



# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ailen Ulekleiv Hanssen**

## **Mastergradsoppgave**

### **«En kvalitativ studie om betydningen av pedagogens kunnskap i møte med elever med ADHD og deres foreldre»**

“A qualitative study on the importance of  
pedagogic personell with relevant knowledge when  
facing students with ADHD and their parents”

Master i pedagogikk

PED3008

**2023**

## Forord

Etter fullført bachelorstudie var jeg helt sikker på at jeg ikke skulle skrive flere oppgaver, men i søken etter ny kunnskap og mer kompetanse ble valget om å skrive en masteroppgave tatt. Masterstudiet startet jeg på mens vårt minste barn Lotte var fire måneder. Det var ganske hektisk, men svært lærerikt. Jeg brukte mye tid på å tenke på hva jeg ville forske på, men jeg landet til slutt på at det var ADHD jeg ønsket å fordype meg i. Dette med bakgrunn i egne erfaringer i skolen, og ønsket om en dypere og bedre forståelse for elevene med ADHD og deres behov og utfordringer i skolehverdagen. Tiden som masterstudent har vært krevende og spennende, den har gitt meg erfaringer og kunnskap jeg ikke ville vært foruten. Kunnskapen jeg nå sitter på vil gjøre en forskjell for meg som pedagog, men også forhåpentligvis både for elevene med ADHD og foreldre til barn med ADHD som jeg vil møte i min yrkeskarriere. Jeg håper og tror jeg nå vil møte elevene med ADHD med mer forståelse og riktige virkemidler for at deres skolehverdag skal være så god som mulig. Jeg håper og tror at foreldrene til barn med ADHD opplever samarbeidet vårt som anerkjennende, forståelsesfullt, respektfullt og trygt.

Takk til de som har gjort masterstudiet og skrivingen mulig. Min samboer og snart ektemann Robin som har bidratt med motivasjon, drøfting, korrekturlesing og gode ord. Takk for at du har hatt troen på at jeg skulle komme i mål! Jeg vil takke mine barn, Emil, Vetle og Lotte som har måtte godta at ferier, helger, ettermiddager og kvelder har gått med til skriving. Jeg vil takke min Mamma og Svigermor som har bidratt med barnepass og gode ord. Takk til Mamma som alltid har troen på meg, uansett hvor fortvilet hun er over alt jeg påtar meg. Jeg vil takke min storebror Mats som bestandig stiller opp, og alltid har troen på meg. Jeg vil takke min veileder, Juhar Yasin Abamosa, som har kommet med konstruktive og raske tilbakemeldinger underveis i prosessen med oppgaven. Til slutt vil jeg takke mine informanter som tok seg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt med sine erfaringer slik at prosjektet ble mulig å gjennomføre. Uten deres bidrag hadde det ikke blitt noe oppgave, jeg er evig takknemlig.

Finnsnes, 12. September 2023

Ailen Ulekleiv Hanssen.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG NORSK</b> .....	<b>5</b>
<b>SAMMENDRAG ENGELSK</b> .....	<b>6</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 FORMÅL MED OPPGAVEN .....	7
1.2 AVGRENSNING AV TEMA .....	8
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	9
1.5 PROBLEMSTILLING .....	11
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR.....	12
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>13</b>
2.1 ADHD –ATTENTION DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER.....	13
2.1.1 Hva er ADHD?.....	13
2.1.2 ADHD gjennom tidene.....	14
2.1.3 Behandling og tiltak.....	15
2.1.4 Det sosiale for elever med ADHD .....	16
2.2 PEDAGOGENS KUNNSKAP OM RELASJON OG ADHD-DIAGNOSEN I SKOLEHVERDAGEN.....	16
2.2.1 Pedagogens kompetanse.....	16
2.2.2 Relasjonskompetanse hos pedagogen.....	18
2.2.3 Anerkjennelse.....	20
2.2.4 Krenkelse .....	21
2.2.5 Dannelse .....	21
2.3 TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING FOR ELEVER MED ADHD .....	22
2.3.1 Rutiner og struktur.....	23
2.3.2 Organisering av arbeidsøkter.....	24
2.3.3 Fire epoker med tilpasset opplæring .....	24
2.3.4 Tilpasset opplæring .....	26
2.3.5 Spesialundervisning.....	28
2.4 SKOLE-HJEMSAMARBEID.....	29
2.4.1 Ulike former for foreldresamarbeid .....	29
2.4.2 Forventninger mellom pedagog og hjemmet.....	29
2.4.3 Pedagogens rolle .....	30
<b>3 METODE</b> .....	<b>32</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED.....	32
3.1.1 Fenomenologi.....	32
3.2 VALG AV METODE .....	34
3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	35
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	36
3.3 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING .....	37
3.3.1 Intervjuguide.....	37
3.3.2 Informasjon- og samtykkeskjema.....	38
3.3.3 Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) .....	39
3.3.4 Utvalg og rekruttering .....	39
3.3.5 Gjennomføring av intervju.....	40
3.4 METODE FOR DATANALYSE.....	41
3.5 TEMATISK ANALYSE.....	41
3.5.1 Forberedelse.....	42
3.5.2 Koding .....	43
3.5.3 Kategorisering.....	44
3.5.4 Rapportering.....	44
3.6 STUDIETS KVALITET OG ETIKK .....	44
3.6.1 Reliabilitet .....	44
3.6.2 Validitet .....	45
3.6.3 Ethiske hensyn .....	45

3.7	FORSKERROLLE .....	46
<b>4</b>	<b>RESULTAT .....</b>	<b>47</b>
4.1	PEDAGOGENS KOMPETANSE OM ADHD.....	47
4.1.1	<i>Relasjonskompetanse.....</i>	47
4.1.2	<i>Kunnskap om ADHD-diagnosen .....</i>	48
4.2	TILPASSET OPPLÆRING FOR ELEVER MED ADHD .....	53
4.2.1	<i>Tilpasset opplæring .....</i>	53
4.2.2	<i>Spesialundervisning.....</i>	55
4.3	ANERKJENNELSE I ET SKOLE/HJEM-SAMARBEID.....	58
4.3.1	<i>Anerkjennelse og utfordringer i et skole-hjemsamarbeid.....</i>	58
4.4	OPPSUMMERING .....	63
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>65</b>
5.1	PEDAGOGENS KUNNSKAP OM ADHD.....	65
5.1.1	<i>Relasjonskompetanse hos pedagogen.....</i>	69
5.1.2	<i>Dannelse .....</i>	71
5.2	TILPASSET OPPLÆRING FOR ELEVER MED ADHD .....	72
5.2.1	<i>Rutiner og struktur.....</i>	74
5.2.2	<i>Organisering av arbeidsøkter.....</i>	75
5.2.3	<i>Spesialundervisning for elever med ADHD.....</i>	76
5.3	ANERKJENNELSE OG UTFORDRINGER I SKOLEHJEM-SAMARBEIDET.....	77
5.3.1	<i>Anerkjennelse og krenkelse .....</i>	77
5.3.2	<i>Utfordringer i skolehjem-samarbeidet .....</i>	78
5.3.3	<i>Forventninger mellom pedagog og hjemmet.....</i>	79
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>81</b>
6.1	BEGRENSINGER .....	83
6.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	84
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>85</b>
<b>7</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>89</b>
7.1	INTERVJUGUIDE.....	90
7.2	SAMTYKKEERKLÆRING.....	92
7.3	GODKJENNING FRA SIKT .....	96

## Sammendrag norsk

Denne masteroppgaven søker innsikt i hvordan pedagoger tilrettelegger opplæringen for elevene med Attention-deficit/hyperactivity Disorder (ADHD), og hvordan pedagogen legger til rette for et godt skole-hjemsamarbeid der elevene har ADHD. Dette fordi tilpasset opplæring og ADHD-diagnosen har fått mye oppmerksomhet den siste tiden, og med tanke på hvor stort fokus det er på skoleprestasjoner i dag anser jeg dette som et svært dagsaktuelt tema som vi trenger mer kunnskap om. Min problemstilling er som følger: *Hvordan tilrettelegger pedagoger for tilpasset opplæring og et godt skole-hjemsamarbeid til elever med ADHD?*

Strukturen på oppgaven er lagt opp slik: jeg har først redegjort for tidligere forskning der det kommer frem hvor viktig kunnskap om ADHD og tilpasset opplæring er for elevene med ADHD, dette gjelder også for å kunne danne et godt skole-hjemsamarbeid. Videre har jeg presentert teori om ADHD, pedagogens kompetanse om relasjonsarbeid og skole-hjemsamarbeid der eleven har ADHD, før jeg til slutt har redegjort for tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med ADHD.

I kapitlet om metode har jeg presenter og begrunnet mine metodiske valg, der det i denne oppgaven er brukt kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. I det samme kapitlet har jeg presentert metode for datainnsamling og analysemetode av innsamlet materiell. Jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju for innsamling av data, og tematisk analyse av datamaterialet. Videre i oppgaven har jeg presentert resultatet fra analysen av datamaterialet med eksempler fra intervjumaterialet. Siste del av oppgaven består av drøfting der jeg benytter tidligere presentert teori og datamateriell.

Hovedfunn i forskningen viser at kunnskap og kompetanse hos pedagogen ofte er basert på erfaringer hos pedagogen. Alle elever med ADHD er ulike, men samtidig kan man se noen likehetstrekk, de fleste elevene vil ha nytte av god struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen. Kompetanse om ADHD er avgjørende for at pedagogen skal kunne vise forståelse for elevene med ADHD og dermed kunne tilpasse opplæringen og legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid.

## Sammendrag engelsk

This master's dissertation researches how teachers and pedagogic personnel facilitate learning for students with Attention-deficit/hyperactivity Disorder (ADHD), and how pedagogues arrange an efficient relationship between schools and homes where students have ADHD. How schools adapt learning for students with ADHD has been given a lot of attention as of late and considering the large focus on performance and results in schools today, I feel as if this is a topic we need to know more about.

My thesis is as follows: *How do pedagogues facilitate adaptive learning and an efficient relationship between schools and the homes of students with ADHD?*

In my dissertation I have firstly explained previous research where the importance of knowledge about ADHD and adaptive learning for students is emphasized, also in relation to creating a productive partnership between school and home. Furthermore, I have presented literature on ADHD, pedagogues competence concerning relations and school-home-cooperation, before explaining adaptive learning and special teaching for students with ADHD.

In the methodic chapter I have presented and argued my choices of method, where I in this thesis have chosen a qualitative research method with a phenomenological approach. In the same chapter, I present the method of data collection and analysis. I used a semi-structured interview when collecting data, and a thematical analysis. Moreover, my results from the analysis are presented with examples from the conducted interviews. Lastly, I discuss my thesis using literature and collected data.

Main findings in my research display that the pedagogue's competence, knowledge and skills are often based on previous experience. All students with ADHD are different, but at the same time we find similarities. Most students would benefit from structure and predictability. Competency around ADHD is crucial for pedagogues to be able to understand students with ADHD. They need this competence both to adapt learning and to facilitate an efficient and productive relationship between homes and schools.

# 1 Innledning

Hyperkinetisk forstyrrelse, på engelsk Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), er kjent som en nevroutviklingsforstyrrelse der det vil være nødvendig med tilrettelegging for de fleste i skolen for at barnet med ADHD skal få en god utvikling (statped, 2020) Det er vanlig at ADHD viser seg når barnet er rundt sju år. Det kan vise seg innen tre områder:

oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet (Koch & Thingsted, 2022). Et barn med ADHD kan i tillegg ha atferdsvansker, depresjon, tics, angstlidelser, generelle og spesifikke lærevansker, søvnvansker og motoriske vansker (Bastian & Egge, 2009).

Atferdsvanskene som ofte vises sammen med ADHD kan være opposisjon, sinneutbrudd, protester, provokasjoner, misnøye og nærtagenhet. Slike tilleggsvansker vil kunne gjøre tilstanden mer komplisert og alvorlig (Helsedirektoratet, 2022, s.23). Forskning viser at ADHD kan påvirke skoleprestasjon på en negativ måte, og elever med ADHD vil derfor ha behov for struktur i skolehverdagen slik at det blir forutsigbart for eleven (Særsten, 2019). Barn med ADHD kan ha lav selvtillit, være aggressive og sinte på seg selv, medelever og voksne rundt (Bastian & Egge 2009, s.19). Det er åpenbart at pedagoger spiller en betydelig rolle i elevens daglige liv (Imsen, 2017), pedagogens kunnskap om tilpasset opplæring vil være avgjørende for elevene med ADHD (Særsten, 2019).

## 1.1 Formål med oppgaven

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke betydningen av pedagogers kunnskap i møte med elever med ADHD, og hvordan pedagogen legger til rette for et godt skole-hjemsamarbeid der eleven har ADHD. Dette vil føre til økt forståelsen for ADHD-diagnosen og viktigheten av kunnskap om ADHD for å møte elevene og deres foreldre på en respektfull og god måte. Videre vil det bidra til bedre politikk og praksis rettet mot elever med ADHD. Oppgaven bidrar til å minske de fordømmende holdningene som elevgruppen med ADHD og foreldrene til barn med ADHD kan møte i skolesystemet.

Jeg arbeider med elever med ADHD i skoleverket og ser daglig forskjeller på hvordan ulike pedagoger møter disse elevene, og hvordan kunnskap eller mangel på kunnskap avgjør hvordan pedagoger håndterer ulike situasjoner i møte med elevene med ADHD. Oppgaven har i tillegg et samfunnsutviklende mål, der oppgaven forhåpentligvis kan bidra til økt fokus på viktigheten av kunnskap og hvilke konsekvenser manglende kunnskap kan få for både pedagogen, skolen, elevene, foreldrene og samfunnet. Det er et tema som jeg anser som viktig innenfor det pedagogiske feltet. Det er viktig med forståelse for hva ADHD-diagnosen

innebærer i et skoleperspektiv og videre inn i et samfunnsperspektiv. Jeg håper oppgaven kan bidra til å øke kunnskapen om ADHD og viktigheten av kunnskapen hos pedagoger og andre yrkesgrupper som arbeider med barn med ADHD.

## 1.2 Avgrensning av tema

Jeg har i min oppgave valgt å avgrense det til å se det fra pedagogens perspektiv. Dette for jeg anså det som vanskelig og omfattende å forske på hvordan eleven oppfatter pedagogens kunnskap, og hvordan kunnskapen til pedagogen påvirker hvordan eleven føler seg ivaretatt.

Jeg har valgt å bruke begrepet pedagog i denne oppgaven, dette omfatter lærere og andre faglærte som vernepleiere, barne- og ungdomsarbeidere og helsefagarbeidere som arbeider i skolen. Det er likevel noen plasser i oppgaven brukt begrepet lærer istedenfor pedagog, da menes de som er utdannet lærer og ikke de som utdannet innenfor en av de andre yrkesgruppene som nevnt ovenfor.

Jeg har min oppgave hatt fokus på de elevene som ikke har behov for eller rett til spesialundervisning. Med bakgrunn i funn under innsamlingen av datamateriell og analysen har jeg likevel valgt å ha med noe teori om spesialundervisning som vil bli anvendt i drøftingen.

## 1.3 Bakgrunn for valg av tema

Alle har et forhold til skole, og alt det medfører av forventninger og krav både til elever, foreldre og pedagoger. Som pedagog møter man mange ulike elever med ulike behov i løpet av en skoledag, et skoleår og en yrkeskarriere. I løpet av min yrkeskarriere har jeg erfart at kompetanse er vesentlig for å kunne imøtekomme de ulike elevene som enkeltindivider og som en del av en gruppe. Derfor stiller jeg spørsmål med hvorfor lærerne og andre som arbeider i skolen ofte føler de kommer til «kort» når det kommer til å møte elever med ulike diagnoser. Elevgruppen med ADHD utgjør ca. 3-5 % av barn opp til 18 år i dagens skole (Helsedirektoratet, 2023). Hvorfor er det ikke større fokus på denne elevgruppen underveis i studieforløpet til lærere og pedagoger når en så stor gruppe har denne diagnosen? Jeg tør å påstå at alle som arbeider i skolen en gang i sin yrkeskarriere vil møte elever med ADHD, og mange pedagoger vil måtte forholde seg til foreldrene til elever med ADHD. Kunnskap om ADHD vil kunne bidra til at lærer, pedagoger og ledelse på skolen møter disse elevene og



foreldrene på en respektfull og anerkjennende måte. Både eleven og foreldre skal føle seg forstått, anerkjent og respektert, dette er svært viktig for elever med ADHD (Straarup & Bertelsen, 2017). Jeg undrer meg over hvordan en pedagog uten nødvendig kompetanse kan tilrettelegge for tilpasset opplæring for elevene med ADHD. På samme måte undrer jeg meg på hvordan en pedagog skal legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid om pedagogen mangler kompetanse om ADHD. Derfor er ønsket med denne oppgaven å øke min kunnskap om hvordan pedagogen tilrettelegger for tilpasset opplæring og hvordan pedagogen legger til rette for et godt skole-hjemsamarbeid.

Ifølge opplæringslova (1998, § 1-1) skal skolen i samarbeid med hjemmet åpne dører for fremtiden og verden. Elevene skal blant annet utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livet sitt for å kunne bidra til fellesskapet, elevene skal utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. Eleven skal i møte med skolen oppleve tillit, respekt og krav. Tilpassa opplæring handler om hvordan skolen skal tilpasse opplæringen til hver enkelt elev og dens evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Disse to paragrafene sier begge noe om hva skolen sitt ansvar er, og hvilke rettigheter elevene har. Dette til tross for at undersøkelse viser at mange av foreldrene til barn med ADHD ikke opplever at deres barn blir møtt med tillit og respekt. Amundsen (2017) har snakket med 30 foreldre til barn med ADHD, der samtlige ikke var fornøyd med skoletilbudet deres barn mottok. Det foreldrene i forskningen pekte ut som den største grunnen til fortvilelse var manglende kompetanse om ADHD hos pedagogene og skoleledelsen.

#### 1.4 Tidligere forskning

Tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring er en rettighet barn i den norske enhetsskolen har. Tiltak rettet mot det sosiale og faglige kan være avgjørende for elevens læring og livskvalitet (Særsten, 2019). Statped (2020) legger frem at relasjoner mellom elever med ADHD, medelever og pedagoger er avgjørende for at elevene skal trives på skolen. Det er mange elever med ADHD som fint kan delta i klassen om det blir lagt til rette for dem. Denne tilretteleggingen kan være for eksempel hyppige pauser, god struktur, forutsigbarhet, fidget toys som er små leker man kan fikle med i hendene, mulighet for skjerming og faste samtaler med en trygg voksen. Dette er tiltak som kan gå under tilpasset opplæring, som alle elever på skolen har rett til ifølge Opplæringslova (1998, § 1-3).

Et skole-hjemsamarbeid er ifølge Nordahl (2003, s.28-29) avhengig av at pedagogen viser interesse, støtte og ferdigheter, uten dette vil ikke skole-hjemsamarbeidet fungere. Fokuset skal være på elevens læring og utvikling. Kompetanse hos pedagogen er ifølge Snildal og Torgunrud (2013, s.5-6) utslagsgivende for hvordan en elev med ADHD vil fungere i skolehverdagen. Elever med ADHD opplever både sosiale og faglige vansker, herunder kommer motivasjon, dårlige resultater og arbeidsinnsats, mindre motivasjon og mindre trivsel. Sammenlignet med pedagoger fra andre land er pedagogene i Norge de som tar minst videre- og etterutdanning. Pedagogene i Norge er de som i minst grad innenfor profesjonsutdannede som benytter seg av forskningsbasert kunnskap i sin yrkesutøvelse. Rektor og øvrig ledelse har betydning for elevens læringsutbytte, og deres kompetanse har stor betydning i denne sammenheng (Meld. St.31 (2007-2008)). En god pedagog er kjent for å kunne sitt fag og hvordan hen skal formidle dette til elevene. Egenskaper som fleksibilitet og kreativitet er egenskaper som har stor betydning for å ha kunnskap til å kunne variere og tilpasse undervisningen. En pedagog som er tydelig vil være til fordel for alle elever, men særlig elevene med ADHD vil ha nytte av tydelighet hos pedagogen. En pedagog må være bevisst på sin rolle og betydningen av den (Meld. St.11 (2008-2009)). Pedagogens sine følelser og sårbarhet har stor betydning for hvordan pedagogen møter elevene, foreldre og kolleger. Pedagogens evne til mentalisering, selvinnsikt og selvrefleksjon vil påvirke hvordan pedagogen møter elevene, og hvordan hjelp pedagogen kan tilby elevene (Aubert & Bakke, 2019, s.16). Det er i forskning kommet frem at det er forskjeller på kjønn når det kommer til relasjoner. Kvinnelige pedagoger har oftere en bedre relasjon til sine elever enn mannlige pedagoger, og at relasjonen til elevene ofte er bedre til jenter enn til gutter (Drugli, 2012, s.39).

«Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole» er en rapport som bygger på 70 studier som har kartlagt hvilke kompetanser som ansees som viktigst for elevens læring. I denne rapporten kommer det frem at relasjonskompetanse, fagdidaktiske – og regelledelse er regnet som de viktigste (Kunnskapsdepartementet, 2008), noe som kan by på utfordringer når det ikke er avklart hva relasjonskompetanse egentlig er. For elever med ADHD er det avgjørende at pedagogen har kunnskap om relasjonskompetanse og dermed kan hjelpe elevene med ADHD til å utvikle sin egen relasjonskompetanse. Relasjonen mellom pedagogen og eleven er avhengig av gjensidig tillit mellom begge partene, den voksne må evne å sette sine behov til side for å bidra til barnets dannelsesprosess. Den voksne må evne å sette seg inn i barnets perspektiver og rettlede barnet på hvordan samfunnet er bygget opp og

fungerer. Relasjonen er bygget på omsorg og omtanke, men vil bestandig være asymmetrisk i maktbalansen (Skoglund & Åmot, 2019, s.19).

Amundsen (2017) har i sin forskning snakket med 30 foreldre der deres barn har ADHD. Samtlige var misfornøyde med hvordan skolen håndterer deres barn, foreldrene legger vekt på at dette handler om mangelen på kunnskap hos pedagoger og ledelse. Foreldrene opplevde at samarbeidet med skolen er konfliktfylt. Til tross for at forskning viser at et godt skole-hjemsamarbeid har en positiv innvirkning på barnets trivsel og barnets kognitive, sosiale og personlige utvikling er ikke skole-hjemsamarbeidet prioritert i skoleverket (Straarup & Bertelsen, 2017).

Tidligere forskning har ikke sett på om det er slik at pedagoger i dagens skole innehar riktig kunnskap for å kunne gi elevene tilpasset opplæring og for å legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid. I min forskning vil jeg se på hvordan dette faktisk fungerer. Er det slik at pedagogene innehar nødvendig kompetanse for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring for elever med ADHD, og hvordan legger pedagoger til rette for et godt skole-hjemsamarbeid?

## 1.5 Problemstilling

Dette er temaene som min masteroppgave vil handle om: kunnskap om ADHD hos pedagogene, tilpasset opplæring for elever med ADHD og skole-hjemsamarbeid der elever har ADHD. Forskningen kan utformes som hypoteser, da kommer man med påstander som man vil finne ut om stemmer eller ikke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.17). Ifølge Befring (2020, s.65-66) er personlig bakgrunn, aktuelle samfunnsproblemer, teorier og replikasjoner med på å avgjøre valget av problemstilling og forskningstema. Når det kom til mitt valg var det personlig bakgrunn som veide tyngst, dette fordi jeg selv arbeider i skolen og daglig møter elever med ADHD. Jeg ser og hører hvordan holdninger det er til elever med ADHD og foreldrene deres. Jeg ser hvordan elevene blir håndtert i dagens skolesystemer, både på systemnivå og individnivå. Med systemnivå menes det hvordan skolen som en enhet vektlegger kunnskap om ADHD og synet skolen generelt har på ADHD. På individnivå menes det hvor ulike den enkelte som arbeider i skole håndterer elever med ADHD. Temaet er dagsaktuelt da det de senere årene har vært en økning av ADHD-diagnoser på verdensbasis, og det har vært mye omtale i media om ADHD og viktigheten av normalisering av diagnosen (Vedvik & Flaten, 2021). Problemstillingen og forskningsspørsmålene berører

et tema som kan være vanskelig å få et reelt svar på, dette fordi kunnskap er noe jeg på som veldig individuelt og personlig. På bakgrunn av dette er jeg kommet frem til problemstillingen:

*Hvordan tilrettelegger pedagoger for tilpasset opplæring og et godt skole-hjemsamarbeid til elever med ADHD?*

*Forskningsspørsmål:*

- Hvordan vurderer pedagoger kompetansen sin i arbeid med elever med ADHD?
- Hvordan praktiserer pedagoger tilpasset opplæring i forhold til opplæringsloven?
- Hvordan opplever pedagoger skole-hjemsamarbeid når det gjelder elever med ADHD?

## 1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet består av innledning der formål, avgrensning av tema, bakgrunn for valg av tema og kunnskapsstatus samt tidligere forskning blir presentert. I det andre kapitlet vil jeg presentere relevant teori om ADHD og hva det kan innebære av utfordringer for både elev og pedagog. Videre vil jeg presentere teori om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og til slutt hvordan skole/hjem-samarbeidet for elever med ADHD oppleves for pedagogen. I det tredje kapitlet vil jeg presentere metode og det vitenskapelige ståstedet for oppgaven, herunder, valg av metode, fremgangen i forskningen, samt studiets kvalitet og etikk. Kapittel fire er analysekapitlet, her vil jeg redegjøre for resultatet fra analysen. Kapittel fem er drøftingen, her vil jeg drøfte resultater som jeg har presentert i kapittel fire i lys av teorien fra kapittel to. Kapittel seks er det siste kapitlet som er avslutningen, her vil jeg redegjøre for begrensninger og oppsummere for å svare på problemstillingen, siste del i dette kapitlet vil være forslag til videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og begrunne valg av teorier og begreper jeg har brukt som teoretisk rammeverk i oppgaven. Teorien vil bli drøftet opp mot funnene i analysedelen.

### 2.1 ADHD –Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

#### 2.1.1 Hva er ADHD?

Som nevnt i innledningen er ADHD en forkortelse for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Det stilles flere kriterier for å få diagnosen, blant annet uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet, symptomene skal ha vart i minimum 6 måneder. Det stilles også krav til at symptomene skal vises på flere arenaer som for eksempel i skole og hjem. (Straarup & Bertelsen, 2017). Ifølge Bastian og Egge (2009) må symptomene ha vært til stede før barnet blir 7 år. ADHD er en nevropsykiatrisk lidelse (Zeiner, 2004). 3-5 % av barn og unge under 18 år har diagnosen, der det er flest gutter med diagnosen (Hannås, 2023). I en SINTEF-rapport fra 2004 kommer det frem at det tar i snitt fire år fra symptomene oppdages til det blir stilt en endelig diagnose (FHI, 2015). Det er vanlig med flere tilstander i tillegg til ADHD, og diagnosen har symptomer som man kan se ved andre diagnoser. Diagnosen kan blant annet gi vansker med å følge beskjeder, følge instruksjoner, gjennomføre oppgaver og organisering av egne aktiviteter. Det er likevel viktig å huske på at om gjøremål og oppgaver oppleves som interessant kan elever med ADHD holde fokus og være konsentrert over tid, men om gjøremål eller oppgaver oppleves kjedelig vil utfordringene for eleven være mer synlig. Elevene kan oppleves som glemsomme, lett å distrahere, ubeslutsom når det kommer til valg eller ha vansker med å fullføre et gjøremål. (Helsedirektoratet, 2023). Mange med ADHD opplever tilleggsvansker, og mer enn 50% har også en form for atferdsvanske i tillegg til ADHD (FHI, 2015). Det er viktig å være klar over at symptomer på ADHD kan være lik symptomene på vansker i oppdragelse, epilepsi og omsorgssvikt. For å få riktig hjelp er det viktig at diagnosen stilles tidlig. Symptomene på ADHD kan vises tidlig hos barnet, men diagnosen settes sjeldent før barnet er rundt seks år (Bastian & Egge, 2009, s.13).

Det er ikke klarlagt hva som er årsaken til ADHD, men det er gjort funn i hjernen som viser funksjonsforstyrrelser hos barn med ADHD. Dette kan gi en signalstoff-ubalanse, og det er dette som er grunnlaget for medikamentell behandling. ADHD har en høyere forekomst hos gutter enn hos jenter. Tilstanden er enklere å oppdage hos gutter enn hos jenter med bakgrunn

i at tilstanden ofte arter seg annerledes hos guttene, jentene har ofte ikke symptomer på hyperaktivitet slik som det ofte er hos gutter (Bastian og Egge, 2009).

I 2005 var fire av fem som ble behandlet med legemidler for ADHD gutter (FHI, 2015). Behandlingen av ADHD bør komme i gang så tidlig som mulig for å forebygge psykiske og atferdsmessige tilleggsvansker (Bastian og Egge, 2009). Behandlingen er ofte medisiner som ansees som det mest effektive (Tjora et al., 2016). Det finnes tre undergrupper av ADHD ifølge DSM-5: 1. Hovedsakelig oppmerksomhetssvikt. 2. Hovedsakelig hyperaktivitet og impulsivitet og 3. kombinert type (Bjelland & Sanne, 2012)

### 2.1.2 ADHD gjennom tidene

Begrepet og historien til ADHD er under 50 år gammel. Til tross for dette må vi ta utgangspunkt i at det i alle tider har vært mennesker som har vært preget av denne tilstanden i så stor grad at den har virket inn på deres hverdag (Zeiner, 2004, s.18). Den første klare beskrivelsen som kan relateres til et barn med ADHD finnes i illustrerte historier fra 1844 som var skrevet av den tyske legen og forfatteren Heinrich Hoffmann (1809-1894). Den første vitenskapelige artikkelen skrev en lege ved navnet T. S. Clouston. Der beskrev han barn som var hyperaktive, impulsive, sensitiv for stimuli og overfølsomme. Videre var det flere observasjoner over det neste ti-året der barn beskrives med symptomer på ADHD (Zeiner, 2004, s.18-19). På 1920-tallet ble symptomene satt i sammenheng med alvorlige virusinfeksjoner som spanskesyken og hjernebetennelse, mens på 1940 og 1950 tallet var interessen for ADHD liten. Mot slutten av 1950-tallet økte interessen igjen, og betegnelsen «minimal brain damage» ble brukt. Videre på 1960-tallet talte flere mot at dette var en hjerneskada, og derfor endret betegnelsen seg til «minimal brain dysfunction» (heretter MBD) i 1963. Denne betegnelsen omfavnet barn og ungdommer med sammensatte problemer, eller det vi i dag betegner med diagnosen ADHD. Det ble forsket mye på diagnosen på 1960- og 1970-tallet som førte til økt kunnskap. Dette førte til at mellom 1980-og 1990-tallet ble diagnosen faset ut i fagbøker og artikler, og professor Christoffer Gillberg mente en samlebetegnelse for de barna som hadde flere problemer samtidig var nødvendig. Professor Christoffer Gillberg kom opp med betegnelsen «Deficits in attention, motor Control and perceptions» (heretter DAMP), men denne betegnelsen fikk lite internasjonal anerkjennelse (Zeiner, 2004, s.20-21). Samtidig som MBD ble kjent, kom også betegnelsen «hyperkinetick behavior syndrom» og «hyperkinetick impulse disorder», og i 1968 inkluderte det amerikanske diagnosesystemet (heretter DSM) betegnelsen «hyperkinetick reaction, og

childhood». I 1978 utga Verdens helseorganisasjon (heretter WHO) den niende revisjon av det internasjonale diagnosesystemet for sykdommer «international classification of diseases (heretter ICD) der de inkluderte «hyperaktivitet syndromet i barndommen» som en diagnose (Zeiner, 2004, s.21). Det er forsket på hva som er årsaken til diagnosen der det kommer frem at genetik spiller en betydelig rolle, og kan forklare 60-80 % av tilfellene. Dopamin og genet som styrer omsetningen av dette signalstoffet i hjernen har en sammenheng med vår evne til å lære sammenheng mellom egen atferd og hendelser rundt oss. Dopamin har flere funksjoner, blant annet regulering av atferd og oppmerksomhet, dette kan gjøre at det blir utfordrende å opprettholde oppmerksomheten i timene, samt ha forventet og aldersadekvat atferds regulering (FHI, 2015).

### 2.1.3 Behandling og tiltak

ADHD kan behandles med medisiner, og behandlingens hovedmål er å redusere symptomene, bedre funksjonen i hverdagen og forhindre utvikling av tilleggsproblemer (Helsedirektoratet, 2023). Medikamentell behandling bør benyttes der ikke-medikamentelle tiltak er utilstrekkelig (Bastian & Egge, 2009). Slik som med andre barn er alle barn med ADHD forskjellige, og det er derfor stor variasjon i hvilket hjelpebehov barnet har. Legemidler for ADHD skal ikke benyttes som eneste tiltak for å redusere symptomene på ADHD, det skal kombineres med pedagogiske tiltak (Særsten, 2019). Behovet for medisin benyttes om symptomene er omfattende og fører til vesentlig nedsatt funksjonsevne. Atferdsvansker hos barn med ADHD kan utløse behovet for systematisk foreldreveiledning som for eksempel PMTO – Parent management training oregon modellen (Helsedirektoratet, 2023) Det finnes også foreldretreningsprogrammer som PALS og De utrolige årene (FHI, 2015).

Spesialpedagogiske tiltak og tilrettelegging er å regne som et av det vanligste og viktigste tilbudet for elevene med ADHD. Det vil være individuelt hvilke tiltak som er nødvendig for elevene med ADHD. Det vil være forskjeller fra elev til elev og skole til skole hvordan tiltak som blir igangsatt, samt hvilke rettigheter som utløses etter opplæringslova (1998). Det er skolen sitt ansvar hvilke tiltak som igangsettes for elever med ADHD (Helsedirektoratet, 2023).

#### 2.1.4 Det sosiale for elever med ADHD

Alle barn er opptatt av å ha venner og føle seg som en del av fellesskapet. Hos barn med ADHD er de eksekutive funksjonene i hjernen nedsatt, og det er disse som påvirker relasjonsbyggingen hos barnet. Dette innebærer at elever med ADHD kan ha vansker med å følge regler i lek, avtaler, være åpen for andre sine ideer og forslag og ta hensyn til andre barns ønsker (Straarup & Bertelsen, 2017). Elever med ADHD kan ha samspillvansker med jevnaldrende, derfor er sosial ferdighetstrening viktig for å forbedre og vedlikeholde sosiale ferdigheter hos elevene (Helsedirektoratet, 2022).

Oppsummert fra denne teoridelen vil jeg fremheve at ADHD er en forkortelse for Attention deficit/hyperactivity disorder (Straarup & Bertelsen, 2017). 3-5 % av befolkningen under 18 år har ADHD, der det er flest gutter med diagnosen (Hannås, 2023). ADHD kan gjøre det vanskelig å følge beskjeder og instruksjoner, samt gjennomføre oppgaver og gjøremål. Det er vanlig med tilleggsvarer, og opp til 50 % av barn og unge med ADHD har en atferdsvanske i tillegg (Helsedirektoratet, 2023). ADHD er en relativt ny diagnose, men man må ta høyde for at det gjennom all tid har vært mennesker som har vært preget av tilstanden (Zeiner, 2004). Det er flere tiltak som kan gjøres for elever med ADHD, som medisiner og ulike pedagogiske tiltak (Særsten, 2019). Det sosiale for elever med ADHD kan være utfordrende på grunn av nedsatte eksekutive funksjoner i hjernen, som igjen påvirker relasjonskompetansen. Derfor vil sosial ferdighetstrening være viktig for å vedlikeholde og forbedre de sosiale ferdighetene (Helsedirektoratet, 2022).

## 2.2 Pedagogens kunnskap om relasjon og ADHD-diagnosen i skolehverdagen

I skolesamfunnet er det elevene som er viktigst. Målet til regjeringen er at skolen skal ruste elevene til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Det er elevenes forutsetning og interesse som skal være grunnlaget for utviklingen til elevene, skolen skal bidra til sosial mestring, selvstendighet og dannelse (Meld. St.11 (2008-2009)).

### 2.2.1 Pedagogens kompetanse

En pedagog skal utføre sitt arbeid profesjonelt, dette går ut på at erfaringer, innsikt og faglig kunnskap utøves i arbeidshverdagen. Som pedagog møter man mange ulike utfordringer i løpet av en skolehverdag der man må være imøtekommende, blid, men også bestemt og tydelig (Imsen, 2017). Bortsett fra elevens bakgrunn er det pedagogens kompetanse som er



den aller viktigste faktoren for elevens læring. Det stilles krav til både faglig og pedagogisk kompetanse hos pedagogen (Meld. St.31 (2007-2008)). Faldet og Nordahl (2017) skriver at pedagogens kvalifikasjon er avgjørende for å forstå atferden til elevene, kvalifikasjonen påvirker også resultatet av undervisningen.

Elvén (2017, s.49-50) påstår at barn under 15 år ikke lærer noe av å få påpekt hva de gjør feil, for små barn forventer å mislykkes og blir derfor overrasket når de lykkes. Elevene med ADHD kan oppleve stigma på grunn av sin atferd, og de kan oppleve å bli oppfattet som uintelligente. Elevene med ADHD har samme evnene som elever uten diagnosen, men elevene med ADHD har vanskeligheter med å utnytte sine evner på grunn av sine vansker med oppmerksomhet, impulsivitet og motorisk uro. Elever med ADHD kan i én situasjon få vist frem sine ferdigheter, mens i en annen situasjon kan samme oppgave oppleves uoverkommelig for samme elev (Sanne & Flaten, 2012).

Det er pedagogen som definerer hva som er normalt og unormalt, dette vil variere fra skole til skole. Elevens atferd og læringsutbytte blir påvirket av ulike årsaker, det er vanlig å skille mellom strukturelle og individuelle årsaker. Det individuelle er eleven selv, som for eksempel en diagnose. Det strukturelle er ytre forhold som omgivelsene rundt eleven, på skolen kan dette være klassestørrelse og lærertetthet. En pedagog som har høye forventninger til elevene sine vil påvirke utviklingen til elevene, et godt eksempel på dette er den såkalte Rosenthal-effekten. Der så man at når pedagogen hadde høye forventninger til eleven og ga nødvendig støtte førte dette til gode resultater, som igjen økte elevens egen forventning til mestring (Faldet & Nordahl, 2017).

Lærerrollen kan deles inn i tre deler: læreren i møte med elevene, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldrene og andre samarbeidspartnere. I den første delen innebærer det at læreren må ha kompetanse om ulikheter som kan være i elevgruppen, både faglig, sosialt og emosjonelt. Læreren må benytte ulikhetene til å utvikle et læringsmiljø som har toleranse, respekt, anerkjennelse, kulturforståelse og demokratiforståelse. En lærer må vise respekt for elevenes integritet og de ulike forutsetningene elevene har, en lærer må også kunne skape gode samarbeidsrelasjoner og mestre konflikthåndtering. Eleven skal oppleve faglig mestring og inkludering. I den andre delen som omhandler læreren som del av et profesjonelt fellesskap legges det vekt på at læreren skal ha kjennskap til formål, systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon.

Lærerne må fornye sin kompetanse og videreutvikle seg kontinuerlig. Lærerne må se sine styrker og svakheter i yrkesutøvelsen og støtte seg på ledelse og kollegaer der det trengs, samt oppsøke nødvendig kunnskap ved behov. Den siste delen handler om skole-hjemsamarbeid og sier noe om viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjemmet. Det er læreren sitt ansvar å opptre lydhør ovenfor foreldrene der læreren skal sikre et gjensidig og likeverdig samarbeid. Det er viktig at de elevene som trenger spesiell oppfølging får dette, det er skoleeier som har ansvaret for elevenes psykososiale læringsmiljø (Meld. St.11 (2008-2009)).

### 2.2.2 Relasjonskompetanse hos pedagogen

Klasseledelse og relasjon mellom elev og pedagog henger tett sammen. Det er sammenheng mellom hvordan pedagogen selv har det og hvordan relasjon pedagogen får med elevene. En pedagog som selv har utfordringer vil kunne ha utfordringer med å håndtere utfordringer hos elevene sine, her vil det være avgjørende at pedagogen har en god relasjon til ledelsen på skolen (Drugli, 2012, s.39).

Relasjoner til både medelever og de voksne på skolen er å regne som den beskyttelsesfaktoren som er viktigste for at elevene med ADHD skal trives på skolen. Det er helt avgjørende med trygge og gode relasjoner for å lykkes med inkludering i skolen (Statped, 2020). Elevens læringsmuligheter er sterkt forbundet med en god relasjon til pedagogen. Dette til tross for at en relasjon kan ansees som ganske abstrakt, mens kommunikasjonen mellom pedagog og elev er konkret og observerbar. En relasjon mellom pedagog og elev er unngåelig, det er ikke noe som kommer i tillegg, men noe som er der selv om man er bevisst på det eller ikke. En relasjon er å regne som dynamisk, og vil konstant være i endring. Holdninger og kommunikasjon er faktorer som man kan påvirke i en relasjon, men det er faktorer man ikke har mulighet til å påvirke i en skolesammenheng. Gode relasjoner mellom pedagog og elev øker trivsel og læringspotensialet hos eleven, som igjen kan føre til positiv atferd, bedre klassemiljø og større grad av trivsel på arbeidsplassen for pedagogen. En negativ relasjon kan i motsetning føre til følelsen av håpløshet og utbrenthet hos pedagogen, som igjen kan få konsekvenser for læringsmulighetene for elevene (Drugli, 2012).

Transaksjonsmodellen kan brukes for å forstå relasjonen mellom elev og pedagog, og for å se sammenhengen mellom den og elevens andre utviklingsmiljø. De ulike transaksjonene som skjer på ulike tidspunkt påvirker hverandre og henger sammen med elevens utvikling. Miljøet og omgivelsene eleven er en del av påvirkes av eleven i seg selv. De positive og negative

opplevelsene elevene erfarer i løpet av skoletiden vil være med på å påvirke utviklingsprosessen til elevene. Her må vi se på risiko- og beskyttelsesfaktorer. Begge påvirker utviklingen der for eksempel en positiv elev-pedagogrelasjon vil kunne være en beskyttelsesfaktor, mens en negativ elev-pedagogrelasjon vil kunne være en risikofaktor.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ser på hvordan ulike systemer påvirker elevens utviklingsprosess både indirekte og direkte. Her kan for eksempel skole-hjemsamarbeidet påvirke hvordan elevens atferd er, og hvordan eleven fungerer i skolen. Hjemmesituasjonen til eleven kan indirekte påvirke relasjonen mellom elev og pedagog. Barnet kan derfor ansees som et eget system som blir påvirket av både det motoriske, emosjonelle, kognitive og sosiale hos eleven. Dette vil si at epigenetikken påvirker oss, gener blir skrudd av eller på ut ifra hvordan miljøet rundt påvirker eleven. Dette vil gjøre seg synlig i form av at noen barn er mer robuste mens andre er mer sårbare, dette ut ifra hvilke erfaringer elevene har med seg fra tidligere (Drugli, 2012, s.17-19).

Den psykodynamiske tilnærmingen og den psykodynamiske modellen har to ulike måter å forstå utviklingen til barnet, der den psykodynamiske tilnærmingen legger vekt på at barnet utvikler seg i samspillet med miljøet barnet er en del av, mens den psykodynamiske modellen legger mer vekt på utviklingen i de tidlige barneårene. Problemene som fremkommer i skolealder har sitt grunnlag fra tidligere og situasjoner og erfaringer vil gjøre det gjenkjennbart for elevene og dermed agerer eleven på en uhensiktsmessig måte. Hvordan en pedagog håndterer slik atferd fra en elev vil være individuelt og avhengig av hvor godt pedagogen kjenner eleven og dens tidligere erfaringer. Dette er igjen påvirket av hvordan pedagogen selv og pedagogens egeninnsikt, og hvordan eleven blir påvirket av atferd og reaksjoner fra pedagogen (Ogden, 2002, s.79-81).

Å kommunisere med elevene på en måte som gir mening samtidig som meningen med kommunikasjonen blir overholdt er relasjonskompetanse, og det er viktig at dette skjer på en måte som ikke oppleves som krenkende. Vi mennesker kjenner stort sett igjen hva som kan oppleves som grenseoverskridende og på denne måten kan unngå å krenke andre ut ifra hva vi selv ville oppfattet som krenkende (Aubert & Bakke, 2019, s.24). Det er viktig å huske på at en relasjon som oppleves krenkende for en elev kan få store konsekvenser for eleven som i utgangspunktet søkte anerkjennelse, men opplevde å bli krenket istedenfor.

Det tar lang tid å bygge opp en god relasjon, det handler ofte om å ha positive forventinger til eleven for at eleven skal ha troen på seg selv. Er relasjonen dårlig vil eleven tolke det som kan tolkes negativt, mens om relasjonen er god vil eleven tåle korrigerende på en bedre måte (Straarup & Bertelsen, 2017, s.16).

Når en pedagog underviser i en klasse må hen være bevisst sin egen praksis. God klasseledelse handler om samspillet mellom pedagog og enkelteleven. Det er et samspill som er avhengig av relasjonskompetanse hos pedagogen, og elevene må ha opparbeidet seg kunnskap og ønske om å bidra til et godt læringsmiljø. Begrepet læringsmiljø er komplekst og består av mange ulike faktorer, men pedagogen, elevens opplevelse av læringsmiljøet og forskjellen som eleven kan oppleve i samme læringsmiljø er viktige faktorer. Disse tre faktorene påvirker hverandre og er i konstant endring der pedagogen har stor betydning for forskjellene, dette kan være hvordan eleven opplever anerkjennelse, støtte og hjelp fra pedagog som igjen påvirker innsatsen til elevene og dermed karakteren eleven får (Bergkastet et al., 2009, s. 15).

### 2.2.3 Anerkjennelse

Axel Honneth og Charles Taylor er to moderne sosialfilosofer, de har bygget sitt teoretiske fundament om anerkjennelse på filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). De mente at anerkjennelse var bygget på to prinsipper, der første prinsipp er at mennesket har en ukrenkelig verdi. Det andre prinsippet er at hvert individ har et utviklingspotensial og en grunnverdi. Ut ifra disse to prinsippene er anerkjennelse en forutsetning for all identitetsdannelse, selvstendighet og frihet (Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). Anerkjennelse handler om å danne en identitet og «å bli virkelig». Identitetsutvikling er avhengig av andre mennesker og skjer i anerkjennende relasjoner som er gjensidige. Selvtillit, selvbevissthet og selvverd utvikles i samspill med andre mennesker. Likeverd og ikke-likeverd kan være resultat av relasjonen, og vil påvirkes av hvor i relasjonen subjektet står. Om relasjonen er likeverdig vil for eksempel to elever føle seg like viktige i forholdet til hverandre, mens en ikke-likeverdig relasjon kan være for eksempel elev og lærer (Skoglund & Åmot, 2019, s. 20).

De ulike sfærene, den private (kjærlighet), den rettslige (rettigheter) og den solidariske (kulturelle, politiske og arbeidsmessige fellesskap) kan knyttes til Honneths teori om

anerkjennelse. De ulike sfærene vil bidra på ulike måter innenfor anerkjennelse, og bidrar til en systematisering og strukturering av begrepet. Sfærene påvirker danningen til elevene i ulik grad der den private sfæren danner grunnlaget for selvoppfatning og evne til å utvikle en egen særegenhet og identitet. Den rettslige sfæren handler om respekten for hverandre, likeverdighetsfølelsen og at alle skal ha like rettigheter. Den solidariske sfæren handler om at vi ønsker å bli behandlet og respektert som et enkeltindivid og hva individet kan bidra med til felleskapet (Skoglund & Åmot, 2019, s. 22).

#### 2.2.4 Krenkelse

I motsetning til anerkjennelse kan vi se på hva krenkelse er og kan føre til. Elever som opplever å bli krenket kan oppleve at selvtilliten blir dårligere, samt mangel på fysisk integritet. Krenkelser kan være at eleven opplever å bli oversett, møtt med forakt eller oppleve fysiske eller psykiske overgrep fra medelever eller voksne på skolen. Krenkelse kan vise seg kollektivt som diskriminering av en gruppe elever. All krenkelse vil påvirke oss på en eller annen måte, det er derfor viktig at vi som barn opplever anerkjennelse i den private sfæren slik at vi tåler krenkelser. Honneth snakket om moralsk grammatikk, anerkjennelse som en form for kommunikasjon og at kunnskapen om anerkjennelse som språk ruster oss til å forstå urett og krenkelser og dermed kan oppheve krenkelsen (Skoglund & Åmot, 2019, s. 23).

#### 2.2.5 Dannelse

Dannelse er et kjent begrep fra det bibelske, men begrepet har hatt stor betydning innenfor pedagogikken. Dannelse favner blant annet innvielse i kultur og samfunn, men det handler også om å gå sin egen vei i den prosessen som en dannelse er. Elevene er i en stadig dannelsesprosess der de opplever å bli utfordret slik at de kan utvikle seg både faglig og sosialt slik at de utvider sin forståelsesramme. Elevene er avhengig av de som arbeider på skolen og elevenes dannelsesprosess blir påvirket av de kulturelle betingelsene og sosiale vilkårene som er i skolesamfunnet de er en del av (Skoglund & Åmot, 2019, s.19). Relasjonen som er mellom elev og pedagog vil alltid være asymmetrisk, og eleven er helt avhengig av pedagogen og valgene pedagogen tar. Medvirkning fra eleven står sentralt i prosessen eleven opplever i forhold til dannelse. Det er vesentlig at pedagogen er bevisst på sine handlinger ovenfor elevene. Korrigeringer og sanksjoner kan oppleves som krenkende for eleven, men pedagogen må følge de metodiske prinsippene skolen har (Heggevoll, 2019, s.88).

Oppsummert fra denne teoridelen vil jeg fremheve at skolen skal bidra til at elevene skal kunne mestre utfordringer, være rustet til å møte livets utfordringer, mestre sosiale utfordringer og bli selvstendige individer (Meld. St.11 (2008-2009)). Pedagogens kompetanse vil bidra til at pedagogen er rustet til å møte ulike utfordringer som man kan møte i skolehverdagen på en profesjonell og god måte, der kompetanse er viktig i møte med elever med ADHD (Snildal & Torgunrud, 2013). Elever med ADHD står i fare for å oppleve stigma, men en god pedagog bør ha kompetanse til å møte alle elever og deres ulike behov, være tydelig og kunne variere og tilpasse undervisningen. Rollen til en lærer kan deles inn i tre: elev-lærer, lærer-lærer/andre kollegaer og lærer-hjem/andre instanser (Meld. St.11 (2008-2009)). Klasseledelse henger sammen med relasjonen pedagogen har til elevene (Drugli, 2012). Det er ulike beskyttelsesfaktorer som er viktig for elever med ADHD, men en god relasjon til medelever og de voksne på skolen er den som har størst betydning for trivselen på skolen (Statped, 2020). Det er ulike modeller og tilnæringer som kan benyttes for å forstå elevens relasjonskompetanse og hva som påvirker den, samt elevens utviklingsprosess: transaksjonsmodellen, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Drugli, 2012), den psykodynamiske tilnærmingen og den psykodynamiske modellen kan benyttes for eksempel (Ogden, 2002). Relasjonskompetanse, fagdidaktiske og regelledelse er å regne som den viktigste kompetansen en pedagog innehar for elevens læring (Straarup & Bertelsen, 2017). Anerkjennelse er viktig for blant annet identitetsutvikling til elevene, mens krenkelse kan føre til dårlig selvtillit og påvirke identitetsutviklingen negativt (Skoglund & Åmot, 2019). Dannelse er en prosess som blir påvirket av relasjonen mellom elev og pedagog, elevene er avhengig av en balanse mellom utfordring og mestring for å utvikle seg faglig og sosialt (Skoglund & Åmot, 2019).

### 2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med ADHD

Ifølge opplæringslova (1998, § 1-3) skal opplæringen tilpasses elevens evne og forutsetninger. Det er vanlig å se på tilpasset opplæring gjennom en vid og smal forståelse, der den smale forståelsen ser på enkeltindividet eller en liten gruppe, mens den vide forståelsen ser på tiltak som passer for det kollektive fellesskapet eller gruppen. Inkludering og inkluderende læringsmiljø henger sammen med begrepet tilpasset opplæring i en skolesammenheng. Det er svært viktig hvilken kompetanse pedagogen har, det kan skille så mye som ett år med læring for elevene som har en pedagog med høy kompetanse og elevene som har en pedagog med lav kompetanse (Haug, 2020). For å kunne tilpasse opplæringen til

elevene og deres individuelle behov er det avgjørende at pedagogen har kunnskap om eleven, men det er like viktig at eleven har kunnskap om seg selv (Olsen, 2020).

For å hjelpe barn med ADHD er det ulike tiltak som kan settes inn, dette kan være informasjon og rådgivning etter stilt diagnose. Det vil ofte være nødvendig med pedagogiske tiltak i skolen som er tilpasset elevens behov. Tiltakene er ment for å hjelpe eleven til å fungere så godt som mulig både faglig og sosialt (Særsten, 2019). Om eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har eleven rett på spesialundervisning. Det skal utarbeides en sakkyndig vurdering som inneholder vurdering av de særlige behovene til eleven. Videre skal det utarbeides en individuell opplæringsplan og årsrapport på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen og i samarbeid med foreldre og elev (Opplæringslova, 1998). Barnet kan i tillegg ha en individuell plan om det er flere instanser involvert, denne planen inneholder informasjon om behovet for bredere sosiale støttetiltak og at økonomiske støtteordninger blir ivaretatt (Helsedirektoratet, 2023).

### 2.3.1 Rutiner og struktur

Alle elever har godt av stabilitet og forutsigbarhet, dette er spesielt viktig for elever med ADHD. Stabilitet kan være å ha samme lærer, klasserom og rutiner for dagen. Dersom det skal skje endringer som eleven kan forberedes på bør dette gjøres for at eleven skal ha best mulig forutsetning for å tåle endringen, dette vil gi eleven forutsigbarhet (Sanne & Flaten, 2012).

Elevene med ADHD burde være en del av en liten klasse, slik at man unngår unødvendig distraksjoner. Det er viktig å tenke over plassering i klasserommet, her kan det være svært forskjellig hva som er best for eleven. Det som kan være spesielt sårbart for elever med ADHD er overganger mellom ulike fag, friminutt, aktiviteter og lignende. Det kan være et godt tips at elevene med ADHD starter på en ny aktivitet før klassen, slik at eleven slipper å «falle ut» av det eller starte med atferd som er uhensiktsmessig (Sanne & Flaten, 2012).

Når beskjeder gis er det viktig at det er ro i gruppen, dette gjelder for hele gruppen og ikke bare for elevene med ADHD. Om pedagogen roper ut beskjeder til en gruppe der det er mye støy vil det være elever som ikke får beskjeden med seg, samt at pedagogen anerkjenner ovenfor gruppen at en slik oppførsel er forventet og tillat. Det er forsket på hvor mange beskjeder det blir gitt i et klasserom i løpet av 30 minutter. I en klasse der det ikke er elever

med atferdsvansker ligger snittet på 35 beskjeder, mens i en klasse der det er elever med atferdsvansker øker tallet til 60 beskjeder. Dette til tross for at antall beskjeder ikke har en positiv effekt på elevens atferd. Beskjeder som gis bør derfor være nøye gjennomtenkt, og pedagogen må ha mulighet til å følge opp alle beskjeder som blir gitt. Det er viktig å fremheve og anerkjenne de elevene som følger beskjedene og gi de ros istedenfor å gjenta beskjedene for de som ikke følger beskjedene. Hos de elevene som har utfordringer vil det ikke hjelpe å gjenta beskjeden på en negativ og konfronterende måte, det vil ikke bidra til at eleven samarbeider på en bedre måte. En overdreven autoritær pedagog vil ikke møte velvilje hos elevene som har det vanskelig om hen gir mange og unødvendige beskjeder, dette vil heller kunne føre til mer trass og større fristelser for å ikke følge beskjedene (Webster-Stratton, 2005, s. 77). En annen viktig ting med beskjeder er at det kun skal gis én beskjed om gangen, beskjedene skal være korte, tydelige og være mulig for elevene å gjennomføre. Å gi en beskjed der elevene er dømt til og mislykkes eller føle på nederlag er lite hensiktsmessig, både for eleven og for den som gir beskjedene. Dette gjelder spesielt elevene med atferdsutfordringer (Webster-Stratton, 2005, s. 78).

### 2.3.2 Organisering av arbeidsøkter

Det er hensiktsmessig å organisere skoledagen slik at de har de «tyngste» fagene først, ha korte arbeidsøkter og gode pauser mellom øktene. Elever med ADHD vil kunne ha utfordringer med å porsjonere ut oppgavene og kan lett miste motivasjon om oppgaven virker uoverkommelig, det kan derfor være lurt å dele oppgavene i små oppgaver eller deloppgaver. Om det er innlæring av nytt fagstoff bør pedagogen holde seg i nærheten slik at hen kan gripe inn umiddelbart om eleven behøver hjelp (Sanne & Flaten, 2012). Det kan være nyttig å bruke assistent for å følge opp elever med ADHD, men det kan være utfordrende om assistentens oppgave er å forhindre uønsket atferd. Dette vil kunne oppfattes som en negativ person for eleven, det er viktig at eleven får en positiv relasjon til assistenten for at det skal være nyttig (Sanne & Flaten, 2012).

### 2.3.3 Fire epoker med tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kan deles inn i 4 epoker, og et tydelig skille er når tilpasset opplæring ble med i lovendringen som kom i 1975. Dette skjedde ved at spesialskoleloven ble opphevet og skille mellom spesialskole og normalskole ble fjernet. Denne endringen skulle føre til at elevene godtok hverandre til tross for funksjonsnedsettelse, dette skulle bidra til et mer



likeverdig samfunn. Den første epoken mellom 1981 og 1990 var begrepet tilpasset opplæring lite i bruk og opplevdes som litt ullent. Tilpasset opplæring ble fremstilt på ulike måter, for eksempel som overordnet spesialundervisning, differensiering, utvidet opplæring og tilrettelagt opplæring. Disse begrepene ble brukt om hverandre og hadde i utgangspunktet samme betydning. Kjennetegnet til den første epoken er at den skulle gjelde spesielle grupper som skulle få innpass i fellesskapet, dette uten å lykkes med intensjonene om integrering. På bakgrunn av dette ble det gjort endringer, disse gikk ut på å endre strukturen på opplæring for alle. Begrepet inkludering erstattet begrepet integrering (Jenssen & Lillejord, 2009).

Tilpasset opplæring som inkludering ble den andre epoken som varte i seks år fra 1990 til 1996. Fra denne epoken er fellesskap og inkludering to begreper som går igjen i de utdanningspolitiske dokumentene. Fokuset på inkludering i denne epoken kan regnes som en del av den globale inkluderingsbølgen og ikke noe som særnorsk. I denne epoken underskrev Norge Salamanca-erklæringen i 1994 sammen med mange andre nasjoner, dermed ble tilpasset opplæring og spesialundervisning to ulike metoder å arbeide på. Det ble nå fokus på institusjonens evne til å tilrettelegge for et likeverdig fellesskap der alle ble inkludert.

Spesialundervisningen var nå tilegnet de som ikke fikk et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Smith-utvalget ønsket å videreføre retten til spesialundervisning for elevene som ikke fikk et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Utvalget la til grunn at kvaliteten på undervisningen ville påvirke retten til spesialundervisning, og selv om retten var gjeldene hos én skole utløyste ikke dette automatisk retten til spesialundervisning hos en annen skole. Det var avgjørende hvordan hver skole tilrettela for elevene og elevenes ulike behov som avgjorde retten til spesialundervisning. Trygghet, samhandling, fellesskap, omsorg, gjensidighet og tilhørighet er verdier som trekkes frem som identitetsmarkører og læringsbetingelser. Forskjellen på de to første epokene er at tilpasset opplæring i den første epoken kun omfavnet spesielle grupper, men tilpasset opplæring i den andre epoken gjelder for alle elevene på alle områder (Jenssen & Lillejord, 2009).

Den trede epoken som var fra 1997 til 2005 handlet om tilpasset opplæring som individualisering. Her ble det lagt vekt på de lokale mulighetene for tilrettelegging, og begreper som fleksibilitet, lokalt handlingsrom og frihet ble nevnt i flere politiske styringsdokument. Eleven skal settes i sentrum og det er den enkeltes elev sitt behov for tilpasset opplæring og sosial tilhørighet som dominerer. Hovedmålet er at opplæringen skal skje innenfor klassens rammer og være differensiert og tilpasset. Individuelt tilpasset opplæring er det «nye» og dermed gjelder det for alle. For å heve kvaliteten i skolen ble det

lagt vekt på motivasjonen og behovet til enkelteleven, dette for å bedre den enkelte elevs læringsutbytte. Forsterket tilpasset opplæring ble foreslått å overta for spesialundervisning, dette fordi det var vanskelig å dokumentere effekten av spesialundervisning som også ble ansett som ressurskrevende. Det ble foreslått å bytte ut den vanlige klassen med basisgrupper på tolv elever, dette skulle bidra til å sikre tilpasset opplæring på et individuelt nivå. Tilpasset opplæring blir fremstilt som et ideal, noe som tilsier at det mest sannsynlig er vanskelig å gjennomføre i praksis (Jenssen & Lillejord, 2009).

Den fjerde og siste epoken startet i 2005 der tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet var i fokus. Her ble det vektlagt at utdanning er et verktøy for sosial utjevning der bedre tilrettelagt opplæring skal gjøre at flere lykkes med utdanningen. Denne epoken er tilbake på at tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapets rammer i fellesskolen. Det er erkjent at tilpasset opplæring er utfordrende å praktisere på bakgrunn av ulike tolkninger av begrepet tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring betyr å sikre at undervisningen er god og variert, men det er ikke en fasit på hvordan dette kan og skal gjøres. Det legges vekt på at det er ledelsen som har ansvar for læringsutbytte til elevene, samt at det er ledelsen sitt ansvar at kvaliteten på undervisningen er god. Dette i motsetning til hva som ble vektlagt ti år tidligere, da det var individets ansvar at kvaliteten var god (Jenssen & Lillejord, 2009).

#### 2.3.4 Tilpasset opplæring

Vygotsky mener at all utvikling og læring skjer i samspill med andre. Samtidig mente han at utviklingen var avhengig av utfordringer for å skje, den skal støtte og trekke med seg den naturlige utviklingen. Tilpasset opplæring fra Vygotskys syn var at den skulle ligge nivået over det eleven var på, nettopp for at eleven skulle måtte strekke seg. Det var viktig at nivået ikke ble for høyt slik at elevene mistet motivasjonen, men opplevde mestring. Vygotsky la vekt på at det var læreren sitt ansvar å lære elevene det de skal lære, og at det hele tiden ligger et usikkerhetsmoment i når eleven lærer det den skal, det vil derfor kunne være utfordrende å følge oppsettet av årsplaner (Imsen, 2017, s.195-197).

Elevene med ADHD har et kort tidsperspektiv, de er derfor avhengig av umiddelbar konsekvens for å lære. Det er viktig at elevene opplever ros og oppmuntring for de tingene som er ønskelig og bra. Når det skal drives med konsekvensøving, er det viktig at eleven er klar over hva som er forventet, eleven må ha fått korte og konsise beskjeder. Elevene med

ADHD mister fort interessen for en belønning, og det kan derfor være hensiktsmessig med ulike typer belønning slik at effekten ikke avtar (Sanne & Flaten, 2012).

Som for andre elever er det å oppleve mestring i skolehverdagen avgjørende, og minst 80% av innholdet i oppgaven bør være kjent fordi elever med ADHD ofte liker repetisjon. Undervisningen bør oppleves som meningsfull, ellers er det lett at elevene mister motivasjonen. Elevens interessefelt kan fint brukes i undervisningen, dette kan virke motiverende (Sanne & Flaten, 2012). Elever med ADHD har behov for andre tiltak enn det som er normen for spesialpedagogiske oppgaver, der blant annet forutsigbarhet er en av de viktigste tiltakene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8).

Når et barn med ADHD starter på skolen er det grunnleggende viktig at hen opplever støtte fra omgivelsene, og hvordan pedagogen støtter eleven kan utgjøre en stor forskjell i livet for barnet. Om eleven får nødvendig tilrettelegging vil det kunne føre til en reduksjon av symptomer, om eleven ikke opplever nødvendig tilrettelegging vil symptomene kunne forsterkes. Dette kan for eksempel være at en pedagog stiller for høye krav til eleven der hen har vansker, dette kan igjen føre til sekundærvansker (Sanne & Flaten, 2012). Eleven med ADHD møter store utfordringer i skolehverdagen, både sosialt og faglig. De fleste elevene med ADHD trenger individuell tilrettelegging. Medisiner kombinert med individuell veiledning for enkeltbarnet med foreldre og lærere er det som har best virkning ifølge forskning (Snildal & Torgunrud, 2013). Det viktigste for elever med ADHD er at de har samme behov som andre elever for å føle seg likt og respektert, både av de voksne og medelever. Dette betyr blant annet at pedagogen må være nysgjerrig på eleven og dens behov, pedagogen må ha et genuint ønske om at eleven skal utvikle seg på best mulig måte. Egenskaper som kan være gunstig for pedagogen som skal arbeide med elever med ADHD er tålmodighet, utholdenhet og fokus på det som eleven får til og som eleven gjør bra. Pedagog skal oppleves trygg og støttende for eleven (Sanne & Flaten, 2012).

Pedagogene har ofte ulike holdninger til elevene med ADHD, noe som kan sees i sammenheng med kunnskapsnivået hver enkelt lærer har om diagnosen (Snildal & Torgunrud, 2013). Alle lærere skal ha kjennskap til ADHD, lærerne skal kjenne til normal og avvikende utvikling både sosialt og emosjonelt. Likevel er kompetansen hos lærere mangelfull, og det er ikke nok at spesialpedagogen innehar kunnskap om ADHD (Utdanningsdirektoratet, 2006). Alle elever har krav på tilpasset opplæring, elevene som har behov for tilrettelegging ut over

det ordinære opplæringstilbudet har krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, u.å).

### 2.3.5 Spesialundervisning

Ifølge opplæringslova (1998) kapittel 5. Spesialundervisning kan vi se at noen elever kan ha rett på spesialundervisning. Dette er gjeldene der eleven ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen eller det ordinære opplæringstilbudet. Elever som har rett på spesialundervisning har også rett på en sakkyndig vurdering som redegjør for elevens behov og hvilket opplæringstilbud som bør gjennomføres. Det skal utformes en individuell opplæringsplan der mål, innhold og hvordan undervisningen skal gjennomføres beskrives. På bakgrunn av den individuelle opplæringsplanen skal det utarbeides en årsrapport som forteller hvordan opplæringa har blitt gjennomført og utviklingen til eleven det siste året har vært.

Oppsummert fra denne teoridelen vil jeg fremheve at tilpasset opplæring kan være på individuelt og gruppenivå, eller et system og kollektivt nivå. Inkludering og inkluderende læringsmiljø er et viktig begrep under tilpasset opplæring, kompetansen til pedagogen vil påvirke læringen til elevene (Haug, 2020). Det er ulike tiltak som kan settes i gang for å bedre skolehverdagen til elevene med ADHD der tydelige og konsise beskjeder er et tiltak (Webster-Stratton, 2005). Arbeidsøktene bør organiseres på en hensiktsmessig måte der de viktigste fagene er først på dagen og arbeidsøktene er delt i korte økter (Sanne og Flaten, 2012). Tilpasset opplæring kan deles inn i fire epoker, den viktigste endringen skjedde i 1975 når tilpasset opplæring ble lovfestet (Jenssen & Lillejord, 2009). Vygotskys mente utviklingen til elevene skjedde når elevene måtte strekke seg, men nivået måtte ikke være for høyt (Imsen, 2017). Støtte fra omgivelsene er særs viktig for elever med ADHD, dette kan føre til reduksjon av symptomer, i motsetning kan vi se at om barnet ikke får tilstrekkelig støtte kan symptomene forsterkes (Sanne & Flaten, 2012). Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

## 2.4 Skole-hjemsamarbeid

### 2.4.1 Ulike former for foreldresamarbeid

Et skole-hjemsamarbeid er forholdet mellom skole og hjemmet der det er en gjensidig relasjon mellom begge partene, det er skolens ansvar å legge til rette for dette. Det vil være forskjeller på hvor mye foreldrene involverer seg i barnets læreprosess og skolehverdag. Noen foreldre er involvert mest på grunn av utfordringer for barnet (Drugli & Nordahl, 2016). Samarbeidet mellom skole og hjem skal styrke elevens læring og utvikling, og opplæringen skal skje i forståelse og samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 2.4.2 Forventninger mellom pedagog og hjemmet

Foreldrene innehar kunnskap som skolen vil trenge for å støtte elevenes danning, utvikling og læring. Foreldrene skal motta tilstrekkelig med informasjon, noe som er å anse som det laveste nivået i samarbeidet. Neste steg i samarbeidet er en god dialog, mens den sterkeste formen for samarbeid er å gi foreldrene en reell mulighet for påvirkning. Selv om skolen og foresatte har ulike forventninger om mål og praksis må skolen være tydelig på rammene skolen arbeider innenfor. Både skole og hjem må gi avkall på autonomi og være klar over forpliktelsene i et slik samarbeid. Skolen har lovpålagte oppgaver, og er den profesjonelle aktøren i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). For at elevene skal ha en god faglig og sosial utvikling er hjemmet og skolen avhengig av et godt samarbeid. Holdningen foreldrene har til skolen påvirker motivasjonen og innsatsen til elevene i stor grad, og aktiv deltagelse fra foreldrene har positiv effekt på faglige prestasjoner, sosial kompetanse og undervisningskvalitet (Webster-Stratton, 2005). Skolen er avhengig av foreldrene for å få nødvendig informasjon om behov og tilpasninger eleven trenger slik at skolen kan legge til rette for eleven på best mulig måte (Drugli & Nordahl, 2016). Skolen er den viktigste læringsarenaen med tanke på fag og sosial læring etter læringen som skjer i hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er ulike arenaer man kan fremme godt skole-hjem samarbeid på. Utviklingssamtalen og foreldremøte er noen arenaer der det er mulighet for dialog og godt samarbeid. Utviklingssamtaler skal være et positivt møte mellom elev, foreldrene og skolen med fokus på den sosiale og faglige utviklingen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 2.4.3 Pedagogens rolle

Pedagogen har stor innflytelse når det kommer til hvordan samarbeidet skal være, og samarbeidet fungerer best om pedagogen får hjelp, støtte og opplæring i hvordan et samarbeid fungerer (Nordahl, 2003). Pedagoger som føler de mestrer og har tilstrekkelig med kunnskap om skole-hjemsamarbeid vil ofte være positiv til samarbeidet, de vil også være mer aktive i samarbeidet. Det er varierende hvor mye informasjon, dialog og medvirkning foreldrene trenger for å føle på at samarbeidet fungerer. Pedagoger opplyste i en undersøkelse at det var vanskeligst å samarbeide med de hjemmene som har lav sosioøkonomisk status, familieproblemer, barn med utfordringer sosialt og/eller faglig. Dette til tross for at samarbeidet mellom hjem og skole er særdeles viktig for disse elevene (Drugli & Nordahl, 2016). Det bør være fokus på positive tilbakemeldinger for å danne gode relasjoner til foreldrene, dette vil bidra til at det er enklere å håndtere og ta opp utfordringer på et senere tidspunkt. Forskning viser at i saker der samarbeidet kan oppleves som vanskelig er det ekstra viktig å vise omsorg og være lydhør ovenfor foreldrene. Videre bør det være en plan på hvordan man skal håndtere konfliktfylte saker slik at skolen kan møte foreldrene på best mulig måte. Foreldre som opplever at skolen ikke legger til rette for medvirkning kan oppleves som konfronterende når de er uenige (Drugli & Nordahl, 2016). Det er viktig at skolen er klar over maktforholdet og viser respekt for foreldrene som en likeverdig part i samarbeidet. Det kan være lurt å avklare forventinger skolen og hjemmet har til hverandre, her må begge parter være tydelige og få mulighet til å komme med innspill. Foreldrene trenger å oppleve at deres holdning til læring har betydning og bli bevisst på at de har stor innvirkning på barnets læringsutbytte. Studier viser at en positiv skolestruktur blir bygget på gode relasjoner mellom pedagoger, foreldre og elever og fører til mindre mobbeatferd blant elevene (Drugli & Nordahl, 2016).

Barn som har ulik atferd hjemme og på skolen kan være et resultat av de møter ulike krav på de ulike arenaene. Det vil derfor være viktig at både elev, foreldre og pedagoger får informasjon om hvordan de opplever skolehverdagen. De kan ha ulik oppfatning av hvordan dagen er, det er likevel viktig at denne informasjonen blir gitt slik at man får mulighet til å gi nødvendig støtte til elevene. Foreldre til barn som har det krevende på skolen er avhengig av anerkjennelse for sine bekymringer og trenger at pedagogene støtter og trykker de i at skolen kun ønsker det beste for elevene. Det vil være viktig at skolen viser at de har en plan og har fokus på det som skal skje fremover (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er viktig at skolen har kunnskap og forståelse for at ikke alle barn har like forutsetninger for hjelp og støtte

hjemmefra. Elever med ADHD kan oppleves som særlig sårbare da de ofte kan ha flere utfordringer både hjemme og på skolen, det er derfor viktig at samarbeidet fungerer bra. Foreldrene med barn med utfordringer kan ha det krevende, og pedagogene må da etterstrebe et godt samarbeid. Her vil det igjen være vesentlig at pedagogen holder seg profesjonell og innehar nok kunnskap til å imøtekomme foreldrene sine behov. Foreldre som til stadighet får negative tilbakemeldinger om sitt barn kan bli usikre på hva de skal med informasjonen eller hva som er forventet at de gjør, og foreldrene kan da velge å unngå kontakt med skolen. Når kontakten reduseres over tid vil dette kunne føre til økte atferdsvansker hos eleven. Den positive kontakten vil derfor være veldig viktig der elevene har utfordringer (Drugli & Nordahl, 2016).

Oppsummert fra denne teoridelen vil jeg fremheve at det er skolen sitt ansvar å legge til rette for et gjensidig skole-hjemsamarbeid. Skolen skal gi foreldrene nødvendig informasjon, legge til rette for en god dialog og en reel mulighet for påvirkning (Drugli & Nordahl, 2016). Skole-hjemsamarbeidet vil påvirke hvordan eleven presterer på skolen både faglig og sosialt, og holdningen foreldrene har til skolen vil kunne påvirke motivasjon og innsats i stor grad (Webster-Stratton, 2005). Foreldrene sitter på viktig informasjon om behov og tilpasninger som er nødvendig for at skolen skal tilpasse opplæringen best mulig for elevene med ADHD (Drugli & Nordahl, 2016). Utviklingssamtaler og foreldremøter er arenaer der man kan fremme et godt skole-hjemsamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er pedagogen som har størst innvirkning på samarbeidet mellom skole og hjemmet, der kompetanse og støtte er viktig (Nordahl, 2003). Det vil være varierende hvordan samarbeidet er, og det er ulike faktorer som påvirker samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). Det er viktig at det fra skolens side er fokus på det asymmetriske maktforholdet, og forventninger fra hjemmet til skolen og fra skolen til hjemmet bør være avklart. En skole som har tydelig struktur og gode relasjoner mellom de ulike partene i skolen fører til lavere mobbeatferd blant elevene (Drugli & Nordahl, 2016). Elever med ADHD kan oppleves ulik på skolen og hjemme, derfor er en åpen og anerkjennende dialog viktig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Negative tilbakemeldinger over tid kan føre til mindre kontakt mellom skolen og hjemmet, derfor bør det være fokus på det positive (Drugli & Nordahl, 2016).

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere metodevalgene jeg har tatt i min forskning. Kapittelet vil blant annet beskrive utvelgelsesmetode av informanter og hvordan innsamlingen av data har foregått. Det vil også komme frem hvordan dataene som er innsamlet er bearbeidet. Det siste som blir presentert i dette kapittelet er svakheter og styrker i mitt forskningsprosjekt, herunder validitet, reliabilitet, etiske hensyn og forskeres rolle.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det finnes ulike vitenskapelige tradisjoner. Innenfor pedagogikken er det fenomenologi og hermeneutikken som er mest vanlig å benytte. Innenfor naturvitenskapen er det positivismen som er mest brukt (Befring, 2020). I min oppgave har jeg valgt å benytte meg av den fenomenologiske metoden, dette fordi jeg ønsker å se på pedagogens egen oppfatning av kunnskap for å kunne utøve tilpasset opplæring for elevene med ADHD, og hvordan pedagogen tilrettelegger for et godt skole-hjemsamarbeid der eleven har ADHD.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Edmund Husserl (1859-1938) regnes som den filosofiske far til fenomenologien og beskrev metoden som å gå til «saken selv». Kant har til sammenligning en filosofi om bevissthetsfilosofien som er basert på distinksjon mellom mennesket som kulturvesen og natur (Jakobsen, 2021, s.109). Paul Ricoeur (1913-2005) er en fransk filosof som fulgte veien videre etter Husserl og vektla mennesket selvoppfattelse sterkt i sitt arbeid (Befring, 2020, s.20).

I den fenomenologiske tilnærmingen er det menneskets egen oppfatning, motivasjon og erfaringer, informantens egen forståelse og opplevelse av verden som er viktig (Jakobsen, 2021, s.112). Ved å foreta intervju av flere pedagoger håper jeg å få innsyn i deres erfaringer og hvordan de håndterer de ulike utfordringene jeg selv har erfart at elever med ADHD kan ha. Jeg tenker at informantens egen forståelse og opplevelse av kunnskap om ADHD kan være utfordrende å få frem, fordi jeg oppfatter kunnskap i denne sammenheng som lite «håndfast». Jeg er litt bekymret for at ved å bare bruke intervju som metode, og ikke observasjon i tillegg, vil kunne føre til en sannhet med «modifikasjoner», dette fordi jeg opplever temaet jeg forsker på som vanskelig og sårbart å mangle kunnskap om. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet som Kvale og Brinkmann (2021, s.33) refererer til sier



at den fenomenologiske metoden er opptatt av å se hvordan ting oppleves for mennesket i sin verden. På den andre siden har du hermeneutikken som er opptatt av å fortolkningen av meningen.

Jeg ønsker å øke min forståelse og kunnskap om hvorfor samme profesjon kan ha ulikt syn på hvordan man skal tilrettelegge for tilpasset opplæring for elevene med ADHD, samt et godt skole-hjemsamarbeid. Jeg mener derfor at den fenomenologiske metoden passer til mitt forskningsprosjekt med tanke på at fenomenologien er opptatt av individets erfaringer, sett ut ifra deres livsverden. Individets tolkning, perspektiver og fordommer er det sentrale i den fenomenologiske metoden (Jakobsen, 2021, s.109). Det er viktig for meg å få frem pedagogens egen oppfattelse av kunnskap, men samtidig pedagogens egne erfaringer med tilpasset opplæring og et godt skole-hjemsamarbeid. På den andre siden ser jeg på dette med kunnskap på systemnivå, eller hvordan vi samhandler med hverandre ut ifra den kunnskapen vi innehar. Derfor kan det drøftes om jeg er innom tilnærmingene symbolsk interaksjonisme og etnometodologi. Symbolsk tilnærming ser på hvordan mennesker samhandler med hverandre ut ifra tre premisser: samhandling ut ifra den meningen det har for oss, gjennom sosial interaksjon utvikler vi meningsinnholdet det har for oss, det siste premisset er at vi i sosiale situasjoner utvikler vårt forhold til ting gjennom en fortolkningsprosess. Kort fortalt «(...) vi studerer den sosiale virkeligheten i lys av hvordan personen forstår og fortolker sin sosiale virkelighet» (Thagaard, 2018, s.34) Etnometodologi ser på hvordan man i det daglige samhandler med hverandre. Begge de to nevnte metodene ser på hvordan omverden oppleves og forstås av mennesket selv (Thagaard, 2018, s.34). Ved å reflektere over egne erfaringer kom jeg frem til hva jeg ville forske på, dette i tråd med hva Thagaard (2018) skriver om fenomenologien. For meg handler fenomenologien i denne forskningen å forstå hvordan informantene mine ser på elevene med ADHD, og hvordan pedagogen håndterer samarbeidet med foreldrene til elevene med ADHD. Fellestrekket jeg ønsket å se nærmere på er kunnskap og hvordan betydning kunnskap eller mangelen på kunnskap om ADHD vil ha for pedagogen selv, elevene og foreldrene. Det vil derfor være fenomenet «kunnskap om ADHD» jeg vil se nærmere på, der informantens erfaringer vil være grunnlaget for å utvikle forståelse for fenomenet (Thagaard, 2018, s.36).

### 3.2 Valg av metode

Innenfor pedagogikken studerer man mennesket på individ- og gruppenivå, vi studerer skoler, klasser og familier. Vi ser etter både likheter og ulikheter på individ- og gruppenivå. Derfor er det vanskelig å bastant påstå at pedagogikken er nomotetisk eller ideografisk, eller at pedagogikken er både nomotetisk og ideografisk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.20). Før jeg tok valget om hvilken metode som ville være hensiktsmessig å benytte i mitt forskningsprosjekt måtte jeg bestemme meg for problemstilling. Når problemstillingen eller forslag til problemstilling var utarbeidet kunne jeg gå videre å velge metode. Begrepet metode stammer fra det greske ordet «*methodos*» og betyr å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2020, 12-14). Ifølge Befring (2020) finnes det tre hovedkategorier innenfor pedagogikken: historiske, kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) er det vanlig med «mixed methods» som går ut på å blande den kvalitative og kvantitative metoden. Det er ikke alle som er like enige i denne metoden, da noen mener de to metodene hører inn under ulike vitenskapsfilosofiske tradisjoner. Begge metodene har styrker og svakheter, og det må derfor vurderes ut ifra forskningsprosjekt hvilken metode som er mest egnet, eller om «mixed methods» er det mest hensiktsmessige. Kvalitativ metode undersøker oftest hvordan noe skjer eller oppleves, i motsetning til den kvantitative metoden som undersøker hvor mye av en slag (Kvale & Brinkmann, 2021, s.152). I denne oppgaven kunne jeg valgt «mixed methods», der jeg undersøkte for eksempel hvor mange pedagoger som hadde fått kurs, opplæring eller tilbud om dette om ADHD, hvor mange som hadde tilegnet seg dette selv og hvor mange som følte de hadde for lite kunnskap om ADHD. En slik metode ville mulig bidratt til en større forståelse for hvor utbredt mangelen på kunnskap om ADHD er i den norske skolen. På bakgrunn av tid og omfang på oppgaven valgte jeg å kun benytte meg av kvalitativ metode med intervju for å innhente data.

Den historiske metoden ser på hva som har skjedd tidligere og utviklingen som har vært. Den kvantitative metoden benyttes når man skal avdekke allmenne trekk og sammenhenger, og det benyttes ofte statistikk, beregninger av gjennomsnitt, variasjon, korrelasjon og estimering og signifikanstesting med ulike former for varians – og regresjonsanalyse. Den kvalitative metoden benyttes ofte for å en dypere innsikt i barns og unges indre liv. Denne metoden egner seg når man skal forske på individuelle særpreg og egenskaper. De benyttes ofte intervju, som igjen er kjennetegnet av en fri samtale som er lite formalisert (Befring, 2020, s.12-14). Ut ifra dette mener jeg den kvalitative metoden er det riktige å benytte seg av i mitt forskningsprosjekt på bakgrunn av min problemstilling, da det vil ikke la seg måle med

statistikk og gjennomsnittsmålinger. På den andre side ville observasjon kanskje kunne bidratt til mer reell datamateriell, dette fordi det i et intervju er en sårbarhet når vi ønsker informasjon om informanten selv.

### 3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det er vanlig innenfor forskning å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoden er kjent for å gi rom for større nærhet, mer fleksibilitet og mulighet for dypere kunnskap, mens den kvantitative metoden er kjent for å ha en fastere struktur og mer overflatisk kunnskap (Befring, 2020).

Ifølge Befring (2020, s.92) er den kvalitative forskningsmetode relevant å benytte seg av når man søker innsikt i «det indre livet». Thagaard (2018) skriver at kvalitativ metode er hensiktsmessig å benytte seg av når man søker innsikt i et sosialt fenomen, hun beskriver at innlevelse er viktig innenfor denne metoden, dette for at vi skal kunne sette oss inn i informantens sosiale situasjon og at dette vil kunne føre til økt forståelse for det sosiale fenomenet man er ute etter. Ifølge Johansen og Sundbye (2019) er kvalitativ metode egnet om man ønsker å få frem meninger, holdninger eller ønsker. Her kan jeg trekke paralleller til mitt prosjekt der holdninger og meninger om kunnskap om ADHD og skole-hjemsamarbeid er viktig.

For dette forskningsprosjektet valgte jeg å bruke kvalitativ forskningsmetode. I oppgaven er det benyttet intervju for å innhente data, samt tematisk analyse av mine funn som jeg anser som relevant for å belyse problemstillingen. På bakgrunn av min problemstilling mener jeg kvalitativ forskningsmetode er det som vil belyse min problemstilling best.

Innenfor den kvalitative metoden er det vanlig å benytte seg av observasjon eller intervju, der innsamling, analyse og tolkning utgjør en stor del av forskningen (Befring, 2020, s.92). Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s.22) blir man som forsker en viktig del av datainnsamlingen innenfor det kvalitativt forskningsintervju. Ved intervju vil vi kunne få forståelse for informantens opplevelse og refleksjoner over egen forståelse eller situasjon, og den nære kontakten mellom forsker og informant vil kunne bidra til å forstå det sosiale fenomenet man forsker på (Thagaard, 2018, s.11). Thagaard (2018, s.13-14) legger vekt på at det er viktig å være bevisst på fremgangsmåten og at den skal være systematisk og gjennomtenkt. Begrunnelsene for valg av teori, problemstilling og utvikling og analyse skal ha en tydelig

sammenheng og fremgangsmetode bør belyses for at kvaliteten på forskningen skal være mulig å vurdere av utenforstående. Befring (2020, s.93) beskriver at forskeren har en indirekte påvirkningskraft på det som skjer, og at man derfor må være oppmerksom på subjektive feilfaktorer. Kompetansen hos forskeren er derfor svært viktig for kvaliteten på innsamlet data.

### 3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2021, s. 36-37) har delt intervjuet inn i tre deler: håndverk, kunnskapsproduksjon og sosial praksis. Her deler de intervjuet inn i ulike kategorier for å dele opp viktigheten av kunnskap, forståelse og respekt ovenfor intervju som forskningsmetode. De har brutt ned prosessen og sett på hvordan et intervju burde foregå før, underveis og etter intervjuet for at intervjuet skal få best mulig resultat.

Et intervju kan for eksempel være en samtale mellom forsker og informant, og kan foregå flere steder. Kvale og Brinkmann (2021, s.22) skriver at struktur og hensikt ved en samtale er det som gjør samtalen til et intervju. Det er forskeren som definerer og har kontroll over samtalen. Under utførelsene av forskningsintervjuet var det jeg som styrte samtalen ved å stille konkrete spørsmål. Intervjuet hadde en tydelig start og slutt ved at jeg startet med kort informasjon og avsluttet ved at jeg informerte om at det ikke var flere spørsmål, men at det var rom for å tilføye noe om det var ønskelig. Det mest vanlige er oppsøkende intervju eller feltintervju der forsker oppsøker informanten hjemme, skolen eller en annen plass informanten ønsker (Befring, 2020, s.74-75). Det kvalitative forskningsintervju har som formål å få et innblikk i intervjupersonen sin verden. Målet er å få frem erfaring og avdekke deres opplevelser av verden. Kvale og Brinkmann (2021, s.21) omtaler intervjupersonen som subjekt, men er beviste på at intervjupersonen er underlagt maktrelasjoner, diskurser og ideologier. Thagaard (2018, s.53) skriver at intervju er en egnet metode for datainnsamling når man vil forstå informanten sin opplevelse, seg selv og sine omgivelser. Med bakgrunn i det Thagaard (2018) skriver og forskningstemaet i denne forskningen som ønsker å forstå informantens opplevelse av egen kompetanse, praktisering av tilpasset opplæring og informantens opplevelse av skole-hjemsamarbeidet anser jeg intervju som den beste metoden å benytte.

Intervjuet kan ha angitt tema og generelle spørsmål, men likevel være mer som en fri samtale, Befring (2020, s.75) omtaler dette som et åpent, uformelt eller ustrukturert intervju. Det er

normalt med et strukturert eller formelt intervju der det er en detaljert utformet intervjuguide med svarkategorier. Den siste intervjuformen som Befring (2020) presenterer er semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju er en form for intervju som har strukturerte spørsmål utformet som en intervjuguide, men svarene er åpne og frie. Intervjuet kan ha angitt tema og generelle spørsmål, men likevel være mer som en fri samtale, og er den intervjuformen som er benyttet i denne oppgaven. Den semistrukturerte intervjuformen gir rom for at intervjuguiden med tema er utformet i forkant av intervjuet, men gir samtidig informanten mulighet til å komme med frie og åpne svar. For å besvare problemstillingen var ønsket å få frem informantens egne opplevelser og erfaringer innenfor de ulike temaene. Temaene jeg hadde i min intervjuguide var: elev-lærer relasjon/kompetanse og skole-hjem samarbeid fra lærerens perspektiv.

For at jeg skal få svar på min problemstilling kreves det selvinnsikt og et ønske om å gi svar som er korrekt fra mine informanter, det vil derfor være viktig at informantene ikke gir svar for sosial aksept, men svar som er ærlige (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40). Et forskningsintervju har mange etiske dilemmaer, og relasjonen mellom informant og forsker påvirker utfallet av intervjuet. Det handler om at forsker må etterstrebe og skape rom og trygghet slik at informanten kommer med god og nyttig informasjon. Dette fører til at vi kommer til de etiske dilemmaene der forsker ønsker å få innsikt i informantens egne historier, samtidig som informanten skal oppleve respekt for sin integritet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.35).

### 3.3 Forberedelser og gjennomføring

#### 3.3.1 Intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2021, s.137) har delt intervjuprosessen i sju ulike stadier. Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Samtidig sier de noe om at det finnes både fordeler og ulemper med forskningsintervjuets åpne struktur. Det er ingen fasit eller spesielle regler for intervjugjennomførelsen. Når det kommer utforming av spørsmål er det viktig at formuleringen er tydelig og entydig. Spørsmålene skal være presise, kortfattede og enklere å forstå. Spørsmålene skal heller ikke være ledende eller legge føringer for svaret (Befring, 2020, s.76). Kvale og Brinkmann (2021, s.165) skriver at intervju spørsmål skal være enkle og korte. Intervjuet bør starte med et introduksjonsspørsmål og forsker bør være klar til å stille oppfølgingsspørsmål om det er nødvendig. Dette vil kreve

forkunnskaper om temaet fra forsker, bare om forsker har nok kunnskap om temaet vil forsker kunne stille inngående spørsmål for å få nødvendig og riktig informasjon.

Intervjuguiden ble utarbeidet i god tid før intervjuene ble utført, Jeg skrev ned noen korte stikkord på temaer jeg ønsket vi skulle innom i løpet av intervjuet, dette kun til eget bruk som en huskelapp. Jeg prøvde å formulere spørsmålene så åpne som mulig i intervjuguiden da jeg ønsket å få frem erfaringer fra informantene (Anker, 2020).

Et eksempel på spørsmål jeg stilte er:

1. Forholder du deg annerledes til barn med ADHD enn barn uten diagnosen?
  - a. Hvordan opplever du din kontakt/relasjon med barn med ADHD?
  - b. Hva tenker du er viktig i møte med barn med ADHD? (anerkjennelse, forutsigbarhet)

Hovedspørsmålet gikk ut på om læreren forholder seg annerledes til elever med ADHD enn de som ikke har denne diagnosen. Dette ved å stille spørsmål slik at jeg fikk lærerens refleksjoner rundt for eksempel stigma, tilrettelegging og forutsigbarhet, anerkjennelse og relasjonskompetanse.

### 3.3.2 Informasjon- og samtykkeskjema

Forskningsdeltakerne skal informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene til designet på forskningen. Deltakerne skal informeres om fordeler og risikoer ved å delta, samt at deltagelsen er frivillig og at de til enhver tid kan velge å trekke seg fra forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.104). Empirisk forskning bygger ofte på informanter i ulike aldre, og innenfor forskningsetiske prinsipper skal all deltakelse være basert på samtykke, der samtykke er gitt på bakgrunn av fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2020, s.32). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er den komitéen pedagogikken hører under. Denne komitéen har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer man skal følge. Disse omhandler blant annet at man som forsker skal ha grunnleggende respekt for menneskeverdet, som betyr at man skal ha respekt for enkeltmenneskets integritet, frihet og medbestemmelse. Dette innebærer at informantene skal motta tilstrekkelig og nødvendig informasjon for å danne seg et bilde på hva deltagelsen i forskningsprosjektet innebærer, både før, under og etter prosjektet. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.28). Mine informanter er informert skriftlig med et skjema, samt vi har

gått gjennom deres rettigheter til å trekke seg til enhver tid under forskningsprosjektet før intervjustart. Det ble samtidig opplyst om at deres opplysninger vil bli anonymisert. Mine informanter fikk utskrift av informasjonsskrivet rett før intervjuet der samtykkeerklæringsskjemaet var vedlagt. Skrivet inneholdt informasjon om prosjektet, formål og hva en evt. deltagelse i prosjektet ville innebære. Informantene fikk tilbud om å beholde skrivet, men samtlige ønsket ikke dette.

### 3.3.3 Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD)

All forskning som kan omfatte personvernopplysninger direkte eller indirekte skal meldes til personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata. Informantene som deltar har krav på informasjon om at informasjonen de deler blir behandlet konfidensielt. Oppbevaring av den konfidensielle informasjonen fra informantene skal skje på en trygg og god måte, det stilles strenge krav til lagring av innsamlet datamateriell (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.29).

NSD er en del av kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) og når man skal håndtere personopplysninger er man pliktig til å søke om tillatelse fra NSD. Jeg sendte inn meldeskjema med detaljert informasjon om mitt forskningsprosjekt. Meldeskjemaet inneholdt informasjon om hvilke personopplysninger jeg vil innhente, hvordan disse opplysningene skal håndteres og hvordan dataene skal slettes om ønskelig eller prosjektet er avsluttet. Samtykkeskjema og intervjuguide ble lagt ved meldeskjema (Vedlegg 2 og 1). Min søknad til NSD ble godkjent 15. Februar 2023 (Vedlegg 3).

### 3.3.4 Utvalg og rekruttering

Når jeg skulle gjøre et utvalg av informanter var jeg helt avhengig av å få informanter som har kunnskap og erfaring med elever fra mellomtrinnet med ADHD. Thagaard (2018, s.54) beskriver det som en strategisk utvelging når man velger ut informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er nødvendig for å besvare problemstillingen. Det vil derfor være avgjørende at informantene har vært i relevant jobb i noen år. Jeg rekrutterte informanter ved å først snakke med bekjente om de hadde noen de tenkte kunne stille som informanter. Jeg sendte e-post til nærskolene som jeg anså som aktuelle, der noen av rektorene sendte henvendelsen videre til de pedagogene de tenkte var aktuelle. Rekruttering av informanter ble mye vanskeligere enn først antatt. Jeg sendte e-post til 12 ulike skoler, der jeg fikk svar fra én av skolene. Jeg ønsket i utgangspunktet ikke å benytte meg av min egen

arbeidsplass, fordi jeg var redd for at min relasjon til informantene kunne påvirke analysen i etterkant. Jeg tok derfor kontakt med rektor på min arbeidsplass som tidligere hadde tilbydd seg å hjelpe meg med å få nok informanter. Han tok kontakt med noen av rektorene han kjente, og presenterte kort mitt prosjekt slik at de kunne gjøre et utvalg av sine ansatte som de mente kunne stille som informanter. Heller ikke dette førte til at jeg fikk informanter. Et siste forsøk var å ta kontakt direkte med noen tidligere kollegaer som jeg anså som aktuelle og gode informanter. Her fikk jeg positiv respons og begge valgte å stille til intervju.

### 3.3.5 Gjennomføring av intervju

Før gjennomføring av intervjuene hadde jeg testet lydopptakeren nøye i forhold til lyd kvalitet, hvor den burde ligge i forhold til de som snakker og hvor høyt vi burde snakke.

Et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s.95) en moralsk undersøkelse. Det de legger i dette er det menneskelige samspillet som skjer under intervjuet og i etterkant. Herunder ligger kunnskapen som skapes under intervjuet, som også påvirker vårt syn på menneskets situasjon vi undersøker. Det er derfor svært viktig å huske på det etiske og moralske under intervjuprosessen.

Intervjuene ble lagt til rette for informantene og deres behov, de fikk dermed bestemme tid og møtested. Under intervjuene benyttet jeg meg av båndopptaker, samt jeg hadde notatblokk tilgjengelig slik at jeg hadde mulighet til å notere underveis om jeg hadde behov for det. Målet med intervjuet var å få frem informantens erfaring med elever med ADHD, og avdekke deres opplevelse av å være pedagog i et klasserom der det er elever med ADHD (Kvale & Brinkmann, 2021, s.21).

Jeg ønsket å ha intervjuene fysisk og ikke digitalt, dette for jeg ønsket en så «naturlig» setting som mulig, samtidig skal man være forsiktig med å normalisere en slik konstruksjon som et forskningsintervju er. Dette med bakgrunn i at det ikke er naturlig at to mennesker møtes, og den ene forteller om sin historie, erfaringer og personlige opplevelser slik at forskeren kan bruke dette videre i sitt arbeid (Kvale & Brinkmann, 2021, s.33).



### 3.4 Metode for datanalyse

Analyse er et gammelgresk ord som betyr «å løse», der man bryter opp materialet i biter og størrelser slik at det er mulig å håndtere (Anker, 2020, s.17). Mitt grunnlag for datanalyse er de to intervjuene jeg har gjennomført. Jeg tok opp intervjuene med en lydopptaker jeg fikk låne fra studiesenteret der jeg bor. Denne er stasjonær og ikke tilkoblet noe form for internett eller skylagring. Før jeg gikk i gang med analysen hadde jeg kunnskapen fra teoridelen med meg, dette har hatt innvirkning på hvordan kodingen ble gjennomført og hvilke data jeg anså som relevant og hva jeg kunne forkaste. Teorien har hatt innvirkning på hvordan jeg har valgt å kategorisere funnene mine slik at jeg fikk en naturlig inndeling av kategoriene.

Anerkjennelse er for eksempel noe som går igjen i teoridelen når det kommer til å anerkjenne elevene, men også når jeg skriver om skole-hjemsamarbeidet. Tilpasset opplæring, kunnskap om ADHD og relasjonskompetanse er begreper jeg har skrevet om i teoridelen, disse har bidratt til at jeg har kodet og kategorisert på den måten jeg har valgt å gjøre det i analysen.

### 3.5 Tematisk analyse

Jeg har benyttet meg av tematisk analyse, og ifølge Johannessen et al., (2018, s.278) kan tematisk analyse ansees som den mest studievennlige og grunnleggende analysemetoden. Hva som blir lagt i begrepet tematisk analyse ligger i ordet, og kort beskrevet blir dataene som er samlet inn sortert etter tema. «Et tema er en gruppering av data med viktige fellestrekk» sier Johannessen et al., (2018, s.280). Det er med temaene man svarer på problemstillingen, det er vanlig at forskningsspørsmålene blir endret eller til underveis i den tematiske analysen (Johannessen et al., 2018, s. 280). Den tematiske analysen består av fire faser: 1. forberedelser, 2. Koding, 3. kategorisering og 4. rapportering. Det er viktig å huske at det ikke bestandig er klare steg mellom fasene, men ofte går man frem og tilbake mellom de fire fasene. Det er vanskelig å skille når den ene fasen går over til en annen fase (Johannessen et al., 2018, s.282).

Den tematiske analyseprosessen starter allerede under transkriberingen av intervjuene. Det er under transkriberingen man får oversikt og mulighet til å strukturere intervjuene man har hatt (Kvale & Brinkmann, 2021, s.206). I prosessen med å samle inn datamateriell vil man kunne sitte igjen med for mye informasjon, og i analyseprosessen finner man ut hvilke materiell man skal benytte seg av og hva som ikke er relevant. Det man velger å ikke benytte seg av forkaster man (Anker, 2020, s.17). Datamaterialet kan ifølge Johannessen et al., (2018, s.287) deles i tre: de dataene som er klart overflødig og ikke vil bli brukt, de dataene som mulig kan

bli brukt, og de dataene som klart er relevant og vil bli brukt. Den videre prosessen består av å finne sammenhenger og se etter spenninger for å drøfte dette opp mot teori (Anker, 2020, s.17). Thagaard (2018, s.171) beskriver tematisk analyse som en analyse der man velger ut temaer og går i dybden på disse. Da analyserer man på tvers av datamaterialet, for å kunne utføre dette må man gjennom analysen kode og klassifisere datamaterialet på en helhetlig måte. Svakheten med denne analysemetoden er at man bryter opp helheten i intervjumaterialet i små deler, det er derfor viktig at analysen av temaene skjer med tanke på helheten de er en del av og ikke bare i deler (Thagaard, 2018, s.171).

### 3.5.1 Forberedelse

Forberedelse er det første steget i en tematisk analyse (Johannessen et al., 2018, s.283) Det første jeg gjorde i min tematiske analyse var å intervju slik at jeg fikk tak i materiell jeg trengte, videre fikk jeg oversikt over materiell ved å transkribere intervjuene.

Transkriberingen gjorde jeg umiddelbart etter gjennomføring av intervjuene. Transkribering betyr å transformere, slik som det muntlige intervjuet skifter form til det skriftlige intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.205).

En transkripsjon av intervjuene er en prosedyre som gjør det muntlige intervjuet klar for analyse. Her vil vi kunne oppleve forskjell på talespråk og skriftspråk. Et intervju skjer ofte ansikt til ansikt, men når intervjuet blir transkribert blir det til en abstrakt og fiksert skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2021, s.204). Det er mange valg som man må ta stilling til når man skal transkribere, dette er for eksempel hvor nøyaktig transkripsjonen skal være, som igjen er avhengig av hva den skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2021, s.208). Jeg valgte å ikke ta med alle «eh» og «mm», kun de som hadde betydning for det som ble sagt. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg transkriberte umiddelbart etter intervjuet og dermed husker samtalen godt. Der det ble tatt tenkepauser som hadde betydning for svaret valgte jeg å skrive «pause» for å minne meg på dette når jeg skal bruke transkripsjonen. Den hermeneutiske metoden sier at oversettere er forrædere, dette på bakgrunn av alt som forsvinner når samtalen blir til skrift. Fra det muntlige til det skriftlige mister man blant annet kroppsspråk, toneleie og ironi som oppfattes og kan sette sitt preg på den muntlige samtalen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.204-205).

Det etiske hensynet når det gjelder transkribering ligger i at det konfidensielle skal overholdes (Kvale & Brinkmann, 2021, s.97). Noen velger hjelp til transkriberingen da denne ofte er

tidskrevende og anstrengende, men jeg valgte å gjøre dette selv av flere grunner. Den første og største grunnen var at jeg ønsket å gå gjennom opptaket for å reflektere over min egen intervjuemetode og det som kom frem under intervjuet. Det var en tidskrevende og langsommelig prosess, men likevel var det veldig lærerikt for min egen del. Den andre grunnen var at jeg var redd for å gå glipp av «småord», tonefall og i verstefall misforstå eller feiltolke en transkripsjon om den ble skrevet av andre. Med å transkribere selv fikk jeg starter prosessen med å analysere intervjuet under transkriberingen.

### 3.5.2 Koding

Johannessen et al., (2018, s. 284) skriver at når man har fått oversikt over dataene man har samlet inn kan kodingen bidra til å fremheve og sette ord på viktige poenger i det innsamlede datamaterialet. Dette vil bidra til at man får en bedre oversikt over innholdet, får en nyere og dypere innsikt i materialet, samt at man forbereder for den neste fasen som er kategorisering. Under kodingen bør man stille seg spørsmål som «hva handler dette om?» Det er vanlig å kode i flere omganger for å få en mer presis og sammenhengende forståelse av materialet (Johannessen et al., 2018, s.285). Hvor grundig kodingen bør være er avhengig av hvor mye datamateriell man har (Johannessen et al., s.287). Det første jeg gjorde etter transkribering og gjennomlesing var å markere det jeg synes var viktig i mine dataer. Det ble markert ord som «tilpasset opplæring», «kunnskap» og «forståelse». Jeg skrev stikkord i margen som jeg mente var viktig, og da brukte jeg ord som «Sekundære vansker og ADHD», «Vanskelig for mange med ADHD i dagens skolesystem» og «opplæringen om ADHD er mangelfull». Det siste jeg gjorde i analysedelen var å notere meg refleksjoner, dette gjorde jeg for hånd i en egen bok, for eksempel «Hvorfor får ikke lærerne bedre opplæring om ADHD?», «Ville en IOP vært gunstig for å følge opp elever ADHD på best mulig måte, selv om de ikke har rett på spesialundervisning?» og «Samarbeidet mellom skole og hjem kan være bra om læreren har kunnskap, hva om læreren ikke har det og det blir konflikt?» Dette er i tråd med hvordan Johannessen et al., (2018) beskriver hvordan koding kan foregå. Ved gjennomgang av transkripsjonene la jeg merke til at begge informantene brukte begreper som vil være relevant for å besvare min problemstilling og under analysen valgte jeg derfor å kode: **tilpasset opplæring, anerkjennelse, kunnskap om ADHD, relasjonskompetanse og utfordringer i skole-hjemsamarbeid.**

### 3.5.3 Kategorisering

Når man sorterer data i overordnede kategorier eller temaer kan man omtale det som kategorisering (Johannessen et al., 2018, s.295). Kategorisering er den tredje fasen i en tematisk analyse, og i denne fasen skal man søke å sette sammen funnene fra kodingen til en helhet. Det er anbefalt med tre til fem kategorier, og forskningsspørsmålene skal være veiledende for hvilke kategorier som blir valgt. Det er viktig at problemstillingen ikke favner for bredt, det er bedre å si mye om litt, enn litt om mye (Johannessen et al., 2018, s.296-297).

Når jeg startet min analyse av datamaterialet fra intervjuene så jeg en tydelig sammenheng mellom temaene fra intervjuguiden og de kategoriene jeg ønsket å belyse. Kategoriene ble på bakgrunn av materialet disse: *pedagogens kompetanse om ADHD, tilpasset opplæring for elever med ADHD og skole-hjemsamarbeid der eleven har ADHD*. Begrepene fra kodingen har jeg videre fordelt i de ulike kategoriene slik: **Relasjonskompetanse og kunnskap om ADHD-diagnosen** under *pedagogens kompetanse om elever med ADHD*. **Tilpasset opplæring og spesialundervisning** under kategorien *tilpasset opplæring for elever med ADHD*. **Anerkjennelse og utfordringer i skole-hjemsamarbeid** under *skole-hjemsamarbeid der eleven har ADHD*.

### 3.5.4 Rapportering

Når kategorisering av temaene var klar, gikk jeg i gang med å skrive analysen. Dette i tråd med det Johannessen et al., (2018) skriver om tematisk analyse. I rapporteringen har jeg valgt å legge frem funnene i underkapitler der jeg har brukt kategoriene som overskrifter.

## 3.6 Studiets kvalitet og etikk

Begge informantene informerte om at den kompetansen de hadde om ADHD hadde de tilegnet seg selv via erfaring, artikler de fikk tilsendt eller egeninteresse for diagnosen.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelig (Kleven & Hjordemaal, 2018), men må sees i sammenheng med hva forskningen omhandler for å tolke ordet i rette forstand. Under en transkripsjon er det opp til den som transkriberer å tolke den muntlige samtalen, dette innebærer for eksempel når en setning bare har pause, eller når den faktisk er slutt. En setning og setningens betydning kan endres helt om man feiltolker setningens slutt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 212). Under

transkribering av intervjuene brukte jeg god tid, og jeg lyttet til hele opptaket før jeg starter transkriberingen. Dette for å sikre at jeg ikke tolket det som ble sagt feil ved for eksempel pauser slik om Kvale og Brinkmann (2021) skriver. Jeg valgte å transkribere umiddelbart etter intervjuet var gjennomført slik at jeg hadde intervjuet friskt i minnet.

### 3.6.2 Validitet

Under forskning er vi hele tiden utsatt for målefeil eller validitetsproblemer. Under mitt forskningsprosjekt vil jeg se på hvordan pedagogen tilrettelegger for tilpasset opplæringen til elever med ADHD på mellomtrinnet. Det vil derfor være en viss risiko for feiltolkning og feilinformasjon fra informantene mine. Om det hadde vært fysiske målinger som hvordan utdanning og evt. en kunnskapstest ville svaret hatt en mindre risiko for målefeil (Befring, 2020, s.37). Det er tre ulike aspekter ved validitet. Kleven og Hjordemaal (2018, s.27) trekker frem: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

Før, under og i etterkant av intervjuene har jeg tenkt mye på svarene jeg fikk under intervjuene. For at forskningen skal være valid, var jeg helt avhengig av at informantene ga ærlige og riktige svar. Dette innebærer at informantene har rikelig med selvinnsikt og gir svar som er sann, og ikke svarer ut ifra et ønske om hvordan ting skal være (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 41). Det var viktig at jeg i etterkant av intervjuene transkriberer intervjuene på en god og valid måte. Det er ulike måter å transkribere på avhengig av hva man skal bruke intervjuene og transkripsjonen til. For meg var det ikke hensiktsmessig å transkribere tonefall, gjentakelser eller pauser, dette fordi jeg ikke er ute etter personens engstelsesnivå. Ved å overføre samtalen til en litterær stil, slik som jeg gjorde, får jeg frem meningen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2021, s.212).

### 3.6.3 Etske hensyn

All forskning skal være forankret i grunnleggende etske verdier og følge de forskningsetiske prinsippene. All forskning skal gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte. Teologisk, deontologisk og nærhetsetikk er kjente begreper innenfor etsk teori og sier noe om de ulike etske prinsippene man skal følge når man forsker. Nærhetsetikk/ansvarsetikk, konsekvensetikk/ nytteetikk og sinnelags- og pliktetikk ligger under de overnevnte begrepene, og nærmere beskrevet legger vekt på ulike etske hensyn man skal ta innenfor forskning (Befring, 2020, s.28-29).

Kvale og Brinkmann (2021, s.213-214) tar opp etiske hensyn man må ta når man transkriberer intervjuene. Transkripsjonen skal være konfidensiell, og verken informant eller arbeidsplass skal kunne gjenkjennes. De nevner det etiske ved at informant skal lese sine sitat i en tekst og dermed føle på stigmatisering av det som kom frem under intervjuet. Det er derfor viktig å tenke over hvordan man transkriberer og hvilke direkte sitater man tar med i teksten.

For å ivareta disse etiske hensynene har jeg meldt inn prosjektet mitt til NSD for godkjenning og fikk godkjent min søknad 15.02.2023 uten merknader. Prosessen med å få tak i informanter var som tidligere nevnt vanskeligere enn forventet da flere jeg snakket med fortalte at de ikke hadde erfaring med elever med ADHD. Det kan være flere grunner til dette, men jeg respekterte deres svar uten spørsmål. Mine informanter fikk kort informasjon om prosjektet før de takket ja til deltagelse, og informantene ønsket selv å motta resten av informasjon i det fysiske møtet når intervjuet skulle gjennomføres. Informantene underskrev samtykkeskjemaet og jeg informerte om at de når som helst, både før, under og i etterkant hadde mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det ville få konsekvenser for dem. Jeg informerte om at jeg ønsket å ta opp intervjuet med lydopptaker uten tilknytning til skylagring eller sikkerhetskopiering og informantene samtykket til dette. Jeg spurte informantene om de hadde noen spørsmål både før jeg startet intervjuet og etter intervjuet var ferdig slik at de hadde mulighet til å oppklare ting eller korrigere svar på spørsmål. Ingen av informantene hadde spørsmål. Jeg har valgt å ikke notere ned navn eller arbeidsplass på mine informanter, det er kun å finne i underskriften på samtykkeskjemaet som er trygt oppbevart og makuleres umiddelbart etter at forskningen er ferdigstilt, og innenfor fristen fra NSD. Jeg har valgt å omtale mine informanter som informant 1 og informant 2.

### 3.7 Forskerrolle

En forsker jobber systematisk og strukturert for å øke kunnskap og finne ny viten (Utdanning, 2022). Kjønn og alder kan ha betydning for hvordan en forsker blir oppfattet ute i felten. Det har betydning hvordan forskeren selv oppfatter møtet med deltagerne, det er derfor lurt å ha reflektert over hvordan ytre kjennetegn påvirker forskerens arbeid ute i felten (Thagaard, 2018) Det er jeg som student som har valgt tema, laget problemstilling og funnet teorien som er anvendt. Jeg har kommet frem til at kvalitativ metode er den beste forskningsmetoden for min forskning. Jeg har analysert mine funn som er drøftet opp mot teori. Mine erfaringer og verdier har påvirket mitt valg av tema og problemstilling.

## 4 Resultat

I dette kapittelet presenterer jeg resultater fra analysen av datamaterialet som har blitt presentert i kapittel tre. Lærerne har gitt viktig informasjon om sine erfaringer med elever med ADHD og alt det innebærer, mens artiklene har gitt viktig informasjon om tematikken og tidligere forskning. Summen av materialet fra informantene og teorien jeg tidligere har presentere vil bidra til å belyse/besvare problemstillingen min. Jeg har på bakgrunn av analysen kommet frem til tre kategorier jeg ønsker å belyse: *pedagogens kompetanse om ADHD, tilpasset opplæring for elever med ADHD og skole-hjemsamarbeid der eleven har ADHD.*

### 4.1 Pedagogens kompetanse om ADHD

#### 4.1.1 Relasjonskompetanse

Pedagoger møter elevene med ADHD på ulike måter og pedagoger opplever sin kontakt med disse elevene ulik. Pedagoger kan være usikker på hvordan de skal gå frem i møte med elever med ADHD. På spørsmål om informantene opplevde at relasjonen med elever med ADHD var lik som relasjonene med elevene uten ADHD svarte informant 1 dette:

Neei, den er.. Jeg tror at så lenge ungen føler den blir forstått, det er det viktigste. Syns jeg har like god relasjon med dem som med andre (Informant 1).

Pedagogens kompetanse er viktig for forståelsen av diagnosen ADHD hos elever, dette kan vise seg i hva pedagogen mener er viktig møte med elevene med ADHD:

Vise forståelse for det dem har som en utfordring (Informant 2).

Forstå dem. Forstå hva som er deres utfordring, og for å gjøre det så holder det ikke bare å få diagnosen, du må bli kjent med ungen, du må snakke med foreldrene som er eksperter på dem, for å få tak på hva som er lurt og ikke lurt å gjøre. Så du må egentlig, du må skape en god relasjon for å kunne gjøre en OK jobb (Informant 1).

Forståelse som begrep kan være vanskelig å definere, mine informanter opplyste dette på hva de gjorde for å vise forståelse for eleven med ADHD:

emh, vist en elev som ikke klare å sitte så lenge stille og holde på med samme oppgave å må man variere, man må kanskje legge til rette for at man må opp å gå og gjøre litt andre ting imellom, ikke sant. Isteden for å sitte ved pulten, så kan det være emh, ja, kanskje han kan stå ved siden av pulten, uansett. Men altså, så kan man jo diskutere om det er spesialbehandling. Nei, for det finnes kanskje mange andre som har løst å røre på seg, så da må dem også få lovt til det (Informant 2).

Som informant 2 svarer er det ulike måter å vise forståelse, og informanten forteller om ulike måter å legge til rette for elevene slik at de kan være en del av klassen, mens informant 1 hadde en klar mening om at tid kunne være én måte å vise forståelse på:

Jeg bruker kanskje mer tid på dem (Informant 1).

#### 4.1.2 Kunnskap om ADHD-diagnosen

Det er ulike måter å opparbeide seg kunnskap på, den kan for eksempel erfares eller den kan komme via kurs, studier eller veiledning. Informantenes erfaringer med elever med ADHD var viktig for å forstå svarene de ga. Derfor var mitt første spørsmål til informantene «Hvordan erfaring har du med barn med ADHD?». Svarene jeg fikk var ulike, men samtidig informerte begge om at de hadde erfaring med elever med ADHD:

Ja, jeg har jo hatt ganske mange opp igjennom årene, og jeg husker i begynnelsen da tenkte jeg at ja, sånn her e det, dette er ADHD, så tenkte jeg at sånn var det, men så erfarer man jo at ADHD er så utrolig ulikt, det er så *mange former* for ADHD og du må på en måte tilegne deg den kunnskapen, og hvordan du skal tilrettelegge i klasserommet. Så jeg syns og at mange av de her ADHD tiltakene passer for veldig mange elever. Så jeg kjører dem i klasserommet (Informant 2).

Jeg fulgte opp med «Sånn generelt da?» og fikk videre dette:

ja, for det er så mange som har god nytte av det. Så ser jeg også at når det er jenter med ADHD så er det mye vanskeligere å få det tatt opp, for det skjemaet (ADDE-skjemaet) vi bruker, det syns jeg er veldig rettet mot gutter. Så vist du har en jente med «gutteADHD» så fanger adde-skjemaet skjemaet opp det. Ja, Så dem e kanskje den sårbare gruppen i det her (Informant 1).



Informant 2 hadde erfaring, men at det var få elever informanten hadde erfaring med. Dette vil kunne gjøre at informanten kjenner elevene godt, men at kunnskapen ikke er nyansert nok til å få en god forståelse for at elever med ADHD er like ulike som elevene uten ADHD:

Jeg har en del erfaring ... med få elever (Informant 2).

En slik erfaring hos pedagogen vil være meget nyttig for elevene det gjelder, men vil kanskje kunne oppleves som mangelfull i møte med nye elever med ADHD. Erfaringen vil likevel kunne være overførbar til nye elever med ADHD, og atferden eller symptomene på ADHD vil være gjenkjennbar i motsetning til om informanten ikke hadde noe erfaring med elever med ADHD:

Dem har lært meg å kjenne den type atferden. Altså for hver ny elev jeg får nå med atferdsvansker ser jeg de elevene som jeg tidligere har hatt, om jeg kan si det sånn (Informant 2).

Holdningene og kompetansen pedagoger har til elevene med ADHD kan påvirke elevens motivasjon og skoleprestasjon og mulighet for læring (Meld. St.31(2007-2008)). Holdningene til pedagogen påvirker også relasjonen mellom elev og lærer (Drugli, 2012). Mine informanter fikk derfor spørsmål om hva de tenkte om ADHD-diagnosen:

Den har jo vært negativt fremstilt, fra jeg var lita. Emh, jeg har jo hatt en i nær familie med samme diagnose og det har vært negativt snakk i familien i alle år. Og brukt som en unnskyldning for mye rart (Informant 2).

Begge informantene mente at ADHD var å anse som både en utfordring og en styrke, og informant 1 hadde noen tanker om det:

Det kan være begge deler, det kan være en styrke for dem som klarer å bruke den her energien og det til noe kreativt og godt for seg selv. Men så er det jo, jeg syns jo skoleverket sånn som det er bygget opp så kan det være veldig vanskelig for mange elever med ADHD. Det her med å sitte helt i ro, men for meg er ikke ADHD-diagnosen noe negativt. Jeg tenker det er sånn det er, og det viktigste er jo at ungen og

læreren rundt forstår hva ADHD er for noe, at når det er noen som er urolig og man ikke blir irritert og prøver å stoppe dem, men heller gå i dialog om hva som skal til for at du får ut litt og klarer å jobbe videre.. Hvordan gjør vi det her, det er klart, når dem begynner, for meg sånn som har mellomtrinnet så begynner dem å få en større forståelse av hva de selv trenger, hvis de har diagnosen (Informant 1).

Informasjon om elever med ADHD er viktig, dette med tanke på forståelse for deres atferd og handlinger, jeg var derfor ute etter hvordan informantene opplevde informasjonen om elever med ADHD:

Vi får jo stadig vekk sånne tilsendt på epost, informasjons-mailer og en og anna gang sender PPT ut. Hvis det kommer frem noe nytt eller blir laget noe nytt «se på denne liksom». Emh, så det er jo egentlig noe du er nødt til å lese deg til selv.. Og så må du sette knaggene selv. Det er ingen som forteller deg egentlig, med mindre dem har sakkyndig rapport at du kan diskutere det med PPT (Informant 2).

Den andre informanten svarte dette på samme spørsmål:

Ja, den syns jeg er mangelfull. Emh, det er en selvfølge at læreren veit hva det innebærer, og jeg har vært på sånn pårørendekurs for barn med ADHD, og det er noe av det mest lærerike jeg har hatt, det kurset der som var en heil dag med masse forskjellige instanser som var inne og pratet ut ifra sin plattform. Det burde vært obligatorisk for alle lærere. Så, jeg syns det er mangelfullt, det er akkurat som når det kommer, jeg husker når tics, når det liksom blei, så ble vi kurset på det. Men ADHD har vært der så lenge at det forventes at vi kan det, selv om man ikke har fått den kunnskapen egentlig (Informant 1).

I min intervjuguide hadde jeg spørsmål om dette med kunnskap om diagnosen, og valgte å stille spørsmålet «Har du fått informasjon/kurs om ADHD fra arbeidsplassen?» Og begge informantene kunne opplyse om de ikke hadde vært på noe spesifikt kurs, iallfall ikke i nyere tid.

Åh, nå må jeg tenke.. Kanskje en gang i verden, at man har, du kan jo si at i begynnelsen, nå har jo jeg vært lærer noen år, så var det jo det vi kalte for MBD

«Minimal brain disfunction» det stod for, så var det det, og så ble det liksom flere og flere deler inn i, mens nå er det mer enn sånn stige. Så jeg har sikkert vært kurset på det her, ellers så har vi tilegnet oss kunnskapen selv, men jeg kan ikke huske et rent kurs (Informant 1).

Informant 2 hadde heller ikke vært på noe kurs eller fått generell opplæring om ADHD og hva det innebærer, men informanten hadde vært hos BUP på veiledning i forbindelse med en enkeltelever:

Nei, kun informasjonsmøte med PPT. Og jeg har vært emh, på BUP ved en anledning, det er en del år siden, emh. Med en annen lærer, der vi fikk spesifikt til den eleven det gjaldt. På en måte oppskrift på akkurat den eleven (Informant 2).

På spørsmål om hvor viktig informantene mente kompetanse var når man skal håndtere elever med ADHD, fikk jeg tydelige svar fra begge. Jeg hadde min klare mening når jeg stilte spørsmålet, nettopp fordi jeg hadde gjort meg opp noen egne erfaringer og observasjoner som ga meg grunnlag for å tenke at kompetansen er vesentlig. Mine informanter svarte følgende på hvor viktig de mente kompetanse var:

Veldig viktig. (Informant 2).

Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i hva informanten egentlig mente og om det var opp til informanten selv å innhente den kunnskapen de trengte, eller om arbeidsgiver hadde et ansvar for at ansatte har nødvendig kompetanse.

Hva tenker du da som? Du har jo sagt litt at du ikke har fått noe kurs eller noe slikt, så du har jo opparbeidet deg den erfaringen du har selv (Forsker).

Ja, og basert på det man leser i de her tilfeldige mailene man, som popper opp fra de forskjellige instansene og liksom siste nytt og tips og sånn.. Du må jo innhente en del informasjon selv, og mange kan jo velge å slette disse mailene, og ikke gjøre noe mer med dem. Så du må nesten... Ja, du må engasjere deg selv». (Informant 2).

Informant 1 hadde samme mening som informant 2 om nødvendigheten med kunnskap om diagnosen for å håndtere elevene med ADHD på en god måte. Informant 1 var meget tydelig i sitt svar, og svarte med klar og tydelig stemme. Jeg tolket det dit at informanten virket litt oppgitt over at kunnskapen om ADHD har så stor betydning, men at det er flere lærere som ikke har denne kunnskapen. Informant 1 sier dette om viktigheten av kunnskap om en felles grunnforståelse:

Det betyr alt, synes jeg. Jeg kan, som du sa, du har vært mange plasser og ser at det er ulikt blant lærere hvordan man håndterer det, kjempesynd. Har du ikke forståelse for diagnosen behandler du den eleven på en helt annen måte. Er du enig? (Informant 1).

Det sosiale for elever med ADHD kan erfaringsmessig være utfordrende fordi eleven med ADHD kan ha samspillvansker med jevnaldrende (Helsedirektoratet, 2022), mine informanter svarte dette på hvordan de opplevde det sosiale for elevene med ADHD:

Sukk. Det er jo individuelt (Informant 2).

Jeg fulgte opp med spørsmål om det var mye mobbing eller om informanten opplevde at eleven med ADHD skiller seg ut:

Nei, det tenker jeg ikke. Overhodet ikke, for elever med ADHD og klassen og klassekameratene, som regel når de er kommet til mellomtrinnet så har de som regel gått i samme klasse med dem siden de var små. Og det blir på en måte, ja men han eller hun er bare sånn, det er noe de er vant til, det er noe de veit, men ikke noe de bruker imot dem. Ja, det er blitt hverdagslig. Ja, det er liksom nå, liksom, De kommer med tips «Jeg ser han eller ho kanskje vi må finne på noe annet å gjøre.» De vil heller hjelpe til (Informant 2)

Informant 1 hadde en litt annen erfaring og svarte dette på hvordan hen opplevde det sosiale for elevene med ADHD:

Ååh, det opplever jeg som vanskelig for veldig mange av dem. Jeg synes rett og slett det er vondt å se på det, mange har ikke, altså på mellomtrinnet, de sliter med å ha gode, stabile venner, og det gjelder jo på småtrinnet også, men så får du det er med

kjærestegreier når det kommer, hvor vanskelig det kan være. For det er jo sterke følelser hos de fleste med ADHD og fra lykke til bunn er ganske kort. Ja (Informant 1).

Jeg lurte her på om det opplevdes som om det var mye mobbing:

Dem er iallfall mer utenfor, og kanskje ikke føler at de er helt ok, og det er derfor jeg er veldig redd for det psykiske når det kommer til det, men det ikke alle som blir mobbet, men man ser at de er utenfor og det, det føler de nok veldig på (Informant 1).

## 4.2 Tilpasset opplæring for elever med ADHD

Under dette temaet av analysen har jeg valgt å kode tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg har valgt å dele det opp i to deler der tilpasset opplæring er den første delen, mens spesialundervisning er del nummer to.

### 4.2.1 Tilpasset opplæring

I denne delen av analysen vil jeg trekke frem hvilke erfaringer informantene hadde med tilpasset opplæring for elever med ADHD. Informantene mine nevnte begge tilpasset opplæring.

Pedagoger har ulike måter å tilrettelegge undervisningen for elevene med ADHD på. Pedagogene kan ha ulike oppfatninger om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Informantene svarer dette på spørsmål om hvordan det blir tilrettelagt for elevene med ADHD i undervisningen:

Det e jo variert, praktisk og variert. Emh. Det er egentlig det. Gruppearbeid, aleineoppgave, to og to, variere hele tiden. (Informant 2).

Det finnes mange ulike måter å tilrettelegge for elever med ADHD på, noen måter vil være til hjelp for de andre elevene. Dette er en fin måte å inkludere alle i klasserommet på, informant 1 gjorde dette for å tilrettelegge for elevene med ADHD:

Nei, altså. Jeg har dagstavla, der jeg går ganske tydelig igjennom hva det er som skal skje i løpet av dagen, og er det slik at det er økter der jeg veit det kanskje kan bli endringer så informerer jeg om det og der. Være tydelig i løpet av timen om hva vi skal gjøre, eee, prøve og å dele opp. Hvis vi jobber godt så lenge «viser med hendene», så kan vi gjøre noe annet der «viser med hendene» slik at det ikke blir så lange, og det er ikke bestandig jeg gjør det med hele klassen, men jeg kan starte timer på lærebrettet «nå jobber du 10 minutt, så får du 5 minutt pause, der du kan kvile deg.» Og så er det jo, det er de lange øktene, også det her med å gjøre avtale med, slik som den eleven jeg nevnte som trenger å gå seg en tur. Det er bare å komme og si det, og så gjøre du det. Veldig sjeldent jeg gir ut store hefter, ja, det er kjempesjeldent jeg gjør. Det fungerer ikke, ikke godt. Så må man hele tiden tenke på hvem det er lurt denne eleven samarbeider godt med, at man ikke går opp i lag, men klarer og finner roen, også kanskje gir mulighet til å gå på grupperom å jobbe for å klare å konsentrere seg. Har elever som lovt og får bruke headsett for å stenge ute støyen, også det her med mat, spesielt de som er medisinerer. Hvis de ber om å spise, så får de spise uansett hvilken tid, det var det jeg kom på i farten (Informant 1).

Informanten legger samtidig til at det ikke er så mye som skal til for å hjelpe på for eksempel motorisk uro:

og, ja jeg har også prøvd det her, jeg har kjøpt inn stressballer. Det jeg ikke har prøvd enda, jeg har leitet etter, det er den her puten, de kan enten sitte på den, eller ha den på føttene, men den er antagelig sendt tilbake til hjelpemiddelsentralen, for den fant vi ikke, nå. Denne kunne hjulpet. Det jeg ikke har prøvd, men som jeg har hatt opppe med administrasjonen er dett med å ha lovt å tygge tyggegummi. For det har jeg lest, eller sett på TV at det kunne hjelpe, men jeg har nå ikke prøvd det enda. For da hadde jeg en som hadde nevnt det uken før. For han tygde på alt av penner og sånn, og jeg sa til at han måtte spytte det ut fordi det var farlig. «ja, men jeg kan ikke forklare det, men det er bedre. Jeg klarer å konsentrere meg når jeg tygg å denne». Og da tenkte jeg «okei, kanskje det kunne vært noe» (Informant 1).

Den andre informanten hadde ikke noen eksempler, men var tydelig på at det var individuelle variasjoner fra elev til elev for hva som trengtes:

Hm, det varier fra gang til gang, elev til elev. Det er ikke noe jeg kan si funker på alle. For det gjør det ikke. De er forskjellige (Informant 2).

Pedagoger som har elever med ADHD må bruke tid for å bli kjent med elevene, dette vil medføre at man gjør noen feil underveis. En god relasjon mellom elev og lærer vil kunne bidra til at elevene tåler slike feiler:

Åh, masse. Herremann, det er altså så masse feil man gjør, også kanskje man ikke ser før man har gjort det. Emh, ja det er småting, snakker med for sint stemme, ansiktet mitt ser sint ut, emh. Det blir for fritt, åh, ja. Det er mange, man gjør det jo heile tiden, ikke sant, de her småtingen. Men også store ting, har jeg jo selvfølgelig gjort og, kanskje spesielt før man egentlig skjønnte hva ADHD var for noe, da ble man kanskje eir irritert, og hadde den er autoritære sinte, ee, mens nå er det veldig sjeldent jeg bruker det mot elever med ADHD, hvis det ikke er det de trenger, ja (informant 1).

Den andre informant svarte dette på samme spørsmål:

Ja, det er jo undervisningstimer som blir veldig lik, altså kanskje viss du skal holde på med samme greia i 40-50 minutt. Og det blir jo feil, det går ikke (Informant 2).

#### 4.2.2 Spesialundervisning

Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen skal gis spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Elever med ADHD kan ha ulike vansker som man kan tenke utløser behov og krav på spesialundervisning, men mine informanter var tydelige på at ADHD ikke automatisk utløser behov for spesialundervisning. Grunnen til dette var blant annet:

Emh, spesialundervisning er jo for dem som kanskje ikke klarer å være inne i klassen og følge det klassen holder på med. En med ADHD har jo sine utfordringer dem også, men du må jo legge til rette for dem der. (Informant 2).

Informant 1 mente grunnen til dette kunne være:

Nei, altså. Jeg tenker, det kommer jo an på flere ting, ikke sant. Er barnet

medisinert, eller har den et kosthold som gjør at de klarer å holde det. Det kan være ikke sant, er det én vanske her? Så, i utgangspunktet ikke, hvis det ikke er en sekundærvanske. Så er det noe som jeg er veldig opptatt av, og det er jo hvordan de har det psykisk. Eh, og at det følges like godt med som det faglige. Ja, for de sosiale kodene er ikke like lett for mange av dem å skjønne og få med seg, og da føler de vel etter hvert kanskje at andre ikke liker dem, og får den her følelsen og da, da er det viktig at man er der. Og sett i gang, om det er så.. Vi har jo miljøteam på skolen så dem kan.. (Informant 1).

Jeg lurte på om mine informanter hadde erfaring med spesialundervisning for elever med ADHD og informantene opplyste dette:

Både ja og nei, vi får jo generelle emh, holdt på si, en generell oppskrift på hvordan man kan gjøre det. Men ikke noe sånn med mindre eleven har sakkyndig rapport, og mange med ADHD diagnose har ikke sakkyndig. (Informant 2)

Informant 1 hadde erfaring, men jeg fikk inntrykk av at det ikke var det vanligste når jeg spurte om erfaringen med spesialundervisning for elever med ADHD:

Vi har jo hatt noen. Men som sagt langt i fra alle dem med ADHD-diagnose har sakkyndig rapport og krav på spesialundervisning. De fleste er i klasserommet (Informant 1).

En av mine informanter kunne opplyse om en endring i organisering av spesialundervisning de siste årene der fokuset tidligere var på at spesialundervisningen skulle gis på grupperom, mens det nå er vanligere og større fokus på at den skal gis i klasserommet. En av informantene hadde erfaring med spesialundervisning for elever med ADHD:

Ja, det har jeg hatt. Og da, det har vært, nå tar jeg de siste årene. Det har vært veldig masse forskjellig. Nå er det jo at det skal være, det skal være mest mulig inne i klassen. Og det syns jeg fungerer på de fleste. Så er det jo det, så må man jo tilpasse innenfor dette. Hvem, ikke sant, er det noe man trenger å øve på sånn spesielt at man kan gå ut en liten stund, eller inn. Noen klasser kan man kanskje bare ha et arbeidsbord bakte i klasserommet, men det jeg ser på mellomtrinnet er at da vil de være som alle andre, selvfølgelig vil man det. Og da er det så sårbart å måtte gå ut, og så har



man dem som liker det for da får de kvile seg litt. Men at man er to lærere, to lærere i basisfagene, der den ene selvfølgelig har spesialundervisningen men kan hjelpe til i klasserommet og sånn, det synes jeg er en god løsning når de to lærerne jobber godt i lag og man har den røde tråden gjennom hele dagen og gjennom fag. Hva er det vi jobber med i forhold til denne eleven (Informant 1).

Det er viktig med en bevisstgjøring på at det er kunnskapen som gjør at man prøver ulike ting med de ulike elevene, uten kunnskap ville man kanskje gitt opp etter noen forsøk, nettopp fordi man ikke hadde flere alternativer på grunn av manglende kunnskap. Jeg lurte derfor på om det har skjedd en endring de siste årene på systemnivå for hvordan man håndterer elevene med ADHD, da med tanke på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Informantene svarte dette:

På systemnivå, jeg synes det er det her, nå er jo jeg veldig fornøyd med både ledelse og ressursteam, og de her spesialpedagogen som vi har som vi kan snakke med, selv om man ikke er inno i ressursteam da, de systemene vi har synes jeg, er det. Hva skal jeg si, jeg synes kanskje de er blitt flinkere til å sette inn assistent på småtrinnet når det kommer inn elever med tunge diagnoser, altså alvorlig ADHD. Der hadde vi en i fjor vi fulgte ut der det ikke var gjort på, der vi tenke på hvordan det hadde vært vist han hatt fått den hjelpa allerede i første klasse, så det synes jeg vi er blitt bedre her (Informant 1).

Den andre informant svarte dette:

Nei, men igjen så er det jo slik at alle har rett på tilpasset opplæring, det ligg jo i planene holdt jeg på å si, du skal jo kunne tilrettelegge for alle uansett i undervisningen din, du skal jo det. Såe..  
Hva var spørsmålet igjen...? (Informant 2).

Jeg leser opp spørsmålet igjen og får dette svaret:

Nei, altså, de planene som er har jo omfavnet alle. Du skal jo, altså ved å si at alle har rett til tilpasset opplæring. Så sånn sett så må det jo ha skjedd noe, men nå veit jo ikke

jeg hva som stod i de forrige læreplanene. Men, bare ved at det står det nå i dag er jo kjempe-kjempeviktig (Informant 2).

Ut ifra hva informantene svarte under intervjuet var det tydelig at de ønsket en endring i forhold til undervisning og elever med ADHD. Ønsket var større variasjon, mulighet for mer praktisk arbeid i skolen og at det var ønskelig med mindre digital undervisning:

Det må kanskje være kombinasjonen av det både digitalt og holdt på å si det har jo blitt mye digitalt nå (Informant 2).

Den andre informanten hadde en tanke om dette med undervisningen:

Åååh, ikke så mye teori. Ååh, kunne hatt en plass dem kunne fått gått å mekka eller gjort andre ting der, på ala «Støa» bare at, ja for vi treng faktisk noe sånn på barneskolen også der dem kunne fått, fått mestringsfølelse. Jeg tror att om vi hadde klart det i større grad så hadde det kanskje ikke vært så mange med ADHD som hadde slitt etter hvert lengre opp. Det er alt for teoretisk denne skolen, også ha vi verken ressurser eller slingringsmonn til å kunne bryte den. Jeg det burde tenkes annerledes enn sånn som dagens skole er (Informant 1).

#### 4.3 Anerkjennelse i et skole/hjem-samarbeid

Under denne delen av analysen, som er den siste vil jeg kode ordene: anerkjennelse og utfordringer i et skole-hjemsamarbeid. Det er vanskelig å skille disse ut ifra svarene til informantene, jeg har derfor valgt å analysere disse sammen.

##### 4.3.1 Anerkjennelse og utfordringer i et skole-hjemsamarbeid

Et godt foreldresamarbeid der eleven har ADHD kan være krevende for både skole og hjem. Det kan oppleves som krevende for pedagogen fordi det ofte krever tid og mye forståelse.

Pedagoger opplever skole/hjem-samarbeidet ulikt, særlig der eleven hadde ADHD. Informant 2 opplyste om at samarbeidet var varierende, og at foreldrene stort sett ønsket tilbakemeldinger, men at dette kunne være utfordrende om eleven hadde en dårlig periode:

Noen setter jo veldig stor pris på emh, tilbakemelding på dagene. Og, med mange elever med ADHD så har vi hatt en avtale om at vi skal sende en ukentlig rapport eller da altså, hvis det skjer noe ekstraordinært. Og ja, det blir mye negative tilbakemeldinger, hjem. Jeg hadde en elev her for en ganske. Ja, nå går jo hen på ungdomstrinnet, og hen sa til meg når vi hadde soldag. «Informant, jeg og Mamma har snakket hjemme og vi syns dokker sender aldri hjem positive meldinger» og da måtte jeg snu meg og si til hen «men veit du hvorfor, kjære NAVN. Det e jo fordi vi bruker alt for mye tid på de negative. Så vi rekk jo ikke over.. vi er nødt til å få frem de negative, eller får vi jo ikke noe endring på det.» Og dette har vi jo snakket veldig mye om i etterkant at dette var jo en elev som mest sannsynlig har tenkt veldig mye på det, og mest sannsynlig har fått noen negative tilbakemeldinger og hvorfor kommer aldri de positive? Men det blir jo ofte sånn. Dem tar mer tid de negative, enn de positive. Men med den her eleven som jeg har hatt har vi hatt ukentlige tilbakemeldinger uansett om det har gått bra eller ikke, og man trenger ikke skrive så mye i en positiv tilbakemelding, det trenger ikke være så mye. Det kan ta veldig lang tid med de negative, for det handler om formuleringer, men har det gått bra er det faktisk bare å skrive «i dag.. I denne uken har det gått kjempefint. Punktum, og så komme med eksempler på hva som har gått spesielt bra.» men det er jo viktig. (Informant 2).

Informant 1 har samme oppfatning og sier dette:

Jeg opplever det jo godt, og det er hvordan man møter disse foreldrene, for det er klart de er kjempesårbare og har der jo veldig ofte ganske tøft, ikke på grunn av det faglige, men på grunn av det sosiale. De ser at sitt barn sliter, og kanskje er frekk i kjeften og de her tingene. Og det er klart, om du da er med pekefingeren til foreldrene slik som det var, «du har ikke oppdragelse på ungen din», da får jo foreldene piggene ut, for det er ikke det det handler noe om. For om man kan ha slike fokusområder der både hjem og skole arbeider med det samme, når man har gjort det en stund klarer det kanskje å bli bedre, mer automatisk hvordan man skal oppføre seg, selv om de ikke klarer det hele tiden. Men du er nødt og møte de foreldrene med forståelse, og helst kunnskap, ja. (Informant 1).

Begge informantene er opptatt av dialog med foreldrene, både for å formidle det som er utfordrende, men også det som er positivt. Informant 2 forteller om at de negative tilbakemeldingene tar mye tid, men at det er viktig å formidle til foreldrene det som fungerer. Informant 1 forteller at å ha samme fokusområde hjemme og på skolen kan bidra til en bedring på det området, men at forståelse og aller helst kunnskap er viktig i møte med foreldrene.

Mine informanter trekker frem god dialog som en faktor for å lykkes med samarbeidet:

Ja, det er jo egentlig litt det jeg sa, at man forstår hvordan det er å sitte på den andre siden av bordet og ha et barn med ADHD. Og at man er hyggelig i måten man kommuniserer på. Hvis det er slik at man avtaler at man skal sende melding hjem hver dag, så må man også forberede foreldrene på «er du sikker på at du ønsker det?» For det skjer jo episoder, hvis det bare er for at de skal vite om det er det en ting, men det kan jo ikke tas opp alt, og samtidig er det jo noe å lese. Så jeg går ikke med på slike avtaler, selv om foreldrene ønsker det, hvis ikke de da er enige i at dem ikke skal bli sur på meg. For det må de love meg. Jeg liker ikke slike avtaler, jeg tenker at det. Men hvis det er det foreldrene ønsker, så er det jo det, man må jo lytte til dem selv føler de trenger. jeg tror jo det gjelder når det har vært episoder, mitt inntrykk er at barn med ADHD ikke forteller så mye. Noen forteller jo vis det veldig sårbart, men viss det er for å få den her informasjon og vite hvordan sinnsstemning ungen egentlig kommer hjem med, fr ikke sant, har det vært mye på skolen så er de kanskje sur og sint og, uten at de klarer å utrykke det, så da er det bedre få, så man må egentlig bare åpne opp: «Hva ønsker dere foreldre for at dette skal fungere». Ja.. (Informant 1).

God dialog. Mange foreldre har jeg opplevd ønsker litt oppmerksomhet dem også. Dem er jo sikker, de føler seg sikkert kjempealeine vis det er mye styr med en ADHD-elev. Og da er det greit å bare ta opp en telefon og ringe å høre. «Nå er det nå lenge siden vi har snakka.» Ikke sant, og så bla bla bla. For de har også lyst å bli sett. Og det er bare å bruke litt tid på dem, man trenger ikke snakke så lenge, men «nå er det lenge siden.» (Informant 2).

En av mine informanter hadde en interessant refleksjon rundt dette med positive og negative tilbakemeldinger:

Det er litt slik som jeg sa, ikke sant, hvis man ønsker hver dag. Jeg tenker man skal iallfall gi tre positive før man gir en negativ. Også, så er det jo sånn, at hvis man samarbeidet i mange år, så får man skrelet vekk masse, da kan man si til foreldrene «jeg trenger» eller hva man trenger, men da er man blitt trygg på hverandre, så må man være veldig obs på det positive, på hva som har vært bra. Og på de tyngste så sender man kanskje melding «Det har vært en fin dag», og det er klart, som Mamma selv veit man jo at det er kjempegodt å få en slik melding. Og klarer man ikke at det har vært en fin dag, kan man kanskje sende at det har vært en fin økt. «Gymtimen var kjempefin». (Informant 1).

Jeg spurte mine informanter om de forholdt seg annerledes til foresatte der barnet hadde ADHD, og hvilke forventninger de har til foreldrene når barnet har ADHD.

Altså, jeg har jo elever med atferdsproblemer som er ganske likt håndteringen med barn med ADHD, så både ja og nei. Ikke sant. Jeg, holdt på å si, elever som er normalfungerende sånn høvelig, gjør du jo ikke, du har jo ikke det tette samarbeidet og du gjør jo ikke alle de her tingene for at deres hverdag skal fungere. Selv om det er viktig å se de også og ha samtaler, så går jo, altså det går mye tid til å holde den eleven med ADHD eller den med atferd for at det skal fungere som klasse. Så, både ja og nei. (Informant 1).

Den andre informanten hadde fokus på dette med tilbakemeldinger når dette spørsmålet ble stilt. Her ser vi at informanten snakker om både positive og negative tilbakemeldinger, og at det ikke er likt fokus på å sende positive tilbakemeldinger eller ukentlige tilbakemeldinger for elevene uten ADHD:

Ja. Jeg vil jo ikke sendt, eller laget avtaler om ukentlige tilbakemeldinger hvis. Jeg ville jo aldri sendt en sånn positiv til eleven hvis ikke hadde hatt ADHD. Så det vil jeg jo gjøre forskjell på, så akkurat det er jo en forskjell. (Informant 2)

Informant 1 trakk frem at det ikke bare er elevene med ADHD som kan ha utfordringer på skolen, men at det er et skille mellom elevene som fungerer godt og de som ikke fungerer like godt. Noe jeg i utgangspunktet tenker er helt normalt, dette fordi om alle elevene i en klasse

skulle hatt ukentlige meldinger med hjem ville det vært krevende og følge opp, samt ta mye tid.

På spørsmålet om forventninger hadde begge informantene forventninger til de foresatte, svarene jeg fikk gikk ut på hva som kunne påvirke skolehverdagen til elevene til å bli best mulig, og at kommunikasjon var nøkkelen:

At de videre bringer informasjon til meg som dem tenker vil være viktig for skolehverdagen, men også informasjon som er store i livet deres som dem kanskje ikke tror, for de veit ikke hva som skjer her, og ofte når det har vært noe og man har ringt hjem og tatt kontakt så kan de fortelle at «ja, det og det har skjedd men vi trodde liksom ikke». Jo, men ikke tro, mange ting er veldig fint for oss å vite. (Informant 2).

Den andre informanten hadde også forventninger til foreldrene, men denne var litt annerledes enn den første informanten:

Ja.. «ler». Vis de går på medisin, så forventer jeg at de får det hver dag og glemmes det av gis det beskjed, for jeg merker det jo uansett. Det forventer jeg. Så forventer jeg at de sender ikke med nugatti på brødiskiva hvis de samtidig går på medisin, sann. Altså, skal du gi de sukker, ja.. du skjønner... «Ler». Så forventer jeg at de hjelper barnet sitt til å ha utstyret med seg, for det er det jo mange som sliter med. Det forventer jeg. Ja. (Informant 1).

Samme informant var også i forkant når det kom til å etablere kontakt:

Jeg bruker å si det på foreldremøtene når jeg starter med nye klasser. Først ringer jeg rundt til alle foreldrene slik at de på en måte har hatt den første introen, så forteller de det de ønsker. Men jeg bruker å si til foreldrene at det er jo slik at jo mer jeg veit, jo bedre jobb kan jeg gjøre for å ta imot. Og ofte får jeg melding med de her elevene, for foreldrene kjenner dem jo også, og de veit jo at når det er endringer «når kan det hende at det blir..., for nå er sann.». Holdt på å si, de fleste foreldrene de deler jo, men det er jo en tillitserklæring, det er jo ikke noe du skal sitte på lærerrommet å prate om etterpå. Ikke sant. Så det er jo den der når foreldrene stoler på deg og gir deg den informasjonen så må man også behandle dem på, altså behandle den informasjonen på

en pen måte. Ja. Men det er klart, alt sånn gjør jo at man klarer å gjøre en bedre jobb. (Informant 1).

Mine informanter fikk spørsmål om de hadde opplevd noen utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem. Dette fordi jeg i forkant hadde tenkt at informantene ville fortelle om foreldre som ikke samarbeidet, ikke opplevde samme atferd hjemme som de opplevde på skolen eller foreldre som la alt ansvaret over på skolen. Det kan tenkes at informantene ikke ville fortelle om slike erfaringer selv om de hadde erfaringer fra utfordrende foreldresamarbeid. Om informantene har opplevd dette eller ikke er vanskelig å svare på, og kanskje ville det blitt andre svar om informantene ikke hadde samme utgangspunkt med erfaring og kunnskap som mine informanter.

Ja, det har jeg. Emh. Jeg hadde en elev som går på medisin, og var avhengig av å ta medisin hver morgen, men som ikke gjorde det. Og det ble på en måte våres jobb, for vi fikk en dosett hit til skolen og så skulle vi gi medisin her på skolen. Og en periode var det bare vi som ga medisin, det er en utfordring. (Informant 2).

Her ser vi at begge informantene har hatt opplevelser som kan oppleves utfordrerne i skole-hjemsamarbeidet. Selv om utfordringene ikke er lik, viser dette at man kan møte på ulike utfordringer. Det er personavhengig hva som blir betegnet som en utfordring.

Ja... Der foreldrene skriker, der det er så vanskelig at de har problemer med å stå i det, og ikke veit hva de skal gjøre. Og da er det jo, ikke sant hva, den balansegangen som lærer, du er ikke er foreldrene sine psykologer, men heller veilede dem hvor de kan få hjelp og avlastningen når det behøves. Det syns jeg er utfordrende. (Informant 1).

#### 4.4 Oppsummering

Funnene viser at forståelse for diagnosen ADHD er viktig i møte med elevene med ADHD. Kompetansen som mine informanter har om diagnosen er stort sett erfaringsbasert, med unntak om eposter med informasjon og individuell veiledning hos PPT om enkeltelever. Kompetanse om diagnosen er svært viktig, og uten kompetanse står elevene i fare for å bli misforstått eller dårlig behandlet. Elever med ADHD kan ha det vanskelig sosialt på grunn av sine utfordringer og dette kan påvirke elevenes psykiske helse. Videre viser resultatet at tilpasset opplæring kan være nyttig for hele elevgruppen. og ikke bare elevene med ADHD.

Elever med motorisk uro kan få hjelp på flere måter for å dempe uroen. De fleste elevene med ADHD som mine informanter hadde erfaring med hadde ikke behov for spesialundervisning, men at tilleggsvansker spiller inn på om det er behov eller ikke. Skole-hjemsamarbeidet kunne være utfordrende, men god dialog, positive tilbakemeldinger og forståelse er viktig for å få til et godt skole-hjemsamarbeid.



## 5 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte teorien opp mot mine funn i den tematiske analysen av datamaterialet fra mine informanter. Dette vil bidra til et mer helhetlig bilde av datamaterialet. Jeg har valgt å dele opp dette kapitlet på lik måte som teorikapitlene og analysekapitlene, dette håper jeg bidrar til en ryddig og oversiktlig redegjørelse for mine funn som er benyttet i drøftingen. Formålet med drøftingen er å svare på problemstillingen (Anker, 2020, s.93). Utgangspunktet og organiseringen for drøftingen vil være de samme temaene som i analysedelen: Pedagogens kompetanse om ADHD, tilpasset opplæring for elever med ADHD og anerkjennelse- og utfordringer i et skole/hjemsamarbeid.

### 5.1 Pedagogens kunnskap om ADHD

Ifølge resultatene som jeg presenterte ovenfor ser vi at informanten mente at kunnskap om både relasjon og ADHD-diagnosen var viktig for å forstå og håndtere elevene med ADHD på en god måte. Dette i samsvar med forskningen til Amundsen (2017) der hun legger frem hvor viktig kunnskapen til pedagogen er for elever med ADHD. En av informantene opplyste om at kunnskapen om ADHD var basert på erfaringer de hadde, dette til tross for at forskning viser at elevens læring blir påvirket av hvordan pedagogen forstår og forklarer vanskene som medfølger en ADHD-diagnose (Snildal & Torgunrud, 2013 s.5).

Kunnskapen om ADHD en pedagog innehar når hen starter i jobben som pedagog burde etter min mening være på plass. Selvfølgelig vil en pedagog erfare og lære underveis i arbeidslivet, men det burde ikke danne grunnlaget for kompetansen hos pedagogen. Når det fremkommer hvor vesentlig kunnskap om ADHD er for å møte disse elevene på en god måte, burde det være en selvfølge at alle som arbeider i skole har en grunnleggende forståelse for ADHD-diagnosen før de starter arbeidet med disse elevene. På den ene siden kan man tenke at det er opp til pedagogene selv å tilegne seg kunnskap om ADHD, og en av informantene mine opplyste at de fikk tilsendt en del nyttig informasjon på e-post om ADHD, men at det ikke videre ble fulgt opp. På den andre siden mener jeg at det er på systemnivå vi svikter elevene med ADHD. Jeg sitter i ettertid igjen med et inntrykk av at det er pedagogene sitt ansvar å inneha denne kunnskapen.

Ifølge Sanne og Flaten (2012) kan elever med ADHD oppleve stigma og bli oppfattet som uintelligente, noe som bekrefter at dersom pedagogene ikke innehar kunnskap om ADHD vil

det kunne få store konsekvenser for disse elevene. Snildal og Torgunrud (2013) skriver at kompetansen til pedagogene er utslagsgivende på hvordan elevene vil fungere i skolehverdagen. Det er systemansvar fordi det ifølge Snildal og Torgunrud (2013) sin forskning viser at kunnskapsnivået hos lærerne økte etter endt kurs, men det var tidskrevende for pedagogene å delta på kurset. Under forskningen mottok pedagogene 25 timer med opplæring og veiledning der to dager var kursdager, mens resten var én samling per måneden på to timer hver gang. Et slikt omfattende kurs er det ledelse som avgjør om pedagogene kan delta på, og erfaringen min fra skole tilsier at et slikt kurs ikke vil bli prioritert på grunn av ressurser og økonomi. Det andre som kan gjøres på systemnivå er for eksempel å benytte planleggingsdager, plan- og møtetid og pedagogene som allerede har kunnskap i en slik opplæring. Med tanke på hvor mange elever som har ADHD, atferdsvansker og/eller konsentrasjonsvansker mener jeg det burde vært en selvfølge å øke kunnskapen om ADHD blant ansatte i skolen. Forskningen til Snildal og Torgunrud (2013) viste at sju av tolv pedagoger hadde endret sin praksis i klasserommet etter prosjektet, dette til tross for at alle pedagogene hadde god kunnskap på flere områder om ADHD. Ifølge utdanningsdirektoratet (2006, s.10) er det viktig at elever med ADHD blir fulgt opp av skolen som en helhetlig organisasjon, og ikke er den enkelte pedagogens ansvar. Her kan man se at det er hele skolen sitt ansvar å ha kunnskap om ADHD for å kunne tilrettelegge for elever med ADHD på best mulig måte. Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2006, s.11) at skoler som lykkes i sitt arbeid kjennetegnes av at kompetansen og kunnskapen er til stede i alle ledd, både pedagogisk og administrativt. Dette stemmer med det Faldet og Nordahl (2017) skriver om at læreren er vesentlig for å forstå elevatferd og læring. De skriver også at lærerens kvalifikasjoner er avgjørende for resultatet av undervisningen.

Jeg lurte på hvilken erfaring mine informanter hadde med elever med ADHD, og begge informantene opplyste at deres erfaringer hadde endret synet på elever med ADHD. Den første tanken informantene hadde om elever med ADHD var «slik er ADHD», men gjennom erfaring lærte informantene at ADHD kommer i mange ulike former, og at flere av tiltakene som blir satt i gang passer for elever uten ADHD. Meld. St.31 (2007-2008, s.12) viser til at det er kommuneavhengig hvilken kompetanse pedagoger og ledelse innehar, og de viser til at mange skoler har for lite kapasitet til å utvikle seg faglig. Den ene informantene opplyste om at hen hadde vært på kurs om ADHD i privat regi, men ikke deltatt på kurs eller fagdager som hadde ADHD som hovedtema.

Som resultatene presentert ovenfor viser fortalte informantene at i møte med elevene med ADHD var det viktig å vise forståelse for deres utfordringer, den ene informanten la vekt på at det var viktig å bli kjent med elevene og snakke med foreldrene. Samme informant nevnte også ordet relasjon, og mente en god relasjon var viktig for å gjøre en «OK jobb». Dette i tråd med det Heggevoll (2019) skriver om at maktforholdet i en relasjon mellom elev og pedagog alltid vil være asymmetrisk, barnet er avhengig av den voksne og valgene som blir tatt av den voksne. Personlig mener jeg relasjonskompetanse kan sidestilles med kunnskap og kompetanse om ADHD. Barnets identitetsutvikling er avhengig av andre mennesker, og skjer i gjensidige anerkjennende relasjoner (Skoglund & Åmot, 2019). På samme måte blir også dannelsesprosessen påvirket av hvordan vi legger til rette for utvikling både faglig og sosialt (Skoglund & Åmot, 2019). Barnets opplevelse av medvirkning står sentralt i dannelsesprosessen til barnet. Ifølge Skoglund og Åmot (2019) er identitetsdannelse, selvstendighet og frihet avhengig av anerkjennelse som er bygget ut ifra de to prinsippene om at mennesket har en ukrenkelig verdi og at mennesket har et utviklingspotensial og en grunnverdi. Axel Honneth og Charles Taylor har bygget denne teorien om anerkjennelse ut ifra filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Hvorfor er det slik som Amundsen (2017) skriver at foreldre har måtte gått så langt som å bytte skole for sine barn? På den nye skolen oppleve foreldrene å få forståelse og barnet fikk en faglig og sosial utvikling på den nye skolen. I Meld. St.31(2007-2008, s.8) står det at opplæringen skal fremme utviklingen av kunnskap og ferdigheter til eleven, samt ivareta elevens individuelle forutsetninger og behov. Det står skrevet at pedagogens kompetanse er å anse som den aller viktigste faktoren for elevens læring, og at en pedagog må ha faglig og pedagogisk kompetanse. Det er avgjørende at elever møtes med forventinger for å ha en faglig fremgang, forventningene må likevel være realistiske. Pedagogens kompetanse og kunnskap om samspill mellom pedagog og elev blir ifølge Meld. St.31 (2007-2008) trekt frem som den viktigste faktoren for elevens opplæring. Pedagogens forventning til elever med ADHD vil påvirke hvordan utvikling elevene utvikler seg. Rosenthal-effekten viser at elever som får bedre tid, mer oppmerksomhet og opplever at pedagogen har troen på seg har en større utvikling enn de som ikke opplever dette (Faldet & Nordahl, 2017). Dette vil kunne påvirke elevene med ADHD i stor grad når det viser seg at elevene med ADHD ofte har lav selvtillit (Bastian & Egge, 2009). Et barn forventer å mislykkes (Elvén, 2017), men om eleven får nødvendig støtte for å oppnå gode resultater kan dette føre til økt følelse av mestring (Faldet & Nordahl, 2009). Resultatet viser at ADHD kan sees på som både en styrke og en svakhet, om det legges til rette for god læring og utvikling kan elever med ADHD oppleve det som en styrke, slik som vi kan se i Rosenthal-effekten.

Lærerrollen kan som nevnt i teoridelen deles i tre deler: læreren i møte med eleven, læreren som en del av profesjonsfellesskapet og læreren i møte med foreldre (Meldt. St.11 (2008-2009)). I den første delen kan vi se at pedagogen skal utvikle et læringsmiljø med blant annet aksept for ulikheter, toleranse og anerkjennelse. I resultatet kom det frem at det sosiale kunne være utfordrende for elevene med ADHD, og at dette ble tydeligere på mellomtrinnet. Men det kommer også frem at det vises aksept fra klassekamerater for at «hen er bare slik». Det er interessant at det er ulike syn på dette, der den ene informanten mente det var mer utenforskap mens den andre mente det var aksept for alle elevene. Dette kan kanskje ha noe med kommunikasjon og åpenhet om diagnose, eller kanskje pedagogens kunnskap om diagnose og tilrettelegging påvirker hvordan resten av klassen aksepterer elever som er annerledes. Den andre delen som omhandler pedagogen som en del av et profesjonsfellesskap handler om hvordan kjennskap pedagogen har til skolen som organisasjon. Det forventes at pedagogen støtter seg på skoleledelse og kollegaer om nødvendig, men også at pedagogen oppsøker nødvendig kunnskap (Meldt. St.11 (2008-2009)). Pedagogen skal være i kontinuerlig videreutvikling og fornye sin kompetanse til enhver tid, dette til tross for at norske pedagoger er de som tar minst videre- og etterutdanning sammenlignet med pedagoger fra andre land. Norske pedagoger benytter seg i liten grad av forskningsbasert kunnskap i sin yrkesutøvelse sammenlignet med andre profesjonsutdannede (Meld. St.31 (2007-2008)). Det er vanskelig å se hvordan dette henger sammen når det på den ene siden forventes at pedagogen tilegner seg nødvendig kunnskap, men også skal kunne støtte seg på skoleledelse og kollegaer. Hva om disse heller ikke har nødvendig kunnskap, hvordan håndterer man da en vanskelig situasjon? På den andre siden tenker jeg at forskningen viser at det er nødvendig å øke mulighetene for å tilegne seg nødvendig kunnskap for pedagogene, hvordan det skal legges til rette for dette er vanskelig å si. Den siste delen av lærerrollen omhandler skole-hjemsamarbeidet (Meldt. St.11 (2008-2009)), i resultatet fremkommer det at den ene informanten tok kontakt med alle foreldrene før skolestart, samt tok opp det samme på foreldremøte, at all informasjon om deres barn som er nyttig for skolen å vite vil føre til at skolen kan legge til rette for barnet på best mulig måte. Informanten var også opptatt av viktigheten med å være varsom og respektfull med informasjonen fra foreldrene.

### 5.1.1 Relasjonskompetanse hos pedagogen

Straarup og Bertelsen (2017) legger frem at det tar tid å danne en god relasjon mellom pedagog og elev. I mine funn som vist ovenfor ser man at det blir lagt vekt på at elevene må oppleve å bli forstått, og pedagogen må bruke tid for å bli kjent med elevene. Dette er i tråd med det Straarup og Bertelsen (2017) legger frem om at man må ha positive forventninger til eleven slik at de skal ha troen på seg selv. En god relasjon var ifølge informantene grunnleggende for å kunne gjøre en god jobb. Hva skjer da når pedagogene som verken har kunnskap om hvordan man utøver god relasjonskompetanse eller har kunnskap og kompetanse om ADHD? Hvordan forutsetning har pedagogen for å møte elevene på en god måte om kunnskapen og kompetansen ikke er til stede? Jeg hadde derfor spørsmål til mine informanter om de forholde seg annerledes til elevene med ADHD enn elevene uten ADHD, dette for å belyse om de hadde reflektert over hvordan de møtte de ulike elevene. Som nevnt i resultatet ble forståelse og forståelse for at elevene har en utfordring nevnt. Hva er så forståelse, og hvordan kan man vise forståelse til disse elevene var mitt neste spørsmål til informanten. Jeg under meg på om det er slik at tanken om forståelse ligger i at man har kunnskap om diagnosen, eller man anerkjenner at eleven «bare er slik». Det ligger kanskje en aksept i at eleven er slik og oppfører seg på den måten eleven gjør, men hva gjør pedagogen i klasserommet for å vise at hen aksepterer elevene med ADHD? Derfor spurte jeg informantene om hvordan hen kunne vise forståelse, svaret jeg fikk gikk på konkrete ting pedagogen kunne gjøre for å minske den motoriske uroen, noe som tyder på at informanten hadde grunnleggende kunnskap om ADHD og kunne tilrettelegge for pauser og bevegelse om det var nødvendig. «Vist en elev som ikke klare å sitte så lenge stille og holde på med samme oppgave så må man variere, man må kanskje legge til rette for at man må opp å gå og gjøre litt andre ting imellom» (Informant 2). Videre drøftet Informanten litt med seg selv om dette er spesialbehandling eller ikke, og at elevene uten ADHD og må få lovt å røre på seg om det er behov. Dette legger til grunn at man må ha kjennskap til elevene og deres individuelle behov, fordi det ikke alltid er slik at elevene kjenner selv at de er urolige og trenger å bevege seg litt. På den ene siden kan vi si at alle elevene har behov for å bevege på seg, og at det vil være fint for alle å få denne muligheten og at en pedagog som har god klasseledelse og god relasjon til elevene sine vil oppfatte at det er nødvendig med en pause eller bevegelse. På den andre siden om elevene med ADHD ikke får lovt til å bevege seg, vil det kunne føre til annen uro som igjen påvirker læringsmiljøet. Læringsmiljøet blir påvirket av flere ulike faktorer som pedagogen, elevens opplevelse av læringsmiljøet og forskjellen som elevene kan oppleve i samme læringsmiljø har stor betydning (Bergkastet et al., 2009, s.15). En elev med ADHD

har ofte motorisk uro og vansker med å opprettholde oppmerksomheten (Sanne & Flaten, 20012), og om pedagogen ikke legger til rette for dette vil det tyde på mangel på kunnskap om ADHD. Pedagogen må være meget bevist på hvordan den selv har det, for dette vil kunne påvirke relasjonen i stor grad (Bergkastet et al., 2009)

I den psykodynamiske tilnærmingen legges det vekt på at man utvikler seg i samspillet med det miljøet man er en del av (Ogden, 2002). Dette vil kunne utgjøre at en pedagog vil overse uhensiktsmessig atferd fra eleven for å nå et langsiktig mål for eleven. Så selv om informanten kanskje ikke tenker over det, vil informanten ovenfor godta mer uro fra en elev med ADHD enn eleven uten ADHD, nettopp fordi denne atferden kan være et resultat av tidligere erfaringer. Dette fordi den psykodynamiske tilnærmingen legger vekt på kvaliteten i relasjonen (Ogden, 2002), på lik måte som transaksjonsmodellen er en modell som kan benyttes for å få forståelse for hvordan relasjonen mellom elev og pedagog er, men og for å bli bevisst på hvilke andre ting som påvirker relasjonen (Drugli, 2012). De positive og negative erfaringene eleven opplever i løpet av en skolehverdag vil kunne påvirke utviklingsprosessen til elevene. Det er her snakk om både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, der vi kan på den ene siden har vi beskyttelsesfaktorer som for eksempel en positiv relasjon mellom elev og pedagog. En risikofaktor kan på den andre siden sees som en negativ relasjon mellom elev og pedagog, dette kan videre påvirke elevens mulighet for utvikling (Drugli, 2012).

I resultatet presentert ovenfor fremkom det at en av informantene brukte mer tid på elevene med ADHD, enn de elevene uten ADHD, men at relasjonen mellom pedagogen og elevene opplevdes lik uansett om det var elever med eller uten ADHD. Datamaterialet viser at tid er viktig for å danne en god relasjon, og at en god relasjon var viktig for å kunne gjøre en god jobb. Som tidligere nevnt er en god relasjon mellom pedagog og elev å regne som en beskyttelsesfaktor, Statped (2020) skriver at en god relasjon er å regne som den beskyttelsesfaktoren som er viktigst for at elevene med ADHD skal trives på skolen. På den andre siden kan vi se at en negativ relasjon kan ansees som en risikofaktor som kan bidra til et dårligere læringsmiljø for elevene med ADHD, dette kan i tillegg føre til en følelse av håpløshet og utbrenthet hos pedagogen (Drugli, 2012). En pedagog som har det vanskelig selv vil kunne ha vansker med å kunne håndtere utfordringer hos elevene sine ifølge Drugli (2012), dette skriver Aubert og Bakke (2019): vår egen sårbarhet og følelser påvirker i stor grad hvordan vi møter andre mennesker. Straarup og Bertelsen (2017) legger til at det tar lang

tid å bygge en god relasjon, og det er viktig å ha positive forventninger til elevene. Det er viktig å huske på at en god relasjon vil føre til at eleven tåle korrigerende bedre.

### 5.1.2 Dannelse

Innenfor pedagogikken er dannelse et begrep som har hatt stor betydning (Skoglund & Åmot, 2019), der medvirkning står sentralt i prosessen (Heggevoll, 2019). Maktforholdet og relasjonen mellom elev og pedagog vil alltid være asymmetrisk (Heggevoll, 2019), noe pedagogen bør være særlig oppmerksom på når det kommer til elever med ADHD. Elevene trenger å føle på mestring på den ene siden, men på den andre siden trenger elevene å bli utfordret slik at de kan utvikle seg både faglig og sosialt. Dannelsesprosessen til elevene blir påvirket av de som arbeider på skolen og kulturen som er på skolen (Heggevoll, 2019), og her kan man trekke paralleller til for eksempel klasseledelse og læringsmiljø, som igjen henger sammen med blant annet relasjonen pedagogen har til sine elever. Relasjon er som tidligere nevnt den beskyttelsesfaktor som er å anse som viktigst for at elevene med ADHD skal trives på skolen (Drugli, 2012). Dette bringer meg videre til begrepet anerkjennelse som er bygget på to prinsipper som omhandler menneskets verdi, utviklingspotensial og grunnverdi (Skoglund & Åmot, 2019), noe som er særs viktig å huske på når vi arbeider med elever med ADHD som ofte har dårlig tro på seg selv. Hvordan kan pedagoger da bidra til dannelsesprosessen til elevene om vi ikke innehar kunnskap om hva ADHD er? En pedagog som har forståelse og nødvendig kunnskap om ADHD vil forhåpentligvis håndtere uønsket atferd på en ansvarlig og god måte, og sanksjonene og korrigeringene som blir gjort vil være i tråd med de metodiske prinsippene skolen har. Resultatet viser at en av informantene mente å vise forståelse var viktig i møte med elevene, og jeg mener at man ikke kan vise forståelse for noe man ikke har kunnskap om. Sett fra den ene siden kan man kanskje vise forståelse, og dermed bidra til for eksempel elevmedvirkning uten riktig kunnskap. På den andre siden mener jeg at å vise forståelse er noe de fleste kan dersom de har selvinnsikt og evner til å sette seg inn i andre sin situasjon, men for å håndtere, veilede og korrigere uønsket atferd for å bidra til en god dannelsesprosess er det nødvendig med kunnskap mener jeg.

Samspill og relasjonskompetanse er begreper som går inn i hverandre, uten relasjonskompetanse hos pedagogen vil et samspill være utfordrende. De ulike faktorene som påvirker læringsmiljøet og videre har en innvirkning på elevens opplevelse av anerkjennelse, hjelp og støtte fra pedagogene (Bergkasted et al., 2009). Alt dette påvirker igjen innsatsen elevene gjør på skolen.

## 5.2 Tilpasset opplæring for elever med ADHD

De fire epokene med tilpasset opplæring tar oss gjennom utviklingen tilpasset opplæring har vært gjennom fra lovendringen som kom i 1975 og til i dag. Spesialskolen ble opphevet og normalskolen var det nye (Jenssen & Lillejord, 2009). Hvorvidt dette var den beste løsningen kan vel diskuteres da vi i dag ser at elevene med ADHD sliter med å passe inn i dagens skole. På den andre siden ser vi at fokuset på inkludering er betraktelig økt, og at likeverd er viktig i dagens samfunn. Selv om begrepet tilpasset opplæring var lite brukt mellom 1981 og 1990 og ble tolket som det vi dag ser på som spesialundervisning, utvidet opplæringstilbud og tilrettelagt opplæring var det et steg i riktig retning for likeverdsprinsippet og salamancaerklæringen (Jenssen & Lillejord, 2009). Tilpasset opplæring ble etter 1997 sett på som en individuell rett, og motivasjonen og det individuelle behovet ble viktig. Den største endringen var likevel at de byttet ut den kjente klassen med basisgrupper på tolv elever for å sikre tilpasset opplæring. Fra 2005 skulle tilpasset opplæring skje innenfor fellesskapets rammer i fellesskolen, og bidra til sosial utjevning. Den største endringen gjennom disse epokene er hvem sitt ansvar tilpasset opplæring er fra de første epokene da det var individets ansvar til at det i dag er skoleledelsen sitt ansvar (Jenssen & Lillejord, 2009). Det er derfor interessant at det kommer frem i resultatet at det gjennomføres lite kursing om for eksempel ADHD, dette til tross for at det er skoleledelsen sitt ansvar. Kanskje det hadde vært annerledes om det var opp til hver enkelt pedagog at undervisningen og den tilpassede opplæringen var god.

I Meld. St.31 (2007-2008, s.8) står det at det skal være grunnleggende med tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. Men på den andre siden står det at skoler ønsker mer råd og veiledning om hvordan man utøver tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at formålet med tilpasset opplæring er at alle elever skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det er skolen sitt ansvar å møte elevene med likeverdige muligheter til læring og utvikling, og elever som har behov for opplæring ut over det ordinære opplæringstilbudet kan ha krav på spesialundervisning. Elever som har utfordringer bør motta den hjelpen de har behov for så raskt som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2022). Mine informanten hadde mange gode refleksjoner om hva tilpasset opplæring er, og hvordan de utøvde det i sitt klasserom, samtidig som de mente at ADHD ikke nødvendigvis utløste behovet for spesialundervisning. Dette synes jeg var ganske interessant, da min erfaring er at det er vanlig at elever med ADHD har spesialundervisning. På den ene siden forteller informantene mine at elever med ADHD fungerer fint i deres klasserom med litt tilpasninger, men på den andre siden skriver



Amundsen (2017) i sin forskning at elevene opplever seg stigmatisert og ikke får være en del av fellesskapet på den ene skolen, men ved et skolebytte får eleven være inne i klassen med støtte fra for eksempel en spesialpedagog. Det er derfor interessant at resultatene viser at elevene med ADHD stort sett er i klasserommet, men at en viktig faktor som påvirker om elevene er i klasserommet eller ikke er om elevene har sekundærvansker slik at de har annet behov enn de elevene med ADHD uten sekundærvansker. Det er interessant hvor store forskjeller det er fra skole til skole hvordan praksis det er for elevene med ADHD og tilpasset opplæring slik det presenteres i Amundsen (2017) sin artikkel. Der legges det frem at elevene med ADHD som har behov for spesialundervisning ofte får denne av ufaglærte som rapporterer at det fungerer dårlig og at elevene virker umotivert, mens på den nye skolen opplyser at de deler klassen i små grupper og at eleven igjen har fått troen på seg selv.

I resultatet kom det frem de ulike formene for tilrettelegging pedagogene hadde erfart at fungerte, men de var tydelige på at det var store individuelle forskjeller fra elev til elev for hva som fungerte, noe som kan ansees som den smale forståelsen av tilpasset opplæring (Olsen, 2020). Informantene hadde erfart at elever uten ADHD-diagnose og hadde hjelp i flere av tilpasningene som elevene med ADHD hadde behov for. Hvorfor gjør vi ikke slike tilpasninger oftere i klasserommet, som kan sees på som den vide forståelsen av tilpasset opplæring (Olsen, 2020). Vil ikke det kunne bidra til mindre stigma og «utenforskap» for elever med ADHD som tidvis må forlate klasserommet fordi de har for store utfordringer med å oppholde seg der på grunn av for lite struktur eller tilpasninger? Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er tilpasninger som blir gjort for hele gruppen for at alle skal kunne delta (Olsen, 2020), dette anser jeg som den minst stigmatiserende og den mest inkluderende metoden å utøve tilpasset opplæring på. Dette i motsetning til den smale forståelsen, som omhandler tilpasninger som blir gjort for enkeltindividet (Olsen, 2020).

Min erfaring er at elever kan gjøre motstand mot endringer, og de endringene som de ikke var forberedt på kan utløse utagering, konflikt eller annen uønsket atferd. Om elevene opplever å få ta del i endringene som for eksempel ved bytting av plasser i klasserommet kan det gå enklere (Statped, 2020). Eleven med ADHD bør likevel ikke få for mange valgmuligheter da dette kan føre til forvirring eller konflikter. Snildal og Torgunrud (2013, s.6) skriver at de fleste elever med ADHD vil ha behov for individuell tilrettelegging i skole på bakgrunn av vansker med konsentrasjon, innlæringsvansker, fagvansker eller behov for ulike hjelpemidler og hjelp til atferdsregulering. Ifølge forskning er det som har best effekt medisiner i

kombinasjon med at både foreldre og pedagoger behandlings- og veiledningstilbud er tilpasset elevens individuelle behov. Utfordringen er at dette er anbefalt, men vanskelig å gjennomføre i praksis. Mine informanter hadde ved én anledning mottatt veiledning for en enkeltelev. Erfaringsmessig vil andre med ADHD og dra nytte av dette, og det er selvsagt ikke gjennomførbart at hver enkelt elev skal få individuell veiledning.

### 5.2.1 Rutiner og struktur

Elever med ADHD er ekstra avhengig av rutiner og struktur, selv om dette er noe alle elevene vil ha nytte av. Dette kan som nevnt i teorikapitlet være like rutiner hver morgen, ha samme lærer og samme klasserom gjennom skoledagen (Sanne & Flaten, 2012). Resultatet tyder på at pedagoger med kunnskap om ADHD vil tenke over dette, og dermed legge til rette for gjennomgang av dagstavle og være i forkant av endringer som kan skje slik at elevene med ADHD blir forberedt på dette. Det er viktig med avtaler og forventninger om hva som skal gjøres og ikke gjøres. Det er her viktig, som Olsen (2020) påpeker å ha kunnskap om elevens utholdenhet og at eleven selv har kunnskap om sin utholdenhet. Dette stemmer overens med det som fremkommer i resultatet om at eleven må ha avklart arbeidsmengde og pauser i forkant av arbeidet slik at det er forutsigbart for eleven. Vygotsky mener at all utvikling og læring skjer i samspill med andre og at for å utvikle seg var det viktig med utfordringer (Imsen, 2017). Eleven med ADHD har ofte et kort konsentrasjonsvindu og er avhengig av ros og umiddelbar konsekvens/oppmuntring for uønsket eller ønsket atferd. Det er derfor interessant at det i resultatet fremkommer at pedagoger med kunnskap om ADHD tilrettelegger med for eksempel sette eleven sammen med noen som kan hjelpe eleven til å arbeide godt eller gir mulighet for at de kan få arbeide på grupperom. Det fremkommer av teorien at elevene burde være en del av en liten klasse og at plassering i klasserommet kan være viktig. Det er derfor interessant å tenke på at hvert år starter mange klasser med nye pedagoger som ikke har kjennskap til om elevene til å avgjøre en slik plassering. Hva gjør det med elevene med ADHD å starte på et nytt skoleår, med ny plassering i klasserommet, med kanskje en ny elev og en ny lærer? Det er mange faktorer som kan være endret for elevene, hvordan oppleves dette for elevene? Det optimale hadde vært at samme pedagog fulgte klassen til det var nødvendig å bytte, men så kommer alle faktorene som er vanskelig å kontrollere som sykemeldinger, egenmeldingsdager både på seg selv, barn, fødselspermisjoner og andre årsaker til fravær. Erfaringsmessig er det ofte vikarer som blir satt inn, og hvilke forutsetninger har vikarene for å følge rutinene og strukturen til den faste pedagogen? Når det kommer til elevene med ADHD er det viktig at elevene opplever

mestring og så mye som 80% av innholdet i skolehverdagen bør være kjent for elevene, hvordan kan man oppnå dette om det er nye pedagoger og mye vikarer inne? På den ene siden kan det sikkert være fint med vikarer som er motiverte og har «ny giv», men på den andre siden har jeg erfaring med at vikarer ofte er ufaglærte og unge og at det ofte er mye støy og uro i disse øktene. Ifølge utdanningsdirektoratet (2006) er forutsigbarhet viktig for elever med ADHD, det er interessant at dersom eleven opplever tilstrekkelig støtte og tilrettelegging kan dette føre til en reduksjon av symptomer, men på den andre siden kan mangelen på støtte og tilrettelegging føre til en økning av symptomene (Sanne & Flaten, 2012). Det er derfor avgjørende og viktig at elevene med ADHD opplever nødvendig støtte, tilrettelegging og har en pedagog med kunnskap om ADHD slik at elevene kan føle seg likt og respektert av både voksne og medelever. For at pedagogen skal lykkes med dette bør pedagogen inneha egenskaper som tålmodighet, utholdenhet og ha evne til å ta eleven i det gode (Sanne & Flaten, 2012). Dette stemmer overens med det som fremkommer i resultatet der det av og til handler om å bryte opp dagen i små biter og se hva som har vært bra og ha fokus på dette.

### 5.2.2 Organisering av arbeidsøkter

Resultatet viser at det i løpet av en skoledag er lange arbeidsøkter der man av og til arbeider med det samme i 40-50 minutter, og at det i disse øktene er lurt å variere arbeidsmetoder. Teorien viser at de tyngste fagene som matematikk, norsk og engelsk er lurt å ha på starten av dagen, og at det bør være gode pauser mellom øktene (Sanne & Flaten, 2012). På den ene siden er det viktig med gode pauser og korte arbeidsøkter, men på den andre siden vil dette kunne føre til mindre struktur, mindre forutsigbarhet og mange beskjeder å forholde seg til, noe som heller ikke er gunstig for elevene med ADHD. Eleven med ADHD er avhengig av å få korte og konsise beskjeder (Sanne & Flaten, 2012). Ifølge Webster-Stratton (2005) blir det gitt 35 beskjeder i løpet av 30 minutter i et klasserom, og så mye som 65 beskjeder om det er elever med ulike atferdsproblemer. Det er derfor et paradoks at det skal gis korte og konsise beskjeder til elever med ADHD, men det er anbefalt å bryte opp arbeidsøkter og ha gode pauser, som igjen krever flere overganger og beskjeder. Denne metoden å arbeide på vil naturligvis medføre flere beskjeder og flere avbrudd. Derfor må man nøye veie opp hensikten og gevinsten med flere pauser mot ulempen med flere avbrudd og flere beskjeder. Dette stemmer overens med det som fremkommer i resultatet der det er gitt eksempler på at elevene med ADHD får individuelle avtaler som «du arbeider i ti minutter og tar pause i fem minutter», eller der eleven har mulighet til å be om å få gå seg en tur for å hente seg inn. Det som er verdt å merke seg er at disse beskjedene ifølge informanten blir gitt direkte til eleven,

og ikke ropt ut i klasserommet. Det er nok en gang viktig med kunnskap om ADHD for å vite om disse tingene og kunne bidra til at elevene føler mestring, det er viktig at en assistent som følger eleven med ADHD har kunnskap. Ifølge Sanne og Flaten (2012) bør man være oppmerksom på at arbeidsoppgavene til en assistent ikke bare bør være å korrigere atferd, men at eleven får en positiv relasjon til assistenten for at det skal være nyttig. På den ene siden vil det være nyttig med en assistent som følger opp eleven, men på den andre siden er det viktig å huske på at det er flere sider som er avgjørende for at eleven skal utvikle seg, dette kan vi for eksempel se i forhold til transaksjonsmodellen som kan benyttes for å forstå relasjonen mellom elev og pedagog og om det er en beskyttelsesfaktor eller en risikofaktor (Drugli, 2012). Det er derfor viktig å være oppmerksom på hvordan relasjon man ønsker med eleven og tar valg ut ifra hvordan relasjonen er og vil bli påvirket.

### 5.2.3 Spesialundervisning for elever med ADHD

Resultatet viser at det på ingen måte var en selvfølge med spesialundervisning der elevene hadde ADHD, men både Snildal og Torgunrud (2013) og Utdanningsdirektoratet (2006) opplyser at det er svært vanlig med spesialpedagogiske tiltak for elever med ADHD. Jeg tenker at dette vil være avhengig av hvor mye kunnskap og kompetanse pedagogen har om ADHD som er med på å avgjøre dette, samtidig som det er viktig å huske på at elever med ADHD ofte kan ha tilleggsvansker. Elever som opplever at de blir sett, forstått og får den tilpasningen de trenger vil i større grad kunne delta i klassen (Amundsen, 2017). Resultatet viser at pedagogens erfaring er at elever med ADHD har sine vansker, men at om man legger til rette for læring i klasserommet er det mulig at elevene med ADHD følger klassens undervisning. Det kom samtidig frem i resultatet at det psykiske hos elevene var viktig når man vurderte behovet for spesialundervisning, det samme var om eleven var medisinerert eller hadde kosthold som påvirket funksjonen. Spesialundervisning skal gis til de elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). Opp gjennom tidene har synet på spesialundervisning endret seg drastisk. Det er viktig å huske på at selv om eleven har behov for spesialundervisning på én skole, kan behovet for spesialundervisning på en annen skole ikke være til stede. Så kan det drøftes om synet på spesialundervisning er det beste slik det er i dag. Kanskje ville det vært ideelt for noen elever med ADHD å gå på en spesialskole med høy kompetanse hos pedagogene om ADHD, men på den andre siden kan det virke svært ekskluderende for elevene, samt at det er motstridende i forhold til inkluderingsprinsippet som vi i dag arbeider for. Slik som beskrevet i Salamanca-erklæring som Norge underskrev i 1994 som dannet et skille mellom tilpasset opplæring og

spesialundervisning etter dette er det skolen sitt ansvar å legge til rette for at det skal være et likeverdig fellesskap der alle skal inkluderes (Jenssen & Lillejord, 2009). Det legges vekt på kvaliteten på undervisningen og at det tidligere var pedagogenes individuelle ansvar å inneha kunnskap, mens det i senere tid har blitt ledelsen sitt ansvar (Jenssen & Lillejord, 2009).

### 5.3 Anerkjennelse og utfordringer i skolehjem-samarbeidet

#### 5.3.1 Anerkjennelse og krenkelse

Anerkjennelse er en forutsetning for identitetsutvikling, selvstendighet og frihet. Identitetsutviklingen skjer i samspill med andre mennesker der relasjonene er anerkjennende og gjensidig (Skoglund & Åmot, 2019). Ifølge resultatet er foreldrene til elever med ADHD ofte sårbare og blir påvirket av at barnet deres kan ha faglige og sosiale utfordringer på skolen. Det blir brukt begreper som forståelse, kunnskap, kommunikasjon og forventningsavklaring fra informantene. De ulike sfærene har ulike måter å definere anerkjennelse på, og i denne sammenheng vil det være den rettslige sfæren som er viktig. Den omhandler respekt for hverandre, likeverdighetsfølelse og at alle har like rettigheter. Den solidariske sfæren er viktig å nevne under skolehjem-samarbeid da den omhandler at vi ønsker å bli behandlet og respektert som enkeltindivid og hvordan man som individ kan bidra til fellesskapet (Skoglund & Åmot, 2019). Det er derfor meget interessant at man ikke skal langt tilbake i tid for å finne spesialskoler, og at det er forskjeller i dagens samfunn for hvordan man møter, håndterer og behandler elever med ADHD og deres foreldre. På den ene siden ser vi at anerkjennelse er grunnleggende for blant annet identitetsutvikling og selvstendighet, mens på den andre har vi krenkelse som kan føre til flere negative konsekvenser. Positive tilbakemeldinger fra pedagogen kan føre til at elevene føler de mestrer skolen, som igjen vil kunne få en positiv effekt på både arbeidsinnsats og motivasjon (Faldet & Nordahl, 2017), det er derfor utfordrende at elevene med ADHD ofte blir møtt med lite forståelse og lite anerkjennelse ifølge Amundsen (2017). Elever med ADHD som opplever å få krav som er uoverkommelige, kan få konsekvenser som fører til sekundære vansker. Det er derfor nødvendig med anerkjennelse og støtte fra pedagogen som igjen kan føre til en reduksjon av symptomer på ADHD (Sanne & Flaten, 2012).

### 5.3.2 utfordringer i skolehjem-samarbeidet

Resultatet viser at foreldresamarbeidet kan være utfordringerne, men at ofte handlet det om å vise forståelse for foreldrenes situasjon. Det ble påpekt på at god dialog var viktig, og at det var hensiktsmessig å kunne trekke paralleller mellom skole og hjem. Amundsen (2017) peker på at foreldrenes syn på skolen påvirker barnets syn på skolen, om foreldrene har et positivt syn øker det sjansen for at barnet har et positivt syn. Sanne og Flaten (2012) kommer med forslag til hva som kan hjelpe eleven med ADHD å huske beskjeder og foreslår at eleven kan ha bok som hen kan skrive beskjed som blir gitt på skolen, og at denne boken kan benyttes av pedagogene for å formidle informasjon. Denne boken bør sjekkes hver dag av foreldrene, og skal fungere som et bindeledd mellom skole og hjem for å formidle beskjeder om for eksempel turer, møter, prøver eller andre viktige ting eleven eller foreldrene må huske på. Dette tenker jeg kan være en god måte å kommunisere med foreldrene på, men på den andre siden opplyste foreldrene i undersøkelsen til Amundsen (2017) at de hadde en slik bok, men at denne ble brukt til å formidle negative beskjeder fra skolen. Foreldrene gruet seg til å se i denne boken, og beskjeder om hvor vanskelig deres barn hadde oppført seg på skolen ble skrevet ned i disse bøkene. Et eksempel:

I kontaktboken viser den samme moren til at det står følgende; Han klarte ikke å sitte i ro i dag heller. Moren forteller at da hun fikk meldingen, ringte hun og spurte læreren om dersom hun fikk en elev som satt i rullestol ville skrevet; Han klarte ikke å løpe 60 meteren i dag heller. (Amundsen, 2017, s. 60)

Dette eksempelet mener jeg illustrerer hvordan mangelen på kunnskap om ADHD kan påvirke pedagogens syn på eleven. Det kan føre til at eleven kan oppleve seg mislykket, og at foreldrene videre får negative tilbakemeldinger som kan påvirke deres syn både på seg selv som forelder, samt synet på hvordan deres barn har det på skolen når det blir stilt krav til barnet som er umulig for barnet å etterleve på bakgrunn av sin diagnose. I mine resultater kan man se at det var et ønske fra foreldrene med ukentlige meldinger hjem der det ble oppsummert hvordan uken har vært. Det var likevel utfordrende når det var dårlige perioder på skolen, både elever og foreldre etterlyste mer positive tilbakemeldinger fra skolen. I resultatet blir det lagt vekt på at det tar lang tid med de negative tilbakemeldingene, men at de positive tilbakemeldingene går fort å skrive, det er likevel viktig at det positive kommer frem. I teorien kommer det frem at positive tilbakemeldinger er viktig for å danne gode relasjoner til foreldrene, dette vil føre til at det i ettertid vil være lettere å håndtere utfordringer som måtte

oppstå på skolen. Det viktig å huske på det asymmetriske maktforholdet mellom skole og hjem og at skolen skal anerkjenner hjemmet som en likeverdig part i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). Dette kan gjøre ved å ha fokus på positive og konstruktive tilbakemeldinger. Det er derfor interessant at det blir brukt mye tid på de negative tilbakemeldingene når disse kan føre til at foreldrene unngår kontakt med skolen, i verste fall kan føre til at kontakten med skolen reduseres som igjen kan føre til at atferdsvanskene øker (Drugli & Nordahl, 2016). Så på den ene siden er det stort fokus på at elevene skal ha tilbakemeldinger både fra skolen og foreldrene sin side, men det oppleves som utfordrende når det er perioder på skolen som er vanskelig. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ser på hvordan de ulike systemene påvirker elevens utviklingsprosess både direkte og indirekte, der skole-hjemsamarbeidet blir pekt på som en faktor som påvirker hvordan atferd og fungering eleven har i skolehverdagen (Drugli, 2012). På bakgrunn av resultatet og teorien er det for meg vanskelig å forstå hvorfor det er så stort fokus på de negative tilbakemeldingene når teorien viser hvor stor skade denne kan gjøre, både for eleven selv, men også hvordan det indirekte kan påvirke eleven på bakgrunn av hvordan skole-hjemsamarbeidet kan bli påvirket av dette. Om vi ser på den psykodynamiske tilnærmingen der det blir vektlagt at barnet utvikler seg i samspill med miljøet barnet er en del av (Ogden, 2002). Om det da bare er fokus på det negative hos eleven, hvordan blir da eleven å oppfatte seg selv? Personlig har jeg liten tro på at negative tilbakemeldinger fører til en positiv endring, dette med bakgrunn i mine erfaringer med hva positive tilbakemeldinger kan gjøre med eleven, relasjonen mellom pedagog og elev, samt skole-hjemrelasjonen.

### 5.3.3 Forventninger mellom pedagog og hjemmet

Forventninger fra både skole og hjemmet er viktig, det er viktig at disse blir drøftet på møter slik at begge partene har sine ansvarsområder. Drugli og Nordahl (2016) legger vekt på viktigheten av at foreldrene får muligheten til å påvirke, og at kunnskapen foreldrene innehar om skolen er viktig for at foreldrene skal kunne gi best mulig støtte til elevens danning, utvikling og læring. Drugli og Nordahl (2016) har delt foreldresamarbeid inn i fire nivåer der informasjon er den laveste form for foreldresamarbeid og reel påvirkning er den sterkeste formen for samarbeid. I mitt resultat fremkommer det ikke konkret at foreldrene har hatt mulighet til å påvirke, men informantene var mente god dialog var viktig. Det er likevel individuelle forskjeller for hvor mye dialog som er nødvendig for at foreldrene skal føle seg inkludert. Det er interessant at det kommer frem i undersøkelser at foreldre med lav sosioøkonomisk status, familieproblemer og barn med faglige og/eller sosiale utfordringer var

mest utfordrende å samarbeide med, selv om samarbeidet for disse elevene er særdeles viktig (Drugli & Nordahl, 2016). Hvorfor er det slik? Mine tanker er at det kan handle om tidligere krenkelser, og dermed dårlige erfaringer med mangel på respekt, tillit og troverdighet. For at det skal dannes gode relasjoner mellom skole og hjem er positive tilbakemeldinger viktig. Jeg undrer meg da hvordan det kan ha seg slik at mitt resultat tyder på at det blir brukt mer tid på de negative tilbakemeldingene enn de positive. Forventingene mellom skole og hjem er viktig å avklare fordi disse kan være ulike, det er derfor viktig at skolen er tydelig på sine rammer. Skolen er å regne som den profesjonelle parten i samarbeidet og har lovpålagte oppgaver de skal gjennomføre (Drugli & Nordahl, 2016). Resultatet mitt viser at pedagogene hadde tydelige forventinger til de foresatte, dette kunne være å informere om hendelser, små som store, som kan påvirke hvordan elevene har det på skolen. Den andre pedagogen hadde en forventning om at medisiner måtte gis hjemme og at om det ble glemt var det viktig at skolen fikk beskjed. Like viktig var kostholdet og hjelp til å få med nødvendig utstyr til skolehverdagen. Dette er små ting som erfaringsmessig kan gi store utslag for elevene med ADHD. Et godt samarbeid vil kunne påvirke elevens muligheter for både faglig og sosial utvikling (Webster-Stratton, 2005), og foreldrenes holdninger vil påvirke elevenes motivasjon og innsats på skolen.



## 6 Avslutning

I dette prosjektet har jeg forsket på hvordan en pedagog tilrettelegger for tilpasset opplæring og et godt skole-hjemsamarbeid for elever med ADHD. Lærerne jeg har intervjuet har delt sine erfaringer om tilpasset opplæring for elever med ADHD, kompetanse om ADHD og skole-hjemsamarbeidet der eleven har ADHD. Jeg søkte informasjon om hva de gjorde for å tilrettelegge for elevene med ADHD, hvordan erfaringer de hadde gjort seg i sin yrkeskarriere og hvordan de hadde erfart skole-hjemsamarbeidet. Jeg vil presisere at denne oppgaven er basert på erfaringen til to lærere som arbeider med barn i barneskolealder, samt relevant teori.

Det jeg satt igjen med etter intervjuene og teoridelen som jeg har valgt å benytte meg av i oppgaven er at kunnskap og kompetanse er ekstremt viktig for å kunne imøtekomme de ulike behovene enkeltelevne med ADHD har. Det er viktig med kunnskap om alle elevene med diagnoser, atferdsvansker eller andre utfordringer i skolen. Kunnskap og kompetanse om relasjon, anerkjennelse, krenkelse, dannelselse, kommunikasjon, samarbeid og retten til tilpasset opplæring er noe alle som arbeider i skolen bør ha. Mine informanter delte sine erfaringer fra møter med elever med ADHD i skolehverdagen. Hvordan de opplever at elevene har det både faglig og sosialt, hvordan de tilrettelegger og strukturerer undervisningen for elever med ADHD.

*Hvordan tilrettelegger pedagoger for tilpasset opplæring og et godt skole/hjemsamarbeid til elever med ADHD?*

I min oppgave fremkommer det at pedagogen har ulike tanker om hva tilpasset opplæring er, samt hvordan de tilrettelegger for tilpasset opplæring for elevene med ADHD. Det er ulike måter å tilpasse opplæringen for elevene, men min forskning viser at dette stort sett går på det praktiske rundt eleven. Eleven bør ha mulighet for pauser både i og utenfor klasserommet. Undervisningen bør være varierende og oppleves som meningsfull for eleven. Tidligere forskning viser at elevene med ADHD trenger mange repetisjoner, (Sanne & Flaten, 2012) men elevene bør ha noe å strekke seg etter ifølge Vygotskij som mente undervisningen burde ligge ett hakk over nivået eleven er på. Dette omtalte han som tilpasset opplæring (Imsen, 2017).

Et godt skolehjemsamarbeid kan være utfordrende å få til der elevene har ADHD, dette fordi det ofte er fokus på de negative tingene som skjer på skolen. De negative tilbakemeldingene kan påvirke hvordan syn både elevene og foreldrene har på skolen.

*Forskningsspørsmål:*

- Hvordan vurderer pedagoger kompetansen sin i arbeid med elever med ADHD?

Mine funn viser at informantene hadde tilegnet seg sin kunnskap om ADHD selv, dette til tross for at Amundsen (2017) legger frem viktigheten av kunnskap i sin artikkel. Elevens læring blir påvirket av kunnskapsnivået hos pedagogen, kunnskapsnivået hos pedagogen påvirker hvordan hen forstår elevene med ADHD. Mangelen på kunnskap kan føre til at elevene med ADHD kan føle på stigma. Kunnskapen om ADHD blant pedagoger i skolen er en utfordring på individ- og systemnivå. På individnivå fordi det i dag er opp til pedagogen selv å tilegne seg denne kunnskapen eller fordi det forventes at pedagogen innehar nødvendig kunnskap om ADHD etter endt studie. På systemnivå er det en utfordring fordi det er skolen sitt ansvar at elevene med ADHD blir fulgt opp (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom de fire ulike epokene med tilpasset opplæring ser vi at det har vekslet mellom å være pedagogens ansvar å tilpasse opplæringen, mens vi i dag ser at det er et mer overordnet ansvar.

- Hvordan praktiserer pedagoger tilpasset opplæring i forhold til opplæringsloven?

Opplæringslova (1998) har vært i en stadig endring, og en av de største endringene skjedde i 1975 med lovendringen som opphevet spesialskolen og fjernet skille mellom spesialskolen og normalskolen. Dagens opplæringslov (1998) sier at barn som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning. I Opplæringslova (1998, § 1-3) står det at tilpassa opplæring er noe alle barn har krav på, opplæringen skal være tilpasset eleven sine evner og forutsetninger. Det er derfor kritikkverdig at forskning viser at det er manglede kunnskap om ADHD blant pedagoger i dagens skole (Amundsen, 2017). Funnene viser at tilpasset opplæring skal tilpasses hver enkelt elev, og at alle elever har ulike behov. Tilpasset opplæring kan være å tilby ekstra pauser, dele opp oppgaver eller legge til rette for god struktur og forutsigbarhet for elevene med ADHD. For å kunne tilpasse opplæringen på en god måte må pedagogen kjenne eleven og dens behov, samt ha kunnskap om hva ADHD innebærer for eleven det gjelder.

- Hvordan opplever pedagoger skole-hjemsamarbeid når det gjelder elever med ADHD?

Skole-hjemsamarbeid der eleven har ADHD kan oppleves som utfordrende, der resultatet viser at det er avgjørende hvordan man møter foreldrene for hvordan samarbeidet blir. Kommunikasjon og forventninger må avklares og tillit skal bygges for at samarbeidet skal fungere. Det er viktig å møte foreldrene med barn med ADHD med forståelse, men for å kunne vise forståelse må man ha kunnskap om ADHD. Selv om elevene med ADHD er svært forskjellige vil det være noen likehetstrekk, derfor vil det i et skole-hjemsamarbeid være utslagsgivende at pedagogen innehar kunnskap om ADHD for å kunne vise forståelse. Slik som Amundsen (2017) har presenter i sin forskning ser vi at mangel på kunnskap om ADHD hos pedagoger vil kunne få store konsekvenser for foreldrene og elevene, men også for samfunnet. Det at vi dagens i samfunn skal tillate at foreldre må bytte skole på grunn av manglede kompetanse hos ledelse og pedagoger for at barnet deres skal få den skolegangen de har krav på er krenkende i seg selv, og noe som ikke burde skje etter 1975 da spesialskoleloven ble strøket.

## 6.1 Begrensinger

En av utfordringene jeg har møtt i mitt arbeid med denne forskningen er at det er et tema som kan være vanskelig å få nok informanter til. Dette tror jeg skyldes at de som ikke innehar kompetansen som er nødvendig ikke vil stille som informanter. ADHD og skole opplever jeg som veldig aktuelt nå, der fokuset er på kompetanse hos pedagogen og viktigheten av dette. Mine informanter opplyste at de hadde opparbeidet seg erfaringsbasert kunnskapen de nå har.

Jeg er usikker på om jeg ville fått samme resultat om jeg hadde benyttet meg av intervju og observasjon eller ved et anonymt spørreskjema om kunnskap og erfaringer. Ved et intervju kan man ikke være sikker på at man får den faktiske sannheten, eller et ønsket bilde på sannheten. Det kan derfor være vanskelig å få tak i ønskede informanter som gir informasjon som er reel. Det kan derfor oppstå etiske dilemmaer, det kan for eksempel være at informanten opplever intervjuet som krenkende for mangelen på kunnskap blir synlig i den videre forskningen. Informanten kan trekke seg i ettertid.

Foreldre som føler på maktesløshet bør tas på alvor, men er ikke noe jeg har gått inn på. Jeg ønsket kun å belyse hvilke utfordringer informantene har opplevd i sitt møte med foreldene der eleven har ADHD.

## 6.2 Forslag til videre forskning

Det som hadde vært interessant å vite mer om er hvordan pedagoger med kunnskap om ADHD har tilegnet seg denne, og om det er slik at det er de som har arbeidet i skolen i mange år som har mest kompetanse. Er det slik at de som er nyutdannede må opparbeide seg denne kompetansen gjennom erfaring for å kunne imøtekomme og forstå elevene med ADHD og deres foreldre på en god måte? Det hadde vært interessant å sett på hvor mye det påvirket elevens utbytte både faglig og sosialt. Hvorfor er det så stort fokus på å sende negative tilbakemeldinger hjem når det ikke har noe positiv effekt?

## Litteraturliste

- Amundsen, M. L. (2017) *Når skolen blir motstander*. Hentet 22.03.2023 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/nar-skolen-blir-motstander/>
- Anker, T. (2020) *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Aubert, A.M. & Bakke, I. M. (2019) *Utvikling av relasjonskompetanse – Nøkler til forståelse og rom for læring*. (2.utg) Gyldendal.
- Bastian, U. & Egge, Å. (2009) *Barn med ADHD*. Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2020) *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. (2.utg) Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, A. K. (2009). *Elevenes læringsmiljø – læreren muligheter*. Universitetsforlaget.
- Bjelland, I. & Sanne, B. (2012) *Hva er ADHD – egentlig?* Tidsskrift for Norsk psykologforening. Hentet 09.08.2023 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2021/11/hva-er-adhd-egentlig>
- Drugli, M. B. (2012) *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen damm akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016) *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 23.03.2023 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Elvén, H. B. (2017) *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Faldet, A.-C. & Nordahl, T. (2017) *Læreres vurdering av ulike elevgrupper i skolen*. Utdanningsforskning. Hentet 22.03.2023 fra: <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127909/174137>
- FHI (2015.05.20) *ADHD*. Hentet 21.03.2023 fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Hannås, B. M. (2023) *ADHD*. Store norske leksikon. Hentet 08.08.2023 fra: <https://sml.snl.no/ADHD>
- Haug, P. (2020) Tilpassa opplæring. I P. Haug (Red). *Tilpassa opplæring* (s.11-41) Cappelen damm akademisk.
- Heggevoll, G. I. (2019). Det «atferdsproblematiske» barnet – et kritisk perspektiv på definering av barn og pedagogiske programmer i barnehagepraksis. I R. T. Skoglund & I. Åmot (red), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2.utg., s. 85 -111). Universitetsforlaget.

- Helsedirektoratet (2023, 3. juli) *ADHD*. Hentet 05.02.2023 fra:  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Helsedirektoratet (2022) *ADHD – Nasjonal faglig retningslinje*. Hentet 26.06.2023 fra:  
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/behandling-og-oppfolging-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse>
- Imsen, G. (2017) *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg) Universitetsforlaget.
- Jakobsen, G. T. (2021) *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009) *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Acta Didactica Norge. Hentet 27.06.2023 fra: [https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. (6.utg) Universitetsforlaget.
- Johansen, C. M. & Sundbye, L. M. T. (2019, 19. november). *Kvantitative og kvalitative metoder*. NDLA. Hentet 01.09.2023 fra: <https://ndla.no/article/20755>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (3.utg) Fagbokforlaget.
- Koch, J. B. & Thinksted, A. S. (2022, 21. juli). *ADHD får hjernens kommandosentral til å jobbe saktere*. Forskning.no. Hentet 13.09.2023 fra: <https://forskning.no/adhd-hjernen-sykdommer/adhd-far-hjernen-kommandosentral-til-a-jobbe-saktere/2056207>
- Kunnskapsdepartementet. (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Kunnskapsdepartementet. Oslo. Hentet 10.09.2023 fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) Gyldendal.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. (Nova rapport 13/03). Utgivelsessted: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, H.M. (2020) *Tilpassa opplæring*. I Haug, P (Red). *Tilpassa opplæring når elever har stort læringspotensial*. (s.65-93) Cappelen damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Sanne, B. & Flaten, K. (2012, 02. November) *Pedagogiske tiltak for barn med ADHD*. Utdanningsforskning. Hentet 10.03.2023 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/pedagogiske-tiltak-for-barn-med-adhd2/>
- Skoglund, R. T. & Åmot, I. (2019) Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. T. Skoglund & I. Åmot (red). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2.utg., s. 18-40). Universitetsforlaget.
- Snildal, S. & Torgunrud, M. (2013) *Fra kunnskap til handling: Et pilotprosjekt for lærere som underviser elever med ADHD*. Psykologi i kommunen, 06.
- Statped (2020) *Barn og elever med ADHD*. Hentet 05.09.23 fra: <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/hva-er-adhd/>
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.06.2023 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- St.meld. nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 29.05.23 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Straarup, L. & Bertelsen, M. H. (2017) *ADHD i skolen- styrk relasjoner, oppmerksomhet og kommunikasjon – en bok for lærere og pedagoger om å håndtere ADHD i skole og barnehage*. Info vest forlag.
- Særsten, C.A. (2019) *AD/HD – beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen*. Pyskologi i kommunen. Hentet 09.08.2023 fra: <https://psykisk-kommune.no/ad-hd-beskrivelse-av-diagnose-og-eksempler-pa-tiltak-for-elever-i-grunnskolen/19.75>
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (5.utg) Fagbokforlaget
- Tjora, A., Næss, S. C. & Levang, L, E. (2016) ADHD i samfunnsperspektiv. I Levang, L. E. (red) *ADHD og det disiplinerte samfunn*. (s.11-29) Fagbokforlaget.
- Utdanning (2022, 30. november) *Forsker*. Hentet 27.08.2023 fra: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/forsker>
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Barn og unge med AD/HD AD/HD og lignende atferdsvansker-skoleperspektivet*. Statusrapport 7. april 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.05.2023 fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2020, 13. Juni) *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 22.03.2023 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (2022) *Tilpasset opplæring*. Hentet 29.05.23 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet (u.å) *Undervisning og tilpasset opplæring*. Overordnet del. Utdanningsdirektoratet. Hentet 06.09.23 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Vedvik, M. & Flaten, K. (2021, 27. april) *Diagnostisering av ADHD- perspektivet bør utvidast*. Utdanningsforskning. Hentet 14.03.2023 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/diagnostisering-av-adhd--perspektivet-bor-utvidast/>
- Webster-Stratton, S. (2005) *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal akademisk.
- Zeiner, P. (2004) ADHD- en oversikt. I P. Zeiner, *Barn og unge med ADHD* (s.18-71) Tell forlag.



## 7 Vedlegg.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT

## 7.1 Intervjuguide

### **Rammesetting:**

- Informasjon om forskningsprosjektet
- Informasjon om formålet og bruk av informasjonen informantene gir
- Informasjon og avklaring om taushetsplikt og anonymitet, samt muligheten til å trekke seg fra forskningen til enhver tid
- Informasjon om lydopptak og informantene undertegner samtykkeskjema

### **Innledning:**

- Kjønn
- Alder
- Utdanning
- Arbeidserfaring i skoleverket

### **Elev-lærer relasjon/kompetanse**

1. Hvordan erfaringer har du med barn med ADHD?
2. Hva tenker du om ADHD-diagnosen?
  - a. Er det en utfordring eller en styrke?
3. Hvordan opplever du at informasjonen om elever med ADHD er?
  - a. Veit kun kontaktlærer, lærere på trinnet eller alle lærerne på skolen om hvem som har diagnoser?
  - b. Hva er for eksempel hensikten med hvem som har kjennskap til diagnosen?
  - c. Hva tenker du om taushetsplikt i denne sammenhengen?
4. Har du fått informasjon/kurs om ADHD fra arbeidsplassen?
  - a. Hvis ja, hvordan og hvilken?
5. Bidrar PPT med noe i forhold til eleven/klassen?
  - a. Veiledning? Hvis ja, hvordan er den organisert?
  - b. Hvilken erfaring har du med spesialundervisning og elever med ADHD?
  - c. Tenker du at en ADHD-diagnose automatisk utløser behov for spesialpedagogisk hjelp, hvorfor/hvorfor ikke?
6. Forholder du deg annerledes til barn med ADHD enn barn uten diagnosen?
  - a. Hvordan opplever du din kontakt/relasjon med barn med ADHD?
  - b. Hva tenker du er viktig i møte med barn med ADHD? (anerkjennelse, forutsigbarhet)

7. Hvordan tilrettelegger du for barn med ADHD i din undervisning?
  - a. Er det noe som fungerer bra?
  - b. Noe som ikke fungerer?
  - c. Noe du savner? (Kompetanse, ressurser, materiell)
  - d. Gjør du noe annerledes nå kontra da du var nyutdannet/ny i skolesystemet?
8. Hvordan opplever du at det sosiale er for eleven?
  - a. Er det mye mobbing?
  - b. Hva gjør du for at elevene med ADHD skal oppleve seg som en del av fellesskapet?
  - c. Opplever du at eleven/foresatte er åpen om diagnosen?
9. Hvor viktig mener du kompetanse om ADHD er for hvordan man håndterer elevene med diagnosen?
10. Mener du det skjedd en endring i hvordan skolen på systemnivå håndterer elevene med ADHD? (spesialundervisning, TPO, ressurser)
  - a. Hvis ja, hvordan?
  - b. Hvis du kunne endret på noe i dagens skoleverk med tanke på elever med ADHD, hva hadde det vært?

**Skole-hjem samarbeid fra lærerens perspektiv:**

11. Hvordan opplever du skole-hjem samarbeidet der barnet har ADHD?
  - a. Kan du nevne noen faktorer du mener er viktig for å lykkes med samarbeidet?
  - b. Gjør du noe annerledes der barnet har ADHD, enn med de andre barna?
  - c. Hvilke forventninger har du til foreldrene når barnet deres har ADHD?
  - d. Har du opplevd noen spesielle utfordringer i samarbeidet?

**Generelt:**

12. Noe du vil tilføye?
13. evt. gjennomgang av spørsmål som er utydelige svar på.

Takk for din tid!

## Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvordan påvirker pedagogens tanker, kunnskap og erfaring elevene med ADHD på mellomtrinnet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan skolehverdagen til en elev med ADHD blir påvirket av pedagogens tanker, kunnskap og erfaring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Temaet for oppgaven er elever med ADHD og hvordan pedagoger møter disse elevene og deres utfordringer og forutsetninger i skolehverdagen. Jeg ønsker gjennom en kvalitativ tilnærming å undersøke hvordan pedagogens tanker, kunnskap og erfaring påvirker hvordan de møter elevene med ADHD. Jeg ønsker å foreta intervju ved to skoler der jeg søker minst to pedagoger fra hver skole som informanter.

Min problemstilling så langt lyder som følger «Hvordan påvirker tanker, kunnskapen og erfaringene en pedagog har skolehverdagen til elever med ADHD?»

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jeg heter Ailen Ulekleiv Hanssen og skal skrive masteroppgave i pedagogikk ved fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Min veileder er Juhar Yasin Abamosa. Tlf: 61287516, epost: juhar.abamosa@inn.no

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker at du deltar i mitt prosjekt på bakgrunn av din kunnskap. Jeg har vært i kontakt med rektor ved din skole og du er blitt trukket frem som en aktuell kandidat. Jeg har vært i kontakt med 3 skoler og ønsker 4-6 informanter som arbeider på mellomtrinnet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Intervjuet vil gjennomføres våren 2023 og vil ha en varighet på ca. 1 time. Tid og sted vil avtales med hver enkelt informant. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, samt jeg vil

notere underveis om det er nødvendig. Informasjonen informanten gir vil bli brukt i analysedelen der jeg vil koble det opp mot tidligere forskning og relevant teori. Informanten har rett til å trekke seg fra intervjuet når som helst, og dette kan skje før, under eller etter intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil behandles konfidensielt og anonymiseres i transkriberingen. Navnet ditt vil bli byttet ut med et fiktivt navn i transkriberingen i etterkant av intervjuet.

Intervjuet blir tatt opp og lagret på en sikker forskningsserver gjennom hele forskningsprosjektet.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AD som et studentprosjekt som skal gjennomføres som en masteroppgave skoleåret 2023.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent våren 2023, og alt materiell vil bli slettet etter avsluttet prosjekt. Om ønskelig kan oppgaven bli tilsendt når oppgaven er avsluttet og bestått.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskolen i Innlandet ved veileder Juhar Yasin Abamosa.

Tlf: 61287516

Epost: [juhar.abamosa@inn.no](mailto:juhar.abamosa@inn.no)

Forsker er Ailen Ulekleiv Hanssen.

Tlf: 45273048

Epost: [ailen\\_uh@live.no](mailto:ailen_uh@live.no)

Vårt personvernombud:

Epost: [personvern@inn.no](mailto:personvern@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Ailen Ulekleiv Hanssen/ Juhar Yasin Abamosa*

(Forsker/veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan påvirker lærerens holdninger, kunnskap og erfaring elevene med ADHD på mellomtrinnet?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju med lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 7.3 Godkjenning fra SIKT

**Referansenummer**

935636

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

15.02.2023

**Prosjektittel**

Masteroppgave Høgskolen i Innlandet.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektansvarlig**

Juhar Yasin Abamosa

**Student**

Ailen Ulekleiv Hanssen

**Prosjektperiode**

19.08.2022- 15.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2023.



## Meldeskjema

### **Kommentar**

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### TAUSHETSPLIKT

Husk at lærerens taushetsplikt omfatter mer enn det å nevne navn på barna. Lærerne kan heller ikke fortelle historier på en slik måte som gjør at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev. Du og lærer er i fellesskap ansvarlige for at spørsmål ikke besvares med detaljerte eksempler, men i generelle ordelag.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!