



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marthe Olsby

Mastergradsoppgave

**«Skole-/hjemmsamarbeid der hvor elever
med ADHD er involvert»**

En undersøkelse basert på fire læreres erfaringer

«School-/home collaboration where students with
ADHD are involved»

A survey based on the experiences of four teachers

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven begynte jeg på høsten 2021 etter to års permisjon på grunn av fødsel og omsorg for barn. Masteroppgaven setter derfor et foreløpig punktum for min studietilværelse, og jeg ser fram til å kunne ha fullt fokus på jobben min som grunnskolelærer i barneskolen. Studietilværelsen har vært lærerik og inspirerende. Jeg ville ikke vært foruten denne prosessen med å kunne levere en ferdig masteroppgave, selv om det har vært mye frustrasjon og fortvilelse.

Underveis i studieperioden min på Hamar har jeg blitt introdusert for mange viktige og spennende temaer, dette har vært med på å utvikle meg til en profesjonell lærer som stadig er i utvikling og på søk etter ny kunnskap. Jeg har også fått mer forståelse og kunnskap som har endret meg personlig. Dette har derfor bidratt til at jeg har utviklet en nysgjerrighet som omhandler samarbeid med foreldre til elever med ADHD-diagnose. Det ble derfor en naturlig vei for meg å søke etter mer innsikt i dette samarbeidet da jeg skulle starte prosessen med å skrive en masteroppgave.

Veien har jeg ikke gått helt alene, og det er flere som fortjener en stor takk for å ha vært der for meg. For det første er jeg evig takknemlig for veilederen min, Bjørg Mari Hannås. Hjelpen hun har bidratt med har hjulpet meg gjennom der hvor jeg til stadig tvilte på om jeg var på rett vei. Jeg er takknemlig for at hun har gitt gode og konstruktive innspill på tekst jeg har sendt, og at responsen har vært utrolig rask. I tillegg har hun stilt kritiske spørsmål som har fått meg til å tenke et ekstra steg framover. Hun har vært helt avgjørende for at jeg har kommet til enden av dette prosjektet.

Det er også naturlig at jeg gir informantene mine litt oppmerksomhet for at de tok seg tid til å delta i prosjektet. Deres erfaringer og historier er hele fundamentet for dette prosjektet. Jeg håper selvfølgelig at de sitter med en følelse på at de har bidratt med noe viktig, som kan ha en betydning for andre.

Samboeren min, Stian, har ikke hatt noe særlig innsikt i hva jeg har forsket på de siste 9 månedene. Men han har vært der som en støtte, og ikke minst hatt troen på at jeg skal komme i mål, tusen takk! For å ikke glemme mange familiemedlemmer som med sann glede har bidratt med å passe unger når jeg har trengt tid til skriving, tusen takk til dere også!

Arbeidet med denne masteroppgaven kan beskrives med flere adjektiver. Det har vært alt fra spennende og givende, til slitsomt og frustrerende. Jeg har fått mulighet til å utfordre meg selv, og ikke minst få muligheten til å levere et sluttprodukt. Den nye kunnskapen jeg har tilegnet meg i denne prosessen, gleder jeg meg til å ta i bruk!

Starum 4. mai 2022

Marthe Olsby

Innhold

Forord	3
Sammendrag norsk	8
Sammendrag engelsk	10
1 INNLEDING	12
1.1 Oppgavens tema og problemstilling	12
1.2 Valg av litteratur.....	14
2 TEORI	15
2.1 Skole-/hjemmsamarbeid	15
2.1.1 Ulike former for foreldresamarbeid.....	16
2.1.2 Hva innebærer samarbeidet mellom skole og hjemmet?.....	17
2.1.3 Læreren.....	18
2.1.4 Forventinger mellom skolen og hjemmet.....	19
2.1.5 Relasjonen mellom lærer og elev	19
2.2 ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder	21
2.2.1 Hva er en ADHD-diagnose?.....	21
2.2.2 ADHD i skolesituasjon.....	22
2.2.3 Forholdet mellom foreldre og læreren.....	24
2.2.4 Betydningsfulle faktorer for elever med ADHD	24
2.2.5 Det sosiale samspillet	25
3 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG METODE	26
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	26
3.1.1 Fenomenologi.....	26
3.1.2 Hermeneutikk	27
3.2 Valg av metode.....	28
3.2.1 Kvalitativ metode	29

3.2.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	29
3.3	Forberedelser og gjennomføring	30
3.3.1	Intervjuguide	30
3.3.2	Informasjonsskriv og samtykkeskjema	31
3.3.3	Søknad til NSD.....	31
3.3.4	Utvalg og rekruttering	32
3.3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.4	Metode for datanalyse	35
3.4.1	Transkribering av intervjuer	35
3.4.2	Analyseprosessen	36
3.5	Styrker og svakheter i forskningsprosjektet	37
3.5.1	Reliabilitet	38
3.5.2	Validitet.....	38
3.5.3	Etiske hensyn.....	39
3.5.4	Feilkilder	40
4	RESULTATER AV ANALYSEN	42
4.1	Det generelle skole-/hjemmsamarbeidet	42
4.1.1	Respekt, ærlighet og ta elevene i det gode	42
4.2	Undervisning og elever med ADHD	45
4.2.1	Undervisning av elever med ADHD	45
4.2.2	Samarbeid med andre instanser	50
4.3	Foreldresamarbeid med elever med ADHD	55
4.3.1	Du som lærer – hva gjør du?	56
4.3.2	Ulike former for et samarbeid med hjemmet.....	60
4.3.3	Forventinger	61
5	DRØFTING	66
5.1	Det generelle skole-/hjemmsamarbeidet	66
5.2	Undervisning for elever med ADHD	68

5.3	Foreldresamarbeid med elever med ADHD	71
6	OPPSUMMERING	76
7	LITTERATURLISTE.....	78
8	VEDLEGG.....	84
8.1	Vedlegg 1 – intervjuguide	85
8.2	Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring	86
8.3	Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	88

Sammendrag norsk

Denne masteroppgaven søker innsikt i hvilke erfaringer de deltakende lærerne i prosjektet har med skole-/hjemsamarbeid der hvor elever med ADHD er involvert. Problemstillingen jeg har utarbeidet er: *Basert på fire læreres erfaringer, hvilke erfaringer har lærerne omkring et skole-/hjemsamarbeid der hvor elever med ADHD er involvert?*

Oppgaven er strukturert slik at jeg først har tatt for meg teori og tidligere forskning om skole-/hjemsamarbeid og ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). I kapittel 2.1 som omhandler skole-/hjemsamarbeid har jeg valgt å bruke teori fra blant annet Thomas Nordahl, Aslaug Kristiansen og Karen-Sofie Ask og Stein Gorseth. For å redegjøre for ADHD, har jeg i kapittel 2.2 benyttet meg noe av internasjonal forskning fra Russel Barkley og Adam Rafalovich. Jeg har også brukt noe teori om ADHD fra Lisbeth Iglum Rønhovde. Deretter har jeg i kapittel 3.1 presentert hvilke vitenskapsteoretisk perspektiv jeg har hatt fokus på. I kapittel 3.2 og 3.4 har jeg presentert hvilke metode jeg har brukt for innsamling og for analyse av datamateriale. Videre i forskningsoppgaven har jeg presentert resultater fra analysen eksemplifiserte utdrag fra transkripsjonene i intervjumaterialet i kapittel 4. Til slutt har jeg rettet fokuset på drøfting ved hjelp av teori og datamaterialet i kapittel 5.

Bakgrunnen for datamaterialet er intervju av fire lærere som ble gjennomført høsten 2021. Forskningsprosjektet sitt datamateriale vil derfor være basert på av disse fire lærernes beskrivelser og erfaringer fra skole/hjem samarbeid og ADHD. Undersøkelsen viser at lærerne trekker fram erfaringer som blant annet omhandler en åpen dialog, avklaring av forventninger og ærlighet som viktige faktorer for et samarbeid med foreldrene der hvor eleven har en ADHD-diagnose. Forventningsavklaring er et funn som understreker viktigheten av rollefordelingen mellom lærerne og foreldrene. Et annet funn i denne analysen kan vise at manglende tillit mellom foreldrene og lærerne, kan være uheldig for en videre utvikling av et velfungerende skole-/hjemsamarbeid. Undersøkelsen belyser også erfaringer knyttet til et ujevnt maktforhold, og noen refleksjoner rundt bevisstgjøring av holdninger og atferd i møte med foreldre til barn med ADHD. Jeg har hatt fokus på et samarbeid med foreldre der hvor barn med ADHD har vært involvert, likevel kan dette også sees i sammenheng med foreldre til andre barn.

Jeg ønsker å fremheve at lærernes beskrivelser og erfaringer ikke kan generaliseres til hvordan alle lærere i Norge erfarer skole-/hjemsamarbeid der hvor elever med ADHD er

involvert. Likevel vil erfaringene til lærerne som har deltatt i dette prosjektet, kunne være nyttige for andre lærere.

Sammendrag engelsk

This master's thesis seeks insight into the experiences the participating teachers in the project have with school / home collaboration in which students with ADHD are involved. The research question I have developed is: *Based on the experiences of four teachers, what experiences do the teachers have about a school / home collaboration where students with ADHD are involved?*

The thesis is structured so that I first have considered theory and previous research on school-/home collaboration and ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). In chapter 2.1 which concerns school-/home collaboration, I have chosen to use theory from, among others, Thomas Nordahl, Aslaug Kristiansen and Karen-Sofie Ask and Stein Gorseth. In order to account for ADHD, have I in chapter 2.2 used some international research by Russel Barkley and Adam Rafalovich. I have also used some theory on ADHD by Lisbeth Iglum Rønhovde. I have then in chapter 3.1 presented which scientific theoretical perspective I have focused on. In chapters 3.2 and 3.4 have I presented the methods I have used for collecting and analyzing data material. Further in the research paper, have I presented results from the analysis, exemplified excerpts from the transcripts in the interview material in chapter 4. Finally, I have focused on discussion using theory and the data material in chapter 5.

The background for the data material are interviews of four teachers conducted during the autumn 2021. The research project's data material will therefore be based on these four teachers' descriptions and experiences from school-/home collaboration and ADHD. The survey shows that the teachers highlight experiences including an open dialogue, clarification of expectations, and honesty as important factors for a collaboration with the parents where a student has an ADHD diagnosis. Clarification of expectations is a finding that emphasizes the importance of the division of roles between teachers and parents. Another finding in this analysis may show that a lack of trust between parents and teachers can be unfortunate for the further development of a well-functioning school-/home collaboration. The study also sheds light on experiences related to an uneven power relationship, and some reflections on raising awareness of attitudes and behavior in meetings with parents of children with ADHD. I have focused on a collaboration with parents where children with ADHD have been involved, yet this can also be seen in connection with parents of other children.

I want to point out that the teachers' descriptions and experiences can not generalize how all teachers in Norway experience a school-/home collaboration where students with ADHD are involved. Nevertheless, the experiences of the teachers who have participated in this project may also be useful to other teachers.

1 INNLEDING

1.1 Oppgavens tema og problemstilling

Alle mennesker som har en tilknytning til skole, har et forhold til begrepet skole-/hjemssamarbeid. Skole-/hjemssamarbeid er et begrep som det blir snakket mye om, og jeg tror de aller fleste som jobber med barn i skolen ser verdien i dette samarbeidet. Det er et sentralt emne i grunnskolelærerutdanningen, men det er sjelden man får noe erfaring på dette området underveis i utdanningsløpet. Man får forelesninger om hvor viktig dette samarbeidet er, og at læreren og foreldrene er ansvarlige for å etablere en kommunikasjon hvor man snakker et likt språk. Likevel er det ikke alltid like uproblematisk å få til et gjensidig skole-/hjemssamarbeid, og det er ofte hos de mest sårbare elevene våre at skole-/hjemssamarbeidet kan erfares som krevende og belastende for de voksne i klasserommet. Hvorfor er det slik? Hva er grunnen til at samarbeidet noen ganger kan oppleves som ikke gjensidig, og manglende likestilt for en av partene?

Jeg kjenner selv som relativt nyutdannet grunnskolelærer at usikkerhet rundt kontakten med foreldrene er noe som kan til tider prege min hverdag som lærer. Det er daglige spørsmål som jeg må ta stilling til som omhandler et skole-hjem samarbeid. Det kan være spørsmål som: «Skulle jeg ha sendt en melding om manglende lekse? Skal jeg fortelle at han/hun var så positiv og ivrig i gymtimen i dag? Burde jeg sende en melding om manglende bokpapir på matematikkboka?». Foreldrene er ulike, og vi lærerne som jobber i skolen er ulike, så vi har kanskje ulike forventinger til hva slags informasjon og kontakt vi skal ha. Ut ifra mine erfaringer, hva informantene mine har fortalt og tanker jeg har gjort meg underveis i denne prosessen med prosjektet, tror jeg at det er viktig å løfte fram at vi jobber mot et felles mål. Nemlig å gjøre så godt vi kan for at alle elever opplever mestring og trivsel i skolen.

Motivasjon og mestring er to begreper som har sammenheng med hverandre.

Kunnskapsdepartementet har utarbeidet en strategiplan for grunnskolen, her står det klart og tydelig at lærerne skal legge til rette for at undervisningen oppleves relevant, og at elevene opplever økt mestring og motivasjon (Meld. St. 22 (2010-2011)). Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på foreldresamarbeid knytte til barn med ADHD har sammenheng med egen nysgjerrighet og ønske om å finne ut mer om dette. I løpet av studietiden på grunnskolelærerutdanningen lærte vi svært lite om diagnoser hos barn, og eventuelle hensyn og tilpasninger som skulle gjøres hvis man fikk en elev med en diagnostisert tilstand. Behovet

for å lære mer om det er også veldig synlig da det vises fra Statistisk sentralbyrå i 2021 at nesten åtte prosent av elever i skolen mottar en form for spesialundervisning (Statistisk sentralbyrå, 2021). I Opplæringsloven er det nedfelt at retten til spesialundervisning gjelder elever som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av et ordinært opplæringstilbud (1998, §5-1). Barn med en ADHD-diagnose har likevel ikke automatisk rett til spesialundervisning, fordi de ikke alltid har vansker som gjør at de ikke får utbytte av den ordinære opplæringen. Det er her foreldrene og læreren må komme tydelig på banen for å vise behov og kjempe for at barnet skal få det hun/han har rett på. En konsekvens av manglende ressurser kan være at elever med ADHD får en mangelfull opplæring. De kan også oppleve å bli oversett og i noen tilfeller bli plassert utenfor klasserommet på grunn av uro og forstyrrelser.

Jeg har selv erfart og observert at man som lærere kan komme til å overse elever med ADHD. En nysgjerrighet hos meg er derfor å søke etter mer innsikt om lærere velger å overse elever med ADHD, eller om lærerne ikke alltid er innforstått med at det kan være en spesifikk bakenforliggende forklaring til atferden som kommer til syne. Jeg ønsker derfor å få mer kunnskap om hvordan lærere erfarer elever med ADHD. Hvilke erfaringer lærerne har med samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Og hva lærerne har gjort, og gjør i det daglige for å etablere et samarbeid med foreldre av barn med ADHD. Formålet med prosjektet er å få en forståelse og innsikt i hvordan lærerne erfarer et skole-/hjemsamarbeid som involverer barn med ADHD. Et ønske for meg er å prøve og besvare denne problemstillingen: *Basert på fire læreres erfaringer, hvilke erfaringer har lærerne omkring et skole-/hjemsamarbeid der hvor elever med ADHD er involvert?*

Jeg vil poengtere at lærerne jeg omtaler i dette forskningsprosjektet er mine fire informanter, prosjektet kan derfor ikke gjøres gjeldende for alle lærere som jobber med elever med ADHD. Jeg ønsker også å opplyse om at jeg har valgt å bruke benevnelsen foreldre i teksten, men at dette begrepet i denne sammenhengen også kan omfatte foresatte og andre omsorgspersoner rundt barna.

1.2 Valg av litteratur

I arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg valgt å fokusere på norsk litteratur og forskning som har blitt gjennomført tidligere. Jeg har derfor tatt i bruk noe litteratur fra grunnskolelærerutdanningen om skole-/hjem samarbeid og metodeskriving. I tillegg til litteratur og tidligere forskning fra utdanningen, har jeg også søkt på høgskolebiblioteket ved hjelp av Oria. For å finne litteratur og tidligere forskning på temaene, benyttet jeg meg av søkeord som «skole-/hjem samarbeid» «foreldresamarbeid» og «ADHD». Problemstillingen er i størst mulig grad basert på disse tre emnene, det var dermed helt naturlig å benytte de tre søkeordene. Det var mye litteratur å bla seg igjennom, men i søkeprosessen kom blant annet Thomas Nordahl og Elsa Westergård opp gjentatte ganger, noe som gjorde det naturlig for meg å fokusere mest på hva de har forsket på.

Selv om jeg fokuserer mest på norsk litteratur i dette forskningsprosjektet, oppdaget jeg at jeg trengte å benytte meg noe av internasjonal forskning gjort om ADHD. For å lete etter internasjonal forskning benytte jeg meg av søkemotoren Eric. Av de artiklene jeg leste, merket jeg at mye av forskningen handlet om medisiner og bruken av medisiner, dette er noe jeg ikke har valgt å fokusere så mye på i dette prosjektet. Jeg fant likevel noen interessante artikler da jeg valgte å endre søkene mine ved å kombinere «ADHD» og «home-school». Jeg opplevde prosessen med å lete etter internasjonal forskning som krevende og noe frustrerende. Det er fordi jeg merket at mine engelskkunnskaper ikke strekker helt til i arbeidet med å lese akademiske tekster på engelsk.

2 TEORI

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for begreper og teorier som jeg mener er viktig for å forstå og utdype problemstillingen. Jeg har valgt å dele inn teorikapittelet i to hovedkapitler, *skole-/hjemssamarbeid* og *ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)*. Innledningsvis vil jeg ta for meg Nordahls (2015) ulike former for foreldresamarbeid, jeg skal også se på hvilke klare kriterier som ligger til grunn for å etablere et velfungerende skole-/hjemssamarbeid. Jeg har valgt å gjøre rede for begrepet tillit både i sammenheng med lærer-foreldre relasjonen, men også lærer-elev relasjonen, og lærerens betydning i disse samarbeidsrelasjonen. Til slutt i det første hovedkapittelet har jeg presentert forventinger mellom skolen og hjemmet, her har jeg tatt for meg Ask & Gorseths (2004) forskning som omhandler de ulike posisjonene som partene innehar.

I andre del av hovedkapittelet har jeg presentert ADHD som en diagnose. Jeg har tatt et valg om å ikke gå inn på forutsetninger for å få diagnosen eller former for utredning. Videre i kapittelet har jeg gjort rede for ADHD i skolesituasjon hvor jeg har benyttet meg av forskning fra blant annet Ken Jacobson. Jeg har også sett på forholdet mellom lærer-foreldre i sammenheng med elever med ADHD. Til slutt i kapittelet har jeg tatt for meg noen faktorer som i stor grad kan påvirke elever med ADHD i ulike skolesituasjoner.

2.1 Skole-/hjemssamarbeid

Samarbeidet mellom hjemmet og skolen påvirkes av flere ulike forhold (Nordahl & Drugli, 2016). I overordna del av læreplanen blir skole-/hjemssamarbeid omtalt slik at god kommunikasjon vil bidra positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og elevenes oppvekstmiljø. Det er skolen som har det overordna ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeidet. Foreldrene og foresatte er barnas viktigste omsorgspersoner, og deres holdninger og syn på skolen vil derfor kunne ha stor innflytelse på barnas skolehverdag. En god og tillitsfull dialog med klare forventinger om hva som forventes av begge parter vil legge til rette for elevens videre danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2021). I St.meld. nr. 14 (1997-1998) er den retten foreldrene har til medvirkning i skolen tydeliggjort. Det skal være et samarbeid mellom skole og hjem, og dialogen mellom disse to partene skal være en likeverdig dialog. Samhandlingen skal komme til uttrykk gjennom felles

mål. Skolen skal vise engasjement og vilje til å samarbeide, og foreldrene skal få informasjon om barnets situasjon på skolen (Meld. St. Nr. 14 (1997-1998), 1998).

2.1.1 Ulike former for foreldresamarbeid

I opplæringsloven (2008, § 20-1) har samarbeidet mellom skole og hjem har en relativt tydelig plass. Som bakteppe for problemstillingen, skal jeg nå presentere noen ulike typer av foreldresamarbeid. Et *direkte samarbeid* er direkte møter mellom foreldre og lærere. Dette er gjerne et formalisert samarbeid som angår alle foreldre som har barn i skolen. Vi kan gjerne dele dette samarbeidet opp i to. Den første formen innebærer at de ansatte på skolen har møter med hele foreldregruppa, det vi omtaler som foreldremøter. Den andre formen for samarbeid handler mer direkte om hver enkelt elev, som for eksempel samtaletimer. Ifølge Nordahl (2015) er det helt avgjørende at det legges stor vekt på det direkte samarbeidet, for at samarbeidet skal føles forpliktende for begge parter.

I motsetning til et direkte samarbeid, omtales en del av skole-/hjemsamarbeidet som *indirekte samarbeid*. Vi kan definere dette samarbeidet som et kontaktløst samarbeid som handler om måten det snakkes om skolen på hjemmebane. Et slik samarbeid innebærer blant annet hvilke holdninger foreldrene signaliserer til barna om skolen, hvilken betydning skolen har for barna, og hvordan dette innvirker på elevens læring og utvikling. Denne kommunikasjonen har helt klart en fordel ved at det foregår hver eneste dag, og det vil derfor ha en annen hyppighet enn et direkte samarbeid (Nordahl, 2015). Lærerne har stor mulighet til å påvirke det *indirekte samarbeidet* ved at de for eksempel er oppmerksomme på å sende positive meldinger til hjemmet. Positive meldinger vil være en fin inngang for foreldrene til å snakke med barna sine om skolehverdagen. Spesielt for elever med utfordringer er den positive kontakten mellom lærere og foreldre svært viktig (Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007). I dette prosjektet kommer jeg til å se på begge formene for et samarbeid med hjemmet. Det er fordi både det *direkte* og det *indirekte samarbeidet* har eleven som utgangspunkt, men med noe ulik form hyppighet og fremgangsmåte.

2.1.2 Hva innebærer samarbeidet mellom skole og hjemmet?

I følge Drugli & Lichtwarck er den primære hensikten med hjem-skole samarbeid å fremme tanken om et helhetlig perspektiv på barnets ulike livsarenaer. En investering i et samarbeid mellom skole og hjem fra den profesjonelle lærers side, vil også kunne bidra til å støtte foreldrene i deres oppdragerrolle (1998). Selv om dette er forskning fra flere år tilbake, kan vi trekke sammenhenger til nyere forskning av Liv Margarete Lassen og Nils Breilid om at en gjensidig relasjon som er basert på tillit mellom skole og hjem, vil fungere støttende, veiledende og oppmuntrende for alle involverte parter. Et gjensidig tillitsforhold hvor skole og hjem kan si ifra om ting og stille spørsmål, vil skape et samarbeidsklima hvor det er mulig å utvikle positivitet og betydningsfull læring for barnets beste (Lassen & Breilid, 2012).

Det er en stor og viktig oppgave å skape et likeverdig og gjensidig samarbeid med foreldre. Jeg har lyst til å trekke fram forskning gjort av Aslaug Kristiansen (1995), hun viser til hvordan samfunnsutviklingen har ført til at skolen har fått en utfordring med tanke på den økende kompleksitet i elevgruppen. Selv om dette er forskning fra nærmere 30 år siden, viser dette at den økende kompleksiteten også representerer foreldregruppa som skolen må forholde seg til. Hvilke faktorer er det som gjør at dialog og samarbeid er mulig å få gjennomført til tross for denne kompleksiteten? Kristiansen (1995) mener at tillit er svaret. Hun beskriver tillit som fundamentet for samarbeidet mellom lærerne og foreldrene. For at dette skal være mulig, må begge partene stille seg sårbare ovenfor hverandre og tørre å gi makt til hverandre uten at dette kan brukes feil.

Et samarbeid med felles mål for barn og unges faglige, sosiale og personlige utvikling er et godt utgangspunkt for et vellykket skole-/hjemsamarbeid. Det å sette søkelyset på at barnet er i senter, og at skolen og hjemmet viser ovenfor hverandre at de er i et gjensidighetsforhold til hverandre, vil være gode forutsetninger for å nå den ønskede utviklingen. Nordahl presiserer at et samarbeid ikke drives på en av partenes premisser, men at begge parter skal ha dekket sine behov og ønsker (2007). Tryggheten elevene opplever på skolen kan bli forsterket hvis samarbeidet mellom skolen og hjemmet er velfungerende. Det at foreldrene vet at de får informasjon om det er noe som ikke er bra, og at de i tillegg vet at de som foreldre har mulighet til å kontakte skolen dersom de skulle mene at det er informasjon skolen trenger som kan ha betydning for barnets trivsel på skolen, vil være hensiktsmessig for et velfungerende samarbeid (Nordahl, 2007).

2.1.3 Læreren

Hvis lærer evner å vise kjærlighet og varme, men samtidig sette tydelige grenser, kan vi kalle læreren for en autoritativ lærer. Den autoritative læreren skal være en trygg, kompetent og omsorgsfull person som skal møte elevene hver dag i klasserommet (Westergård, 2012). De holdningene som læreren møter elever og foreldre med, vil spille en stor rolle for hvordan samarbeidet mellom dem vil utvikle seg. Evnen en lærer har til å se foreldrene som en betydningsfull ressurs for elevene, og at samarbeidet mellom partene er gjensidig avhengig av hverandre, vil være et godt utgangspunkt for et velfungerende skole-/hjem samarbeid. I en klasse vil det være et mangfold av individer, alle foreldrene vil derfor ha ulike syn på skolens rolle, læring og oppdragelse. Samarbeidet med foreldrene kan derfor oppleves som ulikt fordi vi har ulik forståelse og kunnskap om undervisning og barns utvikling. Læreren har derfor en viktig rolle i disse situasjonene ved å anerkjenne og akseptere de ulikhetene som finnes, og bevisst legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene. På bakgrunn av de ulike forutsetningene barna og foreldrene har i møte med skolen, kan foreldresamarbeidet enkelte ganger oppleves som utfordrende. Samtidig er dette en del av det å være den profesjonelle lærer. Det er spesielt to forhold som kan bidra at et samarbeid kan oppleves som utfordrende mellom skole og hjem: følelsesmessige reaksjoner og konflikter/uenighet.

I samarbeidet med foresatte vil læreren til tider ha behov for å opplyse foreldre om vansker eller utfordringer eleven kan ha på skolen. Dette kan for mange foreldre oppleves sårt og vanskelig, og emosjonelle reaksjoner kan oppstå (Westergård & Fandrem, 2015).

Forklaringen på slike emosjonelle reaksjoner kan like godt handle om en ujevn maktbalanse mellom skole og hjem, og at foreldrene kan føle seg underlegne i forholdet til læreren.

Normale reaksjoner som forsvar, sinne, tilbaketrekking osv. kan i noen tilfeller være vanskelig for en lærer å håndtere på en profesjonell måte (Westergård, 2012). En annen faktor som kan utløse et uheldig foreldresamarbeid er tilfeller der hvor læreren og foreldrene har helt ulike oppfatninger av eleven. En godt forberedt lærer, som har en jevnlig dialog med foreldrene, vil ha bedre forutsetninger for å unngå og eventuelt håndtere konflikter og uenigheter som kan påvirke samarbeidsrelasjonen på en negativ måte. Likevel kan en ikke alltid unngå at foreldre og lærere har ulikt syn på elevene, men i disse situasjonene vil det være heldig hvis læreren evner å se på foreldrenes oppfatning som en utvidet forståelse og et bidrag til bedre forståelse av eleven. Evner en lærer å holde på disse kvalitetene på tross av

ulike oppfatninger av eleven, vil tanken om at foreldrene i hovedsak er en ressurs for barnet stå sentralt (Westergård & Fandrem, 2015).

2.1.4 Forventinger mellom skolen og hjemmet

Det er ofte slik at foreldrenes forventinger er i stor grad etablert gjennom deres tidligere erfaringer fra samtaler med lærere, og deres egne erfaringer som elev. En utfordring kan være hvis disse erfaringene og forventingene ikke er hensiktsmessige i forhold til det å få til en god dialog mellom lærer og foreldre (Nordahl, 2015). Det skapes ikke gode forutsetninger for en dialog hvis læreren ikke inviterer foreldrene med i samtalen og åpner opp for at deres innspill og tanker. Ifølge Nordahl er kontakten med foreldrene ofte slik at læreren gir informasjon om hvordan eleven utvikler seg og hva undervisningen går ut på. Det gis sjelden mulighet for dialog, og lærerne er ikke så opptatte av å få opplysninger om elevene fra foreldrene, selv om foreldrene er de personene som kjenner elevene aller best (2015).

Mange foreldre kan være usikre på egen posisjon i skole-/hjemsamarbeidet (Ask & Gorseth, 2004). Som jeg har skrevet om tidligere, har foreldrene kun deres egne skoleerfaringer som grunnlag. Det kan føre til at når de henvender seg til skolen kan dette være preget av en viss usikkerhet, som igjen kan oppleves feil eller misforstått av læreren. Læreren kan i disse tilfellene noen ganger tolke dette som et angrep, og konsekvensen kan være at man innta en form for forsvarsposisjon ovenfor foreldrene. Det er ytterst viktig at læreren i en slik situasjon tar ansvaret for å skape et fungerende samarbeid som drar i riktig retning. Avklaringer i hvilke roller og posisjoner de ulike partene har, vil være svært viktig i samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Dermed vil man kunne finne ut av hva slags forventinger som stilles, og hvilke oppgaver som tilhører hvilke parter (Ask & Gorseth, 2004). Et samarbeid som inviterer foreldrene til å inneha en aktiv rolle i barnas skolegang vil også gi en egenverdi for foreldrene. Foreldrene kan bli enda tryggere i sin rolle fordi skolen gir dem ansvar og en mulighet til å være med å påvirke (Nordahl, 2015).

2.1.5 Relasjonen mellom lærer og elev

Relasjonen mellom de voksne, altså lærere og foreldre, har en stor betydningsfull verdi for et vellykket samarbeid. En god lærer – elev relasjon hvor læreren forstår elevene, kjenner til

interesser og erfaringer, og kan dra nytte av dette i undervisningssituasjoner vil være av stor betydning. Hva som skal til for å kunne utvikle gode relasjoner til elevene er blant annet at læreren anerkjenner elevenes handlinger som rasjonelle og intensjonelle. I tillegg at læreren evner å ha en forståelse for at elevenes virkelighetsoppfatning kan være annerledes enn hos den voksne. Gode relasjoner mellom læreren og eleven er preget av nærhet, åpenhet, involvering, omsorg, støtte og respekt (Nordahl, 2015). De gode relasjonene kommer ikke uten at læreren ønsker å involvere seg i den enkelte elev, viktige elementer er å kunne tilpasse egen atferd og være autentisk i kontakten til elevene (Jensen & Juul, 2003).

Det er noen generelle prinsipper som kan være til hjelp for å utvikle og skape gode relasjoner til elevene sine. Det første prinsippet er utvikling av et godt gjensidig tillitsforhold. Opplevelsen av at man kan stole på hverandre og at man holder ord, vil være med på å prege tilliten mellom personer. Tillit er noe du utvikler, ikke noe du kan kreve. Tillitt utvikles ved å være lyttende, holde avtaler, være forutsigbar og troverdig (Nordahl, 2015). Det andre prinsippet er evnen til å engasjere seg i og verdsette elevens sosiale verden. Hvordan man som voksen opptrer blant annet i konfliktsituasjoner. Ved å alltid beholde roen, er høflig, vennlig og viser respekt, vil også elevene kunne lære hvordan man kan behandle hverandre med respekt og vennlighet (Nordahl, 2015). Barn setter positive forhold til sine jevnaldrende høyt, disse forholdene vil derfor prege deres atferd. Det er svært viktig at læreren viser interesse for elevrelasjonene, og jobber kontinuerlig for at relasjonene skal være preget av sosial omgang mellom elevene. Det tredje og siste prinsippet som jeg ønsker å presentere er det å være i god posisjon til eleven. Har man etablert en god relasjon til eleven, står man i posisjon til eleven. Da har man større mulighet til å få tilgang til samtaler, og man kan stille oppnåelige krav og forventinger til eleven. For å etablere denne posisjonen, må man ta seg tid til å bli kjent med eleven, finne ut av interesser og vise at man bryr seg. Opplevs det motstand i dette arbeidet, er det ytterst viktig å ikke avslutte, men å fortsette å vise at man bryr seg (Nordahl, 2015).

2.2 ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

I denne delen av kapittelet skal jeg gå nærmere inn på hva som definerer en ADHD-diagnose, hva slags symptomer som kan følge et barn med ADHD, hvordan elever med ADHD kan fungere i skolen og det sosiale samspillet.

2.2.1 Hva er en ADHD-diagnose?

ADHD kommer fra det engelske «Attention Deficit Hyperactivity Disorder», og beskrives som en nevrologisk forstyrrelse som først og fremst omfatter problemer knyttet til hyperaktivitet, oppmerksomhetssvikt og impulsivitet. «AD» står for oppmerksomhetsvansker og «HD» står for hyperaktivitet, vansker knyttet til hyperaktivitet (Helsedirektoratet, 2021). Tilstanden kan være hemmende og den kan vise seg allerede i førskolealder (American Psychiatric Association, 2013). I Norge regner man med at det er 3 til 5 prosent av alle barn som har ADHD (Zeiner & Arnesen, 2004). Det er tre ulike kjernesymptomer på ADHD, oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet, og den siste er en kombinert type som beskrives i de diagnostiske systemene ICD-11 (World Health Organization, 2019) og DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). I utredningsarbeidet finnes det to diagnosemanualer, ICD-11 og DSM-5, dette er manualer hvor de ulike diagnosekriteriene er beskrevet (American Psychiatric Association, 2013). Jeg har valgt å kun forholde meg til DSM-5 fordi mye av forskningen og litteraturen om ADHD er basert på dette systemet (Nørvik & Lea, 2010).

I de aller fleste diagnoser finnes det en bakenforliggende felles årsak, og man vet gjerne hvilken behandlingsform som fungerer. Slik er det ikke for de som blir diagnostisert med ADHD (Rønhovde, 2014). En ADHD-diagnose kan opptre på forskjellige måter, det vil også finnes mange forskjellige behandlingsformer. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at de typiske symptomene du kan finne hos elever med ADHD kan variere avhengig av tid, miljø og fra person til person (Rasmussen, Nettet, Torgeresen & Gjervan, 2009). Jeg synes en av lærerne i prosjektet beskrev det så fint da hun forklarte hvor lettet skolen og foreldrene ble da eleven fikk diagnosen:

Det ble plutselig mye enklere for meg som lærer til denne eleven etter at han fikk diagnosen. Det samme gjaldt foreldrene, jeg fikk en følelse av at vi alle kunne puste litt. Jeg hadde jo en følelse av at det var noe der. (Lærer 4).

I og med at det er en variasjon i de typiske symptomene, kan det være noe av grunnen til at mange barn ikke får diagnosen før rundt 9 års alderen. Dette kan forklares oftest med skolestart fordi det er en endring i organisering av hverdagen og nye krav som barna må forholde seg til. Likevel ser det ut til at det kan være hensiktsmessig å stille en diagnose så tidlig som mulig. Faktorer som urolighet og impulsivitet er noe som kan være «forventet» hos små barn, det kan derfor i flere tilfeller være vanskelig å vite hva som er forskjellen på normal utvikling og vansker. Det at små barn utvikles mye og raskt brukes som et argument for å vente med å intervensere med medikamentell behandling, som jo er en kjemisk påvirkning av sentralnervesystemet (Ørstavik et al., 2016). Om man ønsker å vente med medisiner, er det likevel en fordel å vite om at barnets vansker eventuelt kan knyttes til diagnosen ADHD.

2.2.2 ADHD i skolesituasjon

Ken Jacobson (2002) viser til en stor forskjell når det gjelder forekomst av ADHD-diagnosen mellom landene USA og England. ADHD-lignende atferd er tilnærmet lik blant «normale» barn i begge land. Hva som innebærer «normale» barn er barn som evner å tilpasse seg de forventningene som stilles knyttet til normer og regler. Men det er også alle andre faktorer som sosiale, kulturelle og miljømessige årsaker som spiller inn (Jacobson, 2002). Jeg gjør meg noen tanker om grunnen til den ulike forekomsten av diagnosen kan handle om at det kanskje er mer akseptert å diagnostisere og medikalisere barn med de aktuelle preparatene i USA enn i England. Jacobson legger også fram det han betegner som «teacher bias», som handler om det å gjenkjenne atferd som «ADHD-aktig». Skoleprestasjonene har mye å si, har man en elev som presterer under gjennomsnittet er det en god kandidat for en ADHD-diagnose (Jacobson, 2022). Erfarer lærere at de får utfordringer med sin profesjonelle arbeidsutførelse, som at elever forstyrrer eller presterer dårligere på skolen, kan lærerne tillegge dette som en mental forstyrrelse hos elevene fremfor å se på problemene i sammenheng med miljøet rundt. På denne måten unngår både skolen som en institusjon og læreren som enkelt individ å stille spørsmål om sin egen praksis når det oppstår noen utfordringer i møte med enkelte elever (Rafalovich, 2004). Ved å ha dette blikket på elever med ADHD i skolesituasjon er det automatisk at man definerer eleven som kjernen på utfordringer som kan foreligge eller oppstå.

Skolen er stadig under utvikling, det vil derfor stilles nye krav til det å være elev i skolen. Det har fra tidligere alltid foreligget noe form for testing av elevene for å kartlegge læringsutbyttet

deres. I dag er det et høyt fokus på testing og sammenligning av resultater internasjonalt, noe som fører til et økende krav om at elevene skal bli enda mer selvstendige i sitt eget læringsarbeid (Skram & Øen, 2014). Læreren har derfor en viktig oppgave i å bistå elevene i å styrke sin egen læringskompetanse, slik at elevene kan bli enda tryggere på å kontrollere og styre sin egen læring (Pettersen, 2005).

Skolens føringer og hvilke satsningsområder som er i fokus er nedfelt i Kunnskapsløftet. I overordna del av læreplanen er det forankret at skolen skal bidra til at elevene forstår sine egne læringsprosesser og at de kan tilegne seg kunnskap på en selvstendig måte (Kunnskapsdepartementet, 2020). Evnen til å tilegne seg kunnskap på en selvstendig måte vil innebære at man klarer å planlegge, gjennomføre, evaluere og blant annet reflektere over kunnskap. Elevene må utvikle en evne til å regulere disse faktorene selv. Selvregulering er et av kjerneproblemene til elever med ADHD. Ansvar for egen læring krever derfor enda mer fra elever med ADHD fordi de vil ha utfordringer med å strukturere seg, varierende arbeidsinnsats, motivasjon, utholdenhet og selvtillit (Skram & Øen, 2014). For at elever med ADHD skal ha mulighet til å utvikle et større ansvar for egen læring på lik linje med alle andre elever, er det helt avgjørende at de får tilpasninger i skolehverdagen som gjør dette mulig.

Lærere må erkjenne og ha kunnskap om at elever med ADHD har en vanske som innebærer at man ikke kan forvente samme grad av blant annet selvstendighet. Det kan heller ikke forventes at andre områder i hjernen skal kunne overta funksjoner fra de områdene som har vansker (Freltofte, 2005). For elever med ADHD kan man ikke alltid bare si at øvelse gjør mester hvis de har noen utfordringer. Fra det vi vet i dag er det ikke alltid gitt at trening vil kunne få andre områder i hjernen til å overta kontroll- og styringsfunksjonene som er plassert i de frontale områdene i hjernen. Men ved at lærere anskaffer seg denne kunnskapen, vil man kunne ha større forutsetning for å forstå elevenes atferd og styrke og videreutvikle eleven ut fra elevens sterke sider (Rønhovde, 2010). Det er en forutsetning at læreren er til stede for eleven for å best mulig kunne skape et læringsmiljø som passer eleven med ADHD, slik at de ikke undertrykker eller føler avmakt. Elever med ADHD kan i noen tilfeller ha en umoden læringsstil, noe som kan føre at de trenger tilpasset opplæring og veiledning til å finne den metoden som egner seg best til læring og problemløsning (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærere må derfor være forberedt på forskjellige lærevansker og tilleggsvansker som kan gjøre skolehverdagen til elever med ADHD mer strevsom enn for andre elever. Skolen er den viktigste arenaen for læring når det gjelder faglige og sosiale ferdigheter ved siden av

hjemmet. Lærerens betydning er derfor stor for barna som er på skolen. Målet skal være å tilby en inkluderende skole som er tilpasset elevgruppen (Ogden, 2015).

2.2.3 Forholdet mellom foreldre og læreren

De aller fleste mennesker har en evne til å tilpasse seg ulike sosiale settinger. På denne måten vet de fleste elever at det stilles ulike krav til dem på skolen og i hjemmet. Foreldre er eksperter på barna sine, de kjenner ofte til ulike strategier som kan fungere, det er derfor viktig at foreldrene og lærerne samarbeider om ulike virkemidler som kan fungere både på skolen og hjemme. Læreren vil inneha en rolle som profesjonell som også sitter med god kunnskap om eleven, av den grunn kan læreren være en god støtte eller medspiller hvis foreldrene skulle trenge det (Rønhovde, 2010). Ved å arbeide på en slik måte, kan samarbeidet mellom hjemmet og skolen danne et grunnlag for at man støtter hverandre og jobber sammen mot et felles mål. Kontakten kan dermed ofte snus i en mer positiv retning fordi man kan se på hverandre som avhengig av hverandre. Drugli & Onsøyen tydeliggjør at læreren og foreldrene vil påvirke hvordan en samarbeidsrelasjon faktisk utvikler seg, likevel er det alltid læreren som har hovedansvaret for å få samarbeidet til å fungere (2010). De påpeker også hvor viktig det kan være i dette samarbeidsforholdet å ha opparbeidet seg en positiv kontakt i forkant av eventuelle vanskelige samtaler som kan oppstå: «Det er svært viktig at samarbeidet med foreldre etableres gjennom positiv kontakt, og at en ikke venter med kontaktetablering til det har oppstått vansker i forbindelse med barnet.» (Drugli & Onsøyen, 2010, s. 12).

2.2.4 Betydningsfulle faktorer for elever med ADHD

Forutsigbarhet og struktur i hverdagen er viktig for de aller fleste mennesker, men hos barn med ADHD er akkurat dette ekstra viktig fordi det skaper en trygghet og det gir en oversikt over hva som forventes (Barkley, 2006). Store og uoversiktlige grupper kan være utfordrende og uklare, det er derfor viktig med en veileder som kan bistå og guide eleven gjennom hele skoledagen. En lærer som utøver en effektiv klasseledelse ved at elever med ADHD forstår hva læreren forventer både når det gjelder atferd og arbeid, vil skape trygghet (Skram & Øen, 2014).

En klar og tydelig struktur vil hjelpe elever med ADHD til å forstå hvordan de skal gå frem og hvorfor (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En klar struktur er preget av tydelige mål og klare planer. For å kunne oppnå en klar struktur er det viktig at læreren forstår hva som er elevens behov, slik at man kan planlegge og organisere læringsmiljøet rundt denne eleven. Mange elever etterspør hvor lenge de skal jobbe, og hvorfor de må gjøre akkurat den bestemte oppgaven. Elever med ADHD har et enda større behov for å vite når de skal jobbe, hva som skal gjøres og hvorfor. Det er i tillegg viktig å presisere hvor lenge man forventer at eleven skal jobbe, og hva som skal skje etterpå. Ved å benytte seg av visuelle hjelpemidler som bilder eller tekst, kan det være til god hjelp for elever med ADHD til å forstå enda bedre hva som forventes. Selv om elever med ADHD ofte må ha andre mål og planer, er det viktig at disse er tydelige med klare instruksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.2.5 Det sosiale samspillet

Alle mennesker trenger nære relasjoner, det er et av våre grunnleggende behov. Barn med ADHD har sjelden mange venner, og enda sjeldnere nære venner (Rønhovde, 2004). Evnen til å mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende er viktig for videre utvikling av identitet og livskvalitet. Ifølge Ogden er det tydelige sammenhenger mellom sosiale ferdigheter og et positivt læringsutbytte i skolen. Atferdsvansker er en faktor som kan opprettholde forstyrrelser i denne sammenhengen (Ogden, 2009). Det er dessverre slik at barn med ADHD ofte blir avvist av jevnaldrende, dette er noe som kan være med på å opprettholde en økning av barnets atferdsvansker (Drugli, 2013). Ved at man som lærer legger ned mye tid og arbeid i å styrke barn med ADHD sin sosiale posisjon i klasserommet, vil det kunne føre til gode mestringsopplevelser sosialt. Dette krever kontinuerlig hjelp og veiledning blant elevene i klassen, men en sosial ferdighetsopplæring vil styrke elever med ADHD til å lykkes sosialt (Drugli, 2013).

3 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG METODE

I dette kapitlet skal jeg presentere hva jeg har foretatt meg i min forskning og begrunne valgene jeg har tatt underveis i arbeidet med masteroppgaven. Jeg skal ta for meg valg av vitenskapelig forankring og hvilken metode som er brukt. Videre i kapitlet skal jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i prosessen med å finne informanter og innsamling av data. Jeg kommer også til å belyse hvilke teknikker jeg har brukt for å bearbeide datamaterialet jeg har samlet inn og analysert av datamaterialet. Avslutningsvis i kapitlet skal jeg se på styrker og svakheter i forskningsprosjektet som validitet, reliabilitet og mulige feilkilder.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

3.1.1 Fenomenologi

I mitt forskningsprosjekt er jeg ute etter å innhente subjektive erfaringer om et fenomen fra praktiserende lærere. Mitt formål er ikke å finne en generaliserbar sannhet. Jeg ønsker å få en dypere kunnskap gjennom muligheten til å få økt forståelse og innsikt ved å høre detaljerte beskrivelser av et begrenset utvalg læreres erfaringer. Dette samsvarer godt med Kvarv (2014) sine beskrivelser av fenomenologien, som jeg ønsker å benytte meg mer av i denne studien: «Det er undersøkelsen og beskrivelsen av verden, slik vi erfarer den direkte og umiddelbart, som er forsøkt realisert i en fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning» (Kvarv, 2014, s.87).

Det var Edmund Husserl som grunnla fenomenologien som filosofi på starten av 1900-tallet. Fenomenologien ble senere videreutviklet av andre filosofer som Heidegger og Sartre (Kvale & Brinkmann, 2018). Innenfor kvalitativ forskning benyttes en fenomenologisk tilnærming når man ønsker å forstå fenomener ut ifra aktørenes egne beskrivelser og perspektiver. En generaliserbar sannhet er uinteressant, det er muligheten til å få kunnskap gjennom økt forståelse og innsikt i andre menneskers livsverden som er av verdi (Kvale & Brinkmann, 2018). Begrepet livsverden brukes mye innenfor fenomenologien. Ifølge Kvarv (2014) kan livsverden beskrives som den konkrete virkelighet som kan erfares gjennom våre sanser. De konkrete erfaringene må nødvendigvis være subjektive fordi det er den eneste måten å få kunnskap om verden på, fordi den oppleves gjennom sansene våre og alle har hver våre

subjektive erfaringer. På denne måten har vi mulighet til å tilegne oss bredere kunnskap gjennom å få innsikt i en annens livsverden: «I en slik sammenheng blir Husserls livsverden forutsetningen for all kunnskap. Livsverden er ikke et alternativ til en vitenskapelig utlegging, men gis likevel en kunnskapsteoretisk forrang. Dette er den kunnskapsteoretiske forutsetning som gjør den vitenskapelige aktiviteten mulig» (Kvarv, 2014).

I dette forskningsprosjektet hvor jeg skal benytte meg av det kvalitative forskningsintervju som metode, er det naturlig å ha et fenomenologisk perspektiv til grunn for undersøkelsen. Ifølge Kvale & Brinkmann er fenomenologien svært relevant i arbeidet man gjør for å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden (2018). Slik jeg forstår det vil det fenomenologiske synet ha betydning for hvilken kunnskap jeg henter ut av forskningsintervjuene, og for hvordan jeg planlegger og gjennomfører undersøkelsen og analyserer datamaterialet.

3.1.2 Hermeneutikk

I tillegg til å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming, vil det også være aktuelt i dette prosjektet å bruke en hermeneutisk tilnærming. Gjennom en hermeneutisk tilnærming ønsker forskeren blant annet «å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2011, s. 39). Innenfor hermeneutikken er det menneskers erfaringer og fortolkninger av et fenomen som er utgangspunktet, noe som harmonerer bra med fenomenologien. Likevel skiller disse to tilnærmingene fra hverandre på to punkter ifølge Thagaard (2011). For det første er hermeneutikken i større grad opptatt av forskerens forforståelse. I dette prosjektet hvor jeg benytter meg av informanter, vil altså min forforståelse påvirke tolkningen av informantenes synspunkt. Det andre punktet som skiller disse to tilnærmingene fra hverandre, handler om at hermeneutikken ønsker å tolke individenes opplevelser, erfaringer og tanker i en større sammenheng enn den fenomenologiske tilnærmingen. Thagaard (2011, s.39) beskriver det slik at man ønsker å «fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende».

I mitt forskningsprosjekt har jeg både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen kommer til syne gjennom forskningsspørsmålet og i analysen, hvor jeg etterspør informantenes erfaringer og praksis omkring skole-/hjem samarbeid med

foresatte av elever med ADHD. Den hermeneutiske tilnærmingen kommer til syne blant annet i oppstarten og i analyseprosessen av prosjektet, for mine forkunnskaper og egne erfaringer vil være et utgangspunkt for tematikken og problemstillingen jeg søker mer innsikt i. I tolkningen og drøftingen av forskningsfunnene, vil min forforståelse for skole-/hjemtsamarbeid påvirke min forståelse av informantenes beskrivelser av deres egne erfaringer med skole-/hjemtsamarbeid med fokus på foreldre av elever med ADHD.

3.2 Valg av metode

Metode er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) den opprinnelige veien til målet. Jeg skal i dette kapittelet fremstille en beskrivelse av hvordan dette forskningsprosjektet har blitt gjennomført. Jeg ønsker å gi leseren en forklaring på hvilke valg jeg som forsker har foretatt meg og hva som ligger til grunn for de ulike valgene. Thagaard (2013) poengterer at det stilles krav til forskningen, valg og begrunnelser som har blitt tatt i løpet av prosessen skal alltid være dokumentert. Jeg skal videre i kapittelet vise hvordan prosessen har foregått og begrunne valgene jeg har gjort underveis. I første del av kapittelet har jeg gjort rede for kvalitativ metode, og gitt en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å benytte et kvalitativt forskningsintervju som metode. Videre i kapittelet har jeg presentert hvordan jeg har forberedt innhenting av datagrunnlaget, hvordan jeg har gjennomført intervjuene og analyseprosessen. Til slutt i kapitelet gjør jeg rede for noen styrker og svakheter i forskningsprosjektet.

Dette forskningsprosjektet har som mål å presentere læreres erfaringer med skole-/hjemtsamarbeid der hvor elever med ADHD er involvert. Selv om et skole-/hjemtsamarbeid innebærer elev, foreldre og lærere, er fokuset i dette forskningsprosjektet lærerne. Grunnen for at jeg ikke har valgt å intervju foreldre eller elever, er fordi jeg er ute etter lærernes beskrivelser og erfaringer. Det kan ha noe å si for utfallet av undersøkelsen at jeg har utelukket foreldrenes og elevenes perspektiver på dette samarbeidet, likevel var det lærerne jeg ønsket å fokusere på denne gangen.

3.2.1 Kvalitativ metode

Innenfor forskning skiller det mellom kvalitative og kvantitative metoder. Disse to begrepene refererer i første omgang til egenskaper ved dataene som skal samles inn og analyseres i et forskningsprosjekt. Mer presist kan vi si all data som uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer karakteriseres som kvantitative. Data som ikke kan uttrykkes med tall, regnes som kvalitative (Grønmo, 2016). For mitt prosjekt ønsker jeg å benytte meg av kvalitativ metode, og gjennomføre intervju for å innhente data. All datainnsamling må være dokumentert. Så i mitt forskningsprosjekt vil datagrunnlaget bli transkribert og fremstilt i tekstform. For at prosjektet skal kunne gjennomføres som et forskningsprosjekt, må jeg som forsker følge godkjente regler knyttet til bruk av valgt metode. Dette er for å blant annet kvalitetssikre at datainnhenting har blitt gjennomført på en korrekt måte. I tillegg ønsker jeg å ta hensyn til usikkerhet rundt den valgte metoden, og i tillegg samt se på hvordan metoden kan virke inn på det ferdige resultatet (Dalland, 2012).

Metode handler ikke bare om selve innsamlingen av informasjon, men valg av metode vil også få konsekvenser for hvilke tolkningsmuligheter som kan være aktuelle i forskningsprosjektet. Sigmund Grønmo definerer metode på denne måten: «Metodene angir hvordan vi skal framskaffe kunnskapen og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet» (Grønmo, 2016, s. 41). Metodevalget får derfor konsekvenser for både innhenting, organisering og tolkning av datamaterialet.

For dette forskningsprosjektet er valget av metode basert på formålet med oppgaven. Jeg opplever at kvalitativ metode representerer en tilnærming som er mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen: «*Basert på fire læreres erfaringer, hvilke erfaringer har lærerne omkring et skole-/hjemmsamarbeid der hvor elever med ADHD er involvert?*».

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

I mitt prosjekt har jeg valgt å søke innsikt i problemstillingen ved hjelp av kvalitativ metode i form av intervju. Hensikten med en kvalitativ metode er at forskeren får mulighet til å gå i dybden på et tema som det er ønskelig å få dypere og mer helhetlig forståelse (Kvarv, 2014). Et kvalitativt forskningsintervju kan være en inngangsport for å hjelpe forskeren med å få

innsikt i personers erfaringer, meninger og følelser. Temaet i mitt masterprosjekt omhandler det å hente ut erfaringer fra lærere rundt skole-/hjemmsamarbeid med foresatte til elever som har diagnosen ADHD. Det vil derfor være svært lite hensiktsmessig å bruke kvantitativ metode, for det vil ikke gi meg den utdypningen som er ønskelig for problemstillingen (Larsen, 2017). I et forskningsprosjekt som blant annet søker innsikt i erfaringer, er det viktig å legge til rette for at informantene føler seg verdsatt og hørt, og at de får et inntrykk av at erfaringene deres er verdifulle for forskeren. Et kvalitativt intervju er en hensiktsmessig metode for å få en bredere tilgang til informantens livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Jeg har valgt å bruke et delvis strukturert intervju i intervjuundersøkelsen. Dette for å sikre meg at informantene ble stilt tilnærmet de samme spørsmålene, samtidig som det er mulig å stille oppfølgingsspørsmål som tar utgangspunkt i informantens beskrivelser og utsagn for å få en mer utdypning og avklaring rundt erfaringene som kan komme fram. Johannessen, Tufte & Christoffersen forklarer at et delvis strukturert livsverdenintervju har på forhånd fastlagt både tema, spørsmål og en rekkefølge på spørsmålene. Dette kan ligne intervjuer med forhåndskodede spørreskjemaer, men i kvalitative intervju formulerer informantene svarene med egne ord, og forskeren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få enda dypere innsikt (2016). Et nøkkelpoeng er likevel at den som intervjuer sørger for at man får samlet den informasjonen som trengs til problemstillingen (Larsen, 2017). Ved å benytte meg av et delvis strukturert intervju har jeg ønsket å tilstrebe en maktfri og likeverdig relasjon ved at intervjuene skulle foregå som en samtale med informantene. Jeg som forsker har hatt et ønske om at informantene skulle oppleve tillitt og trygghet i samtalene vi gjennomførte.

3.3 Forberedelser og gjennomføring

3.3.1 Intervjuguide

Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann er en intervjuguide et manus som strukturerer intervjuforløpet på mer eller mindre en fast måte. Innholdet i en intervjuguide kan blant annet være temaer som skal belyses og spørsmål som er velformulerte og strukturerte i en klar rekkefølge (2018). Utformingen av intervjuguiden var et arbeid som gikk parallelt med bearbeidingen av oppgavens teoretiske ramme. Jeg har benyttet meg av forslag til spørsmål

som jeg mener er relevante for å sette søkelys på problemstillingen, og som vil gi meg grundige beskrivelser og et rikt datamateriale.

Jeg var spesielt forberedt på at det kunne komme andre temaer og innspill som kunne være fristende å gå videre inn på. Det er derfor viktig å utarbeide en ryddig og oversiktlig intervjuguide slik at jeg som forsker har et hjelpemiddel for å få innhentet mest hensiktsfulle opplysninger til prosjektet. Ifølge Dalland skal en intervjuguide fungere som en rød tråd, den skal lede deg gjennom intervjuet (2012). Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg nr. 1) i dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i temaene jeg ønsket å fokusere på, og dermed også problemstillingen. Dermed ble intervjuguiden utformet på en slik måte at jeg som forsker fikk en grundigere oversikt over fenomenet jeg ønsket dypere innsikt i.

3.3.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Det å være en deltaker i et forskningsprosjekt som dette innebærer at deltakerne deler opplevelser eller erfaringer fra et valgt tema. Det er avgjørende at de valgte deltakerne får god informasjon i forveien, slik at de er opplyste om hva prosjektet handler om og at de har mulighet til å velge om de vil delta eller ikke. Deltakerne står fritt til å trekke sitt samtykke når de vil i prosessen, og dette skal det informeres tydelig om i samtykkeerklæringen. Det er også helt nødvendig å opplyse om at deltakernes anonymitet blir ivaretatt. Ifølge Dalland bør informasjon og samtykke gis skriftlig til deltakerne (2012). I dette forskningsprosjektet ble det utformet et informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg nr.2). Dette inneholder en beskrivelse av formålet med prosjektet, hva en eventuell deltakelse ville innebære og godkjenning til samtykke om å delta i forskningsprosjektet.

3.3.3 Søknad til NSD

Alle prosjekter som går under forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universitet, høyskole eller andre forskningsinstitusjoner må meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Et prosjekt som skal behandle personopplysninger eller helseopplysninger om et individ er meldepliktig. NSD vurderer prosjekter som blir meldt inn opp mot gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2013). Jeg sendte inn et meldeskjema med en detaljert beskrivelse av prosjektet, av hvordan jeg ønsket å behandle

dataene og av hvordan jeg skulle ivareta informantenes personvern. Meldeskjemaet inneholdt også en prosjektskisse av prosjektet, samtykkeskjema og intervjuguiden. Jeg fikk godkjenning av NSD 24 september 2021 (vedlegg nr. 3).

3.3.4 Utvalg og rekruttering

Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen er det lite aktuelt å rekruttere informanter tilfeldig til en kvalitativ undersøkelse. Det er mest aktuelt å foreta en strategisk utvelgelse fordi man ønsker å få samlet nødvendig data til prosjektet (2016). En strategisk utvelgelse vil si at forskeren bestemmer seg for hvilken målgruppe som er nødvendig for å innhente essensiell informasjon. Deretter velges det personer fra ut ifra målgruppen (Johannessen et.al, 2016). For at jeg som forsker skulle få muligheten til å innhente data som kunne belyse problemstillingen, var det helt avgjørende at mine informanter oppfylte noen kriterier. Informantene mine måtte ha erfaring fra skole/hjem-samarbeid med foresatte av barn med en ADHD-diagnose. Jeg måtte derfor foreta en kriteriebasert utvelgelse av informanter (Johannessen et.al, 2016).

Rekruttering av informanter til prosjektet foregikk ved at jeg sendte en skriftlig henvendelse med informasjonsskriv til lærere jeg hadde kjennskap til. De lærerne jeg kontaktet kom fra skoler rundt om i distriktet der jeg selv jobber. Det å komme i kontakt med lærerne var en grei prosess, da alle besvarte min henvendelse. Det var flere som takket pent nei fordi de ikke hadde, eller har tidligere hatt elever i sin klasse som var diagnostisert med ADHD. Underveis i prosessen med å rekruttere informanter fikk jeg en opplevelse av at det kunne bli vanskelig å finne mange nok informanter fordi det var flere som ikke hadde noe erfaring med et samarbeid med foresatte av elever med ADHD. Jeg leverte informasjonsskrivet med samtykkeskjema personlig til informantene som stilte seg positive til å delta. Dette er helt i tråd med hva Dalland (2012) mener om at informasjon og samtykke bør levers skriftlig til informantene. Samtidig som prosessen med å rekruttere informanter foregikk, kontaktet jeg rektorene på de skolene jeg var i dialog med. Denne kontakten foregikk over telefon, jeg presenterte prosjektet mitt, og fortalte at jeg var i dialog med en av de ansatte på skolen fordi jeg ønsket å gjennomføre et intervju med vedkommende. Alle de fire rektorene jeg ringte til var positive til prosjektet og ga meg godkjenning til å gjennomføre intervju med de utvalgte. Jeg tilbød meg å oversende informasjonsskrivet med samtykke til rektorene på e-post, men

det var ingen av rektorene som mente at det var nødvendig så lenge jeg fikk samtykke fra informantene selv.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

I et kvalitativt forskningsintervju er det hensiktsmessig at spørsmålene alltid er utarbeidet slik at informantene selv formulerer svarene med egne ord. Svarene fra informantene vil vise hvordan de tolker og forstår spørsmålene som blir stilt. Det kan være en fordel med standardiserte spørsmål slik at alle informantene får de samme spørsmålene, det vil også gjøre det ryddigere for meg som forsker å analysere og systematisere svarene i ettertid. En intervjuguide med standardiserte spørsmål vil hjelpe meg som intervjuer til å holde fokus og konsentrasjon på det temaet man ønsker mer innsikt i (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Det kan likevel være noen ulemper med å bruke en intervjuguide med standardiserte spørsmål, en fare er at man kan bli litt for avhengig av intervjuguiden. Det er en viss fare for at fleksibiliteten i intervjuet kan bli fraværende. Dette var en erfaring jeg gjorde meg under intervjuprosessen. Til tider erfarte jeg at jeg kunne bli litt fastlåst til intervjuguiden, spesielt hvis informanten belyste et spørsmål som kom på et senere tidspunkt. Da merket jeg i det jeg skulle stille det aktuelle spørsmålet, at det allerede var blitt besvart sammen med et tidligere spørsmål. Likevel opplevde jeg at jeg klarte å stille oppfølgingsspørsmål hvis jeg trengte fylligere beskrivelser eller noe form for presisering.

I arbeidet med å samle inn data som kunne belyse problemstillingen min, var det viktig å for meg å ha med meg informantene i tankene rundt intervjusituasjonene. Et intervju er en relasjon mellom to personer, og ifølge Christoffersen et.al er kvaliteten på informasjonen som kommer fram i intervjuene avhengig av hvordan denne relasjonen er (2016). Det er i tillegg flere faktorer som kan påvirke et intervju, blant annet formålet med prosjektet. Mitt ønske i dette prosjektet var å finne ut hvordan mine informanter kunne beskrive et bestemt fenomen. Jeg som forsker må derfor distansere meg fra informantene og holde til side mine egne synspunkter. Det er helt naturlig at jeg som forsker innenfor et bestemt fenomen har gjort meg noen tanker og refleksjoner rundt det aktuelle fenomenet. For å bevare min profesjonelle forskerrolle, var det viktig at jeg ikke påvirket deltakerne med mine tanker og refleksjoner underveis i intervjuet. Dette opplevde jeg som svært krevende i gjennomførelsen da det til tider dukket opp erfaringer og innspill fra informantene som jeg kunne relatere til meg selv. Å inneha rollen som intervjuer alene var til tider litt utfordrende da det hadde vært en fordel om

noen andre kunne utfylle dersom jeg skulle ha stilt noen oppfølgingsspørsmål som kunne hatt en betydning for forskningsprosjektet.

Intervjuene ble gjennomført i desember 2021. I utgangspunktet var planen at jeg skulle møte alle informantene ansikt til ansikt for å gjennomføre intervjuene. Grunnen til det var for å kunne fange opp ansiktsmimikk og stemninger i rommet. På grunn av den pågående pandemien i landet og nye oppblussinger av coronaviruset måtte jeg gjennomføre ett av intervjuene ved hjelp av digitale hjelpemidler. Denne avgjørelsen ble tatt i samarbeid med veileder, og vi fant ut at den beste løsningen var å gjennomføre intervjuet ved hjelp av Teams.

Jeg valgte å gjennomføre de tre andre intervjuene etter informantenes ønsker. Jeg ga dem mulighet til å bestemme hvor intervjuene skulle gjennomføres og tidspunkt for gjennomførelse. De tre informantene inviterte meg hjem til dem på kveldstid slik at vi kunne gjennomføre intervjuene uten avbrytelser. Rammene rundt intervjuene opplevdes som avslappende og behagelig uten noe form for avbrytelser. I og med at søknaden til NSD om bruk av båndopptaker ble godkjent, benyttet jeg dette under alle intervjuene. Jeg hadde også tilgang på en notatblokk slik at jeg kunne notere noen umiddelbare reaksjoner, pauser eller andre funn som kunne være nyttig for prosjektet.

Informasjonsverdien av intervjuet kan ha betydning for hvordan jeg som forsker håndterer den innledende fasen av intervjuet. I innledningen til intervjuene valgte jeg å starte med å fortelle litt om prosjektet, hva ønsket mitt med prosjektet er, og muligheten informantene har til å trekke seg underveis hvis det skulle kjennes rett. Informantene hadde på forhånd også mottatt informasjonsskrivet slik at de var litt kjent med prosjektet på forhånd. Dette informasjonsskrivet inneholdt også et samtykkeskjema som ble signert før jeg startet selve intervjuet. Jeg håper at den innledende fasen av intervjuet førte til at informantene ble tryggere på meg som forsker og på prosjektet de skulle delta i.

I forkant av gjennomførelsen av intervjuene mine ønsket jeg å gjennomføre et testintervju. Grunnen til dette var for å blant annet sjekke tidsbruk, utforming av spørsmål og om språket var formulert for den ønskede informantgruppen min (Gentikow, 2005). Etter flere endringer og omformuleringer på intervjuguiden testet jeg denne på en studievenn som har erfaring fra skole-/hjemtsamarbeid hvor det er tilfeller med elever med ADHD. Dette testintervjuet foregikk ansikt til ansikt hjemme hos testpersonen. Det opplevdes nyttig og interessant å teste intervjuguiden for det ga meg en indikasjon på om spørsmålene var formulert slik at personen jeg intervjuet kunne gi fyldige svar. Jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger fra

studievenninnen min om rollen jeg som forsker innehar i en slik intervjusetting. Det var nyttig å erfare at det kunne oppstå pauser underveis i intervjuet, uten at det stresset meg som intervjuer eller påførte stress hos testpersonen. Generelt erfarte jeg at gjennomføring av et testintervju var hensiktsmessig for meg i forkant av de opprinnelige intervjuene jeg skulle gjennomføre, fordi det ga meg en større trygghet og selvtillit.

3.4 Metode for datanalyse

Grunnlaget for analysen er til sammen fire intervjuer. Hvert av intervjuene hadde en varighet på omkring 40-50 minutter. Tre av dem ble gjennomført ansikt til ansikt, og ett intervju ble gjennomført via Teams. Jeg benyttet meg av båndopptaker under intervjuene og transkriberte datamaterialet etter at intervjuene var gjennomført.

3.4.1 Transkribering av intervjuer

Etter at intervjuene var gjennomført, startet neste fase i prosjektet. Jeg begynte med å transkribere intervjuene slik at det skulle bli enklere å analysere dem. Ifølge Kvale og Brinkmann er et intervju en samtale mellom to personer ansikt til ansikt, men når denne samtalen blir abstrahert og fiksert til en skriftlig form kan vi kalle det for en transkripsjon (2018). Selv om jeg måtte gjennomføre ett av intervjuene ved hjelp av Teams, velger jeg å forholde meg til Kvale og Brinkmann sin forskning om transkribering, fordi et digitalt hjelpemiddel som Teams ga meg mulighet til å se ansiktet til personen jeg intervjuet. Arbeidet med å transkribere intervjuet fra muntlig til skriftlig form var til hjelp for meg som forsker, idet det ga meg anledning til å begynne å strukturere datamaterialet og danne meg en oversikt som fungerte som en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2018).

I prosessen hvor man strukturerer det empiriske datamaterialet for å få en bedre oversikt til videre analysearbeid, er viktig å være oppmerksom på det som skjer når man overfører talespråk til skriftspråk. I dette arbeidet er det flere vurderinger og beslutninger som skal tas, blant annet om man skal ta med alle småord og muntlige fraser som videre kan påvirke analysen (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg erfarte under transkriberingen av intervjuene i dette prosjektet at jeg ofte ble usikker på om jeg skulle skrive ned alle småord, eksempler på slike ord kunne være: «eh» eller «øhm». Transkripsjonene skal være så nøyaktige som mulig

(Larsen, 2017). Jeg valgte derfor å ta med noen muntlige fraser og småord som informantene kom med i intervjuet. Erfaringen jeg fikk med transkriberingen var at det var en tidkrevende prosess. Ifølge Kvale & Brinkmann går man ut ifra at et intervju på en time kan ta opp mot fem timer å skrive ordrett av (2018). Jeg gjennomførte fire intervjuer og valgte å transkribere hvert enkelt intervju etter at jeg hadde gjennomført det. Jeg la derfor inn god tid mellom de ulike intervjuene slik at jeg rakk å transkribere ferdig et intervju før jeg gikk i gang med neste intervju. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten, var fordi da hadde jeg større mulighet til å fokusere på hver enkelt informant. Jeg erfarte også underveis i denne prosessen at det var ryddig å transkribere hvert enkelt intervju fortløpende, fordi settingen var fortsatt relativt fersk. Dette ga meg i tillegg en større mulighet til å bearbeide tankene jeg satt med i etterkant av hvert intervju.

I arbeidet med å anonymisere informantene mine valgte jeg å allerede gjøre det i opptakene. Jeg kalte hvert opptak for lærer 1, lærer 2, lærer 3 og lærer 4, i tillegg brukte jeg disse beskrivelsene i transkripsjonsdokumentene. På denne måten ivaretok jeg anonymiteten til deltakerne ved at deres navn aldri ble opplyst i noen filer eller dokumenter, utenom underskriften deres på samtykkeerklæringen.

3.4.2 Analyseprosessen

Allerede når det første intervjuet er i gang starter analyseprosessen fordi jeg som forsker gjør meg en tolkning som vil påvirke den videre prosessen i prosjektet. Analyse og tolkning er to prosesser som påvirker hverandre (gjensidig), og det gjør at disse to ikke bør separeres fordi de gir en mening sammen. I følge Thagaard (2013) kan man beskrive overgangen mellom analyse og tolkning som flytende overganger. Det vil foregå en prosess helt fra man starter den første kontakten i feltet til prosjektet er ferdig. Jeg opplevde analyseringen av datamaterialet som krevende, både på grunn av tidsbruken og at det krever at jeg som forsker gjentatte ganger leser opp igjen det transkriberte datamaterialet mitt for å eventuelt lete etter noen nye detaljer. Jeg skrev ut alle de ferdige transkripsjonene slik at jeg hadde dem i papirformat foran meg, dette ga meg et godt helhetsinntrykk av alle intervjuene. Kvale & Brinkmann betegner transkripsjonene som en «hybrid» mellom det muntlige og skriftlige materialet (2015).

Det finnes ulike måter å analysere et datamateriale på avhengig av hva som ønskes av materialet. Målet er å finne elementer som er viktige for problemstillingen. Christoffersen og Johannessen forklarer prosessen slik at kvalitative data bør analyseres fordi de ikke taler for seg selv. På denne måten foregår en analyseprosess slik at man deler opp dataene i mindre biter og målet vil være å avdekke et budskap eller en mening (2016). Til dette forskningsprosjektet valgte jeg å analysere først ved hjelp av kategorier på bakgrunn av uttrykk fra datamaterialet. På den måten vil man sitte igjen med et datamateriale som gir en god oversikt og som gjør det lettere å hente ut den informasjonen man trenger. Kategoriene i materialet mitt viste seg å ha en naturlig sammenheng med de sentrale temaene fra intervjuguiden. Følgelig endte jeg opp med kategoriene: *skole-/hjemsamarbeid*, *undervisning og elever med ADHD* og *foreldresamarbeid med elever med ADHD*. Jeg la merke til at det var noen ord og uttrykk som gikk igjen flere ganger i de forskjellige transkripsjonene som kunne være relevante for å besvare problemstillingen min. På bakgrunn av analysen valgte jeg derfor å kode **respekt, ærlighet** og **ta elevene i det gode** under kategorien *skole-/hjemsamarbeid*. I kategorien *undervisning og elever med ADHD* analyserte jeg meg fram til kodene **undervisning av elever med ADHD** og **samarbeid med andre instanser**. Den siste kategorien var *foreldresamarbeid med elever med ADHD*, som følge av analyseprosessen fikk jeg følgende koder: **Du som lærer – hva gjør du?** Og **ulike former for et samarbeid med hjemmet**. Selv om kodene mine bestod av flere ord som satt sammen, følte jeg at jeg hadde et godt og oversiktlig utgangspunkt for å presentere datamaterialet mitt.

3.5 Styrker og svakheter i forskningsprosjektet

Forskning handler om å få svar på spørsmål som er relevante for å belyse en problemstilling. I denne delen av prosjektet skal jeg gå nærmere inn på styrker og svakheter som kan ha innvirkning på resultatene. Jeg skal ta for meg noen faktorer som kan påvirke reliabiliteten og validiteten til prosjektet, i tillegg ønsker jeg å se på noen etiske hensyn og mulige feilkilder som jeg har vært oppmerksom på i arbeidet med prosjektet.

3.5.1 Reliabilitet

Hvor pålitelig er datamaterialet i forskningen? I denne delen av kapittelet skal jeg se på hva slags tilgang jeg har hatt til datamaterialet i forskningen, og om informantene har forstått spørsmålene jeg har stilt dem? Ifølge Christoffersen og Johannesen handler reliabilitet om nøyaktigheten av prosjektets data, hvilken data som brukes, hvordan den har blitt samlet inn og prosessen med å bearbeide det i ettertid (2012). I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet båndopptaker på intervjuene, dette er med på å styrke reliabiliteten til prosjektet fordi jeg har under hele prosessen hatt tilgang til den innhentede dataen. Samtidig kan jeg ikke generalisere funnene og resultatene i prosjektet. Det er fordi utvalget mitt er for lite til å kunne si noe om skole-/hjemtsamarbeid med foresatte av barn med ADHD for den utvalgte plassen eller hele Norge. Men de funnene jeg innehar, kan si noe om utvalgets beskrivelser av skole-/hjemtsamarbeidet med foresatte av elever med ADHD.

Det er flere ting som kan påvirke reliabiliteten til prosjektet. Hvordan informantene forstår spørsmålene jeg stiller dem, forståelsen min av informantenes svar og i tillegg transkriberingen i etterkant av intervjuene. Det er svært viktig at man spør informantene om å forklare eller utdype underveis i intervjuene dersom noe er uklart. Kvaliteten på båndopptakeren er også med på å styrke påliteligheten til prosjektet, det er fordi det er enklere å forstå og få med seg det som blir sagt underveis. Dalland oppsummerer de viktigste punktene for påliteligheten i et prosjekt «Dersom informanten misforstår spørsmålet, intervjueren noterer svaret unøyaktig, og meningsinnholdet endres ved reinskriking, fører det til redusert pålitelighet» (2012, s. 120). Det var viktig for meg at informantenes stemme kom best mulig frem og at de selv kunne kjenne seg igjen i presentasjonen. Jeg valgte derfor å høre opp igjen opptakene fra intervjuene flere ganger samtidig som jeg leste transkripsjonene fortløpende.

3.5.2 Validitet

Ifølge Larsen handler validitet om hvor relevant og gyldig dataene er i forhold til problemstillingen som skal belyses i forskningsprosjektet. Hvis man innhenter data som er relevant for problemstillingen, vil validiteten være høy (2017). For å sikre høy validitet i mitt forskningsprosjekt var det viktig å få samlet inn data som var relevant for problemstillingen min. I arbeidet med å utforme intervjuguiden benyttet jeg meg av tre forskjellige temaer;

skole-/hjem samarbeid, undervisning og elever med ADHD og foreldresamarbeid med elever med ADHD som utgangspunkt. Den foreløpige problemstillingen var også presentert innledningsvis på intervjuguiden (vedlegg nr. 1) slik at den var med i hele prosessen rundt intervjuene. Validitet skal likevel ikke oppfattes som noe absolutt, men det skal være et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Johannessen et.al. 2017). Innenfor kvalitativ forskning knyttes validitet til forskningens gyldighet. For dette forskningsprosjektet blir gyldigheten blant annet vurdert etter om det er riktig å bruke en kvalitativ metode med intervju som rett metode for å belyse den aktuelle problemstillingen. En styrke i dette prosjektet er at jeg både har samlet inn og tolket resultatene. Det gir forskeren en større helhet av materialet når tolkningsprosessen skal gjennomføres (Thagaard, 2013). Under hele forskningsprosessen har jeg vært bevisst på at min forforståelse kan påvirke forskningen. Likevel kan det være en svakhet at ingen har hatt mulighet til å kvalitetssikre tolkningene jeg har gjort. Forforståelsen min kan gi meg et større grunnlag for å forstå informantene og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål, men samtidig kan det også være en mulighet for at jeg kan overse detaljer som er ulike mine egne erfaringer (Thagaard, 2013).

3.5.3 Ethiske hensyn

I en forskningsprosess er det viktig at man tenker igjennom hvilke etiske utfordringer en forskning kan medføre, og eventuelt hvordan håndtere disse. Ryddig bruk av personopplysninger og etiske retningslinjer er en forutsetning for å kunne gjennomføre forskning. I tillegg skal man ivareta en god relasjon til deltakerne som stiller opp med egne erfaringer og beskrivelser (Dalland, 2012). I de fleste forskningsprosjekt er det uinteressant å vite navn og adresse til deltakerne. Men det kan enkelte ganger være hensiktsmessig for forskningen å vite alder, kjønn, utdanning og sosial bakgrunn. Det er fordi dette kan være av interesse for hvordan informantene blant annet besvarer spørsmålene (Dalland, 2012).

Som skrevet tidligere i oppgaven, ble prosjektet meldt inn til NSD for godkjenning. Jeg måtte foreta meg noen små endringer slik at jeg ivaretok anonymiteten og personvernet til deltakerne på en god måte. I tillegg måtte jeg tydeliggjøre at jeg ikke var interessert i noen beskrivelser om en tredjepart. I prosessen med å kontakte deltakerne fikk de samtidig tilsendt informasjonsskriv som inneholdt beskrivelser av prosjektet og av deltakernes rettigheter samt, forespørsel om skriftlig samtykkeerklæring. Jeg ønsket at mine informanter ble godt informert om hva prosjektet handlet om, og at de skulle få muligheten til å stille spørsmål hvis det var

noe de lurte på. Det var også viktig for meg å fortelle dem muntlig og skriftlig at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst uten at det skulle føre til noen negative konsekvenser for dem (Dalland, 2012).

I oppstarten av intervjuene presiserte jeg formålet med prosjektet, og at lydopptaket og underskriften deres ville bli slettet og makulert etter at prosjektet var fullført. Før jeg gikk i gang med intervjuguiden, spurte jeg informantene om de hadde noen spørsmål, og presiserte at spørsmålene jeg kom til å stille ikke hadde noen faste svar. Som nevnt tidligere valgte jeg å omtale informantene mine som lærer 1, lærer 2, lærer 3 og lærer 4, det er disse benevnelsene jeg kommer til å bruke videre i prosjektet.

3.5.4 Feilkilder

I forskning hvor man benytter kvalitativt intervju som metode kan det være vanskelig å unngå feilkilder. Den aller vanligste feilkilden er at vi rett og slett glemmer og/eller husker feil. Vi mennesker har en tendens til å tro at vi er mer observante enn det vi er, noe som fører til at vi etter-rasjonaliserer i lys av tidligere hendelser slik at det som har skjedd gir mest mulig mening for oss i ettertid. En annen feilkilde kan være at informantene kan oppleve å være i en situasjon der de vil sette seg selv i et bedre lys, og dermed gi feilaktig informasjon. Dette gjelder spesielt i intervjusituasjoner som blant annet kan omhandle forhold som kan være belastende, annerledes eller tabubelagt ut ifra de sosiale normene som dominerer i det samfunnet vi er en del av (Grønmo, 2016). En typisk utfordring som kan forekomme er at informanten og forskeren misforstår hverandre. Hvis dette skjer, kan det være viktig informasjon som intervjueren ikke får tilgang til. Jeg er oppmerksom og klar over at det kan ha skjedd i dette prosjektet, noe som betyr at kvaliteten på datamaterialet mitt kan ha blitt påvirket av at det har oppstått misforståelser mellom meg som intervjuer og informantene mine. Etter gjennomførelsen av testintervjuet mitt ble jeg oppmerksom på en annen typisk feilkilde som kan forekomme under kvalitative intervju. Det handler om måten forskeren stiller spørsmålene på, stilles spørsmålene ledende kan det være en mulig feilkilde (Grønmo, 2016). Ut ifra erfaringene fra testintervjuet prøvde jeg å endre ordlyden i noen av spørsmålene.

Hvis vi ser på utvalget og måten utvelgelsen fant sted, kan det tenkes at tilgjengelighetsutvalget kan representere de individene som er fortrolig med forskning. Selv

om jeg fikk en begrunnelse på at de ikke kunne delta fordi de ikke hadde noen elever med ADHD-diagnose, vet jeg lite om dette er den riktige begrunnelsen for at de ikke ønsket å delta i prosjektet. På denne måten kan det ha oppstått en skjevhet i representasjonene av temaene, noe som det er viktig å være oppmerksom på underveis i arbeidet med prosjektet (Thagaard, 2013). Jeg er derfor oppmerksom på at jeg kan ha gått glipp av beskrivelser av fenomenet mitt fordi jeg har intervjuet akkurat de jeg har intervjuet. Ifølge Thagaard kan det være et problem med tilgjengelighetsutvalget at de som ønsker å delta føler at de mestrer sin livssituasjon bedre enn andre. Mens de som ikke ønsker å delta muligens kan ha mer problematiske erfaringer fra de temaene som det forskes på (2013). For meg har det vært viktig å tenke gjennom hvilke informanter jeg fikk, og om datamaterialet mitt kan ha vært noe preget av dette. På grunn av omfanget og representasjonen kan man utvilsomt si at dette forskningsprosjektet ikke kan generalisere hvordan alle lærere erfarer samarbeidet med foreldre av barn med en ADHD-diagnose.

4 RESULTATER AV ANALYSEN

Jeg vil nå presentere resultatene som jeg har fått etter å ha analysert datamaterialet.

Grunnlaget for datamaterialet er intervju av fire lærere som jobber på barneskolen, og har/har hatt erfaring fra samarbeid med foreldre til barn med ADHD-diagnose. Disse fire lærerne har fortalt om sine erfaringer, og på denne måten har jeg fått tilgang til data som sammen med teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven er med på å besvare/belyse problemstillingen. Analysen av datamaterialet resulterte i tre kategorier, *skole-/hjemmsamarbeid*, *undervisning og elever med ADHD* og *foreldresamarbeid med elever med ADHD*. Jeg vil benytte meg av direkte utsagn og gjengivelser som kom frem i intervjusituasjonen. Lengre utsagn har jeg tydeliggjort ved bruk av innrykk i teksten, og ved kortere utsagn har jeg brukt anførselstegn direkte i teksten. Jeg har valgt å gjengi mange sitater i presentasjonen fordi jeg mener det kan gi et mer direkte og nært innblikk til hva lærerne ønsket å fortelle. Sitatene representerer det informantene mine har fortalt, jeg har valgt å benevne informantene som *lærere* i forskningsoppgaven.

4.1 Det generelle skole-/hjemmsamarbeidet

Jeg vil i denne delen presentere resultater som omhandler hvilke erfaringer lærerne har med det generelle skole-/hjemmsamarbeidet. I presentasjonen har jeg valgt å trekke fram flere begreper som lærerne nevnte som viktige faktorer i samarbeidet med hjemmet.

4.1.1 Respekt, ærlighet og ta elevene i det gode

Alle lærerne vektlegger i at et skole-/hjemmsamarbeid er viktig for elevenes trivsel og læring på skolen. De trekker fram begrepene respekt, tillit, ærlighet og ta elevene i det gode de gjør, som viktige faktorer for å styrke et skole-/hjemmsamarbeid. Lærer 3 beskriver erfaringer med å ta elevene i det gode de gjør slik:

Mine erfaringer er at det er veldig verdifullt, veldig effektivt hvis man har med seg foreldrene på laget. Det blir så mye enklere med alt mulig, både når det gjelder det å nå igjennom hos ungene, og det å nå igjennom hos de andre foresatte. Jeg har god

erfaring med at hvis jeg er oppmerksom på å ta en elev i noe bra han/hun gjør, og deler dette med foreldrene, skal man ikke se bort ifra at man blir framsnakket hos de andre foreldrene i gruppa, noe som er veldig gratis hjelp i den hektiske hverdagen vi står i. (Lærer 1).

Fra en eller annens side er den primære hensikten i et skole/hjem-samarbeid å fremme tanken om et helhetlig perspektiv på barnets ulike livsarenaer. Det å investere i et samarbeid med hjemmet vil bidra til å støtte foreldrenes oppdragerrolle (Drugli & Lichtwack, 1998).

Lærerne beskriver viktigheten i å investere tid i samarbeidet med hjemmet, samtidig som det er en enighet om å vise respekt ovenfor foreldrene hvis det skulle oppstå noe ulike synspunkter på ting. Lærer 1 beskriver hva hun legger i begrepet respekt:

Helt klart respekt! Og det er på grunn av at jeg har en del erfaring med samarbeid med foreldre fra andre kulturer hvor vi har hatt ulike synspunkter på ting. Jeg har flere ganger tenkt at jeg kanskje ikke ville ha gjort det slikt med mitt barn, men samtidig så vet jeg at vi kan ha ulike synspunkter og holdninger. Møter jeg foreldrene med en ydmykhet og respekt for deres valg, har jeg erfart at det er lettere å få til et felles mål. (Lærer 1).

Jeg ba lærerne nevne hva de mente var de tre viktigste faktorene i et skole-/hjem-samarbeid. Grunnen til at jeg var interessert i deres tanker rundt dette er at det finnes et hav av begreper og retningslinjer for hva som må ligge til grunn for et godt samarbeid med foreldrene. Lærer 4 beskrev det slik:

Så er det det som kanskje er det aller viktigste som jeg mener, det å være et menneske. Jeg husker stadig å minne på meg selv at det er «bare» vanlige mennesker vi sender meldinger og ringer til. Klarer man å være litt folkelig og litt nedpå, ha litt humor og glimt i øyet tror jeg at man har enda større forutsetninger for å møte forståelse og etablere et godt forhold. Jeg står ved det jeg sier om at den typisk karikerte lærer ikke passer helt inn i dagens skole. (Lærer 4).

Etter en liten tenkepause bet jeg meg merke i beskrivelsen den typisk karikerte lærer. Jeg spurte derfor læreren om han kunne utdype denne beskrivelsen litt mer: «Jo, det jeg mener med det er at man ikke skal være så veldig ovenfra og ned. Jeg tror det er veldig viktig å ha med seg i hverdagen at man er en helt vanlig person, nemlig det å vise ovenfor foreldre og barna at man er et helt vanlig menneske» (Lærer 4).

Jeg ønsket å vite hvordan lærernes samarbeid med foreldrene kunne komme til nytte og hjelp i deres hverdag som lærer. Lærerne kom med nokså ulike erfaringer på hvordan de opplevde dette som nyttig, men det var en enighet på at de så en stor verdi i dette samarbeidet. Lærer 1 fortalte at hun hadde god erfaring med å involvere foreldrene som en ressurs: «Jeg tror at hvis man har et godt samarbeid kan man bruke foreldrene som en ressurs, det er foreldrene som kjenner barna sine best. Klarer man å involvere foreldrene som en ressurs både når det gjelder det sosiale og faglige, tror jeg at jeg kan få litt hjelp i hverdagen min som lærer» (Lærer 1).

Jeg spurte videre om hun hadde et konkret eksempel på at dette hadde kommet til nytte hennes arbeid som lærer. Etter en liten tenkepause fortalte hun videre:

Jo... (pause) Jeg hadde et tilfelle for litt tid tilbake hvor eleven hadde litt utfordringer med å forstå forskjellen på måleenhetene mm, cm, dm og m. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å sette meg ned sammen med eleven å forklare det i timene. Brukte det jeg hadde tilgjengelig av konkreter i klasserommet, men følte at jeg ikke kom noen vei. Jeg visste at eleven i utgangspunktet ikke hadde noen utfordringer med å lære seg dette, så jeg tok en telefon hjem fordi jeg visste at far hadde bakgrunn som tømrer, og forklarte situasjonen til dem. Vi ble enige om at skulle trene på dette litt ekstra hjemme ved å bruke planker i forskjellig lengde og størrelse, og at eleven skulle få mulighet selv til å merke opp og sage de i riktig lengde. Erfaringen jeg sitter med i etterkant er at foreldrene takket for at jeg tok kontakt så raskt, og at eleven lærte seg måleenhetene etter kort tid. Jeg følte at jeg i dette tilfellet tok i bruk foreldrene som en støtte og ressurs i arbeidet mitt. (Lærer 1).

Som beskrevet tidligere i analysedelen fortalte lærer 3 om erfaringer rundt det å ta elevene i det gode og sende positive meldinger til foreldrene. Dette er noe som går igjen når vi snakker om hvor stor betydning foreldresamarbeidet kan ha i skolehverdagen, og hvordan dette kan prege relasjonene mellom læreren, elevene og foreldrene:

...Ehmm, jeg vet at jobben min hadde vært mye mer krevende hvis foreldregruppa ikke hadde vært positive til meg som lærer. Erfaringene jeg har ved å huske å gi litt skryt, gjør at elevene kommer tilbake med mer motivasjon og troen på seg selv. I tillegg gjør det hverdagen min lettere ved å være på godfot med foreldrene og ha en positiv dialog. (Lærer 3).

4.2 Undervisning og elever med ADHD

I denne delen presenteres resultater fra hvilke erfaringer lærerne hadde fra undervisningssituasjoner med elever med ADHD. Selv om undervisningssituasjoner med elever med ADHD ikke er en del av problemstillingen min, mener jeg det er relevant å problematisere temaet «undervisning» i prosjektet fordi det innebærer noe form for kontakt med hjemmet. Bakgrunnen for det er fordi opplæringen skal være et samarbeid mellom skolen og hjemmet, som det skal ha som mål å styrke elevens læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg kommer jeg til å presentere erfaringer lærerne delte om samarbeid med andre instanser, blant annet BUP (Barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk) og PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste). Grunnen til at jeg presenterer samarbeid med andre instanser under denne delen er fordi informantene delte erfaringer og beskrivelser som knyttet seg direkte til undervisningserfaringer og samarbeid med andre instanser. Presentasjonen deles opp i to delpunkter; undervisning av elever med ADHD og samarbeid med andre instanser.

4.2.1 Undervisning av elever med ADHD

Lærerne delte ulike erfaringer fra undervisningssituasjoner hvor elever med ADHD både var en del av den ordinære undervisningen, og erfaringer med at elevene enkelte ganger hadde et eget opplegg utenfor klasserommet. Inntrykket jeg sitter igjen med etter intervjuene var at de alle kjente på et ressursproblem, de uttrykte et sterkt ønske og behov om å ha større voksnetetthet i klasserommet. Dette kom tydelig fram da vi snakket om hvordan deres erfaringer var med hvordan elever med ADHD lærer best, lærer 3 fortalte:

Ehhh.. Jeg har gode erfaringer med tett oppfølging, og det forutsetter at det er flere voksne i rommet, gjerne assistenter. For skal man klare å tilpasse og følge opp elever som trenger enda tettere voksenkontakt må man ha flere øyne og hender tilgjengelig. Jeg synes stasjonsundervisning er veldig fint for elever med ADHD. Har man nok voksne i hele klassa har man mulighet til å la en voksen følge den gruppa som trenger mest støtte. Sammensetningen av gruppene har også mye å si for utfallet, eleven må ha noen å strekke seg etter, men samtidig ikke få en lav mestringsfølelse fordi de andre på gruppa er raskere eller flinkere. (Lærer 3).

Lærer 2 delte også erfaringer som kunne ligne på noen av de samme erfaringene som lærer 3 tilkjennegav. Uten at hun brukte ordet stasjonsundervisning, handlet det om like erfaringer rundt variasjon og hyppige skifter, gjerne 15 minutter med hvert element. De forskjellige elementene kunne for eksempel være, skriftlig arbeid i bok, skriveoppgave på PC, praktisk oppgave med byggeklosser og stillelesing. Lærer 2 poengterte også hvor viktig gruppesammensetningen er når de benyttet en slik undervisningsform med hyppige skifter i klasserommet:

...Så lenge jeg putter han på en gruppe som fungerer bra. Dette er jo noe jeg kartlegger tidlig uansett, så det handler jo egentlig om at jeg må ha tenkt igjennom alle mulige fallgruver før jeg setter i gang med et opplegg. Igjen, går dette tilbake til ressurser og tid jeg har til rådighet. (Lærer 2).

I tillegg til å være oppmerksom på hvilke gruppe lærer 2 plasserte eleven i, var hun også tydelig på at hennes erfaringer med å organisere undervisningen ved hjelp av variasjon og hyppige skifter, var noe som skapte engasjement og glede hos eleven:

Det er interessant å observere eleven på morgenen når han kommer inn. Jeg kan se at han leser kjapt over dagsplanen som står klar på tavla. Bare ved å observere ansiktet hans, kan jeg se en tydelig glede. Dette gjenspeiler seg også når vi starter opp med de ulike aktivitetene. Jeg tør faktisk å påstå at eleven lærer best når vi legger opp til varierte aktiviteter, med tydelige forflyttinger rundt i klasserommet og aktiviteter i små grupper! (Lærer 2).

Jeg fikk en følelse av at lærer 4 praktiserte litt andre rutiner når det gjaldt arbeidsmetoder i klasserommet. I hennes klasse fortalte hun at de ikke brukte stasjonsundervisning eller gruppejobbing med hyppige skifter. Fra tidligere erfaring hadde dette vist seg å være for ustrukturert og uforutsigbart for eleven. Hun mente derfor at det var mest hensiktsmessig å holde på den strukturen som fungerte i klassa for øyeblikket. Læreren påpekte også at elevene nærmet seg mellomtrinnet, det var derfor mer forventa at de skulle kunne jobbe selvstendig. Stasjonsundervisning er mer brukt på de lavere trinnene, og det er en høyere forventning om mer selvstendig jobbing når vi kommer lengere opp i skoleløpet:

Det jeg tenker er at de lærer ikke sånn som andre elever... Jeg har erfart at ved å la de bruke øra, lytte, ikke ha det kravet om at de skal ha boka foran seg og blant annet bruke lesefingeren når vi skal lese, så slipper man flere uheldige situasjoner. For hvis oppgaven deres er å bare lytte, så slipper de å ha andre forstyrrende elementer foran

seg. I det tilfellet jeg har nå har vi fått innvilget lærebøkene som lydbøker fra Statped (The National Support System for Special Education). Jeg synes dette har hjulpet meg veldig i den daglige undervisningen i klasserommet. Det handler mye om at jeg kan senke skuldrene mine litt fordi jeg vet at eleven får et høyere utbytte av læringen nå, enn hvis jeg til stadighet måtte ha brukt mye tid på overbevisning og overtalelse på noe som elevene ikke var interessert i. (Lærer 4).

Jeg stilte meg spørrende til lærer 4 om hun hadde et eksempel på en undervisningssituasjon hvor hun gjorde konkrete tilpasninger for eleven:

Ja, vi har over en tid jobbet med Buddhismen i KRLE. Når vi jobber med religion eller historie, eller fag som er undrende og spørrende, har jeg tidligere erfart at det kan fenge noe interesse hos eleven jeg sikter til. I den aktuelle økta hadde jeg lagt opp til at vi skulle fargelegge tegninger av Buddha, og henge disse opp i klasserommet. Jeg kjenner eleven såpass godt at jeg merket underveis i økta at det begynte å bli litt strevsomt. Jeg tenkte for meg selv, hvor viktig er det egentlig at jeg skal tvinge han til å fargelegge Buddha? Kommer det egentlig noe læring ut av det? (Lærer 4).

Det med at man hele tiden gjør vurderinger på hvor mye man skal forvente kom igjen som et uttrykk hos flere av lærerne. De fortalte at de alltid gjorde en liten vurdering i løpet av økta om det var rom for å tilby oppgaver som kunne være litt krevende eller utfordrende.

Dagsform var et nøkkelbegrep som gjentatte ganger ble nevnt som noe de vurderte straks eleven kom til skolen. Jeg satt med et inntrykk av at lærerne kjente elevene sine godt ved at de visste hva de skulle se etter på morgenen. Når jeg stilte spørsmålet om at de skulle ta utgangspunkt i deres erfaringer i klasserommet ved oppstart av dagen, fikk jeg en følelse av at det å være i forkant av alle mulige situasjoner var noe de verdsatte høyt, lærer 2 fortalte om hennes erfaring i oppstarten av dagen:

I oppstart kommer han ofte veldig boblende. Jeg pleier alltid å bruke litt tid før timen starter, gjerne 5 minutter. Dette er uansett en rutine på skolen min når man har 1.trinn, da skal man alltid være nede i klasserommet 5 minutter før det ringer inn. Jeg passer alltid på å ta han inn før det ringer for å snakke litt. Da er det bare løst og fast om hva han har spist til frokost og om han har sovet godt, eller om det er noe spesielt han har lyst til å fortelle. (Lærer 2).

Men hva med de gangene man ikke har mulighet til å være der 5 minutter før, eller hvis det skjer noe med noen av de andre elevene, hva blir utfallet da? Jeg stilte dette

oppfølgingsspørsmålet til lærer 2. «Ja, hvis jeg ikke får til denne oppstarten, da føler jeg at jeg har mista han litt. Da blir det vanskeligere for meg å vite hvordan jeg skal møte han når han kommer inn i klasserommet». (Lærer 2).

Lærer 3 poengterte at det var viktig for han å få litt tid med eleven før skoledagen startet. Dette ga han en god indikasjon på hvordan morgenen hadde vært og han kunne kjenne på stemningen og om det var noe spesielt han måtte ta hensyn til. Læreren uttrykte at det var viktig for han å være tilgjengelig for hele klassa i forkant av oppstarten, men at det var spesielt viktig å få tid til å snakke litt med eleven før det ringte inn:

Jeg har veldig god erfaring med en dagsplan hengende på tavla i klasserommet. I tillegg bruker jeg bilder sammen med skrift, slik at det skal bli enda mer konkret for elevene. Jeg har også de siste årene byttet ut fagene ved at jeg heller skriver tema, eller en konkret ting vi skal gjøre den økta. Jeg skriver ikke norsk, matematikk eller naturfag. Jeg benytter meg heller av, diftonger, geometri eller universet for eksempel. (Lærer 3).

Lærerne knyttet bruken av dagsplan opp mot det å være i forkant, og ha mulighet til å forberede eleven på hva som skulle skje den bestemte dagen. Tiden de hadde til å snakke med eleven før dagen startet så de på som verdifull tid som kunne gi dem en god status på hvordan dagsformen var. Lærer 4 delte en erfaring som hen hadde god effekt med:

... Jeg har kopiert opp alle forsider på bøkene som jeg henger opp på tavla slik at elevene ser det når de kommer inn. Dette gjelder da både de bøkene som skal være med hjem i sekken etter skolen og hvilke bøker de skal ha på pulten. Jeg har også hengt opp bilde av hvilke voksne som skal være i klasserommet den dagen og hva planen for dagen er. Dette har gitt meg en større mulighet til å forberede eleven på hva som skal skje den aktuelle dagen. (Lærer 4).

Jeg ønsket å finne ut av hvordan lærerne erfarte at elever med ADHD ga seg til kjenne i skolen. Jeg hadde selv noen forutinntatte antakelser til svarene på dette spørsmålet. Det var derfor ganske interessant i etterkant å se ulikhetene i ordlyden til de forskjellige lærerne:

... Det har vært en del utfordringer rundt elevene med ADHD, sånn som utagering, sliter med å tilpasse seg reglene i klasserommet, og enda vanskeligere i friminuttene. I tillegg har det vært mange konflikter med medelever og andre voksne. Jeg opplever at deres manglende impuls kontroll setter dem i vanskelige situasjoner ... (Lærer 1).

Det oppstod flere tanker hos meg da lærer 1 fortalte om utfordringer knyttet til både klasseromssituasjoner og friminutt. Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål til læreren om hun kunne fortelle noe mer om hvorfor det noen ganger ble vanskelig i friminuttene? «Det er dessverre slik at mange av de andre elevene vet hvilke knapper de skal trykke på for å se om det kan komme en reaksjon...». Videre fortalte hun at de var tettere rundt eleven ute i friminuttene nå for å hjelpe han i situasjoner med medelever. Dette både for å kunne bistå og veilede ved eventuelle konflikter, men også ha mulighet til å observere det sosiale samspillet rundt vedkommende.

Videre forteller lærer 3. «De passer ikke alltid helt inn i den boksen vi absolutt skal trykke alle sammen inn i... I tillegg tror jeg det er altfor mange av disse elevene som ikke får ut potensialet sitt.» (Lærer 3). Lærer 4 mener at en ADHD-diagnose i noen tilfeller kan bli en hvilepute, det kan fort brukes som en unnskyldning.

Slik som det kan ha en tendens til å bli. Eleven blir informert om at han/hun har ADHD, og at da er man annerledes. Jeg opplever at dette blir en hvilepute for eleven og for foreldrene i noen tilfeller, slik at væremåte og oppførsel kan unnskyldes. (Lærer 4).

Alle de tre lærerne jeg har referert til over kom med ulike beskrivelser på hvordan de erfarte at elever med ADHD ytret seg i klasserommet. Men felles for dem alle tre var at de betegnet elevene som at de hadde utfordringer med å passe inn og tilpasse seg forskjellige sosiale settinger med andre mennesker. Jeg synes ordlyden til lærerne var spennende å reflektere over i etterkant da jeg hørte opp igjen lydfilene fra intervjuene. Ordlyden sammen med kroppsspråket fortalte meg at lærerne uttrykte at det til tider kunne være både strevsomt og at man kjente på en følelse av å være rådvill noen ganger. Derimot delte den siste læreren en annen innfallsvinkel til hvordan hun erfarte at elever med ADHD ga seg til kjenne i skolen. «Det jeg ofte ser at de fungerer når vi har undervisning ute, sånn som uteskole i forskjellige fag, turdager og aktivitetsdager osv. Når de får brukt kroppen sin og hvor det er lagt opp til varierte aktiviteter med hyppige skifter...» (Lærer 2).

Denne læreren utstrålte et helt annet kroppsspråk da hun besvarte spørsmålet mitt på hvordan elever med ADHD manifesterer seg i skolen. Hennes beskrivelser om eleven handlet i større grad om hvordan hun erfarte at det kunne fungere. Underveis mens hun besvarte spørsmålet mitt kom også hun inn på noen av de samme beskrivelsene som lærer 3 delte, det at elever med ADHD ikke alltid passer inn i den typiske skolerammen som vi skal putte alle elevene

inn i. Likevel var det den positive ordlyden til lærer 2 som gjorde at jeg ble ekstra oppmerksom på disse beskrivelsene.

4.2.2 Samarbeid med andre instanser

På spørsmålet jeg stilte om de hadde noe erfaring med samarbeid med andre instanser fortalte lærerne at de hadde erfaring med at det var ofte koblet på flere instanser, men at samarbeidet mellom hjem/skole ble lagt veldig over på skuldrene til lærerne. Det var flere av lærerne som hadde hatt et samarbeid med BUP, tverrfaglig familieteam og barnevernet i tillegg til PPT. Informant 1 fortalte at hun hadde erfaring med at PPT kom med mange gode tips på hva man kunne gjøre og legge til rette for, men at det var vanskelig å få satt dette inn i et godt system, mye på grunn av ressursene man hadde til rådighet i klasserommet. Ressursproblematikken kommer godt til syne hos informantene mine når jeg stilte spørsmål om samarbeidet med andre instanser, lærer 4 fortalte om en utfordring som hun stod midt oppi nå:

Jeg føler ikke at samarbeidsinstansene er påkoblet skolen. Vi voksne på trinnet har gitt beskjed til ledelsen om at vi sårt trenger faglig kompetanse for å møte eleven best mulig, men da sier ledelsen at eleven kan ha så mye ADHD han bare vil, men så lenge det ikke foreligger noe faglige utfordringer, så hjelper det ikke. Så i vårt tilfelle så blir det ikke tildelt noe personale som har faglig kompetanse. Dette handler ikke noe om at jeg ikke verdsetter assistenters kompetanse, men ofte trenger vi noen som har dypere og bredere kompetanse. Jeg ble veldig overrasket over svaret jeg fikk fra ledelsen, og det er fryktelig synd fordi eleven strever sosialt og havner ofte i konflikter. Vi trenger faglig kompetanse på hvordan vi skal håndtere dette, men sånn det er nå så må eleven få flere diagnoser for at vi skal få et mer kvalifisert personale som ressurs i klassa... (Lærer 4).

Da vi snakket om samarbeid med andre instanser var det ett par av lærerne som delte bekymring og usikkerhet rundt bruken av medisiner. Dette handlet for det meste om hyppige endringer på dosering og manglende oppfølging fra BUP, dette var erfaringer som lærerne delte når det handlet om samarbeid med andre instanser. Lærer 2 hadde negative opplevelser med måten BUP valgte å medisinere en elev hun fulgte opp:

Nei, jeg har erfaring med at samarbeidet med BUP er litt vanskelig. Jeg synes de er veldig raske til å gi medisiner. Jeg synes også oppfølgingen i etterkant er mangelfull.

Slik det er hos oss nå har de bare valgt å gi ut medisin som vi på skolen skal gi ut, men de vet ikke hvordan effekt denne medisinen har hatt. Vi får beskjed fra BUP om at vi skal øke på mer og mer, enda vi på skolen gir beskjed om at vi ser at eleven bare blir mer og mer likegyldig, følelsesløs, slapp, flat osv. De kommer ikke på skolen for å observere, og det er heller ingen oppfølging. Følelsen jeg sitter med når det gjelder BUP er at så lenge barnet har fått en diagnose, og barnet har blitt medisinert, så er det ute av deres ansvar. Det skal jo ikke være sånn at vi voksne som jobber rundt eleven skal etterstrebe å få kontakt og hjelp fra BUP? (Lærer 2).

Jeg spurte lærer 2 om hun hadde snakket med foreldrene om dette med medisiner, det kom et raskt svar på spørsmålet mitt: «Foreldrene sier at de stoler på BUP, så de har ingen innvendinger på dosering. De ser heller ikke de samme endringene på eleven som jeg ser på skolen.» Jeg fikk et inntrykk av at lærerne satt med erfaringer om at samarbeidet med enkelte instanser kunne være krevende og mangelfull, at man på en måte måtte kjempe litt for å få kontakt. I tillegg kunne kontakten enkelte ganger være noe svevende ved at de ikke alltid var helt innkjørt på sakene det skulle snakkes om. Jeg fikk likevel en fortelling fra lærer 3 som hadde en god erfaring med å ha mottatt noe form for veiledning:

Nei, jeg har ikke deltatt på noe direkte form for veiledning rundt enkeltelever med ADHD. Men jeg har vært med på et opplegg som heter Tuning in to kids. Det var bydelspsykologen fra bydelen Frogner som hadde med seg alle oss ansatte. Dette var et utrolig fint opplegg, som jeg har erfart at fungerer veldig godt på slike elever som vi snakker om. (Lærer 3).

Jeg stilte meg spørrende til om dette var et opplegg hvor man fikk konkrete tips og råd til å håndtere enkelte situasjoner, eller om det handlet om hvordan man skulle opptre som voksenperson ovenfor barn og elever. Jeg spurte også om han kunne gi meg et eksempel på en situasjon hvor det hadde fungert:

Ja, det var tips, det handlet mye om hvordan du stiller spørsmålene til barna. Jeg har tidligere vært på mange kurs og foredrag, men aldri noe som har fungert så bra. Jeg bruker det nå i dag også, senest i går. Veldig effektivt. Det handler i bunn og grunn på at du skal stå i følelsen, lete etter følelsen og kjenne etter hva du føler nå. Er du sint, lei deg, trist, frustrert osv. Du skal stille spørsmål helt til du finner den riktige følelsen... (Lærer 3).

Mens lærer 3 fortalte om konseptet bak opplegget, ble det en liten pause før han fortsatte:

... Nei, nå ble jeg litt ufokusert her. Jeg fikk nettopp en mail fra en av elevene mine som jeg gjennomførte dette med tidligere i dag. Jeg fikk en unnskyldning på at han ikke hadde oppført seg. Nei, dette var litt artig når vi samtidig sitter og snakker om det (pause). Tilbake til det vi snakket om så stiller du spørsmål helt til barnet bekrefter den riktige følelsen. Deretter stiller du spørsmål om hvor i kroppen føler du denne følelsen. Hele poenget med dette er at ingen følelser er feil, du skal ikke skamme deg over noen følelser. Jeg vet at mange veldig mange elever, og spesielt elever med litt ekstra utfordringer som ADHD får ofte høre at de ikke skal være sinte, slutt å vær sint osv. Det er ikke feil å være sint, det er gjerne måten du takler det på som kan være litt feil. Etter at følelsen er bekrefta fra barnet sin side snakker vi litt om empati, så forteller jeg selv om en lik følelse jeg kan ha kjent på. Det er fordi eleven skal få en følelse av at vi er på bølgelengde. Jeg har erfart at det ofte løser seg når jeg viser empati ovenfor eleven, ovenfor følelsen og at jeg aksepterer det. (Lærer 3).

Jeg la merke til at lærer 3 ble ivrigere og ivrigere etter å fortelle når han delte sine erfaringer om dette opplegget. Det er tydelig at det er effektivt og at han har erfart flere ganger at opplegget har fungert når man skal snakke med elever om ting som har vært vanskelig, eller når det har oppstått konflikter. Læreren fortalte også om en forskning som ble gjort i etterkant av at lærerne deltok på dette kurset.

Det ble foretatt et forskningsopplegg i etterkant av at vi lærerne deltok på dette kurset. Og det som ble funnene var at skolemiljøet ble mye tryggere, noe som førte til et bedre læringsmiljø når vi voksne møtte elevene på denne måten som jeg fortalte om. Noe som igjen førte til bedre faglige resultater. (Lærer 3).

Det er tydelig at lærerne har ulike erfaringer når det gjelder veiledning som de har mottatt som har vært knyttet til utfordringer rundt elever med ADHD. Lærer 4 forteller at hun har fått veiledning fra PPT, men at hun i utgangspunktet ikke vil kalle det for noe veiledning som har tilført hun noe som kan være til nytte og hjelp i lærerhverdagen:

Ja, fra PPT. Eller, det er ikke veiledning, for de sier at det er ikke noe annet jeg kan gjøre. Jeg gjør det så bra som mulig. PPT har vært her flere ganger, men de har ikke noe nytt å komme med til meg. De sier at de vet helt ærlig ikke hvordan de skal kunne gi meg noe veiledning på hvordan jeg kan gjøre det noe bedre. Det som har vært en «hjelp» hvis vi kan si det slik, er at de har vært inne i klassa og observert. Da har jeg det mye lettere når det er samarbeidsmøter fordi de kan fortelle hvordan praksisen min

er, uten at jeg må stå å forsvare noe. Dette er en stor trygghet for meg. Men jeg kommer fortsatt ikke noe lenger, det er jeg som står i klasserommet i det daglige og kjenner på mye dårlig samvittighet ovenfor den enkelte eleven og de andre elevene i klassa. (Lærer 4).

Hun har en iver etter å fortelle mer om hjelpen som skulle ha vært der, og at det problematisk at man må etterspørre hjelp når man står i de utfordringene daglig: «Det finnes mye god kompetanse der ute om diagnoser, tilpasninger, veiledning osv., men hvor er den når vi trenger den som mest?». Jeg merker at dette er noe som berører og påvirker henne, og vedkommende velger å ta opp igjen denne tråden da jeg spurte henne avslutningsvis om det var noe hun ønsket å tilføye som vi ikke hadde snakket om:

Jeg må bare påpeke at det skulle vært noe form for veiledning for oss voksne som jobber med barn med ADHD. Jeg ønsker meg en nødpakke til foreldre og andre voksne som omgås med barn som får en ADHD-diagnose. Nettopp fordi dette er en diagnose som er vid, og det finnes utallige spenn i hvordan diagnosen arter seg hos barna. Jeg tror dette kunne hjulpet oss til å tilrettelegge enda bedre for elevene, slik at skolegangen blir en fin opplevelse. (Lærer 4).

Jeg spurte lærerne om de hadde noen erfaringer knyttet til spesialundervisning for elever med ADHD. Om det var noe fastsatt spesialundervisning, eventuelt hvordan denne undervisninger var lagt opp. Lærer 1 og 2 fortalte at tilfellene de hadde erfaring med, var det ikke tildelt noen egne timer til enkelteleven, men at det var en assistent som var på hele trinnet. Begge lærerne fortalte at de oftest brukte denne assistenten på enkelteleven, men at de organiserte det noe ulikt:

... Vi har lagt det opp slik at eleven har vært med på oppstarten, fått deretter mulighet til å gå på et grupperom for å jobbe med det samme temaet sammen med assistenten, men i et mer tilpasset opplegg. Oppsummeringen har foregått sammen med de andre i klasserommet. Dette har jeg god erfaring med, eleven har også fått være med på å ta del i å bestemme litt hva som passer best for han. (Lærer 1).

... Individuelt arbeid er vanskelig har jeg erfart. Jeg er veldig imot slik arbeid i et hefte hvor man skal gjøre tre sider for eksempel. Vi har organisert assistentressurser slik at vi har laget grupper. Disse gruppene kaller vi for forskjellige ting, sånn som nå har vi blant annet en gruppe som heter kattegruppa. Alle deltar på oppstart i klasserommet, når elevene skal sette i gang med å jobbe selvstendig er det en gruppe som går

sammen med assistenten på et grupperom. Dette er en kjent gruppe for de elevene som er med, og de får et tilnærmet samme opplegg bare litt forenklet. Elevene gir selv uttrykk for at de liker denne organiseringen. (Lærer 2).

Jeg spurte lærer 2 om de kom tilbake i klasserommet for å være med på avslutningen. Det var i utgangspunktet tanken at de skulle være til stede på oppsummering, men med alt som skjer og uforventa ting hadde de vært altfor dårlige på å samle alle til oppsummering før de gikk til friminutt. Det var bare en av lærerne som hadde erfaring med tildelte timer med spesialundervisning:

Ja, han jeg har nå har fått tildelt en time i uka med spesialpedagog, altså en time spesialundervisning i norsk. Han leser kjempegodt, så ingen utfordringer med det. Men han kan ikke skrive fordi han ikke har ro til det. I fjor prøvde vi å organisere den timen slik at eleven gikk på et grupperom sammen med spesialpedagog for å rett og slett øve på å skrive bokstaver i kortere bolker. Men dette var veldig vanskelig. Jeg synes det er så vanskelig fordi eleven vil få større faglige hull etter hvert som skoleårene går og det forventes mer. I tillegg etterspør PPT kartleggingsprøver når vi uttrykker et ønske og behov for mer timer. Disse kartleggingsprøvene kan vi glemme å få gjennomført. Dilemmaet jeg føler at jeg står ovenfor er forventningene rundt eleven, hvor mye kan vi forvente, og at det ikke kommer som en kjempe overraskelse for foreldrene når eleven blir større at han kanskje ikke kan like mye som de andre. (Lærer 4).

Jeg var litt nysgjerrig på hva lærerne tenkte omkring hvordan spesialundervisningen var organisert og lagt opp. Mange som har erfaring fra skole kan huske elever som går ut fra klasserommet for så å holde på med et eget opplegg sammen med en annen voksen. Hvis jeg memorerer tilbake fra min egen skolehverdag var det alltid de samme elevene som gikk ut fra klasserommet for å ha et annet opplegg. Flere av lærerne fortalte om ulike arbeidsmetoder: «Mye i grupper, jeg er imot at enkelt elever skal ut. Jeg synes det er uheldig at den enkelte skal ut. Jo mer eleven er alene, jo mer tilhørighet forsvinner. Hva med de sosiale ferdighetene, de må jo trenes på i samhandling med andre» (Lærer 2).

Jeg har god erfaring med å la eleven være litt i klasserommet og på grupperom. Følger man læreboka skal man egentlig ikke gå ut av klasserommet med enkeltelever i det hele tatt. Men opplegget kan likevel organiseres slik at eleven selv er medvirkende til hvordan hun/han vil ha det. Jeg har tidligere samarbeidet med hjemmet og eleven selv

for å høre hvordan jeg kan tilrettelegge for at skolehverdagen kan bli best mulig. Selvfølgelig er det en viktig brikke her, og det er tilgangen på en ekstra voksen. Men jeg tror det kan være veldig heldig å skjerme disse enkeltelevne litt for hva som er vanskelig, slik at de slipper å få for mange negative opplevelser rundt det å være i klasserommet. (Lærer 3).

Når jeg spurte lærer 1 om hvilke tanker hun hadde omkring de ulike måtene spesialundervisningen har blitt organisert fikk jeg et inntrykk av at hun var veldig opptatt av at man måtte se på den enkelte elev, og hvilke utfordringer som den enkelte strevde med. Læreren fortalte videre at hun erfarte at det til tider kunne være nyttig å lytte til eleven hvis eleven var i stand til å kunne sette ord på hva han/hun trivdes best med, og hva som kunne være med å bidra til et bedre læringsutbytte. Ved å kjenne eleven og gi eleven mulighet til å ta litt ansvar for egen læring, hadde hun erfaring med at forutsetningene for læring ble bedre. Hun delte en erfaring fra klasserommet:

... Medbestemmelse mener jeg er viktig for de elevene vi snakker om. At de får et inntrykk av at de blir hørt. Jeg benytter meg ofte av 10-15 minutter stillelesing i oppstarten av øktene mine. Dette er i utgangspunktet en ganske strevsom oppgave for eleven, og jeg har spurt han flere ganger om hva som kan hjelpe han til å få en bedre læringsopplevelse under stillelesinga. Han kan å lese, så det handler ikke noe om at han ikke mestrer. Etter en del feiling og prøving fortalte han meg her om dagen at det var så mange lyder rundt han, og at disse lydene ble så mye klarere når det var lavere lyd i klasserommet. Vi ble derfor enige om å ta i bruk grupperommet, for å teste om det kunne gjøre det bedre. Og konklusjonen er foreløpig at dette fungerer veldig fint! (Lærer 1).

4.3 Foreldresamarbeid med elever med ADHD

I den siste delen av intervjuet mitt stilte jeg spørsmål om lærernes erfaringer med samarbeid med hjemmet der hvor de hadde elever med ADHD. Jeg ønsket å vite noe om innholdet/temaet i samarbeidet med foreldrene, var det noen konkrete utfordringer skolen og foreldrene måtte ta stilling til? Hadde de noen felles mål, og eventuelt hva ønsket de å oppnå med disse målene? I tillegg var jeg nysgjerrig etter å vite hva lærerne tok opp med foreldrene, diskuterte de utfordringer fra for eksempel undervisningssituasjoner med foreldrene? Hva er

egentlig lærernes erfaringer med foreldresamarbeid i tilfeller hvor barn har ADHD, og erfarer de dette samarbeidet som nyttig og/eller vanskelig? Jeg har valgt å dele opp foreldresamarbeid med elever med ADHD i to underkapitler; *Du som lærer – hva gjør du?* Og *ulike former for et samarbeid med hjemmet*.

4.3.1 Du som lærer – hva gjør du?

Et nøkkelord som gjentok seg i alle intervjuene var dialogbegrepet, og gjerne med adjektivet tett foran ordet dialog. Lærer 1 forteller at samarbeidet handlet i størst mulig grad om tett og jevnlig dialog. Dette var noe som gjentok seg hos lærer 2 og 3 også, bare at de forklarte det som hyppig og jevnlig kontakt. Her var det daglig kontakt, og at de kunne ringes opp til flere dager i uken. Den siste læreren brukte også begrepet tett dialog og jevnlig kontakt, men støttet oppunder med at det var viktig med en lav terskel:

Samarbeidet mellom meg og foreldrene handler for det meste om tett dialog, og at vi har en lav terskel for å ta kontakt med hverandre. Men at kontakten må gå på mine premisser. Dette handler om tiden jeg har til rådighet. Mor vet at hvis hun ønsker å snakke med meg så må hun sende meg en melding, så ringer jeg opp til henne når jeg har tid. Dette er noe vi har blitt enige om. (Lærer 4).

I løpet av intervjuene kom vi innom tematikken tid og tidsbruk rundt samarbeidet med foreldre av barn med ADHD. Men samtidig poengterte alle lærerne at de erfarte at tiden de la ned i dette samarbeidet hadde noe å si for hverdagen i klasserommet. Lærerne investerte tid for å opprettholde den tette dialogen fordi de merket at det hadde en positiv effekt på elevene. Her kom også begrepet om å være i forkant som jeg har snakket om tidligere i datamaterialet. Jeg spurte lærerne om hva de informerte hjemmet om, hva handlet egentlig disse samtalene om, og var det gjort noen avklaringer på forhånd om hva slags informasjon som skulle deles:

... Min erfaring i samarbeidet handler mye om å ta eleven i det gode, og fortelle om dette når jeg tar kontakt. Jeg tror at foreldre av barn med ADHD forventer å få mye negativt, fordi de gjerne har erfaring bare med det. Det trenger ikke å bare være fra skolen, men det kan også handle om andre foreldre eller treneren av fotballen for eksempel. (Lærer 1).

... Foreldrene og jeg har blitt enige om at jeg ikke skal ringe og informere absolutt om alt. Det er fordi det skjer så mange ting hele tiden, det er fælt å si det, men det har på en måte blitt en vanesak. Vi har derfor blitt enige om at vi heller snakkes sjeldnere. (Lærer 2).

Det var noe uklart for flere av lærerne om avklaringer og forventinger de hadde gjort på forhånd når det handlet om samarbeidet med hjemmet. De nevnte viktigheten av å ha forventinger til hverandre, men at det ikke alltid var så lett å vite hva hjemmet egentlig ønsket av skolen. En av lærerne fortalte om noe hun hadde lært tidlig på lærerutdanninga om at man skulle informere om fem positive ting før man sa en negativ ting. Dette var noe som hadde festet seg godt, og som læreren stadig påminnte seg selv på, men samtidig så var det ikke alltid så lett i praksis fordi det var desidert en størst andel av det negative, og da tok det veldig lang tid før man fikk formidlet det som var negativt.

Uten at jeg har gjort noe forskning på hvor mye kontakt en kontaktlærer har med foreldrene i løpet av et skoleår, tør jeg å påstå at det er enkelte foreldre man har jevnligere og hyppigere kontakt med. Elever som har ekstra behov vil ha et større nettverk rundt seg, og det vil kreve mer av både foreldrene og de voksne på skolen for å legge til rette for et best mulig utgangspunkt for disse elevene. Jeg spurte lærerne om de gjorde noe annerledes i samarbeidet med foreldre av elever med ADHD enn med andre foreldre i klassen:

Ja, det vil jeg si. Det er egentlig ganske stor forskjell på de tilfellene jeg har vært borti. Dette handler mye om kontakten så klart, det er mye hyppigere kontakt og rett og slett et tettere samarbeid. På mange måter er det litt fælt å si det, men de elevene som det ikke er noe spesielt rundt, der snakker jeg med foreldrene to ganger i året, på samtaletimer. Men jeg synes det er viktig å få fram til alle elevene mine, og til foreldrene, at de skal ikke være redd for å ta kontakt hvis det er noe. (Lærer 1).

Læreren tar en liten pause før hun fortsetter å fortelle om det at man gjerne skulle ønske at alle de som alltid gjorde som de skulle også fikk den rosen og tilbakemeldingen de fortjente. En av de andre lærerne forteller at hun er mer ydmyk i møte med foreldre av barn med ADHD, enn de andre foreldrene:

Jeg er mer ydmyk, jeg er i tillegg mye mer varsom på hvordan jeg legger fram ting. Men samtidig så føler jeg at dette er litt feil også. Det er fordi foreldrene sier til meg at de vil vite, men så kjenner jeg at jeg blir litt forsiktig i formidlingen fordi jeg er redd for at samarbeidet ikke skal fungere. (Lærer 2).

Det er noe ulikhet mellom lærerne når jeg er inne på spørsmålet om de gjør noe annerledes. Det er helt tydelig at lærer 4 har en annen innfallsvinkel til foreldrene:

Jeg er helt ærlig. Jeg sier det akkurat som det er. Men det er bare fordi jeg har en god og stabil relasjon til mor. Vi har samarbeidet i tre år nå, og mor vet at jeg er veldig glad i barnet hennes, og at jeg vil hans beste. Vi kan sitte sammen på samarbeidsmøter å grine, jeg har mer kontakt med henne enn jeg har med min nærmeste venninne... (Lærer 4).

Læreren er tydelig når hun forteller om relasjonen mellom de to, at de har bygget den opp over tid, og at de ikke alltid har vært helt enige. De er fortsatt ikke enige om alt, men hun poengterer at tryggheten mor har i at hun oppriktig bryr seg og vil det beste for barnet hennes er noe av grunnen til at hun tør å alltid være helt ærlig. Jeg følte det var naturlig å stille spørsmålet om det noen gang hadde oppstått utfordringer i samarbeidet med foreldrene da lærer 4 fortalte at hun hadde en god relasjon til mor og at de var trygge på hverandre:

Det har skjedd at foreldrene har mistet tilliten til skolen. Det handler om en sak fra noen år tilbake hvor en av instansene rundt denne eleven gjorde en feil. Det resulterte i at foreldrene mistet tilliten til skolen og de andre samarbeidsinstansene rundt. Det gjorde det problematisk en periode å samarbeide med foreldrene, noe som videre førte til at det ble vanskeligere for eleven på skolen også. Jeg følte at tilliten som var bygget opp til oss på skolen ble brått revet ned, foreldrene møtte blant annet opp med advokat på samarbeidsmøtene i etterkant. Etter denne hendelsen har jeg bare hatt dialog med mor, far er aldri med på møter eller har noe som helst kontakt med skolen. (Lærer 4).

Jeg merker på lærer 4 at dette tillitsbruddet var noe som hadde preget henne, og fortsatt preget henne den dag i dag. Mye på grunn av tiden man legger ned i samarbeidet rundt eleven og foreldrene, og at det er så uheldige konsekvenser hvis man trår feil. Jeg lurte likevel på hva hun gjorde i etterkant for å opparbeide en ny tillit til foreldrene. Hun fortalte at hun fortsatte på samme måte som hun hadde gjort tidligere, det å ha en tett dialog med hjemmet, være i forkant og legge til rette for at hverdagen skal bli best mulig for eleven osv. Læreren poengterte også at det hadde krevd mye av henne å etablere dette forholdet på nytt, og at hun synes det var til tider litt vanskelig at kommunikasjonen bare gikk via mor etter som far ble gradvis mer og mer fraværende etter den hendelsen. Hun fortalte med et litt alvorlig ansiktsdrag. «Jeg tror eleven trenger å se at mor og far anerkjenner skolen, og at de viser ovenfor eleven at de støtter skolen» (Lærer 4).

Hos de andre lærerne jeg intervjuet fikk jeg et inntrykk av at det handlet om at foreldrene ikke ønsket å motta noe form for veiledning, eller hjelp fra andre når vi snakket om utfordringer i samarbeidet med hjemmet. To av lærerne fortalte om forskjellige episoder hvor de hadde informert foreldrene om at det var mulig å motta lavterskel tilbud som kommunene kunne tilby. Dette var blant annet kurs for foreldre som handlet om alt fra grensesetting til veiledning rundt følelseshåndtering. Lærer 2 delte en utfordring som hun nylig hadde vært igjennom:

Jeg tipset mor for en liten tid tilbake om et kurs som helsestasjonen tilbyr alle førstegangsforeldre, kurset heter COS`P (Circle of Security Parenting). Det er et lavterskeltilbud som alle foreldre med barn i barnehagen får tilbud om, men at det også er aktuelt for barn på de lavere skoletrinnene. Det ble ikke positivt mottatt av mor når jeg tipset om dette kurset, og jeg fikk beskjed om at det var opp til familien selv om de ønsket noe form for veiledning eller hjelp. Jeg presiserte ovenfor mor at dette ikke er et kurs som er tiltenkt spesielt for foreldre hvor det er vansker hjemme, men at det er et kurs som handler om at man kan få en mer trygghet i rollen sin som mor eller far og at man har mulighet til å drøfte eventuelle utfordringer hvis man ønsker det. (Lærer 2).

Det er tydelig at dette berører lærer 2 for jeg legger merke til en tydelig endring i stemmen og en gestikulering med armene. Hun poengterer at det var godt ment og at det bare handler om at hun ønsker det beste for eleven, men at det ble mottatt som noe negativt hos foreldrene. Læreren har også tidligere erfart at samarbeidet med foreldrene har blitt svekket hvis hun har tipset om kurs eller noe form for veiledning: «Dette er veldig uheldig fordi alle kan til tider ha godt av litt veiledning eller noe form for råd, det er en del av rollen din som foreldre at man må erfare og feile litt» (Lærer 2). Under intervjuet med lærer 1 får jeg også noen av de samme beskrivelsene: «Ja, jeg er litt forsiktig med å tilby eller tipse foreldrene om hjelp. Det ble mottatt veldig negativt en gang, så det har jeg unngått å si noe om i det tilfellet jeg står i nå» (Lærer 1).

Da jeg snakket med lærer 3 om eventuelle utfordringer i samarbeidet med hjemmet fikk jeg en historie om uenighet og vanskeligheter rundt medisinerings av en elev:

Ja, en utfordring har gått på det med medisinerings. Tilfellet her har vært at alle instanser har ønsket å prøve det, men det har ikke vært et ønske fra foreldrene sin side i frykt for at eleven skulle miste sine kreative sider. Selv om alle andre har anbefalt

det, har ikke foreldrene villet. Moren til denne eleven jobbet i et legemiddelselskap som solgte ADHD medisiner, hun hadde derfor en del tyngde i sin argumentasjon mot medisinene og medisinerer. Dette opplevde jeg som litt vanskelig da jeg hadde eleven daglig i klasserommet, og jeg erfarte at han hadde store utfordringer med konsentrasjon. Utfallet ble at det ikke ble noe medisinerer i løpet av årene han gikk på barneskolen i hvert fall. Jeg har møtt eleven i senere tid, han er nå 17 år og det går veldig fint med han. (Lærer 3).

Læreren fortalte at temaet om medisinerer ble tatt opp på alle møter knyttet til denne eleven, men at foreldrene stod på sitt hele veien. Det var ikke det at samarbeidet ble konfliktfylt, men han merket på foreldrene at ikke var noe rom for å prøve det ut eller gi det er forsøk. Jeg ble litt nysgjerrig på om læreren selv hadde tenkt på den samme frykten som foreldrene kjente på, om eleven skulle miste sine kreative sider ved medisinerer. Læreren fortalte at han kunne ha en forståelse for bekymringen som foreldrene kjente på, men at han mente at det ville vært enklere for eleven på andre områder hvis han ble medisinerer. På slike områder som handlet om blant annet konsentrasjon, samhandling med andre barn og impuls kontroll.

4.3.2 Ulike former for et samarbeid med hjemmet

Underveis i intervjuene med de fire forskjellige lærerne får jeg erfaringer og historier om forskjellige episoder og hendelser som lærerne har vært aktive aktører i sammen med foreldrene og barna. Alle lærerne forteller gledelig om hendelser de har erfart som har vært både negative og positive. Jeg merker at de har flere like erfaringer knyttet til foreldresamarbeid med elever med ADHD, men det er også noe som er ulikt og annerledes. I intervjuene mine stilte jeg spørsmål om de hadde noe erfaring med flere ulike former for samarbeid med hjemmet der hvor eleven hadde en ADHD-diagnose. To av informantene mine fortalte at de til nå bare hadde hatt erfaring med ett tilfelle av et foreldresamarbeid der hvor en elev hadde en ADHD-diagnose. De to andre lærerne hadde erfaring med flere ulike samarbeid, lærer 1 fortalte om foreldre som ønsket nokså ulike former for samarbeid:

Jeg har hatt tre tilfeller med foreldresamarbeid der hvor det har vært elever med en ADHD-diagnose. Disse foreldrene har vært noe ulike i forhold til hvor mye de har ville vite fra skolen. Det ene tilfellet ønsket de kun å få beskjed fra skolen hvis det var noe som hadde skjedd mellom eleven og andre elever på skolen. Det andre tilfellet var

slik at de ville ha en daglig tilbakemelding fra meg som lærer på hvordan dagen hadde vært. Det var ikke noe lang avhandling, men det ville ha en liten status etter hver dag. I dette tilfellet fikk jeg også jevnlig status oppdateringer fra foreldrene om hvordan morgenen eller helga hadde vært. Et annet tilfelle av et samarbeid som jeg har hatt erfaring med er at det har vært mangefult. Det har vært problematisk å få kontakt og når jeg har hatt kontakt, har det vært vanskelig og hatt en dialog. (Lærer 1).

Den andre læreren (lærer 2) hadde også erfaring fra flere ulike samarbeid med foreldre av barn med ADHD. Hun fortalte at hun hadde opplevd både mye kontakt og lite kontakt med noen foreldre. Hun hadde tidligere prøvd å avklare litt med foreldrene på forhånd om hva slags kontakt de ønsket, men at dette ikke hadde ført til noe spesielt:

... I det ene tilfellet hadde vi en skole-hjem bok, dette fungerte en liten stund, men så ble oppfølgingen hjemme mangelfull. Det merket vi ved at det aldri ble skrevet noe i boka fra dem hjemme. Det andre tilfellet jeg har erfaring med har vært at foreldrene har ønsket at jeg skal ringe helst hver dag etter skolen for å fortelle hvordan dagen har vært slik at de er informert før eleven kommer hjem. Dette er jeg i utgangspunktet veldig positiv til, men fordi det tar utrolig mye tid har jeg gjort avtale med foreldrene om at jeg sender en kort melding, og ringer hvis det er noe spesielt. (Lærer 2).

4.3.3 Forventinger

Alle mennesker trenger å bli møtt med en forventning om at de kan noe, og at det forventes av deg at du mestrer noe. Uavhengig av diagnose og alder trenger barn å vite at det stilles forventinger til dem, men disse forventningene må være realistiske og oppnåelige. Jeg var litt nysgjerrig på hvilke forventninger lærerne hadde til foreldrene i skole-/hjemsamarbeidet. I det generelle skole-/hjemsamarbeidet er det en forventning om at foreldrene støtter lærerne i arbeidet de gjør på skolen, at de framsnakker skolen og at de engasjerer seg i skolehverdagen til barna. Det var enighet blant lærerne jeg intervjuet om at de forventet minst like mye av foreldre av barn med ADHD som av andre foreldre. De framhevet spesielt åpenhet i dialogen mellom skolen og hjemmet som en tydelig forventning de hadde til foreldrene. Lærer 1 fortalte at hun stilte ikke noen andre krav til foreldre av barn med ADHD enn andre foreldre, men at hun forventet åpenhet og ærlighet:

... I tillegg forventer jeg at de snakker positivt om skolen, lærere og andre medelever. Er det noe de er uenige i, så skal dette tas direkte med meg, det skal ikke være noe som eleven skal bli informert om. Det er helt greit at de kan være uenige, da kan vi voksne ha en dialog på det. Jeg har erfart tidligere at hvis elevene blir inkludert i uenigheten foreldrene har til skolen, kan dette være veldig ødeleggende for elevens holdninger og motivasjon til skolen og skolearbeidet. Jeg erfarte også at samarbeidet mellom meg og foreldrene ble mer vanskelig da foreldrene ytret sine negative holdninger til skolen (Lærer 1).

Lærer 1 forteller videre at det er viktig for henne, hun forventer at foreldrene gir beskjed hvis det er noe som kan ha betydning for eleven på skolen. Dette handler igjen om åpenhet og muligheten hun har til å være i forkant hvis ting kan være vanskelig. Lærer 2 og 3 støtter oppunder flere av de samme synspunktene som lærer 1 har fortalt om. De trekker blant annet fram åpenhet som den største og viktigste forventingen de har til foreldrene. Lærer 3 forteller også at han har en forventning om at foreldrene vil det beste for ungen sin:

... Det å være åpne i kommunikasjonen. Dette gjelder kanskje spesielt når det er noe som kan være vanskelig eller negativt. Men da kan man se tilbake på det jeg har snakket om tidligere i forhold til det å være oppmerksom på å komme med positive meldinger, for da har man noe å gå på. Jeg forventer også at foreldrene må være klar over at det krever mer fra meg som lærer å ha en elev med ADHD. Dette er kanskje litt upopulært å si, men jeg må strekke meg lenger på mange områder. Det er derfor ytterst viktig at kommunikasjonen er åpen og ærlig. (Lærer 3).

Selv om alle lærerne er ganske klare på at de forventer en åpenhet og ærlighet fra foreldrene, er lærer 4 tydelig på at hun kanskje forventer litt mer av foreldre av barn med ADHD. Hun trekker sammenligninger med at hvis man sliter med noe, eller hvis noe er vanskelig, må man bare øve mer. Hennes erfaring med elever med ADHD er at det har vært ting de har strevd med, noe som har ført til at man må øve mer. Litt det samme blir det med foreldre av barn med ADHD, det krever umiddelbart litt mer av deg som foreldre:

Jeg forventer at diagnosen ikke skal være en sovepute hverken for foreldrene eller for barnet. Barn med ADHD kan utrette mirakler, bare med litt tilpasninger. Og det er disse tilpasningene vi voksne skal hjelpe dem med. Dessverre ser vi at selv om en ADHD-diagnose kommer på papiret, gir ikke det umiddelbart masse ressurser. Derfor er det krevende for de voksne å stå oppi det, og det vil kreve mer både av foreldrene

og av meg som lærer. Et eksempel er barn som får en dysleksi-diagnose, du får ikke automatisk fritak fra å lese og skrive. Det forventes bare at man må øve enda mer med litt tilpasninger. (Lærer 4).

Jeg spurte lærerne om de hadde noen erfaringer med samarbeidet med hjemmet knyttet til settinger utenfor klasserommet og elever med ADHD. Med settinger utenfor klasserommet mener jeg blant annet friminutt, turdager, aktivitetsdager osv. Flere av lærerne fortalte at de muligens forventet litt mer av foreldrene spesielt i forkant av dager som var utenfor den normale strukturen. Lærer 2 og 4 fortalte at i dialog med foreldrene hadde de blitt enige om at de hjemme skulle informere om hva som skulle skje den aktuelle dagen, forberede best mulig dagen før og gjenta det på morgenen før eleven skulle reise på skolen. Begge lærerne var veldig tydelige på at hadde en forventning til foreldrene om at dette ble gjort, slik at dagen ble best mulig for eleven. Lærer 2 fortalte at hun i tillegg pleide å ta en telefon hjem dagen før slike dager:

Jeg har god erfaring med å være i forkant, selv om vi er enige om hvordan vi skal gjøre det, pleier jeg å ta en telefon hjem for å fortelle kort hva planen for neste dag er. Da har foreldrene mulighet til å være med på å vurdere hvordan vi kan tilpasse best mulig for eleven på slike dager som vi ofte vet kan være litt vanskelige. Dette krever selvfølgelig litt ekstra av meg og foreldrene, men dette er en løsning som jeg har hatt gode erfaringer mer. (Lærer 2).

Lærer 4 forteller også om det å forberede eleven på det som skal skje som et viktig element i forhold til slike dager som er utenom den vanlige strukturen. Samtidig har hun god erfaring med at disse dagene har fungert godt for eleven med ADHD:

Vi informerer godt til foreldrene hva planen for dagen er i forkant. Vi har en avtale med foreldrene at de skal snakke med eleven dagen før. Jeg forventer derfor at de snakker om det hjemme for å legge best mulig til rette for eleven. Samtidig har jeg god erfaring med at slike dager fungerer veldig fint. I det tilfellet jeg har nå er slike dager uten altfor mange krav og regler bedre for eleven. Eleven fungerer godt i både lek og i oppleggene vi gjennomfører. (Lærer 4).

De to andre lærerne som jeg intervjuet, hadde en litt annen erfaring med settinger utenfor klasserommet. Både lærer 1 og 3 hadde erfaringer med at foreldrene ønsket en stor involvering og innblikk i hvordan disse dagene skulle være. Foreldrene ønsket å delta på disse dagene når de hadde mulighet til det. Selv om ingen av lærerne i forskningsprosjektet hadde

noe kjennskap til hverandres erfaringer, merket jeg at lærer 1 og 3 delte sine tanker med en liten nedstemthet i stemmen:

... De ukene eleven er hos moren sin deltar moren på turdagene vi har på skolen. Dette er eleven veldig innstilt på fordi det har vært slik fra barnehagen også. Vi har ytret et ønske til moren om at eleven mestrer tur-dager godt og at vi er nok voksne til å følge med hvis noe skulle skje, det er derfor ikke nødvendig at hun er med. Moren stoler ikke på skolen, og hun forteller at hun er redd det skal skje noe og hun tror ikke at vi følger godt nok med hvis det skulle skje noe. Dette er også en problemstilling når vi for eksempel har konserter på skolen. Da deltar mor i gymsalen fordi hun ønsker å være der tilfelle det skulle bli vanskelig. Dette er vanskelig fordi hun stoler ikke helt på oss. Mor forteller også at det handler om mange vanskelige episoder fra barnehagen, det er derfor hun ikke helt klarer å gi slipp. (Lærer 1).

... Jeg har tidligere jobbet på en skole der hvor foreldrene kunne bestemme litt mer over sin egen arbeidstid, det var derfor ikke uvanlig at enkelte foreldre deltok på blant annet tur-dager når skolen skulle gjennomføre det. Jeg har litt blanda erfaringer med hvor positivt det var når foreldrene deltok på disse dagene. En erfaring var at eleven ble en helt annen elev i form av at han oppførte seg mer som en baby, foreldrene drev med særbehandling og det gjorde at eleven ble gradvis mer utenfor gruppa. Dette var ikke spesielt hensiktsmessig for eleven fordi vi hadde jobbet ganske hardt over tid for å inkludere eleven mer i gruppa. (Lærer 3).

Jeg synes det var interessant å spørre lærerne om de hadde noen erfaringer med om det var samsvar med deres og foreldrenes beskrivelser av eleven. Om lærerne fikk støtte og bekreftelse fra foreldrene når de informerte, eller om foreldrene stilte seg spørrende til beskrivelsene som lærerne delte med dem. Lærer 3 fortalte at han hadde erfaringer med at han og foreldrene snakket samme språk, og at de gjenkjente hverandres oppfattelse av eleven. De andre lærerne delte blant annet at foreldrene ikke alltid gjenkjente lærernes beskrivelser av elevene. Lærer 4 fortalte om en episode der hvor moren til eleven ikke støttet lærerens beskrivelse av eleven:

... For eksempel hvis jeg tar opp i et møte med mor om at han til tider driver en seksualisert lek mot de andre barna, både språklig og fysisk, stiller mor seg helt ukjent til dette. Jeg kommer med helt konkrete hendelser og beskrivelser. Det samme gjelder hvis mor og jeg har blitt enige om en felles ting som vi skal håndheve på skolen og

hjemme, så kan eleven komme noen dager etterpå å fortelle at han har fått lov av mamma hjemme. Noe jeg synes er veldig krevende i dette er om jeg skal stole på eleven eller mor. (Lærer 4).

Både lærer 1 og 2 fortalte at de har erfart at de og foreldrene kan ha en ulik erfaring med eleven. De poengterte også at de har stor forståelse for at eleven kan være annerledes hjemme enn på skolen fordi settingen på skolen er noe helt annet enn hjemme. De fortalte likevel at de synes det er rart noen ganger at foreldrene kan reagere overraskende på hendelser som lærerne delte med dem:

Jeg har opplevd både og. Det er helt klart lettere å samarbeide med foreldrene hvis vi gjenkjenner eleven på samme måte. Likevel har jeg stor forståelse for at eleven kan være en annen gutt hjemme enn på skolen fordi det er helt ulike forventinger til han. Men da mener jeg at vi må jobbe for et felles mål, ikke at man skal anklage noen av partene, men finne ut av hvordan man best mulig kan håndtere det. (Lærer 1).

Jeg har en opplevelse av at foreldrene kan gjenkjenne seg i noen av de beskrivelsene jeg kommer med, men at de også stiller seg spørrende til enkelte ting. Det kan spesielt være hvis det har vært litt alvorlige hendelser som vold mot andre medelever eller ødeleggelse av inventar på skolen. I tillegg til å informere om slike hendelser, for det er noe vi er pålagt å gjøre, har jeg også vært spørrende til om de kan ha en forklaring eller bistå med tips til hvordan vi kan håndtere vanskelig hendelser. Jeg har god erfaring med at det er mye hjelp i foreldrene hvis vi kan klare å se på eleven med like øyne og en forståelse for at settingen på skolen er ulik hjemme. (Lærer 2).

5 DRØFTING

Formålet med dette forskningsprosjektet er å belyse problemstillingen: *Basert på fire læreres erfaringer, hvilke erfaringer har lærerne omkring et skole-/hjemmsamarbeid der hvor elever med ADHD er involvert?*

Jeg har til nå i oppgaven belyst problemstillingen ved hjelp av teorien og datamaterialet jeg har presentert. Nedenfor vil jeg forsøke å besvare problemstillingen ved å drøfte teorien og datamaterialet opp imot hverandre. På denne måten vil jeg få et enda mer helhetlig bilde av datamaterialet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de samme kategoriene som kom fram gjennom analysen i resultatdelen, kategoriene er:

- Det generelle skole-/hjemmsamarbeidet
- Undervisning og elever med ADHD
- Foreldresamarbeid med elever med ADHD

På bakgrunn av intervjuene jeg gjennomførte har jeg en opplevelse av at lærerne hadde klare meninger om hvilke faktorer de selv hadde en erfaringer med som fungerte.

5.1 Det generelle skole-/hjemmsamarbeidet

I denne delen blir det generelle samarbeidet skolen hadde til foreldrene diskutert. Analysen viste at lærerne vektla det å investere tid med foreldrene som et viktig grunnlag for et vellykket samarbeid. Dette er helt i tråd med forskning fra Drugli og Lichtwack som omtaler det å investere tid i samarbeidet med foreldrene som et viktig element. Tiden man investerer vil senere kunne støtte og hjelpe foreldrene i deres oppdragerrolle, noe som igjen vil styrke samarbeidsrelasjonen mellom lærere og foreldre (1998). Jeg erfarte at lærerne som deltok i mitt forskningsprosjekt, var samstemte om viktigheten av å ha etablert en god dialog med foreldrene. Dialogen må være tillitsfull og det må stilles klare forventinger til begge parter om hva som forventes. Dette er presisert i den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ved å ha en evne til å vise at man investerer tid i samarbeidsrelasjonen mellom skolen og hjemmet, vil muligheten for å opparbeide seg tillit komme til uttrykk. Lærerne i dette forskningsprosjektet uttrykte at de var opptatt av å

investere nok tid i samarbeidet med foreldrene. Ifølge Kristiansen (1995) utgjør tilliten mellom skolen og foreldrene selve grunnlaget for en likeverdig samarbeidsrelasjon.

Innledningsvis la jeg vekt på å skille mellom to ulike former for samarbeid, det *direkte samarbeidet* og det *indirekte samarbeidet*. I intervjuguiden min benevnte jeg ikke disse to formene for et samarbeid, jeg var mer interessert i erfaringene lærerne delte. På bakgrunn av analysen viser det seg at lærerne er opptatt av det *indirekte samarbeidet* uten at de definerer dette selv. Men flere av lærerne deler erfaringer om at det er viktig for dem hvordan foreldrene snakker om skolen hjemme, og i tillegg hvilke holdninger foreldrene har til skolen. Håndhevelse av regler er blant annet noe som blir nevnt. Dette er helt klart noe som vil være med på å påvirke det *indirekte samarbeidet* mellom skolen og hjemmet. I forhold til det *direkte samarbeidet* viser analysen at lærerne har erfaring med møter som omhandler elevene. Ifølge Nordahl (2015) er det *direkte samarbeidet* direkte møter mellom foreldrene og lærerne. Analysen viser at det har vært et *direkte samarbeid* mellom foreldrene og lærerne, men at andre instanser også har deltatt.

Alle de fire lærerne jeg intervjuet besvarte spørsmålet mitt ganske likt da jeg spurte om de kunne nevne tre faktorer som de mente var viktigst i samarbeidet med hjemmet. Det var begrepene respekt og tillit som ble nevnt av alle de fire lærerne. Jeg synes det var ganske interessant at en av lærerne vektla det å bare være et helt vanlig menneske som den aller viktigste faktoren, det var viktig for denne læreren å ikke være en typisk «karikert» lærer. Jeg satt med ett inntrykk på at det var viktig for læreren å synliggjøre at lærere også er helt vanlige mennesker. Jeg forstod det slik at en typisk «karikert» lærer er den typiske lærer fra gammelt av; læreren som har høy status og som henvender seg ovenfra og ned. Hvis man kan vise at en er et helt vanlig menneske som kan utøve kjærlighet og en evne til å sette tydelige grenser. Vil dette gi foreldrene ett inntrykk av at læreren er en kompetent, trygg og omsorgsfull person (Westergård, 2012). En slik måte å være på vil derfor være en god vei inn i ett velfungerende samarbeid mellom skolen og foreldrene.

Analysen viste at begrepet tillit ble nevnt av alle fire lærerne da jeg etterspurte faktorer som var viktige i ett skole/hjem samarbeid. En relasjon mellom to ulike parter som er basert på tillit vil fungere støttende, veiledende og oppmuntrende for de involverte (Lassen & Breilid, 2012). Datamaterialet viser at en av lærerne jeg intervjuet viste tillit til foreldrene ved at hun inkluderte dem inn på læringsarenaen til eleven. Hun tok i bruk foreldrene som en ressurs i opplæringen fordi eleven hadde utfordringer med å forstå forskjellen på måleenhetene mm,

cm, dm og m. På denne måten viste hun tillit til foreldrene. Dette er med på å danne et godt grunnlag for et samarbeidsklima hvor det er store muligheter for å utvikle positivitet og en betydningsfull læring for barnets beste (Lassen & Breilid, 2012).

5.2 Undervisning for elever med ADHD

En ADHD-diagnose er en meget kompleks og varierende tilstand. Forskjellene kan være store mellom hvem/hva og tilstanden kommer til uttrykk på ulike måter. Elever med ADHD er helt ulike på lik linje med alle andre elever. Et velkjent symptom på ADHD er vansker med selvregulering. I tillegg er strukturering, varierende arbeidsinnsats, motivasjon, utholdenhet og selvtillit områder som også er med på å påvirke eller berøre elever med en ADHD-diagnose (Skram & Øen, 2014). Analysen av datamaterialet viser at flere av lærerne hadde erfaringer med at elevene trengte tilpasninger i skolehverdagen som omhandlet blant annet tidsbruk på ulike læringsaktiviteter, for eksempel stasjonsarbeid som ble nevnt hos flere av lærerne. Ett funn i analysen er også at en av lærerne uttrykte at hun mente at denne måten å organisere undervisningen på ga ett best mulig læringsutbytte for eleven. Hva hun la til grunn for denne antakelsen var hennes erfaring med hvilken glede eleven viste da de skulle sette i gang med blant annet stasjonsundervisning. Jeg synes det interessant at lærerne ikke var helt samstemte da jeg spurte om hvordan de erfarte at elever med ADHD lærer best. Som presentert tidligere uttrykte flere av lærerne at de hadde god erfaring med stasjonsundervisning. Derimot uttrykte en av lærerne at hun hadde bedre erfaring med å organisere undervisningen med en fast struktur som var kjent. I tillegg hadde hun god erfaring med å la eleven lytte seg fram til læring. Med fokus på skole-/hjemmsamarbeidet kan det problematiseres om elevenes læringsutbytte hadde vært bedre om foreldrenes stemme ble involvert når det handlet om måten undervisningen ble organisert?

Analysen viser i tillegg at en av lærerne hadde gode erfaringer med å gjøre tilpasninger for eleven ved å strukturere dagen med dagsplan med bilder av aktiviteter og bilder av hvilke bøker som skulle benyttes på skolen og hjemme. I dagens skole er det et stadig høyere trykk på at elevene skal bli enda mer selvstendige i læringsarbeidet. Elevene skal også utvikle en evne til å forstå sine egne læringsprosesser. Dette er nedfelt i overordna del av læreplanen som skal være lærernes arbeidsverktøy i deres daglige hverdag i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Datamaterialet mitt ga meg beskrivelser som antydte at det

til tider kunne være ganske utfordrende for lærerne å stå i klasserommet når de hadde elever med en ADHD-diagnose. Resultatene viser i tillegg at lærerne er kjent med at de kan be om veiledning og at de har mottatt veiledning fra ulike instanser som blant annet BUP og PPT. Men det er interessant å se på at verdien av denne veiledningen er noe ulik hos lærerne jeg intervjuet. Det var bare en av lærerne, lærer 3 som hadde mottatt veiledning som resulterte i noen form for utbytte som hadde en positiv effekt på arbeidet i klasserommet. Han fortalte at han hadde deltatt på et program som het Tuning in to Kids som handlet om å fokusere på den emosjonelle kontakten mellom foreldre og barn, ved å bli mer bevisst på sine egne følelser (Tuning in to Kids, 2022). Selv om datamaterialet mitt er fra fire lærere, kan det likevel være grunn til å anta at dette er noe som er høyst aktuelt som en utfordring i dagens skole. Hva er det som gjør at veiledningen oppleves som mangelfull? Er det fordi veiledningen erfares som lite konkret slik at man ikke har mulighet til å implementere veiledningen i ulike praktiske situasjoner? Jeg synes dette er interessante spørsmål. Samtidig mener jeg det er synd at disse spørsmålene oppstår. Analysen viser at lærerne har mottatt veiledning fra eksterne fagfolk fra BUP, PPT og Tuning in to Kids, men tre av dem har erfaring med at veiledningen ikke gir dem noe form for forbedring.

Resultatene fra datamaterialet tyder på at flere av lærerne har erfart at varierte metoder i undervisningen og hyppige skifter av aktiviteter kan bidra til at elever med ADHD får en mer tilpasset skolehverdag. Datamaterialet mitt viser at det å gjennomføre undervisningen ved hjelp av hyppige skifter og varierte metoder kan gi et positivt utbytte for elevene. Flere av lærerne fortalte at de erfarte responsen fra elevene som positiv da de organiserte skolehverdagen med blant annet hyppige skifter. Det var noe ulikt hvordan lærerne valgte å organisere denne typen undervisningsform. Typen undervisningsform som jeg henviser til kan vi benevne som stasjonsundervisning. Men felles for tre av lærerne var at de var opptatt av at undervisningen skulle inneholde variasjon, korte arbeidsøkter og praktiske oppgaver. Analysen viser at erfaringene lærerne har når det gjelder å organisere varierende undervisning, med hyppige skifter støttes oppunder av forskning fra Skaalvik & Skaalvik (2005). De tydeliggjør viktigheten av at elever med ADHD blir forklart hvor lenge de skal jobbe med en bestemt aktivitet, fordi mange kan ha problemer med tidsbegrepet, i tillegg få forklaring på hva de skal jobbe med. En godt forberedt stasjonsundervisning organiseres slik at den tydeliggjør for elevene hva slags aktiviteter hver stasjon skal inneholde og hvor lenge de skal jobbe med hver aktivitet. Undervisningen vil derfor inneholde en fast struktur og tydelige mål, noe som elever med ADHD erkjenner som viktige elementer for å lykkes i en

undervisningssituasjon. En tydelig struktur er viktig for alle barn, men spesielt avgjørende for barn med ADHD, fordi det skaper en trygghet og en oversikt over hva som forventes (Barkley, 2006). På hvilken måte kan samarbeidet med hjemmet få en betydning når det gjelder organisering av undervisning? Den sterkeste formen for et samarbeid med foreldrene er at de får mulighet til å medvirke og inneha en partnerrolle i samarbeidet (Nordahl, 2015). Analysen viser at samarbeidet lærerne har med foreldrene er jevnlig og tett, men at det handler for det meste om at de skal støtte oppunder det som blir gjennomført på skolen. I tillegg at de skal gi beskjed hvis det skjer noe hjemme som kan få betydning for eleven på skolen. For at foreldrene skal få en mulighet til å medvirke på flere områder i elevenes skolehverdag, kan det problematiseres at lærerne ikke har gitt foreldrene mulighet til å medvirke når det gjelder måten undervisningen har blitt organisert på.

I all sosial omgang med andre mennesker vil det alltid være uskrevne regler og normer. Skolen er et sosialt samlingssted hvor det foreligger noen forventinger til hvordan elever og lærere skal oppføre seg mot hverandre. Det vil være en friere organiseringsstruktur i friminuttene enn i undervisningstimene. Elever med ADHD kan ofte ha utfordringer med det sosiale samspillet med jevnaldrende (Rønhovde, 2004). Analysen av datamaterialet tyder på at utfordringer knyttet til spesielt friminutt og samhandling med jevnaldrende var noe som kom til uttrykk som vanskelig for elever med ADHD. Dette kan vi se i sammenheng med forskning fra Drugli (2013) som viser til at det er en større andel av barn med en ADHD-diagnose blir oftere avvist av jevnaldrende. Denne avvisingen kan vi se i sammenheng med økning og opprettholdelse av atferdsvansker for barn med ADHD nettopp fordi de ikke alltid forstår de uskrevne normene og reglene. Analysen viser også at en av lærerne var oppmerksomme i forhold til hvordan hun plasserte eleven i klasserommet: «Jeg tenker nøye igjennom plasseringen i klasserommet, nære døra, hvem som sitter rundt, og at bestekamerater må være i andre iden av rommet...» (Lærer 3). Læreren i dette tilfellet foretar seg noen valg og avveininger på hvilken plassering som er mest heldig for eleven, både med tanke på læringsmiljøet i klassen, men også for elevens muligheter for det sosiale samspillet med jevnaldrende.

Mine umiddelbare tanker da jeg utarbeidet spørsmålet om hvordan elevens vansker manifesterer seg i skolen var en nysgjerrighet på om vanskene eleven kunne ha alltid ble sett på som noe som bidro til «uro». Det som likevel var et interessant funn, var at en av lærerne ordla seg på en helt annen måte enn forventet i intervjuet. Hos denne læreren handlet det mer om hva som fungerte. Jeg tolket det slik at hun vektla i mye større grad hva som fungerte

fremfor hva som ikke fungerte. Dette samsvarer når det gjaldt både kroppsspråk og mimikk i måten læreren presenterte sine erfaringer på. Ut ifra lærerens måte å besvare spørsmålet på, tolker jeg det slik at hun innehar kunnskap om elever med en ADHD-diagnose. Læreren uttrykte at hun fokuserte på å bidra til å styrke og videreutvikle elevens sider: «Det jeg ofte ser at de fungerer når vi har stasjonsundervisning ute, sånn som uteskole i forskjellige fag, turdager og aktivitetsdager osv. Når de får brukt kroppen sin og hvor det er lagt opp til varierte aktiviteter med hyppige skifter» (Lærer 2). Forskningen fra Rønhovde (2010) bekrefter hvor viktig det er at lærere anskaffer seg kunnskap som handler om å styrke og videreutvikle eleven ut fra elevens sterke sider.

Etter å ha arbeidet med datamaterialet i forskningsprosjektet, tyder analysen på at lærerne setter av mye tid til elevene de referer til. De nevner gjentatte ganger ordene tid, ressurser og engasjement. Det å sette av tid og vise engasjement mener jeg er i harmoni med det som står i overordna del kapittel 1.1: «Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Lærerne forteller at de legger ned mye tid i arbeidet med å etablere en god relasjon til elever med ADHD. De er ærlige på at det krever mer av dem som lærere, og at de erfarer at det er tidkrevende med tanke på alt annet de skal gjennomføre i løpet av en skolehverdag. Slik jeg tolker det, kan det være avgjørende for eleven i hvilken grad læreren verdsetter tid og engasjementet i å anerkjenne eleven. Analysen tyder på at lærerne i dette prosjektet verdsetter viktigheten av å legge ned tid i arbeidet med å etablere gode relasjoner. Nedenfor vil jeg komme nærmere inn på tid og engasjement i forhold til samarbeidet med hjemmet med elever med ADHD.

5.3 Foreldresamarbeid med elever med ADHD

Analysen viser at det er viktig med hyppigere kontakt med foreldrene av barn med ADHD enn ellers. Datamaterialet viser at lærerne hadde mye kontakt med foreldrene og at denne kontakten ble sett på som betydningsfull. Lærerne poengterte at den hyppige kontakten med hjemmet kunne få en avgjørende betydning for hvordan dagen til eleven ble. På bakgrunn av dette ble det blant annet lagt vekt på at foreldrene informerte skolen hvis det var noe spesielt som hadde skjedd, og i tillegg at skolen skulle være i forkant med å gi beskjed om det som

kunne få en betydning. Hvis kontakten blir mangelfull eller fraværende, kan det få store konsekvenser for elevene. Tidligere forskning peker på at fravær av dialogen mellom skolen og hjemmet kan få betydning for barnets trivsel på skolen (Nordahl, 2015). Det er skolen som har det overordna ansvaret for å opprettholde denne kontakten, men det må være to parter for å vedlikeholde en gjensidig dialog.

Analysen tyder også på at det var en lav terskel for å ta kontakt med hjemmet. Her var det noe ulikt blant lærerne på hvor mye de delte av negative hendelser, men heller valgte å fokusere på å ta kontakt for å formidle positive tilbakemeldinger. I og med at jeg har intervjuet lærere og ikke foreldre, vil ikke analysen gi noen direkte svar på hvordan foreldrene erfarte dette samarbeidet, men datamaterialet viser hvilke erfaringer lærerne har med samarbeidet med foreldrene. Det er skolen som har det overordna ansvaret for å ta initiativ og tilrettelegge for et samarbeid med foreldrene. Det kan kreve mye av lærerne i skolen hvis samarbeidet er i ferd med å utvikle seg til å bli vanskelig eller mangelfullt. Faktorer som kan bidra til å opprettholde og videreutvikle et godt samarbeid med foreldrene er blant annet tydelige forventinger, gjensidig tillitt og et felles fokus på eleven. Hvis noen av disse faktorene mangler, kan et samarbeid med hjemmet utvikle seg til å bli vanskelig og i verste fall opphøre. Analysen av datamaterialet viste at flere av lærerne var enige i at de forventet en åpenhet i dialogen med foreldrene. Det er en forutsetning at lærerne viser foreldrene at det stilles forventinger til dem. Ved å avklare forventinger er det også naturlig å avklare roller, slik at partene vet hva som forventes (Ask & Gorseth, 2004). Forskning fra Nordahl (2015) påpeker også viktigheten av å invitere og involvere foreldrene med i de ulike samtalene som kan oppstå. Foreldre og foresatte er barnas viktigste omsorgspersoner, så det å anerkjenne foreldrenes innspill og tanker er en viktig forutsetning for å etablere en åpen dialog.

Alle mennesker har ulike forutsetninger i møte med skolesystemet. Noe som vil prege hvilket syn den enkelte har på skolen er både tidligere erfaringer fra møter med skolen både som elev og som foreldre. Det kan oppstå uenigheter hvis de tidligere erfaringene ikke er hensiktsmessige i forhold til det å etablere et godt samarbeid mellom skole og hjemmet. Det kan blant annet handle om tidligere erfaringer som blant annet handler om et negativt forhold eller syn på skolen. Analysen peker på at det kan oppstå vanskeligheter i samarbeidet hvis foreldrene overfører negative holdninger fra sin egen skolegang til barna sine. En faktor som kan være viktig i arbeidet med å snu de negative holdningene er å invitere foreldrene med i en dialog, hvor hensikten blir å få opplysninger om eleven og ikke bare gi informasjon om hvordan eleven presterer og hvordan undervisningen blir lagt opp (Nordahl, 2015).

Dialogbegrepet er et begrep som gjentatte ganger blir nevnt i datamaterialet. Analysen viser et funn på at lærerne i prosjektet er opptatte av å invitere foreldrene med i en dialog med skolen. Det er flere av lærerne som forteller at de har hyppig og jevnlig kontakt med foreldre av barn med ADHD. Det kommer også fram i analysen at kontakten de har til de andre foreldrene er mindre i forhold til foreldre av barn med ADHD. Dette er noe som kan problematiseres. Handler denne tidsbruken om at lærerne disponerer tiden der det oppleves som mest hensiktsmessig på det aktuelle tidspunktet? Er det slik at lærerne foretar seg vurderinger jevnlig på hvor mye kontakt de skal ha med de andre foreldrene i klassen?

Som jeg har skrevet om tidligere i oppgaven, er det ulike former for et foreldresamarbeid, det *direkte* og *indirekte* samarbeidet. I løpet av elevenes skolegang vil foreldre og lærere være innom begge formene for samarbeid, og samarbeidet vil variere i omfang og hyppighet. Nordahl (2015) omtaler det indirekte samarbeidet som noe som foregår hver eneste dag, og her er det stort sett foreldrenes holdninger og meninger som vil påvirke samarbeidet. Analysen viser at det stilles en forventning til foreldrene om at de skal fremsnakke skolen, lærere og andre medelever ovenfor barnet sitt. Hvis foreldrene skulle være uenige i noe som blir gjort på skolen, skal dette tas direkte med læreren og ikke via barnet. Dette blir støttet oppunder av Rønhovde (2010), som hevder at foreldrene er eksperter på barna sine. Videre legger hun til at foreldrene kan inneha kjennskap til ulike strategier som kan fungere, det er derfor svært viktig at begge parter fremsnakker og samarbeider med hverandre for å finne ut hva som kan fungere.

Et funn i analysen er at det kommer tydelig fram at lærerne er opptatte av å ta elevene i det gode de gjør. Det påpekes at lærerne har god erfaring med å være oppmerksomme på å ta elevene i det gode de gjør. For så videre dele dette med foreldrene. Lærerne er også klar over hva slags betydning dette kan ha i samarbeidet med foreldrene. Samarbeidsrelasjonene med foreldrene som lærerne fortalte om i dette prosjektet, viste at flere av lærerne var bevisste i måten de informerte foreldrene om ting på skolen. Analysen tyder på at flere av lærerne hadde erfaring med at det å fokusere på når eleven lyktes, hadde en positiv effekt på relasjonen og samarbeidet mellom skolen og hjemmet. De hadde erfaring med hvor viktig det var å «ta elevene i det gode» og informere dette videre til foreldrene. En av lærerne forklarte det slik:

Hvis jeg er oppmerksom på å ta eleven i noe bra han gjør, og informerer foreldrene om dette i tillegg, vil eleven komme tilbake til skolen med stor motivasjon. I tillegg vil det

være enklere for meg å ha en god dialog med foreldrene fordi de ser at jeg anerkjenner positive egenskaper hos eleven. (Lærer 1).

Dette samsvarer godt med tidligere forskning av Webster-Stratton (1999) og St. Clair & Jackson (2006). Her kommer det fram viktigheten av å kommunisere om positive hendelser. I tillegg det å være oppmerksom på å bemerke noe positivt i forhold til elevene. Det vil også gi en effekt å sende korte og positive meldinger hjem til foreldrene. Dette er enda viktigere i samarbeidet rundt elever med spesielle behov, eller elever som kommer fra belastede familier.

Tillit er et begrep jeg har presentert tidligere i oppgaven. Under intervjuene stilte jeg spørsmålet om det noen gang hadde oppstått utfordringer i samarbeidet med foreldrene. En av lærerne fortalte om et tillitsbrudd mellom skolen (læreren) og foreldrene. Det ble problematisk for flere parter i etterkant, noe som førte til at det ble vanskelig for eleven på skolen også. Nordahl påpeker i sin forskning viktigheten av et gjensidig tillitsforhold, og at dette forholdet har en stor betydning for de involverte partene i skoletilværelsen. Tillit er ikke noe som kan kreves, men det er noe som stadig er i utvikling mellom partene. Et gjensidig tillitsforhold som utvikles vil også styrke relasjonene de ulike partene har til hverandre (2015). Lærerne beskrev også erfaringer knyttet til utfordringer med samarbeidet med foreldrene. Det kom fram i analysen at det hadde oppstått utfordringer i samarbeidet da læreren tipset foreldrene om at det kunne være aktuelt å delta på ett kurs i regi av Helsestasjonen. Resultatene fra undersøkelsen min viser at lærerne har møtt noe motstand hos foreldrene i form av forsvar og tilbaketrekking. Jeg tolker erfaringene som lærerne presenterte som noe de synes var vanskelig å håndtere til tider. Det var fordi det skapte frustrasjon og fortvilelse hos lærerne. Westergård (2012) understreker betydningen av at lærerne inntar en profesjonell rolle ovenfor foreldrene. Den profesjonelle rollen vil alltid være viktig, men spesielt i situasjoner der læreren skal presentere utfordringer eller opplyse om tiltak som kan gi en forbedring. Det er svært viktig at lærerne er oppmerksomme på at det kan være et ujevnt maktforhold mellom læreren og foreldrene. Dette er noe som kan få spesielt negative følger da man skal ta opp ting om elevene som kan oppfattes negativt for foreldrene. Evner som viser at læreren kan å ha en forståelse for at foreldrene kan se barnet på en annen måte enn læreren. Vil føre til at foreldrene blir verdsatt som en betydningsfull ressurs for alle parter, noe som er svært viktig for et videre samarbeid.

I enkelte samarbeidsrelasjoner hvor det har oppstått utfordringer som jeg har beskrevet over, kommer også tillitsgrunnlaget opp som en betydningsfull faktor. Samarbeidet mellom hjemmet og skolen kan beskrives som et «komplisert territorium med mye usikkerhet fra begge sider» (Kristiansen, 1995, s.23). Med dette så mener Kristiansen (1995) at både foreldrene og lærerne investerer mye av seg selv i jobben med barna, og med det kan det for begge parter oppleves som svært personlig hvis det skulle bli diskusjoner eller uenigheter. Det kan derfor oppstå en usikkerhet hos både lærerne og foreldrene. Denne usikkerheten kan i enkelte tilfeller føre til at partene velger å reagere med tilbaketrekking eller forsvar. En slik måte å reagere på var noe som kom fram i analysen av datamaterialet. Det kom fram at foreldrene reagerte med å trekke seg unna samarbeidet da det oppstod utfordringer. Ut ifra utfordringene som lærerne har delt kan det være aktuelt å stille spørsmålet om relevant kunnskap? Innehar lærerne relevant kunnskap om tilstanden ADHD og/eller har de nok spesialpedagogisk kompetanse? Det er en forutsetning å inneha relevant kunnskap om en tilstand eller diagnose for å legge til rette for tilpasset opplæring. For å vite hva slags tilpasninger som kan være hensiktsmessige å foreslå, må læreren vite hva som kan være vanskelig for eleven slik at forutsetningene for å håndtere eleven, foreldrene og opplæringen er mest mulig tilpasset.

6 OPPSUMMERING

I dette prosjektet har jeg forsket på lærernes erfaringer fra et skole-/hjemsamarbeid. Lærerne har delt erfaringer som de har erfart i samarbeid med foreldre der hvor barn med ADHD er involvert. Jeg har søkt innsikt etter hvilke faktorer lærerne selv mener er avgjørende for at samarbeidet skal erfares som gjensidig og likestilt for begge parter. I tillegg har jeg fått beskrivelser og erfaringer fra lærerne om samarbeid som har vært krevende. Det er viktig for meg å fremheve at kunnskapen som er presentert i dette prosjektet, er basert på fire læreres erfaringer fra samarbeidsrelasjoner med foreldre av barn med ADHD. Et ønske er å kunne dele denne kunnskapen med andre lærere som samarbeider, eller skal samarbeide med foreldre av barn med ADHD.

Inntrykket jeg sitter med etter intervjuene og teorien jeg har benyttet er at det i utgangspunktet ikke er så stor forskjell på samarbeid med foreldre av barn med ADHD og andre foreldre. Det er fordi lærerne gjør i utgangspunktet det samme med disse foreldrene som andre foreldre. Men det handler kanskje mer om hvordan man omtaler barna og foreldrene. Og at dette handler mer om holdninger og hvordan man ser på ulike mennesker. Lærerne trekker fram mange av de samme faktorene i det generelle skole hjem samarbeidet som i samarbeidet med foreldre av barn med ADHD. Det som er annerledes er helt klart hyppigheten av kontakt, det er mye mer kontakt, og kontakten er for flere av dem mer skjør. Dette kan igjen handle om at foreldrene og elevene så klart har blitt møtt med mye negativt, forsvaret er derfor mye svakere hvis det skulle oppstå ting som er vanskelig.

Et annet funn fra undersøkelsen er at samarbeidet med foreldrene ikke handler om at lærerne ikke ønsker eller vil, men at i mange tilfeller kan det handle om ressurser og tid. Tidspress og hektiske dager er noe som til stadighet kommer til uttrykk. Dette er dessverre en trend som ikke ser ut til å snu. En studie fra 2014 viser at det anslås at i underkant av 3 år, altså rundt 2025, vil det være en lærermangel i Norge. Grunnen til dette er en høy lærerflukt blant nyutdannede. Det er flere forklaringer som kommer til uttrykk for den anslåtte lærermangelen. Men en av forklaringene er blant annet at veiledning oppleves som tilfeldig og lite kvalitetssikret (Hollup & Holm, 2014). I dette forskningsprosjektet ble tematikken om veiledning tematisert etter at informantene delte erfaringer om at de hadde mottatt veiledning, men at veiledningen ikke alltid ga noe positivt utbytte. Dette er noe som er leit og uheldig fordi det er elevene det går ut over. Det er de som får kjenne på konsekvensene av mangel på utdannede lærere og et høyere tidspress blant de som er til stede i skolen. Det er i tillegg de

elevene og foreldrene som trenger den gode og trygge støtten aller mest, dette går hardest utover.

Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for valget mitt om å bare intervjuere lærere fordi hensikten har vært å innhente lærernes beskrivelser og erfaringer. Ved å ta dette valget har jeg utelukket foreldrenes og elevenes stemme. Undersøkelsen tyder imidlertid på at de aktuelle lærerne i dette forskningsprosjektet mener de har en god dialog med foreldrene. Det er fordi de forteller at de har involvert og invitert foreldrene med i en dialog med skolen. Lærerne har også vist at de har sett på foreldrene som en ressurs. Jeg kan likevel ikke trekke noen konklusjoner på om foreldrene er enige i at de opplever dialogen med skolen som god. Jeg har derfor ikke noe grunnlag for å påstå om samarbeidsrelasjonene er gjensidige.

På mange måter så ønsker jeg at jeg skulle ha startet prosessen med å skrive denne oppgaven nå som jeg er ferdig, fordi jeg føler at kunnskapen jeg har tilegnet meg i denne perioden hadde gjort at jeg hadde fått mer forståelse for arbeidet som kreves. Det har vært enormt lærerikt, men krevende å vite at jeg må ha noe form for framgang hele veien.

Jeg ser at en videre vei å gå med dette prosjektet kunne vært å finne ut av hvorfor begrepet ressurs ble nevnt så ofte i intervjuene mine. Men på grunn av omfanget og temaet jeg ønsket å fokusere på, ble det naturlig for meg å ikke gi dette en stor plass i oppgaven. Jeg ønsker å avrunde dette forskningsprosjektet med et sitat fra en av lærerne som beskriver en kombinasjon av frustrasjon og et ønske å om hjelpe eleven hun har fortalt om:

Hvis man får diagnosen ADHD skulle det vært en nødpakke man kunne motta både i skolen og hjemme. Få automatisk mulighet til veiledning og hjelp til å håndtere situasjoner og følelser. Dette skulle vært på plass før utfordringene ble for store. Slik det er nå er ikke skolen alltid en fin plass for elever med ADHD, slik skal det ikke være. (Lærer 4).

7 LITTERATURLISTE

ADHD Norge. (2012). *Lærerguiden – tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*.

[Brosjyre]. ADHD Norge.

https://assets.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7_L%C3%A6rerguiden%20T%20lav.pdf

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Ask, K.-S., & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*.

Unikurs.

Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder - a handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). *Journal of Attention Disorders*, 11(2), s. 179–180.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.

Drugli, M.B. & Lichtwack, W. (1998). *Foreldresamarbeid – med barnet i fokus?*

Universitetsforlaget.

Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Cappelen Damm AS.

Drugli, M.B og Onsøien, R. (2010) *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*.

Cappelen Damm AS.

Forskrift til opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*
(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*

Gentikow, Barbara (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?* Redigert utgave.
IJ-Forlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Helsedirektoratet. (2021, 8. desember). *Nasjonal faglig retningslinje ADHD*.
[file:///C:/Users/10476maols3/Downloads/Henvisning,%20utredning%20og%20tilbake
melding.pdf](file:///C:/Users/10476maols3/Downloads/Henvisning,%20utredning%20og%20tilbake%20melding.pdf)

Hollup, K. & Holm, S. M. (2014). *Hvorfor slutter nyutdannede lærere? Fortellinger fra fem nyutdannede*. [Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo]. [Masteroppgave--Hollup-og-Holm.pdf \(uio.no\)](#)

Jacobson, K. (2002). *ADHD in Cross-Cultural Perspective: Some Empirical Results*.
American Anthropologist, 104(1), 283–286.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.

Kristiansen, A. (1995) *Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole*. I P., Arneberg (Red.) Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit. Praxis forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017) *Overordnet del – å lære å lære*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk forlag.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus forlag.

Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Fagbokforlaget.

Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon og mestring for bedre læring*.

Kunnskapsdepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?*

Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?*

Universitetsforlaget.

Nørvik, T., & Lea, R.A. (2010). *Diagnosesystemene ICD og DSM*. Schei, J., Ekholdt M. &

Lund, L.K. (Red), Veileder i BUP, 4. utgave, Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri (s. 15–17). Den norske legeforening.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norske

Forlag.

Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning*. Universitetsforlaget.

Rafalovich, A. (2004). *Framing ADHD children: a critical examination of the history, discourse, and everyday experience of attention deficit/hyperactivity disorder*.

Lanham, Md.: Lexington Press.

Rasmussen, K., Nettet, W., Torgersen, T. & Gjervan, B. (2009). *Diagnosen ADHD og*

vurderingsgrunnlaget for erstatningskrav. Tidsskrift for Erstatningsrett, 2009 (6),

s.129 - 136. Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/66872355/diagnosen_adhd_og_vurderingsgrunnlaget_f_or_erstatningskrav.pdf

Reid, M.J., Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social

competence and problemsolving curriculum by offering parent training to families of moderate-to-high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 605–620.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Skram, K. & Øen, K. (2014). *Tilpasset opplæring for elever med ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse*. Statped Vest.

https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf/_attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf

Statistisk sentralbyrå. (2021). *Elever med spesialundervisning, tall og del, 2016-2021*

[Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

St. Clair, L. & Jackson, B. (2006). *Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families*. *The School Community Journal*, 16, 31–41.

Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Tuning in to Kids Europe. (2022, 30. April). *Hva er Tuning in to Kids® og Tuning in to Teens™*. <https://tuningintokids.no/hva-er-tuning-in-to-kids-og-tuning-in-to-teens/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med AD/HD*. Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*.

Paul Chapman Publishing Ltd.

World Health Organization (2019). *Oppositional defiant disorder. I ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision The global standard of diagnostic health information*. Hentet fra:

<https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1487528823>

Zeiner, P. & Arnesen P. (2004). *Barn og unge med ADHD*. Tell forlag.

Ørstavik R., Gustavson K., Rohrer-Baumgartner N., Biele G., Furu K., Karlstad Ø.,

Reichborn-Kjennerud T., Borge T., Aase H. *ADHD i Norg*. Folkehelseinstituttet.

Rapport Juni 2016.

8 VEDLEGG

Vedlegg 1 – Intervjugude

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

8.1 Vedlegg 1 – intervjuguide

Intervjuguide for lærere

I dette intervjuet ønsker jeg å finne ut av hvilke erfaringer, kunnskap og forventninger har du om tematikken skole-/hjem-samarbeid med elever med ADHD. Problemstilling til prosjektet er: Hvilke kunnskaper mener lærere er nødvendig for et velfungerende skole-/hjem-samarbeid der elever med ADHD er involvert?

Skole/hjem-samarbeid

1. Hvordan er dine erfaringer rundt skole-/hjem-samarbeid?
 - a. Hva mener du er de tre viktigste faktorene i et hjem-skole samarbeid?
 - b. På hvilken måte kan samarbeidet med hjemmet kommet til nytte i ditt arbeid som lærer?
2. Hva er dine erfaringer på hvordan elever med ADHD manifesterer seg i skolen?
3. Hvilke erfaringer har du med ulike former for samarbeid med elever med ADHD?

Undervisning og elever med ADHD

4. Ta utgangspunkt i klasserommet (timestart), hva er dine erfaringer med elever med ADHD?
 - a. Hvis du tar utgangspunkt i settinger utenfor klasserommet, for eksempel friminutt, tur-dager, aktivitetsdager osv. hvilke erfaringer har du knyttet til foreldresamarbeid i forbindelse med slike dager?
 - b. Hvordan har du erfart at elever med ADHD lærer best?
5. Har du noen erfaringer med spesialundervisning for elever med ADHD?
 - a. Hvis ja, hvordan har denne spesialundervisningen vært lagt opp?
 - b. Hvilke erfaringer har du gjort deg med den/de ulike måtene undervisningen har blitt lagt opp?
6. Hvordan opplever du samarbeidet med andre instanser rundt elever med ADHD?
 - a. Har du som lærer mottatt noe form for veiledning rundt håndtering av elever med ADHD?
 - b. Hvis ja, hvilke instanser?
 - c. Hvilken nytte har du hatt av veiledningen?

Foreldresamarbeid med elever med ADHD

7. Kan du fortelle hvordan du som lærer samarbeider med foresatte av barn med ADHD?
 - a. Hvilke erfaringer har du omkring ulike former for samarbeid?
 - b. Gjør du noe annerledes i samarbeidet med foresatte av barn med ADHD, enn med andre foresatte av elever i klassen?
8. I møte med foresatte til elever med ADHD, hvordan går du frem?
 - a. Hvilke erfaringer har du med skole-/hjem- samarbeidet rundt elever med ADHD?
 - b. Er det samsvar mellom dine og foreldrenes erfaringer og beskrivelser av eleven?
 - c. Hvilke forventinger har du til foreldre av barn med ADHD?
 - d. Har det oppstått utfordringer i samarbeidet med foresatte av elever med ADHD? Eventuelt hvordan har du håndtert det?
 - e. Har du noen erfaringer med et skole-/hjem-samarbeid med elever med ADHD som har vært annerledes enn i andre tilfeller?
9. Til slutt vil jeg spørre deg som lærer om du har noe du vil tilføye?

8.2 Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke kunnskaper mener lærere er nødvendig for et velfungerende skole-/hjem- samarbeid der elever med ADHD er involvert?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor jeg etterspør informanters (lærerne) forventninger og erfaringer, skolens rutiner - knyttet til samarbeid/samarbeidsmøter og samarbeid med hjemmet hvor ADHD er involvert. Hva kjennetegner et godt samarbeid? Hvordan definerer lærere et godt samarbeid? Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, på utdanningsprogrammet *Master i tilpasset opplæring*.

Formål

Formålet med oppgaven er å finne ut av hvilke kunnskaper og erfaringer bidrar til et velfungerende skole-/hjem-samarbeid der hvor elever med ADHD er involvert. Intervjuet vil ta for seg spørsmål som kan hjelpe meg med å besvare problemstillingen. Spørsmålene er utformet på bakgrunn av temaene skole-/hjem-samarbeid og ADHD. Jeg som forsker er ikke interessert i opplysninger om enkeltelever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Marthe Olsby, student ved Høgskolen i Innlandet som er ansvarlig for dette forskningsprosjektet sammen med min veileder Bjørg Mari Hannås.

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

Dette er et kvalitativt prosjekt hvor intervju som metode skal være datainnsamlingen. Jeg kommer til å ivareta personvernet til deg som deltager ved at jeg følger anbefalingene fra Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) om behandling av personvern. Prosjektet er i tillegg godkjent av Norsk senter for forskningsdata AS.

Som deltager i prosjektet bestemmer du hvor og når intervjuene skal gjennomføres. Varigheten på intervjuet vil trolig være rundt 30 minutter. Jeg vil helst benytte båndopptaker under intervjuet som skal være en hjelp under transkribering i etterkant. Personer vil bli anonymisert under transkriberingen. Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, som er helt frivillig, kan du når som helst trekke samtykke for deltakelse uten å oppgi grunn. Da vil alle opplysninger om deg bli slettet. Som deltager har du rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) fra prosjektet så lenge det pågår. Hvis du som deltager skulle oppleve det nødvendig å melde en klage til Datatilsynet, er dette noe du har rettigheter til.

Ditt personvern

Det er bare student og veileder som har tilgang til opplysningene om deg. Vi vil behandle alt konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Det vil ikke bli brukt navn hverken før, under eller i etterkant av intervjuet. Lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, juli 2022. I masteroppgaven vil det ikke være mulig å spore informasjon tilbake til hvilken skole eller enkelt lærer.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet Marthe Olsby (marthe.olsby@ototen.no).
- Veileder Bjørg Mari Hannås (bjorg.m.hannas@nord.no).
- Personvernombud i Høgskolen i Innlandet Anne Sofie Lofthus (Personvern-forskning@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, skole-/hjem-samarbeid rundt elever med ADHD, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet juli 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2

8.3 Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

153868

Prosjekttittel

Master i tilpasset opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Björg Mari Hannås, bjorg.m.hannas@nord.no, tlf: +4775517459

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Olsby, marthe.olsby@ototen.no, tlf: 48272093

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.07.2022

Vurdering (3)**30.09.2021 - Vurdert med vilkår**

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

29.09.2021 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

24.09.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes

VEDLEGG 3

- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekklister-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

VEDLEGG 3

NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 3