

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn / kandidatnr.:2

---

ADHD-diagnosens betydning i  
spesialpedagogiske tiltak, eller diagnosens  
betydning for relasjon på tvers av eleven?

---

Dato: 28.08.19

Totalt antall sider: 64

## **Forord**

Gjennom masterprosessen har en fått lære mye, men det jeg føler mest på er det at jeg faktisk kunne skrive en slik lang oppgave. Gjennom prosessen har jeg møtt på utfordringer og utviklet meg faglig. Jeg har måttet reflektere mye rundt etikk i forhold til valg av problemstilling, og jeg har fått se inn i flere læreres livsverden.

Jeg vil gjerne bruke dette forordet til å få takket informantene mine, uten dere hadde jeg ikke kunnet lykkes. Dere gav mye av dere selv, og var ærlige og åpne. Ikke minst gav dere av tiden deres i en allerede hektisk hverdag, der det kanskje ikke var så mye tid å ta av. Dette setter jeg utrolig stor pris på, å dere har gitt meg så utrolig mye lærdom, og dere har åpnet en større forståelse for hvordan hverdagen deres er for meg. Tusen takk.

Videre vil jeg takke min veileder, Karianne, som hele veien har støttet opp rundt prosessen, både når jeg har stått fast faglig, men også når skrivesperren har meldt seg. Det å kunne reflektere rundt og drøfte problemstilling, fagstoff, meninger og funn, har virkelig hjulpet meg med å rydde opp i trådene, slik at masteravhandlingen har blitt et faktum.

## **Sammendrag**

Formålet med denne oppgaven var å få et dypdykk inn i lærerens livsverden, når arbeidsoppgavene ble komplisert av adferdsvansker som utspringer i en ADHD diagnose. En var da ute etter å finne ut hvordan lærerne opplevde det å arbeide opp mot eleven som hadde adferdsvanskene, men også hvordan læreren opplevde det å samarbeide med miljøet rundt eleven, både før og etter en ADHD diagnose. Håpet var at studien skulle føre til en økt forståelse for lærerens perspektiv i arbeid med sårbare barn, og gjennom dette kunne forbedre den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt til elevene ved norske skoler.

Problemstillingen ble som følge: *«På hvilken måte opplever skole/kontaktlærer å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak til sine grunnskolebarn før og etter ADHD-diagnostisering»*

Fremgangsmåten en valgte for å finne svar på problemstillingen var en intervjustudie som forankret seg i en fenomenologisk inspirert forskningsdesign.

For å sette seg inn i lærerens livsverden, så startet prosessen med å lese seg opp på teori og forskning rundt emnet, der en på grunnlag av tidligere forskning spisset problemstillingen til å dekke perspektiver innen feltet som var minst forsket på.

Studien endte med 3 dybdeintervjuer av 4 lærere, der en så på lærerens praktiske struktur av skoledagen, relasjonens viktighet i arbeidet med sårbare barn, og relasjonens betydning rundt barnet.

På bakgrunn av temaene ble det relevant å gå inn i teorier som ligger nært relasjonsbygging, og teorier som forklarer ADHD og hvordan en best tilrettelegger ut fra diagnosekriteriene. Også forskning som viser hvordan lærere lykkes i sitt arbeid med barn med adferdsvansker, og forskningsrapporter som viser foreldrenes perspektiv fremmes i studien.

## **Summary**

The purpose of this assignment was to get a deep dive into the teacher's life world, when the tasks were complicated by behavioral difficulties that arise in an ADHD diagnosis. One was then to find out how teachers experienced working towards the student who had behavioral difficulties, but also how the teacher experienced working with the environment around the student, both before and after an ADHD diagnosis. The hope was that the study would lead to an increased understanding of the teacher's perspective in working with vulnerable children, and through this could improve the special educational assistance provided to the pupils at Norwegian schools.

The problem was as follows: "In what way does the school / contact teacher perceive special educational measures for their elementary school children before and after ADHD diagnosis" The method chosen to find answers to the problem was an interview study that was rooted in a phenomenologically inspired research design.

To get acquainted with the teacher's life world, the process of reading up on theory and research around the subject began, where on the basis of previous research the problem was addressed to cover perspectives in the field that were least researched.

The study ended with 3 in-depth interviews of 4 teachers, where I looked at the teacher's practical structure of the school day, the importance of relationships in working with vulnerable children, and the importance of relationships around the child.

Based on the themes, it became relevant to go into theories that are close to relationship building, and theories that explain ADHD and how to best adapt based on the diagnostic criteria. Also research that shows how teachers succeed in their work with children with behavioral difficulties, and research reports that show the parents' perspective are promoted in the study.

## **Innholdsfortegnelse**

1.0 Introduksjon .....	1iv
2.0 Introduksjon til teori.....	2
2.1.1 Tidligere forskning og funn.....	3
2.2.1 Strukturert tilrettelegging.....	6
2.3 Relasjon.....	8
2.3.1 Tilknytningsteori.....	8
2.3.2 Relasjons-kompetanse.....	11
2.3.3 Å møte eleven.....	13
2.4 ADHD og en skole for alle.....	15
2.4.1 ADHD i skolen.....	17
2.4.2 ADHD i teoretisk forstand.....	19
2.5 Medisin.....	20
3.0 Metode.....	21
3.1.1 Bakgrunn for og oppbygging av oppgaven.....	21
3.1.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	22
3.1.3 Hvordan forstår forskeren ADHD.....	24
3.1.4 Paradigmer.....	25
3.1.5 Forklaringstyper.....	26
3.2.1 Forskningsdesign, fenomenologisk forankring.....	27
3.2.2 Forberedelser.....	28
3.2.3 Tidsbruk og utvalg.....	29
3.2.4 Analyse.....	30
3.2.5 Forskningsmetode.....	31

3.2.6 Validitet og relabilitet.....	32
3.2.7 Forskningsetikk.....	33
4.0 Resultat og drøfting.....	34
4.1.1 Praktisk struktur.....	34
4.2.1 Lærere i fellesskap.....	36
4.3.1 Relasjonsbanken.....	37
4.3.2 Tillitsrelasjoner i foreldresamarbeid.....	41
4.4.1 Skolen som tilskuer under utfedningen.....	44
4.5.1 Diagnostisert, medisinert og forstått.....	45
5.0 Konklusjon.....	46
Litteraturlist.....	49
Vedlegg1 Infoskriv og samtykkeskjema.....	51
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	54
Vedlegg 3 NSD`s prosjektvurdering.....	56

## 1.0 Introduksjon

Siden jeg startet studiene som pedagog, har jeg hele veien blitt trigget og motivert av disse barna som har med seg en større sårbarhet, og jeg har alltid hatt et ønske om å kunne bidra til positiv utvikling. Dette i seg selv motiverte meg til å studere spesialpedagogikk, og gjennom masterstudiet har interessen for pedagogens opplevelser av å jobbe med disse barna sprunget frem.

Bakgrunn for tema ligger nærme egen erfaring med en sønn som har strevd i skolesammenheng med konsentrasjon og impulsivitet. Før utredning og etter utredning oppfatter vi som familie rundt ham at han har blitt møtt med to forskjellige forståelser for hans adferd, og derfor også veldig forskjellig tilpasning i fra skolens side i tilretteleggingen av hans skolehverdag. Ut fra dette går jeg inn i forskningen med en hypotese om at diagnosen har en stor betydning for forståelsen av elevens faktiske behov i tilpasninger av skolehverdagen til barn med ADHD.

Videre belyser enkelte forsknings/undersøkelses-rapporter på master og Ph.D nivå at elevens selvpoppfatning preges av diagnosetidspunkt, men også hvordan diagnosen forstås, blant annet Ph.D rapporten *Den urolige kroppen, Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD* av Bjørg Mari Hannås sier noe om menneskers endrete selvforståelse etter en diagnose. De kan øke forståelsen for hvorfor de noen ganger har vanskeligere å lykkes i enkelte settinger, og de kan bli mer klar over hvorfor deres adferd ikke blir hensiktsmessig, og dermed endres deres syn på seg selv. (Hannås, Bjørg Mari. 2010)

Videre sier Mona Andreassen i sin masteavhandling «Slik kan det oppfattes» at hennes funn viser at der en tidlig diagnose forstås som en unnskyldning til ikke å kunne gjennomføre skolegangen på et forventet nivå, og der forventningen til eleven settes lavt grunnet diagnose, der kan eleven miste troen på egne ferdigheter og mestringsmuligheter, og dermed forsvinner også motivasjonen for å prøve. Har derimot diagnosen blitt forstått som en forklaring for uønskede adferds uttrykk, manglende konsentrasjon og impulsivitet, har elever vist større vilje og evne til å mestre både sosialt og faglig. (Andreassen, Mona. 2008)

Videre kan en tolke ut fra styringsdokumentet «Veilederen spesialundervisning» at diagnosen ikke gir automatisk rett til spesialundervisning. Elevens eventuelle diagnose er ikke det vesentlige i vurderingen av om en elev har behov for spesialundervisning. Motsatt skal heller ikke elevens behov for spesialundervisning avvises på grunnlag av diagnosen. Ut fra denne

tolkningen skal spesialundervisningens kvalitet være lik, på tross av diagnose, altså tilpasningene på skolen skal ikke endres vesentlig etter en diagnose, da tilpasningene skal bestemmes ut fra behov, og en diagnostisering skal ikke nødvendigvis endrer behovet til eleven. (Utdanningsdirektoratet. 2017)

På bakgrunn av både egne erfaringer, forskningsrapporter og styringsdokumenter på feltet har derfor min nysgjerrighet blitt trigget, og jeg lurer på om diagnostisering har så liten betydning for kvaliteten på skolehverdagen til barn med ADHD som veileder spesialundervisning sier den skal ha, og dermed om det har noe å si når diagnosen kommer i skolegangen, hvordan opplever faktisk lærerne til barn med ADHD å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak før og etter en diagnose?

Hensikten med undersøkelsen kom frem gjennom lesning av forskningsrapporter på feltet som vil utdypes i neste kapittel, som belyste uenigheter og strid mellom foreldre og skole, der en ikke kunne få fatt i hva som ville få spesialpedagogisk hjelp til å fungere slik den er tiltenkt. Gjennom da å studere det perspektivet som mangler på en kvalitativ måte, håper jeg å få frem hvordan en kan styrke samarbeidet mellom elev, lærer, familie og hjelpeinstanser.

Problemstillingen springer da frem som følge av dette:

***«På hvilken måte opplever skole/kontaktlærer å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak til sine grunnskolebarn før og etter ADHD-diagnostisering»***

Problemstillingen igjen fører til en intervjustudie av fire lærere fra tre forskjellige kommuner. Lærernes bakgrunn springer alt fra å ha vært kontaktlærer på flere skoler over mange år, til å være spesialpedagogisk koordinator og til å ha erfaring med å jobbe både på normalskoler men også på skoler som har spesialisert seg på sosioemosjonelle vansker, der de jobbet med elever som grunnet adferd hadde falt ut av skolen allerede i barneskolen, og som da var på en mer lignende spesialscole.

## **2.0 Introduksjon til teori**

Gjennom studie av tidligere forskning kommer det frem at flere sider av teorien på feltet kan være greit å belyse. En kan se gjennom de kvantitative forskningsrapportene at læreren i disse studien er usikre på sin kompetanse når det kommer til elever med ADHD, de virker å være usikre på hvilke krav og forventninger som er reelle, og der virker å være usikkerhet på hvilket funksjonsnivå barna skal forstås å være på. Derfor har en kommet frem til at strukturen som lages rundt eleven, altså det praktiske, det som kan styres av omgivelsen og



rommet er noe av teorien denne studien skal ta for seg. Relasjonsteori tenker en at hører hjemme i alt arbeid med barn og foreldre, slik at relasjonsteorien får en naturlig plass i studien. Videre er skolens eller lærerens rolle under og etter utredningen av stor betydning, altså trenger en å vite noe om ADHD i skolen. Til sist skal en også se litt på forståelsesrammen rundt elevene med ADHD før og etter en utredning.

Videre skal det belyses at studien bygges rundt et sosiokulturelt læringssyn, altså en går ut fra at mennesker lærer i sosial interaksjon. En kan si at psykiske og fysiske redskaper brukes som strukturerende ressurser for å lære å handle adekvat i nye situasjoner. Altså kan en si at en trenger mennesker, samfunn, normer og kultur for å forstå hvordan læringen fremstår. Læring skjer hele tiden i sosiale settinger, der individene blir preget av hverandres forståelser og handlinger, samfunnets normer, kulturer og forventninger. (Lund, Hjelmbrekke og Skogdal, 2014. Lyngsnes, 1999)

### **2.1.1 Tidligere forskning og funn.**

Gjennom de fleste forskningsrapportene og artiklene en har lest i forbindelse med denne studien, så vises det til flere særtrekk. De tre utenlandske forskningsrapportene «Inclusion of children with special need in early childhood education: What teacher characteristics matter», fra Hongkong, “Are teachers ready? Preservice teacher knowledge of classroom management and ADHD” fra USA, og “Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes” fra Sverige viser alle en tendens til at lærere føler på å ha for lite kompetanse innen tilpassing og tilrettelegging i klasserommet og på skolen for elever med ADHD og andre spesielle behov. (Gidlund, 2017, Poznanski, Hart og Cramer, 2018 og Tracey og Barker, 2015). Studiene viser til at lærere trenger en bredere kompetanse innen adferds-håndtering for å inkludere elevene med spesielle behov, og at lærerne videre finner det vanskelig å tilrettelegge sosialt og faglig når de mangler kompetanse på emosjonell tilrettelegging. Videre kommer det frem i studiene at kjennskapen til særtrekkene ved ADHD er for lav, og at det derfor ofte blir gjort feilantagelser på hvordan en best møter barnas behov ved både sosiale og faglige utfordringer. (Gidlund, 2017, Poznanski, Hart og Cramer, 2018 og Tracey og Barker, 2015).

Videre kan en se fra Marie-Lisbet Amundsen sin artikkel «Når skolen blir motstander» at det er et dyptgående samarbeidsproblem mellom skole og hjem til barn med ADHD. Studien hennes baserer seg på en intervjuundersøkelse av tretti foreldre til trettifem barn med ADHD.

Gjennomgående i funnene hennes er at skolen ikke fremstår som å se foreldrene som samarbeidspartnere i barnas utdanning. Heller blir de ansvarliggjort for barnas adferd, det blir ved flere anledninger ringt hjem dersom barna har havnet i trøbbel, og det er forventet at foreldrene skal ordne opp i konfliktene som oppstår i skolesammenheng. Flere av foreldrene i studien opplever at de blir sett som mindreverdige partnere i barnas opplæring, der deres innspill ikke blir møtt av skolen. De opplever også at skolene kritiserer deres oppdragerrolle, og legger årsaksforklaringen for adferden til oppdragelse fremfor biologi. Når foreldrene følger opp det spesialpedagogiske tilbudet skolene gir, og klager inn om skolene i hovedsak bruker ufaglærte assistenter i den spesialpedagogiske undervisningen eller føler det uønskelig at barnet deres blir tatt mye ut av klassen, opplyser foreldrene at samarbeidet blir enda dårligere, noen blir også meldt til barnevern, eller det blir truet med melding til barnevern. Gjennomgående i bekymringsmeldingene i den aktuelle studien er at bekymringene samsvarer med symptomene på ADHD, og det blir i studien konkludert med at skolen er avhengig av å inneha en fylldigere kompetanse innen ADHD, både for å møte barnas behov, men også for å få et fungerende samarbeid mellom skole og hjem. (Amundsen, Marie Lisbet. 2017)

Lignende funn kan en finne i Roar Engh sin forskning med boka «Barn og unge med ADHD i Skolen» Selv om han i introen allerede skriver at han gjennom sine 3 år med forskning for denne boken kunne skrevet en hel bok om hvordan skolesystemet feiler, hvordan det skorter på kompetanse og hvordan barna faller ut av skolesystemet på grunn av mangelfull tilrettelegging, ønsker han heller å skrive en bok som kan hjelpe lærere og foresatte med å takle de utfordringene ADHD kan føre med seg i utdanningsløpet til barna. Det en kan bite seg merke i når han omtaler foreldresamarbeidet, er at kvaliteten på dette gjerne speiler hvordan skolen forstår barnet. Dersom barnet blir sett på som vanskelig med intensjon, så vil også foreldrene bli mer ansvarliggjort, samtidig som at de pedagogiske tiltakene vil ha liten virkning. Derimot, om skolen klarer å se forbi adferden, å se et barn som streber etter å lykkes, og mestre, så vil også samarbeidet mellom skole og hjem ha en mer positiv vinkling, der et faktisk samarbeid skjer, og hvor skolen møter foreldrenes innspill, lytter. Gjennom en slik forståelse vil også tiltak rundt barnet ha en større sjanse til å lykkes, noe han viser i de to siste fortellingene i boka, der den ene fortellingen er fra en mor som har møtt stor motstand fra skolen, og barnet har møtt et system som ikke tror på barnets mestringsevne, eller vilje. Historien ender i mange nederlag, og en ungdom som dropper ut av skolen, og ender som arbeidsledig på sofaen til mor. Den andre historien starter ganske likt som den første, men vendepunktet her blir en lærer som kommer inn i skoleløpet, som lytter til mor, og som tror på

barnets evner og vilje, enden er en motivert og selvstendig gutt som ble uteksaminert fra grunnskolen som den nest beste i klassen. (Engh, Roar. 2014)

Hannås (2010) skriver i sin doktorgrad mye om forventningene til å leve i samfunnet, og hvordan det å ha ADHD gjør det vanskelig å leve opp til disse forventningene. Det går på selvforståelse og selvtillit det å ikke strekke til, når en ikke vet hvorfor. De fleste av intervjudeltakerne i Hannås(2010) sin studie er enten ungdommer eller voksne, slik at en ikke kan trekke en direkte tråd fra deres opplevelser og oppfatninger og til barn i småskolealder, men en kan tenke seg at opplevelsen av å være utilstrekkelig og å ikke mestre kan relateres. I Hannås (2010) sin studie fremmes det at selv om en er fysisk i stand til å utføre en oppgave, fysisk eller sosialt, så er det slik at noen bare ikke får det til, det ender med en selvforståelse som omhandler lavt intellekt, utilstrekkelighet og lav verdi. Gjennom utredning og diagnostisering har like vel flere av intervjudeltakerne selv uten medisinerings klart å få bedre kontroll på sin impulsivitet og sin konsentrasjonssvikt. De beskriver at tanken om en årsaksforklaring til sin følte utilstrekkelighet gir en ny motivasjon til å gjøre en innsats, men da på en annen måte. Gjennom studien kommer det frem at forståelsen rundt intervjupersonene endres og at dette er noe som har stor betydning for hvordan de takler sine liv videre med impulsivitet, hyperaktivitet og konsentrasjonssvikt. Selv blir de mer reflektert rundt egen væremåte, hvordan møter de samfunnet, familien eller seg selv, og hvordan kan de selv legge opp til å få kontroll på egne handlinger og følelser. Flere av intervjudeltakerne som har prøvd ut medisin, sier noe om at sosiale og praktiske oppgaver blir lettere, men den virkelige endringen i deres handlingsrom er viten om at det ikke er dem, at de ikke er late, eller dumme, eller bare sosialt klein, men at det er en biologisk årsak, det er ting som er vanskeligere for disse menneskene grunnet medisinske årsaker som de ikke kan endre på. (Hannås. 2010)

Her kommer forståelsen fra miljøet rundt inn. Det at en diagnose endrer forståelsen for individet kommer frem i studien, men måten individet blir forstått på kan virke å være avgjørende for hvordan individet utvikler seg videre etter diagnosen. Blir forståelsen liggende bare på et biomedisinsk nivå, der en kun ser et individperspektiv, uten å se det sosiokulturelt læringsperspektivet sammen med det, vil en holde seg til en forståelse av hvordan diagnosen er en tilstand som begrenser individet, som igjen gir en ringvirkning med lite motivasjon, da en uansett ikke kan endre tilstanden, en står fast, og det er liten hensikt i å prøve. Derimot om en setter individperspektivet sammen med et aktørperspektiv som viser at individet har en vilje oppe i situasjonen, og med et sosiokulturelt lærings syn, som sier noe om at en lærer i

samsvar med omgivelsene, vil en kunne få en forståelse av at diagnosen gir en ny mulighet for tilpasning av læring i akademiske og sosiale settinger, som åpner for bedre læringsmuligheter, noe som virker motiverende på individet. (Hannås. 2010)

### **2.2.1 Strukturert tilrettelegging**

Både Broberg, Hagstrøn og Broberg (2026), Drugli (2015), Engh (2014) og Rønhovde (2011) beskriver i sine bøker viktigheten av en strukturert skolehverdag/barnehagehverdag til barna og hvordan en best kan legge opp strukturen, for å gjøre dagen forutsigbar og trygg for elevene. Strukturene som legges opp gjør til at elevene vet hva som forventes av de i enhver situasjon på skolen, noe som i seg selv gir elevene trygghet og evner til å føre en adekvat adferd. Noe av det de tar for seg er selve skoledagen/barnehagedagen, en kan lese at en markert start på skoledagen gir trygghet, der lærer gjerne møter elevene på tur inn til klasserommet, der lærer hilser hver enkelt elev både med navn og fysisk kontakt. Dette skal gi elevene en følelse av å bli sett, at de er viktige for læreren. Videre skriver de at overgangene mellom aktiviteter og mellom timer og friminutt kan gjøres tryggere ved at lærer legger opp faste rutiner for avslutning og oppstart av aktivitetene, og videre ordlegge rutineene, slik vil innlæringen av overganger skje raskt og trygt. Akkurat som i overgangene er det viktig at lærer også markerer avslutningen av skoledagen, gjerne en hyggelig rutine som fører til positive assosiasjoner for elevene. (Broberg, Hagstrøn og Broberg, 2016. Drugli, 2015. Engh, 2014. Rønhovde, 2011.)

En kan lese fra både Drugli (2015) og Rønhovde (2011) at de fysiske rammene er vel så viktige, da de er med på å skape samspillet mellom elevene og lærer. En må da reflektere rundt om disse rammene skaper eller hindrer godt samspill i klasserommet. Noen av de tingene som trekker frem er plassering, det er fint om lærer og elever er plassert slik at lærer ser alle elevene til enhver tid, på denne måten kan lærer følge med på om det oppstår uro eller konflikter noen steder i klasserommet, en kan også observere lettere om elevene har behov for støtte på noen måte. Lærer bør kunne bevege seg rundt i klasserommet, å være nær elevene, slik at en kan jobbe forebyggende dersom noen skulle miste fokus eller bli urolig, ved å være nær elevene kan lærer raskt møte eleven på sine behov, støtte opp og hjelpe med fokus og konsentrasjon, eller roe ned frustrasjon, før det utarter seg til en uønsket adferd. (Drugli, 2015. Rønhovde, 2011)

Regler er også en del av skolens struktur, de er der for å fremme trygghet og læring til elevene, og for å bidra til at elevene vet hva som forventes av de, altså en del av forutsigbarheten. For at reglene skal respekteres og følges, så bør det ikke være for mange av de, og en må sørge for at reglene er kjent av alle. Dersom en skal forvente at elevene skal følge reglene bør de oppfattes som allmenngyldige, altså må en kunne forvente at de følges av alle på skolen, både lærere og elever. Reglene bør være enkle og omfatte normale forventninger om respekt og positiv adferd. Men det som kanskje er viktigst er at alle lærerne ved skolen kan stå for reglene og håndheve dem omtrent likt. En må være konsekvent på håndhevingen av reglene og ved regelbrudd bør håndhevingen skje på en vennlig, høflig og trygg måte. Har en for mange regler, slik at en nesten blir rigide og mikrostyrer elevene, vil dette heller fremme regelbrudd og konflikter fremfor god adferd, så reglene bør være hensiktsmessige, og en bør som skole gjennomgå de regelmessig. (Drugli, 2015. Rønhovde, 2011)

Videre hevder Drugli at det er hensiktsmessig å ha en struktur på hvordan en gi beskjeder i klasserommet. En må gi gode beskjeder. Dette innebærer at beskjedene bør være korte og presise og at en ikke bør gi mer enn en beskjed i gangen, da mange beskjeder vil føre til at elevgruppa vil streve med å følge opp beskjedene, og det vil også virke forstyrrende på elevene å få veldig mange beskjeder på en gang. Videre er det viktig som lærer at en tenker over hvordan en gir beskjedene, er for eksempel elevene oppmerksomme når beskjeden blir gitt? Her kan det være greit å lage faste strukturer for å forberede eleven på at det kommer en beskjed, og at de nå må gi sin oppmerksomhet til læreren. En kan gi et fast signal til elevene om at beskjeden skal komme, slik som en enkel regle «1,2,3, her kommer en beskjed» eller en kan bruke en bjelle eller en regnstav, noe som enkelt får oppmerksomheten til elevene, slik at de har forutsetninger for å få med seg beskjeden læreren skal komme med. Videre har det noe å si hvordan beskjeden blir gitt, gis beskjeden spørrende, så åpnes det for at elevene har et valg om de vil følge den eller ikke, noe som gjerne trigger elever med adferdsvansker til å ikke følge beskjeden. Gis derimot beskjeden som en kort og forklarende setning på hva som skal gjøres, så er det lettere for alle elevene å følge opp instruksjonene som er gitt. Som lærer må en følge med om det er noen som ikke følger beskjeden og i de tilfellene er det greit at lærer går subtilt bort til den aktuelle eleven og hjelper den i gang, fremfor å gjenta beskjeden høyt i klasserommet, da dette kan vekke motstand fra eleven som ikke utfører beskjeden, og irritasjon fra elevene som faktisk gjør som de skal. Til sist er det viktig å være bevisst egen

emosjonell formidling av beskjeden. Gi alltid beskjeder på en vennlig, hyggelig og bestemt måte, da dette gir størst samarbeidsvilje fra elevgruppen. (Drugli, 2015)

Også dette med å takle negativ adferd er det viktig å få en enkle struktur på. Det at elevene ikke alltid hører på læreren er en normal del av utviklingen til barn og unge, og en kan forvente at normaleleven bare hører på ca. to tredjedeler av de beskjedene lærerne gir, noe som igjen vil si at elever med adferdsvansker vil følge enda færre beskjeder. (Drugli, 2015) Ut fra Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2012) er en av strategiene en kan bruke for å få strukturert måten en takler negativ adferd på, å passe på å gi mest oppmerksomhet til den positive adferden elevene viser, siden dette vil være med på å redusere den negative adferden. Når en da har struktur som virker forebyggende, må en se på hvordan en kan takle uønsket adferd når den oppstår. Det som er viktig, er at en har snakket gjennom i kollegiet, hva som er uønsket adferd og hvordan en håndterer den, slik at elevene blir møtt noenlunde likt av lærerne på skolen. (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2012) Videre må en i følge Drugli (2015) møte elevene med strategier som ivaretar elevenes selvverd og respekt, altså må en møte adferden med høflig, logisk og tydelig respons. Så langt det lar seg gjøre bør responsen også være minst mulig, slik at en ikke bruker opp sanksjoner på filleting. Forbered eleven på at du ikke setter pris på adferden, og at du ønsker en endring, at det vil komme en konsekvens på aktuell adferd, og eleven vil i mange tilfeller endre adferden selv, uten reprimander og sanksjoner. (Drugli, 2015)

## **2.3 Relasjon**

I denne delen skal en ta for seg litt om tilknytningsteori først, der en kan lese litt om hvordan relasjoner bygges på grunnstadiet, deretter kommer en del om relasjonskompetansen, og hvordan en bygger relasjoner i yrkessammenheng. Videre skal det snakkes litt om hvordan en møter eleven, og hva en bærende relasjon er.

### **2.3.1 Tilknytningsteori**

Når en tenker på relasjoner, og det å bygge relasjoner med andre, her elever og foreldre, er det greit å starte på bunn, for å se hvor relasjonsbyggingen starter for mennesket, og hvorfor det å bygge relasjoner forløper seg forskjellig fra individ til individ. Det hele starter i spedbarns alder, med noe en kaller tilknytning. Brandtzæg, Smith og Torsteinson (2014) forklarer utdypende i boka «Mikroseparatorer» om hvordan tilknytningen starter, og hva det er.

Tilsvarende forklarer også Broberg, Hagstrøm og Broberg (2016) tilknytningen i sin bok Tilknytning i barnehagen.

Tilknytning kan forstås som følelsesbåndet mellom barn og voksen, en beskyttelsesmekanisme som barn er født til å utvikle, og som foreldre instinktivt svarer på. Tilknytningsadferd starter allerede som spedbarn med gråt og gester for å kunne være nær mor, for å kunne være trygg, og utvikler seg videre derfra. Det som bestemmer hvordan tilknytningen blir, er hvordan omsorgspersonen svarer på tilknytningsadferden. For barnets utvikling er det positivt at omsorgspersonen kan fungere som en trygg havn for trøst og en trygg base for utforskning, og dersom omsorgspersonene svarer hensiktsmessig på barnets tilknytningsadferd, vil barnet finne den tryggheten det trenger i den voksne til å kunne utforske miljøet rundt seg for læring og utvikling, for så å søke tilbake til omsorgspersonen når det er slitent, redd eller trist. Gjennom repetisjoner av tilknytningsadferd fra barnet og respons fra omsorgspersonen utvikler barnet etter hvert arbeidsmodeller som forteller barnet hvordan det kan forvente å bli møtt av omsorgspersonen. Disse forventningene vil barnet etter hvert assosiere til flere relasjoner, dersom de blir møtt likt av sine andre tilknytningspersoner. Det er i hovedsak tre typer tilknytningsmønster en snakker om, det er trygg tilknytning, som kjennetegnes ved at barnet er møtt hensiktsmessig og kjærlig av sine omsorgspersoner, omsorgspersonene har vært sensitive til barnas fysiske og emosjonelle behov, og hjulpet barna til å regulere sine emosjoner. Selv er foreldrene avpasset i sine emosjoner og sinnsstemning, og legger til rette for et koordinert og samarbeids-preget forhold til barna. Barna lærer at de i likhet med foreldrene kan regulere egne emosjoner i situasjoner som blir vanskelige eller stressfulle, eller de har tillit til at tilknytningspersonen er der og hjelper dem med reguleringen. (Brandtzæg, Smith og Torsteinson, 2014. Broberg, Hagstrøm og Broberg, 2016)

Et barn med utrygg tilknytning derimot vil ikke være like trygg på sin tilknytningspersons respons. Barnet er ikke møtt med like stor sensitivert omsorg som barn med trygg tilknytning, og kan derfor enten bli unnvikende eller ambivalent. En kan si at barnet enten skrur opp eller ned tilknytningsadferden sin, alt etter hva som er mest hensiktsmessig i forhold til omsorgspersonen. Dersom barnet er unnvikende i sin tilknytningsadferd, er barnet mest trolig vant til å bli avvist på sin tilknytningsadferd. Omsorgspersonen blir kanskje redd eller sint når barnet gråter eller viser vanskelige emosjoner, og tar kanskje avstand fra barnet, så for da å øke nærheten til den voksne så overregulerer barnet seg, og nedtoner sine affekter. Barn som dette blir ofte vurdert som samarbeidsvillige og selvstendige, og emosjonelt uavhengige,

spesielt når de er sammen med tilknytningspersoene. Den andre formen for utrygg tilknytning er ambivalent, her toner barnet tilknytningsadferden opp. Her har det vært en omsorgsperson som har vært lite sensitiv ovenfor barnets emosjoner, og mer opptatt av seg selv. Barnet har blitt vant til at det må eskalere i sine affekter for å få kontakt med omsorgspersonen, og for å oppnå nærhet vil disse barna ofte virke krevende og vanskelig. De vil gråte mye, vise sinne, irritere omsorgspersonen og virke veldig klengete. Dette gjør de for å få kontakt med tilknytningspersonen, siden de ev vante med å kunne bli oversett, mens når omsorgspersonen gir den oppmerksomheten barnet har gitt uttrykk for å ønske seg, føler fremdeles ikke barnet seg trygg på responsen til omsorgspersonen, og kan derfor ofte motsette seg trøst og nærhet. Det som er likt for begge disse utrygge tilknytningsmønstrene er at de er akkurat mønster, de er organiserte strategier barna tilegner seg, som til slutt gir respons fra omsorgspersonen, og derfor gir disse strategiene barna mulighet til å opprettholde en relasjon til sine tilknytningspersoner. (Brandtsæg et.al. 2014, Broberg et.al. 2016)

Til sist så har vi også en desorganisert tilknytning. Dette er en type tilknytning som viser en omsorg som har skremt barnet. Det kan være at omsorgspersonen selv har ubearbeidede opplevelser som barn, der de ikke har fått optimal omsorg, og derfor blir skremt og avvisende når barnet søker slik omsorg, eller det kan være foreldre som er oppe i skremmende situasjoner, slik som krig, der de ofte viser barna skremmende affekter, eller det kan være omsorgspersoner som mishandler barna. Uansett er det slik at når barna gjentatte ganger opplever omsorgspersonens skremte eller skremmende adferd, så trekker de årsaksforklaringen til adferden til seg selv, og synkroniserer seg med den dysregulerte adferden foreldrene viser. Når dette skjer gang på gang, og barna ikke får svar på sin tilknytningsadferd, blir tilknytningstrangen så intens at barna må dissosiere seg fra situasjonen for å ikke bli emosjonelt hyperaktivert. Når barnet gang på gang føler frykt, nedstemthet og emosjonell ensomhet, vil de til slutt aktivere fryktsystemet, som er relatert til, men svært forskjellig fra tilknytningssystemet. Barna med desorganisert tilknytning vil da gjerne forvente skremmende reaksjoner fra personene rundt seg og vil i mange omsorgssituasjoner reagere med frykt. (Brandtzæg et.al. 2014, Broberg et.al. 2016)

Når en ser her at tilknytningsmønstrene er forskjellige ut fra hvordan barna blir møtt av sin tilknytningsperson, kan en også skjønne at arbeidsmodellene vil variere ut fra hvilken tilknytning en har utviklet. Det skal også nevnes at barn kan ha flere tilknytningspersoner, og da ulike tilknytningsmønstre til disse personene, men det er like vel oppbygd hierarkisk, slik at hoved-omsorgspersonen vi ha størst innflytelse på hvordan disse arbeidsmodellene



oppbygges, men så kan et uønsket tilknytningsmønster utjevnes noe, dersom barnet igjen får trygge tilknytningspersoner i sine andre omsorgspersoner, og dermed også arbeidsmodeller som speiler mer trygghet i relasjoner. (Brandtzæg et.al. 2014. Broberg et.al. 2016)

### **2.3.2 Relasjons-kompetanse**

Som en kan se gjennom tilknytningssystemet, er kommunikasjon noe mennesker kan, noe som er medfødt. Etter hvert lærer vi også språk, slik at vi kan kommunisere både muntlig og kroppslig. Når en som fagperson skal kommunisere med en elev, så er kommunikasjonen som oftest målrettet ut fra at en som lærer skal lære bort noe til eleven. Dette gjør det til at det blir satt visse krav til kommunikasjonen, da den i hovedsak skal ivareta elevens behov, og dette igjen gjør kommunikasjonen kanskje til det viktigste verktøyet en kan inneha når en snakker om relasjons-kompetanse. Relasjons-kompetanse kan forklares ved evnen til å samhandle med og forstå eleven. Det er viktig at læreren som fagperson er bevisst på at det er elevens interesser i kommunikasjonen som skal ivaretas, å ikke ens egen. En må kunne samhandle hensiktsmessig for å kunne nå målene som er satt. Handlingskompetanse er også noe du kommer inn på som lærer, og denne er kanskje den som veier tyngst for mange. En blir en ivrig hjelper, en ønsker å lære bort, sette inn tiltak, og nå mål. Uten relasjonskompetansen vil dette bli vanskelig, da ens interesser som lærer ikke nødvendigvis samsvarer med elevens interesser, slik at en da mangler forståelsen for eleven om en blir for handlingsbevisst. En lærer må altså prøve å få eleven til å forstå det læreren ønsker å formidle, samtidig som lærer selv kontinuerlig prøver å forstå elevens ståsted, meninger og synspunkter. Det hele bunne i hvordan en møter eleven, om en møter eleven som et objekt, så ser enn eleven som en ting man må håndtere, en skal fylle den med læring, og en fastsetter regler og rutiner for å nå målet, som en selv forstår at er viktig for eleven, en er da altså handlingsorientert. Som lærer bør man heller strebe etter å møte elevene som subjekter, altså personer som en skal samhandle med, personer som har egen vilje og evne til å se hva de trenger og hvordan de trenger det. Dette betyr ikke at en skal legge handlingskompetansen bort, men heller at en hele tiden kan reflektere over målene en setter, og hvorfor disse målene er viktige, også i samspill med eleven selv, at en skaper en felles forståelse der en tar høyde for elevens interesser samtidig som en tar høyde for mål og handling. (Drugli, 2015. Røkenes og Hanssen, 2015).

Videre for å fremme gode relasjoner bør en kunne benytte seg av både årsaksforklaringer og meningsanalyser i arbeidet med elevene, og da spesielt elevene med ekstra adferdsmessige behov. Det er klart at det er lett å forklare handlinger i forhold til biologi, men det gir ikke læreren kunnskap eller mening i forhold til elevenes noe uforklarlige reaksjonsmønstre. Som eksempel kan en se på et barn med ADHD, som sliter sosialt og som gjentatte ganger går og slår medelevene når de leker. Læreren kan se handlingen gjennom en biomedisinsk forståelsesramme der årsaksforklaringen er at barnet er impulsstyrt, og mangler kontroll over sine impulser grunnet dårlig funksjon i reseptorene til dopaminet i hjernen, som da gjør det til at eleven ikke rekker å tenke konsekvens før handling. Dette gir en forklaring på handlingen, men det gir ikke læreren en forståelse for hvorfor eleven handler slik han gjør, og heller ikke en mulighet for læreren til å hjelpe eleven til å endre adferdsmønstre til et mer hensiktsmessig et, da han ikke vet hensikten med adferden. Derimot kan en meningsanalyse være at eleven mangler sosial kompetanse, og lekkompetanse. Eleven ønsker å være med i leken, men forstår ikke hvordan han skal komme inn i leken. Han søker medelevenes oppmerksomhet, men får den ikke, blir frustrert og slår. Når en har slike meningsanalyser, der en har elevens mening med handlingen og en forståelse for eleven er det lettere å samhandle med eleven både på bakgrunn av årsaksforklaringen og meningsanalysen, og en har da større sjanse til å utvikle en positiv relasjon til eleven. (Røkenes og Hanssen, 2015)

Som en kan lese til både Drugli (2015) og (Røkenes og Hanssen, (2015) bør en se på hvordan en forstår elevene. I en samhandling er det jo alltid to parter, og i interaksjonene må en jo forstå ut fra noe. Dette noe er ens egen forforståelse, denne er bygd opp av tidligere erfaringer og en antagelse om hvordan verden og livet er. Så når en da forstår en person, en elev så forstår en ikke eleven selv, men en tolker eleven ut fra egen forforståelse, deretter kan en i samhandling endre forståelse etter hvert som en kommer nærmere elevens tanker gjennom kommunikasjon. På denne måten kan en si at samhandling er en spiral som utvikler seg etter hvert som forståelsen blir påvirket av den andre. Dette er grunnen til at en som lærer må være bevisst sin egen forforståelse når en prøver å tolke elevenes adferd, da dette faktisk bare er en tolkning og samsvarer ikke nødvendigvis med elevens virkelighet. (Drugli, 2015. Røkenes og Hanssen, 2015)

Som lærer går jo jobben ut på å forandre elevene, i form av ny læring, akademisk, men også å fremme holdninger og god adferd. En lærers jobb er å fremme læring, utvikling og bevisstgjøring, og for å få til dette er det viktig med samhandling og god relasjon. For elevene er det viktig at læreren ser dem, lytter, tror dem, tar dem på alvor og møter dem som

medmennesker. En må altså fremvise respekt, og en måte å fremvise respekt i relasjonen er hele tiden å passe på at en har en bærende relasjon. Dette vil si at en ikke skal utføre handlinger som relasjonen ikke er klar for. En må være bevisst sin relasjon til elevene, å ikke ta opp nære eller vanskelige tema før eleven og relasjonen er sterk nokk til det. Samtidig må en være ekte i relasjonen, og dersom en har en god relasjon til eleven sine må en være ærlig om hva en mener, barna forventer at en de har god relasjon til hjelper og støtter de både når de gjør noe bra og når de gjør ting som ikke er like bra. For å da kunne veilede eleven må en kunne si at «denne handlingen var ikke så lur», men da må også relasjonen være så sterk at den kan bære slik veiledning. (Røkenes og Hanssen, 2015)

### **2.3.3 Å møte eleven**

Når vi skal møte eleven vi bygger relasjon med er det essensielt men noen grunnholdninger, som også raskt er nevnt tidligere. Det første er å møte eleven som et subjekt, som et selvstendig villende, selvtenkende og kompetent vesen. Videre må en se eleven som likeverdig, elevens opplevelser er like gyldige, sanne og ekte som en hver annens opplevelser, og kan ikke overprøves, men må heller forstås gjennom samhandling og kommunikasjon. I tillegg må elevens opplevelser forstås kontekstuelt. Det er ikke sikkert at eleven har samme forståelse for egne handlinger i alle kontekster eller tidsaspekter, elevens forståelse er preget av både selvforståelse, livserfaring og kontekstene han er en del av. (Røkenes og Hanssen, 2015)

Relasjonen i et lærer-elev forhold er vesentlig, da maktbalansen mellom dem er skjev, noe som fører til at eleven kommer inn i en sårbar posisjon. Lærerne er en av de personene som kan røre ved elevens selvforståelse og selvfølelse. I møte med læreren vil eleven bli vurdert, og dette kan røre en redsel i eleven for å bli ydmyket, føle seg utilstrekkelig eller dum, eller bli avvist, en god relasjon vil i disse tilfellene gi eleven en følelse av trygghet. Det er også en antagelse om at gode relasjoner mellom lærer og elev gjør det til at eleven lettere tar imot læring og hjelp både sosialt og faglig. Det er spesielt tre aspekter ved møtet mellom lærer og elev som har betydning for utviklingen av relasjonen, væremåte, empati og anerkjennelse. (Røkenes og Hanssen, 2015)

Måten lærer trer frem på preges både av handlinger, kommunikasjon og utseende. Hvordan vi kler oss, har betydning i forhold til inntrykket eleven får av oss, det visuelle inntrykket. Videre er hilsning og sittestilling med på å fremme eller hemme relasjonen til eleven. Dersom

en håndhilser med et slapt og likegyldig håndtrykk, kan eleven føle seg avvist og uvesentlig, eller en har et fast, trygt og vennlig håndtrykk, som gir eleven tillit i at lærer er der. Sittestillingen kan uttrykke ro og imøtekommenhet, eller travelhet og avvisning, derfor kan dette være lurt å tenke over. Også stemmeleie og mimikk viser hvor interessert vi er i det eleven har å si, en må være vennlig i stemmen, og en bør ha en mimikk som speiler kommunikasjonen. Det er også viktig at en ikke blir ille berørt dersom eleven forteller om noe som er vanskelig, eller om eleven viser motstand, lærer må fremstå som en trygg voksen som ønsker å imøtekomme eleven på en vennlig og trygg måte. (Røkenes og Hanssen, 2015)

Empati er et nøkkelord for å kunne samhandle og kommunisere godt med elevene om en ønsker å bygge gode relasjoner. Empati betyr innfølelse, at en lever seg inn i en annens forståelse og følelsesliv både innholdsmessig og affektivt. At en kjenner på den andres følelse og forstår de, men at en samtidig kan distansere seg såpass at en ikke lager følelsen til ens egen. En må hele veien være bevisst på at det er elevens følelser. Empati er en evne til å være andre orientert, en skal kunne sette seg inn i andres opplevelser uten å være diskriminerende. Altså er alle følelser like gyldige og skal møtes på en forståelsesfull måte. Empati er da å strebe etter å forstå det den andre forstår, å gjøre elevens opplevelser og følelser felles eller intersubjektive. Det er viktig når en prøver å oppnå denne felles forståelsen at en ikke vurderer forståelsen eller opplevelsen til eleven. Dette betyr ikke at du skal oppfordre til uønsket adferd, men at du skal se elevens opplevelse av adferden uten å vurdere eller dømme hvor vidt eleven føler riktig eller galt, godt eller vondt. Eleven skal føle at han kan åpne seg til læreren uansett følelse og fremdeles være trygg på at lærer er hyggelig, vennlig og aksepterende ovenfor elevens opplevelse. Empatiske holdninger i en samtale er å være lyttende, forståelsesfull og anerkjennende. Å være lyttende er et forsøk på å tre inn i elevens fortelling, å søke etter hovedinnholdet i fortellingen, fokusere på å forstå meningen og motivene eleven selv prøver å formidle, og å følge med på elevens affekter, sinnsstemningen eleven formidler med mimikk, stemmeleie og kroppsspråk. (Røkenes og Hanssen, 2015)

Empatisk forståelse er igjen at en legger opp til å forstå elevens indre mening, ikke ytre handling. Altså å forstå eleven fra elevens eget perspektiv. Forståelsen skjer både tematisk og affektivt ved at læreren lytter til eleven og etterspør egen oppfatnings riktighet ved å gjenta, eller oppsummere det han forstår at eleven ytrer. Affektene viser læreren forståelse av ved å svare med passende affekter tilbake, eller sette ord på affektene, slik som «da ble du redd?» eller «du følte deg fly forbanna?» Dette er teknikker som viser eleven at du er interessert i det

han forteller og at du søker å forstå hans indre opplevelse av fortellingen. (Røkenes og Hanssen, 2015)

Også anerkjennelse er viktig når eleven forteller om sin opplevelse, eller utviser følelser. Det å få bekreftet at det de føler eller opplever er greit, og at det ikke blir vurdert gir en trygghet til å kunne dele selv de vanskeligst følelsene. Dette betyr at lærer i møte med eleven må utvise en speilende mimikk og affekt når eleven forteller slik eleven blir møtt og bekreftet på sine følelser. (Broberg, Hagstrøm og Broberg, 2016. Røkenes og Hanssen, 2015)

Gjennom disse grepene åpner en for å kunne bygge gode relasjoner til eleven, samtidig som at en må ha elevenes livsverden og forforståelser for samhandling med mennesker i bakhodet. Elevens tilknytningsmønster vil ha en stor betydning for hvor mye som kreves for å bygge relasjoner til elevene, men også lærers tilknytningsmønster, livsverden og forforståelse spiller inn på relasjonen. Utrygt tilknytningsmønster til omsorgspersonen trenger ikke bety utrygg tilknytning mellom lærer og elev, dette gjenspeiles av samspillet lærer-elev, men en må jobbe mer for tillitten til et barn som opprinnelig har utrygg tilknytning. (Brandtzæg, Smith og Torsteinson, 2014. Broberg, Hagstrøm og Broberg, 2016. Drugli, 2015)

#### **2.4. ADHD og en skole for alle**

Skolene i dag er i høy grad drevet av kartlegging og måloppnåelse, politikk og budsjettering. I en skole for alle-prinsippet, der en skal utjevne forskjeller, og skape likest mulig forutsetninger for alle elever ut fra deres utviklingsnivå, er disse holdningene uforenelige med enkeltelevenes behov for tilpasning. (Rønhovde, 2011)

En kan lese av Rønhovde (2011) at når en skole blir målt etter hvilke kunnskaper elevene klarer å nedfelle på nasjonale prøver, er det vanskelig å inkludere elever som svikter kognitivt, enten det er ved konsentrasjonssvikt eller lærevansker. Lærere skal alltid jobbe for å fremme læring, utfoldelse og gode holdninger, han skal veilede og lære 20-25 elever slik at alle når læringsmålene i læreplanen, og slik at de kan prestere på de nasjonale prøvene. Alt etter hvordan læreren lykkes i målene med undervisningen blir skolen vurdert som god eller dårlig, læringsfremmende eller læringshemmende, og kanskje blir også læreren selv vurdert etter elevenes prestasjoner. (Rønhovde, 2011)

Hva skjer da når læreren får en elev med ADHD og adferdsvansker inn i klasserommet? Når en ved siden av dette ser på begrepet normalitet og avvik, kan en kanskje trekke noen linjer for forutsetningene barnet med ADHD får. I dagens skole måles normalitet mer statistisk, en ser på en større populasjon, og ser hvor ferdighetsnivået hopper seg opp, en vil se at jo lengre

ut til sidene du kommer fra denne opphopningen av ferdighetsnivå, jo færre individer vil du finne. Dette sier noe om at avvik settes ut ifra noen forventninger og krav. (Rønhovde, 2011)

I et klasserom vil adferds-avvik bli sett på individuelt fra lærer til lærer og fra skole til skole, alt etter hvilke krav og forventninger som er satt til elevene. En kan trekke ut fra både Drugli (2015), Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2012) og Rønhovde (2011) at dersom skolen er veldig rigid og regelstyrt, vil du trolig finne at lærerne beskriver mye adferdsmessig avvik, da færre klarer å leve opp til forventningene og forventningene legger en veldig tynn sti for hva som er normal og forventet adferd fra elevene, mens på andre skoler og i andre klasserom finner du lærere som sjeldent opplever adferds-avvik, her kan du anta at terskelen for hvordan en skal oppføre seg er høyere, og reglene færre, altså er det lagt opp til at flere av elevene har forutsetning til å komme innenfor begrepet normal-adferd. (Drugli, 2015. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2012. Rønhovde, 2011)

Dersom en ønsker å inkludere elevene i skolehverdagen med sosial og faglige prestasjoner, er det viktig å være bevisst at en legger opp til mestring, spesielt viktig er dette for elever som sliter, og som er vant til å føle nederlag. Å tape ansikt, er noe av det verste disse elevene kan utsettes for, spesielt siden selvbildet ofte er ganske spinkelt i utgangspunktet. Og da oppleve at en ikke strekker til, og at andre merker det, er ikke et tema, så da maskerer de gjerne sine nederlag med trass og sinne. Gjennom denne viten er utsagnet å treffe eleven hjemme, et godt utgangspunkt. En må legge opp undervisningen slik at den er hensiktsmessig for eleven, slik at eleven har mulighet og motivasjon til å mestre. En kan si at all kompetanse en lærer har, er utilstrekkelig dersom han ikke bruker den gjennom forståelsen av elevens indre liv. Altså må en tilpasse opplæringa til den enkelte eleven. (Drugli, 2015. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2012. Rønhovde, 2011)

I en skole for alle, så skal alle få et utgangspunkt til å følge læreplanen og til å få opplæring etter egne evner, tilpasset opplæring er da opplæring som tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, men den er fremdeles å regne som normal-undervisning. For da å kunne inkludere de som faller utenfor normal-undervisningen så har en spesialpedagogisk undervisning. Denne er beregnet for de elevene som ikke har forutsetninger til å få tilfredsstillende læring ut av normal-undervisningen når undervisningen er tilpasset den enkelte eleven under de forutsetningene en kan forvente at skolen normalt skal kunne stille til

rådighet. Hva som er omfanget av spesialundervisning kommer an på elevens utviklingsutsikt, og kan innebære alt fra ressurser, til tilpassede hjelpemidler. (Rønhovde, 2011)

#### **2.4.2 ADHD I skolen**

Når en har barn med ADHD i skolen er det noen pedagogiske grunnprinsipper som bør være førende i arbeidet med barna. Igjen kan en trekke mye av det grunnprinsipper samme fra Engh (2014) og Rønhovde (2011). Prinsippene bør ha en sammenheng med diagnosekriteriene, og det som er typisk adferd i forhold til diagnosen og det aktuelle barnet. Forutsigbarhet og struktur gir trygghet og ro, slik at barna får bedre forutsetninger for å mestre skoledagen. En bør sette opp planer som en går gjennom med barna slik at de vet hva som skal skje, når det skal skje, hvor og sammen med hvem. På en skole er det jo aldri helt forutsigbart, og planer og struktur må noen ganger endres, men det som da bør være førende er at en ikke endrer mer enn et element. Dersom det for eksempel er sykdom blant lærerne, må en passe på at det bare er vikaren som er nytt i forhold til hva eleven forventer, mens planen, tidspunkt og fag forblir den samme. For å gå grundigere inn på strukturen rundt arbeid med barn med ADHD, kan en tenke at hovedreglene sammen med barna bør være at en ikke gir mer enn en beskjed i gangen, da barna ikke har kapasitet til å få med seg lange og mange beskjeder. Flere beskjeder på en gang vil bare øke sjansen for at barnet mestrer oppgavene, eller at lærer føler irritasjon over at barnet ikke følger beskjedene. Det samme gjelder instruksjer, oppgaver og forventninger. En må legge opp opplæringen slik at barnet har forutsetning for å mestre det de blir satt til å gjøre, og da er det vesentlig at barnet evner å holde konsentrasjon gjennom oppgavene, at de evner å få med seg instruksene og at de evner å mestre de forventningene som blir stilt. Da barn med ADHD trenger forutsigbarhet, rutine og trygghet på et høyere nivå en normal-eleven er det også en grei kjøreregulering at barnet har få og konstante voksne å forholde seg til. For at barnet skal bli motivert til å fokusere og til å sitte stille lenge nokk til å tilegne seg læring trenger den en person den har god nokk relasjon til å ønske å samarbeide med, det blir lettere for barnet å utvise ønsket adferd dersom barnet er trygg i relasjonen og forventningen til de voksne rundt seg. (Engh, 2014. Rønhovde, 2011)

Når en skal tilrettelegge undervisning eller spesialundervisning til en elev med ADHD, er det viktig i evalueringen at en vet hva en evaluerer før en trekker konklusjoner om virkning. Tilrettelegging i forhold til hva? Samtidig må en se på det at spesialpedagogisk undervisning ikke er innholdet i undervisningen, men formen på undervisningen, slik at om en opplever at undervisningen har hatt liten effekt, bør en også se på innholdet, før en konkluderer med at spesialundervisning ikke har effekt. For barn med ADHD må en tilrettelegge ut fra tilstandens

typiske trekk, samt barnets egen personlighet og behov. En kan fint innføre tiltak før barnet har en diagnose, men en diagnose kan være med på å spisse tiltakene inn til de behovene som er størst, og også endre forståelsen på hvordan en bør jobbe med barnets opplevelse av undervisningen, og på den måten vil diagnosen også få betydning for spesialundervisningen. (Engh, 2014. Rønhovde, 2011).

Når en skal jobbe mer spesifikt inne med barn med ADHD, kan en tenke på at hyperaktive barn sliter med å sitte stille med en aktivitet over tid, de er urolige og impulsive og vil slite med å fokusere på aktiviteten når de må bruke energien på å sitte stille, derfor er det lurt å ta høyde for hyppige pauser og aktivitetsskifter når barna skal jobbe mye stillesittende. At en varierer mellom fysisk aktivitet og stillesittende aktivitet kan hjelpe barn med ADHD å mestre læringssituasjonen. Også for å oppnå mestring og motivasjon kan det være en ide å notere hvilke belønninger og sanksjoner, eller hvilke metoder som har vært mer eller mindre effektivt på barnet. Et barn med ADHD vil bli irttesatt oftere enn gjennomsnittet, så en trenger ikke bruke metoder eller sanksjoner som en uansett vet ikke virker. Når en vet at metodene ikke har ønskede effekter, men en heller prøve ut nye ting for å oppnå den adferden en ønsker å kunne forvente av barnet. (Engh, 2014. Rønhovde, 2011).

For da å unngå all denne irttesettelsen av barnet, kan en også prøve å komme barnet i forkjøpet, en kan for eksempel avslutte aktiviteter før uroen blir til besvær for både barnet og omgivelsene, og en kan avlede barnet dersom barnet holder på å gå seg fast i en uheldig situasjon før det eskalerer til høye affekter. Det er lettere å avlede barnet før affektene blir for høye en å få dem ut av en situasjon der de ikke har mulighet til å forstå årsak-virkning, siden deres impulsstyrte adferd ikke har årsaken, men like vel får barnet opp i opphete situasjoner med sine jevnaldrende. (Engh, 2014. Rønhovde 2011).

Det at disse barna er lett avledbare gjør det til at en må tenke gjennom plasseringen i klasserommet. Dersom disse elevene skal ha forutsetninger for å kunne jobbe med fag på skolen, må de ikke bruke opp al sin energi på å få oversikt over det som skjer rundt de. For noen er det positivt å sitte nærme læreren, slik at de uten større anstrengelser kan få den støtten og tryggheten de trenger for å kunne komme i gang med å jobbe, mens andre igjen vil bli forstyrret av alt som foregår bak dem, de trenger oversikten over klasserommet for å kunne holde fokus ned i boka eller frem på tavlen. Ander distraksjoner for barn med ADHD er unødvendige redskaper på pulen, det er greit om læreren hjelper eleven med å finne frem det han trenger, å ikke mer, slik at en unngår at eleven bruker fokuset sitt på materialer istedenfor



oppgaven. Også overgangssituasjoner er noe en elev med ADHD kan slite med å takle. Da å ha en lærer til stede som hjelper eleven med faste rutiner og trygghet i hvordan han skal manøvrere sin impulsivitet og hyperaktivitet fra den ene aktiviteten til den andre kan være en stor trygghet, og en hjelp til å bedre takle overgangene etter hvert. (Engh, 2014. Rønhovde, 2011).

Det å motta, tolke og forstå signaler er noe de fleste av oss tar for gitt. En opererer stort sett med to metoder for å trekke slutninger, en deduktiv metode, der en trekker det generelle til det spesielle, og en induktiv metode der en tar høyde for enkeltfaktorer og slutter helheten ut fra disse faktorene. Men en kan også operere med en tredje metode, transduktiv, der en trekker slutninger fra det spesielle til det spesielle, dette er noe barn med ADHD ofte kan slite med, og det gjør det til at læringen de har fått ofte er kontekstavhengig. Slik som at en kan ha lært å telle med pluss og minus, men det vil ikke gi noen mening å gjøre de samme regnestykkene med tall i en bok, eller en kan ha lært å ta bussen fra skolen og hjem, men dersom en er på skoletur å må ta bussen fra en annen holdeplass, så forstår en ikke hvor bussen kommer, og det blir vanskelig å gjennomføre bussreisen hjem. Dette er noe som er fint for lærere å vite og anerkjenne når de må hjelpe eleven med samme læring i flere settinger, og ser at eleven mestrer kunnskapen i en kontekst, men ikke de andre. (Engh, 2014. Rønhovde, 2011)

#### **2.4.1 ADHD i teoretisk forstand.**

Både Engh (2014) og Rønhovde (2011) forklarer ADHD veldig likt. ADHD defineres som en hjerneorganisk funksjonsforstyrrelse, der det finnes kjemiske ubalanse i hjernen. Det er blant annet for dårlig opptak av glukose og dopamin, og blodstrøminene i hjernen er også annerledes hos personer med ADHD en de uten diagnosen. ADHA er en engelsk forkortelse på en beskrivende av diagnosen, og står for attention deficit hyperactivity disorder, en beskrivelse av da hyperaktivitet, oppmerksomhetssvikt og dårlig impuls kontroll. ADHD kan i utgangspunktet deles inn i tre undergrupper av diagnosen, der du har hyperaktivitet i den ene skalaen og oppmerksomhetssvikt i den andre enden, det er også en kombinasjon av disse, der impulsivitet blir sett i samsvar med hyperaktivitet. ADHD oppmerksomhetssvikt kjennetegnes ved at barnet har et lavt aktivitetsnivå, virket treg og kanskje motorisk klossete, oppmerksomheten holder seg dårlig i faglige aktiviteter og de kan ha mange særpreg som minner om diagnosekriteriene for autisme, samtidig som de ofte kan bli misforstått som late

og under-ytere. ADHD hyperaktiv type kjennetegnes ved et barn som kan se ut til å være drevet av en indre motor, barnet sliter med å falle til ro, eller å vente på tur, de er impulsive, og kan være ekstreme i sine affeksjoner. Kognitivt er barnet ofte adekvat og også kan de fremstå som smarte og lærelystene, men den hyperaktive adferden hemmer læringsmiljøet og fremstår som et problem på skolen, disse barna blir ofte klassens klovn. (Engh, 2014. Rønhovde, 2011)

## **2.5. Medisin**

Gjennomgående forut i teksten kan en se at ADHD fører med seg en del adferd, som for barnet er uhåndterlig og ufrivillig. (Rønhovde, 2011) ADHD kommer som sakt av en kjemisk ubalanse i hjernen, slik at dette er faktorer som barnet ikke kan styre eller endre. Mange viser fordommer mot bruk av medisin, og en hører ofte at medisinerer blir utført grunnet late lærere og slitne foreldre som ikke orker å håndtere oppdragerrollen sin på en adekvat måte. Men om en skal se bak adferden og inn i det frustrerte barnet som gang på gang feiler på samfunnsforventninger, og havner opp i uendelig mange konflikter. Om en tenker et frikvarter der en har kaotisk overgangssituasjon både på vei ut og på vei inn, samtidig som at en skal leke ute i en jungel av andre barn som en slett ikke har kontroll på, alt er bare uforutsigbart, en kan lett se for seg at det kan oppstå et par konflikter på vei ut i de trange gangene, med trenghet og ivrige barn som skumper borti hverandre, samme på vei inn. Videre vil det raskt oppstå konflikter ute der barnet må forholde seg til andre barns vilje og uforutsigbarhet. Her kan en regne 5-6 konflikter bare på 15 minutter, og da har en ikke tatt høyde for utilstrekkeligheten som føles ved gjentatt uro inne i klasserommet, konflikter på busstur hjem, i lekkesituasjon, under måltider o.s.v. Barna får grunnet sin lave impuls kontroll og manglende evne til å vurdere situasjoner og kontekster en tvangstrøye av frustrasjon, nederlag og utilstrekkelighet. Med medisin så gjenopprettes en del av den kjemiske balansen i hjernen, og dermed fristilles barnet mer til å kunne mestre forventningene som blir satt til barnet, og dermed får barnet en større forutsetning for å utvikle seg, både sosialt og faglig. Medisin alene er slett ikke nokk for å behandle ADHD, det er en hjelp for å bedre forutsetningene for barnets mestring, men det er de pedagogiske tiltakene som er regnet som hoved-behandlingen dersom effekten av behandling skal være god, og dermed kan en ikke si at medisin er en hvilepute, som er til for å putte barnet inn i en kjemisk tvangstrøye. (Rønhovde, 2011)

### **3.0 Metode**

#### **3.1.1 Bakgrunn for og oppbygning av oppgaven**

Når jeg starter med å skulle utvikle denne studien var jeg mest inspirert av erfaringer jeg selv hadde ervervet meg gjennom privat møte mellom diagnose og skole. Der hadde opplevelsen vært at spesialpedagogiske tiltak i stor grad var avhengig av en diagnose for å være preget av kvalitet og forståelse for individet som et helt menneske, og ikke bare en uønsket adferd. Vi merket da en stor forskjell i de spesialpedagogiske tiltakene før og etter en diagnose.

Videre leste jeg meg opp på både forskning, artikler og aktuelle teorier som er beskrevet tidligere i denne rapporten, som da farget mitt ståsted på hvordan oppbygningen av denne oppgaven skulle utformes. Det å diskutere rundt diagnosens betydning i skolen ble et viktig punkt i utviklingen av studien. Hvordan forstår enn diagnosen i skolen? Dette var et av forskningsspørsmålene jeg stilte. Videre fortsetter spørsmålene, jeg undret over hvordan lærerne opplevde det å ha elever med ADHD i klasserommet, hva opplevde læreren før en diagnose, under utredningen og etter en diagnose? Hvilken mening hadde lærerne bak sine spesialpedagogiske tilrettelegninger, og hvordan opplevde læreren utviklingen og læringen etter at elevene hadde en diagnose og ble medisineret? Også hvordan lærerne opplevde samarbeidet mellom skole og hjem og skole og hjelpeapparater var viktige å få med i innsamlingen av empiri.

Gjennom lesningen av tidligere forskning ble jeg oppmerksom på at de fleste kvalitative studier rundt utdanning av barn med ADHD og adferdsforstyrrelser tok for seg bare foreldreperspektivet, mens lærerens rolle i arbeidet med barn med ADHD, kun kom frem i kvantitativ forskning, der det ble målt hvilken kunnskap lærerne satt inne med, eller i hvilken grad lærerne opplevde at de mestret det å jobbe med barn med ADHD og adferdsvansker. Ut fra dette ble det klart at det manglet funn på hvorfor lærerne gjorde slik de gjorde, og dermed ble det enkelt å se at en måtte fremme lærerens perspektiv i denne studien.

Gjennom disse spørsmålene, samt viten om hva tidligere forskning vektlegger, så springer problemstillingen frem.

«På hvilken måte opplever skole/kontaktlærer å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak til sine grunnskoleelever før og etter en ADHD-diagnostisering»

For å finne svar på disse spørsmålene kom jeg frem til at jeg måtte strukturere et design som kunne gi meg svar. Gjennom prosessen kunne jeg finne at en intervjustudie var

hensiktsmessig for å finne svarene jeg var ute etter. Designet forankret seg i fenomenologi da jeg var ute etter å lære mer om hvordan lærerne opplevde et spesifikt fenomen, i denne sammenhengen ADHD. Etter hvert ble metoden spisset til intervjustudie, med semistrukturert intervju, da jeg var ute etter å finne mest mulig av lærernes opplevelser, og derfor måtte jeg ha rom i intervjuet til at de kunne uttrykke seg mest mulig fritt, samtidig som at jeg var avhengig av at en holdt seg innenfor gitte tema, slik at jeg kunne få svar på spørsmålet mitt. Til sist brukte jeg meningsanalyse for å kunne trekke ut funnene ut av studien i tråd med Kvale og Brinkmann (2017) og Nilssen (2014)

Formålet med studien ble til slutt å skape en større forståelse for hvordan lærerne opplever å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak for barn og unge med ADHD før og etter en diagnose. Hvordan kunne en eventuelt forbedre lærerens forutsetninger for å tilrettelegge tilstrekkelige nyttige tiltak til elevene før en diagnose, og trengte lærerne mer bakke å stå på? Også forståelsen mellom lærer og foreldre var et fokus som var viktig for å forstå hvordan lærerne opplevde å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak før og etter ADHD diagnosen.

Ut fra problemstillingen måtte jeg legge opp et løp, om hvordan jeg skulle gjennomføre studien. Gjennom utallige timer med drøfting sammen med medstudenter, ble det klart at forskningsdesign måtte redegjøres for, metode ble en viktig del, og

### **3.1.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger**

Det første jeg skal klargjøre her er mitt ontologiske og epistemologiske ståsted som farger denne studien. Ontologi kan kort forklares med hvordan forskeren, altså jeg i denne studien betrakter verden, eller slik som Johannessen, Tufte og Christoffersens forklarer det i boka Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, hvilke briller en ser verden gjennom. Epistemologi derimot handler om hvordan en lærer, og skaffer seg kunnskap om verden. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017)

Når jeg før denne studien skulle se på mitt ontologiske ståsted, så ble det å se på min forforståelse, hvordan forsto jeg samfunnet jeg skulle forske i? jeg måtte reflektere rundt hvordan jeg tenkte at det var bygd opp, var det slik at det besto av små enheter som, altså at enkeltmennesket hver for seg formet samfunnet, eller var det slik at samfunnet var en stor enhet som formet enkeltmennesket? (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017)

Jeg måtte se på om jeg helte mest mot det som i Gilje og Grimmens bok «Samfunnsvitenskapenes forutsetninger» ble omtalt som metodologisk kollektivism, som da kan sees som et kollektivt perspektiv der samfunnet styrer individene med normer, regler og forventninger, eller metodologisk individualisme som da er et perspektiv der en tenker at individene selv styrer verden, uten innlemming av normer og regler, en skaper selv forventningene en har tenkt å leve opp til, uten å ta høyde for omgivelser og samfunn. (Gilje og Grimen,2013)

Slik jeg så det var det vanskelig å si at denne studien baserte seg direkte på kollektivism eller individualisme, da jeg selv ser at samfunnet styrer individet, på samme måte som at individet har fri vilje og kan styre sine omgivelser til en viss grad. Jeg tenkte det slik at dersom lærerne jeg skulle intervju skulle kunne tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak så måtte de jo styres ut fra eleven selv, hvilke behov han hadde, altså individuelle faktorer som styrte læreren, samtidig som læreren måtte ta høyde for styringsdokumenter og regler som da ble det kollektivistiske perspektivet.

I tillegg til at samfunnet og individ styrer lærerens handlingsrom, så er han jo ikke uten mening selv heller, så jeg tenkte da at lærerens forforståelse av eleven og av styringsdokumenter og regler også bestemte hvordan han planla og handlet i forhold til det å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak rundt eleven. For det å fraskrive læreren handlingsrommet for egne tanker og å tenke at læreren bare er styrt av ytre faktorer, slik som regler, og styringsdokumenter, det blir jo nærmest å fraskrive læreren ansvaret for sine egne avgjørelser, og å skape en forventning til at en hvilken som helst lærer ville handlet likt med tanke på tilretteleggingen av tiltakene, på tross av det læreren ser som individuelt med eleven, og på tross av egen forståelse av behov, og da ville det vel ikke vært en individuell tilrettelegging heller? Bare standardiserte prosedyrer som styres av samfunnets lover og normer, og som utløses når barn ikke fører en adekvat adferd. Ikke ville det vært nødvendig å studere lærerens opplevelse av å være den som tilrettelegger heller, da en også kunne forventet at denne opplevelsen også var standardisert ut fra et kollektivistisk perspektiv på at samfunnet allerede har formet denne opplevelsen.

Liketil er det ikke så enkelt som å si at det bare er metodisk individualisme, da kollektivismen former forventningene til både lærers og eleven handlingsrom, samtidig som det påvirker forståelsen av diagnosen. Det er samfunnets normer og regler som bestemmer hva som er adekvat adferd, og hva som er akseptable strategier for å tilrettelegge rundt adferd, for da å

fremme utviklingen i samfunnsønsket retning. En kan si at elev og lærer påvirker hverandres handlinger, mens de selv til en viss grad er styrt av samfunnskrav og forventninger.

### **3.1.3 Hvordan forstår forskeren ADHD?**

Før jeg startet studiet, måtte jeg også tenke gjennom hva jeg forsto at ADHD var, hva var mitt ontologiske ståsted på tilstanden ADHD. En utviklingsforstyrrelse som ble påvirket av biologi, som var til hinder for læring og utvikling? En tilstand der dopamin og glukose ikke fikk tilstrekkelig opptak i hjernen, siden det er manko på reseptorer. Et biomedisinsk perspektiv på en tilstand som er preget av konsentrasjonssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet grunnet kjemiske ubalanser i hjernen. Denne teoretiske forankringen holdt jeg som ekte og sann, så lenge den ikke står alene som forklaring ( Engh, Roar. 2014)

Videre tenkte jeg på et sosialkonstruktivistisk perspektiv på tilstanden, der jeg så tilstanden opp mot samfunnets utvikling og endring. Om en tenker langt tilbake i tid, før barna måtte sitte på skolebenken å konsentrere seg, så kan en tenke at det å være hyperaktiv og impulsiv slett ikke trengte å være negativt, en kunne heller tenke at det var en fordel å ha en ustoppelig energi, der en kunne arbeide fysisk uten å ta pauser grunnet mangel på energi. For å kunne overleve, kunne det sikkert være fint om en var impulsiv og rådsnar, dersom en kom opp i situasjoner som krevde handling fremfor refleksjon. Og konsentrasjon var nokk ikke et like stort krav det heller, når en jobbet med dyr i fjøset, eller nødvendig håndverksarbeid, slik som husbygging, baking eller smiing. Det meste av samfunnskrav var på den tiden praktisk orientert, slik at det på mange områder kunne tenke seg at det var en fordel å ha det vi i dag kaller ADHD.

Mens i dag er kravene til utvikling og overlevelse noe helt annet en for bare 100 år siden, en må kunne sitte i ro omtrent halve dagen og i tillegg konsentrere seg om tall og bokstaver allerede som 6 åring. Løping og sprell blir sett på som respektløst inne på skolen, og en slåsskamp gutter imellom er absolutt uakseptabel håndtering av uoverensstemmelser. En forventer at barna er høflig, at de venter på tur, og at de fokuserer på sin akademiske utdanning. En kan lett se at samfunnets endringer har gjort det vanskelig å være menneske med impulsivitet og mye energi. Slik ser jeg at samfunnets utvikling og krav har mye med utviklingen av ADHD og behovet for tilrettelegging å gjøre. (Tjora, Næss og Levang. 2016)

Men siden jeg holdt begge perspektivene for sanne, så er de ikke dekkende for min forståelse av hva ADHD er. Derimot så har et utviklingspsykologisk perspektiv på tilstanden dekkende

kriterier for min forståelse av tilstanden. Jeg tar høyde for at ADHD har utspring i en biomedisinsk lidelse, som også har blitt problematisk grunnet samfunnets krav, men når en vet om tilstanden, så kan en også tilrettelegge for læring, slik at det skjer utvikling for individet. Individet selv er heller ikke uten handlekraft, slik at han også kan styre sin utvikling ved hjelp av godt tilrettelagte pedagogiske opplegg som styrker individets forutsetninger for å lykkes. Dette perspektivet er avgjørende for min studie, med tanke på at en skjønner at det finnes en sårbarhet i barnet, samtidig som en har en forståelse for at et godt tilrettelagt læringsmiljø er avgjørende for barnets utvikling, og det er akkurat dette læringsmiljøet jeg gjennom studien har forsket på. (Rønhovde, 2011)

Ut fra forståelsen om hva ADHD er, så kunne jeg også finne ut hvilke paradigmer som var relevante for min studie.

### **3.1.4 Paradigmer**

Som paradigme, regner man en allmenngyldig teori, en som er anerkjent og godtatt av et forskningssamfunn som sann og ekte ifølge Kuhn. En kan tenke at det er et felles ontologisk ståsted med felles normer for et sett forskere innen samme fagfelt. Inne Kuhn`s teori kunne paradigmer bare være den ene sannheten som gjaldt for det aktuelle fagfeltet, og dermed kunne paradigmer bare finne sted innen naturvitenskapen, siden samfunnsvitenskapen ikke kan bevise at dette ene paradigmet er ekte og gyldig, men derimot kan oppleve at flere teorier kan være sanne avhengig av kontekst og tid. Like vel tenkte jeg at en kunne se litt snillere på paradigmer, å trekke seg til å si at samfunnsvitenskapen er en flerparadigmatisk disiplin, der en kan holde flere teorier for sanne og allmenngyldige. (Gilje og Grimen, 2013)

Slik sett kan en tenke at den sosiokulturelle læringsteorien er et samfunnsvitenskapelig paradigme, som en ser er gyldige for de fleste som utfører og studerer læren om pedagogikk. I min studie ble denne teorien grunnsteinen for tankene rundt studiene. En kan se at mennesket ikke lever i et vakuum, men at de lærer og former seg etter hverandre, etter kultur, samfunn, forventninger og normer. Som grunnstein er det at mennesket utvikler seg i samspill med sine omgivelser. (Lundh, Hjelmbrække og Skogdal. 2014)

Denne teorien var viktig når jeg utformet mitt intervju, utformet min problemstilling, og ble trigget av nysgjerrighet rundt forskningsrapporter og bøker rundt tema. Jeg tenkte som så, at dersom en skal kunne utføre noen form for læring og utvikling, så må en tro på at mennesket er i stand til å utvikle seg, enda mer når det ligger hindringer i veien, slik som adferdsvansker

og diagnoser. En må vite at det er en selv som lærer, og miljøet rundt eleven som bestemmer utviklingen, sammen med elevens individuelle forutsetninger. Dersom ikke kontekst, individ og aktør har betydning i samspill så vil det jo være bortkastet å tilrettelegge undervisning, eller å tilby spesialpedagogisk hjelp. Skulle alle forutsetninger for læring ligge i individets biologi, så ville jo utfallet av læringen vært lik, uansett hvilke forutsetninger en legger til rette. Derfor var det viktig for meg å se hvilket perspektiv lærerne i intervjustudien hadde for læring.

### **3.1.5 Forklaringstyper**

Ut fra funnene jeg gjorde i studien, måtte jeg tolke, tyde og forstå hvorfor lærerne sa det de sa, og gjorde som de gjorde. Med blick på dette var det viktig at jeg på forhånd av studien hadde tenkt over hvordan jeg møtte mine intervjupersoner. Skulle jeg møte dem med en forståelse som var preget av min lesning av forskningsrapporter og bøker, som gav disse lærerne et stempel som uinteresserte i barn med utviklingsforstyrrelser sin utvikling. Skulle jeg anta at de var lite interesserte i å hjelpe barn som sliter med egen adferd, som yter dårlig i fag grunnet lav konsentrasjonsevne. Eller skulle jeg møte dem som motstandere av foreldre som engasjerer seg og er kritiske til sine barns utdanning?

Ut fra min forståelse var det vanskelig å tenke seg at mennesker som har brukt så mange år på å utdanne seg som lærer kunne være så uinteressert som noe av tidligere forskning viste, heller ikke kunne jeg forstå at lærerne som viet sitt yrkesliv til å hjelpe andre med å utvikle seg som menneske, skulle ønske å motarbeide forelder eller elev, slik at det hemmet elevens utvikling. Som forsker tenkte jeg at det var lurt å være bevisst barmhjertighetsprinsippet. Barmhjertighetsprinsippet sier noe om at menneskers handlinger har en mening, at de er gjennomtenkte, og at de gjør en nytte, enten for personen selv, eller for omgivelsene rundt personen. En kan tenke at mennesket er nyttemaksimerende, og skal ha noe igjen for sine handlinger, ikke bare i et egoistisk perspektiv, men også som hjelper, da er det den som får hjelpen som også får nytten. Selv om det er en mening bak handlingen er det ikke sikkert at resultatet viser dette, men en må da uansett gå ut fra at intensjonene var gode, i alle fall til det motsatte er et faktum. (Gilje og Grimen. 2013)

Altså ville jeg i dette studiet hele tiden gå ut fra at lærerne hadde en tanke bak de tiltakene de gjorde, enten det var synlig tiltak, samarbeid eller andre ting det dreide seg om. Jeg var veldig bevisst på at jeg ikke ønsket å spørre om resultatene av de strategiene og tiltakene, eller kommunikasjonen lærerne førte blant elevene og foreldrene eller hjelpeapparatene, siden det



var opplevelsen til lærerne jeg var ute etter å ikke hvor vidt de lyktes. Jeg var ute etter å forstå hvorfor de tok de valgene de gjorde, og ønsket å få frem meningene lærerne selv tilla sine oppgaver og sine handlinger. Perspektivet til foreldrene hadde allerede blitt belyst ut fra andre forskningsrapporter, så derfor var jeg nysgjerrig på hva som var perspektivet til lærerne, hvilken nytte fikk de eller elevene ut fra lærernes handlinger? Videre kan en dra frem teorien om rasjonelle valg. En skal alltid gå ut fra at valgene eller handlingene et menneske tar, er rasjonelle i forhold til personens eget tenkesett, altså har personen en grunn for å ta de valgene den tar, og grunnen ganger noen. (Gilje og Grimen, 2013)

Forut før studien tenkte jeg mye på hvilken hensikt det ville ha for lærerne å bevisst motarbeide foreldrene, eller slutte å engasjere seg i barnas utvikling, på grunnlag av egen trass eller trass mot foreldrene. Jeg klarte ikke å se at det kunne ha en rasjonell årsak, så dette var noe som også måtte komme frem i min studie. Hva får du som lærer igjen for å handle som du gjør, for å bruke de strategiene du bruker, eller hva tenker du at elevene skal sitte igjen med? Ut fra dette kom jeg frem til at det er formålsforklaringene jeg var ute etter. Hvilke mål hadde læreren med de tiltakene han satte inne, eller hvilket mål hadde han med å ikke sette inn tiltak. Hva mente lærerne selv var det beste middelet for å nå målet? Forståelsen lærerne hadde rundt adferden var også viktig for meg som forsker å få tak på. Så lærerne på dette som trass og utidighet, eller så lærerne bak adferden? Denne forståelsen var avgjørende for at jeg skulle forstå meningen bak tiltakene læreren brukte for å dempe adferden, og for å fremme læring. (Gilje og Grimen. 2013)

### **3.2.1 Forskningsdesign, fenomenologisk forankring.**

Studien har hele veien vært preget av en søken etter mening og opplevelse. Som en kan se ut fra problemstillingen så vise den til en fenomenologisk forankring av studien. Jeg var aldri opptatt av den eneste sannheten, men hvordan lærerne opplevde verden ut fra deres forforståelse og livsverden.

Det jeg mener med at studien er fenomenologisk forankret, er at jeg finner mange likheter mellom mitt tankesett og min fremgangsmetode, som en finner i fenomenologisk forskningsdesign. Fenomenet i studien er barn med ADHD, og opplevelsen jeg forsket på var lærerens opplevelse av å ha fenomenet barn med ADHD i klasserommet, hvordan opplevde lærer å undervise elevene når de hadde vansker med impuls kontroll og hyperaktivitet? Ble det noen endringer etter diagnosen, hvordan opplevde lærer å samarbeide rundt eleven med ADHD, og utviklet læreren selv en ny forståelse i løpet av tiden før en diagnose, og til

diagnosen var satt? Hvordan opplevde læreren å møte hjelpeapparatene før, under og etter en diagnostisering, ble det noen endringer i hjelpen de fikk. Og foreldrene, opplevde læreren endringer rundt samarbeidet, eller opplevde læreren selv å endre forståelsen for hva foreldrenes rolle skulle være i barnets utdanning? Alle disse spørsmålene var basert på å fange opp lærerens opplevelshorisont, altså lærerens forståelsesdimensjon. Hva er det læreren forstår ved det å jobbe med barn som viser mye negativ adferd, og hva forstår han når denne adferden får et navn? Gjennom dette kunne jeg stadfeste at studien var fenomenologisk inspirert. Også kunne jeg nå si at jeg helte mer mot metodologisk individualisme, da jeg hele tiden var ute etter hvordan læreren som individ skapte, og forsto sin egen virkelighet rundt hans arbeid med barn med ADHD. (Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

### **3.2.2 Forberedelser**

Da jeg før studien skulle forberede intervjuene, fant jeg det hensiktsmessig å lese meg opp på temaene relasjon og ADHD, mine tanker rundt dette var at jeg måtte ha en viss forkunnskap for å kunne forstå hvorfor læreren handlet som han gjorde. For å få en forståelse for hvordan det er for læreren å jobbe med barn med ADHD, måtte jeg vite selv hva ADHD er, og hvordan en blir anbefalt å jobbe rundt tilstanden, og ikke minst hvorfor en blir anbefalt å jobbe slik. Videre fant jeg at relasjoner var en stor og viktig del av jobben rundt barn med ADHD, dersom en ønsket at tiltakene skulle ha maksimal effekt. Grunnen til at det var viktig for meg å finne disse perspektivene var at jeg skulle ta på meg «forståelsesbriller» som skulle føre meg nærmere forskningsobjektet mitt, altså læreren. (Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

Jeg måtte da ta et dybdykk i lærerens livsverden, å finne ut hvordan andre pedagoger hadde opplevd det å jobbe med barn med ADHD eller adferdsvansker før. Hva gjorde de, og hvilke føringer hadde de for det de gjorde? Forberedelsene mine har da kort sakt vært å sette meg inn i relevant forskning og litteratur som allerede finnes på feltet, slik som May Britt Drugli sin bok, Relasjonen lærer elev, boka til Roar Engh, Barn og unge med ADHD i skolen, og Lisbeth Iglum Rønhovdes bok, kan de ikke bare ta seg sammen, samt flere andre bøker og forskningsrapporter.

Som metode er det allerede nevnt at jeg skulle bruke intervju. Metoden jeg så for meg i forberedelsene var et utforskende intervju, da jeg ønsket å utforske mest mulig rundt de temaene intervjuet tok for seg. Jeg var ute etter et så utfyllende svar som mulig, slik at jeg

kunne få ny informasjon og nye innfallsvinkler til tema. En kan si at metoden en forberedte var et eksplorativt intervju, slik som beskrevet i Kvale og Brinkmann (2017)

### **3.2.3 Tidsbruk og utvalg.**

I utgangspunktet så var tidsperspektivet på studien ganske kort, den skulle utføres mellom februar og mai, slik at en bare hadde fire måneder på seg på å få lest seg opp, gjort undersøkelsen og analysen, og å skrive selve oppgaven. Siden jeg opplevde en del forsinkelser med å få min studie godkjent så ble innleveringsfristen flyttet frem til september, dette gjorde til at jeg hadde noen måneder ekstra på å få utført studien, men siden intervjuene ble forsinket da jeg måtte ha en godkjennelse fra NSD, så dro jeg uansett ikke store fordeler av den ekstra tiden.

Da studien foregikk her og nå, så må en se på resultatene som et tverrsnitt, det er hvordan lærerne i studien opplevde det å tilrettelegge for elever med ADHD nå. Dersom jeg skulle gjort studien over tid, fått en longitudinell studie, hadde jeg kanskje fått funn som viser hvordan læreren utvikler sin oppfattelse av det å jobbe med barn før, under og etter en ADHD diagnose. Men siden jeg bare fikk gjort et intervju med hver lærer, så er det opplevelsen deres der og da jeg har gjort funn på, og denne opplevelsen kan en ikke regne med vil være helt lik dersom en gjør samme studie på et annet tidspunkt, siden lærerne da har opplevd mer, og dermed utviklet sin forståelseshorisont, eller endret sitt perspektiv grunnet økt alder, mindre tålmodighet eller kanskje mer? En må ta høyde for at mennesket utvikler seg over tid, å derfor må en også gå ut fra at oppfattelser og forståelser endrer seg over tid. (Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

Målet med studien var å få en fyldig og dyptgående beskrivelse med myke data, altså lærerens opplevelse ved å jobbe med barn med ADHD, opplevelsen av foreldresamarbeid når eleven har adferdsvansker eller ADHD og hvordan oppleves det å samarbeide med hjelpeapparatene før og etter utredningen av ADHD? For å få svar på dette måtte jeg ha et strategisk utvalg, de jeg måtte sette noen kriterier for utvalget. Intervjupersonene måtte ha egenskaper som at de må ha vært ferdigutdannede lærere, som hadde erfaring med å jobbe med sårbare barn, deres foreldre og hjelpeapparatene. (Johannessen, Tufte og Christoffersen2017) Derfor ble kriteriene i denne undersøkelsen lærere, som har eller har hatt elever med ADHD-diagnosen. Disse lærerne måtte ha vært kontaktlærer til elever med ADHD, slik at jeg var sikker på at lærerne hadde jobbet tett opp mot eleven og miljøet rundt eleven. Kriteriene la også føringer

for at lærerne måtte ha vært kontaktlærer til elevene før, under og etter diagnostisering, i tillegg til at denne diagnostiseringen ikke kunne ligge for langt tilbake i tid.

Rekrutteringen skjedde gjennom at jeg ringte rundt til skolene i et gitt fylke, der jeg gav rektor informasjon om hva studien gikk ut på. Rektor gav da informasjonen videre til aktuelle lærere, som igjen kontaktet meg, dersom de var interessert i å stille til intervju. Prosessen med rekrutteringen var vanskeligere enn jeg hadde trodd, da jeg fikk napp på kanskje 10 % av henvendelsene, ikke på grunn av at skolene ikke ønsket å delta, men grunnet den høye arbeidsmengden lærerne allerede har, som igjen gjorde det vanskelig for dem å ta på seg noe utenom de pålagte oppgavene de allerede hadde.

### **3.2.4 Analyse**

Analysen var en lang og nøye prosess der en kan si at jeg foretok en meningsanalyse slik som beskrevet av Kvale og Brinkmann (2017). Jeg hadde gjort alt selv, for å innhente det empiriske materialet jeg skulle analysere, jeg hadde utarbeidet en egen intervjuguide, jeg gjennomførte intervjuene selv, og jeg transkriberte alle intervjuene på egenhånd. På denne måte ble jeg veldig godt kjent med det materialet jeg hadde å jobbe med.

Videre gransket jeg hvert intervju nøye, ved at jeg brukte utskrifter av det transkriberte intervjuet, samtidig som jeg lyttet til teksten, og markerte det jeg fant som essensielt. Dette gjorde jeg tre ganger på alle intervjuene slik at jeg skulle være sikker på at jeg ikke hadde utelatt noe. Når jeg følte at jeg hadde fått essensen eller meningen ut av hvert enkelt intervju, så begynte jeg å sammenligne dem, slik at jeg kunne finne hva som var like opplevelser for alle lærerne jeg hadde intervjuet.

Mange av funnene var entydig på at alle opplevde, mens andre forkastet jeg, da de fremsto som mer individuelle meninger. Alle kodene som hadde kommet frem under analysen av hvert enkelt intervju ble nå samlet under kategorier som oppsto av funnene i det empiriske materialet. Kategoriene endret seg etter hvert som funnene ble klarere, og til slutt satt jeg igjen med noen få kategorier, som svarte godt på problemstillingen jeg hadde formet i starten på studiet. (Nilssen, 2014)

Da jeg hadde funnet det som fremsto som typiske opplevelser fra lærernes sider, så analyserte jeg funnene opp mot tidligere forskning og teori på feltet, der jeg måtte pendle mellom teoriene og funnene, slik at jeg var sikker på at jeg analyserte riktig, og forsto ut fra lærernes opplevelser, og ikke egen forforståelse. Til slutt kunne jeg ut fra dette trekke noen konklusjoner rundt de funnene jeg hadde gjort. (Nilssen, 2014)

### 3.2.5 Forskningsmetode

Siden problemstillingen min spør etter opplevelsen til lærerne, så var det ikke vanskelig å se hvilken forskningsmetode jeg måtte bruke. Det å få tak i opplevelser og følelsesverden ut fra observasjoner vil ikke være mulig, nå essensen er å få den andres, altså lærerens perspektiv. Ut fra problemstillingen sa det seg altså selv at jeg måtte utføre en intervjuundersøkelse. Jeg måtte kunne samtale med mitt forskningsobjekt, dersom jeg skulle kunne gå i dybden av det de opplevde, det jeg selv observerte hadde mindre verdi.

Derimot, min forståelse og tolkning av deres fortelling ville være viktig. Som samfunnsforsker i en kvalitativ studie er det viktigste forskningsredskapet, forskeren selv. Slik var det viktig at jeg var bevisst hvordan jeg utformet intervjuet, og hvordan jeg fremtrådte under selve intervjuet, både med holdning og respons. Siden jeg på forhånd var opptatt av at jeg ville ha lærernes opplevelser, uten å farge intervjuene for mye selv, så ville jeg utforme et så åpent intervju som mulig, selv om jeg fremdeles var avhengig av at en hold seg inne tema, derfor valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju, der jeg i hovedsak fremla åpne tema, som jeg ba lærerne om å fortelle rundt.

For at intervjuene ikke skulle stoppe seg så hadde jeg lagd underspørsmål, men disse ønsket jeg ikke bruke uten at det ble nødvendig. Tanken var å bruke strategier som oppfølgende refleksjoner rundt det lærerne hadde fortalt, og utdypende spørsmål, slik som fortell mer, eller, kan du si hva du mente med det? På denne måten kunne jeg få utdypende svar fra mine intervjupersoner, uten at jeg prget svarene deres for mye. Under selve intervjuene var jeg også meget nøye med min egen mimikk og kroppsholdning. Jeg satt litt til siden for intervjupersonen, fremoverlent, for å vise interesse, samtidig som jeg passet på å ha hensiktsmessig øyekontakt. På denne måten viste jeg lærerne at jeg var interessert i hva de hadde å si, og oppfordret de til å gi av seg selv i en trygg atmosfære. (Barth, Børtveit og Prescott, 2016. Kvale og Brinkmann, 2017)

Før intervjuene fant sted ville jeg teste ut intervjuguiden min og intervjuteknikken, så da valgte jeg å gjøre tre testintervjuer på egne venner og familie, slik at jeg viste at intervjuguiden holdt mål, og at intervjuteknikkene jeg valgte å bruke fremmet samtalen, slik at en fikk god flyt i kommunikasjonen.

### 3.2.6 Validitet og reliabilitet

Det første jeg skal se på i dette studiet under validiteten er objektiviteten, og først den reflektsive objektiviteten og hvordan jeg har ivaretatt den. Gjennom at jeg har vært bevisst min forforståelse gjennom studiet, og gjort en stor innsats for å ikke sette egne farger på intervjuene ved å bruke teknikker som fremmer utdypning hos intervjupersonen, og passe på at jeg ikke påvirker intervjupersonens svar med egne holdninger eller meninger, så holder jeg meg objektiv til studien, jeg setter meg selv på utsiden under innhenting av empiri, og dermed blir det empiriske materialet mer valid. (Kvale og Brinkmann. 2017)

Reliabiliteten blir først og fremst ivaretatt gjennom at jeg forsøker å gjøre oppgaven transparent, altså redegjør jeg for hvem som har deltatt i undersøkelsen, og hvilken erfaring disse har rundt tema studiet handler om, videre så redegjør jeg gjennom metodekapittelet for min egen forforståelse, og hvordan fremgangsmåten i studien har vært. Jeg viser til intervjuteknikk, og utvalg, og jeg sammenligner opp mot tidligere forskning, for å vise til at undersøkelsens resultater samsvarer med tidligere funn. (Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

Videre har jeg sett på om studien undersøker det jeg har ment at den skal undersøke, den interne validiteten. Ut fra problemstilling har jeg valgt riktig metode, når en tenker at jeg skulle undersøke lærerens opplevelse, så er det bare ved intervju at en kan komme i dybden på personlig opplevelse og livsverden. (Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

Videre har jeg brukt en metode som kalles vedvarende observasjon av fagfeltet, i denne settingen tolket som å sette seg inn i lærerens livsverden, ikke gjennom fysisk observasjon, men gjennom å studere relevant forskning og tilhørende teori, som bringer meg nærmere en forståelse av hvordan det er å være lærer, og hva en lærer gjør og opplever når han jobber med barn med ADHD. (Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

I tillegg til å sette meg inn i tidligere forskning så har jeg også sjekket om jeg har forstått lærerne riktig under intervjuet, med å stille reflekterende oppfølgingsspørsmål, der lærerne selv kan bekrefte eller avkrefte min tolkning og forståelse av det de har sagt. (Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

Til sist er det den ytre validiteten jeg skal redegjøre for, og denne vil jeg redegjøre for, ut fra funnene. Det som er vesentlig her er om funnene kan overføres til annen forskning eller om andre fagfelt en skoler og lærere kan dra nytte av min undersøkelse. Ut fra de funnene jeg har gjort, så er det relasjoner som er vesentlige for å lykkes i spesialpedagogiske tiltak rundt barn

i grunnskolen, men relasjonene omfatter ikke bare lærer og elev. Andre instanser som BUP og PPT, samt barnevern kan dra nytte av mine funn, ved å være bevisste sin rolle i relasjonene, spesielt for å styrke samarbeidet mellom skole, hjem og hjelpeapparat før en diagnose, å slik kan en se at funnene er relevant også utenfor skolen, som er det fagfeltet jeg undersøker.

(Johannessen, Tufte og Christoffersen. 2017)

### **3.2.7 Forskningsetikk**

Gjennom studien har etisk refleksjon vært viktig, og NSD`s personvernforskrifter er noe av det som har vært førende for valgene som er blitt tatt. Siden jeg valgte å intervjuere lærere så var det noen avsnitt i de nasjonale forskningsetiske retningslinjene jeg studerte mer enn andre, et av avsnittene lød: «Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger.» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016)

Her måtte jeg reflektere rundt om det var barnas rett til selvbestemmelse som ble berørt eller om det var nokk at lærer samtykket i en slik undersøkelse. Ut fra mine betraktninger måtte jeg enten styre studien rundt lærerens jobbliv, eller barnas opplevelser. Dersom jeg skulle hatt barnas følte utbytte som tema, så måtte jeg i så fall innhente samtykke fra barna og deres foreldre, og i tillegg ville det vært mer hensiktsmessig å intervju og observere barna selv, istedenfor å hente empiri fra en 2.person.

Men studien min går ikke ut på å studere barnas følelser, opplevelser, eller for den saks skyld skoleliv. Studien går ut på hvordan læreren opplever å være lærer når et barn har visse utfordringer. Disse opplevelsene læreren har, trenger ikke å samsvare med barnets opplevelser, og de er farget ut fra lærers livsverden, altså er det ingenting ved barnas liv en studerte, men lærerens opplevelse av å være lærer, og da var det naturlig nokk med samtykke fra lærer selv for å delta i studien.

Det andre avsnittet jeg fant ekstra viktig å ta hensyn til når jeg skulle formulere forskningsrapporten var: «Undersøkelser kan foregå i små og gjennomslittige miljøer, og da blir vernet av tredjepart spesielt viktig. Forskeren bør ta hensyn til mulige negative konsekvenser for tredjepart. Det er særlig viktig der sårbare informanter, slik som barn og mindreårige, er indirekte involvert i forskningen Grunnregler: anonymitet, konfidensialitet, informert samtykke» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016)

Tankene mine når jeg leste dette avsnittet var at jeg måtte ha de allerede eksisterende forskningsrapportene i bakhodet når jeg utformet min rapport. Gjennom å lese noe av forskningen kommer en fort til en tanke om at ADHD kan fremstå som et negativt ladet ord, som fremmer negative følelser mellom familie og skole. Spesielt ser en at lærerne komme uheldig ut i flere av disse forskningsrapportene, og en kan tenke at det ikke er med på å styrke samarbeidet skole hjem, som igjen er avgjørende for at elevene med denne sårbarheten skal få et akseptabelt utbytte av spesialundervisningen. Derfor fant jeg det viktig å være bevisst barmhjertighetsprinsippet og teorien om rasjonelle valg når jeg utformet rapporten slik at jeg fikk frem lærernes hensikter med sine tanker og handlinger på måte som viser hvilke tanker de fremmer at de har bak sine handlinger, nemlig en ektefølt hengivenhet ovenfor sine elever, og et ønske om at eleven skal utvikle seg ut fra de beste forutsetninger. På den måten kan en være med på å øke forståelsen mellom skole og hjem, som igjen vil øke forutsetningene for et godt samarbeid.

#### **4.0 Resultater og drøfting.**

Gjennom studien ble det intervjuet 4 lærere, som alle gav både lik og ulik empiri til undersøkelsen. De gjennomgående temaene som kom opp i alle intervjuene, og som hadde et gjennomgående fokus og som lærerne klart reflekterte mye rundt er de 5 temaene som drøftes i teksten nedenfor her. Temaene er praktisk struktur, lærere i fellesskap, Relasjonsbanken, skolen som tilskuer under utredningen, og diagnostisert, medisiner og forstått. Gjennomgående møtte en lærere som strakk seg lengre en evnene tilsa for å møte elevene sine på best mulig måte, lærere som genuint var glad i sine elever og som ønsket å støtte deres utvikling både sosialt og faglig.

I teksten ble det naturlig å flette sammen funn og drøfting, slik at en kunne drøfte funnene fortløpende for å få en bedre helhet og forståelse rundt funnene.

##### **4.1.1 Praktisk struktur.**

Som en kan se i teorikapittelet så er struktur i hverdagen viktig, både for elever med adferdsvansker, men også for normaleleven. Strukturen er selve limet i god klasseledelse og



det er limet i å tilrettelegge for forutsigbarhet for eleven med ADHD. (Drugli, 2015. Engh, 2014. Rønhovde,2011)

Under intervjuene og analysen viser funnene lærere som hadde stort fokus på struktur og forutsigbarhet. Gjennom fortellinger om hvordan de tilrettela i klasserommene når de hadde uønskede adferder som var mer eller mindre udefinert, var noe av det første som kom opp hvordan en kunne tilrettelegge klasserommet for å hindre uønsket adferd. Når en drøfter opp mot teorien så kan en se at klasserommet har en god funksjon som verktøy i pedagogisk sammenheng. En kan snakke om plassering av elevene og en kan snakke om plassering av lærer. Lærerne i studien var veldig bevisste hvordan de plasserte elevene i forhold til påvirkninger av medelever og påvirkning av lærer. De snakket om at noen elever måtte plasseres ut fra hvilken sidemann de hadde, mens andre måtte plasseres ut fra nærhet til lærer eller oversikt i rommet. Gjennom å se elevenes behov for slik struktur kan disse lærerne bekrefte elevens opplevelse av arbeidsmiljøet, og senke konfliktnivået, slik at eleven opplever færre nederlag og mindre uro.

Videre ytrer lærerne at reglene som settes i klasserommet må gjelde alle elevene, selv om elevene har adferdsvansker. De enes om at en må sette krav og forventninger slik at elevene vet hva som er forvente av dem, at de er klare på hva som er akseptert og hva som ikke kan aksepteres, slik at eleven har en mal å gå ut fra. De skal til enhver tid vite at alle på skolen kjenner til reglene, og at de vil bli håndhevet likt, på den måten skaper de en forutsigbarhet ovenfor elevene, uansett hvilken lærer eleven møter, og uavhengig av konteksten, om det er friminutt, time eller skoletur.

Funnene viser også at lærerne ytrer at en generell forkunnskap om skoledagen er viktig, spesielt for elevene med adferdsvansker, dersom en ønsker å redusere konfliktnivået. De påpeker at de er nøye med å passe på at eleven vet på forhånd hvilke fag og lærere de skal ha i løpet av skoledagen, hvilke arbeidsmetoder som skal brukes, hvem eleven skal sitte sammen med, om det er gruppearbeid, og når det er pauser. Gjennom intervjuene kommer det frem at å lage en plan, en oversikt over dagen som eleven kan ha skriftlig på pulten sin, er et godt verktøy, for at eleven skal være forberedt på dagens forløp, og det reduserer motstanden i eleven når han er forberedt på hva som kommer.

Når en drøfter dette ser en at oppsette av dagen er gjennomtenkt av lærerne, de forteller om hvordan eleven drar fordeler av at de korter ned øktene, og endrer arbeidsmetode, slik at elevene lettere skal klare å holde fokus på arbeidet. Også det å ha avbrekk med fysisk aktivitet

er noe de velger å strukturere inn i skoledagen, slik at barna lettere kan få utløp for uro. Det kommer frem at i de fleste tilfellene er det nokk å bare reise deg, gjøre en kort felles aktivitet, for så å vende tilbake til arbeidet. Om en skal trekke dette opp mot teori, så er Engh (2014) og Rønhovde (2011) gode eksempler å ha med, der en ut fra deres bøker om ADHD og adferdsvansker kan lese om hvordan en bør tilrettelegge dagen for sårbare barn, og hvordan struktur og forutsigbarhet er med på å trygge barna, samtidig som skifte av aktiviteter kan hjelpe barna med uroen de kjenner på når arbeidet blir for langdrygt, barna får da bedre forutsetninger for å bli motivert i arbeidet, når aktiviteten ikke blir statisk for lenge. (Engh. 2014. Rønhovde, 2011)

En ser når en drøfter at gjennom lærernes metoder og strukturering, så streber de etter beste evne for å prøve å tilrettelegge dagen for alle elevene, og det med et ekstra blikk for de som sliter mer med uro og impulsivitet. Lærerne virker veldig bevisste sin rolle i skolestrukturen, som støtte til elevene, og som veileder når de trenger hjelp til mestring. Funnene i analysen tyder på at lærerne er gode på klasseledelse, at de på et generelt grunnlag kan strategiene som er nedfelt i teorien, og bekrefter at de er gode verktøy i praksis. Skolene fremstår altså som flinke til å tilrettelegge for relasjonsbygging, og de virker gode på å tilrettelegge for trygghet og minst mulig uro og konflikt.

#### **4.2.1 Lærere i fellesskap**

Gjennomgående viser funnene det er vanskelig å være lærer i en klasse der de opplever mye uro, og mye uønsket adferd. 3 av de 4 lærerne i intervjuene har jobbet på flere skoler og de forteller villig om hva de mener fremmer et godt arbeidsmiljø for de som lærere og hva de mener hemmer arbeidsmiljøet. Det som går igjen er uttrykket «vi-skole» når de snakker om et støttende arbeidsmiljø rundt lærere som må takle mye udefinert adferd, altså elever med en adferd lik diagnosekriteriene til ADHD hyperaktiv, men uten diagnosen. Med gjentakelser blir det fortalt om verdier som baserer seg på at det er våre elever innen en skole, ikke mine eller dine, som igjen resulterer at det blir vår adferd å håndtere, ikke bare en enkelt lærers problem. Gjennom morgenmøter blir det satt opp faste rutiner der lærerne kan drøfte de utfordringene de har rundt elevene og rundt klassene, de kan dele hvordan de analyserer og håndterer utfordringene, og igjen få tilbakemelding og veiledning fra kollegiet på hvordan en kan se utfordringene i lys av den kunnskapen og erfaringen de innehar.

I drøftingen tenker en at ikke bare får Lærerne dele kunnskap og erfaringer med sine kolleger, men de får også anerkjennelse. Lærerne er ærlige på at de i mange situasjoner med elever som

utagerer, eller som viser en gjentagende tilsynelatende uhensiktsmessig adferd, så føler de nederlag og utilstrekkelighet, noen sier også at de kan komme på grensen til å føle at adferden er personlig rettet mot lærer, som en testing av grensen eller en form for mobbing. Dette er følelser en kan tenke de relaterer til jobbene der de har følt seg alene i situasjonen, og ikke har tilstrekkelig støtte fra kollegiet eller administrasjonen. Som alle lærerne virket enige om så er det alltid støtte å hente fra kollegene, men den kan bli utilstrekkelig og uopnåelig dersom ikke verdigrunlaget til skolen legger til rette for oppbacking av lærere som står i vanskelige klasser med mye adferd. Når da støtten ikke er der, opplever lærerne at de blir utbrent, og da blir det vanskelig å se eleven, og ikke minst å se bak adferden til eleven, noe som igjen gjør at læreren føler på en enda større mislykkethet. En kan si at relasjoner i kollegiet blir viktig for læreren, på lik linje som at læreren skal støtte opp å veilede eleven, så vil relasjonen lærerne imellom, og relasjonen opp mot administrasjonen prege hvor godt læreren klarer å stå i jobben. En lærer trenger akkurat som elevene å føle seg trygg og ivaretatt, spesielt når han står i en konfliktfylt hverdag, der han må håndtere adferd som det er vanskelig å sette noe annet enn en utilstrekkelig årsaksforklaring bak.

Om en styrker opp med teori, så er relasjonskompetansen og det å se den andre slik som Røkenes og Hanssen (2015) beskriver det, viktige aspekter som kan dras inn i drøftingen rundt lærernes samhold og samarbeid i kollegiet. Dersom lærerne og administrasjonen er beviste det å se den andre i relasjonen, så kan en raskere fange opp de lærerne som sliter, og som synes jobben begynner å bli for krevende, om en da er bevist på hvordan en møter lærerne som står i en vanskelig arbeidssituasjon, så kan en gi adekvat støtte, slik at lærerne ikke blir overveldet og utbrent

### **4.3.1 Relasjonsbanken**

På tross av at lærerne ofte kunne føle seg slitne og utilstrekkelige viser funnene at de var meget opptatt av hvordan de møtte elevene når de hadde elever med det de kalte «litt snodig adferd». Det at de alltid ville være positive ovenfor elevene kom gjentagende frem i alle intervjuene. Gjennom å møte elevenes adferd med konstruktive råd og forståelse for at det er vanskelig for eleven, kom det frem ytringer om at adferden ville endres og forbedres. For eksempel ble det snakket om dersom en elev alltid, når han skulle på do, pirket borti alle elevene når han gikk forbi dem, og rev ned tre-fire sekker på veien, ble det sett på som lite hensiktsmessig å gi sanksjoner på adferden etter at handlingene allerede var utført. Det ble drøftet rundt det å gjøre avtaler med elevene når de var på nett og fornøyde, slik at en la til rette for at eleven hadde forutsetninger til å ta imot instruksene og leve opp til forventningene

en avtale mellom lærer og elev skapte. Noe som ble fremhevet var at avtalene måtte gjelde neste gang eleven skulle utføre handlingene som var vanskelige, en kunne ikke når eleven allerede hadde varslet om et ønske om å gå på do, lage en avtale, men en måtte være foran barnet, snakke med det når de var på tomannshånd, og da gjøre en avtale om at neste gang, da skulle eleven prøve å fokusere på dodøra, å se om han klarte å holde fokuset på døra slik at han unngikk å rive ned sekkene, eller forstyrre de andre i klassen.

Drøftingen viser til at holdningene lærerne speiler her er en forståelse for at eleven ikke selv kontrollerer sine handlinger fullt ut, men at han trenger en avledning for å kunne klare å unngå sine impulsive handlinger, lærer bygger relasjon til eleven gjennom at han forstår elevens vansker, anerkjenner at dette er vanskelig, og hjelper og støtter eleven til å unngå adferden, videre viser læreren respekt ovenfor elevens selvverd, da han legger opp til at eleven skal unngå å tape ansikt ovenfor medelever ved å ta opp den uønskede adferden på et tidspunkt der lærer og elev er for seg selv.

Både Drugli (2015), Engh (2014) og Rønhovde (2011) skriver om dette med at relasjonsbygging handler om å styrke eleven i sosiale settinger. Når lærerne da er hensynfulle og empatiske ovenfor eleven, vil de bygge relasjon samtidig som de reduserer uønsket adferd (Drugli, 2015. Engh, 2014. Rønhovde, 2011) slik kan en se når en drøfter funnene opp mot teori at lærerne virker faglig reflekterte rundt sine handlinger, og at de gjennom sitt arbeid hele tiden prøver å styrke sine elever, og hjelpe dem til å innfri skolelivets forventninger til dem.

Funnene viser også at lærerne virker veldig reflektert rundt hvordan elevene ser seg selv når de har en adferd som ikke er ønskelig i skolesammenheng. De mener elevene selv opplever at de mislykkes, at de er annerledes, og de merker det selv at adferden deres ikke er sosialt akseptert. Lærerne ytrer at elevene som føler på frustrasjonen rundt å ikke strekke til sosialt og faglig kan bli veldig destruktive i sine tankesett, og snakker seg selv ned, men fraser som at de er dumme, stygge, tykke, tynne og så videre.

En kan tenke under drøftingen at lærerne er veldig bevisste på at det er en del av deres jobb å støtte eleven gjennom slike faser, der de ikke bare skal prøve å redusere den uønskede adferden, men også fremheve elevens sterke sider, slik at eleven kan tro på egne evner og tilstrekkelighet. Dersom eleven for eksempel er god til å svømme eller stå på ski, så kan de legge opp undervisning rundt disse aktivitetene, og fremheve verdien med å være god på akkurat dette, ikke bare for eleven selv, men også for klassekamerater. Lærerne streber da

etter å øke elevens sosiale status samtidig som de fremmer verdi i det eleven er god på. En kan tenke at lærerne jobber målrettet med relasjonsbygging, samtidig som de bygger opp elevens selvbilde. Lærerne i denne settingen virker til å anerkjenner elevens egenverdi, og løfter eleven slik at eleven selv også kan se det, det betyr ikke at de ikke anerkjenner følelsene elevene kjenner på når de er nedstemt, men en kan se det på en måte at lærerne hjelper eleven med å regulere sine følelser og affekter, på en litt mer subtil måte, akkurat som i tilknytningsadferd beskrevet av Brandtzæg, Smith og Torsteinson (2014) og Broberg, Hagstrøm og Broberg (2016), eleven viser affekter med ord og mimikk som fanges opp av læreren, læreren tolker at eleven er nedstemt og trenger en base å støtte seg på for å kunne regulere affekten inn i en mer hensiktsmessig og behagelig følelsesmønster, slik som «jeg er god nokk som jeg er», etterfulgt av tilfredshet og trygghet. I småbarns årene ville det her vært riktig som en trygg base å ta barnet på fanget for å trygge det med at det er godt nokk, at det er elsket for den det er, men når barna begynner å bli store, så vil ikke aksept fra lærer eller foreldre være tilstrekkelig for at barna skal føle seg «gode nokk». Det at lærer da jobber systematisk for å heve barnets sosiale status i klasserommet, når barnet har det vanskelig med egen adferd, ved å fremheve barnets gode kvaliteter som viktige og verdifulle, kan en se på som å møte barnets følelser på en god måte, som skaper tillit mellom lærer og elev, og som er en god taktikk til relasjonsbygging slik som beskrevet av Drugli (2015) og Røkenes og Hanssen (2015)

Relasjonsbygging er noe som blir nevnt i flere omganger, det er så viktig å ha gode relasjoner til barna, dersom en skal kunne jobbe med dem, spesielt de barna som har adferdsproblemer. Lærerne nevner gjennom intervjuene at disse barna er gjengangere når det oppstår konflikter i skolegården, når det har vært slåsskamper, når noe har blitt ødelagt, og ellers når det som kan gå galt har gått galt. Alle virker de enige om at det er energinivået, og den ekstreme trangen til å være der ting skjer som utløser dette uheldige mønsteret med å havne i trøbbel. Barna er jo ekstra nysgjerrige og også fremstår de som «allergisk mot å kjede seg», og dette gjør det til at de tiltrekkes av spenning. Det som kan blir veldig uheldig med dette er at disse barna til slutt blir assosiert med å lage trøbbel slik alle lærerne i studien påpeker, og de kan bli ansett for å være vanskelige og utagerende. Det resulterer gjerne i at barna ofte blir irettesatt og at de ofte får sanksjoner. I noen tilfeller påpeker lærerne at disse barna blir irettesatt og får sanksjoner, selv om de ikke er delaktig i ugjerningene, da fordi de har blitt observert rundt det gale som har skjedd, og de er kjente for at det er de som lager trøbbel. Når en da skal bygge relasjoner, så er dette et meget uheldig mønster, om en skal drøfte det opp mot det en kan lese fra både

Broberg, Hagstrøn og Broberg (2016) Drugli (2015) Engh (2014) og Rønhovde (2011). En glemmer å se eleven i disse situasjonene og ser bare adferden, eller det en forventer er adferden. En årsaks forklarer alle uheldige hendelser, med at dette barnet har en dårlig adferd, det er han som lager trøbbel, uten å ta høyde for at barnet selv har en mening med at han var til stede der trøbbel oppsto, altså en tar ikke høyde for meningsanalyse i forhold til handlingen. Meningen til barnet kan være så enkel som spenningssøking og nysgjerrighet, han ville se hva som foregikk, mens isteden havner han i trøbbel grunnet en sliten og lei lærer som bare møter barnet ut fra sin egen forforståelse for hvordan dette barnet er.

Funnene viser at det at barnet sliter ut sine omgivelser, er noe lærerne er beviste på, de sier at dersom en skal unngå dette uheldige mønsteret, der eleven får stempelet som «ugangskråke» på seg, må en være reflektert rundt elevens adferd og ens egen respons. Videre mener de at det er viktig at en samsnakker i kollegiet, slik at alle er beviste på at en ikke lager hakkekylling av den eleven som sliter med sin adferd. De fremmer at de sammen kan sette seg ned å diskutere hvor grensen skal gå før eleven får skjenn for sin adferd, hva skal tolereres og hva må en slå ned på.

Om en drøfter dette opp mot Drugli (2015) sin bok om relasjon og Rønhovdes (2011) tanker rundt hvordan en best kan møte elever med ADHD og adferdsvansker kan en tenke at gjennom å øke toleransen for en del adferd, så reduserte de skjennepreker og sanksjoner, og de kan også oppleve at lærerne generelt blir mer positive rundt disse barna, noe som gjør det lettere å bygge positive relasjoner til dem. En kan jo tenke at et barn som hele veien får skylden i all ugagn som skjer i skolegården eller i klasserommet ikke blir veldig samarbeidsvillig, og at gjentatte sanksjoner som i tillegg kan virke urettferdig og unødvendig kan fremme trass i barnet, og dermed motvirke den tiltenkte effekten, og isteden øke den uønskede adferden fremfor å minke den slik som beskrevet av Rønhovde (2011) og Røkenes og Hanssen (2015). Samtidig er det lett å se at disse barna får en motvilje mot skole og lærere, noe som virker hemmende på relasjoner, og som gjør til at skolen får et stempel som uviktig og plagsom i den aktuelle elevens øyne slik som beskrevet av Drugli (2015). Når skolen da gjør grep for å unngå konflikter med eleven, kan en tenke at elevens motvilje og trass mot skolen også reduseres, og dermed bedres forutsetningene for å kunne bygge relasjoner til eleven.

Som nevnt har lærerne allerede påpekt at en trenger ekstra gode relasjoner til barna som sliter med sin adferd. Uttrykket «Du må bygge deg en bank av god vilje, for å kunne ta de tøffe

takene med disse barna» var noe som bet seg fast. Det virket som det var enighet om at en i arbeid med barn med adferdsvansker, måtte, istedenfor å henge seg opp i det negative, ta barna i alt de gjorde bra og rett. En lærer sa det så bra, «barnet må være glad i meg, men jeg må også være glad i barnet». Dersom en relasjon til disse barna skal være bærende, så må relasjonen være så sterk at den tåler den irttesettelsen lærerne må gi, om en skal drøfte det opp mot bærende relasjoner beskrevet av Røkenes og Hanssen (2015) Gjennom da å være oppmerksom på alt det eleven mestrer, og alt det som er positivt ved eleven, så hjelper læreren å bygge elevens mestringsfølelse og tillitt til at lærer vil ham vel. Læreren er ekte i sin relasjon, da han er bevisst på at han må være glad i barnet for at relasjonen skal fungere, og dermed kan en ha en god samhandling mellom lærer og elev, der lærer hele veien streber etter å se og forstå elevens indre liv, læreren søker etter å forstå hele eleven, ikke bare adferden, men også årsak og mening, alt i en fornuftig og hensiktsmessig balanse, slik en kan drøfte det ut fra det en kan lese om relasjon og ADHD i skolen av Røkenes og Hanssen (2015) og Rønhovde (2011)

En kan oppsummere det slik at funnene til nå viser til lærere som er veldig bevisste sine relasjoner til elevene med sårbarheter som ADHD og adferdsvansker.

Til nå har funnene i studien vært som forventet, en hadde forventet at lærernes opplevelse av å jobbe med barn med ADHD før og etter en diagnose ville være preget av struktur og relasjonsarbeid, at lærerne kunne være slitene og synes det var utfordrende å stå i jobben var også forventet. En forventet å finne lærere som gikk over egen evne for å hjelpe elevene til en bedre hverdag der eleven kunne få større forutsetningen til å nå sitt fulle potensiale, at lærere mer eller mindre er «superhelte forkledd med linjal og pekestokk»

#### **4.3.2 Tillitsrelasjoner i foreldrearbeid**

En av triggerne til å foreta denne studien om hvordan lærerne opplevde å jobbe med barn og unge med ADHD før og etter diagnostisering, er jo forskningsrapportene en fant forut av studien, disse var basert på et foreldreperspektiv, der lærer og skole kom uheldig ut, og ble fremstilt som uengasjerte i barnas utdanning, da de så elevene som late under-ytere, eller de så på hele problemet med uønsket adferd som et symptom på dårlig oppdragelse med foreldre som ikke taklet foreldrerollen. (Amundsen, 2017. Engh, 2014.)

Funnene viser at når lærerne snakker om foreldresamarbeid, råder det en enighet om at det er essensielt at en samarbeider godt med foreldrene for å lykkes med å nå inn til elevene for å fremme læring og utvikling, at det er foreldrene som kjenner sine barn best og at en god

relasjon til foreldrene vil lette arbeidet med barnet og hjelpe relasjonen mellom lærer og elev. Ut fra disse funnene kan en diskutere at en gjentatte ganger ser lærerne ytrer at den relasjonen og tillitten som finnes eller mangler mellom lærer og foreldre speiler elevens holdninger til skole og lærer. Funnene viser lærerne mener å se at elevens adferd kan endre seg dersom skole og hjem samarbeider på et slikt plan at eleven er bevist på at den adferden som vises på skolen blir også kjent hjemme. Lærerne sier at elevene i mange tilfeller tar seg sammen, og tar seg mindre friheter til å utføre uheldige handlinger på skolen, dersom de vet at dette er noe som kan komme opp rundt middagsbordet hjemme, da skole og hjem er i konstant dialog.

Det hevdes i alle intervjuene som er utført i denne studien, og av alle lærerne som har deltatt, at det å bygge gode relasjoner til foreldrene er hjelpende for å kunne ta opp, og samarbeide rundt barnets uønskede adferd, at en også til foreldrene akkurat som til barna bør lage seg en bank av god vilje, at en har en konto å ta av, for å kunne ta fatt i det som er vanskelig rundt barnet. Lærerne hevder videre at denne banken bygges opp på lik linje som med elevene, ved å vise respekt ovenfor foreldrene, fremstå ekte og ærlig, og å ta de i alle tingene de lykkes med i oppdragerrollen ovenfor barna. Men selv med disse grunnholdningene er lærerne ærlige på at før barna får en diagnose, men allikevel fremmer uønsket adferd, så er det vanskelig å håndheve disse holdningene og verdiene. Lærerne føler at de kan spekulere seg i hjel på å finne en årsaksforklaring på den gjentatte dårlige adferden, og da kan det fort ende opp med at foreldrene får skylden. En ser på adferden som et symptom av dårlig oppdragelse, og en trekker raskt slutninger om at det er foreldrene som har feilet i sin oppdragerrolle.

Når en drøfter rundt disse funnene kan en tenke at et blir en mistillit fra lærer til foreldre. Når de da skal samarbeide tenker en at det blir vanskelig å ta foreldrenes perspektiv på alvor, siden lærerne innerst inne mener at foreldrene er slappe i sin oppdragelse, de feiler, eller de mangler innsikt i situasjonen. En leser ut fra intervjuene at lærerne ser adferden til barnet under foreldretilstelninger, der barnet fritt løper rundt og klatrer i ribbeveggene, og trekker ut fra blant annet dette slutninger om at foreldrene ikke prøver å lære barna gode holdninger og verdier, eller de ser adferden barna fører på skolen, og trekker den inn som et resultat av slik mor eller far oppfattes av lærer. Altså kan en tenke at lærers for forståelse av foreldrene legges til grunn for adferden. Som en drøfte videre ut fra dette så årsaksforklarer lærerne barnas adferd, uten å sette den sammen med en meningsanalyse. De trekker slutninger om at barnet er slik det er grunnet mangel på oppdragelse hjemme, noe som læreren kan gjøre lite med, og dermed er det vanskelig og lite hensiktsmessig å gjøre noe med adferden til barnet. Når en diskuterer dette opp mot relasjonsteori, funnet i boka til Drugli (2015) og Røknes og



Hanssen (2015) kan en undre seg om ikke relasjonen mellom lærer og foreldre vil lide under slike antagelser, slik at et samarbeid med hjemmet blir vanskelig om ikke umulig. Når læreren viser mistillit ovenfor foreldrene vil de merke det, en kan tenke at de vil oppfatte at de ikke blir tatt på alvor når de er i dialog med skolen, og foreldrene kan oppleve at skolen anser dem som lite verdifulle samarbeidspartnere i arbeidet med barnets utdanning i likhet med det Amundsen (2017) skriver om sine funn i sin artikkel Skolen som motstander. Ut fra dette kan en også trekke at relasjonen mellom lærer og elev vil lide, om en drøfter dette opp mot tilknytningsteorien beskrevet av Brandtzæg, Smith og Torsteinson (2014) og Broberg, Hagstrøm og Broberg (2016) da eleven i de fleste tilfeller vil ha en sterkere tilknytning til sine foreldre, og det vil være vanskelig for barnet å stole på noen som tilknytningspersonen ikke stoler på, og kanskje også viser direkte mistillit til. Barna responderer på sin tilknytningspersons affekter, og når en ser på at dette båndet er basert på trygghet og beskyttelse av barnet, så vil det være naturlig for barnet å være skeptisk til noen som foreldrene viser skepsis ovenfor.

Selv om dette samarbeidet er uheldig, så kommer det frem i funnene at samarbeidet endrer seg etter en diagnose. Ut fra lærerne så sies det at det i hovedsak er foreldrene som endrer seg, da de nå har fått en forklaring på barnets adferd, dette var noe som også var en felles ytring for alle intervjudeltakerne. For seg selv ytrer lærerne at diagnosen ikke hadde større betydning en at det utløste noen kjærkomne ressurser, men under drøftingen kunne en spørre seg om dette helt var tilfelle, eller om lærerne kunne reflektert mer rundt det foreldresamarbeidet som følger før og etter en diagnose. Ut fra hva en kan lese ut fra at foreldresamarbeidet endrer seg fra avstand og mistillit til et godt fungerende samarbeid der partene fremstår som likeverdige, og der foreldres stemme i mye større grad blir hørt, kan en lure på om lærerens forståelse ovenfor både adferden til barnet selv, og ovenfor foreldrene endrer seg. En kan tenke at foreldrene lettere kan samarbeide med skolen når de ikke føler seg mistenkeliggjort, samtidig som at læreren lettere kan sammenslå en årsaksforklaring med en meningsanalyse på adferden når han får kjennskap til bakgrunnen for vanskene, noe som igjen også fører til at læreren vil evne å se hele eleven på en bedre måte, noe en har drøftet opp mot Rønhovdes (2011) ytringer rundt holdninger og holdningsarbeid.

Under analysen av samarbeidet rundt elever med ADHD før og etter en diagnose kom det også frem at lærerne savnet mye kompetanse rundt diagnosen, som de ytret de burde få fra både utdanningen og hjelpeapparatene rundt.

#### 4.4.1 Skolen som tilskuer under utredningen

En kan se gjennom funnene i undersøkelsen, at lærerne gjennomgående ytrer at de er utenfor når elevene er under utredning. Den avstanden som har vært mellom foreldre og skole viser seg også mellom hjelpeapparatet og skolen mens barnet er under utredning. Lærerne sier at utredningen kjennetegnes med mye tidsbruk og lite informasjon. De sier at de er i en ventesituasjon, der de må jette seg frem til hva som er best for eleven. Som skole kommer det frem at de kunne ønsket seg et PPT som var mer «hands on» både før og under utredningen. Lærerne fremstår ærlige, og ytrer at de kjenner på en manglende kompetanse for å kunne håndtere mye av adferden til disse elevene. Det etterspørres både foredrag fra leger og psykologer om hva ADHD er, om hvordan en skal legge opp forventningene rundt barnet, og hvordan en skal forholde seg til uenigheter mellom skole hjem når det gjelder barnets funksjonsnivå. Lærerne sier at de lurer på om det er slik at en skal forvente det samme av et barn med ADHD som andre barn, eller skal en la de slippe unna med det lærerne betegner som dårlige holdninger og verdier, eller rett ut, kan en forvente normal folkeskikk? De er også usikre på hvordan den uønskede adferden skal møtes, og hvordan regelbrudd skal håndheves. Og de spør også om dersom skolen mener at funksjonsnivået til barnet er høyere enn det foreldrene selv mener, hva da? Hvem har rett. Lærerne sier de er så utenfor i utredningen at de ønsker veiledning fra psykologer og leger, sammen med foreldrene til det aktuelle barnet, slik at deres tiltak rundt barnet blir forankret i det de uttrykker er faglig kompetanse på området.

Disse funnene kan trekkes opp mot funnene i forskningsrapportene til *Gidlund, (2017)* Poznanski. Hart, og Cramer. (2018) Lee, Frances Lai Mui PhD1. Alexander Seeshing Yeung, PhD2. Danielle Tracey, PhD3. og Katrina Barker, PhD3.(2015) der deres funn også viser lærere som savner kompetanse på uønsket adferd i klasserommet. Når en ser at disse utfordringene virker å være en utfordring for mange land utenom Norge, kan en lure på hvordan dette kan håndteres på en bedre måte, skal det være flere spesialpedagoger inn i skolen eller burde adferdsvansker og holdningsarbeid få en større plass i utdanningsløpet til lærere generelt?

Når en diskuterer rundt usikkerheten lærerne ytrer rundt egen kompetanse, og deres egen evne til å følge opp disse elevene på en god nokk måte, samtidig som de ytrer at de må forsvare sine tiltak ovenfor foreldrene, er det ikke merkelig at lærerne falmer etter årsaksforklaringer rundt adferden som kan tillegges omgivelser utenfor skolen. Dersom en drøfter dette opp mot Røkenes og Hanssen (2015) og Drugli (2015) beskrivelse av relasjon og mestring kan en tenke at dersom en lærer skal stå på bar bakke, uten å kjenne en relasjon til instansene rundt

som skal være til stede for å støtte læreren når han trenger veiledning under sitt arbeid med barna, raser jo hele strukturen, og læreren vil slite med å veilede både elev og foreldre. En som ikke tror på egen kompetanse, er ikke trygg i situasjonen, og kan da heller ikke gi trygghet til de han samhandler med.

#### **4.5.1 Diagnostisert, medisinerert og forstått.**

Når da diagnosen har kommet på bordet, kommer det frem i studiets funn at knutene i relasjonene løser seg. Lærerne forteller at de blir invitert til et møte på BUP, der de sammen med foreldrene blir innført i hva særtrekkene til akkurat denne elevens diagnose går ut på. De får vite litt om hvordan en skal møte ham, og hvordan en skal forstå hans adferd. Lærerne forteller at PPT har vært med og støttet opp rundt lærer og elev hele veien, men det bindes enda bedre sammen nå med at også foreldrene blir et mer fast inventar, da det gjerne opprettes faste samarbeidsmøter rundt eleven, og PPT spisser også sin veiledning etter at diagnosen er blitt satt, slik at det skjer en viss form for kompetanseheving i forhold til det lærerne sier. De ytrer at det blir lettere å forstå adferden, og å tilrettelegge rundt barnet. Selv sier lærerne at de har lite igjen for selve diagnosen, og at det i hovedsak er foreldrene som får en lettere hverdag da de slipper ugleblikk og kritikk fra miljøet rundt, foreldrene har da en forklaring på adferden, og kan støtte seg på det biomedisinske rundt diagnosen, fremfor et skyldspørsmål når det kommer til egne oppdragerevner. Videre hevder lærerne at ikke heller eleven har så mye igjen for diagnosen, da de ikke forandres med å få den. Vanskene som kjennetegner diagnosen hadde de også før de fikk diagnosen, og de vil fortsette å han den etterpå. Det eneste lærerne sier at de merker seg er at elevene kan bruke diagnosen som en unnskyldning for å slippe unna arbeid om de får lov.

Ut fra forklaringene til lærerne kan en drøfte om at det kanskje har en større betydning med diagnosen en det de selv sier de ser. For selv om ikke tiltakene rundt eleven endrer seg betraktelig, så virker det til at forståelsen av eleven endrer seg, og ikke minst forståelsen rundt eleven. Det virker til at lærere og foreldre går på glør før en diagnose blir satt, der det råder tvil og mistillit, både rundt egne evner til å veilede barnet, men også rundt andres evner og vilje. En ser at lærerne føler de må bevise at de gjør rett hele veien, slik at de ikke får sinte foreldre på nakken, samtidig som at de tidvis mistror foreldrenes oppdragerevne. Når da diagnosen kommer på bordet, forenes partene rundt barnet, slik at det blir et vennlig samarbeid blant likeverdige. Det kan virke som at mistilliten er byttet ut med empati og en forståelse for hvordan det er å oppdra et barn med utviklingsforstyrrelser både for skole og for hjem. En kan da tenke at diagnosen er med på å forme forståelsen rundt barnet, noen ganger

til hva som begrenser barnet, slik som Hannås (2010) beskriver i sin doktorgrad, men oftest til hvordan en sammen skal tilrettelegge slik at forutsetningen til og mestrer er best mulig for barnet.

## **5.0 Konklusjon**

Gjennom studien og analysen kan en se en fellesnevner som fremstår som viktig, og det er relasjon. I funnene ser en først at lærerne er meget gode på å strukturere og tilrettelegge for gode skoledager for elevene der de nøye vurderer elevenes behov for trygghet og struktur. Lærerne er gode på klasseledelse og fysisk struktur, slik at elevene i de fleste tilfeller skal føle seg trygg på at han kan vite hva som skjer i løpet av skoledagen. Også hvordan lærerne møter eleven er de reflektert på. De passer nøye på at eleven føler seg sett og anerkjent, gjennom å akseptere elevenes følelser og væremåte, samtidig som de løfter elevene opp både faglig og sosialt.

Når elevene opplever å ikke strekke til, så er læreren der og støtte opp, og viser elevene at de ikke er alene, læreren er en støtte og en samtalepartner som eleven kan betro hele seg til, uten å føle at han selv blir bedømt.

En kan med letthet tenke at lærerne er der for elevene, og funnene viser lærere som fremstår som gode på relasjonsarbeid, og som virker til å se viktigheten med nærhet til sine elever, læreren ytere at de streber med å se hele eleven, og prøver på best mulig måte å legge til rette for at elevene skal få de beste forutsetninger for å utvikle seg faglig og sosialt, selv når elevene sliter med egen adferd, og kanskje også spesielt da.

En bank av godvilje, en relasjonsbank, er det som kommer frem som viktig i arbeidet rundt barn med ADHD, både før og etter en diagnose.

Lærerne fremmer jo også at de trenger denne relasjonsbanken ovenfor foreldrene, som da er viktige samarbeidspartnere for skolen, spesielt når barna har en sårbarhet, slik som ADHD. Like vell viser funnene at dette samarbeidet er vanskelig, og nesten umulig før en diagnose, for selv om lærerne ønsker å samarbeide med foreldrene, så dukker det opp spekulasjoner på om det kan være foreldrene som er skyld i den vanskelige adferden som elevene viser på skolen.

En kan tenke på hvordan en skal klare å samarbeide med noen som en ikke helt tror på at er en verdig samarbeidspartner, og en kan også lure på hvorfor lærerne, med de gode intensjonene ovenfor sine elever ofte kan komme til den kanskje litt for lite gjennomtenkte

konklusjonen at det er foreldrene som ikke gjør jobben sin. Hvorfor trenger de en unnskyldning for selve adferden? Hva kommer ut av en slik konklusjon? Og hvordan påvirker denne mistilliten samarbeidet mellom skole og hjem, hva skjer med relasjonen. Og videre hvordan påvirker dette eleven selv?

En kan videre se ut fra funn og drøfting at det ikke bare er relasjonen mellom skole og hjem som er trøblete før eleven får en diagnose, men også avstanden til hjelpeapparatene under en diagnostisering. Spesielt fremmes det at avstanden fra skole til BUP er stor, og det betviles også hvilken kunnskap BUP kan sitte med opp mot skolen. Men også PPT føles i mange tilfeller langt unna, da de under møtene på skolen er travle, og må prioritere oppfølgingen av enkeltelevne som har tiltak. Lærerne etterspør kunnskap og kompetanseheving, som de gjerne vil ha gjennom et tettere samarbeid med PPT og BUP, der de spesielt før en diagnose skal slippe å sitte alene å undre på hva de selv gjør galt, eller som en kan se ut fra funnene, hva foreldrene gjør galt.

Ensomheten lærerne føler på løsner litt, ved hjelp av støtte i kollegiet og fra administrasjonen, det kommer frem at det oppleves lettere å være lærer på en «vi-skole» der lærerne står sammen i et fellesskap rundt elevene, relasjonene mellom lærerne internt er sterkt, og de hjelper hverandre gjennom refleksjonene på hvordan en kan håndtere eventuelle vanskelige situasjoner både opp mot elev, klasse og foreldre.

Like vell blir det ytret at kompetansen føles for lav, og at det vil være fordelaktig å kunne minsket avstanden til PPT. Terskelen er ikke for stor, men når det i hovedsak mangler tid fra PPT's side, blir det vanskelig for lærerne å be om det. Læreren blir stående alene i en kaotisk situasjon, der det blir vanskelig å bygge relasjoner til elevene, enn så gode de er på det, siden relasjonen skorter på de fleste andre steder, og da spesielt lærer-foreldre-relasjonen.

Det en kan se i funnene på denne studien er at lærerne opplever det vanskelig å være lærer i et før-diagnose perspektiv. Det en finner er at relasjonens viktighet opp mot eleven blir forsøkt ivaretatt etter beste evne, men at organiseringen rundt gjør dette vanskelig, da relasjonen mellom skole og hjelpeapparat eller skole og hjem ikke er sterke nokk før en diagnose. Avstandene skaper en situasjon der lærerne blir alene om å håndtere en uforståelig situasjon, som han selv skal stå til ansvar for. En kan reflektere over om at foreldresamarbeidet før en diagnose kunne vært bedre, dersom PPT og BUP var et større inventar på skolen, dersom det ikke alltid var et tidspress som lærerne ikke skal legge mer press på, ja dersom PPT og spesielt BUP også gjorde rutine rundt å skape relasjon og samarbeid opp mot skolen?

For at Læreren skal kunne tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak individuelt til hver enkelt elev, så må han kunne se adferden til eleven gjennom både en årsaksforklaring og en meningsanalyse. Kun da kan han se hele eleven. For å få til dette virker det som at fokuset på relasjoner må gå utenfor eleven også, og til hele miljøet rundt, hvis ikke får enn en usikre lærere, som må «spekulere seg i hjel».

Spesielt når en ser på det siste funnet i studien kan en støtte seg til at læreren trenger mer nærhet og støtte fra hjelpeinstansene rundt, før en diagnostisering. Med diagnosen, virker det som at alle instanser rundt elevene kommer sammen rundt en felles forståelse, og det oppstår med en gang et bedre samarbeid. Lærerne ytrer at de får noe av den kompetansen de har etterlengtet, samtidig som at de føler de kommer nærmere foreldrene. Samarbeidet blir mindre spent, og læreren står ikke lengre alene, men forent med seg selv, hjelpeapparatet og foreldrene rundt eleven.

## **Litteraturliste**

1. Amundsen, Marie Lisbet. (2017) Psykologi i kommunen: *Når nederlaget starter med begynneropplæringen*. Årg.52 nr. 2 s. 47-55 Hentet fra:  
[www.fpkf.no/piktidsskrift/psykologii-kommunen-2-2017](http://www.fpkf.no/piktidsskrift/psykologii-kommunen-2-2017)
2. Amundsen, Marie Lisbet. (2017) Psykologi i kommunen: *Når skolen blir motstander*. Årg.52 nr. 2 s. 57-65 Hentet fra: [www.fpkf.no/piktidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2017/](http://www.fpkf.no/piktidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2017/)
3. Andreassen, Mona. (2008) *Slik kan det oppleves*. Hentet fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32071/MonaxAndreassensxMasteroppgavexispedagogikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. Barth, Tom. Børtveit, Tore og Prescott, Peter. (2016) *Motiverende intervju, Samtaler om endring*. Oslo: Gyldendal akademisk
5. Brandtzæg, Ida. Smith, Lars og Torsteinson, Stig. (2014) *Mikroseparasjoner, tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
6. Broberg, Malin. Hagstrøm, Birthe og Broberg, Anders. (2016) *Tilknytning i barnehagen, Hva betyr trygghet for lek og læring?* Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
7. De nasjonale forskningsetiske komiteene, (27.04.16) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
8. Drugeli, May Britt. (2015) *Relasjonene lærer og elev avgjørende for elevens læring og trivsel*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk
9. Engh, Roar. (2014) *Barn og unge med ADHD i skolen* Latvia: Cappelen Damm Akademisk
10. Gilje, Nils og Grimen, Harald. (2013) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
11. Hannås, Bjørg Mari. (2010) *Den urolige kroppen Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD*. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/139934?locale-attribute=no>
12. Johannessen, Asbjørn. Tufte, Per Arne og Christoffersen, Line (2017) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

13. Kvale, Steinar og Brinkmann, svand. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
14. Lundh, Lise. Hjelmbrække, Herlaug og Skogdal, Signhild. (2014) *Inkluderende praksis, gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* Oslo: Universitetsforlaget
15. Lyngsnes, Kitt (1999) *Didaktisk arbeid* Oslo: Universitetsforlaget.
16. Nilssen, Vivi. (202014) *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
17. Nordahl, Thomas. Sørлие, Mari-Anne. Manger, Terje og Tveit, Arne. (2012) *Atferdsproblemer blant barn og unge, Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
18. Røkenes, Odd Harald og Hanssen, Per-Halvard. (2015) *Bære eller briste, Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
19. Rønhovalde, Lisbeth Iglum. (2011) *Kan de ikke bare ta seg sammen Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk
20. Tjora, Næss og Levang 2016. *ADHD i samfunnsperspektiv*. I A, Tjora og L, E, Levang (red.) *ADHD og det disiplinerte samfunn*. (s.11-28) Bergen: Fagbokforlaget.
21. Veilederen spesialpedagogisk hjelp. (29.03.17) Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
22. Utdanningsdirektoratet (06.03.2017) Veilederen spesialpedagogikk. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>



## **Vedlegg1**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **”Diagnosers betydning i skolen”**

Det kan tolkes dit at styringsdokumenter og forskningen på det pedagogiske feltet går litt mot hverandre, ved at forskningen sier at diagnose kan endre egen og andres forståelse av individet og dermed endrer behovet for hvilke tilpasninger som må gjøres i skolen, mens Veilederen -spesialundervisning sier at diagnoser ikke skal ha noe å si for spesialpedagogisk hjelp, det er bare behov som avgjør om eleven har rett på spesialpedagogisk hjelp. Ut fra forskningsrapportene kan en tenke at behovene endrer seg når en diagnose blir kjent da forståelsen for og av individet kan endre seg, og derfor har kanskje diagnose betydning for spesialpedagogisk hjelp?

#### **Formål**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å øke kunnskapen rundt skolens arbeid med barn og unge med ADHD før og etter en diagnose blir satt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med undersøkelsen er å se på den tidlige innsatsen med spesialpedagogisk hjelp før en diagnose blir stilt, og å se om endringer i forståelse og tilrettelegging finner sted etter diagnose.

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

Nord Universitet v/veileder Karianne Berg er ansvarlig for prosjektet.

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

Du er kontaktlærer med erfaring fra arbeid med barn og unge før og etter en ADHD-diagnose.

Kontaktlærer har et stort ansvar for å tilpasse skolehverdagen til eleven for å sikre mest mulig likeverdig utdanning for alle, og er derfor en viktig person å snakke med når det gjelder hvordan skolen tilrettelegger for og forstår eleven før og etter en diagnostisering av ADHD.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter, og spørsmålene vil være åpne. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp på lydfil ved hjelp av diktafon.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

På Universitet Nord vil min veileder Karianne Berg kunne få tilgang til innsamlet datamateriale. Alle intervjuer vil bli transkribert, og opplysninger som navn og kontaktinformasjon vil bli omkodet og lagret på en egen navneliste som oppbevares adskilt fra øvrige data, på denne måten vil din identitet bli ivaretatt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.19. *Etter prosjektslutt vil alle lydfiler og navnelister bli slettet innen 31.12.19.*

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitet Nord* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitet Nord ved veileder Karianne Berg [karianne.berg@nord.no](mailto:karianne.berg@nord.no) og Student Ninja Tuven [ninja\\_tuven@hotmail.com](mailto:ninja_tuven@hotmail.com)
- Nord universitets personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: [personverombud@nord.no](mailto:personverombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

*Eventuelt student*

Karianne Berg

Ninja Tuven

-----

-----

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Diagnostisk betydning i spesialpedagogikken*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide til masteroppgaven Diagnostisk betydning i spesialpedagogikken.

*«På hvilken måte opplever skole/kontaktlærer å tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak til sine grunnskolebarn før og etter ADHD-diagnostisering?»*

Undersøkelsen baseres på intervju av kontaktlærere til barn og ungdom som er diagnostisert med og medisinert for ADHD hyperkinestetisk utviklingsforstyrrelser.

Semi-strukturert intervjuguide.

#### **Tema 1:**

- **Intervjupersons erfaring med ADHD.**
- Fortell om din erfaringer og kjennskap rundt barn og ungdom med ADHD. (Første møte med diagnosen, oppfatninger om særtrekk om manifestasjoner som følger med utviklingsforstyrrelsen, egne meninger om tilrettelegging i hjem/skole. Diagnosens påvirkning på livskvalitet og selvforståelse?)

#### **Tema 2:**

- **Hvordan jobber skolen med tilrettelegging før en diagnose og henvisning til BUP?**
- Fortell om hvordan du jobber for at barnas behov skal bli ivaretatt av skolen før diagnose. (Barn med ADHD har ofte en litt annen væremåte en andre barn, bl. annet med utagering, impulsivitet, og uro. Dette er jo ofte de første tegnene en lærer ser på at noe ikke stemmer, så hvilken rutiner har skolen for å sørge for at barna ikke blir møtt med negative holdninger fra personalet og elever, før en vet hva som skaper den avvikende adferden. Hvordan oppleves det å være lærer i en ventesituasjon, på hvilken måte får du brukt din pedagogiske kunnskap for å best mulig tilrettelegge for elevene som sliter mer med uro? Hva savner du mest av informasjon/støtte så tidlig i en utredning, hva kunne du som lærer trenge for å bedre kunne tilrettelegge for dine elever?)

#### **Tema 3:**

- **Opplevelsen av og værer lærer under utredningen?**

- Hvordan opplever du som lærer informasjonsstrømmen mellom hjelpeapparatene og skolen under utredningen av barna? Hva er bra, og eventuelt hva savner du? Får lærere nokk støtte og hjelp med sin undervisning og tilrettelegging når de har barn i klasserommet med avvikende adferd, utdyp hva er bra og hva mangler? Hvordan blir du som lærer ivaretatt når du har barn med avvikende adferd i klasserommet, og hvilke fordeler eller ulemper opplever du av disse rutinene?

#### **Tema 4:**

- **Endrer en diagnose det å være lærer til barn med avvikende adferd?**

Fortell om det å være lærer endrer seg etter at atferden har fått en merkelapp og en forklaring? Hvordan er informasjonsstrømmen i hjelpeapparatene? Eventuelt endrer det å tilrettelegge sosiale og akademiske aktiviteter seg, og hvordan? Kollegial støtte? Tilbud om opplæring/kurs/veiledning, og hvilken nytte føler du som lærer at disse tiltakene har for den daglige tilretteleggingen av sosial og akademisk læring?

**Med adferd menes her oppførselen barnet/ungdommen viser i samspill med sine omgivelser(lærere, medelever eller familiemedlemmer) dette innebærer både verbal og fysisk utagering, innadvent adferd, innsatsvilje og arbeidslyst i faglig og sosial sammenheng, forståelser og respons i sosial samhandling o.s.v.**

### **Vedlegg 3**

NSD sin vurdering

Skriv ut

#### **Prosjekttittel**

Diagnostisk betydning i spesialpedagogikken

#### **Referansenummer**

133495

#### **Registrert**

02.01.2019 av Ninja Cathrin Tuven - [ninja.c.tuven@student.nord.no](mailto:ninja.c.tuven@student.nord.no)

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Karianne Berg, [karianne.berg@nord.no](mailto:karianne.berg@nord.no), tlf: 75517751

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Ninja Cathrin Tuven, [ninja\\_tuven@hotmail.com](mailto:ninja_tuven@hotmail.com), tlf: 98106693

#### **Prosjektperiode**

01.01.2019 - 31.12.2019

#### **Status**

14.03.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

## 14.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD 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). For å forsikre dere om at kravene

oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!  
Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

b260