

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003-1

Navn: Hanadi Abuayyash

Skolen er et sted å lære og et sted å være.

School is a place to learn and a place to be.

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 84

Et liv i dine hender

Et barn som blir kritisert, lærer seg å fordømme.

Et barn som opplever fiendtlighet, lærer seg å sloss.

Et barn som blir gjort til latter, utvikler sjenanse.

Et barn som opplever skam, lærer skyldfølelse.

Et barn som blir møtt med toleranse, lærer seg tålmodighet.

Et barn som blir oppmuntret, lærer seg tillit.

Et barn som får ros, lærer seg å påskjønne.

Et barn som blir behandlet rettferdig, lærer seg rettferdighet.

Et barn som får oppleve sikkerhet, lærer seg å føle tillit.

Et barn som blir satt pris på, lærer seg å være fornøyd med seg selv.

Et barn som blir akseptert og møter vennskap, lærer seg å føle kjærlighet til verden.

-Dorothy Law Holte

(oversatt av Andre Bjerke)

Sammendrag

I denne kvalitative undersøkelsen har jeg utforsket hvilke erfaringer grunnskolelærere har med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet. Forskning viser at antall personer som har blitt diagnostisert med ADHD har økt globalt de siste tiårene, og antallet personer med ADHD-symptomer er enda større (Thomas et al. 2015). Barn med ADHD blir oftere avvist av andre barn, og vanskene vedvarer ofte inn i ungdomsårene (Barkley, 2006, Hoza, 2007). Formålet med studien å få et innblikk i hvordan grunnskolelærere legger til rette for å hjelpe elever som har ADHD eller ADHD-symptomer med å inkluderes i det sosiale fellesskapet i klasserommet. Derfor brukte jeg tittelen «*Skolen er et sted å lære og et sted å være*» (Pastoor, 2012) som jeg mener uttrykker formålet med studien min.

Min problemstilling er som følger:

Hvilke erfaringer har grunnskolelærere med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet.

Jeg har tre forskningsspørsmål som belyser problemstillingen:

1. Hvordan jobber læreren i klasserommet for å bidra til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?
2. Hvilke forventninger har lærere til barn med ADHD eller ADHD-symptomer?
3. Hvilke erfaringer har grunnskolelærere med samarbeid, både med foreldre og andre fagpersoner på skolen, for å hjelpe barn med ADHD /ADHD-symptomer?

For å svare på problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju som metode. Jeg har valgt å intervju fire grunnskolelærere som underviser på forskjellige trinn. Dette gjorde jeg for å fange opp et mangfold av mulige erfaringer.

Resultatene viser at informantene opplevde at hver enkelt elev med ADHD er et unikt tilfelle. Derfor bør tiltakene som iverksettes variere fra elev til elev, etter elevens behov. Videre viser resultatene at strategiene lærerne benytter for å hjelpe elever med ADHD/ADHD-symptomer, gjør at de trives på skolen og føler seg akseptert og inkludert. Eksempler på disse strategiene er

Zippys venner, uteskole, tolærersystem og co-teaching. Resultatene understreker viktigheten av at elever med ADHD/ADHD-symptomer har gode relasjoner, både med lærere og med jevnaldrende, for å utvikle sosiale ferdigheter og kunne oppnå sosial inkludering. Derfor benytter lærerne de ovennevnte strategiene, for å bygge gode og sunne relasjoner med elevene og elevene seg imellom. I tillegg skaper strategiene et godt og trygt klassemiljø. Videre viser resultatene at lærerne ofte har lave forventninger til elever med ADHD/ADHD-symptomer. Funnene viser også at det fleste av informantene opplever at både skole-hjem-samarbeid og tverrfaglig samarbeid (samarbeid mellom lærere og fagpersoner) er velfungerende, og at de har positive opplevelser og holdninger til samarbeid.

Abstract

In this qualitative study, I have explored the experiences of primary school teachers in facilitating the social inclusion of students with ADHD / ADHD symptoms in the class community. Previous research shows that the number of people who have been diagnosed with ADHD has increased worldwide in recent decades, and the number of people with ADHD symptoms is even greater (Thomas et al. 2015). Children with ADHD are more often rejected by other children, and the difficulties tend to persist into adolescence (Barkley, 2006; Hoza, 2007). Therefore, the purpose of the study was to gain an insight into how primary school teachers facilitate to help students with ADHD or ADHD symptoms to be included in the social class community. That is why I used the title «school is a place to learn and a place to be» (Pastoor, 2012) which I believe emphasizes my purpose of my study.

My problem is as follows:

What experiences do primary school teachers have with facilitating the social inclusion of students with ADHD / ADHD symptoms in the class community.

I have three research questions that shed light on my problem:

1. How does the teacher work in the classroom to help develop social relationships and friendships between students?
2. What are the expectations of teachers for children with ADHD or ADHD symptoms?
3. How do teachers work with both parents and other school professionals to help children with ADHD or ADHD symptoms?

To get an answer to the problem, I have used a qualitative approach with a semi-structured interview as a method. I have chosen to interview four primary school teachers who teach at different levels. I did this to capture a multitude of possible perceptions.

The results show that the informants experienced that each individual student with ADHD is a unique case. Therefore, the measures that are implemented should vary from student to student, according to the student's needs. Furthermore, the results suggest examples of strategies teachers use to help students with ADHD / ADHD symptoms to thrive in school and feel accepted and included. Examples of these strategies are Zippy's friends, outdoor school, two teacher system and co-teaching. The results emphasize the importance of good relationships

students with ADHD / ADHD symptoms have with both teachers and peers to develop their social skills and social inclusion. Therefore, teachers use the strategies mentioned above to build good and healthy relationships with students and between students and their peers, in addition to creating a good and safe classroom environment. Furthermore, the results show that teachers often have low expectations of students with ADHD / ADHD symptoms. In addition, the findings show that most of the informants experience that both school-home collaboration and interdisciplinary collaboration (teacher-professionals collaboration) are well-functioning and that they have positive experiences and attitudes towards collaboration.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	vi
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	4
1.3 Studiens formål.....	5
1.4 Begrepsavklaringer.....	5
1.5 ADHD og relasjoner til jevnaldrende i tidligere studier.....	6
2.0 TEORI	8
2.1 Inkludering.....	8
2.1.1 Historikken og betydningen bak inkludering.....	8
2.1.2 Sosial inkludering.....	10
2.1.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	12
2.1.4 Klasseledelse.....	14
2.2 ADHD- symptomer.....	15
2.2.1 Definisjoner og forståelser.....	15
2.2.2 Et pedagogisk perspektiv på ADHD.....	17
2.2.3 Co- teaching.....	19
2.4 Teorier.....	21
2.4.1 Økologisk utviklingsmodell.....	21
2.4.2 Eksekutive funksjoner.....	23
2.4.3 Beskyttelse og risikofaktorer.....	26
2.5 ADHD og inkludering i miljø sammen med jevnaldrende.....	28
2.5.1 ADHD og vennskap.....	28
2.5.2 Relasjoner til jevnaldrende som en faktor for inkludering.....	29
3.0 METODE.....	32
3.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder.....	32
3.2 Vitenskaps teoretiske releksjoner.....	33
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	35
3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	35
3.4.2 Utvikling av intervjuguide.....	36
3.5 Utvelgelse av informanter.....	37
3.6 Gjennomføring av intervju.....	37
3.7 Transkribering og analyse av data.....	38
3.8 Reliabilitet og validitet.....	41
3.9 Etiske overveielser.....	42
3.10 Forskerens rolle.....	43
4.0 PRESENTASJON AV FUNN.....	45
4.1 Informantene.....	46
4.2 Lærernes erfaring med ADHD-symptomer.....	46
4.3 Tilrettelegging for sosial inkludering.....	47
4.3.1 Tilpasset opplæring.....	48
4.3.2 Spesialundervisning.....	49
4.3.3 Klasseledelse.....	50
4.3.3 Tiltak.....	51
4.4 Læreres forventninger til elever med ADHD/ADHD-symptomer.....	54
4.5 Samarbeid.....	55
4.5.1 Hjem-skole samarbeid.....	55

4.5.2 Tverrfaglig samarbeid.....	56
5.0 DRØFTING AV FUNN.....	58
5.1 Læreres erfaring med ADHD-symptomer.....	58
5.2 Tilrettelegging for sosial inkludering.....	60
5.2.1 Tilpasset opplæring.....	61
5.2.2 Spesialundervisning.....	62
5.2.3 Klasseledelse og relasjoner.....	64
5.2.4 Tiltak.....	68
5.3 Læreres forventninger til elever med ADHD/ADHD-symptomer.....	73
5.4 Samarbeid på skolen.....	76
5.4.1 Hjem-skole-samarbeid.....	76
5.4.2 Tverrfaglig- samarbeid.....	78
6.0 OPPSUMMERING.....	81
6.1 Kritiske betraktninger.....	83
LITTERATURLISTE.....	84
VEDLEGG.....	103
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	100
Vedlegg 2. Informasjonsskriv og forespørsel om samtykke.....	102
Vedlegg 3. Tillatelse fra NSD.....	104

1.0 INNLEDNING

I det første kapittelet gjennomgår jeg temaet mitt: «*Hvilke erfaringer har grunnskolelærere med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet*». Det drøftes ut fra tre ulike perspektiver: et samfunnsperspektiv (tar utgangspunkt i samfunnet som helhet), et systemperspektiv (arbeid på organisasjonsnivå) og min egen pedagogiske undersøkelse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg vil begynne å diskutere temautvalget ut fra det første perspektivet, et *samfunnsperspektiv*. Et land som Norge har etter min mening, et rikt mangfold bestående av personer som blant annet er minoritetsspråklig og flerkulturelle, i tillegg til personer med ulike diagnoser, som for eksempel funksjonshemming. Dette gjenspeiles også i skolen hvor man møter et mangfold av ulike elever. I enhver klasse er det ulike elever, alle med ulike behov og forutsetninger. Derfor er det viktig at man som lærer er bevisst på hvilket mangfold skolen og klassen består av, slik at man på best mulig måte tilrettelegger for og ivaretar et godt psykososialt læringsmiljø. God tilrettelegging er når det «*på samfunnsnivå finnes lover mot diskriminering på grunnlag av kjønn, funksjonshemming, språk, etnisitet, hudfarge og religion osv. I økende grad må også all planlegging, utbygging og kommunikasjon ivareta krav til universell utforming*» (Nes, 2013, s.41).

Mange barn lever med tilstanden *attention-deficit / hyperactivity disorder* (ADHD). Antall personer som har blitt diagnostisert med ADHD har økt på verdensbasis de siste tiårene, og antallet personer med ADHD-symptomer er enda større (Thomas et al. 2015). ADHD rammer tre til syv prosent av barn i skolealder (Hoza, 2007). Ørstavik et al. (2016, s. 6) hevder at «*i løpet av 6-årsperioden 2008–2013 var 4,3 % av gutter og 1,7 % av jentene i alderen 6 til 17 år registrert med en ADHD-diagnose i NPR (Norsk pasientregister)*» i Norge. Det betyr at ADHD finnes i nesten alle klasserom (Hoza, 2007).

Samfunnet har i årenes løp fått en bedre forståelse av tilstanden ADHD. Nye begreper og betegnelser er utviklet, men ikke nødvendigvis tatt i bruk. Til tross for utviklingen på feltet forstås tilstanden dessverre fortsatt som et problem fra et individperspektiv. Eksempel på dette

er konsentrasjonsvansker og lignende atferd (Troja & Levang, 2016, s.10). Fra et relasjonelt perspektiv betraktes mennesker med ADHD som en del av samfunnet. Alle mennesker påvirker samfunnet de lever i. ADHD er derfor et samfunnsfenomen. Med et slik perspektiv kan vi benytte samfunnet som en ressurs (Troja & Levang, 2016).

Barn med ADHD er et samfunnsproblem, fordi ADHD er en kronisk, livslang tilstand. Personer med ADHD har økt risiko for å få ulike alvorlige problemer. For barn kan dette medføre økt risiko for lavere akademisk prestasjon, lærevansker, atferdsforstyrrelse og depresjon. I tillegg vil de sannsynligvis støte på alvorlige problemer i sosiale settinger, som igjen kan føre til sosial isolasjon. Barn med ADHD er ifølge DuPaul, Stoner & Reid (2014) mer sårbare enn sine jevnaldrende i ungdomsårene. Det kan medføre økt sannsynlighet for å havne i fengsel, få en seksuelt overførbart sykdom eller bli involvert i en bilulykke. Voksne med ADHD er mer utsatt for å bli arbeidsledige enn sine jevnaldrende.

Med et *systemperspektiv* referer jeg til begrepet "inkludering" som ble introdusert i 1990-årene som en reaksjon mot integreringsbegrepet. «*En inkluderende skole forutsetter at alle elever er medlemmer av en klasse eller gruppe, slik at de får ta del i fellesskapet, både faglig og sosialt*», hevder Haug, Nordahl & Batchmann (2016, s. 33).

I tillegg påpeker den internasjonale Salamanca-erklæringen, som Norge er tilsluttet, at skoler plikter å imøtekomme barn med særskilt behov og tilpasse skolehverdagen uavhengig av deres evner, interesser eller behov for opplæring. Deretter er det viktig å utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn (UNESCO, 2009). Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen og har for alvor blitt satt på dagsordenen, ifølge Læringsmiljøseneteret (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Ifølge Læringsmiljøseneteret finnes det politisk enighet om at norske skoler skal være inkluderende. Det er i tråd med Barnekonvensjonen (1989, s. 7, art. 23) som sier at «*a mentally or physically disabled child should enjoy a full and decent life, in conditions which ensure dignity, promote self-reliance and facilitate the child's active participation in the community*». Det betyr at alle psykiske eller fysiske funksjonshemmede barn har rett til å leve et fullverdig liv og være aktive deltakere i samfunnet. Videre i Barnekonvensjonen (art. 28) står det at alle barn har rett til utdanning. Derfor skal staten tilrettelegge for obligatorisk grunnskoleutdanning og sørge for at skolesystemet er inkluderende. Ifølge § 9 A-2 i opplæringsloven (1998) har alle

elever rett til et trygt og godt skolemiljø. Haug (2014a) hevder at en inkluderende skole skal ta hensyn til alle elever, uavhengig av evner, bakgrunn eller diagnose. Idealet er en skole der alle respekterer og respekteres, der relasjonene er trygge, gode og læringsfremmende, der alle elever på tross av ulike forutsetninger har felles ansvar og plikter, og samhandler i et stort, mangfoldig fellesskap (Nilsen, 2017).

Ifølge Haug (2014b) er inkludering et komplekst og krevende prinsipp å realisere. Inkludering krever at endringer og oppfatninger skjer på både individ- og samfunnsnivå. Læreren og spesialpedagogikken har en rekke mål og oppgaver som fokuserer på å forebygge vansker og barrierer, i tillegg til å avlaste og redusere eksisterende vansker og barrierer (Tangen, 2016, s. 17).

Den pedagogiske undersøkelsen min på dette feltet viser at barn med ADHD har vansker i sosiale relasjoner. Barn med ADHD blir oftere avvist av andre barn, og vanskene vedvarer ofte inn i ungdomsårene (Barkley, 2006a, Hoza, 2007). For eksempel indikerte Multimodal «Treatment Study of Children with ADHD» (MTA Cooperative Group, 1999) at barn med ADHD hadde en tendens til å bli mer avvist og mindre akseptert av jevnaldrende. Barn med ADHD hadde også færre gjensidige vennskap enn barn uten ADHD-symptomer. Det ble estimert at mer enn halvparten av barna med ADHD ble avvist av jevnaldrende (Hoza, referert i Tseng, 2012). De ble avvist i løpet av de første timene i møte med ukjente jevnaldrende. En annen studie fant derimot at jenter med ADHD kan skape og danne vennskap med andre jevnaldrende, men at det er vanskelig å beholde relasjonen over tid på grunn av symptomene (Blachman & Hinshaw, 2002).

Hoza (2007) hevder at ringvirkningene av ADHD-symptomene som kommer til uttrykk i form av relasjonsvansker med jevnaldrende, ikke begrenses kun til skolen, men følger de som har ADHD hvor enn de går. Likevel forblir mekanismene som ligger til grunn for disse relasjonelle vanskene ofte ikke forstått. De fleste diskusjoner om barn med ADHD og relasjonelle vansker knyttet til jevnaldrende fokuserer på overdreven negativ oppførsel og mangel på sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse har blitt vektlagt i det konseptuelle og empiriske arbeidet med utviklingspsykopatologi, som indikator for optimale utviklingsresultater både på kort og lang sikt (Sroufe & Rutter, 1984). Omfattende forskning på området har vist sammenhengen mellom tidlige vansker med å omgås jevnaldrende og et bredt spekter av psykiske problemer. Dette inkluderer angst, depresjon, kriminalitet, skolefravall og rusmisbruk (f.eks. Craig, 1998, Parker

& Asher, 1987, Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, Buskirk, 2006, Pedersen, Vitaro, Barker, Borge, 2007). Avvisning av jevnaldrende i barndommen kan være forbundet med lav akademisk prestasjon (Mikami & Hinshaw, 2006).

Alle barn og unge trenger noen å være med. *«Barna som ikke kommer inn i et fellesskap finner derfor ofte jevnaldrende som også har blitt avvist, og sammen kan deres negative atferd eskalere på grunn av den negative innflytelsen de har på hverandre»* (Nordahl et al., 2005, s. 13). Andre lever et liv i ufrivillig ensomhet og trekker seg vekk fra samfunnet. Dette viser at sosialisering med jevnaldrende har stor betydning for både individet selv, men også for samfunnet og at det er viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig.

I dag, når barn og unge tilbringer store deler av tiden sin på skolen, vil mye av sosialiseringen med jevnaldrende skje der. Skolene spiller derfor en sentral rolle i etableringen av relasjoner og vennskap mellom elevene. På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på hvordan lærere på ulike trinn jobber for å fremme sosial inkludering for disse elevene.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I min studie tar jeg utgangspunkt i denne problemstillingen:

«Hvilke erfaringer har grunnskolelærere med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet?»

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobber lærere i klasserommet for å bidra til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?
2. Hvilke forventninger har lærere til barn med ADHD eller ADHD-symptomer?
3. Hvilke erfaringer har lærere med samarbeid, både med foreldre og andre fagpersoner på skolen, for å hjelpe barn med ADHD/ADHD-symptomer?

Jeg avgrenser problemstillingen ved:

- Å undersøke læreres erfaringer med elever med ADHD/ADHD-symptomer og elevenes relasjoner til medelever.
- Å ta for meg barn med ADHD/ADHD-symptomer. Med det mener jeg både barn som har fått diagnosen, og barn som får ADHD-symptomer i tidlig skolealder og hatt vedvarende

symptomer i noen år. ADHD-symptomene er konsentrasjonssvikt, uro, rastløshet og impulsivitet. (ADHD Norge, 2017, s. 4). Globalt sett viser studier at barn med ADHD-symptomer er mange flere enn de som fikk en ADHD-diagnose, og tallene øker hver dag (Thomas & Bracegirdle, 2015).

- Å forske på det sosiale aspektet ved inkludering.

1.3 Studiens formål

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan grunnskolelærere legger til rette for å hjelpe elever som har ADHD eller ADHD-symptomer for å hindre avvisning. Gjennom bruk av kvalitative intervjuer ønsker jeg å få et innblikk i hva grunnskolelærere legger vekt på i arbeidet med å hindre avvisning. Jeg ville se på hvilken innsats de legger ned for elevene, samt arbeidet deres på systemnivå. Da informantene er fra samme skole vil jeg også kunne få et innblikk i om det eksisterer en felles forståelse for arbeidet med elever med ADHD eller ADHD-symptomer. Dette for å kunne møte elevene med kunnskap og forståelse. Elevenes atferd er en respons på hvordan de oppfatter det som skjer i samspillet med andre, ut fra sine egne erfaringer og opplevelser.

1.4 Begrepsavklaringer

ADHD er en forkortelse for nevrologisk utviklingsforstyrrelser som først og fremst innebærer vansker med oppmerksomhet, konsentrasjon og impulsivitet (Urnes, 2018). *Det betyr at ADHD-symptomer* dreier seg om problemer med konsentrasjon, vedvarende oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet som observeres i tidlig skolealder eller førskolealder (Thomas et al., 2015).

Sosial inkludering «innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende», hevder Overland (2015, s. 3). Sosial inkludering handler om aksept, vennskap, deltakelse og sosial interaksjon. Det dreier seg om menneskets behov for tilhørighet og positive oppfatninger til fellesskapet.

Faglig-kulturell inkludering handler om hvorvidt alle elever gis tilgang til faglig læring og utvikling på måter som gir mening for den enkelte. Kulturell deltakelse vil si å delta i

læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre, som f.eks. gruppeoppgaver, stasjonsundervisning eller prosjektarbeid (Nilsen, 2017, s. 26).

Erfaring defineres i store norske leksikon slik: «Erfaring er en fellesbetegnelse på den informasjonen individet erverver gjennom sansning og handling», (Teigen, 2021) Videre i Psykologisk pedagogisk ordbok (Bø og Helle, 2013) står det, at ut fra pedagogisk terminologi forklares pedagogisk erfaring som opplevelser den/de lærende har med mennesker og situasjoner i dagliglivet.

1.5 ADHD og relasjoner til jevnaldrende i tidligere studier

Flere studier viser at barn med ADHD har vansker i sosiale relasjoner, at de oftere blir avvist av andre barn og at vanskene ofte vedvarer inn i ungdomsårene (Sonuga-Barke, 2002, Barkley, 2006a, Hoza, 2007). I denne delen av studien presenterer jeg en del tidligere studier som har sett på forholdet mellom ADHD og ADHD-symptomer og sosiale relasjoner til jevnaldrende.

Ifølge Anke, Sip (2016) understreker studien deres viktigheten av å fokusere på sosial inkludering av elever med ADHD i generell videregående opplæring. Disse elevene opplever vanskeligheter med å få aksept fra jevnaldrende og blir ofte avvist av de jevnaldrende i klassen. Holdninger har betydning, spesielt i forhold til avvisning av elever med utfordrende oppførsel. For å redusere negative holdninger blant elevene, bør lærerne skape positive læringsmiljøer, slik at elevene kan samhandle med jevnaldrende, også de med funksjonshemming. Lærerne bør være kreative i måten de stimulerer til samspill mellom elevene på, for eksempel ved å redusere den fysiske avstanden mellom elevene i form av ulike sitteplasser. Studien viste at elever med ADHD ble minst akseptert av sine jevnaldrende i klassen og mer avvist. Dessuten opplever de vanskeligheter med å bli sosialt inkludert på vanlige skoler. Basert på resultatene av denne studien understreker det viktigheten av rollen jevnaldrende har i sosial inkludering av elever med ADHD i gjennomsnittlige klasserom.

Grygiel, Humenny, Switaj, Rebisz & Anczewska (2014) hevder at personer med ADHD er preget av en rekke sosiale underskudd. Målet med studien er å undersøke sammenhengen mellom ADHD-diagnoser og sosiale forhold blant barn i grunnskolen. Resultatene avslørte at ADHD kan bidra til både objektive (sosial isolasjon) og subjektive (misnøye med forholdet til de jevnaldrende) sosiale problemer. Barn med diagnosen ADHD hadde større sannsynlighet for

å ha status som avvist og betraktet sine forhold til jevnaldrende mer negativt enn barn uten denne diagnosen. Intervensjoner som tar sikte på å fremme et positivt bilde av barn med ADHD blant sine jevnaldrende, bør gjennomføres for å redusere det sosiale stigmaet knyttet til diagnosen. Det bør arbeides for å utdanne lærere som vet hvordan de kan hjelpe elever, som er diagnostisert med ADHD eller har ADHD-symptomer, med å bygge positive relasjoner til klassekamerater og unngå sosial avvisning.

Tseng (2012) studerer samspillet mellom ADHD-symptomer og deres forhold til jevnaldrende over tid. Videre utforsker studien potensielle risiko- og beskyttelsesfaktorer som ligger til grunn for sammenhengen mellom ADHD-symptomer og problemer i forhold til jevnaldrende. Samlet sett kom det frem av resultatene, at uoppmerksomhet og hyperaktivitet/impulsivitet, på hver sin unike måte, henger sammen med en rekke problemer i forhold til jevnaldrende.

Videre kobles hvert kjernedomene til ADHD med forskjellige sosiale atferdsmønstre (for eksempel relasjonell aggresjon, fysisk aggresjon og prososial atferd). Funn viste at ADHD-symptomer ofte fører til en ond sirkel, der ADHD-symptomer knyttes til svakere relasjoner til jevnaldrende, som igjen fører til en økning av ADHD-symptomer. Denne studien avslørte videre noen potensielt beskyttende faktorer, for eksempel høyt nivå av sosial atferd og lavt nivå av fysisk aggresjon, relasjonell aggresjon og depressive symptomer.

2.0 TEORI

I dette kapitlet presenterer jeg utvalgt teori som har med inkludering og ADHD-symptomer å gjøre. I tillegg vil jeg gå inn på ADHD-symptomer i lys av teorien for eksekutive funksjoner og Bronfenbrenners økologiske teori. Videre tar kapitlet for seg ulike temaer og begreper som er relevante for inkludering.

2.1 Inkludering

Inkludering er et komplekst begrep, fordi det består av flere dimensjoner som virker inn på hverandre. I denne delen av oppgaven skal jeg presentere og illustrere de forskjellige aspektene og definisjonene av inkludering, og noen av de sentrale føringene for inkludering. Etterpå vil jeg gjøre rede for det historiske aspektet rundt begrepet inkludering, for så å se på inkludering fra et sosialt synspunkt. Til slutt presenterer jeg tre av de sentrale føringene for inkludering; tilpasset opplæring, spesialundervisning og klasseledelse.

2.1.1 Historikken bak og betydningen av inkludering

Inkludering er et grunnleggende prinsipp som anvendes både i samfunns- og i utdanningspolitisk sammenheng. Et historisk tilbakeblikk viser at trenden innen utdanning med å gå fra segregering til integrering først oppstod i USA på 1970-tallet. Trenden spredte seg senere til Europa (Haug, 2017a). En av hovedgrunnene til at politikken ble endret fra integrering til inkludering, var for å sikre et bedre læringsutbytte for alle elever (Vislie referert i Haug, 2017a). I 1975 fikk Norge en ny lovgivning som la større vekt på felles og tilpasset opplæring. Prinsippet inkludering og inkluderende opplæring har røtter i Barnekonvensjonen (art. 23, 24 og 29) som ble vedtatt i 1989 og ratifisert i 1991 i Norge. Barnekonvensjonen slår fast at alle barn skal kunne ta del i, få støtte av og oppleve å bli verdsatt i fellesskapet, ut ifra egne forutsetninger og behov. Inkludering ble første gang nevnt som prinsipp for opplæring i L97 (Strømstad, Nes & Skog, 2004, Haug, 2014b). I innledningen til L-97 står det: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (L94: 15).

Nordahl et al. (2018) viser til at definisjonen av inkludering har to forskjellige aspekter, i en global kontekst henviser han til det som står på UNESCOs hjemmeside og beskriver hva som legges i begrepet inkluderende undervisning: «Inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners and can thus be understood as a key strategy to achieve EFA [education for all]. As an overall principle, it should guide all education policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society». (UNESCO, 2009, s. 8). Det kan se ut til å være en sammenheng mellom inkludering og den nordiske velferdsmodellen, som igjen danner grunnlag for de verdiene skolesystemet baseres på: like læringsmuligheter for alle uansett bakgrunn og utgangspunkt. Videre sier Nordahl (2018, s. 25): «Den lokale konteksten er det klasserommet og den pedagogiske virksomheten, som står i fokus. Det innebærer at spørsmål om inkludering begrenses til en undervisnings- og læringskontekst der inkluderingens objekt er barnet eller eleven».

Inkludering betyr retten til utdanning for alle elever. Verdiene som kan knyttes til inkludering tilhører også interaksjonsideologien og dreier seg om fellesskap, deltakelse, demokratisering, likhet, kvalitet og sosial rettferdighet. Inkludering innebærer et fellesskap og at alle elever medvirker i skolekulturen og læreplaner (Booth, referert i Haug, 2017a). Salamanca-erklæringen fra 1994 anses som en annerkjennelse til alle land som deltok i arbeidet med at inkluderende opplæring skulle være et viktig premiss, for å sikre like utdanningsrettigheter for alle personer med ulike spesialpedagogiske behov (Haug, 2017a).

Det er fortsatt ikke enighet om hva inkluderende utdanning egentlig betyr (Kiuppis, referert i Haug, 2017a). Inkluderende utdanning beskrives som prosessen der en skole prøver å revurdere og omstrukturere læreplanen for hver enkelt elev. Skolen tilrettelegger og tildeler ressurser for å øke sjansen for at elevene skal kunne tilpasse seg skolen. I denne prosessen bygger skolen opp kapasiteten sin til å ta imot alle elever som ønsker å delta fra lokalsamfunnet, og reduserer dermed antall elever som ikke kan være med. Inkludering er et sett med uendelige prosesser (Fredrickson & Cline, 2009).

Inkludering er utvilsomt et moralsk imperativ, og har blitt utfordret av de som hevder at barns rettigheter er å ha tilgang til ordinær utdanning, samt rett på en effektiv utdanning tilpasset deres behov. Spørsmål om trygghet er også tatt opp. Warnock (2005) fremhever sosial avvising og mobbing av barn med SEN (Special Educational Needs) i vanlige skoler, som

heller kunne vært plassert på spesialskoler. Spørsmålet om inkludering som sosialpolitikk har blitt diskutert med tanke på verdier og rettighetsspørsmål. Forskingen ser ofte på spørsmål om effektiviteten av utdanning. På bakgrunn av det jeg nå har lagt fram av teori om inkludering, ser det ut til å være noe enighet om forskningens viktige rolle med å holde følge med på konsekvensene av inkludering.

2.1.2 Sosial inkludering

Olsen (2013) hevder at de tre dimensjonene innenfor inkludering, faglig-kulturell, sosial og fysisk, er tilknyttet hverandre. Han mener det er vanskelig å skille mellom dimensjonene, fordi de er i en kontinuerlig dynamisk prosess. Etter å ha gjennomgått 62 internasjonale forskningsartikler om inkludering i skolen påpeker Koster, Nakken, Pijl og Van Houten (2009) at den sosiale dimensjonen ved inkluderingsbegrepet er lite definert og ikke praktisk anvendbar. De fant derimot at flere begreper kan brukes til å definere sosial inkludering eller illustrere den, slik som: «social inclusion», «social intergration», og «social participation». De har definert «social participation», som på norsk betyr sosial deltakelse, som:

«Social participation of students in regular primary education is the presence of positive social contact/interaction between them and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates, and the students' perception that they are accepted by their classmates» (Koster et al., 2009, s. 135).

Definisjonen understreker hvor positiv den sosiale kontakten med de jevnaldrende i klassen er, og andre sosiale relasjoner elevene knytter med noen av medelevene i forhold (vennskap) som er preget av gjensidig aksept og respekt. Dette gjør at elevene aksepterer medelevene og opplever at de selv blir akseptert. Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter & Smith (2019) sier at det ikke er nok å være i det samme rommet for å oppnå sosial inkludering, men det er viktig å oppleve at man har venner som bryr seg. Selv om det er et vilkår å først bli fysisk inkludert, før en kan bli sosialt inkludert (Sigstad, 2017). Deltakelse ble ikke nevnt i denne definisjonen, men den positive sosiale relasjonen kan indikere at det har foregått deltakelse.

Både Nilsen (2017) og Olsen (2013) hevder at inkludering handler om retten til å høre til. I opplæringsloven § 8–2, første avsnitt og setning, kreves det at organisasjoner skal beskytte elevenes behov for sosial tilhørighet (Grongstad, 2014). Videre står det i (Innst. O. nr. 126, 2002-2003, s. 3) i Stortingets behandling av lovendringen at: «flertallet understreker at det er

viktig for den enkelte elev å føle sosial tilhørighet til en klart definert og stabil gruppe medelever. Flertallet forutsetter at når klassebegrepet endres, skal den enkelte elev tilhøre en basisgruppe.» Dermed plikter skolen, ifølge opplæringsloven, å legge til rette for å inkludere elever og hjelpe dem med å kjenne på skoletilhørighet, både i klasserommet og ute. På den måten kan man se på inkludering som en sosial prosess elevene selv aktivt deltar i (Nilsen, 2017).

Et av tiltakene for å sikre inkluderende undervisning er spesialundervisning. «Elever som får spesialundervisning, er sårbare. Forskning viser at elever i vennegrupper står i fare for marginalisering, ekskludering og stigmatisering» (Messiou, referert i Haug, 2017b). Spesialundervisning kan føre til negative holdninger til skolemiljøet, og det påvirker barns helse, læring og trivsel på skolen (Haug, 2017b). «Et barn som blir utestengt av fellesskapet kan dermed miste verdifull læring og relasjonsbygging, som kan ha stor betydning for deres utvikling» (Utdanningsnytt, 2018).

Strømstad, Nes og Skogen (2004) hevder at inkludering er deltakelse i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet, og at den retten gjelder alle elever i skolen. «L97 peker på at enhetsskolen er en felles arena for elever med ulike individuelle og kulturelle forutsetninger» (s. 56). Videre fremhever Strømstad, Nes og Skogen (2004) at sosial deltakelse betyr at alle elever skal få mulighet til å delta i alle aktiviteter på skolen (i klasserommet, friminutt og på tur), noe som krever samarbeid fra alle rundt elevene, for å sikre at alle elevene deltar aktivt og positivt i skoleaktiviteter.

Batchmann & Haug (2006) analyserte inkluderingsbegrepet, slik som det står i den norske skolen og faglitteraturen, og kom frem til følgende sentrale punkter: Inkludering handler først og fremst om å forsterke fellesskapet slik at alle elever blir en del av klassen eller en bestemt gruppe og kan ta del i det sosiale fellesskapet. For det andre handler økt deltakelse om mye mer enn det å være til stede eller bare være en del av gruppe, det handler om å kunne bidra på best mulig måte i det fellesskapet man tilhører. Blant annet må man øke deltakelsen i demokratiske avgjørelser, slik at alle blir hørt. Til syvende og sist må man øke utbyttet slik at skolene tilpasses elevenes behov, for at elevene igjen skal kunne få best mulig læringsutbytte, både sosialt og faglig.

I Barnekonvensjon (2009, s. 5, art. nr. 12) kommer det klart frem at barn har rett til å bli hørt: «1. Partene skal garantere at barn er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å

gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. 2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett.» Det gir barn rett til å uttrykke seg og snakke om sine egne aldersrelaterte tanker, synspunkter og følelser, og det plikter også de rundt til å høre på dem.

«Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende» Overland (2015, s. 3). Som konklusjon kan jeg si at forskningslitteraturen definerer sosial inkludering med ord som aksept, vennskap, deltakelse og sosial interaksjon. Sosial inkludering handler om menneskets behov for tilhørighet og positive oppfatninger av fellesskapet.

2.1.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

«Skolen er et sted å lære og et sted å være» (Pastoor, 2012). Skolen utgjør en viktig og betydelig del av hverdagen til både barn og ungdom. Derfor er det viktig for elever å føle seg som en del av det fellesskapet (Bjørnsrud, 2012). Alle skoler i Norge må forholde seg til de rettighetene og pliktene som fremkommer av opplæringsloven. Av opplæringslovens fremgår det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Det innebærer at skolen forplikter seg til å tilpasse opplæringen etter alle elevers evner og behov. Hver enkelt elev skal kunne klare seg på skolen og få best mulig læringsutbytte av undervisningen. (Pastoor, 2012, Utdanningsdirektoratet, 2020). «Tilpasset opplæring er avgjørende for at elevene skal oppleve trygghet og inkludering og få støtte i sin faglige og sosiale utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tilpasningen skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet og ikke individuelt, siden skolen er en fellesarena (Kunnskapsdepartementet, 2011, Utdanningsdirektoratet, 2020). Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for både faglig og sosial læring (Pastoor, 2012).

«Tenkningen omkring inkludering og tilpasset opplæring legger til grunn at man skal unngå praksiser i skolen der det gjøres forskjell på ulike barn på en måte som kan virke stigmatiserende og ekskluderende» (Goffman, referert i Kermit, et al. 2014, s. 13).

For grunnskoleelever som ikke klarer å få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, gir opplæringsloven rett til *spesialundervisning* (Pastoor, 2012). «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning*» (Opplæringsloven, 1998, § 5–1). «*Elever med funksjonsnedsettelse eller som av andre grunner trenger særskilt tilrettelegging, har rett til spesialundervisning*» (Nes, 2013, s. 41). Retten til spesialundervisning henger sammen med likeverdsprinsippet. Det innebærer at elevene som har rett til spesialundervisning skal få et tilbud som er likeverdig det andre elever i klassen får. En elev med spesielle opplæringsbehov skal ha like muligheter som de andre elevene i den ordinære opplæringen, for å kunne oppnå de samme målene i et godt læringsmiljø. Ansvar for å utvikle læringsutbyttet hos elever som har særbehov for spesialundervisning er felles for både spesial- og ordinær undervisning (Haug, 2017b, Utdanningsdirektoratet, 2020).

Å plassere en elev i en vanlig klasse blir ansett som et krav for vellykket inkludering (Ferguson, 2008), men det alene er ikke tilstrekkelig for å lykkes med inkludering. Elevene sine egne erfaringer er således et viktig kriterium for å vurdere suksessen med inkludering (Nilsen, 2008). Det er ikke gitt at alle elever med lærevansker foretrekker å lære i vanlige klasserom til enhver tid, spesielt hvis de ikke får tilstrekkelig støtte (Brackenreed, 2008).

Haug (2017b) fremhever at flere studier viser at elever som får spesialundervisning møter på flere problemer. De opplever å ikke bli verdsatt som igjen fører til manglende engasjement og motivasjon. Videre er de mindre lykkelige enn andre elever, blir mindre sosialt akseptert og har færre venner enn de andre. Mens Skaalvik & Skaalvik (2005) i sin studie fant at spesialpedagogiske tiltak i, for eksempel, små grupper atskilt fra klassen noen timer i uka, ikke nødvendigvis er negativt.

Det fremheves i Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning som iverksettes på skolen, er et avgjørende element for å oppnå inkludering. Videre kommer det frem av Stortingsmeldingen at det viktigste er å ivareta elevenes rettigheter, og at det å gjøre det beste for dem er avgjørende. Det er viktig å ha nok kunnskap om barn med ADHD og utfordringene de måtte ha, for å kunne inkludere dem.

Optimal inkludering ser ut til å føre til visse dilemmaer (Michailakis & Reich, 2009), men det viser seg at nærhet til jevnaldrende er en viktig forutsetning for sosial samhandling for elever med særskilt behov. Det å knytte sosiale bånd fører til felles læring (Feldman, Carter, Asmus, 2016 & Koster et al., 2009).

2.1.4 Klasseledelse

Denne delen av kapittelet redegjør for hva som ligger i begrepet klasseledelse, som er en av de sentrale føringene for inkludering. Postholm et al (2012, s. 2) hevdet at: «*klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motivert for læring og utvikling*». Nordahl (2010, s. 151) definerer klasseledelse slik: «*klasseledelse er lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats*». Begge to understrekker at det er lærere sitt ansvar å skape dette positive læringsmiljøet. Det å ha et positivt klima eller læringsmiljø i klassen, er et uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur (Nordahl, 2012).

Gode lærere er ledere som skaper et inkluderende læringsmiljø og bidrar til at elevene arbeider. Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd. Gode læringsmiljøer motvirker uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting. Et inkluderende læringsmiljø fremmer både et godt læringsutbytte, positiv sosial kompetanse, god psykisk helse og en sterk identitet hos elevene. Lærere oppnår dette ved å sette konkrete og tydelige mål for læring og forventninger, både når det gjelder arbeidsinnsats og atferd. En god lærer og leder er den læreren som gir signaler, tilbakemeldinger og kommentarer, anerkjennelse, oppmuntring og ros til elevene – lærere som velger oppgaver og aktiviteter som gjør det mulig å oppnå målene for undervisningen. (Nordahl, 2012). Derfor har lærere et stort behov for lederkompetanse for å lykkes.

Freiberg og Lapointe (2006) definerer klasseledelse fra et annet synspunkt, at lærer og elever enes om hvordan de skal samhandle sosialt og skolefaglig, over tid, for å skape et positivt læringsmiljø, og som til slutt fører til selvdisiplinerte elever. Freiberg og Lapointe (2006) vektlegger relasjoner på en eksplisitt måte. Fra Freiberg og Lapointe's synspunkt er klasseledelse noe som lærere og elever kommer til enighet om sammen. Freiberg og Lapointe's definisjon har som mål at elevene skal bli selvdisiplinerte.

Relasjonen til elevene er en avgjørende faktor i måten læreren leder klasserommet og andre læringsarenaer på. Undervisningsledelse avhenger av interaksjon med elevene (Ogden, 2012). Forskning viser at lærere som har gode forhold til elevene sine, har relativt lite bråk og uro i undervisningen. Videre har de elever som yter en bedre arbeidsinnsats, enn lærere som ikke har en tilfredsstillende relasjon til elevene (Nordahl, 2010). I tillegg viser Hattie (2009) til at forholdet mellom lærer og elev, er en av de faktorene som har sterkest effekt på elevens læringsutbytte. Spurkeland (2011) fremhever at det riktignok finnes forskning som viser at lærer-elev-relasjoner kan ha en innvirkning på relasjonen elevene imellom. I et annet studie som ble utført på barneskoleelever, fant man at elever som tilegnet seg positiv oppmerksomhet fra lærerne sine, var mer aktive i undervisningen og samtidig bedre likt av medelevene (Drugli, 2012).

Dette betyr at god klasseledelse handler om at elever opplever at de blir sett, hørt og respektert som selvstendige mennesker. Læreren skal kunne gi elevene signaler om trygghet, forutsigbarhet, troverdighet, rettferdighet og forståelse. Eleven skal oppleve at han/hun når som helst kan snakke med læreren, og vite at læreren lytter til og imøtekommer elevens behov. Gode lærere er de som kan faget sitt, samt er gode ledere og har gode relasjoner til elevene sine (Nordahl, 2012).

2.2 ADHD-symptomer

I denne oppgaven undersøker jeg hvilke erfaringer lærere har med å inkludere elever som har ADHD-symptomer i det sosiale fellesskapet i klasserommet. Derfor vil hovedfokuset her være de ulike definisjonene og oppfattelsene av ADHD og ADHD-symptomer, samt to teorier som gjør det enklere å forstå utfordringene for de som har ADHD eller ADHD-symptomer, og hvordan utfordringene fungerer for dem. Det gis også en kort redegjørelse for beskyttende faktorer og risikofaktorer i tilknytning til enkeltpersoner og oppvekstmiljø. I tillegg undersøker jeg lærernes egne opplevelser, erfaringer og meninger om ADHD-symptomer, fordi jeg synes det er viktig å se på ADHD fra et pedagogisk perspektiv.

2.2.1 Definisjoner og forståelser

ADHD er forkortelsen for begrepet «Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder». ADHD blir av mange beskrevet som en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, med uttalt

oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (Rønhovde, 2010, Urnes, 2018 & Zeiner, 2007). I 1856 skrev den tyske legen Heinrich Hoffman et dikt om et urolig barn som ikke klarte å sitte stille. Han beskrev barnet som en orm på stolen, et barn med sterk vilje, som gjorde som han ville uansett hva andre sa og mente. Dette diktet var en av de første tekstene som dokumenterte et tilfelle av ADHD (Hammerness, P. G., 2009, Resnick, 2002).

Den tidligste kjente kliniske beskrivelsen av det som nå forstås som ADHD, finner vi i en medisinsk tekst fra det 18. århundre, forfattet av den tyske legen Melchior Adam Weikard. Ifølge McGough, J. (2014) antydte Weikard at forstyrrelser av følelser og atferd stammer fra medisinske og fysiologiske årsaker, ikke fra astrologiske påvirkninger fra månen, stjernene og planetene. I tillegg beskriver han pasientenes oppmerksomhetsproblemer eller oppmerksomhetsunderskudd som symptom kriteria "uforsiktige". Pasientene hoppet også mye, var impulsive, svært distraherbare og manglet evnen til å fullføre oppgaver.

Den første moderne medisinske beskrivelsen av det som sannsynligvis er ADHD tilskrives legen sir George Frederick Stil. I en serie forelesninger i 1902, diskuterte Stil emosjonelle- og atferdslidelser i barndommen som "en unormal mangel på moralsk kontroll". Han antok at det var forårsaket av en fysisk hjerneskade. "Moralsk kontroll" ble sett på som en intellektuell kapasitet personer hadde og som hindret dem i å utføre handlinger som ikke var formålstjenlige for samfunnsvelferden. Han beskrev en gruppe barn hvis vanskeligheter med uoppmerksomhet og impulsivitet skjedde uten noen spesifikk intellektuell eller fysisk svekkelse. Disse barna viste ytterligere atferd som ofte er forenlig med ADHD, slik som emosjonell reaktivitet og raserianfall, lav frustrasjonstoleranse og aggresjon (McGough, J., 2014).

Hammerness (2009) beskriver at ADHD-symptomer er registrert over store deler av verden. Tidligere ble ADHD bare sett på som et problem i skolen. Tanken var at det eneste stedet hvor det å være "fjern" eller "hyper" hadde betydning, var i klasserommet. Med andre ord var det veldig viktig for barn å være stille og lytte til lærerne sine i klasserommet. Nå til dags anses ADHD for å være en tilstand som har stor innvirkning på alle områder av et barns liv.

I følge McGough (2014) er effekten av ADHD livslang og omfatter ofte mer enn de vanlige kjennetegnene på og definerende trekkene ved den nevrologiske forstyrrelsen, slik som uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet og impulsivitet. ADHD kommer ofte til syne som problemer med faglige og sosiale ferdigheter, suksess i arbeidslivet, personlige relasjoner,

personlig trygghet og allmennhelse. Det knyttes betydelige samfunnsøkonomiske kostnader til ADHD. «National Institute of Mental Health» (NIMH) har beskrevet ADHD som et stort offentlig helseproblem. Selv om ADHD anses som en nevrologisk og medisinsk forstyrrelse, bør det også ses på fra et pedagogisk perspektiv. Det anslås at ADHD forekommer hos 3% til 5% av alle skolebarn. Minst ett av 20 barn kan ha ADHD. Det vil si at det kan være opptil to slike barn i hvert klasserom. Tilstanden kan forårsake vanskeligheter i klasserommet på mange forskjellige måter. Derfor må lærere ha en veldig god forståelse av denne tilstanden. I løpet av de siste ti årene har det vært økt enighet om at ADHD er en internasjonalt anerkjent tilstand. De problemene barn med ADHD har må være gjennomgripende og vedvarende og forstyrre barnets hverdag i vesentlig grad.

2.2.2 Et pedagogisk perspektiv på ADHD

Barn med ADHD/ADHD-symptomer har faglige og sosiale problemer knyttet til oppmerksomhet. Dette innebærer ofte lave resultater på prøver, manglende kunnskap, uorden i notatbøker, på skrivepulten og i innleveringer. Elever med ADHD forstyrrer ofte klasseromsaktiviteter, og dermed læringen til medelevene. Elever med ADHD kan utvise impulsivitet på en rekke måter, for eksempel ved å snakke med klassekamerater på upassende tidspunkt, og bli sint når de blir konfrontert med irettesettelser eller frustrerende oppgaver. (DuPaul, Stoner & Reid, 2014). En omfattende undersøkelse fant at elever med ADHD i gjennomsnitt jobber omtrent 75% av tiden de er på skolen, sammenlignet med ordinært utviklede elever som i gjennomsnitt jobber 88% (Kofler, Rapport & Alderson, 2008).

Elever med ADHD har ganske variabel arbeidsinnsats på skolen over tid (Kofler et al., 2008) og modereres av klasseromsaktiviteter og hvordan de blir instruert (Imeraj et al., 2013). Imeraj og kollegaer (2013) fant at grunnskoleelever med ADHD brukte betydelig mindre tid på å jobbe i forhold til medelevene uten ADHD, under en økt med gruppeundervisning og i individuelt arbeid, men ikke når klassen jobbet med et lite gruppearbeid. Videre var forskjellene i oppførsel tydelige i basisfagene (dvs. matematikk og språk), så vel som i overgangen fra en klasseromsaktivitet til en annen, men ikke i praktiske fag (f.eks. musikk og kunst og håndverk). Balldin & Hedevåg (2013) hevder at det ikke finnes en mirakelløsning for hvordan støtte og innsats rundt elever med ADHD skal se ut. Hver enkelt elev krever en egen løsning. Balldin & Hedevåg (2013) sammenligner det med et puslespill, der det trengs forskjellige brikker for å lage en fungerende helhet. Man trenger ofte forskjellige aktører, som psykiatri, sosiale tjenester

og pedagoger for å kunne bidra med innsats som gjør skole og undervisning mulig. Da trengs det lærere, pedagoger osv., og mer kunnskap om hvilke ulike funksjoner og grunnleggende evner som påvirker elevens forhold til innlæring og måloppnåelse i hvert fag. Hjerneforskning har hatt framgang de siste årene. Det gjør det mulig å identifisere tidlig hvilke barn som er i risikozonen for å få problemer på skolen. Da kan det også tidligere settes i verk tiltak, før elevene mister mange år med kunnskap og opplever stress og dårlig selvtillit som et resultat.

En pedagogisk tilnærming som inkluderer fysisk bevegelse både mellom timene og i forskjellige deler av undervisningen, vil gjøre det lettere for elever med ADHD å motta kunnskap. En tydeligere tilnærming med mye visuell støtte tilrettelegger arbeidet med å finne og sortere ut informasjon. Imidlertid har personer med ADHD eller lignende funksjonshemninger lettere for å havne i negativt stress, og er da også mer sårbare enn andre mennesker som ikke har disse funksjonshemningene (Elvén, Veje & Beier, 2012). Et pedagogisk perspektiv på ADHD bør derfor ta hensyn til stress og konsekvensene av negativt stress. Dette innebærer å legge til rette for pedagogiske verktøy på gruppenivå, for å møte elevene når de er i høyt stress. Det igjen kan være et verktøy for å redusere risikoen for å havne i negativt stress. Det er også nødvendig å arbeide på individuelt nivå med å finne mestringsstrategier for å redusere negativt stress.

Å finne en inkluderende praksis som fungerer optimalt, kan være utfordrende (Haug, 2017a). Det er nødvendig med både tilstedeværelse og nærhet for å lykkes med sosial inkludering. Læreren spiller en viktig rolle som tilrettelegger for sosial interaksjon blant alle elever, med og uten funksjonshemninger (Carter & Hughes, 2005, Rosetti, 2012, Siperstein & Parker, 2008). Lærernes holdninger til inkludering ser ut til å være av avgjørende betydning, og de kan fungere som viktige støttespillere. Imidlertid har omfattende støtte og for mye hjelp også vist seg å forhindre sosial interaksjon i vanlige klasser (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Det er derfor nødvendig med økt bevissthet om og rundt hvordan tilretteleggingen skal fungere i praksis.

Damon (1984), Piaget (1983), Vygotsky (1978) var i sine sosiale læringsteorier enige om at barn lærer mest naturlig og effektivt i relasjoner. Enten det er relasjoner til foreldre, lærere, søsken eller jevnaldrende. Det er mer sannsynlig at det er balanse eller gjensidighet i samarbeidsroller i likeverdige relasjoner til jevnaldrende, som for eksempel kollegaforhold, i motsetning til hierarkiske forhold som for eksempel voksen–barn. I klasserom er barn i regelmessig kontakt med klassekameratene og har mange muligheter til å knytte bånd eller

"partnerskap" for å jobbe med skolerelaterte oppgaver. Disse båndene henvises til som jevnaldrende forhold, fordi barn og deres klassekamerater bruker å ha samme alder, og fordi jevnaldrende barn vanligvis har felles rutiner. Barn utvikler lignende interesser og ferdigheter og tilbringer store mengder tid med hverandre i skoleforløpet (Larson & Richards, referert i McGough, 2014).

Det har blitt teoretisert at klassekamerater er en unik ressurs som påvirker barns engasjement til læring, skolens holdninger og som et resultat av det, de faglige prestasjonene (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall, referert i McGough, 2014). Wentzel, Barry & Caldwell (2004) og Kindermann (2007) hevder at motivasjon for læring og hvilken type læring som skjer i forhold sammen med jevnaldrende er unikt, og kan knyttes til andre sosiale relasjoner som elevene har med foreldre, søsken og lærere. I den forstand kan relasjoner med jevnaldrende i klasserommet betraktes som et viktig virkemiddel for barns sosiale og faglige læring i skolen (Juvonen et al., 2019, Wentzel, Filliesiti & Looney, 2007).

2.2.3 Co-teaching

Det ble tidligere nevnt at det ikke finnes noen mirakelløsning som kan tilpasses behovene alle barn med ADHD har, fordi hvert enkelt barn med ADHD/ADHD-symptomer har egne utfordringer som krever ulike strategier. I denne delen skal jeg redegjøre for et virkemiddel som kan brukes på skolen for å dekke de faglige og sosiale behovene disse elevene måtte ha, samt inkludere dem i skolefellesskapet.

Co-teaching referer til samarbeidet mellom en allmennlærer og en spesialpedagog som jobber sammen for å møte behovene til en mangfoldig gruppe av elever, inkludert de med funksjonshemninger i det ordinære utdanningssystemet (Friend, M., 2008). Dette samarbeidet handler om å jobbe sammen om å lage og iverksette klasseromsregler, planlegge klasseromsledelse og vurdere elever. I tillegg anerkjenner samarbeidet det store mangfoldet av elever med hensyn til evner, alder, kultur, språk og andre former for menneskelige forskjeller (blant annet funksjonshemninger) (Navarro, Gesa, & Sampson, 2016). Samarbeidet reduserer dermed undervisningsbyrden for lærerne, som må være oppdatert på all nødvendig kunnskap og ferdigheter, for å møte alle elevers ulike behov (Friend, Cook, Chamberlain, & Shamberger, 2010).

Allmennlærere kan sees på som innholdsleverandørene i læringsprosessen, de bestemmer hvordan innholdet skal undervises, leder en stor gruppe elever gjennom ulike aktiviteter i klasserommet jevnlig og dekker alt av det faglige innholdet (Friend, 2008). Ved å jobbe sammen, blir spesialpedagogen ansett som den som sikrer tilgangen til innholdet. Spesialpedagogen bør tilby strategier, utbedring og verktøy som letter læringen for alle elevene som deltar i spesialundervisningen, det gjelder også de med nedsatt funksjonsevne. Spesialpedagogen har forståelse for hver elevs individuelle behov og fokus på mestringslæring (Sileo, 2011).

Co-teaching kan utføres ved hjelp av ulike metoder basert på elevenes behov. Friend, Hurley - Chamberlain & Cook (2010) henviser til disse metodene som; stasjonsundervisning, *parallellundervisning*, *alternativ undervisning*, *teamundervisning* eller *én underviser – én støtter (one teach- one support)*. Én underviser – én støtter innebærer at en lærer tar på seg undervisningsansvaret i klasserommet, og en annen lærer gir individuell støtte. Denne læremetoden er nødvendig når enkelte elever har behov for tettere og mer individuell oppfølging fra læreren.

Stasjonsundervisning innebærer at lærerne oppretter forskjellige læringsstasjoner, og elevene får individuell støtte på de forskjellige stasjonene. Stasjonene kan til tider være uavhengige av læreren, og elevene er innom alle stasjonene. Stasjonsundervisning er et effektivt alternativ til tavleundervisning, for her bearbeider elevene undervisningsmaterialet og innholdet selv. Parallellundervisning innebærer at to lærere underviser i det samme materialet samtidig, til to ulike elevgrupper. Parallellundervisning brukes vanligvis når en skal gjennomgå mye innhold. Kunnskapstrykket opprettholdes og fordelingen i to ulike grupper gjør at ansvaret for innhold også fordeles jevnt mellom lærerne (Friend, Burrello, & Burrello, 2005). Alternativ undervisning innebærer at en lærer tar ansvar for en stor gruppe elever, og den andre læreren jobber med en mindre gruppe elever som trenger ekstra støtte. Dette er mest nyttig når noen av elevene har forskjellige behov fra resten av klassen (blant annet elever med funksjonsnedsettelse). Til slutt innebærer teamundervisning at begge lærerne er sammen med hele klassen. Med disse forskjellige co-teaching-metodene, kan lærerne dekke både behovene til elever med funksjonsnedsettelse og resten av elevene i klassen (Chitiyo & Brinda, 2018).

Forskningen på samundervisning/co-teaching påpekte flere fordeler ved denne strategien. For det første fremmer co-teaching inkludering av elever med funksjonshemminger, og reduserer derved stigmaet overfor den typen elever og skaper et heterogent klassemiljø (Boyle, Scriven,

Durnin og Downes, 2011). For det andre sikrer samundervisning konsekvente læringsprosesser for elever med funksjonshemninger. Med denne strategien unngår man å flytte dem fra et klasserom til et annet. Et konsekvent klassemiljø blir sett på som én av faktorene for akademisk suksess for elever med funksjonshemninger. En annen viktig fordel med samundervisning er at læringsbehovet til alle elever imøtekommes, også de med nedsatt funksjonsevne. Det finnes også forskningsdata som viser at det er færre forstyrrelser i undervisningen i klasserom med mangfold, og mer faglig innhold gjennomgås enn i klasserom uten mangfold (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010). Dette er hovedsakelig fordi det er to lærere i et klasserom, og de kan jobbe sammen om klasseledelse. I tillegg gjør denne strategien at elever får den hjelpen de trenger tidlig, da de vanskene og problemene de måtte ha kan fanges opp tidlig. Til slutt kan samundervisning forbedre forholdet mellom lærere (spesielt de som jobber sammen) på skolen. Gode relasjoner mellom lærere er nødvendig for å skape et positivt skolemiljø (Chitiyo & Brinda, 2018).

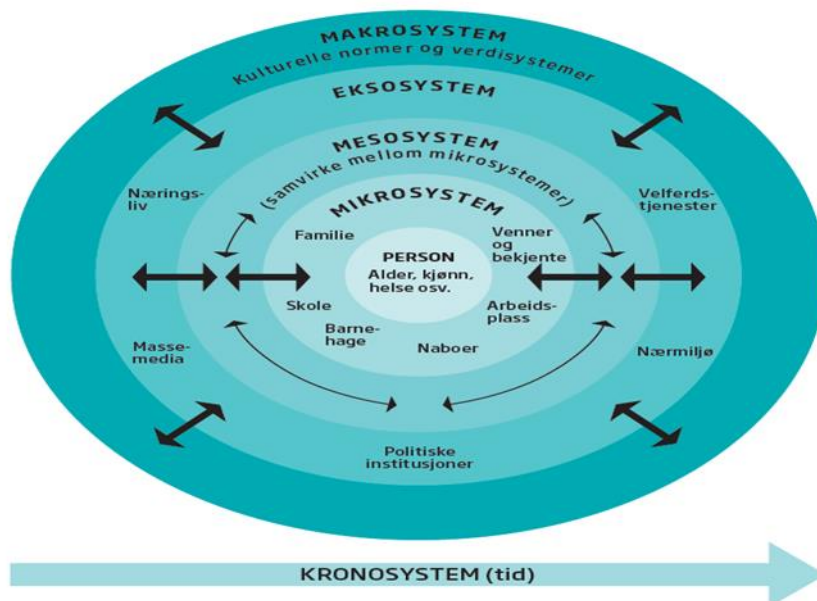
2.4 Teorier

Jeg vil forankre prosjektet mitt ved å bruke teorier som hjelper meg å svare på problemstillingen min. Teoriene vil derfor omhandle sosiale relasjoner og innvirkningen de har på sosial inkludering for barn med ADHD eller ADHD-symptomer.

2.4.1 Økologisk utviklingsmodell

Uri Bronfenbrenner utviklet den økologiske modellen (1979) for å gi en systematisk forklaring på barns utvikling og hvordan de sosialiseres i et miljø, i skjæringspunktet mellom biologiske, psykologiske og sosiale perspektiver. Bronfenbrenners teori handler om hvordan individer vokser, utvikles og sosialiseres i dynamisk samspill, mellom disse ulike perspektivene. (Bronfenbrenner, 1979, 2005). I Bronfenbrenners modell illustrerer han samspillet mellom ulike sosiale nivåer i individers oppvekstmiljø som et system på fire: *mikronivå* henviser til de gruppene som barnet har direkte kontakt med. Han legger stor vekt på familie og skole siden det er de to gruppene barnet har mest kontakt med. Bronfenbrenner mener at barn, skole og familie påvirker hverandre. For eksempel påvirker familiens holdninger barnets liv og kanskje dets fremtid, samtidig vil barnets holdning som et familiemedlem også påvirke familien som gruppe. *Meso* består av to eller flere mikrokontekster. Med andre ord relasjonene mellom gruppene fra mikrosystemet, for eksempel relasjoner mellom lærer og barn. *Eksø* henviser til

steder eller personer som barnet ikke har direkte forhold til, men som likevel spiller en rolle i barnets liv. For eksempel kan bedriftene der hvor foreldrene jobber, påvirke fritiden foreldre og barn har sammen. *Makronivået* representere påvirkningene fra det store samfunnet, kulturelle elementer, verdier eller en offisiell religion. De fire systemene utgjør en dynamisk helhet som flyter langs tidsaksen (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 1: Utviklingsøkologiske modell av Bronfenbrenner (2005)
www.utdanningsforskning.no

Bronfenbrenner (1979, 2005) understreker at det finnes flere måter å oppmuntre en persons utvikling på. Det kan for eksempel være ved hjelp av aktiviteter som vekker barns interesser. Aktiviteter som øker i vanskelighetsgrad og som barn utfører sammen med andre, vekker barnets interesser, samtidig som det gir dem kunnskap og ferdigheter utover det barnet allerede har. Mennesker lærer gjennom sosial deltakelse og utvikler den sosiale identiteten sin som medlemmer av et fellesskap.

Denne modellen har mye til felles med Banduras sosiale læringsteori (1977). Den sosiale læringsteorien understreker det uunngåelige gjensidige samspillet mellom atferd, kunnskap og miljømessige påvirkninger. Menneskelig atferd og personlige og miljømessige aspekter formes til et kombinert system av gjensidige påvirkninger (Bandura, 1986).

Det er grundig dokumentert at barn med ADHD-symptomer, enten de er klinisk diagnostisert eller ikke, har større sannsynlighet for å ha problematiske forhold til jevnaldrende og problemer med sosial tilpasning. Flere forskere har dokumentert at barn med ADHD-symptomer har svake sosiale funksjoner sammenlignet med sine jevnaldrende. Ifølge tidlige narrative beskrivelser viser barn med ADHD-symptomer underskudd av sosiale ferdigheter og blir ofte sett på som påtrengende, høylytte og irriterende av sine jevnaldrende. Barn med ADHD-diagnose eller med ADHD-symptomer opplever ofte avvisning fra jevnaldrende, noe som kan gjøre det utfordrende å beholde venner og påvirker livskvaliteten deres (Barkley, 2006a, Hoza, 2007). Hvis et barn med ADHD opplever å bli ekskludert i tidlig skolealder, kan det føre til store konsekvenser for sosiale ferdigheter og opplevelse av tilhørighet senere i livet (Hoza, 2007). Nordahl et al. (2005) hevder at det er viktig å endre faktorene i omgivelsene, for at en person skal kunne endre og utvikle seg.

2.4.2 Teorien om eksekutive funksjoner

Begrepet eksekutiv funksjon henviser til et sett med kognitive evner som kontrollerer og organiserer andre evner og atferd. Eksekutive funksjoner er nødvendig når atferd er rettet mot et spesifikt mål, slik som evnen til å starte og stoppe handlinger, overvåke og endre atferd etter behov, samt planlegging av fremtidig, når man står overfor nye oppgaver og situasjoner (Diamond, 2015, Lichter et al. 2001& Urnes, 2018).

Både Diamond (2015) og Raymond et al. (2008) peker på at eksekutive funksjoner er et paraplybegrep som brukes om ulike komplekse kognitive underprosesser. De brukes for å uttrykke funksjonelle relasjoner mellom interaktive og gjensidige svar. Eksekutive funksjoner brukes også for å beskrive et bredt spekter av kognitive prosesser og atferdsytelser, slik som planlegging, fleksibilitet, kategorisering, evnen til å stoppe upassende svar, utholdenhet og hente fram gamle minner.

De eksekutive funksjonene kan bidra til å oppnå mestring i arbeid- og skolesammenheng, og gjør det mulig for mennesker å håndtere belastningene i dagliglivet. Eksekutive funksjoner gjør det også mulig for folk å motvirke upassende atferd. Personer med svake eksekutive funksjoner har ofte problemer med å samhandle med andre, fordi de kan si eller gjøre rare ting som kan oppfattes som krenkende av andre (Barkley, 2006b).

De eksekutive funksjonene grupperes i fire mentale aktiviteter. Først og fremst er arbeidsminnet avgjørende for å gi mening til det som utspiller seg over tid, og for å relatere det som skal skje til det som har skjedd tidligere. Forståelsen av skrift- og talespråk krever arbeidsminne. Når en konsentrerer seg om å lese neste setning, er den forrige ikke lengre til stede eller ute av synsfeltet. Hoderegning og resonnement krever også den samme egenskapen, da både hoderegning og resonnement innebærer å tenke på deler av informasjon, samtidig som en ser på hvordan de forholder seg til hverandre. På samme måte er minnet avgjørende for mental tilstedeværelse og målrettet atferd. Det gjør at mennesker kan være etterpåkloke, ha evnen til ettertanke, forberede seg og imitere andres komplekse og ny oppførsel, denne evnen er svekket hos personer med ADHD (Barkley, 1998, Diamond, 2015).

Barkley (1998) påpeker at forståelsen av høy og stille monolog er en annen eksekutive funksjon. Før seksårsalderen snakker de fleste barn ofte høyt for seg selv og minner seg selv på hvordan de skal utføre en bestemt oppgave eller prøve å håndtere et problem, for eksempel «hvor er dukka mi? Er den under bordet?». På barneskolen utvikles den høye monologen til en uheyrbar mumling og forsvinner vanligvis etter 10-årsalderen. Den indre stille monologen gjør at man kan tilpasse seg, og følge regler og instruksjoner, gjennom å bruke selvutspørring som en form for problemløsning.

Den tredje eksekutive mentale funksjonen er selvkontroll, å kontrollere følelser og motivasjon. Selvkontroll er viktig for å kunne oppnå mål. Evnen til selvkontroll er også unnværlig for å kunne hindre eller endre en følelsesmessig reaksjon, og som et verktøy for å håndtere personlige følelser og motivasjon. De som har selvkontroll og evner å holde tilbake umiddelbare lyster og ønsker, kan også lettere oppføre seg i tråd med det som er sosialt akseptert (Barkley, 1998 og 2006b).

Den siste eksekutive funksjonen er rekonstituering og omfatter to separate prosesser: Å bryte ned observert atferd, for så å gjøre det som har blitt observert om til nye ikke-erfaringsbaserte handlinger. Evnen til rekonstituering gir mennesker stor grad av flyt, fleksibilitet og kreativitet. Egenskapen gjør det mulig for personer å motivere seg selv til å jobbe målrettet, uten nødvendigvis å måtte lære alt man trenger for å nå det målet (Barkley, 1998).

Barkley (1997) hevdet at ADHD i hovedsak er en svekkelse i utviklingen av den utøvende funksjonen. Browns' innsats for å beskrive forholdet mellom ADHD og utøvende funksjon er

på mange måter lik Barkleys modell, men den har en annen primærkilde. Barkley bygde sin modell på teoriene til Jacob Bronowski, om den sentrale betydningen av evnen til å motsette seg handling og bruke språk. Browns' modell ble hentet fra intensive kliniske intervjuer med personer diagnostisert med ADHD og deres familier. Brown spurte om detaljene i de kognitive og atferdsmessige aktivitetene og hvordan det svekket og hindret utviklingen til disse barna, ungdommene og voksne i forhold til andre på samme alder (Brown 1996, 2001).

I modellen til Brown beskrives seks klynger av kognitive funksjoner for alle personer. Ingen av disse klyngene er basert på enhetsvariabler som høyde, vekt eller blodtrykk. Hver klynge er mer som en kurv, som inneholder en rekke lignende kognitive funksjoner. Disse klyngene er:

1. *Aktivering*: Organisering, prioritering og komme i gang med en jobb.
2. *Fokus*: Holde og opprettholde fokus, samt endre oppmerksomhet til andre oppgaver.
3. *Innsats*: Regulere våkenhet og søvn, opprettholde innsats og arbeid over tid.
4. *Følelser*: Å håndtere frustrasjon og regulere følelser.
5. *Minne*: Bruke arbeids- og korttidsminnet og hente frem lagret kunnskap.
6. *Handling*: Ha oversikt over en situasjon og å kunne regulere handlinger.

(Brown, 2007)



Figur 2: Browns (2007) modell for eksekutive funksjoner

<https://slideplayer.no/slide/2005445/>

I følge (Barkley, 2006 a, Urnes, 2018) er kjennetegnene på ADHD ikke bare problemer med oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet. Flere studier indikerer at ADHD symptomer ofte kommer til uttrykk som problemer med å planlegge, løse problemer, bearbeide materialet i arbeidsminnet og evnen til selvregulering.

Barkley viser i modellen at impulsivitet hovedsakelig assosieres med hyperaktivitet/impulsivitetssymptomer (H/I), mens et underskudd i arbeidsminnet hovedsakelig assosieres med uoppmerksomhetssymptomer (IA). Barkleys (1997) atferds-kognitivmodell er hierarkisk, og antyder at underskudd i de fire eksekutive funksjoner, inkludert arbeidsminnet, kommer av manglende impuls kontroll. Dermed ligger manglende impuls kontroll både under H/I og IA i Barkleys modell. Det vil si at ethvert uttrykk for atferd som er et resultat av nedsatt arbeidsminne, også er et resultat av impulsivitet, fordi atferd er avhengig av arbeidsminnet, men ikke av impulsivitet (Bunford et al., 2015).

Impulsivitetskontroll gjelder også kontroll over egne handlinger (motoriske responser, inkludert verbale), i tillegg til flere undertyper. Undertypene er aspekter av selvkontroll. På en side har man impuls hemming, som innebærer å reagere umiddelbart og ikke ha evnen til å foreta seg en gjennomtenkt handling. Et eksempel er mangel på selvregulering når man er sint, man sender en utblåsning på e-post i stedet for å vente til man er roligere og skaffer seg mer informasjon først. Utsetter man responsen og klarer å vente til man har roet seg ned, øker sjansen for mer positive konsekvenser i etterkant. Til slutt har man evnen til å dempe den første tilbøyeligheten og erstatte den med en mer passende respons (Diamond, 2015).

Mcquade et al. (2013) beskriver at intakte eksekutive funksjoner er essensielle for sosial kompetanse. Underskudd av arbeidshukommelse, som står for prosessering og koordinering av lagret informasjon, assosieres med svekkede ferdigheter i konfliktløsning og håndtering av avvisninger fra andre jevnaldrende, samt svak sosial kompetanse. Det innebærer at det er en sammenheng mellom svekkede eksekutive funksjoner og graden av sosiale ferdigheter hos barn med ADHD.

2.4.3. Beskyttelse- og risikofaktorer

Det er nødvendig å kartlegge beskyttelses- og risikofaktorene når problemene er store, for å forstå arten og alvorlighetsgraden av problemet (Kadesjö, 2014). Beskyttelsesfaktorer er de

faktorene som reduserer risikoen for negativ psykisk utvikling og læring hos barn og unge. Både beskyttelse og risiko knyttes til faktorer både hos enkeltpersoner og i oppvekstmiljø. Eksempler på beskyttelsesfaktorer hos barn og unge er gode kognitive evner, balansert temperament, selvtillit, empati, sosiale ferdigheter og fleksibilitet, når det kommer til å håndtere vanskelige hendelser. I tillegg finnes det beskyttelsesfaktorer som er knyttet til oppvekstmiljøet, slik som god følelsesmessig tilknytning til minst en av foreldrene (eller en annen sentral omsorgsperson), positive forhold til lærere og lokale normer som støtter opp om gode sosiale holdninger og verdier (Nordahl et al., 2008).

Risikofaktorer kan oppstå hvor som helst, også i oppvekstmiljøet, og øker risikoen for fremtidig negativ psykisk utvikling. Blant risikofaktorene finner man vanskelig temperament og tidlig utagering, kognitive problemer eller lærevansker, mangel på sosiale ferdigheter, mangel på selvtillit og negativ selvoppfatning. Eksempler på risikofaktorer i oppvekstmiljøet er familiekonflikter, overgrep, omsorgssvikt og fattigdom (Kadesjö, 2014, Nordahl et al., 2008). Ifølge McGough (2014) får ikke alle barn med ADHD-symptomer problemer med relasjoner til jevnaldrende, selv om det er en økt risiko for vansker som assosieres med ADHD. Det er uklart hvorfor noen ungdommer med ADHD overviner hindringene og klarer å opprettholde gode, likeverdige relasjoner. Denne undergruppen av barn med ADHD har aldri blitt studert tidligere, bortsett fra i studien av Greene et al. (1996). Greene og kollegaer (1996) fant at en liten gruppe gutter med både ADHD og sosial funksjonshemming, hadde høyere frekvens av kliniske diagnoser som depresjon og utfordringer med relasjoner, sammenlignet med gutter med ADHD som ikke hadde sosial funksjonshemming.

De to ADHD-gruppene (en med sosial funksjonshemming og en uten sosial funksjonshemming) hadde samme alder og evnenivå. Disse funnene antyder at depresjon og relasjonsutfordringer kan være mulige risikofaktorer som øker sannsynligheten for at et barn med ADHD-symptomer kan få sosiale vansker, særlig når det gjelder relasjoner til jevnaldrende. Derimot kan fraværet av disse vanskene fungere som beskyttende faktorer som reduserer sannsynligheten for at ungdom med ADHD-symptomer får problemer med jevnaldrende (Tseng et al., 2012).

2.5 ADHD og inkludering i miljø sammen med jevnaldrende

Mange foreldre til barn med spesielle behov foretrekker at barna deres får inkluderende opplæring i en vanlig skole. En av hovedårsakene til det er muligheten barna deres får til å samhandle med jevnaldrende med utvikle seg normalt (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009, Pijl, Frostad & Flem, 2008, Siperstein, Glik & Parker, 2008). Foreldrene forventer at inkludering betyr at barna deres får større mulighet til å samhandle med jevnaldrende. I noen tilfeller bestemmer også foreldrene at inkluderende utdanning er den mest gunstige løsningen, basert på barnas egne forestillinger om hvordan skolen skal være (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab, 2013). Så lenge barn får tilstrekkelig støtte, foretrekkes ofte inkluderende opplæring (Elkins, van Kraayenoord, & Jobling, 2003). Wendelborg og Tøssebro, referert i Sigstad (2017) bemerker viktigheten av de sosiale fordelene for alle elevene og fremhever at segregerte løsninger, som å sende de til spesialskoler, ofte hindrer sosial samhandling med jevnaldrende.

I denne oppgaven undersøker jeg grunnskolelæreres erfaring med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD eller ADHD-symptomer. Videre vil jeg forske på hvordan relasjoner til jevnaldrende kan bidra til bedre sosial inkludering i fellesskapet i klasserommet, i grunnskolen for barn med ADHD- eller ADHD-symptomer. Jeg vil også se på hvordan lærere jobber for å oppnå det. Basert på det jeg nå har fremstilt av teori, velger jeg å bruke relasjoner til jevnaldrende som en faktor for inkludering. *Vennskap* er en av de relasjonene til jevnaldrende som flere forskere mente hjalp barn med ADHD-symptomer til å føle seg mer inkludert på skolen. For å svare på problemstillingen min har jeg valgt å belyse begrepet vennskap.

2.5.1 ADHD og vennskap

Vennskap har blitt definert som en frivillig, dynamisk form for forhold som ofte vises gjennom positiv affekt (Furman & Robbins referert i Kernan & Singer, 2010). Mens aksept/avvisning fra jevnaldrende har blitt definert som et barns relasjonelle "status" i en likeverdig gruppe, og måler i hvilken grad han eller hun liker eller ikke liker de andre gruppemedlemmene (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel refererte i Kernan & Singer, 2010).

Det finnes en faglig enighet om at vennskap og et bredt sosialt nettverk er viktig for å klare seg i livet og for å utvikle sitt eget selvbylde. Relasjoner til jevnaldrende er viktig for den sosiale,

kognitive og emosjonelle utviklingen hos barn, ungdommer og voksne. Vennskap skaper en kontekst hvor man kan lære seg nødvendige sosiale ferdigheter og samtidig være en kilde til sosial støtte (Dunn, 2004, Fink et al., 2015).

Kjernesymptomene på ADHD er uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet, noe som vanskeliggjør effektiv samhandling med jevnaldrende. Problemer med uoppmerksomhet begrenser sannsynligvis muligheten for å tilegne seg sosiale ferdigheter gjennom observasjonslæring, og å ivareta sosiale signaler som er nødvendige for effektiv sosial samhandling. Hyperaktiv og impulsiv atferd bidrar til generelt uhemmet og nedlatende sosial atferd som gjør at andre jevnaldrende har en svært motvillig innstilling til barn med ADHD. Som et resultat av dette har mange barn med ADHD store sosiale vansker (Hoza, 2007).

Problemene med å skape og opprettholde relasjoner til jevnaldrende kommer ikke bare som følge av at disse barna er mer aktive, snakkesalige og gjør flere impulsive handlinger, men også den mer omfattende evnen de har til å uttrykke seg følelsesmessig og med ansiktsuttrykk, tonalt og kroppslig (spesielt sinne). Alt det som nevnes ovenfor gjør at det er begrenset gjensidighet i samhandlingene mellom barn som har ADHD og de som ikke har det. Barn med ADHD bruker færre positive sosiale uttalelser, har mer begrenset kunnskap om sosiale ferdigheter og mer negativ fysisk atferd (Casey Erhardt & Hinshaw, Grenel, Glass og Katz, Madan-Swain & Zentall, referert i McGough, 2014).

I sosiale forhold er barn med ADHD mindre like andre barn. De har færre venner og blir oftere avvist, spesielt hvis de har atferdsproblemer (Erhardt & Hinshaw referert i Kewley, Taylor & Francis, 2010). Opptil 70% kan oppleve å bli avvist av jevnaldrende og har ingen gjensidige vennsforhold (Gresham et al., 2008). En annen studie fant derimot at ei jente med ADHD kan skape vennskapelige relasjoner med andre jevnaldrende, men at det er vanskelig for henne å beholde relasjonen over tid på grunn av disse symptomene (Blachman & Hinshaw, 2002).

2.5.2 Relasjoner til jevnaldrende som en faktor for inkludering

Barn med ADHD ser ut til å behandle sosiale og emosjonelle signaler fra andre på en mer begrenset og feilaktig måte. De bruker ikke så mye av oppmerksomheten på å dekode emosjonell informasjon fra andre. Likevel skiller de seg ikke ut i evnen til å forstå andre barns emosjonelle uttrykk. Dette er mye av grunnen til at barn med ADHD oppfatter at de får mindre

sosial støtte fra jevnaldrende (og lærere) enn barn uten ADHD (Demaray & Elliot, 2001). Problemene med aggresjon og mindre kapasitet til følelsesregulering er også tydelig i idrettssammenhenger hvor barn med ADHD er sammen med jevnaldrende (Johnson & Rosen, 2000).

For å legge til rette for sosial inkludering hevder Juvonen et al. (2019) at elever har det best når skolene er proaktive i tilnærmingen til å øke kontakten mellom elevgrupper og målrettet legger til rette for positiv samhandling med jevnaldrende og relasjoner mellom elevgruppene. Han foreslår at elevmassens mangfold må økes på skolenivå. I tillegg må inkluderende strategier implementeres for å gjøre det mulig for elevene å få kontakt med ulike jevnaldrende elever på skolen. Juvonen et al. (2019) gir deretter vitenskapelig begrunnelse og praktiske eksempler på de fire strategiene som legger til rette for sosial inkludering: (a) øke mangfoldet og sikre rettferdig tilgang, (b) øke lærerbevisstheten og bruken av inkluderende strategier, (c) oppfordre til å ha delmål utenfor klasserommet og (d) tilrettelegge for å danne venneforhold på tvers av elevgrupper. På den måten legger en til rette for støttende omgivelser der barn med ADHD kan utvikle seg, og en av de viktigste institusjonene er nettopp skolen.

En strategi som forsterker inkludering, ifølge Greenwood, Seals og Kamps (2010), er faglig fellesveiledning, en instruksjonsstrategi der to elever jobber sammen om en læringsaktivitet. Den ene eleven hjelper, instruerer og/eller gir tilbakemelding til den andre. Eleven har rollen som lærer eller instruktør. Strategien er kjent for å kunne styrke oppmerksomhetsevnen til elever med ADHD. Instruksjonen kan foregå i form av (1) et én-til-én- eller elev-lærer-forhold, (2) undervisning i eget tempo som eleven bestemmer selv, (3) kontinuerlig faglig oppmuntring og (4) hyppige og umiddelbare tilbakemeldinger på kvaliteten av det som har blitt gjort (DuPaul, Stoner & Reid, 2014).

Berndt et al. referert i Kernan & Singer (2010) fremhever at venner kan være motivatorer for mestring ved at de modellerer sosialt akseptabel atferd. I tillegg til at det er mer sannsynlig at ungdommer som har venner i klassen deltar i positive sosial samhandling og prososial atferd, enn klassekameratene deres uten venner (Azmitia & Montgomery, Barry & Wentzel referert i Kernan & Singer, 2010).

Dessuten kan det være slik at barn retter seg etter vennenes faglige mål. I en studie oppga ungdommer at venner med høye faglige mål bidro til å fremme deres egen prestasjon. (Wentzel,

Filisetti, & Looney, 2007). Imidlertid er ikke alle prosessene som skjer mellom venner støttende eller positive. Når barn har blitt intervjuet om vennskap, er det også vanlig at de rapporterer om konflikt, rivalisering og svik (Kernan & Singer, 2010).

Anke, Sip (2016) viser i sum i denne studien at elever med utfordrende oppførsel ikke alltid når målene for inkluderende opplæring. Å inkludere elever med ADHD i et gjennomsnittlig klasserom fører ikke automatisk til aksept blant de jevnaldrende. Derfor er det viktig at læreren oppdager den sårbare sosiale statusen tidlig. Læreren bør gripe inn så snart som mulig for å minimere negative konsekvenser.

3.0 METODE

I denne delen vil jeg presentere valget av hvilken metode og forskningsdesign jeg har tatt i bruk for å belyse problemstillingen min. Design er opprinnelig et latinsk ord «de» og «signum» som betyr tegn. Forskningsdesign handler om prosjektets formgivning. En forsker begynner med en problemstilling og vurderer prosessen som skal velges for å svare på problemstillingen fra start til mål (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2016). Ifølge både Thagaard (2003) og Ringdal (2013) er design en helhetlig plan eller skisse for undersøkelse. Jeg presenterer forskningsmetode, datainnsamling og analyse, vitenskapelig tilnærming og etiske overveielser i denne delen.

3.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder

Både Ringdal (2013) og Johannesen et al. (2016) fremhever at i kvalitative undersøkelser bygger forskeren på at den sosiale verdenen består av individers handlinger. Sosiale fenomen varierer i ulike kontekster. Det gjør at verden er i kontinuerlig endring.

I kvalitative forskning studerer forskeren et fenomen ved å se nøye på forskningsdeltakeres oppfatninger av og handlinger knyttet til fenomenet. Videre ser forskeren på hvilken situasjon deltakerne er i når data samles inn. Dette kan for eksempel gjøres i form av intervju/samtale eller i observasjon. Derfor er det viktig med litt avstand mellom forsker og deltakere i kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggard, 2010). Likevel gjelder det ikke alltid, det er også tilfeller der man som forsker skal ha nærhet til informantene. Det avgjørende er at man som forsker er klar over og kan ta hensyn til eventuelle effekter av nærhet/distanse (Johannesen et al., 2016). I min undersøkelse er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode. Dette fordi den kan hjelpe meg å skaffe grundig og detaljert informasjon om grunnskolelæreres erfaringer med å inkludere barn med ADHD eller ADHD-symptomer i det sosiale fellesskapet. Dette kan jeg videre tolke i forhold til det teoretiske perspektivet jeg presenterte i det andre kapittelet.

3.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Her kommer jeg til å definere prinsipper og perspektiver som jeg har valgt å bruke i forskningsprosjektet mitt. Undersøkelsen min er basert på *subjektivistisk epistemologi* som hovedsakelig dreier seg om *sannhet – hvordan man kan få frem kunnskap og hvordan man kan klassifisere og sortere den kunnskapen*. Ingen kan ta bort sine egne forutsetninger, erfaringer

og personlig og faglig bakgrunn når en skal gjennomføre en studie – da det nesten er umulig å oppnå objektivitet i samfunnsvitenskapelig forskning. Når forskeren skal samle inn data, analysere eller drøfte den, så er det forskerens bakgrunn, erfaring og egen forståelse som preger prosesser og resultater. Det fører til at man ikke kan «gå ut av seg selv» og se på fenomenet på en ren objektiv måte (Johannesen et al., 2016). Derfor har jeg utviklet min kunnskap om ADHD og ADHD-symptomer basert på teorier og informasjon fra lærernes (informantenes) erfaringer, oppfatninger og kunnskap om ADHD og ADHD-symptomer.

Studien min tar utgangspunkt i et *konstruktivistisk paradigme*. Sentralt innenfor dette paradigmet er at mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktive og subjektive prosesser som fører til læring. En er fortsatt åpen for nye tolkninger etter hvert som informasjonen forbedres. Ut fra dette perspektivet kan undersøkelsen min relateres til virkeligheten som komplekse konstruksjoner, der erfaringer skapes i samspill med andre mennesker og de ulike miljøene en oppholder seg i. Det konstruktivistiske paradigmet framhever at kunnskap også blir utformet gjennom bestemte politiske, sosiale og kulturelle kontekster (Krumsvik, 2014 & Lincoln, 1994).

Derfor bruker jeg denne tilnærming for å analysere datamaterialet. Jeg går i dybden for å forstå og tolke de erfaringene, strategiene og løsningene lærerne bruker for å inkludere elever med ADHD eller ADHD-symptomer.

3.3 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er å gjøre et systematisk forsøk på å avdekke og beskrive betydningen av strukturene i en opplevd hendelse (Van Manen, 2014). Fenomenologi er også å oppnå økt forståelse av et fenomen, med den hensikt å få dypere innsikt i betydningen av folks hverdagsliv. Fenomenet forklares ut fra menneskers bevissthet og beskrivelse av den måten vi opplever og reflekterer over et fenomen. Derfor anses fenomenologi som praktisering av omtanke, fordi det viktige er å få en dypere innsikt i betydningen det har for mennesker. Når man skal forstå et fenomen, må man bygge på den kunnskapen man har og ta hensyn til tidligere erfaringer, i tillegg til å ha en dyp forståelse for den kunnskapen og erfaringen man allerede har. Når man skal forske på et fenomen, må man kunne bytte forståelsesbriller for å kunne tolke hva de andre sier ut fra deres perspektiv først (Van Manen, 1997, Johannesen et al., 2016).

Som beskrevet i forrige avsnitt, gjør man dette for å få en oversikt over hva andre mener og hvordan de forstår et fenomen. Det er interessant når flere ser på et fenomen på forskjellige måter. Dette fordi alle har ulik bakgrunn, utdanning eller erfaring. Derfor sier Charlos Taylor at folk er selvfølgelig dyr (Johannesen et al., 2016).

Hermeneutikk betyr at en person alltid har en grunnleggende forståelse av hva livsanskuelse er. Vi møter aldri verden uten forutsetninger. Forforståelsen hjelper oss å bestemme retningen vi må gå for å sikre oss ny forståelse. Med andre ord er forforståelsen nødvendig for å gjøre ny forståelse mulig (Gilje og Grimen, 1993).

Å forske på et fenomen ut fra en hermeneutisk-fenomenologisk tilnæringsvinkel innebærer at refleksjonen over erfaringen en gjør seg, må ta sikte mot å være fortolkende på en sensitiv måte. Dette for at fenomenologisk analyse, mulige forklaringer og beskrivelser skal være forståelige. Det omfatter også hvordan forskeren forstår de forskjellige delene av et fenomen og dets helhet (Van Manen, 1997). Denne tilnærmingen bygger på prinsippet om at en mening bare kan forstås i lys av en sammenheng. I en hermeneutisk tilnærming vil begrepet hermeneutisk sirkel stå sentralt, altså det grunnleggende prinsippet om all forståelse og kunnskap. Den hevder at en må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (Dalen, 2011).

Hermeneutisk-fenomenologi legger vekt på at forskerens fordommer og forforståelse spiller en sentral rolle i undersøkelsesprosessen. Forforståelse inkluderer forskerens kunnskap, personlige opplevelser, ideer, erfaringer og synspunkter om studiets felt. Disse opptrer som forutsetninger for videre fortolkning i undersøkelsen og har en sentral plass i denne tilnærmingen (Heidegger i Gadamer, 2003, Thagaard, 2018). Videre vektlegger tilnærmingen at det ikke finnes sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer ved hjelp av ulike metoder (Thagaard, 2018).

Jeg har som lærer og forsker kunnskap, erfaringer, personlige opplevelser og mitt eget perspektiv i det feltet jeg forsker på, barn med ADHD-symptomer. Det bygger på min forforståelse. Men så må jeg være åpen, slik at jeg kan forstå fenomenet fra informantene sitt ståsted og være forberedt på å finne noe i datamaterialet som ikke samsvarer med mine fordommer eller min forforståelse. Dersom jeg ser meg helt blind og kun holder fast på min egen forståelse, påvirker det analysen og resultatene. Samtidig hindrer det meg å utvide forståelsen min i forhold til konteksten (Gadamer, 2003). «*Tolkning av intervjuetekster kan ses*

på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler» (Fangen referert i Thagaard, 2018, s. 37).

Målet med studien min er å presentere hvilke opplevelser, kunnskaper og erfaringer lærerne har med å inkludere barn med ADHD-symptomer i det sosiale felles skapet. Det forutsetter en tett dialog mellom meg og lærerne. Derfor er det viktig å ha en grundig beskrivelse ut ifra det datamaterialet jeg har (Thagaard, 2018).

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg vil bruke intervju for å tilegne meg kunnskap om lærernes erfaringer, oppfatninger, meninger og opplevelser med barn med ADHD-symptomer. Intervju er en fleksibel metode som gir forskeren detaljerte opplysninger om og beskrivelser av et fenomen. Intervju er basert på en menneskelig relasjon, hvor samspill mellom forsker og informanter avgjør hvilken kunnskap forskeren kan oppnå (Brinkmann & Tanggard, 2010, Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fordi det er i en dialog mellom forsker og informant, at man kan komme fram til meningen med kunnskapen (Johannesen et.al, 2016).

Intervju er en sosial interaksjon i seg selv, der erfaring og opplevelse foregår kontinuerlig i et menneskelig samspill. Metoden gir forskeren mulighet å komme så tett som mulig på informantens egne opplevelser og holdninger (Brinkmann & Tanggard, 2010). Jeg ser på intervju som et godt egnet redskap i min undersøkelse. Ved å intervju på denne måten avdekker jeg variasjoner i erfaringer, opplevelser og meninger informantene har til barn med ADHD-symptomer (Brinkmann & Tanggard, 2010, Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) har kvalitative forskningsintervju seks faser: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse og rapportering.*

3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet

Forskningsintervju kan utformes på ulike måter; strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. I henhold til det konstruktivistiske paradigmet og den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen er det hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju for å belyse min problemstilling. «*Semi-structured (life-world) interview: a planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interview with respect to*

interpreting the meaning of the described phenomenon» (Kvale referert i Krumsvik 2014, s.124).

Et semistrukturert intervju er når intervjuetemaene for samtalen blir fastlagt på forhånd. Forskeren følger informantenes fortellinger og sørger for å belyse de viktige temaene i undersøkelsen gjennom intervjusamtalen (Brinkmann & Tanggard, 2012 og Thagaard, 2018). Spørsmålene til de ulike informantene kan variere.

Jeg bruker semistrukturert intervju, da det gjør det mulig for meg å forske på lærernes erfaringer med å inkludere barn med ADHD-symptomer i det sosiale felleskapet. Dette for å få en detaljert, nyansert og omfattende refleksjon rundt informantenes opplevelser og tanker.

3.4.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden min ble utviklet for å belyse tre forskningsspørsmål som er knyttet til problemstillingen min. Jeg formulerte spørsmålene i henhold til de faglige artiklene jeg har lest om tema som ADHD, tilpasset opplæring, spesialundervisning og opplæringsloven, i tillegg til min egen erfaring og bakgrunn. Jeg startet med spørsmål om lærernes bakgrunn, utdanning, hvor lenge de har utøvd profesjonen og hvilket trinn de underviser på. Disse opplysningene kan påvirke lærerens oppfatninger og opplevelser i forhold til deres erfaringer med barn med ADHD-symptomer.

Balldin & Hedevalg (2013) hevder at det ikke finnes en mirakelløsning for hvordan støtte og innsats rundt elever med ADHD skal se ut. Det kreves individuelle løsninger for hver enkelt elev. Derfor er det både viktig og interessant å høre hva lærerne har opplevd med barn med ADHD-symptomer, og hvilke løsninger de kommer med først. Deretter stilte jeg utdypende spørsmål for å avdekke detaljer rundt temaene jeg er opptatt av i undersøkelsen min.

Jeg har lagt mest vekt på sosial tilrettelegging og inkludering på skolen. Derfor kommer jeg til å utforske hvilke strategier, løsninger og planer lærerne benytter for å inkludere barn med ADHD-symptomer i det sosiale fellesskapet. Jeg gjør det for å få detaljert informasjon om samarbeidet mellom lærerne og andre fagpersoner på skolen. I tillegg spurte jeg om samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Deretter formulerte jeg spørsmål til lærerne om deres egne vurderinger og holdninger i forhold til samarbeid.

Krumsvik (2014) fremhever at intervjuguiden vil kunne påvirke intervju kvaliteten. Det er derfor viktig å ta hensyn til formuleringen av spørsmålene, for at intervjudeltakerne skal kjenne seg komfortable i intervjusituasjonen. Intervjuguidens spørsmål hadde en beskrivende form (hva- og hvordan-spørsmål). Hvorfor-spørsmålene brukte jeg for å få fram ulike argumenter.

3.5 Utvelgelse av informanter

Gode informanter er de som er gode samarbeidspartnere, som har erfaring med temaet for undersøkelsen og er godt motiverte. Informantene kan gi interessant og presis informasjon gjennom intervjuet. Videre kommer de med sammenhengende forklaringer og bidrar til å berike intervjuet (Kvale, 1994). Hovedkriteriet mitt var informantenes egen interesse i å undersøke temaet. I tråd med det spurte jeg mine kollegaer om de ville delta i prosjektet mitt. Hoza (2007) hevder at det finnes barn med ADHD i nesten alle klasserom, derfor regnet jeg med at flere hadde erfaringer med barn med ADHD-symptomer. Heldigvis takket flere ja til forespørselen om å delta i undersøkelsen.

I tråd med problemstillingen min ønsket jeg å rette søkelyset mot grunnskolelæreres erfaringer. Brinkmann & Tanggard (2010) belyser at et typisk studentprosjekt bør ha 3–5 informanter. *«Som en grunnregel er det bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse. Om man gjør mange intervjuer, øker risikoen for at man drukner i mengden av data og ikke får laget en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet»* (Brinkmann & Tanggard, 2010, s. 21). Jeg valgte fire grunnskolelærere. En som underviser på 3. trinn, resten på 4-, 6.- og 7. trinn. Dette gjorde jeg for å fange opp et mangfold av mulige oppfatninger.

3.6 Gjennomføring av intervju

I starten av intervjuet snakket jeg litt om meg selv og undersøkelsen min for å etablere tillit. I tillegg fortalte jeg informantene mine om taushetsplikten og beskrev deres rettigheter i forhold til deltakelse. Deretter viste jeg dem et informasjonsbrev og NSDs godkjenning, som jeg hadde innhentet på forhånd.

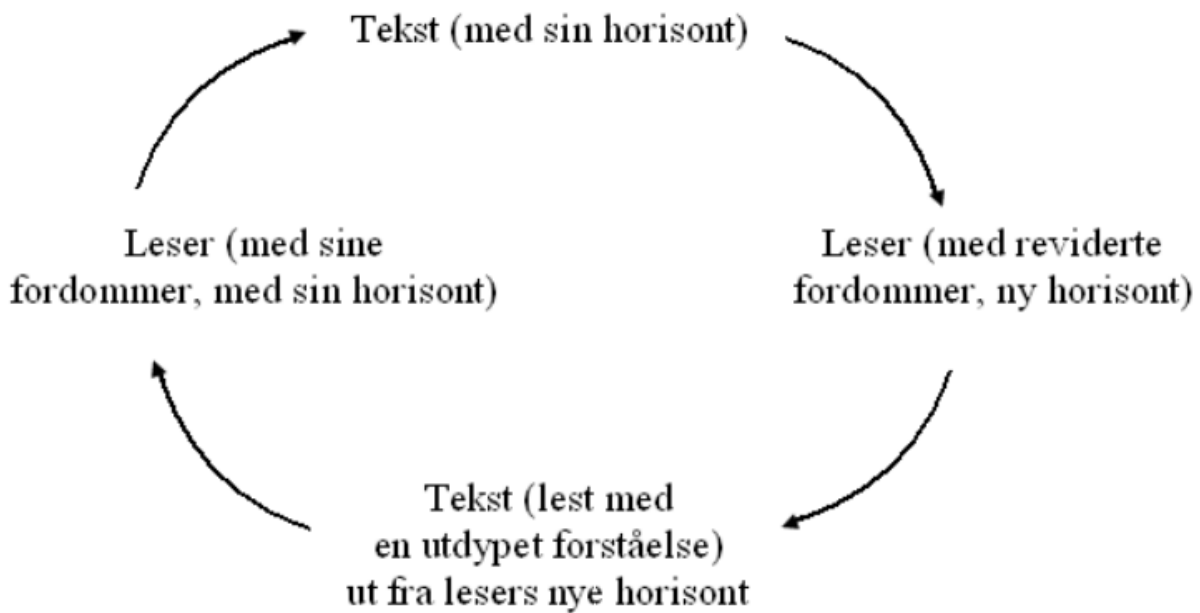
Informantene begynte med å fortelle åpent om bakgrunn sin (utdanning, trinn de underviste på osv....). Jeg startet med en åpen tilnærming for å skape en god atmosfære. Informantene viste

engasjement til å fortelle videre om sine synspunkter og meninger. Jeg foretok lydopptak og spurte om lærerens samtykke i forkant av intervjuet. Dette for å få mest mulig nøyaktig og presist datamateriale. I prosjektet anvendte jeg et semistrukturert intervju. Det har en fleksibel struktur, slik at det er «*en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskap om og de temaer intervjupersonen tar opp*» (Thagaard, 2018, s. 91). Informantene kunne derfor prate åpent om sine enge erfaringer med barn med ADHD-symptomer, mens jeg lyttet godt til det de sa først. Fordi at «*the truly open-ended questions allow the person being interviewed to select among that person's full repertoire of possible response*» (Patton referert i Krumsvik, 2014, s. 126). Når det var noe jeg trengte å vite mer om eller trengte konkrete eksempler på, stilte jeg flere utdypende spørsmål. I avslutningsfasen ga jeg informantene mulighet til å kommentere eller spørre om tema og intervjuet.

3.7. Transkribering og analyse av data

Transkripsjon er en viktig del av intervjuprosessen, hvor forskeren skal transformere rådata (tale) til tekstdata (Krumsvik, 2013). Jeg transkriberte hvert lydopptak rett etter intervjuet mens jeg hadde det friskt i minne, slik som Nilssen (2012) anbefaler. Da kunne jeg bedre huske informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykkene som var forbundet med deres utsagn (Brinkmann & Tanggard, 2010 & Nilssen, 2012). Jeg transkriberte intervjuene i sin helhet og noterte alle små detaljer som «mm», «hm» eller når de lo. Disse detaljene hjalp meg med fortolkningen. Detaljene indikerte at informantene trengte litt mer tid på å gi meg et presist svar, eller at de var usikre eller flau. Videre snakket lærerne dialekt under intervjuet, noe som kunne føre til feiltolkning og gå utover studiens pålitelighet. Derfor ble det viktig å skrive om setninger i datamaterialet til bokmål uten å endre den opprinnelige meningen. I den forbindelse lyttet jeg til lydopptaket flere ganger for å sikre dette. En tilleggsutfordring var at jeg som forsker ikke er norsk. Derfor kan jeg ha grammatiske og dialektiske feil i min egen uttale. I dette tilfellet korrigerer jeg feil for å gjøre datamaterialet mer tydelig og forståelig.

For å forstå og tolke datamaterialet som har blitt transkribert, må det analyseres og tolkes. Som nevnt tidligere har jeg brukt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Analysen startet ut fra et fenomenologisk ståsted, hvor jeg først og fremst prøvde å forstå hva informantene mente med det de sa og ved å sette meg inn i deres tenkemåte. Deretter var det nødvendig å fortolke utsagnene på et dypere plan – hermeneutikken (Dalen, 2011).



Figur 3: Hermeneutisk tilnærming av Gadamer (2003) <https://estudie.no/den-hermeneutiske-spiral/spiral/>

Ifølge Dalen (2011) er analyseprosessen i gang allerede i gjennomføringen av intervjuene. Dette fordi man som intervjuer og forsker observerer informantene. De observasjoner jeg gjorde meg i løpet av de fire intervjuene ble umiddelbart og fortløpende nedskrevet for hånd. Dette for å kunne hente opp igjen personlige refleksjoner og tanker senere i transkriberingsprosessen og analysearbeidet (Dalen, 2011). Etter å ha transkribert intervjuene gikk jeg systematisk gjennom materialet, for å få en oversikt over hva de handlet om.

I kodings- og kategoriseringsprosessen tok jeg utgangspunkt i «grounded theory». Jeg brukte den tilnærmingen for å trekke ut essensen av empirien, redusere materialets volum og legge til rette for videre idégenerering (Tjora, 2017). Det er informantenes perspektiver og oppfatninger som har vært grunnlaget for forskningsprosjektets analyse.

I *grounded theory* er det tre kodefaser: åpen koding, aksialkoding og selektiv koding (Nilssen, 2012). Ifølge Salanda (2016, s. 4) innebærer kode i kvalitativ forskning «*a researcher-generated construct that symbolize or translates data, and thus attributes interpreted meaning to each individual datum for later purpose of pattern, categorization, assertion or proposition development, theory building and other analytic process*». Koding er «*de første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet*» (Nilssen, 2012, s. 82).

Jeg begynte med å lese hvert intervjuene i sin helhet. Deretter noterte jeg det informantene sa, og som jeg kjente igjen fra andre studier. Samtidig registrerte jeg likheter og forskjeller i relasjon til de andre intervjuene, eller litteratur jeg har lest før. I fasen *åpen koding* begynte jeg å kode fenomener og ytringer gjennom nøyaktig gjennomgang av datamaterialet som for eksempel:

- relasjoner
- sosiale ferdigheter
- belønning
- tiltak
- løsninger osv.

Gjennom arbeidet med kodingen stod jeg flere ganger overfor det Tjora (2017) omtaler som *et empirisk-analytisk referansepunkt*. Dette vil si at jeg fikk konkrete utsagn eller elementer som trigget ideer til videre analyse. Disse tankene og refleksjonene skrev jeg inn i et eget Word-dokument, dette for å kunne hente opp igjen tankene etter at analysen var gjennomført (Tjora, 2017).

Jeg startet deretter med å se på sammenhenger mellom kodene, og grupperte kodene i temaer eller kategorier etter hvert, for at datamengden skulle være håndterlig. Den fasen kalles for *aksial koding* som ifølge (Nilssen, 2012, s. 79) omhandler at «*kategorier blir relatert til sine subkategorier slik at forklaringer til fenomenene blir mer presise og fullstendige*». I den siste fasen som kalles for *selektiv koding* prøvde jeg å finne kjerne-kategorier og systematisk relatere de til andre kategorier, ved å utvikle de kategoriene som kunne gi meg svar på forskningsspørsmålet mitt. I denne delen har jeg drøftet fram og tilbake mellom teori, egne erfaringer og datamaterialet. Jeg har gjort det ved å teste lærernes refleksjoner rundt det å inkludere barn med ADHD-symptomer i forhold til teori. De kjerne-kategoriene jeg har presentert som hovedtemaer i forskningen min er:

- lærernes kunnskap om ADHD-symptomer
- tilrettelegging for sosial inkludering
- lærernes forventninger til elever med ADHD-symptomer
- tverrfaglig samarbeid

Jeg mener at dette gjør det mulig for meg å reflektere dypere over studiemålet mitt om lærernes egne erfaringer med å inkludere barn med ADHD-symptomer i det sosiale felleskapet.

3.8 Reliabilitet og validitet

Studiens kvalitet er i stor grad avhengig av hvor høy reliabilitet og validitet undersøkelsen har. I min oppgave anvender jeg både reliabilitet og validitet i samsvar med Guba og Lincolns (2000) konstruktivistiske paradigme.

Reliabilitet er et kriterium for at forskning er utført på en troverdig og tillitvekkende måte (Thaagaard, 2018). Dette begrepet knytter seg til nøyaktigheten av innsamlet data. I tråd med dette bør forskeren tenke nøye på hvordan ivareta kriterier knyttet til resultatenes troverdighet, når spørsmålene samles inn. For det første har dette å gjøre med hvilke data som skal brukes i forskningen. For det andre hvordan forskeren velger å samle inn dataene, og til syvende og sist hvordan dataene bearbeides. For at forskeren skal sikre at undersøkelsen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte, bør de ferdige resultatene sammenlignes med resultatene andre forskere har presentert i undersøkelser av samme fenomen (Johannesen et. al, 2016).

En viktig forutsetning for høy reliabilitet var at jeg beskrev arbeidet mitt, slik at hele forskningsprosessen min er transparent. Dette har jeg forsøkt å oppfylle ved å «*gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn*» (Silverman referert i Thagaard, 2018, s. 188). I tillegg var det viktig for meg å redegjøre for hva som er referert til i intervjusamtalen, mine egne vurderinger og kommentarer ved å bruke lydopptak, som jeg kunne gå gjennom når jeg var usikker. Jeg ønsket å forholde meg objektivt til hele prosessen, ved at jeg forsker er bevisst på mitt teoretiske ståsted og rolle. For å styrke kontrollen på reliabiliteten, forholdt jeg meg tett til temaet i intervjuguiden gjennom intervjuene med alle informantene. Det gjør det lettere å bearbeide og systematisere dataene.

Validitet dreier seg om i hvilken grad metoden kan avspeile det fenomenet eller temaet som forskeren vil belyse (Ringdal, 2013 & Johannesen et al., 2016). Ringdal (2013, s.101) sier at «*validiteten går på om en faktisk måler det en vil måle*».

Jeg støtter det som Maxwell kaller for *deskriptiv validitet* (Dalen, 2011). Ved å bruke lydopptak unngikk jeg å være usikker på hva informantene sa, eller om jeg hadde hørt feil. Videre transkriberte jeg intervjuene rett etter hvert intervju og hørte gjennom lydopptaket flere ganger. Dette økte den deskriptive validiteten til transkripsjonen og styrket *tolkningsvaliditeten*. Det handler om å finne indre sammenhenger i det innsamlede materialet, som igjen krever nøyaktig transkripsjon. Jeg registrerte de nonverbale gestene under transkriberingen, slik som sukk, fliring, gjesping og lignende. Dette styrket tolkningsvaliditeten, da jeg kunne tolke den skrevne teksten i sammenheng med nonverbale gester.

Validiteten dreier seg også om i hvilken grad teoriene om fenomenene hjelper oss å forstå informantenes utsagn (Dalen, 2011). Hvordan forskeren ved hjelp av teori kan forklare et fenomen. Jeg har benyttet sentrale og anerkjente teorier om inkludering og ADHD for å analysere funnene og belyse problemstillingen. Dette har jeg gjort for å ivareta den teoretiske validiteten i prosjektet.

Ytre validitet eller *generaliserbarhet* referer til i hvilken grad resultater fra en annen situasjon eller populasjon er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2009). I forhold til min undersøkelse tror jeg ikke den kan repliseres til flere lærere eller skoler. Hensikten med denne studien er rett og slett å få et dypt og nyansert innblikk i lærernes erfaringer fra arbeidet med å inkludere barn med ADHD-symptomer i det sosiale felleskapet.

3.9 Ethiske overveielser

Etisk hensyn innebærer at forskeren må belyse temaet ved å ta hensyn til at forskning ikke skal påvirke enkeltmennesker, grupper av mennesker eller til og med hele samfunnet på en negativ måte (Ringdal, 2013 & Johannesen et al., 2016). For å sikre at forskningsetiske normer blir ivaretatt, innen utdanning og forskning i Norge, er alle universiteter, de vitenskapelige statlige og private høyskolene og andre forskningsinstitusjoner pliktige til å melde seg til norsk senter for forskningsdata (NSD), personvernombudet for forskning og den nasjonale forskningsetiske komité for å få konsesjon (Dalland, 2017). Studien er godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, da forskningsprosjektet er avhengig av innsamling av personopplysninger.

For å ivareta de involverte i forskningsprosjektet, måtte jeg følge bestemmelser knyttet til personvern som krever at forskningsdeltakere må gi et skriftlig samtykke for deltakelse. Dette var spesielt viktig, da det er et mål at personer ikke skal kunne identifiseres. Før hvert intervju måtte informantene gi frivillig skriftlig samtykke til om opplysningene kunne brukes i denne sammenhengen (Johannesen et.al, 2016). I den forbindelse informerte jeg informantene om målet med prosjektet mitt (Ringdal, 2013).

Videre fortalte jeg at persondataene skulle behandles konfidensielt. Det innebærer at forskeren skal presentere og analysere datamaterialet slik at informantene ikke kan identifiseres. Alle resultater fra prosjektet må formidles i anonymisert form. Derfor kan jeg ikke som forsker bruke denne informasjonen i andre sammenhenger enn til det formålet det er samlet inn for (Ringdal, 2013, Johannesen et al., 2016). Når masteroppgaven er sensurert vil jeg i henhold til lovverket slette hele datamaterialet (Personopplysningsloven, 2000).

3.10 Forskerens rolle

Forskerens rolle og beslutninger i etiske spørsmål er avgjørende for de vitenskapelige resultatene i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må redegjøre for betydningen av sin posisjon og de relasjonene han eller hun etablerte i feltet. «*Forskeren bruker seg selv som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte, som gir en unik tilgang til intervjupersonens livsverden*» (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg som forsker må være strukturert, klar, vennlig, åpen og tolkende.

Jeg nevnte tidligere i kapittelet at jeg intervjuet kollegaene mine på skolen hvor jeg jobber, noe som kan påvirke både oppgaves pålitelighet og min rolle som forsker. Jeg intervjuet informantene etter bare noen få måneder etter å ha jobbet sammen med dem. Det hadde derfor ikke gått lang nok tid til å skape noe personlige forhold til dem. I tillegg til at jeg ikke har intervjuet noen som jeg jobbet på trinn sammen med.

Fog (2004) hevder at forskerens subjektivitet er et sårbart redskap som skal justeres før, under og etter intervjugjennomføring. Jeg er opprinnelig lærer, derfor er jeg involvert i feltet og ønsker å lære enda mer om ADHD og ADHD-symptomer. Jeg forsker i en annen kultur enn den som jeg stammer fra, da jeg ikke er norsk. Derfor var jeg både som person, lærer og forsker interessert i å høre informantenes utsagn om erfaringene de har gjort seg i den norske skolen.

Fog (2004) understreker at forskeren kan formidle sine holdninger og oppfatninger til temaet gjennom kroppsspråk, mimikk og stemmeleie, noe som kan prege informantenes svar. Jeg kunne ikke forholde meg helt objektivt til lærerne i løpet av intervjuet. Dette til tross for at jeg forsøkte å holde meg mest mulig i bakgrunnen under prosessen, noe som igjen hjalp meg å være så objektiv som mulig. Jeg var oppmerksom på å ikke være for aktiv, siden mine følelser og mitt engasjement kunne påvirke interaksjonen med informantene. Jeg er rett og slett opptatt av lærernes erfaringer fra arbeidet med å inkludere barn med ADHD-symptomer i det sosiale fellesskapet i klasserommet.

4. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra undersøkelsen som ble avdekket gjennom analysen. Av hensyn til personvern er informantens navn erstattet med fiktive navn. Informantene i prosjektet bidro med mye informasjon omkring den sosiale skolehverdagen til elever med ADHD eller ADHD-symptomer.

Som tidligere nevnt har jeg på bakgrunn av oppgavens omfang valgt å ha fokus på grunnskolelærere som har erfaring med å inkludere elever med ADHD eller ADHD-symptomer i det sosiale fellesskapet i klasserommet. Jeg brukte semistrukturerte intervju, da jeg var avhengig av fleksibilitet i intervjusituasjonen med informanten. Det var rimelig å anta at informantene ville ha individuelle og forskjellige opplevelser med ulike elever, derav behovet for å kunne tilpasse spørsmålene etter hvert som informantene fortalte hva de hadde opplevd og erfart.

Etter transkripsjons- og analyseprosessen fikk jeg fire fokusområder som presenterer funnene fra intervjuene jeg gjennomførte. Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmålet danner utgangspunktet for kategoriseringen av materialet. De følgende ulike fokusområdene som danner utgangspunktet for dette kapittelet, er:

- Fokusområde 1: Lærerens kunnskap om ADHD-symptomer.
- Fokusområde 2: Tilrettelegging for sosial inkludering.
- Fokusområde 3: Lærerens forventninger til elever med ADHD eller ADHD-symptomer.
- Fokusområde 4: Tverrfaglig samarbeid.

Dalen (2011) påpeker at det er særlig tre typer sitater man bør se etter i intervjumaterialet. Det første er å finne sitater som fanger opp essensen i temaet som belyses, det andre er sitater som kan stå som eksempler for mange, og det tredje er sitater som forekommer sjelden. Jeg har forsøkt å være bevisst på dette, når jeg har valgt ut sitater fra intervjumaterialet.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 282) hevder at «*Intervjusitatene gir leseren et inntrykk av intervjuinnholdet; og eksemplifiserer materialet som danner grunnlaget for forskerens*

analyse». For å belyse funnene i hvert fokusområde har jeg tatt med sitater fra intervjuene. Jeg har valgt å gi informantene mye plass i det følgende kapittelet, dette for å tydeliggjøre likhetstrekk og få frem ulikhetene. Sitatene fungerer også som underbyggelse av de temaene jeg drøfter. Flere av informantenes utsagn vil kunne representere mange og viktige poeng, mens noen sitater gjentas (Dalen, 2011).

4.1 Informantene

Informantene har fått de fiktive navnene Maria, Nora, Mona og Kjersti. Jeg vil her presentere og oppsummere opplevelsene, synspunktene og erfaringene til de fire informantene.

Først vil jeg presentere informantene, slik de selv presenterte seg i intervjuene.

1. Maria: ble ferdig utdannet fra høyskolen i Bodø i 2011 og har jobbet som lærer siden 2010. Hun har jeg vært på tre forskjellige skoler på ulike trinn, fra 1. til 8. Nå jobber hun på 4. trinn.

2. Nora: har vært lærer siden 2009, og jobbet som vikar før det mens hun studerte. Nora er utdannet adjunkt og har jobbet på forskjellige trinn, fra 2. til 7. Hun har vært kontaktlærer hele tiden på forskjellige skoler. Hun har hatt fast stilling på tre skoler og vært vikar på to andre skoler, til sammen har hun erfaring fra fem forskjellige skoler.

3. Mona: er utdannet adjunkt og har jobbet 22 år som lærer. De siste årene har hun vært på mellomtrinnet, 5.-7. Hun har også jobbet på ungdomsskole og på småtrinnet tidligere, nå jobber hun i 7. klasse.

4. Kjersti: ble ferdig med lærerskolen for 17 år siden. Det er 15 år siden hun begynte å jobbe som lærer. Hun har gått vanlig lærerskole, i tillegg studerte hun spesialpedagogikkfaget. Hun har jobbet på de fleste trinn opp gjennom årene og er nå medlærer på 6. trinn. De siste årene har hun jobbet mest med spesialundervisning og kjørt en del kurs i lesing.

4.2 Lærernes erfaring med ADHD-symptomer

I begynnelsen av intervjuet ble lærerne bedt om å beskrive hvordan de har observert at ADHD-symptomer manifestere seg i praksis. De understreket at hver enkelt elev med ADHD er unik, men har mange like symptomer. Derfor har de nevnt flere forskjellige symptomer, slik som for

eksempel uro. Nora beskrev disse elevene slik, «*de klarer ikke å sitte på en stol, så er det noen som sitter og fikler på ting. Andre sitter og banker i bordet*». I tillegg kommer det konsentrasjonsvansker, de har problemer med å finne roen og komme i gang med arbeidsoppgaver. Disse elevene har vansker med å forstå regler i både faglige og sosiale sammenhenger. I tillegg påpekte tre av informantene at elever med ADHD-symptomer vanligvis er umodne og barnslige sammenlignet med andre elever på samme alder. Mona sa for eksempel at «*de har ikke kommet så langt i utviklingen, som de andre som er like gamle*».

Videre har informantene tatt opp noe de synes er et viktig ADHD-symptom. Det symptomet er impulsivitet, men lærerne beskrev det på sin egen måte. Nora fremhever at, «*de har temperament og blir lett sinte eller lei seg*». Kjersti bekreftet det, «*disse elevene blir lett frustrerte, sinte og gir opp*». Videre påpekte Maria at elever med ADHD vanligvis er sensitive, og om en av elevene med ADHD på trinnet hennes sa hun, «*han er veldig sensitiv og synes det tungt med skole. Det er tungt for ham med lyder og inntrykk. Han har det til og med tungt med seg selv. Angrer veldig på tingene han gjorde.*»

Informantene understreket at elever med ADHD eller ADHD-symptomer har sosiale utfordringer. De tilskrev dette til at elevene ikke kan tolke kroppsspråk, slik som Mona beskrev, «*de kan ikke tolke kroppsspråk like godt, også skjønner de ikke ironi like godt*». Informantene mener at det er grunnen til at de involveres i konflikter med andre elever.

Sist, men ikke minst, har noen av informantene de siste årene merket at elever med ADHD kan ha noen motoriske utfordringer. Det samsvarer med det Kjerstis søster, som jobber på BUP, sier om unger med ADHD, «*det er en ting som jeg blitt obs på de siste årene. Jeg har ei søster som er lege og jobber på BUP, Hun forteller at mange barn med ADHD har muskelsmerter, spenninger, er veldig stive i muskulaturen og kan ha motoriske utfordringer*».

4.3 Tilrettelegging for sosial inkludering

Denne delen av kapittelet kan knyttes opp mot forskningsspørsmålet:

- *Hvordan jobber lærere i klasserommet for å bidra til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?*

En av de viktige kodene gjennom analyse- og kodeprosessen var tilpasset opplæring og klasseledelse, noe informantene sa at de verdsetter og oppnår gjennom flere tiltak for sosial tilrettelegging.

4.3.1 Tilpasset opplæring

Informantene verdsetter *tilpasset opplæring og tidlig innsats*, og mente det spiller en viktig rolle i utviklingen av sosiale ferdigheter for barn med ADHD. De er enige om at å få et så godt system som mulig rundt disse elevene, gjør at de kan fungere så bra som mulig.

Informantene synes det er veldig viktig at man går fort inn med hjelp, uansett om eleven har diagnose eller ikke. Elevene skal trives, ha det bra og lyst å komme på skolen, det er lærernes oppgave å tilrettelegge for det. Tidlig innsats kan hjelpe disse elevene til å få bedre psykisk helse og unngå frustrasjonsfølelser, eller opplevelsen av å bli stigmatisert av andre. Det er lettere å hjelpe dem mens de fortsatt er små. Nora fremhever at, «*Hvis du skal begynne å hjelpe et barn med ADHD i sjette klasse, så blir han frustrert og sint. Det er lettere å hjelpe dem mens de små, slik får man gode systemer for alle, og det vil kun trenge litt tilpasninger*».

Alle informantene understreket at *tilpasset opplæring* er veldig viktig for elever med ADHD eller ADHD-symptomer, for at de skal kunne utvikle sine sosiale ferdigheter og sosial mestring. En av de viktige tingene læreren må passe på, er at disse elevene får *stabile og strukturerte dager*. Det vil si at hele dagen er forutsigbar. Disse elevene må utsettes for minst mulig nye ting og folk. Elevene med ADHD/ADHD-symptomer trives bedre når de har samme arbeidsmåte i skolehverdagen.

Informantene påpekte at tydelighet er nødvendig for at læreren skal kunne hjelpe disse elevene med å strukturere dagen. Informantene mente at strukturerte, stabile og tydelige dager hjelper elever med ADHD-symptomer å roe seg ned og redusere bekymringene deres, noe som gjør dem mindre anspent og i stand til å samhandle med omgivelsene.

I den forbindelse nevnte de en strategi de bruker, som gjør skolehverdagen så tydelig og strukturert som mulig. Det kan være for eksempel en dagsplan, som Mona sa, «*Jeg bruker dagsplan med bilder av bøker sånn at de har støtte både i det som står der, og at de ser boka. Barn med ADHD kan gjerne ha en egen dagsplan som man har gått gjennom om morgenen*». Informantene mente at behovene varierer fra elev til elev, noen av de har veldig behov for å ha

en god dagsplan på veggen. Noen trenger en plan som de kan krysse av, etter hvert som de gjør oppgaver.

Videre var informantene enige om at faglig tilpasning forbedrer både faglig og sosial mestring. Informantene benyttet seg av ulike måter å tilpasse elevenes behov på, både faglig og sosialt. Informantene fremhever at disse elevene trenger å få seg en pause i timen, der det er nok voksne til stede. Det at noen kan være med de ut og gjøre noe helt annet, eventuelt lese med dem. På den måten får de seg pause, og de andre i klassen får seg også en pause. Nora påpekte at, «Hvis eleven har konsentrasjonsvansker, så er det for eksempel lettere å tilpasse med mindre mengde oppgaver med pause eller kortere tid». Informantene mente at det kan forbedre mestringsfølelsen. Informantene fremhever at mestringsfølelse oppnås gjennom støtte og oppfølging fra læreren, nok tid og mye praksis. Nora sa: «*Jeg tenker når man gir dem støtte, at det er ok med 20 minutter, det klarere vi å holde ut. Etter det får de pause. Så kanskje klarer de det i 25 minutter neste gang. Da får man oppleve mestring*».

4.3.2 Spesialundervisning

Informantene ble spurt om tilrettelagt spesialundervisning (inne eller ute av klasserommet) og om måten spesialundervisningen tilrettelegges på, påvirker elever med ADHD eller ADHD-symptomer sine sosiale ferdigheter og sosiale relasjoner med medelevene.

De var enige om at spesialundervisning er en viktig ordning, som hjelper elever både faglig og sosialt. Lærerne understreket at de opplevde positive holdninger fra alle elever om spesialundervisning, både de som får spesialundervisning og andre elever i klasserommet, og at de aldri har opplevd at elever har nektet å ha spesialundervisning. Nora mener at «*spesialundervisning kan hjelpe disse elevene både faglig og sosialt*». Informantene er enige om at spesialundervisning skal gjennomføres innenfor klasserommet. Som Maria opplevde det, «*de fleste ungene har lyst å være i klassen, som alle de andre*».

Nora sa seg enig, «*jeg tror på at det er fullt mulig å gjøre den treningen inne i klasserommet, om det er trening på lesing, eller om det trening på matte eller konsentrasjon*». Informantene assosierte gjennomføring av spesialundervisning innenfor klasserommet med økt mestringsfølelse hos denne eleven. De mente at det ikke bare er den eleven som får spesialundervisning som trenger ekstra støtte, oppfølging eller å øve litt ekstra på noe. Dette

gjør det enklere for eleven å ikke føle seg så forskjellig fra de andre elevene i klassen, det øker både sosial og faglig mestring hos eleven.

I forhold til informantene så er det noen kriterier som kan avgjøre om spesialundervisning skal gjennomføres inne eller ute av klasserommet. Det er hvordan eleven ligger an i faget som bestemmer om de skal ha undervisning inne i klassen, i liten gruppe på grupperom eller én til én. Hvis de har et helt annet opplegg enn klassen, og det er en faglig gjennomgang, er det bedre å ha undervisning på et grupperom. De kan jobbe med oppgaver i klasserommet. Hvis de er faglig på samme nivå som klassen, mente informantene at det er bedre å være i klassen. Ofte er det i fag som norsk, matte og engelsk, at behovet for litt andre opplegg oppstår, mens elevene kan følge klassen i de muntlige fagene.

Informantene sier de ikke har opplevelser eller erfaringer med at elever som har ADHD-symptomer og får spesialundervisning, enten ute eller inne, ble utsatt for mobbing eller stigmatisering fra andre i klassen. Kjersti understreker at hun *«ikke har opplevd at klassen har lurt så veldig mye på hvorfor eleven er ute»*.

4.3.3 Klasseledelse

Denne delen av kapittelet dreier seg om svaret på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan jobber læreren i klasserommet for å bidra til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?

Først og fremst hevdet informantene at det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner til elevene, samt skape et tolerant miljø hvor elevene har gode relasjoner til hverandre. Informantene nevnte flere måter man kan skape et tolerant miljø på. Først og fremst påpekte Mona at *«det er helt naturlig å snakke med de i klassen, det gjelder uansett om de har ADHD eller dysleksi. Det finnes så mange fine filmer å se. Noen av de har populære skuespillere som har ADHD eller en annen tilstand»*.

Informantene brukte alle mulige ressurser for at elevene i klassen skal tilegne seg informasjon om ADHD. De ber vanligvis foreldrene til disse elevene å komme og fortelle klassen hvordan det er å ha ADHD. Informantene mente at på denne måten klarer elevene å forstå hvordan medelever som har ADHD opplever hverdagen, både på skolen og i det store samfunnet, og klarer å sette seg inn i hverdagen til elever med ADHD.

I intervjuet ble informantene spurt om:

- *Hvordan påvirke lærer-elev-relasjoner elev-elev-relasjoner?*

Informantene pekte på at det er ikke tvil om at gode relasjoner alltid er bra, og at når lærere har en god relasjon til en enkeltelev, smitter det over på de andre elevene. Nora opplevde at, «*Det er viktig å ha gode relasjoner til elevene. Jo bedre relasjon jeg har til den eleven som strever, jo bedre relasjon har de andre elevene til ham*». Videre er det viktig å skape en balanse i relasjoner med elever som har ADHD eller ADHD-symptomer. Informantene understrekte at læreren ikke må være redd for å være litt streng, elevene trenger det. Læreren må være streng, men samtidig rettferdig.

Når lærerne var strenge med elever med ADHD-symptomer, opplevde de at elevene fikk en kaldere relasjon til læreren, enn når læreren er mild. Maria har merket at, «*i en periode der jeg strammer inn sånn at jeg blir strengere, så får de et mer distansert forhold til meg. Men når jeg strammer inn blir de mer strukturerte, og vi mister litt av varmen og lekenheten fordi at man har blitt mer streng*». Derfor understreket informantene at man må prøver å balansere relasjonene med elevene, for at de ikke skal miste den tryggheten og tilliten de har bygget opp med eleven, og samtidig har det engasjementet de trenger i skolehverdagen.

4.3.4. Tiltak

Jeg oppdaget gjennom analysen og innholdet i de dyptgående intervjuene at informantene bruker noen strategier som bidrar til å utvikle disse elevenes sosiale ferdigheter, samtidig som de hjelper dem med å bygge relasjoner og vennskap til de jevnaldrende i klassen.

Det nevnes ovenfor at elever med ADHD-symptomer har sosiale utfordringer. I den forbindelsen spurte jeg lærerne:

- «*Hvilke erfaringer har du som lærer med å hjelpe elever med ADHD/ADHD-symptomer med å utvikle sine sosiale ferdigheter?*»

En av de viktigste løsningene fra informantenes synspunkt, og som alle var enige om, er *gruppearbeid*. Hver enkelt lærer bruker denne strategien på sin måte. Her kommer jeg til å gjennomgå informantenes ulike måter å anvende gruppearbeid på.

Maria anvender gruppearbeid slik : «Vi har en aktivitetsgruppe hver dag, hvor vi bestemmer hvem som skal leke sammen. Elevene skal samarbeide i grupper, de har øvd seg på å være i grupper og følge regler med tett voksenoppfølging og evaluering etterpå. Elevene blir delt i grupper på mandag og vi planlegger en aktivitet hver dag. I et av friminuttene skal de også samarbeide i gruppe og skrive ned noe om det etterpå. Det velges en gruppeleder. Når jeg kommer inn i klasserommet, evaluerer vi det som har hendt i et evalueringsskjema, de får utdelt. Har alle på gruppa vært til stede? Har alle gjort det de skal? Har alle vært hyggelig mot hverandre?».

Nora beskrev et bestemt eksempel i forhold til gruppearbeid i gym. «Den eleven jeg har tåler dårlig å delta i gym. Han synes at det er vanskelig med lag. Derfor setter jeg ham sammen med noen han liker, eller som han har en god relasjon til. På den måten passer jeg på at han lykkes, og litt etter litt tåler han flere og flere, og det går bedre. Vi øver det jo inn, sånn at når han har en dårlig dag, så kan utfallet variere. Hvis det er en dårlig dag, utfordres han ikke ved å settes sammen med noen han ikke liker. Men har han en god dag, setter jeg ham med en som han ikke bruker å være sammen med. Det varierer veldig.»

Mona påpekte at hennes måte å anvende gruppearbeid på, er som følger, «jeg har brukt å variere litt på grupper med 3–4, og de må bli enige om aktiviteter. For eksempel må de bli enige om hvilke regler de skal ha, og er de uenige så må de prøve å snakke med hverandre. Det er masse trening i form av små aktiviteter. Bare det å være i gymsalen og ha kommandolek, der du gir beskjed om at rød skal klatre opp i ribbeveggen, og gul så skal legge seg flat, sånne ting er med å øve både den sosiale kompetansen og oppmerksomhetsevnen.»

Kjersti påpekte en måte som kalles for læringspartner eller læringsvenn, «det gjør vi gjerne med å sette elevene sammen to og to som læringspartnere. Enten sitter de sammen med en person de liker, eller en flink elev som kan vise hvordan man kan gjøre det. Jeg tror at det er bra at man lar alle elever sitte sammen to og to, når hele klassen gjør det så det blir ikke sånn synlig».

Informantene var enige om at *belønning* er et godt virkemiddel for å få elever med ADHD til å oppnå mestring. Derfor benytter de belønning for å utvikle sosiale relasjoner og sosial mestring hos elevene med ADHD. Informantene bruker for eksempel belønning som innlæringsmetode av en ny vane. Belønning gir elever positive inntrykk, og læreren kan fokusere på det som de mestrer.

Informantene pekte på at belønningen ikke nødvendigvis må være så stor. Det kan være at de sitter 10 minutter på iPad, de kan få lov å gå ut sammen med en venn eller leke et kvarter ekstra. Informantene understrekte at, belønning kan hjelpe disse elevene å lære ønsket atferd, slik som å henge opp jakken. Belønning fungerer veldig godt for å lære ny atferd. Eleven oppdager etter kort tid at det ikke er så vanskelig å henge opp jakken, og det har blitt en vane. Hvis det er noe litt mindre eleven skal øve inn, kan det fungere å bare gi en strek som belønning. Eleven kan få en strek hver gang han finner frem utstyret sitt, det fungerer også.

Flere av informantene har nevnt *Zippys venner* som en god metode for sosial trening, spesielt for elever på småtrinnet. Informantene presenterte *Zippys venner* som en pedagogisk metode som dreier seg om å legge til rette for samspill, dialog og å stimulere barna til å dele opplevelser og erfaringer. Dette virkemiddelet vektlegger overføring av læring, ved gjentakelse av læringserfaringer i stadig nye situasjoner. Informantene mente at *Zippys venner* er et godt virkemiddel som hjelper elever med ADHD å utvikle sine sosiale prestasjoner. Fordi *Zippys venner* handler om å lære seg signaler, kroppsspråk og regler. Videre omhandler leken håndtering av følelser, kommunikasjon, vennskap, konflikter og endringer i livet. Det som fremmer god psykisk helse og et godt psykososialt miljø for elevene.

Gjennom intervjuene nevnte informantene noen interessante tiltak, som jeg har lyst å presentere i dette kapittelet. Mona nevnte *uteskole* som en av strategiene, «*det er like greit å gå ut og ha uteskole, fordi der knytter de relasjoner*». Hun mente at uteskole gir elevene med ADHD/ADHD-symptomer mulighet til å utfordre seg på forskjellige måter. De som har faglige utfordringer kan få jobbe med temaer de takler og mestrer kjempegodt ute, hvor de har en helt annen måte å forholde seg til arbeidet på. De kan springe og få ut energien på en helt annen måte, enn hvis de kun skal sitte rolig i klasserommet en hel time. Jeg tror uteskole er supert for å bygge samhold, og for at de skal bli en del av gjengen». Hun mener at uteskole er veldig effektivt for både sosial og faglig mestring.

Kjersti hadde en spesifikk opplevelse med en elev med ADHD og utagerende atferd. Denne eleven prøvde å gjøre noe hyggelig for medelevene sine. Eleven kan for eksempel lage mat til resten av klassen sammen med en venn, for å gjøre noe hyggelig for de andre.

Noen av informantene opplevde at de trenger mer kursing om ADHD, for å kunne hjelpe disse elever på tidligst og best mulig måte. Maria tenker at «*kursing er noe som jeg virkelig ønsker, og at vi alle burde ha, fordi alle sitter med unger som får ikke ting helt til*».

Sist, men ikke minst opplevde informantene at tolærersystem er et vellykket system som hjelper både læreren og elever samtidig. Kjersti mener at *«det kan en være utfordring hvis lærertettheten ikke er god nok. Hvis en som lærer står alene med en elev som sliter med uro og konsentrasjonsvansker, samtidig som en skal ivareta 20 andre elever, da kan det være litt utfordrende. Det er veldig greit hvis det er to lærere eller et system hvor de kan enes om hvordan de kan være tettere på sånne elever, samtidig som en ikke forstyrrer eller gjør det urettferdig for de andre elevene i klassen»*.

Videre har noen av informantene flere elever med spesielle behov, og ikke bare ADHD. Dette gjør det vanskelig for læreren å følge opp alle elevene og gi dem den støtten de trenger. Maria beskriver situasjonen i klassen hennes slik, *«jeg har flere, ikke bare de to som trenger hjelp, i klassen. Den ene eleven som har ADHD trenger faglig hjelp, og den andre trenger hjelp til å holde seg rolig. Hadde jeg fått den urolige eleven til å sitte og gjøre det han skulle, kunne jeg gått til han som trenger hjelp faglig. Fordi jeg må sitte sammen med den urolige eleven, tar det tid fra de som trenger faglig hjelp»*. Derfor mener hun at det hadde vært bra for både læreren og elevene i klassen, hvis de hadde hatt en spesialpedagog tettere på klassen.

4.4. Læreres forventninger til elever med ADHD/ADHD-symptomer

Informantene nevnte at deres forventninger som lærer påvirker både elevenes faglige og sosiale prestasjoner. I den forbindelse stilte jeg to utdypende spørsmål:

- *Etter din erfaring hvilke forventninger har du til disse elevene? Og hvordan påvirker forventningene elever med ADHD eller ADHD-symptomer?*

Det var interessant å forske på dette. Noen av informantene var enige om at de vanligvis har litt lavere forventninger til barn med ADHD eller ADHD-symptomer, enn overfor andre elever. Det var interessant at Nora opplevde at hun ofte har for høye forventninger til disse elevene, mens Kjersti understrekte at forventningene kommer an på eleven.

Nora opplever at man ofte forventer for mye av disse elevene, fordi læreren oppfører seg som om de er like da de tilhører samme klasse eller aldersgruppe. Derfor hører man ofte at lærere sier: Dette bør du klare, eller, det gjør alle i klasse din, alle klarer dette. Hun fremhevet at for høye forventninger til disse elevenes egen sosiale innsikt, påvirker dem. Hun mente at, *«hvis man har for høye forventninger til dette barnet, vil det føle seg mislykket. Hvis alle hele tida*

forventer at du skal klare noe du overhodet faktisk ikke klarer, synes du det er slitsomt og klarer ikke å konsentrere deg og jobbe».

Mens to av informantene syntes at de har for lave sosiale forventninger til disse elevene. Maria sa: *«jeg forventer for lite forståelse for sosiale arenaer».* Selv om Mona sa at hun har lave forventninger til disse elevene, synes hun at *«Man må lære seg å kjenne hver unge, for ADHD-unger er ikke like. Man må bare prøve hva som fungerer for hver enkelt unge».* Videre peker hun på at enten for høye eller lave forventninger, kan føre til at eleven med ADHD eller ADHD-symptomer føler seg mislykket. *«Hvis man har for høye forventninger til disse elevene, føler de seg fortapt. Hvis man har for lave forventninger, så orker de ikke noe til slutt. Man må prøve å balansere det».*

Det var vanskelig for Kjersti å svare på spørsmålet. Hun ville hverken si at hun har for lave eller for høye forventninger, men hun beskrev det slik, *«Man må ofte nedjustere forventningene litt eller gjøre avtaler med eleven og foreldrene».* Hun mente dette, fordi de fleste elever har lyst til å være som alle andre, derfor må man passe på å ikke stigmatisere dem, ved å forskjellsbehandle.

4.5 Samarbeid

I analyseprosessen var støtte og innsats viktige koder. Jeg satte kodene under den store kategorien, jeg har valgt å kalle tverrfaglig samarbeid. Informantene ble stilt noen utdypende spørsmål om hjem-skole-samarbeid på ene siden, og samarbeid mellom lærere og fagpersoner på den andre siden.

4.5.1 Hjem-skole-samarbeid

Alle informantene var enige om at hjem-skole-samarbeid er en veldig viktig faktor som kan hjelpe elevene med ADHD eller ADHD-symptomer å tilpasse seg skolen, og ikke minst samfunnet. Informantene pekte på at de ikke har opplevd noen problemer i samarbeidet med foreldre. Hjem-skole-samarbeidet fungerer veldig godt, ifølge informantene. Foreldre er vanligvis veldig hjelpsomme og følger lærernes anbefalinger og råd. Videre har lærere ofte

nytte av foreldrenes erfaringer og kunnskap om sine egne barn med ADHD, da foreldre er eksperter på sine egne barn.

Informantene nevnte at det vanligvis er to kontaktmøter i året, hvor lærere og foreldre kan møtes og diskutere elevens situasjon på skolen. Når man har en elev med spesielle behov, slik som elever med ADHD, har både lærere og foreldre behov for ekstra kontakt. Derfor finnes det flere forskjellige måter de kan ta kontakt på kontinuerlig, eller når de har behov for det. De har for eksempel mye telefonkontakt. Noen elver har hjem-skole-bok, som lærerne kan skrive i hver dag. For andre er det mail eller tekstmelding. Lærerne snakker oftere med foreldrene til elever med ADHD, det er mye tettere kontakt. Maria ga et eksempel på en situasjon hvor hun trenger støtte og råd fra foreldre, og hvordan tar hun kontakt med dem. «*Når jeg sier at eleven skal kunne være i garderoben uten å åpne nabodøra, da må foreldrene snakke med ham og fortelle ham om det. De må fortelle om reglene og konsekvensene. Hvis du er flink og ikke gjør det, så skal du få gå på badeland etterpå. Å motivere foreldrene til å være med er veldig bra, og gir meg som lærer mye støtte*».

Skole og foreldre har nytte av et gjensidig og godt samarbeid. På samme måte som foreldre får støtte og tilbakemeldinger fra lærerne og fagpersoner på skolen, gir foreldre lærerne mange gode tips og råd, som kan hjelpe dem med ungene deres på skolen. Mona påpekte at, «*det er viktig at de følger opp de rutineene vi har, og at vi følger opp deres rutiner*». I tillegg påpekte informantene at det er viktig for foreldre å føle at de kan ta kontakt med skolen når de har behov for det, og at de skjønner at lærerne gjør alt de kan for at elever skal få det best mulig, da går samarbeidet mye bedre.

4.5.2 Tverrfaglig samarbeid

Gjennom intervjuet snakket informantene om ressurser man kan benytte seg av på skolen, som kan tilby støtte og hjelp til både lærere og elever. De nevnte for eksempel PPT, rådgiver, helsesykepleier og BUP.

Det var enighet om at de får den hjelpen de trenger fra fagpersoner (PPT, rådgiver, helsesykepleier og rektor) på skolen, bortsett fra én lærer (Maria), som følte at hun ikke har fått den hjelpen hun trenger fra fagpersoner og skoleledelsen. Videre følte hun seg alene, og mente at alle andre trodde at hun ikke har jobbet nok for å løfte eller hjelpe elevene. Denne

informanten nevnte at hun har flere elever med spesielle behov i klassen og beskrev situasjonen sånn, «*jeg føler ikke at jeg får den hjelpen jeg trenger. Ledelsen skjønner ikke hvor tungt det er å stå i en sånn klasse. Jeg tror at de tenker at jeg ikke har gjort nok, når jeg plages, fordi det bare er 26 unger i klassen*». Hun legger til det at det burde vært en fra PPT hos henne i klasserommet, som kunne gitt henne den hjelpen hun trenger når hun står i et problem og rådføre henne.

Mens resten av informantene opplevde at de får den hjelpen de trenger. De følte seg komfortable med å spørre fagpersoner, som gir dem tips og råd om hvordan kan de løse et problem, handle i en situasjon eller endre uønsket atferd. De tar vanligvis kontakt med PPT, rådgiver, helsesykepleier eller ledelsen, når de trenger hjelp. Da kan de se på tiltakene som læreren har gjort og vurdere dem ved å diskutere dem med læreren og stille noe spørsmål om hva som fungerer og ikke. I tråd med det kan de hjelpe lærere å teste ut forskjellige tiltak og strategier. Enten trenger de mer oppfølging eller så går det greit. Om man etter prosessen med prøving og feiling fortsetter uten framgang, finnes det et tverrfaglig team på skolen som består av rådgiver fra PPT, rektor og helsesykepleier. Læreren må melde fra til det tverrfaglige teamet, som kan hjelpe å henvise eleven til BUP eller psykolog ut ifra elevens behov.

5. DRØFTING AV FUNN

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene fra analysen min, som ble presentert i funnkapitlet i lys av forskningen og teoriene oppgaven min bygger på.

Før jeg konkluderer omkring problemstillingen, vil jeg ta for meg de tre forskningsspørsmålene og forsøke å besvare disse ut fra det foreliggende datamaterialet. Resultatene presenteres ved hjelp av de følgende forskningsspørsmålene, jeg har samlet i fire kategorier:

- Hvordan jobber lærere i klasserommet for å bidra til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?
- Hvilke forventninger har lærere til barn med ADHD/ADHD-symptomer
- Hvilke erfaringer har grunnskolelærere med samarbeid både med foreldre og andre fagpersoner på skolen for å hjelpe barn med ADHD/ADHD-symptomer?

Diskusjonen omhandler fire følgende kategorier: Den første (5.1) - Læreres erfaringer med ADHD-symptomer. Den andre (5.2) - Tilrettelegging for sosial inkludering. Den tredje (5.3) - Læreres forventninger til elever med ADHD eller ADHD-symptomer. Den siste (5.4) - Tverrfaglig samarbeid.

5.1 Læreres erfaringer med ADHD-symptomer

Jeg vil begynne med å diskutere læreres erfaringer og opplevelser med elever som har ADHD eller ADHD-symptomer. Tatt i betraktning det lærerne vet om elever som har denne tilstanden, er deres utgangspunkt for å forstå disse elevene og evne til å hjelpe dem på best mulig måte, velutviklet. Lærernes erfaringer hjelper meg å tilegne meg en bedre forståelse av informantenes opplevelser som igjen skal svare på forskningsspørsmålet mitt.

Funnene viser at informantene opplevde at elever med ADHD eller ADHD-symptomer har en tilstand som kjennetegnes ved konsentrasjonsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet, noe som gir betydelig nedsatt funksjon i hverdagen (Rønhovde, 2010 & Urnes, 2018). Symptomer og vansker kan variere veldig avhengig av person, alder og situasjon (Holthe, 2017; Ørstavik et al., 2016). «Over halvparten av barna som får diagnosen ADHD har komorbide tilstander som blant annet angst, adferdsforstyrrelser, depresjon, autisme og søvnvansker. Det er også

høy forekomst av lærevansker blant elever med ADHD» (Urnes, 2018, s. 325). «Det er vanlig at symptomene manifesteres ved impulshemminger, svak tidsoppfatning og planleggings- og organiseringsvansker» (Urnes, 2018, s. 333).

Studiene viser at årsaken til disse vanskene hos personer med ADHD, blant annet kan ligge i forsinket modning av områder i hjernen og signalstoffet dopamin. Hjernen bruker dopaminet til å regulere overføringen av signaler fra én nervecelle til den neste, men i hjernen til et menneske med ADHD virker dopaminet ikke så optimalt som normalt. Dette gir en kjemisk ubalanse, og resultatet blir at en del hjerneceller får problemer med å holde seg aktive nok (Ørstavik m.fl., 2016).

Tidligere i teorikapittelet nevnes det at Barkley (1997) fremhevet at barn med ADHD har problemer med eksekutiv funksjonsutvikling. Eksekutive funksjoner grupperes i fire mentale aktiviteter: arbeidsminne, forståelsen av høy og stille monolog, selvkontroll og rekonstituering. For disse barna vil arbeidsminnet deres kunne bli påvirket. Svakere arbeidsminne vil blant annet kunne innebære vansker med å huske ting over tid, noe som vil kunne være svært strevsomt i skolesammenheng (Skogan, 2015). Derfor vil barn som strever med svake eksekutive funksjoner kunne ha vanskeligheter med å respondere, slik det forventes av andre elever i samme alder (Nigg, 2006).

Barkley (2001) hevder at impulshemming henger sammen med arbeidsminnet. Barkley understøtter at dette er essensen av den eksekutive funksjonsmodellen, fordi en svikt innenfor impulshemming vil føre til svekkelser i de andre funksjonene. En svikt i impulskontrollen kan føre til impulsivitet, som gjør at et menneske med denne tilstanden handler før det tenker. Dette kan føre til at både lærere og elever med ADHD/ADHD-symptomer opplever en utfordrende skolehverdag. Elevene kan for eksempel snakke uten at de rekker opp hånden, som informantene nevnte i intervjuene.

Funnene av min undersøkelse viser også at informantene opplevde at disse elevene har betydelig sosiale utfordringer, og at de ikke kan tolke kroppsspråk og dermed oftere involveres i konflikter med medelever. Barkley (2001) tilskriver dette elever med ADHDs problemer med arbeidsminnet, det som påvirker evnen til å observere andres atferd og samtidig kunne se den større sammenhengen i en situasjon. Brown (2005) hevder at nedsatt arbeidsminne vil gjøre det vanskelig for barn med ADHD å motta informasjon og holde på den, samtidig som de bruker

sine forkunnskaper i prosessen med å bearbeide informasjon. Det er det som gjør at disse elevene viser umoden oppførsel i forskjellige situasjoner de utsettes for, slik som funnene viser.

Videre tyder funnene av min undersøkelse at elever med ADHD eller ADHD-symptomer kan ha emosjonelle vansker, som ofte assosieres med deres sosiale vansker. Resultatene av min analyse viser at disse elevene er sensitive, blir lett frustrerte, sinte eller lei seg. Bronfenbrenner (1979, 2005) fremhever at en person utvikler sine psykososiale evner gjennom det gjensidige forholdet mellom personen selv og dens omgivelser. Derfor er det fare for at disse barna og deres sosiale utfordringer kan gi dem emosjonelle vansker som igjen kan føre til mobbing og avvísning, som de kan lide av hele livet (Barkley, 2006b).

Barn med ADHD kan ha oppmerksomhetsunderskudd. Oppmerksomhet er ifølge Brown (2005) et sett av funksjoner som til sammen utgjør de eksekutive funksjonene. Sammensetningen av disse funksjonene påvirker barns evne til å tenke, handle og forstå, som igjen vil kunne påvirke barns evne til å lære.

Videre viser resultatene av min undersøkelse at i forbindelse med ADHD, ser en veldig ofte at barn sliter med tilleggsvansker. Det er kjent at barn med ADHD ofte opplever vansker med motorikken. Det betyr også at evnen til koordinasjon kan være nedsatt (Ørstavik et al., 2016). På bakgrunn av at «det finnes betydelig evidens for sammenhengen mellom ADHD og fin- og grovmotoriske vansker har enkelte argumentert for at disse vanskene bør sees på som en del av ADHD» (Urnes, 2018, s. 326). Ifølge Zeiner et al. (2004, s. 111) «forekommer motoriske problemer hos 30-50% av barn og unge med ADHD» (Harvey & Reid, 2003).

Flere studier viser at elever med ADHD eller ADHD-symptomer derfor sliter med ferdigheter i håndskrift. Barn med ADHD kan også ha nedsatt balanse, (Raberberg & Wimmer, 2003; Shum & Pang, 2009) og flere studier har vist at barn med ADHD presterer dårlig på motoriske tester (Brossard-Racine et al., 2012; Harvey & Reid, 2003; Kaiser et al., 2015; Watemberg et al., 2007).

5.2 Tilrettelegging for sosial inkludering

For å besvare det første forskningsspørsmålet skal jeg drøfte de tre følgende elementene som bidrar til sosial inkludering på skolen: tilpasset opplæring, spesialundervisning og

klasseledelse- og relasjoner. I tillegg vil jeg diskutere de eksemplene på tiltak informantene i undersøkelsen benyttet seg av for å inkludere elever med ADHD eller ADHD- symptomer.

5.2.1 Tilpasset opplæring

Funnene av undersøkelsen min indikerer at tilpasset opplæring og tidlig innsats, er to av de viktigste faktorene som fører til inkludering i skolen. I henhold til Olsen (2013) er både inkludering og tilpasset opplæring sentrale prinsipper for opplæring i norsk skole.

Funnene i undersøkelsen min kaster lys på den smale forståelsen av tilpasset opplæring, som handler om å tilrettelegge og sette i gang konkrete tilpasningstiltak rettet mot den enkelteleven som trenger hjelp. I studien min er elever med ADHD eller ADHD-symptomer i hovedfokus. Funnene overskygger ikke viktigheten av en bredere forståelse av tilpasset opplæring, som har et helhetlig syn og et mål om å skape et best mulig tilbud for alle og ikke bare for en enkelt elev (Bachmann & Haug, 2006). Jeg kommer tilbake til den bredere forståelsen av tilpasset opplæring, når jeg gjennomgår tiltakene lærerne benyttet seg av for å inkludere disse elevene og skape et hyggelig læringsmiljø i klassen.

Funnene av min undersøkelse viser at tidlig innsats er en avgjørende faktor for å forhindre at elever med ADHD eller ADHD-symptomer utsettes for sosiale eller emosjonelle vansker, samtidig må man utvikle adekvate kunnskaper og ferdigheter for å kunne iverksette hjelpetiltak med en gang elevene har behov for det. Hannås (2014, s. 44) fremhever at Utdanningsdirektoratet i 2005 pekte på at tidlig innsats *«innebærer konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og at det skal mobiliseres beredskap for å kunne yte ekstra støtte med en gang det oppstår behov for det»*. Tidlig innsats omfatter nå forebyggende handlinger. Man skal ikke vente til eleven viser behov for hjelp, men innsatsen skal derimot iverksettes før problemet oppstår, ifølge Hannås (2014).

I teorikapittelet nevnes opplæringslovens og teksten som understreker at *«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten»* (Opplæringsloven, 1998, § 1–3). Verken i opplæringsloven eller i litteraturen nevnes det noen konkrete metoder eller strategier for tilpasset opplæring eller inkludering. Det som funnene viser, er at tiltakene varierer fra elev til elev, etter behov (Bachmann & Haug, 2006).

Resultatene av min undersøkelse indikerer at noe må tas i betraktning, når en skal tilpasse for elever med ADHD eller ADHD-symptomer. Nordahl (2010) understreker at lærerens tydelighet, struktur og forutsigbarhet er viktig i klasserommet. Noe som i sin tur er med på å skape trygge rammer for undervisningen. Når læreren skal gi beskjed, sørger han/hun for at alle elevene følger med, for å se om alle forstår hva de skal gjøre. Manglende struktur kan føre til uro og redusere elevenes læringsutbytte (Manger, Lillejord, Nordahl, Helland, 2013).

Funnene av min undersøkelse viser også at tilpasset opplæring dreier seg om å gi elevene utfordringer i undervisningssammenheng, slik at den enkelte elev med sine individuelle evner og forutsetninger opplever mestring i opplæringen. Det krever at læreren legger vekt på å holde oversikt over hvilket kunnskapsnivå eleven har, for å kunne hjelpe ham/henne til å utvikle kunnskapen videre. Andre ting lærere må ta hensyn til, er elevens læringspotensial, som handler om hva læreren kan forvente at denne eleven vil mestre. Det er viktig at læreren balanserer undervisningen, slik at det verken er for vanskelig eller altfor lett og kjedelig. Med andre ord skal elevene utsettes for de utfordringene som tilpasses dem, uten at det blir avskrekkende eller kjedelig. Sist, men ikke minst, må læreren legge vekt på læringsstil. Det innebærer at læreren må være oppmerksom på hvordan hver enkelt elev lærer best (Skogen, 2008).

ADHD eller Attention Deficit/Hyperactivity Disorder er blant de hyppigste psykiatriske diagnosene blant barn og unge i Norge. Det å leve med ADHD kan ha store konsekvenser for livskvaliteten, som jeg illustrerer i teorikapittelet og i det første punktet i dette kapittelet. Det er spesielt psykososiale forhold som skole og arbeidsliv, søvn og fysisk helse som påvirkes (Ørstavik et al., 2016). Studier har vist at barn og unge med ADHD ofte opplever motgang på skolen, føler seg ekskludert av jevnaldrende og har dårlig selvtillit (Barkley, 2006a, Harpin, 2005, Hoza, 2007). Derfor trenger de tilpasset opplæring og tidlig innsats for å redusere de vanskene og utfordringene de utsettes for. Men hvordan det jobbes med tilpasset opplæring på hver enkelt skole, kan variere ut fra hvordan ledelsen og lærerne tolker begrepet, og hva slags sammenheng de ønsker å sette det i.

5.2.2. Spesialundervisning

I opplæringsloven § 5–1 fremgår det at elever som ikke har fått tilstrekkelig utbytte i sin læring og utvikling, forventes å ha rett til spesialundervisning for å hjelpe dem å forbedre sin faglige og sosiale prestasjon. Spesialundervisningen skal tilpasses behovet til den enkelte elev. På den

måten gir spesialundervisning disse elevene mulighet til å lære, trives, utvikle selvtillit og troen på seg selv, som igjen gjør at de kan oppnå drømmene sine i fremtiden.

Hannås (2014) påpeker at spesialundervisningstilbud tidligere ble betraktet som en form for segregering og ekskludering fra samfunnet eller skolen. I dag gjennomføres spesialundervisning på ordinære skoler, helt eller delvis innenfor klassens rammer. Resultatene av min undersøkelse viser at informantene har opplevd mye positivitet blant elever som får spesialundervisning og andre elever i klasserommet.

Ifølge Wilson (2012) er fellesskapet det elevene verdsetter høyest av å være en del av en gruppe/klasse. Fellesskapet kan betraktes som interaksjonen i undervisningen. Dette gjør at elevene lærer av hverandre. En inkluderende spesialundervisning med fokus på læring og deltakelse i fellesskapet, vil derfor øke sannsynligheten for læringsutbyttet, både faglig og sosialt. Resultatene av mitt prosjekt viser at elevene foretrekker å være i klassen sammen med klassekameratene. Derfor har lærerne vært oppmerksomme på opplæringsloven (1998, § 8-2), som sier at alle elever skal tilhøre en basisgruppe eller klasse, det gjelder også de elevene som mottar spesialundervisning. For spesialundervisning har en viktig funksjon i forbindelse med inkluderingen av elever (Utdanningsdirektoratet, 2017). Derfor var lærerne i undersøkelsen min enige at om spesialundervisning skal gjennomføres innenfor klassens rammer, så lenge det er mulig.

Nordahl et al. (2018) forklarer at spesialundervisningens organisering kan skje på flere forskjellige måter. Det kan omhandle personlig støtte og hjelp av læreren i en klassesituasjon, eller ved at eleven får opplæring i et grupperom sammen med en liten gruppe eller en assistent, enten i klassen eller utenfor klassen. Hvordan eleven ligger an i faget bestemmer om spesialundervisningen skal gjennomføres i klasserommet eller ikke, én-til-én eller i liten gruppe. Resultatene understreker at dersom elevene tas ut av basisgruppen eller klassen, vil dette kunne føre til at elevens sosiale tilhørighet til gruppen svekkes. Det er dermed klart at elevens sosiale tilhørighet bør ivaretas og legges stor vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er viktig at elevene som mottar spesialundervisning opplever en tilnærmet lik skolehverdag som sine jevnaldrende.

Nordahl et al. (2018) viser til tidligere studier som antyder at elever som mottar spesialundervisning generelt har lavere motivasjon og trives dårligere på skolen, samt opplever mer isolasjon enn de som ikke mottar spesialundervisning. Til tross for det viser resultatene fra

undersøkelsen min at lærerne ikke har opplevd noen form for mobbing, segregering eller diskriminering av elevene som mottar spesialundervisning.

5.2.3 Klasseledelse og relasjoner

Klasseledelse dreier seg om å skape et godt læringsmiljø for både faglig og sosial læring i skolen (Nordahl, 2012). Nordahl (2012) fremhever tre hovedelementer for å oppnå god klasseledelse. Det første elementet for en god og suksessfull klasseledelse er lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø. Videre er lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro en av de viktige elementene for god klasseledelse. Det tredje går ut på at læreren må ha evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats og samtidig være en engasjert støttespiller i samspill med elevene. En klasse med et positivt læringsmiljø er en inkluderende, trygg og vennlig klasse. Skal du lede mennesker, må du være glad i dem. For at lærere skal bygge en positiv relasjon med elevene, bør han/hun like dem, det omhandler relasjoner bygd på anerkjennelse, trygghet, støtte, kjærlighet og positivitet (Sandgrin, 2016).

Analysen av min undersøkelse viser at det er lærerens ansvar å skape trygghet for elevene gjennom rammer og struktur. Videre er det lærerens ansvar å skape gode relasjoner til elevene. Læreren må samarbeide med elevene for at de skal oppleve mestring og utvikle prestasjonsevnen sin, både faglig og sosialt. Læreren må gjøre det, for at elevene skal oppleve tilhørighet i et fellesskap.

Resultatene av analysen av undersøkelsen min tilsvarer det økologiske perspektivet som vektlegger et helhetlig og systematisk syn på klasseledelse (Brophy, 2006). Ut ifra den økologiske teorien forstås klasserommet som en mangfoldig modell, hvor det stadig oppstår nye samhandlinger mellom individer (Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010). I denne tilnærmingen er læreren den sentrale aktøren som skaper gode relasjoner og hensiktsmessige læringsaktiviteter i klassen (Engvik, Hestbek, Hoel, Postholm, 2013). Derfor er læreren nødt til å skape et miljø som legger til rette for faglige aktiviteter i klassen. Klasseledelse skjer gjennom aktivitetene læreren igangsetter. Dette perspektivet retter oppmerksomheten mot klassen som gruppe, og de læringsaktivitetene som styrker det kollektive samholdet i klassen.

Ogden (2012, s. 9) påpeker at «*effektiv klasseledelse fører til økt engasjement, oppmerksomhet, arbeidsinnsats og motivasjon hos elevene*». Nordahl (2012) påpeker at elevene forventer at læreren skal ta kontroll over det som foregår i klasserommet, og vise at han/hun er en trygg

voksenperson de kan stole på. Alle som deltar i skolens arbeid, forventer at læreren er en leder. Lærere som ikke evner å være en god leder, vil svikte sine omgivelser og ikke oppnå en av de mest sentrale oppgavene en lærer er satt til (Nordahl, 2012). Ansvar følger vanligvis en lederposisjon. Derfor er det ikke god ledelse, dersom lærere klager over arbeidsgiver, læreplaner, skolebygningen eller økonomien som årsak til dårlig eller mislykket ledelse (Nordahl, 2012).

Resultatene viser at når en lærer jobber for å skape et godt læringsmiljø, hvor det er elever med ADHD eller ADHD-symptomer, er det viktig å huske at disse elevene også har mange sterke sider. Elever med ADHD kan vise kreativitet og hjelpsomhet. De er også ofte fantasifulle, nysgjerrige, ærlige, blide og har et stort hjerte for både mennesker og dyr (Bastian og Egge, 2013). Samtidig viser både funnene av min undersøkelse og teoriene at disse elevene har en tilstand de skal leve med hele livet. Derfor er det viktig å utvikle et tolerant miljø rundt dem, med forståelse for de vanskene disse elevene går gjennom og opplever i hverdagen. Dette kan skape en bedre forståelse og aksept fra de jevnaldrende, noe som kan bidra til å skape et hyggeligere og mer tolerant klasseklima. Derfor var det viktig for informantene i min studie å skaffe seg og sine elever nok informasjon om ADHD. Nordahl (2012) antyder at, for å skape et godt læringsmiljø må elevene føle seg trygge, likt, akseptert, respektert og inkludert.

Analysen av min undersøkelse viser at informantene understreker viktigheten av at læreren ser de sterke sidene og interessene til elevene, og fokusere på dem når han/hun skal tilrettelegge for et godt læringsmiljø, det kan påvirke elevenes motivasjon for læring på en positiv måte.

Funnene fra analysen min indikerer at klasseledelse blant annet handler om å finne balansen mellom å være relasjonsvarm og krevende (Ogden, 2015 & Roland et al., 2016). Det innebærer at læreren på den ene siden skal bygge gode relasjoner med alle elevene, og på den andre siden må han/hun i vanskelige situasjoner tørre å stille krav, være ærlig og korrigere elevene for å kunne hjelpe eller veilede dem. Det er lærerens ansvar å gjøre det beste for elevene. Det er ingen motsetning mellom det å være en tydelig lærer, samtidig støtte elevene og bidra til et inkluderende læringsmiljø. Lærere med gode og nære relasjoner til elevene blir også sett på som tydelige voksne (Evertson & Weinstein, 2006).

Resultatene fra forskningen min vektlegger relasjonens rolle for å oppnå et godt læringsmiljø og god klasseledelse, både mellom lærere og elever og elever seg imellom. Ifølge Spurkeland (2013) har læreren et stort behov for relasjonskompetanse for å lykkes i sin rolle.

«Relasjonskompetansen dekker ferdigheter, evner og holdninger som et menneske trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakten med andre mennesker» (Spurkeland, 2013, s. 207).

Funnene fra studieanalysen min indikerer at en positiv og god lærer-elev-relasjon er hjørnesteinen i klasseledelse (Hattie, 2009). Videre viser andre studier at den gode relasjonen mellom elever og lærer er veldig viktig for elevenes motivasjon, trivsel og positive atferd. I tillegg til at positive relasjoner kan bidra til å forbedre læringsutbyttet for elevene (Drugli, 2012). Positive relasjoner mellom lærer og elev er relasjoner hvor begge parter har omsorg, åpenhet, nærhet, respekt og involvering overfor hverandre. Læreren må vise at han/hun bryr seg om eleven, tror på eleven og at han/hun alltid er til stede for eleven. Tillit er et sentralt punkt for å bygge en positiv relasjon, læreren kan bygge tillit hos elevene ved å gi dem oppmerksomhet, vise rettferdighet, interesse og vennlighet (Spurkeland, 2011).

Ifølge Drugli (2012) synes både lærere og elever at klassetur er en god, rask og hyggelig måte å bli kjent med hverandre på. Ogden (2012) påpeker at belønning er et sterkt virkemiddel som forsterker relasjonen mellom lærere og elever, men det må ikke overdrives dersom virkemiddelet skal ha full effekt. Eleven må føle at han/hun verdsettes av læreren, og at det læreren gjør er for elevens beste. Dette kan lærere gjøre ved å respondere positivt og vise interesse for det elevene gjør eller prøver å gjøre (Drugli, 2012).

Spurkeland & Lysebo (2016) fremhever at det er umulig for eleven å utvikle lærelyst, dersom eleven kjenner på avvisning fra læreren. Drugli (2012) fant i en studie hun gjennomførte at elevene mente at de tilegner seg mest kunnskap fra den læreren som brydde seg og viste elevene at han/hun likte dem. Derfor bør læreren ha et sterkt fokus på å etablere, opprettholde og videreutvikle gode relasjoner til alle elevene i klassen, ikke bare elevene med ADHD eller andre spesielle behov.

Som det ble nevnt tidligere i teorikapittelet fremhever Bronfenbrenner (1979, 2005) i sin økologiske teori, at individer vokser og utvikler sine ferdigheter i dynamisk samspill mellom de ulike sosiale systemene i oppvekstmiljøet. Et av de viktigste systemene som påvirker individene mest, er det mikrosystemet som representerer alle som har direkte kontakt med en person, slik som familie og skole. Skolen er en læringsarena, og i tillegg et sted hvor barn opplever å bli sosialt aksepterte og får seg venner. Ifølge Bronfenbrenners teori har relasjonene til de en har et direkte forhold til, slik som lærere og elever på skolen, stor påvirkning i livet.

Funnene av min undersøkelse indikerer at positive relasjoner er viktige for et trygt og godt læringsmiljø. Relasjoner i klasserommet er ikke bare lærer-elev-relasjoner, elev-elev-relasjoner er også viktige for at elever skal føler seg hørt, respektert, akseptert og ikke minst inkludert. Resultatene viser at en god lærere-elev-relasjon, er en avgjørende faktor for elev-elev-relasjoner.

Nordahl et al. (2008) påpeker at en av beskyttelsesfaktorene for elever, er en positiv relasjon til både lærere og medelever. I henhold til flere studier er en av de risikofaktorene som assosieres med ADHD avvisning fra jevnaldrende (Barkley, 2006, Hoza, 2007 & Mvgough, 2014). Det å bli avvist av medelever og ekskludert fra lek, kan føre til en stor stressfaktor som kan påvirke atferden i en negativ retning (Dodge et.al, 2003). Informantene har vært obs på dette punktet, derfor var de opptatt av å skape et tolerant miljø i klassen som avlaster klassen fra negative holdninger blant elevene og erstatte den med empati og toleranse.

Ifølge Nordahl (2008) vil relasjonene blant elevene i klassen, dersom de er positive, føre til både trivsel og motivasjon for læring. Samtidig som *«relasjonene mellom elevene vil være avhengig av det generelle læringsmiljøet i klassen»* (Spurkeland, 2011, s. 50). Drugli (2012, s. 87) hevder i sin studie at *«barna som tilegnet seg positiv oppmerksomhet fra lærerne sine, var mer aktive i undervisningen, samt bedre likt av medelevene»*.

Relasjoner til jevnaldrende har en større betydning for barns sosiale utvikling i førskolealder, enn det foreldre, lærere eller andre omsorgspersoner har (Frønes, 2006). Ogden (2015) understreker viktigheten av det å ha venner på skolen. En fordel med gode gjensidige vennskap er at elever lærer sosial kompetanse gjennom disse relasjonene. Ifølge Ogden (2015) vil vennskap være med på å motivere elevens utvikling av ulike ferdigheter, slik som kommunikasjon og samarbeidsferdigheter. Venner kan på den måten fungere som gode rollemodeller og kilde til anerkjennelse og sosial støtte.

I min undersøkelse var jeg opptatt av å forske på informantenes erfaring med å legge til rette for sosial inkludering av elever i fellesskapet i klasserommet. Gjennom oppgaven nevnes viktigheten av gode relasjoner i klassen, om faglig og sosial inkludering flere steder, både i delen om teori, resultater og drøfting. Jevnaldrende er en faktor for inkludering, er et underkapittel i teoridelen som drøfter hvordan medelever er en ressurs i klassen, fordi de hjelper hverandre med å trives på skolen. Noe som også resultatene av undersøkelsen min viser og understreker flere ulike steder, både i kapittelet om funn og drøfting.

Derfor må læreren se på elever som personer som har egen vilje og evne til å se hva de trenger og hvordan de trenger det. Nordahl (2010) påpeker at elevene må sees på som subjekter, og ikke som et tomt objekt som skal fylles med kunnskap i skolen. Ifølge Sandgrin (2016) hevder Jan Spurkeland at alle mennesker har behov for en relasjonell oppmerksomhet og erkjennelse. Alle mennesker har behov for å bli likt og akseptert.

Nordahl påpeker at «*kjernen i en god relasjon handler om å være et menneske; kunne kommunisere og samhandle med andre*» (Nordahl, 2010, s. 134). Kommunikasjon er noe mennesker kan, noe som er medfødt. Etter hvert lærer vi også språk, slik at vi kan kommunisere både muntlig og kroppslig. Relasjonskompetanse kan forklares ved evnen til å forstå eleven. Det er viktig at læreren er bevisst på at det er elevens interesser i kommunikasjonen som skal ivaretas, og ikke sin egen.

Det nevnes tidligere i teorikapittelet at elever med ADHD kan ha sosiale utfordringer og mangler de evnene som trengs for vellykket kommunikasjon. Noe som tyder på at sosialisering med jevnaldrende kan være en utfordring. I dette tilfelle blir lærer-elev-relasjonen enda viktigere enn vanlig. Læreren blir en ivrig hjelper, ønsker å lære bort, sette inn tiltak og nå mål. Uten relasjonskompetansen vil dette bli vanskelig. Derfor må læreren prøve å få eleven til å forstå sine medelever og det læreren ønsker å formidle, samtidig som læreren selv kontinuerlig prøver å forstå elevens ståsted, meninger, tanker og synspunkter (Drugli, 2012). Læreren må alltid huske at en god lærer er en god rollemodell som bidrar til å skape et godt klassemiljø (Postholm, 2013).

5.2.4 Tiltak

Resultatene av min undersøkelse viser at hver enkelt elev med ADHD er et unikt tilfelle, derfor bør tiltakene som iverksettes variere fra elev til elev, etter elevens behov. Informantene påpekte fire konkrete tiltak og læringsstrategier som de selv brukte med sine elever og som de hadde erfart kunne være nyttige for å utvikle de sosiale ferdighetene til elever med ADHD eller ADHD-symptomer.

For det første viste resultatene at *gruppearbeid, læringspartner eller læringsvenn* er en effektiv måte for disse elevene å utvikle sosiale ferdigheter på. Ifølge Vygotskys teori skjer læring hos individer i sosiale sammenhenger, gjennom språklig interaksjon med lærere og/eller andre elever (Chiriac, 2008). Det er viktig at en forstår at læring oppstår i et sosialhistorisk perspektiv

(Säljö, 2001). Kunnskapen vi har ervervet oss er først og fremst et samspill mellom oss og andre mennesker, og denne kunnskapen blir en del av menneskers personlighet.

Gruppearbeid er en strategi som gjør at elevene kan jobbe sammen for å forstå et tema. Det som er viktig i gruppearbeid er interaksjon, kommunikasjon og deling av individers forskjellige forståelse av et tema (Littleton & Häkkinen, 1999). Det ble nevnt tidligere at elever med ADHD trenger tydelighet og struktur i skolehverdagen. Dette er også noe lærere bør ta hensyn til, når de skal organisere opplæring gjennom gruppearbeid. Læreren strukturer arbeidet ved å sette et tydelig mål for gruppene og hvordan selve arbeidet skal fungere. Disse strukturene kan bidra til å utvikle kognisjon gjennom sosial samhandling, og det kan fremme motivasjon for læring (Springer et al., 1999).

Gruppearbeid er en god strategi som kan utvikle elevenes faglige og sosiale ferdigheter, men kan samtidig skape noen utfordringer. Disse utfordringene kan oppstå på bakgrunn av menneskers forskjellige forventninger til skolearbeidet, eller på bakgrunn av forskjellige arbeids- eller kommunikasjonsstiler (Järvelä, Niinikoski, Pälvi, Heinonen, Kapanen, Arola & Kemppainen, 2010). I den sammenheng indikerer resultatene at lærerne må være nøye når de velger grupper eller samarbeidspartner som skal jobbe sammen med elever med ADHD/ADHD-symptomer, for å redusere de ovennevnte utfordringene så langt som mulig. Hvis elevene har negative holdninger til samarbeid med de andre i gruppen, kan det påvirke hvordan de jobber sammen. Elevene kan forstyrre hverandres læringsprosesser eller innsats, noe som kan påvirke engasjementet og fokuset rettet mot oppgavene (Hijzen, Boekaerts, & Vedder, 2006).

For det andre viser resultatene av min undersøkelse at *belønning* er et stimulerende virkemiddel som har vist seg effektiv for å hjelpe elever med ADHD å oppnå både faglig og sosial mestring. I henhold til en forskningsstudie ved universitetet i Buffalo (2015) er litt anerkjennelse for god atferd eller utført jobb mer betydningsfull for barn med ADHD, enn for barn uten ADHD. Denne rosen, eller annen mulig belønning, kan forbedre hvordan elever med ADHD yter i kognitive oppgaver.

Resultatene av mitt prosjekt antyder at informantene vanligvis bruker belønning for å lære nye vaner eller for å kontrollere elevens atferd. Belønningen bør ikke være så stor. Positive tilbakemeldinger er en form for belønning som utvikler motivasjonen hos elever, spesielt om tilbakemeldingen er detaljert og viser til gode ting eleven har gjort. Læreren må være obs på å

ikke gjøre tilbakemeldingen så detaljert og komplisert, at eleven ikke forstår at læreren skryter av ham/henne (Ryan & Deci, 2000).

Belønning er en av de faktorene som skaper og forsterker motivasjon hos elever (Bandura, 1997). Resultatene av min undersøkelse utdyper at læreren bør ta i betraktning elevens sterke sider og interesser. Dette vil kunne hjelpe eleven med å få lyst til å anstrenge seg mer for å lykkes med det de gjør. Det vil også kunne bidra til økt motivasjon og mestringsfølelse hos elevene. Godal (2016) antyder at for elever med ADHD, er motivasjon en avgjørende og betydningsfull faktor for mestring. Han legger til at hvis interessen er på plass, er det meste på plass for læring og trivsel. God relasjon mellom lærer og elev er nøkkelen til å finne en passende belønning, som vekker elevens interesser og fremmer motivasjonen for god atferd, lure vaner eller for å fullføre en oppgave (Holten, 2011). En god relasjon gir læreren mulighet å bli kjent med hva elevene liker og ikke liker.

For det tredje viser resultatene at Zippys venner kan være et effektivt virkemiddel for å utvikle elevens sosiale ferdigheter. Zippys venner brukes på barneskolen. Barna blir kjent med Zippy og hans venner gjennom modulene, følelser, kommunikasjon, vennskap, konflikthåndtering, endring og tap og mestring. Læreren forteller barna noen fortellinger og de må selv komme med forslag til løsninger på problemene de ulike fortellingene tar opp. Zippys venner motiverer elever til samspill og dialog, noe som gjør at barna kan dele sine opplevelser og erfaringer med hverandre. Programmet sier ingenting om hva barna burde gjøre, eller hva som er rett og galt. Zippys venner oppfordrer barna til å undersøke og tenke selv (Sekretariatet for Psykisk helse i skolen, 1999–2008). Dette programmet vektlegger å dele tanker med andre, lytte til de andre og gi og få hjelp fra læringsmiljøet (Mishara og Ystgaard, 2006).

Forskning på Zippys venner viser at barn utvikler bedre sosiale ferdigheter, samarbeid, selvhevdelse og empati gjennom å delta i disse øvelsene. Videre indikerer forskning at Zippys venner reduserer atferdsproblemer hos elever og øker mestring (Mishara og Ystgaard, 2006). Swinden (2009) antyder at Zippys venner vektlegger utvikling av elevenes sosiale kompetanse i forhold til sine personlige ressurser, og evnen til å be om hjelp fra andre med den hensikt å tilpasse seg forskjellige omstendigheter. I den forbindelse tenker jeg at gode relasjoner mellom lærere og elever er nødvendig for å gi elever trygghet, som igjen er nødvendig for at elever skal kunne dele sine tanker og følelser og bruke alle de tilgjengelige ressursene i læringsmiljøet.

Sist, men ikke minst, antyder resultatene av min undersøkelse at *uteskole* er et interessant virkemiddel, som bidrar til at elever med ADHD får brynt seg på både faglige og sosiale utfordringer samtidig som de har det gøy sammen med de andre elevene. Skaugen & Fiskum (2015) fremhever at uteskole kan føre til økt mestringsfølelse for elever som ikke mestrer den ordinære undervisningen, slik som elever med ADHD. Videre bidrar uteskole til styrking av deres sosiale ferdigheter og relasjoner til medelever og lærere. Taylor og Kuo (2011) har forsket på om større grad av tidsbruk i uterommet, kan være et redskap i arbeidet med barn og unge med ADHD. De fant at barn som tilbrakte mye tid i uteområdene hadde mildere symptomer enn de øvrige barna.

Uteskole er et alternativ til klasseromundervisning. På uteskole foregår læringsaktiviteter utenfor klasserommet, og i denne typen undervisning kombineres fysisk aktivitet med abstrakte intellektuelle aktiviteter (Mygind, 2007). Flytting av undervisningen utendørs inviterer til andre arbeidsmetoder enn de man finner naturlig inne i klasserommet. Fiskum og Jacobsen (2012) påpeker at arbeidsmetodene uteskole tilbyr, kan ha flere positive effekter, slik som mer fysisk aktivitet, mindre uro, mindre verbal og fysisk utagering, bedre konsentrasjonsevne, større grad av positive emosjoner og større variasjon av emosjoner. «*Uteskole bidrar til dannelse av hele mennesket (hode, hjerte og hånd) gjennom et samspill mellom teoretiske, praktiske og estetiske kunnskaps- og læringsformer*» (Jordet, 2010, s. 35).

Klasseromundervisningen har regler og normer som gjør den formell, noe som pålegger begrensninger for hvem skal få ordet. Dette reduserer taletiden til elevene. Når undervisningen gjennomføres ute, er dialogen i større grad spontan. Dette kan føre til en mer åpen og uformell kommunikasjon, som igjen kan ha positiv effekt på både lærerens relasjon til elevene og elevene seg imellom (Jordet, 2010). «*Uteskole endrer de kontekstuelle betingelsene for lærer-elevrelasjonen på en slik måte, at det synes lettere for læreren å framstå på en slik måte at han blir verdig det enkelte barns tillit*» (Jordet, 2010, s. 99). Det ble nevnt ovenfor at tillit er en viktig faktor for gode relasjoner mellom lærer og elever.

Bjorklund & Bering (2002) poengterer at praktisk kunnskap ofte erverves gjennom erfaring. Uteskole kan hjelpe elever med ADHD å forbedre både faglig og sosial mestring, siden uteskole gjør at de kan tilegne seg kunnskap gjennom fysisk aktivitet. Flere studier viser at økt tidsbruk på fysisk aktivitet, kan bedre de akademiske resultatene. Dette til tross for at man benytter tid som normalt ville blitt brukt på akademisk læring, uteskole sikrer nemlig fysisk aktivitet for elevene (Trudeau og Shephard, 2008). Elvén, Veje & Beier (2012) påpekte at bruken av fysisk

bevegelse både mellom timene og i forskjellige deler av undervisningen, vil gjøre det lettere for elever med ADHD å ta imot kunnskap. Derfor kan uteskole være en passende løsning, for at elever med ADHD eller ADHD-symptomer skal kunne oppnå læringsmålene sine.

Dickinson et al (2000, s. 34) skriver at "*the outdoors is also a powerful medium for exploring the nature of community. When on a sail training boat, or a mountain expedition we are also engaged in constructing intricate and intense social relationships*". Uteskole gjør at elever lærer mer om gruppedeltakelse og å skape relasjoner med andre mennesker. Barna kan utvikle gode vennskap, fordi det er en felles forståelse mellom alle i gruppa om at alt skjer gjennom en felles gruppeinnsats. Alle er avhengige av hverandre. Mange av de intervjuene Dickinson et al. (2000) hadde med fagpersoner viste til personlige historier, og eksperimenter tyder på at barn og voksne får tettere bånd til de de møtte ute i naturen, enn til de som kun var i klasserommet.

Randall (2012) påpeker at utendørsaktiviteter åpner for uendelige muligheter. Hvert nytt sted et menneske opplever, gir det mulighet til å lære. Når barn går ut og har mer erfaring med det de lærer, gjør det dem mer involvert og interessert i faget.

Louv (2008) påpeker at flere studier tyder på at naturen kan være nyttig som terapi for de med ADHD. Videre hevder han at flere sensoriske opplevelser i naturen kan være med på å utvikle kognisjon. Kognisjon er nødvendige for vedvarende utvikling og utvikler barnas fantasi. Barnet får et intellektuelt frirom utendørs og materialene til det han kaller barnas «gjenstander og arkitektur». Louv (2008) beskriver også studier gjort i Sverige, Australia, Canada og USA som tydeliggjør at barn som leker i grøntområder, sammenlignet med opparbeidede områder, viser mer kreativitet i ulike former for lek.

Utendørsopplæring i barneskoler knyttes opp mot forbedret forståelse av mål, utvikling av kreativitet i hverdagen og evnen til å gjøre elevenes læring livslang. Opplæring utendørs kan til og med hjelpe med atferdsmessige problemer, mentale og emosjonelle lidelser og funksjonshemninger (Ferreira et al., 2012).

Funnene av min undersøkelse viser at lærere trenger mer kursing for å utvikle sin spesialpedagogiske kompetanse og kunne hjelpe elever med ADHD/ADHD-symptomer på best mulig måte. Opplæringsloven § 10-1 slår fast at de ansatte i grunnskolen skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringsloven, 1998). I Læreplanverkets prinsipper for

opplæring står det at skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (Kunnskapsløftet, 2006). Utdanningsdirektoratet (2006, s. 23) påpeker at *«det vil være viktig å øke kompetansen blant lærerne/førskolelærerne om vanskegruppen. Alle lærere vil møte disse barna i sin praksis, men ADHD er for dårlig dekket i pedagogikken i lærerutdanningen. Det er ikke nok at spesialpedagogene har kompetanse. Alle lærere må ha den»*. Ifølge st.meld. nr. 11 (2008–2009) er lærerens faglige trygghet og kompetanse en avgjørende faktor for elevenes læringsutvikling og faglige utbytte.

Videre antyder resultatene av min undersøkelse at lærere trenger tett støtte fra en spesialpedagog. Derfor mener jeg at co-teaching som tidligere nevnt i teoridelen (kapittel 2, punkt 2.2.3), kan være en god løsning for å hjelpe elever, støtte læreren og øke kvaliteten på undervisningen.

5.3 Læreres forventninger til elever med ADHD /ADHD-symptomer

Denne delen av oppgaven skal svare på det andre forskningsspørsmålet om læreres egne forventninger til elever med ADHD eller ADHD-symptomer, og innvirkningene av forventningene på disse elevene.

Forskningen min har utforsket de komplekse faktorene og mange kildene som potensielt kan påvirke lærerens forventninger til elever. Alderman (2004) gir for eksempel et nyttig sammendrag av de viktigste bakenforliggende årsakene til forventningene lærerne har til elevene sine, basert på forskning fra Alvidrez & Weinstein (1999) og Baron, Tom & Cooper (1985). For det første er en viktig kilde relatert til læreres tro på elevenes evner og deres tro på intelligens. Alderman (2004) forklarer at når lærere anser intelligens som en fast elevkarakteristikk, er det mer sannsynlig at de merker elevene som «smarte eller dumme» og underviser dem i henhold til den merkelappen de har fått. En annen kilde til læreres forventninger kan være elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, kjønn og etnisitet. Dusek og Joseph gjennomførte meta-analytisk forskning på lærerforventninger og konkluderte med at elevenes egenskaper som oppførsel på skolen, etnisk opprinnelse og klasseromsoppførsel påvirket læreres forventninger til dem (Dusek og Joseph, 1983). Til slutt kan elevenes testresultater og/eller tidligere akademiske prestasjoner ha innflytelse på lærernes forventninger. Rivers sitert i Dusek og Joseph (1983) har funnet at resultatene til et eldre søsken i de tidlige

barneskoleårene, kan påvirke lærernes forventninger (enten positive eller negative) til hvordan yngre søsken presterer.

Resultatene av min forskning viser at læreres forventninger til elever med ADHD eller ADHD-symptomer, enten de er høye eller lave, kan påvirke disse elevenes faglige og sosiale ytelser. At læreren har forventninger til elever, betyr ikke nødvendigvis at lærere forteller eller formidler forventningene til elevene. Forskning har imidlertid vist at en rekke lærere noen ganger kan formidle slike forventninger, uten at de selv er klar over det (Good og Weinstein, 1986 sitert i Alderman, 2004). For det første blir noen lærere påvirket av noen elevers karakterer, som igjen fører til at de ser på dem som mindre verdifulle i forhold til de andre i klassen som får bedre karakterer. Denne typen atferd kan imidlertid ha en negativ innvirkning på elevenes selvoppfatning, det vil si at de vil ha mindre tro på sin egen evne til å organisere og gjennomføre oppgaver (Bandura, 1997).

Andre faktorer som kan gi elever hint om at lærere har lave forventninger til dem, er at lærere ofte har for vane å gi ros til lavpresterende elever når de mestrer relativt enkle oppgaver, mens de samme elevene ikke får høre noe når de mislykkes. Slike strategier kan imidlertid ha en negativ effekt på motivasjonen og selvtilliten, da elevene kan oppfatte det som en indikasjon på at læreren har liten tillit til deres evner og forventer lite av dem (Thompson, 1997).

For det tredje kan spørsmålsstrategier formidle om læreren forventer mye eller lite av elevene. Mange lærere bruker forskjellige spørsmålsteknikker avhengig av deres vurdering av elevers evner. For det fjerde kan sitteplasser formidle forventninger. Elever som er merket som "dyktige" av læreren, sitter ofte på de første radene, mens elevene som anses som «svakere», vanligvis sitter bakerst, og blir dermed "usynlige" for læreren.

I tillegg til undervisningsatferden nevnt ovenfor får elever som anses som mer dyktige ofte flere meningsfylte oppgaver, mer valgfrihet i oppgaver og respekt av lærere. Passende og hensiktsmessig læreradferd i klasserommet kan formidle høye forventninger og øke elevprestasjonene. Flere forskere foreslår spesifikke lærerstrategier for å kommunisere positive forventninger, samt øke forventningene og elevenes prestasjoner. Lærere kan utvikle et positivt klassemiljø, hvis de unngår å vise forskjellige forventninger til elever basert på kvaliteter som kjønn, etnisitet eller foreldrenes bakgrunn (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Lærere kan formidle forventninger om måloppnåelse ved å sette sammen grupper basert på mangfold med elever fra forskjellige nivåer, og ved ikke å marginalisere elever med dårlige prestasjoner. Å

prøve å ikke marginalisere elever kan oppnås gjennom implementering av flere klasseromsteknikker. For eksempel bør lærere være tålmodige med elever som vanligvis presterer under gjennomsnitt, læreren kan også stille spørsmål eller gi dem oppgaver som lar disse elevene tenke før de svarer (Covington referert i Tsiplakides. et al., 2010).

Ifølge Levin og Nolan (referert i Tsiplakides et al., 2010) bør læreren unngå atferd som formidler lave forventninger til elever. For eksempel må læreren unngå å gi «svakere» elever vanskelige spørsmål, eller å gi færre ledetråder til elever som vanligvis presterer under gjennomsnitt, når de ikke kan svare på spørsmål. Videre må læreren ikke gjøre sosiale sammenligninger mellom elever i klasserommet eller smile sjeldnere til svake elever, holde seg lenger unna fysisk eller unngå øyekontakt med dem.

Læreren jobber for å skape troen på at feil er muligheter for læring (Schunk et al., 2008). Lærere kan bruke gruppearbeid, som jeg illustrerer i forrige punkt. Samarbeid med jevnaldrende kan heve forventningene til de svakere elevene, fordi det involverer alle elever, legger vekt på samarbeid fremfor konkurranse og kan fremme utviklingen av et vennlig og støttende fellesskap. For det tredje bør effektiv ros og tilbakemelding fokusere på den innsatsen og omsorgen elever legger i arbeidet, snarere enn å ha fokus på at elever sammenligner seg med andre (Brophy, 2004). For det fjerde bør kritikk være lærerik, og ta sikte på å hjelpe elever til å utvikle seg, i stedet for å bruke personlig kritikk (Kyriacou referert i Tsiplakides et al., 2010). I tillegg bør lærere ikke påvirkes av elevs prestasjoner når de gir kritikk. Forskning har avdekket at lærere er mer utsatt for å kritisere lavpresterende elever for feil svar enn høytpresterende elever (Good & Brophy referert i Tsiplakides et al., 2010). Videre må lærere vise elevene at de bryr seg om dem, og at de er villige til å lytte til og verdsette deres meninger og følelser.

Lærere bør vurdere forventningene sine fra tid til annen, for selv om forventningene gjenspeiler nøyaktig oppfatning av elevenes evner, kan elevenes prestasjoner eller atferd endres i løpet av skoleåret. Alderman (2004) kalte denne typen læreratferd, «*the sustaining expectation effect*». Dette kan oppstå når en lærer har en forventning om en elev, og selv om elevens oppførsel har endret seg, fortsetter læreren å ha den samme forventningen til eleven

Funnene fra min undersøkelse tyder på at informantene jeg intervjuet hadde forskjellige forventninger til elever med ADHD eller ADHD-symptomer. Noen av informantene mente at de i utgangspunktet kan ha litt høye forventninger til elever med ADHD/ADHD-symptomer.

De fleste informantene mente at ADHD-symptomer kan være grunnen til at lærere har lave forventninger til noen elever. Noen av informantene var mer realistiske og hevdet at hver enkelt elev med ADHD er et spesielt tilfelle, og derfor varierer forventningene i forhold til elevens nivå og evner.

Flere studier fremhever at høye forventninger til elevene er viktig. Spesielt høye, faglige forventninger anses som en sentral faktor for læring for alle elever (Nordahl & Hausstätter referert i Kirkvold, 2021). Kunnskapsdepartementet (2018, s. 15) hevder at, «*skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring*».

Det vil være viktig med dyktige lærere, som kan sette forventningene til eleven på et nivå der eleven vil kunne nå sitt potensiale og få et godt læringsutbytte, men også passe på at det ikke blir for høyt. Om forventningene er for høye, vil eleven kunne bli engstelig for å oppleve nederlag, og dermed unngå å fullføre arbeidet (Engh, 2014).

5.4 Samarbeid på skolen

Denne delen vil belyse funn fra min egen undersøkelse relatert til det tredje forskningsspørsmålet.

- Hvilke erfaringer har lærere med samarbeid både med foreldre og andre fagpersoner på skolen for å hjelpe barn med ADHD /ADHD-symptomer?

5.4.1 Hjem-skole-samarbeid

Funnene viser at et godt skole-hjem-samarbeid er et viktig element for at elevene skal trives på skolen og oppnå læringsmålene. Videre indikerer resultatene at skole-hjem-samarbeid er velfungerende, og at lærere har positive holdninger til skole-hjem-samarbeid. Både lærere og foreldre legger til rette for å skape et godt samarbeid. Dette velfungerende samarbeidet har stor betydning for barn og ungdoms utvikling, læring og trivsel gjennom skolegangen. I den overordne delen av læreplanverket i punkt 3.3 - Samarbeid mellom hjem og skole, viser

utdanningsdirektoratet (2018, s.16) at «*god kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø*».

Ifølge norske lov har foreldrene hovedansvaret for barnas oppdragelse og opplæring (Barneloven). Samtidig skal skolen drive sin pedagogiske virksomhet i samarbeid og forståelse med foreldrene (KUF, 1997). Ansvar må allikevel deles mellom foreldrene og skolen, og skolen plikter å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene (St.meld. nr. 16, 2006-2007, Opplæringslova).

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. [...] Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet» (Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del, s. 18). Dette innebærer at foreldre skal ha medansvar, innflytelse og være aktive. Det vil si at det formelle samarbeidet mellom hjem og skole må organiseres slik at det sikrer innflytelse og medansvar. Samtidig skal det også eksistere et direkte og nært samarbeid mellom de enkelte foreldrene og deres barns lærere.

Urie Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori som diskuteres i teorikapittelet forklarer utvikling og vekst med gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø. Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner beskriver hvordan sosiale interaksjoner blir formet av gjensidig samhandling mellom fire samfunnssystemer, omtalt som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Bronfenbrenner, 1979). Skole-hjem-samarbeidet blir av Bronfenbrenner beskrevet som et « mesosystem », der man observerer bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer. Når samarbeidet mellom hjem og skole er velfungerende, er dette med på å bidra til å skape sammenheng og helhet i elevenes liv. Samarbeidet er med på å gi elevene en forståelse av at det som skjer i skolen, henger sammen med livet hjemme i familien og motsatt (Drugli & Nordahl, 2016).

Nordahl (2007) viser til tre ulike nivåer for samarbeid mellom skole og hjem ut fra det som står i opplæringsloven og læreplanverket. Disse nivåene er informasjon, drøftinger og medbestemmelse. Det første nivået er informasjon. Dette handler om gjensidig utveksling av informasjon fra skolen til hjemmet, og fra hjemmet til skolen. Lærere skal gi foreldrene informasjon om hvordan opplæringen på skolen foregår, og hvordan elevene klarer seg.

Samtidig vil foreldre kunne gi informasjon både om hvordan barnet opplever skolen, og om hjemmesituasjonen er spesiell på en slik måte at eleven trenger spesiell oppfølging fra lærerne (Nordahl, 2007). Det neste nivået er gjensidig og likeverdig dialog og drøfting. Dette nivået dreier seg om kommunikasjon mellom foreldre og lærere som omhandler elevene, undervisningen, læringsmiljøet og faglig utvikling. Dialogen skal være basert på et åpent klima, der begge parter skal dele sine synspunkter og oppfatninger. Medvirkning og medbestemmelse er det siste og høyeste nivået i samarbeidet. Dette innebærer at skole og hjem fatter beslutninger sammen (Nordahl, 2007), fordi samarbeidsbegrepet som regel viser til et felles arbeid mellom to eller flere parter i enkeltsaker (Christiansen og Nordahl, 1993).

Resultatene fra min undersøkelse som samsvarer med opplæringsloven, viser at samarbeidet skal gjennomføres jevnlig gjennom skoleåret. Dette skal skje både gjennom foreldremøter i starten av hvert opplæringsår, der foreldrene informeres om skolen, innholdet i opplæringen, rutiner og annen relevant informasjon det innkalles til foreldremøte for. Foreldrene har også rett til samtaler minst to ganger i året med kontaktlærer. Her skal samtalen klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for læring og utvikling hos eleven (Opplæringsloven).

Funnene fra min undersøkelse viser at når klassen har elever med spesielle behov, som elever med ADHD eller ADHD-symptomer, er det ekstra behov for intensivt skole-hjem-samarbeid. Det er viktig at både foreldre og lærere har kontinuerlig og gjensidig kontakt med hverandre. I dette tilfellet er ikke to møter i året nok. Derfor har lærere og foreldre forskjellige måter å kontakte hverandre på for å utveksle informasjon og tilbakemeldinger tilpasset begge parter. De kan for eksempel ha kontakt per telefon, tekstmelding, e-post eller skole-hjem-bok, som noen foreldre foretrekker som en koblingsmetode mellom hjem og skole.

5.4.2 Tverrfaglig – samarbeid

Glavin & Erdal (2010, s. 27) definerer tverrfaglig samarbeid slik: « *Innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting*». Sundet (2004) påpeker at for å kalle det samarbeid, må alle de forskjellige partene arbeide sammen og mot samme mål

Undersøkelsen min tyder på at de fleste av informantene opplevde at det tverrfaglige samarbeidet på skolen er velfungerende, og at lærerne føler seg komfortable med å gå til fagpersoner på skolen når de trenger hjelp med en sak i klassen. Funnene fra forskningen min indikerer at respekt for de ulike partenes syn på den enkelte sak, åpenhet, redelighet, tillit og kommunikasjon mellom partene er viktige faktorer for å oppnå et velfungerende samarbeid.

Ifølge St. Meld. 6 (2019–2020, s.90) vil Regjeringen at *«alle barn og unge blir sett og får den hjelpen de trenger når de trenger den. Det innebærer at kompetansen bør være så nær barna som mulig. Vi vil bygge et lag rundt barna og elevene som blant annet inkluderer lærere, spesialpedagogiske ressurser, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten»*. Det innebærer at eleven har rett til å få den hjelpen han trenger av fagpersonene rundt seg. For å oppnå dette målet og hjelpe elever på best mulig måte, må alle fagpersoner på skolen, inkludert lærer, ta ansvar for at samarbeidet etableres og fungerer, det er ikke noe som oppstår av seg selv (Winsvold, 2011).

I forhold til samarbeidsprosessen som informantene nevner i (kapittel 4, punkt 4.5.2), viser det seg at lærerne først opplever og deretter anerkjenner at det finnes et problem som trenger en løsning. Lærerne setter da i gang et tiltak selv, og om dette ikke viser seg å fungere, spør læreren om hjelp fra fagpersoner for å sette i gang nye tiltak. Nye tiltak iverksettes og vurderes av samarbeidspartnerne (lærere og fagpersoner). Resultatene fra min undersøkelse viser at det er nødvendig at samarbeidspartnerne evner å ta selvkritikk, har vilje til å endre tiltakene eller gjøre om på dem. Videre opplever de fleste informantene at både lærere og fagpersoner (samarbeidspartnerne) samarbeidet som nyttig og meningsfylt, og at samarbeidet fører til mindre arbeidspress på den enkelte, da arbeidsoppgavene deles likt partene imellom, og partene støtter og forstår hverandre.

Glavin & Erdal (2013) poengterer at samarbeidspartnerne må ha forståelse for at samarbeid er nødvendig for å oppnå målet som skal være til elevens beste. Derfor må partene være enige om hva som er viktig for eleven og om hvordan det oppnås. Samarbeidspartnerne må ha god kunnskap om hverandre og tydelig rolle- og ansvarsfordeling. Det innebærer at læreren må vite hvilken kunnskap fagpersonene sitter inne med og hvem som kan hjelpe læreren med hver enkelt sak.

Resultatene fra min undersøkelse indikerer at det finnes et tverrfaglig team på skolen, lærerne kan henvise saken sin til. Etterpå utprøves det flere tiltak, for å bestemme den beste måten å hjelpe eleven på, utover det læreren og fagpersonen allerede har gjort. Teamet har faste

deltakere som representerer ulike fagområder som arbeider sammen mot et felles mål. Det tverrfaglige teamet på skolen består av skolehelsetjenesten og fysioterapi, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og skoleledelsen.

Som tidligere nevnt kan elever med ADHD eller ADHD-symptomer ha flere tilleggsvansker, for eksempel sosiale og emosjonelle vansker, motoriske vansker, atferdsvansker osv. Resultatene viser at i noen tilfelle har disse elevene behov for ekstra oppfølging av spesialist. Derfor henviser de saken til et tverrfaglig team, som bestemmer den passende institusjonen som kan gi eleven den hjelpen han/hun trenger på best mulig måte, som for eksempel BUP eller psykolog.

Funnene fra min undersøkelse viser at én av informantene opplevde mangel på forståelse for de utfordringene hun har i klassen og mangel på pedagogisk ressurser i klassen. Videre opplever hun problemer i forbindelse med koordinering med ledelsen og andre fagpersoner på skolen, som for henne hindrer et godt samarbeid. Ledelsen deler ikke ansvaret med henne og viser ikke forståelse overfor henne som en lærer med flere elever med spesielle behov i klassen. Det gir henne økt arbeidspress som begrenser muligheten for godt samarbeid.

Jeg oppsummerer suksessfaktorer for samarbeid slik: å ha felles mål og innsats, åpenhet, respekt, tillit, god dialog og kommunikasjon, fleksibilitet og selvkritikk, partene må kjenne til hverandres fagområder, rolle og ansvar og til syvende og sist, likeverdighet.

6.0 OPPSUMMERING

Hensikten med denne studien var å undersøke erfaringer grunnskolelærere har med å legge til rette for sosial inkludering for elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet. Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt vil jeg i denne delen oppsummere resultatene fra min oppgave. Alle informantene har fortalt om de opplevelsene, erfaringene, mulighetene og utfordringene de har hatt i arbeidet med elever med ADHD/ADHD-symptomer, og disse områdene har blitt drøftet og diskutert gjennom følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har grunnskolelærere med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet»

For å svare på problemstillingen som nevnt innledningsvis i punkt 1.2, formulerte jeg et forskningsspørsmål som er viktig for å svare på problemstillingen. Dette for å trekke frem lærernes egne erfaringer og opplevelser med å legge til rette for å inkludere barn med ADHD eller ADHD-symptomer i det sosiale fellesskapet i klasserommet.

- Hvordan jobber læreren i klasserommet for å bidra til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap mellom elevene?

Funnene av min undersøkelse viser at tidlig innsats er veldig viktig for å inkludere elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet. For å kunne iverksette innsatsen så tidlig som mulig, må lærere ha nok kunnskap om elevene for å kunne tilpasse undervisningen i forhold til evner og kunnskapsnivå. Videre viser resultatene fra min undersøkelse at læreren kan få mer informasjon om elevene sine ved å bygge gode relasjoner. Relasjonene må bygges på anerkjennelse, trygghet, støtte, kjærlighet, tillit og positivitet (Sandgrind, 2016). Dette hjelper læreren å skape et godt og tolerant læringsmiljø, hvor elever føler seg trygge, akseptert, respektert og inkludert (Nordahl, 2012). Ved å fortelle medelever hva elever med ADHD føler og opplever, øker både forståelsen og empatien overfor disse elevene. Resultatene viser at en god lærere-elev-relasjon er en avgjørende faktor for å tilrettelegge, eller hjelpe elever å utvikle gode relasjoner med medelever. Noe som Drugli (2012, s. 87) bekrefter i sin studie, «*barna som tilegnet seg positiv oppmerksomhet fra lærerne sine, var mer aktive i undervisningen, samt bedre likt av medelevene*».

Resultatene av min undersøkelse viser at lærerne opplevde at hver enkelt elev med ADHD er et unikt tilfelle, derfor bør de tiltakene som iverksettes variere fra elev til elev, etter elevens behov. Lærerne i studien min benyttet flere forskjellige tiltak for at elever med ADHD/ADHD-symptomer skal trives på skolen og tilegne seg venner. Funnene av undersøkelsen min indikerer at, gruppearbeid er et godt tiltak for at disse elevene skal få utviklet sine sosiale ferdigheter. Gruppearbeid fører til at elevene kommuniserer med medelevene. Samtidig kan gruppearbeid være en utfordring og skape mer konflikt mellom elever med ADHD/ADHD-symptomer og deres medelever. Læreren må derfor være veldig nøye ved valg av gruppesammensetning. Videre er belønning en god strategi for innlæring av nye og gode vaner. De nye vanene bidrar til å utvikle og korrigerer sosiale ferdigheter hos disse elevene. Belønning øker motivasjon og trivsel på skolen (Bandura, 1997). Videre indikerer resultatene fra min undersøkelse at Zippys venner» kan være en veldig god strategi for å utvikle elevens forståelse for ulike sosiale situasjoner, noe som igjen reduserer atferdsproblemer hos elever og øker mestringsfølelsen. Videre viser funnene fra min undersøkelse at uteskole kan være en velfungerende strategi for alle elever, men særlig for elever med ADHD. Elevene har mer frihet ute enn i klasserommet. Dette kan føre til en mer åpen og mer uformell kommunikasjon, som kan ha positiv effekt på både lærerens relasjon til elevene og elevene seg imellom (Jordet, 2010). Resultatene fra min undersøkelse viser at uteskole hjelper elever å lære mer om det å være en del av en gruppe.

- Hvilke forventninger har lærere til barn med ADHD eller ADHD-symptomer?

Resultatene av min undersøkelse viser at lærere ofte har lave forventninger til elever med ADHD. De lave forventningene lærere har overfor disse elevene, argumenteres ved at lærere tar hensyn til symptomene disse elevene har, som for eksempel konsentrasjonsvansker og uro. Lærere kan raskt glemme at elevene også har noen sterke sider. Samtidig som noen lærere har for høye forventninger og ikke tar hensyn til symptomene og sammenligner disse elevene med medelevene i klassen. Lærernes forventninger kan endres, balanseres og realitetsorienteres når læreren bygger relasjoner til den enkelte elev. Da kan læreren skaffe seg mer informasjon om elevens evner, nivå og interesser. For at eleven skal kunne utvikle seg på best mulig måte, både faglig og sosialt, må læreren justere forventningene etter hver enkelt elevs evner.

- Hvilke erfaringer har lærere med samarbeid både med foreldre og andre fagpersoner på skolen for å hjelpe barn med ADHD /ADHD-symptomer?

Funnene av min undersøkelse viser at *skole-hjem-samarbeid* er velfungerende og at lærere har positive holdninger til skole-hjem-samarbeid. Godt samarbeid mellom skole og foresatte kan bidra til at elevene trives bedre på skolen. Resultatene viser at samarbeidet gjennomføres jevnlig gjennom skoleåret. Det skjer både gjennom foreldremøter i starten av hvert opplæringsår, der foreldrene informeres om skolen, innholdet i opplæringen, rutiner og annen relevant informasjon det innkalles til foreldremøte for. Foreldrene har også rett til samtaler minst to ganger i året med kontaktlærer. Samtalen skal klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for læring og utvikling hos eleven. Videre viser resultatene at når det er en elev med spesielle behov i klassen, er det behov for tettere og mer kontinuerlig hjem-skole-samarbeid. Lærere kan i så måte ta kontakt med foreldre eller omvendt, etter behov. Det skjer ved hjelp av telefonsamtale, e-post, tekstmeldinger eller skriftlige notater i ei bok.

Resultatene av min undersøkelse viser at lærerne vurderer det *tverrfaglige samarbeidet* som velfungerende og er komfortable med å be om hjelp fra fagpersoner på skolen. Bortsett fra én av lærerne som syntes det var vanskelig å kommunisere og samarbeide med fagpersonene på skolen og motta nødvendig hjelp. Når læreren har en elev som trenger hjelp, diskuterer læreren situasjonen med spesialpedagog eller rådgiver fra PPT for å få tips og råd. Etter iverksettingen av de tiltakene lærer, spesialpedagog og rådgiver fra PPT har diskutert og blitt enige om, vurderer og tester de om tiltakene fungerer. Læreren og spesialpedagogen diskuterer og vurderer elevens situasjon på ny, hvis behov for ytterligere støtte, henvises eleven til et tverrfaglig team. Det tverrfaglige teamet studerer elevens sak og hvilke muligheter de har for å hjelpe videre.

Videre antyder resultatene av min undersøkelse at det er viktig at læreren tar flere kurs for å utvikle sin spesialpedagogiske kompetanse, særlig når det gjelder ADHD. Informantene mente at skolen og kommunen kan hjelpe dem med det, ved å arrangere kursing til dem. I tillegg viser resultatene av min undersøkelse at lærere trenger tett støtte av en spesialpedagog i klassen. Derfor viser resultater at co-teaching er et godt virkemiddel som kan sikre støtte og tetthet for både læreren og elev, samt inkludering av elever med spesielle behov i klassen.

6.1 Kritiske betraktninger

Studien min bygger på en liten gruppe lærere, noe som ikke gir grunnlag for generalisering. Det har vært spennende å jobbe kvalitativt, fordi menneskelige erfaringer og fortellinger gir en

viktig kunnskap. Selv om jeg ikke kan generalisere funnene i denne undersøkelsen, kan resultatet kombineres med annen forskning og teori, og det kan reises viktige og tankevekkende diskusjoner. I tillegg var funnene interessante på ulike nivåer for lærere, ledere og skolemyndigheter.

Litteraturliste

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum

Anke, D. B. & Sip, J. P. (2016) *The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education*, *The Journal of Educational Research*, 109(3).
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812> .

Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731-746.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.4.731>

Bacharach, N., Heck, T. and Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3– 14. Hentet fra:
https://www.stcloudstate.edu/soe/coteaching/files/documents/ATE_article_2010.pdf

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

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Balldin, N & Hedevalg, K. (2013). *En skola som hj lper eller stj lper?: ADHD ur ett pedagogiskt perspektiv*. *Socialmedicinsk tidskrift*, 3, 432-441.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.19>

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*, New York: Guilford Press

Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*. *Scientific American*, a division of Nature America, Inc. Hentet Fra: https://www-jstor-org.ezproxy.nord.no/stable/26057943?seq=3#metadata_info_tab_contents

Barkley, R. A. (2001). *Oppmerksomhetsforstyrrelse og utvikling af selvkontrol*. København: Munksgaard.

Barkley, R. A. (2006a). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3utg.). New York: Guilford.

Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., Fletcher, K. (2006b). *Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities*. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192-202. doi: 10.1097/01.chi.0000189134.97436.e2

Baron, R. M., Tom, D. Y. H., & Cooper, H. M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J. B. Dusek (Ed.) *Teacher expectations* (pp. 251-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Barneloven (1981). Lov om barn og foreldre. Barne- og likestillingsdepartementet. Tilgang: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdatab/all/nl-19810408-007.html&emne=barnelova*&&

Barnekonvensjonen (1989). *Artikkel nr. 23*. Hentet fra: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Barnekonvensjonen (1989). *Artikkel nr. 25*. Hentet fra: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Barnekonvensjonen (1989) *Artikkel nr. 28*. Hentet fra: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Barnekonvensjonen (1989). *Artikkel nr. 29*. Hentet fra: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Bastian, U & Egge, Å. (2013). Barn med ADHD. Oslo: Kommuneforlaget.

Brackenreed, D. (2008). *Inclusive Education: Identifying Teachers Perceived Stressors in Inclusive Classrooms*. *Exceptionality Education Canada*, 18, (3), 131-147. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/289066182_Inclusive_Education_Identifying_Teachers%27_Perceived_Stressors_in_Inclusive_Classrooms .

Brinkmann, S. og Tanggard, L. (2010). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/record/2004-13777-000>

Brown, T. E. (1996). *Brown attention deficit disorder scales for adolescents and adults*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Brown, T. E. (2001). *Brown attention deficit disorder scales for children and adolescents*, (2nd ed.), San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Brown, T. (2006). *ADD: The Unfocused Mind*. Yale University Press.

Brown, T. (2007). *Executive Functions and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications of two conflicting views*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1), 35-46. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/10349120500510024>

Brophy, J. (2006). *History of Research on Classroom Management*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (17–43). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bjørnsrud, H. (2012). *Tidlig innsats for en inkluderende skole: om tilhørighet og læring med mening*. H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats for bedrelæring alle?* (s.37-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bjorklund, D. F., & Bering, J. M. (2002). The evolved child: Applying evolutionary developmental psychology to modern schooling. *Learning and Individual Differences*, 12, 1-27.

Blachman, D. R., & Hinshaw, S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 625–640. <https://doi.org/10.1023/A:1020815814973>

Boyle, C., Scriven, B., Durnin, D., and Downes, C. (2011) Facilitating the learning of all students: the ‘professional positive’ of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2) 72– 78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>

Bunford .N, Brandt .N, Golden .C, Dykstra J.B, Suhr J. A. & Owens J.S(2015) . *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms Mediate the Association between Deficits in Executive Functioning and Social Impairment in Children*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1(43),133–147. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9902-9>

Bø,I & Helle.L.(2013).*Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*.(3. utg.) Universitetsforlaget.

Carter, E. W. & Hughes, C. (2005). *Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 179-193. DOI: 10.2511/rpsd.30.4.179

Christiansen, K. U. og Nordahl, T. (1993): *Tverretaglig samarbeid i utvikling* . Hamar. Kapere forlag.

Chitiyo, J. & Brinda, W. (2018) .*Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms*. *Support for learning*. 1(33),38-51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Glydendal akademisk: Oslo.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2001). *Perceived social support by children with characteristics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 68–90. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.1.68.19156>

Damon, W. (1984). *Peer education: The untapped potential*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(84)90006-6) .

Diamond, A. (2015). *Why assessing and improving executive functions early in life is critical*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/297734953_Why_assessing_and_improving_executive_functions_early_in_life_is_critical.

Dickinson, S., Nettleton, B., Quay, J. (2000). Community, caring and outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*. 14(9), 20-87.

Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R., Price, J. (2003). *Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children*. *Child development*, 2(74), 374-393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Drugli. (2012). *Relasjonen lærere og elev- avgjørende for elevens lærere og trivsel*. Cappelen Damm.

Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 75(3), 327–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327>

DuPaul, George J., and Gary Stoner. *ADHD in the Schools, Third Edition: Assessment and Intervention Strategies*, Guilford Publications, 2014. ProQuest Ebook Central. Hentet fra: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/nord/detail.action?docID=1742842>

DuPaul, G., Stoner, G. & Reid, R. (2014). *ADHD in the schools*. (3.utg.). New York: The Guildford press.

Dunn, J. (2004). *Understanding children's worlds*. Children's friendships: The beginnings of intimacy. Blackwell Publishing.

Elkins, J., Van Kraayenoord, C. & Jobling, A. (2003). *Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs*. *Nasen: helping everyone achieve*, 3(2), 122-129.

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.00005>

Elvén, B., Veje, H. & Beier, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet: om annorlunda barn*. (2.utg.):kopieringsförbud

Eng, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Engvik, G., Hestbek, T., Hoel, T.L. og Postholm, M.B. (2013). *Klasseledelse for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag

Ferguson, D. (2008). "International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone." *European Journal of Special Needs Education* 23(2): 109–120. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>

Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.

Fredrickson, N. & Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion And Diversity*.(2.utg.). New York: Open university press. Hentet fra:

https://books.google.no/books?id=Hd3sAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Freiberg, H. & Lapointe, J. (2006). *Research -based program for preventing and solving disciplin problems*. *Handbook of classroom management*.

Friend, M., Burrello, L., and Burrello, J. (2005). *The Power of two: Including students through co-teaching [videotape]*. Bloomington, IN: Elephant Rock Productions.

Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., and Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9– 27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Frønes.I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrende betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Feldma, R., Carter, E. & Asmus, J. (2016). *Presence, Proximity, and Peer Interactions of Adolescents With Severe Disabilities in General Education Classrooms*. *Sage Journals*, 82(2),192-208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>

Ferreira, M. M., Grueber, D. & Yarema, S. (2012). A community partnership to facilitate urban elementary students' access to the outdoors. *School Community Journal*, 22(1), 49- 64. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974685.pdf>

Fiskum, T. & Jacobsen, K.(2012). *Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. Journal of adventure education & outdoor learning*, 13(1), 1-24. DOI:[10.1080/14729679.2012.702532](https://doi.org/10.1080/14729679.2012.702532)

Fink, E., Begeer, S., Peterson, C., Slaughter, V., Rosnay, M. (2015). *Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study*. *British journal of Development psykology*, 33(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12060>

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). *Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities*. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>

Gadamer, H.-G. (2003). *Truth and method*. (2.utg.). New York: Continuum.

Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge*.(3.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

Glavin, K. & Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. (2.utg., 2.opplag). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Godal, A. M. (2016). *Litteratur uten hindring*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gilje og Grimen. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Universitetsforlaget: Oslo.

Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Ouellette, C. A., Penn, C., & Griffin, S. (1996). *Toward a new psychometric definition of social disability in children with attention-- deficit hyperactivity disorder*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 , 571– 578. <https://doi.org/10.1097/00004583-199605000-00011>

Greenwood, C., Seals, K., & Kamps, D. (2010). Peer Teaching Interventions for Multiple Levels of Support. In M. R. Shinn & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for Achievement and Behavior Problems in a Three-Tier Model Including RTI* (633-674). Bethesda, MD: NASP.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

Gresham, F., Cook, C., Kern, L., Barreras, B., Thornton, S., Crews, S. (2008). *Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and*

Analysis of the Meta-Analytic Literature. Journal of emotional and behavioural disorder, 16(3), 131-144. <https://doi.org/10.1177/1063426608314541>

Grongstad, L. (2014). *Juss i skolehverdagen*. (2.utg.). Oslo: Universitet forlaget.

Grygiel, Humenny, Switaj, Rebisz & Anczewska (2014). *Between Isolation and Loneliness: Social Networks and Perceived Integration with Peers of Children Diagnosed with ADHD in Regular Classrooms*. DOI: [10.13140/RG.2.1.3982.7927](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3982.7927).

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Red.), *Handbook of qualitative research* (2.utg.) (s.163-182). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hammerness, P. G. (2009). *ADHD*. London: library of Congress cataloging in publication data. Hentet fra: <https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=yq5zCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Hammerness.P.+G.,+2009&ots=hmIhoHWrMq&sig=YOfzjqXe>

Hannås, B.M. (2014). *Hvordan sikre kvalitet i spesialundervisningen? En empirisk undersøkelse av Pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndige vurdering*. Psykologi i kommunen. Hentet fra: <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2018/Hannas-hvordan-sikre-kvalitet.pdf>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archive of Disease Childhood*, 90 (Suppl.1), i2–i7. doi: 10.1136/adc.2004.059006

Harvey, W. J., & Reid, G. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of research on movement skill performance and physical fitness. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.1>

Haug, Nordahl & Batchmann. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. (Rapport fra Høgskulen i Volda nr. 2). Hentet fra: https://www.hivolda.no/sites/default/files/documents/Notat_02-2016_Haug_m_fl_HVO_.pdf

Haug,P. (2014a). *The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective*, (19)3, 296-310. Hentet fra: <https://doiorg.ezproxy.nord.no/10.1080/13632752.2014.883788>

Haug,P. (2014b). *Dette vet vi om inkludering*. Levanger: Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2017a). "Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality." *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3): 206–217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778

Haug, P. (2017b). "Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering [Special Education, Learning Environment and Inclusion]." FOU I PRAKSIS, 27 sider, publisert. <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/perspektiv> (s. 199-219). Oslo: Universitetsforlaget.

Holte, D.L. (2012). *Et liv i dine hender*. Hentet fra: https://dikt.org/Ett_liv_i_dine_hender

Holten, S. (2011): *Trygg klasseledelse – i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Holthe, M. E. G. (2017). *ADHD hos kvinner*. ADHD Norge: Oslo. Hentet fra: <http://adhdnorge.no/content/uploads/2017/03/adhd-hos-kvinner.pdf>

Hijzen, D., Boekaerts, M. & Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(1), 9–21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00488.x>

Hoza, B. (2007). *Peer functioning in children with ADHD*. *Journal of Pediatric Psychology*, Bergen. 32(6), 655-663. DOI: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024>

Imrej, L., Antrop, I., Soung-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S. & Royers, H. (2013). *The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates*. *Journal of School Psychology*. 51(4), 487-498. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.004>

Innføring av lokaldemokrati i Longyearbyen Innst. O. nr. 126 (2000-2001) *Innstilling fra utenrikskomiteen om lov om endringer i svalbardloven m.m.* Hentet fra: <https://lovdata.no/static/INNST/inno-200001-126.pdf>

Johnson, R., Rosen, L. (2000). *Sports behavior of ADHD children*. *Journal of Attention Disorders*, 4(3), 150-160. <https://doi.org/10.1177/108705470000400302>

Johannesen, Tufte & Christoffersen. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Oslo: Abstrakt forlaget.

Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.

Juvonen, J., Lessard, L., Rastogi, R., Schacter, H. & Smith, D. (2019). *Challenges and Opportunities of Inclusive Education*. *Journal Promoting Social Inclusion in Educational Settings*, 54(4), <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>

Järvelä, L., Niinikoski, H., Pälvi, L., Heinonen, O., Kapanen, J., Arola, M. & Kempainen, J. (2010) *Physical activity and fitness in adolescent and young adult long-term survivors of childhood acute lymphoblastic leukemia*, national library of medicine, 4(4), 339-345. DOI: [10.1007/s11764-010-0131-0](https://doi.org/10.1007/s11764-010-0131-0)

Kadesjö, B. (2014). *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Socialstyrelsen: Falun.

Kaiser, M. L., Schoemaker, M. M., Albaret, J. M., & Geuze, R. H. (2015). What is the evidence of impaired motor skills and motor control among children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)? Systematic review of the literature. *Research in developmental disabilities*, 36, 338-357. doi: 10.1016/j.ridd.2014.09.023

Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. og Wendelborg, C. (2014). *En av flokene: Inkludering og ungdom med sansetap muligheter og begrensninger*. Rapport fra Statped. Hentet fra: <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2365754/En+av+flokken+WEB.pdf?sequence=3>

Kernan, M. & Singer, E. (2010). *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. New York: Taylor & Francis e-Library. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=589590>

Kewley, G., Taylor & Francis. (2010). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What Can Teachers Do?* (3.utg.). New York: Taylor & Francis e-Library. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=614695>

Kindermann, T. A. (2007). *Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders*. *Child Development*, 78(4), 1186-1203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x>

Kofler, M., Rapport, M., & Alderson, R. (2008). *Quantifying ADHD classroom inattentiveness, its moderators, and variability: a meta-analytic review*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49(1), 59–69. DOI:10.1111/j.1469-7610.2007.01809

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.

Kirkvold, L. (2021). *Lærernes forventninger til elever med spesialpedagogiske behov. En kvantitativ studie av spesialpedagogiske kategoriens effekt på lærernes forventninger*. (Doktoravhandling). Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2728238>

Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Oslo: Vigmostad & Bjørk AS.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (1994). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/record/1996-97829-000>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., & Van Houten, E. (2009). *Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. International Journal of inclusiv education, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap*. St.meld.nr.18(2010L2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsløftet. (2006). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2009). *Tverrfaglig samarbeid- perspektiv og strategi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ley, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lichter, David G. and Jeffrey L. (2001). Cummings. *Frontal-subcortical circuits in psychiatric and neurological disorders*. New York: The Guildford Press.
- Lincoln, D. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Littleton, K., & Häkkinen, P. (1999). *Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning*. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Pergamon.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Paperbacks.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgang: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/
- Manger, Lillejord, Nordahl, Helland. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap1.undervisning og læring*. (2.utg.). Bergen: Bokforlaget.

- McQuade, J., Close, D., Shoulberg, E. & Hoza, B. (2013). *Working memory and social functioning in children*. Journal of Experimental Child Psychology, 115(3), 422-435.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.03.002>
- McGough, J. (2014). *ADHD*. New York: Oxford University Press. Hentet fra:
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=1744806>
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). *Dilemmas of Inclusive Education*. ALTER - European Journal of Disability research, Revue europeenne de recherchesur le handicap
- Mishara, B.L. & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy`s Friends. Early Childhood Research Quarterly 21. 110-123. Hentet fra:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.519.5826&rep=rep1&type=pdf>
- MTA Cooperative Group. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. Archives of General Psychiatry, 56, 1073–1086. doi:10.1001/archpsyc.56.12.1073
- Mygind, E. (2007). *A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment*, Journal of adventure education and outdoor learning, 2(7), 161-176. <https://doi.org/10.1080/14729670701717580>
- Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F., and Sampson, D. G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17– 27. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/5958>
- Nes, K. (2013). *Økende ekskludering under dekke av inkludering? Rapport fra Paideia nr. 05*. Hentet fra:
<https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/191742/Kari%20Nes.pdf?sequence=1>
- Nigg, J. T. (2006). *What causes ADHD?: Understanding what goes wrong and why*. Guilford Press.
- Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold*. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring -intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen,S. (2017). *Inkludering og mangfold- sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Tveit, A. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas et al. (2008). *Adferdsproblemer hos barn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Rev Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelsen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringsloven - oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven) (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J. & Doyle, W. (2010). *How Can We Improve School Discipline*. *Saga journals*. (39)1. s. 48-58. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X09357618>
- Overland, T. (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pastoor, L. de Wal (2012). *Skolen - et sted å lære og et sted å være*. I Eide, K. (red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreadrige flyktninger* (s. 219-240). Oslo: Gyldendal Akademisk. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Lutine_Pastoor/publication/301854165_Skolen_-_et_sted_a_laere_og_et_sted_a_vaere/links/572a24da08ae2efbdbc1971.pdf
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037–1051. DOI: 10.1111/j.1467- 8624.2007.01051.x

Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysning*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl---20000414---031.html>

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Piaget, J. (1983). *Piaget's theory*. P. Mussen (ed). Handbook of Child Psychology. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley.

Pijl, S., Frostad, P. & Flem, A. (2008). *The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools*. Scandinavian Journal of Educational Research, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

Postholm, M. B. & Rokkonsen, K. (2012). *Læreres profesjonelle utvikling: en revidert avhandling om hvordan lærere lærer*. Postholm, I. M.B (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Postholm, M.B. (2013). *Classroom management: what does research tell us?*. European Educational Research Journal, 12(3), 389-402. <https://doi.org/10.2304%2Ffeerj.2013.12.3.389>

Randall, R. R. (2012). Go outside to learn: The value of outdoor learning environments. *Educational Facility Planner*, 46(2-3), 18-23. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=EJ999136>

Raymond, C. & D., Shumb, T., Touloupoulou, E. & Chend, Y. H. (2008). *Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues*, Archives of Clinical Neuropsychology, 23(2), 201–216. DOI: [10.1016/j.acn.2007.08.010](https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.08.010)

Renick, R. J. (2002). *The hidden disorder. A clinician's guide to attention deficit disorder in adults*. Washington D.C: American Psychological association.

Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*.

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

Rossetti, Z. S. (2012). *Helping or hindering: The role of secondary educators in facilitating friendship opportunities among students with and without autism or developmental disability*. International Journal of Inclusive Education, 16(12), 1259-1272. doi: 10.1080/13603116.2011.557448

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rønhovde, L.I. (2010). ... *Og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (3.utg.) London: Saga publication.
- Sandgrind, S. (2016). Skal du lede mennesker, må du være glad i dem. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/skal-du-lede-mennesker-ma-du-vaere-glad-i-dem/427753>
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3.utg.).
- Shum, S., & Pang, M. (2009). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder Have Impaired Balance Function: Involvement of Somatosensory, Visual, and Vestibular Systems. *The Journal of Pediatrics*, 155(2), 245-249. DOI: 10.1016/j.jpeds.2009.02.032
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32– 38.
- Siperstein, G. N., & Parker, R. C. (2008). *Toward an understanding of Social integration: A special issue*. *Exceptionality*, 16(3), 119-124. doi:10.1080/09362830802194921
- Siperstein, N. Glick, G. & Parker, R. (2009). *Social Inclusion of Children With Intellectual Disabilities in a Recreational Setting*. *Intellect Dev Disabil* 47(2), 97–107. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.97>
- Sigstad, H. M. H. (2017). *Vennskap på likefot - inkludering av elever med utviklingshemming*. I Nilsen, S. (Red.). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2005). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaugen, R., & Fiskum, T. A. (2015). How Schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education. *International Education Research*, 1(3), 16-31. Hentet fra: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453ed%20snp55rrgjt55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2885977](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453ed%20snp55rrgjt55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2885977)
- Skogen, K. (2008): *Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring*. I Bjørnsrud H. & S. Nilsen (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skogan, A. H. (2015). *Executive function in young preschool children with symptoms of ADHD*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo

Sonuga-Barke, E. J. S. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD--A dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research*, 130(1-2), 29–36. [https://doi.org/10.1016/S0166-4328\(01\)00432-6](https://doi.org/10.1016/S0166-4328(01)00432-6)

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland, J.(2013). *Relasjonsledelse*. (4.utg.). Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. & Lysebo, M. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex

Springer, L., Stanne, M. & Donovan, S. (1999). *Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis*. Review of educational research, (69)1, 21-51. <https://doi.org/10.3102/00346543069001021>
Sroufe, A. & Rutter, M. (1984). The Domain of Developmental Psychopathology. *Child Development* , 55(1), 17-29. <https://doi.org/10.2307/1129832>

St. meld. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=6>

St. meld. nr. 11. (2008-2009) (2008). *Læreren- rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.

St.meld. nr. 16 (2002-2003): *Resept for et sunnere Norge*. Folkehelsepolitikken. Oslo: Helsedepartementet .

St.meld. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske Bokforlag og Norges forskningsråd

Surén, P., Thorstensen, A., Tørstad, M., Emhjellen, P., Furu, K., Biele, G., . . . Reichborn-Kjennerud, T. (2018). Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge. *Tidsskrift for Den Norske Legeforening*, 138 (20), 1924-1929. DOI: 10.4045/tidsskr.18.0418

Sundet, R. (2004) Fiendtlighet og vennlighet – om samarbeid i behandlingsfeltet, *Tidsskrift Fokus*, 33(4), 270-283.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Swinden, L. (2009). *Zippys venner. Råd og vink til læreren*. (Orig. Partnership for children. Oversatt av Jon Roald Pettersen.) Oslo: Gamlebyen Grafiske AS.

Taylor & Kuo. (2011). *Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings, Health and well-being*, 3(3), 281-303.

<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01052.x>

Tangen, R. (2016). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. Befring, I. E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.), 17-30. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Oslo: Vigmostad & Bjørk AS.

Teigen. K. (2021). Store norske leksikon. Erfaring. Hentet fra: <https://snl.no/erfaring>.

Troja, A. & Levang, L. E. (2016). *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thompson, T. (1997). *Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do*. Learning and Instruction, 7(1), 49-63. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)80730-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)80730-4).

Tseng, W. L., Kawabata, Y. & Gau, S. S. F. (2012). *Symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and social and school adjustment: the moderating roles of age and parenting*. Journal of Abnormal Child Psychology, 40(2), 177-188.

Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 5(10), 10. <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>

Unicef. FNs barnekonvensjon artikkel nr.12 .(2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO. Hentet fra: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO

Urnes, A. G. (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (1997) *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del*. Hentet fra: <http://www.pvv.org/~torfer/jam-rapport-og-evaluering/annet/L97-laereplan-generell-del-bokmaal.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2006, 7.april). *Barn og unge med ADHD. ADHD og lignende atferdsvansker-skoleperspektiv*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Organiseringen av opplæringen. Organisering av elevene*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/7.3/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsnytt (2018, 4. oktober). *Utestengning og inkludering i barns lek*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/utestengning-og-inkludering-i-barns-lek/110281>

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice. meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press: The United States of America. Hentet fra: <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/MvM-Phen-of-Practice-113.pdf>

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. (2.utg). New York. Routledge (s. 8–15). Hentet fra: <https://doi.org/10.4324/9781315421056>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.

Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: a new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.

Waternberg, N., Waiserberg, N., Zuk, L., & Lerman-Sagie, T. (2007). Developmental coordination disorder in children with attention-deficit-hyperactivity disorder and physical therapy intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(12), 920-925. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2007.00920.x

Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). *Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools*. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 497-512. DOI: 10.1080/13603110903131739

Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). *Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment*. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>

Wentzel, K. R., Filisetti, L., Looney, L. (2007). *Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues*. *Child Development*, 78(3), 895-910. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01039.x>

Winsvold, A. (2011) Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge. 18. *NOVA rapport*. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2011/Evaluering-av-prosjektet-Sammen-for-barn-og-unge-bedre-samordning-av-tjenester-til-utsatte-barn-og-unge>

Zeiner, P. (2004). ADHD – en oversikt. I Zeiner, P. (red.) *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag.

Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, & . . . Aase, H. (2016). *Ørstavik, R. et al. (2016) ADHD i Norge i dag : en statusrapport*. (Rapport 2016:4). Oslo: Folkehelseinstituttet. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/publ/2016/adhd-i-norge/>

Liste over figurer:

Bronfenbrenner. (2005). *Utviklingsøkologiske modell*. Hentet fra: www.utdanningsforskning.no

Brown. (2007). *Browns modell for eksekutive funksjoner*. Hentet fra: <https://slideplayer.no/slide/2005445/>

Gadamer, H.-G. (2003). *Hermeneutikk tilnærming*. Hentet fra: <https://estudie.no/den-hermeneutiske-spiral/spiral/>

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Innledning

Presentasjon av meg og min undersøkelse

Tidsrammen for intervjuet.

Gå gjennom hva det vil innebære å delta i studien. Informanter er og blir anonyme, data vil bli lagret forsvarlig og slettet når oppgaven er ferdig.

Informert samtykke.

Tema

«Barn med ADHD-symptomer på skolen».

- Erfaringer
- Strategier og løsninger (sosiale og faglige).
- Inkludering.
- Samarbeid.

Eksempler på **hovedspørsmål** jeg stiller i samtalen.

Bakgrunn

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Jobber du på spesifikke trinn? I så fall hvilke(t)?
3. Hvilket trinn har du for øyeblikket, og er det elever med ADHD i denne klassen?
4. Hvilken utdanning har du?

Lærernes egen erfaring med barn med ADHD-symptomer.

Kan vi snakke om ADHD og barn med ADHD-symptomer på skolen?

1. Tror du at barn med ADHD-symptomer kan oppleve sosiale utfordring på skolen, i klasserommet?
2. Hvordan bidrar du som lærer til å hjelpe barn med ADHD-symptomer å utvikle sine sosiale ferdigheter?
3. Hvordan jobber du for å motivere andre elever i klassen til å inkludere barn med ADHD-symptomer?
4. Etter din erfaring hvilke forventinger har du til de elevene? (sosialt)

5. Er disse forventningene forskjellige overfor elever med symptomer (konsentrasjonsvansker, impulsivitet eller hyperaktivitet)?
6. Kan du fortelle om utfordringer du opplever med å jobbe med disse elevene?
7. Har du noen strategier eller løsninger du bruker, og tror at de er vellykkede? Fortell om en situasjon og en bestemt løsning, om mulig.
8. Tror du at lærerens kompetanse og erfaring påvirker sosial inkludering hos barn med ADHD-symptomer? Kan du utdype det?
9. Påvirker strategiene en lærer bruker i lærer-elev-relasjoner eller elev-elev-relasjoner? I så fall hvordan?
10. Hvilke støtte- og hjelpetiltak har du brukt, eller bruker du i dag?
11. Hva er ditt syn på støtte og innsats. Hva fungerer / fungerer ikke? Hva er ønsket / ikke ønsket?

Samarbeid på skolen:

1. Hvordan vurderer du å samarbeide med fagpersoner på skole? (Som f.eks. spesialpedagog)
2. Tror du at spesialundervisning og tilrettelegging påvirker barn med ADHD-symptomer sine sosiale ferdigheter? Gi et eksempel om du har.
3. Hvor ofte samarbeider du med fagpersoner og andre ressurser på skolen?

Avslutning

1. Andre tanker/kommentarer rundt temaet?
2. Har du noen spørsmål?

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og forespørsel om samtykke

Informasjonsskriv og forespørsel om samtykke

«Lærere sine erfaringer med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD/ADHD-symptomer»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å forske på hvilke erfaringer grunnskolelærere har med å legge til rette for sosial inkludering av elever med ADHD/ADHD-symptomer i fellesskapet i klasserommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg. Undersøkelsen utføres på bakgrunn av en mastergradsstudie ved fakultetet for lærerutdanning kunst og kulturfag, ved fakultetet for lærerutdanning kunst og kulturfag, ved Nord universitet i Bodø.

Det er foretatt et strategisk utvalg, med bakgrunn i bekjentskap. De aktuelle informantene er valgt på bakgrunn av frivillighet, deres erfaringer med barn med ADHD-symptomer og hvilket trinn de jobber på. Fakultetet for lærerutdanning kunst og kulturfag ved Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet.

Du er kontaktet som deltaker i dette prosjektet på basis av opplysninger jeg har fått av skolerektoren, samt tillatelsen jeg har fått fra NSD og din erfaring med å jobbe med barn med ADHD-symptomer. Deltakelse i undersøkelsen vil innebære at jeg kommer til deg på arbeidsplassen din og gjennomfører et intervju på opptil en time, hvor fokuset er på dine erfaringer og tanker i arbeid med skoleelever med ADHD-symptomer. Jeg vil gjerne ta opp intervjuet og transkribere det ordrett i etterkant. Bidraget ditt vil bli anonymisert, slik at hverken du eller arbeidsplassen din vil kunne gjenkjennes i det ferdige materialet. I tillegg sørger jeg for å ivareta lærerens taushetsplikt, og understreker derfor at alle elevopplysningene jeg får ikke skal være identifiserbare. Alle identifiserende bakgrunnsopplysninger utelates, som for eksempel alder, kjønn, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og alle har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn, dersom noen ønsker å trekke seg underveis i prosjektet, kan det kreve sletting av allerede innsamlede opplysninger. Opplysningene samlet inn i oppgaven vil bare brukes til denne oppgaven. Etter planen skal opplysningene slettes i 15.05.2021. Dersom det er aktuelt å bruke opplysninger til et annet formål, vil du få bli forespurt om det i forkant.

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

- Nord universitet (fakultetet for lærerutdanning og kunst og kulturfag), ved prosjektansvarlig, Hanadi Abuayyash, på telefonnummer 97377511. Eller veileder, Bjørg-Mari Hannås, på telefonnummer 97191579.
- Personvernombudet på Nord universitet: Christine Aasen , telefonnummer: +47 75 51 72 03, e-post: christine.aasen@nord.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Bjørg-Mari Hannås

student

Hanadi Abuayyash

Samtykkeerklæring

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. NSD Tillatelse

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 07.05.2021, 18:37



NSD sin vurdering Prosjekttittel

Hvilke erfaringer har grunnskolelærere med å inkludere barn med ADHD-symptomer i det sosiale fellesskapet i klasserommet?

Referansenummer

522808

Registrert

09.07.2020 av Hanadi Y. M. Abuayyash - hanadi.abuayyash@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanadi Abuayyash, hannod.ammar@gmail.com, tlf: 97377511

Prosjektperiode

20.06.2020 - 15.05.2021

Status

20.07.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

20.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med meldeskjema for behandling av personopplysninger 07.05.2021, 18:37, personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.07.2020 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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde: 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 15.05.2021.

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 viderebehandles 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 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).

Zoom og transkriptører er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 07.05.2021, 18:37

kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)