslo.
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I: Zeiner, P. *Barn og unge med ADHD*. Tell forlag: Vollen.
- Lévinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. I: Arnes, A. (red.). Bokklubben: Oslo.
- Lowie, W. & Seton, B. (2013). *Essential statistics for Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan: Hampshire.
- Maoz, H., Gvirts, H. Z., Sheffer, M. & Bloch, Y. (2017). *Theory of Mind and Empathy in Children With ADHD*. Journal of Attention Disorder. Sage Publishing: London.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2006). *Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders*. Learning and Individual Differences, 16 (145-157). Elsevier: Shannon.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children (29-44). I: R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir & J. B. Urban (eds). *Thriving in childhood and adolescence: The role*

of self-regulation processes. New Directions for Child and Adolescent Development, no. 133. Wiley Online Library.

Miller, A. C., Keenan, J. M. & Betjemann, R. S. (2013). *Reading comprehension in children with ADHD: cognitive underpinnings of the centrality deficit*. Journal of Abnorm Child Psychology, 41 (473-483). Springer:

Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S. P., Arnold, E. L., Swanson, J., Jensen, P. S., Hectman, L. & Wells, K. (2010). *Developmental processes in peer problems of children with attention-deficit/hyperactivity disorder in The Multimodal Treatment Study of Children With ADHD: Developmental cascades and vicious cycles*. Developmental Psychopathology. Cambridge University Press: New York.

Nigg, J. T. (2013). *Attention deficits and hyperactivity-impulsivity: what have we learned, what next?* Development Psychopathology. Cambridge University Press: Rockville Pike.

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

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

Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A-K. (2017). *Kultur for læring T1 Hedmarken*. Senter for praksisrettet utdanning: Hamar.

Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget: Bergen.

Nordahl, T. & Hausstätter, R. H. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9). (Kap. 2) Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133865>

Nordahl, T., Sørli, M. A., Tveit, A. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget: Bergen.

NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelser av fag og kompetanser.*

Kunnskapsdepartementet: Oslo. 23.02.2018. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen.* Rapport. KUF: Oslo.

Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge.* Forebygging.no.

Helsedirektoratet. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>

Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge.* Gyldendal Akademisk: Oslo.

Ogden, T. (2013). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning.* Gyldendal Akademisk: Oslo.

Olsen, M. H. og Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø.* Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

Owens, E. B., Hinshaw, S. B., Lee, S. S., & Lahey, B. B. (2009). *Few girls with childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder show positive adjustment during adolescence.*

23.02.2018. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2940934/>

Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relater til skolekonteksten. I: E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland. (red.). *Psykisk helse i skolen.* (156-175). Universitetsforlaget: Oslo.

Rønhovde, L. I. (2007). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med AD/HD og Tourettes syndrom.* Gyldendal Akademisk: Oslo.

Rønhovde, L. I. (2010). ...og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis. Gyldendal Akademisk: Oslo.

Salvanes, K. V., Sandsør, A. M. J. & Wollscheid, S. (2016). *Kan tiltak rettet mot selvregulering øke elevers skoleprestasjoner? En systematisk litteraturgjennomgang.*

Rapport 2016:10. NIFU: Oslo. 23.02.2018. Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2387345/NIFUrapport2016-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schunk, D. H. (2005). *Self-regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich.* Educational Psychologist, 40 (85-94). Taylor & Francis Group: London.

-
- Schwenck, C., Schmitt, D., Sievers, S., Romanos, M., Warnke, A. & Schneider, W. (2011). *Cognitive and emotional empathy in children with ADHD and conduct disorder*. Zeitschrift Fur Kinder-Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie. Hogrefe.
- Sheridan, S. M., Hungelmann, A. & Maughan, D. P. (1999). *A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization*. School Psychology Review, 28 (84-103). NASP: Bethesda.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswård, M. (2018). *Autism och ADHD i skolan*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2 utg. Universitetsforlaget AS: Oslo.
- Skram, K. (2010). *Elever med AD/HD trenger lærere som kan skape oversikt og struktur i skolehverdagen*. 02.02.2018. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/adhd/adhd-ve-skram-2011-statpedskriftserie98-utfordringer-undringer.pdf>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget: Bergen.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet: Oslo.
- Stavro, G. M., Ettenhofer, M. L. & Nigg, J. T. (2007). *Executive functions and adaptive functioning in young adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. Journal of the International Neuropsychological Society.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). *The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway*. Early Education and Development, volum 26 (663-684). Taylor & Francis Group: London.
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. NOVA: Oslo.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 108-127). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk: Oslo.

Weinstein, C. E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2008). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: E. Elstad & A. Turmo (Red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* (27-54). Universitetsforlaget: Oslo.

Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2000). *Interpersonal problem-solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity.* Journal of Clinical Child Psychology, 29 (589-602). Routledge: London.

Yoshimasu, K. Barbaresi, W. J. & Colligan, R.C. (2011). *Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of psychiatric disorders during adolescence: a population-based birth cohort study.* The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53. Wiley Online Library.

Øgrim, G. (2009). AD/HD-I: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet-en undergruppe av AD/HD. I: G. Strand (red.). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok.* Fagbokforlaget: Oslo.

Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge. En statusrapport. 2016:4.* Folkehelseinstitutt: Oslo. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

VEDLEGG 1

6.1 Spørreskjema til kontaktlærer

De elevene som har fått samtykke til å delta i kartleggingsundersøkelsen, skal også vurderes innenfor bestemte områder av sin kontaktlærer.

6.1.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er i denne undersøkelsen kartlagt gjennom lærervurderinger ut fra hvordan elevene handler og opptrer i ulike situasjoner. Kontaktlærerne har vurdert hver enkelt elevs sosiale kompetanse. Sosial kompetanse kan betraktes som et uttrykk for hvordan elevene tilpasser seg og deltar i det sosiale miljøet i skolen. Elevenes sosiale læring og utvikling er et viktig målområde i skolen, noe som også kommer klart til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Disse resultatene bør gi skolen og lærerne en god indikasjon på det sosiale ferdighetsnivået blant elevene. Svarverdiene går fra 1-4 hvor høyeste skåre indikerer stor grad av sosial kompetanse og består av fire fokusområder med totalt 30 spørsmål.

<i>Tilpasning til skolens normer</i>	Aldri/ sjelden 1	Av og til 2	Ofte 3	Svært ofte 4
Gjør skolearbeidet riktig				
Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
Rydder opp etter seg				
Følger dine beskjeder og instruksjoner				
Kan skifte aktivitet uten å protestere				

<i>Selvkontroll</i>	Aldri/ sjelden 1	Av og til 2	Ofte 3	Svært ofte 4
Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
Forholder seg rolig når han/hun blir ertet				
Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
Tåler å få kritikk uten å bli opprørt				
Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende				
Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
<i>Positiv selvheldelse</i>	Aldri/ sjelden 1	Av og til 2	Ofte 3	Svært ofte 4
Tar initiativ til samtaler med medelever				
Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
<i>Empati og rettferdighet</i>	Aldri/ sjelden 1	Av og til 2	Ofte 3	Svært ofte 4
Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
Sier ifra når han/hun mener at du har vært urettferdig				

6.1.2 Motivasjon og arbeidsinnsats

Dette området dreier seg om hvordan kontaktlærer vurderer elevens motivasjon og interesse for skole, samt arbeidsinnsats og utgjør samlet et fokusområde med 4 spørsmål.

Svarverdiene går fra 1-4 og høyest skåre indikere stor grad av motivasjon og arbeidsinnsats.

<i>Motivasjon og arbeidsinnsats</i>	Svært høy 5	Høy 4	Middels 3	Lav 2	Svært lav 1
Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
Elevers interesse for å lære i timene er:					
Elevers motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet er:					

6.1.3 Skolefaglige prestasjoner

Her blir kontaktlærerne bedt om å vurdere elevens skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matte og engelsk. Svarverdiene går fra 1 til 6 hvor 1 står for svært lav skolefaglig prestasjon og 6 for svært høy skolefaglig prestasjon.

<i>Skolefaglige prestasjoner</i>	1	2	3	4	5	6
Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

6.1.4 Grunnleggende ferdigheter

Gi en vurdering av elevens grunnleggende ferdigheter på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav grunnleggende ferdighet og 6 for svært høy grunnleggende ferdighet

<i>Grunnleggende ferdighet</i>	1	2	3	4	5	6
Elevers leseferdigheter er:						
Elevers regneferdigheter er:						

6.1.5 Fravær fra skolen

Kryss av for hvor mange dager eleven har 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