

FORORD

Gjennom de seinere årene er det drevet mye forskning og kunnskapsutvikling rundt ADHD, noe som er flott med tanke på at vi befinner oss i et spenningsfelt mellom myter og sannheter. Vi hører ikke sjelden til beskrivelser om late og umotiverte barn med samspillsproblemer, foreldre med manglende evne til grensesetting, og samarbeid hjem – skole bærer naturlig nok preg av dette. De negative historiene er som oftest de som kommer fram i media, og som blir en av de faktorene som gjør at det ikke blir enkelt å navigere seg frem i et landskap hvor terrenget kan virke både humpete og umulig å ferdes i for mange.

Da jeg startet min videreutdanning i spesialpedagogikk (innenfor ADHD, Tourettes og autismspekterforstyrrelser) for 6 -7 år siden trodde jeg at nå skulle jeg inn i en verden av metoder og verktøy. Det manglet i grunnen ikke på det, men for å bruke disse måtte jeg tilegne meg det jeg i dag betegner som grunnmuren, for å ha evne til å lese og forstå akkurat det barnet jeg hadde foran meg. Har du møtt et barn med ADHD, har du møtt ett. Ingen er like og ingen kan behandles likt. Samtidig må en huske at diagnosen ikke er en unnskyldning, men en forklaring.

Det er med vemod jeg nå avslutter denne studien, jeg skulle så gjerne ha gjort så mye mer, men alt har en ende.

Takk til alle dere som har ledet meg inn i feltet – dere som har forarget, provosert, og som har dømt og stigmatisert. Dere har fått meg til å forstå at «systemet» ikke eier sannheten alene, og at Davids kamp mot Goliat er viktig for disse barna.

Takk til mine eiegode døtre og min forlovede – den tro og tålmodighet dere har vist meg i disse årene med studier, har gitt meg styrke selv i de bratteste motbakkene. Takk til venner og kollegaer som har oppmuntrer og fått meg til å forstå at noen må ta ordet, og spesielt takk til Vegard O. for mange og lange refleksjoner innen temaet. Din hjelp, støtte og ikke minst dyktighet har hjulpet mange i årenes løp! Takk til de som har bedt meg om råd og hjelp mot systemer som ikke har fungert. Dere har vist meg at den jobben jeg gjør og ønsker å gjøre, er viktig.

Takk til min veileder Torill Moen – din nøyaktighet har pushet meg og fått meg til å søke videre etter ny kunnskap. Dine råd og refleksjoner har gitt næring til det produktet jeg nå sitter med foran meg.

Takk til min dyktige svigerinne Charlotte som forbarmet seg over oppgaven min og leste korrektur de siste timene før deadline.

Tusen takk til mine informanter med fortellerevne og som villig stilte opp og ønsket å dele sine historier med meg. Uten dere, ingen studie. Lykke til videre!

Til slutt, takk til min kjæreste sønn – du lot meg komme inn og delte av deg selv. Du har gitt meg styrke til å fortsette, og til aldri å gi opp. Du har gitt meg innsikt i en verden full av kontraster, men som ikke har vært umulig. Du har vist meg at i det «ufullkomne» ligger det fullkomne. Det er kjærlighet.

Mona Skjerve, Mai 2020

INNHALDSFORTEGNELSE

INNLEDNING	3
FAGLIG FORANKRING	6
<i>Historikk.</i>	6
<i>Diagnosesystemene.</i>	7
<i>Hvordan blir ADHD forstått i dag?</i>	8
<i>Opplæringstilbud.</i>	9
<i>Tidligere forskning på elevenes opplevelse av skoletiden.</i>	11
METODE	13
<i>En narrativ tilnærming.</i>	13
<i>Forskningsprosessen</i>	14
<i>Valg og rekruttering av informanter.</i>	14
<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i>	15
<i>Utforming og utprøving av intervju</i>	15
<i>Intervju og transkribering</i>	16
<i>Analyse og tolkning</i>	17
<i>Kvalitet og etiske betraktninger</i>	18
«OFTE HJALP DET MEG Å FØLGE MED OM JEG FIKK SITTE Å FIKLE MED NOE ANNET VEDSIDEN AV»	20
<i>Teoretisk bakgrunn</i>	20
<i>Empiri og analyse</i>	21
<i>Drøfting</i>	22
«JEG VILLE HELLER VÆRE DEN KULE I DEN UKULE GJENGEN, ENN DEN UKULE I DEN KULE GJENGEN»	24
<i>Teoretisk bakgrunn</i>	24
<i>Empiri og analyse</i>	25
<i>Drøfting</i>	28
<i>Teoretisk bakgrunn</i>	29
<i>Empiri og analyse</i>	30
<i>Drøfting</i>	31
OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	33

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Du har sett han, på bakhjul gjennom skolegården. Uten hjelm og uten frykt for skade eller konsekvensene for handlingen. Han kjenner seg fri, kjenner vinden i ansiktet, lykkerusen som bølger gjennom kroppen. Øyeblikket er hans, og hans alene. Ingen andre betyr noe, og ingenting annet betyr noe i denne stunden. Her er han fri! Han er kongen på sykkelen. Lander på forhjulet, skrenser og bråstopper like ved sykkelstativet, hopper av og kaster fra seg den slitte sykkelen. Ranselen slenger han over skuldra samtidig som han tar han tre lange steg, og befinner seg inne i korridoren. Forsinket, i dag igjen. Det ringte inn da han var langt nede i bakken.

Denne studien handler om elever med ADHD og har til hensikt å synliggjøre positive historier fra grunnskoletiden. Innenfor det spesialpedagogiske feltet er det viktig med god kunnskap om ADHD, for også å vite noe om hvordan en kan lykkes i det pedagogiske arbeidet med denne gruppen elever. Hvis elevene får et godt tilrettelagt opplæringstilbud og samtidig oppleve motivasjon og mestring, vil de få større tro på egne evner og utvikling av et positivt selvilde, som igjen seinere i livet vil gjøre dem mer motstandsdyktige for negativ påvirkning og utvikling. Med denne studien ønsker jeg derfor å synliggjøre elevenes stemmer gjennom disse fortellingene.

På skolen utfordres både eleven og omgivelsene på grunn av atferden som følger. Beskrivelser som lat, umotivert og bråkete hører en ofte, eleven kan også bli betegnet som om han har manglende grensesetting hjemme. Dette er en kjent beskrivelse av en med Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) også kalt hyperkinetisk forstyrrelser. I undervisningsøyemed kan en med ADHD fort bli sliten og har dermed vansker med å konsentrere seg over lengre tid. Dette kan føre til uro som forstyrrer medelever og lærere, noe som igjen fører til irettesettelser og kommentarer som kan bidra til at barnet «taper ansikt» og deretter utagerer. Grunnskoletiden foregår på en tid av barndommen hvor det er viktig å ikke bli stående alene når en handler i affekt. Sterke følelsesutbrudd trenger voksne som greier å stå i det sammen med eleven. De må greie å vise at det går bra og at alt ordner seg. Dette er trygge og gode voksne. Utagerer barnet, og den voksne ikke har klart å ligge i forkant eller håndtere atferden som kommer, kan kampen være tapt for dem begge.

Det fokuseres ofte på det negative rundt barnet, noe som går utover både skoleprestasjoner og den sosiale utviklingen. Problemene er gjennomgripende, og gjeldende på flere arenaer barnet befinner seg på i større eller mindre grad.

I følge Folkehelseinstituttets tall fra langtidsforskning (2008, 2019) ser en at omlag 3- 5 prosent av landets barn under 18 år har ADHD, tallet er sammenlignbart med de europeiske forskertallene som ligger mellom fem og seks prosent. Det er antatt at ADHD oftere oppstår hos gutter enn hos jenter, og forholdet regnes som 1:3 (Biederman 2000, 2004, Barkely 2003, Kessler et al 2005, Brandal, 2006). Dette kan ha noe med at de fleste jentene er mer innadvendte og stille enn hyperaktive, og dermed ikke fanges like

lett opp av systemene slik guttene ofte gjør. Disse jentene ender gjerne opp med en diagnose vi kaller Attention deficit disorder (ADD) som utelukker hyperaktiviteten som blir beskrevet nedenfor. Den medisinske betegnelsen er hyperkinetiske forstyrrelser. En vet altså at jenter med ADHD diagnostiseres sjeldnere enn gutter. De får sjeldnere tilsvarende behandling og lærere tolker den samme atferden hos gutter og jenter forskjellig (Abikoff et al 2002, Brewis og Schmidt 2003, Brandal, A. 2006). Sciutto (2004) viser til at lærerne står for 75 % av all spesialpedagogisk henvisning, noe som betyr at de er svært viktige informanter (Sciutto, 2004; Brandal. A, 2006).

ADHD er en tilstand som kjennetegnes ved konsentrasjonsvansker, uro og impulsivitet. Tilstanden defineres som en funksjonsforstyrrelse som kommer av ubalanse i hjernen, altså en nevrobiologisk tilstand. Siden en fikk mulighet til å sjekke ut hjernen via bildediagnostikk (MR), vet en at ADHD skyldes blant annet mindre hjernevolum, lavere opptak eller omsetning av blant annet glukose, litt annerledes blodgjennomstrømning og mindre aktivitet i noen områder av hjernen (Aanonsen, 2000; Hoem, 2008; Rønhovde, 2018). En vet da at det handler om en ubalanse eller annerledes oppbygning av hjernekjernen enn vanlig.

En vet altså at elever med ADHD har behov for andre typer tiltak enn de tradisjonelle spesialpedagogiske. I en stor grad handler det om struktur i et forutsigbart læringsmiljø på alle områder. De er svært avhengig av forutsigbarhet, tydelig struktur med tanke på rammefaktorer, og tydelig kommunikasjon og stabilitet i relasjoner. Voksne som kommer og går fungerer svært dårlig i lengden. Små grupper er bedre enn store, en til en når nytt stoff skal innlæres og de trenger hjelp til å lære seg måter å lære på. I dagens skole er «ansvar for egen læring» et av områdene innenfor pedagogisk teori. Dette innebærer at elevene må være i stand til å sette seg egne mål, planlegge innholdet og skaffe seg oversikt, beregne tidsbruken og evaluere læringseffekten. Tenker man på de vansker en elev med ADHD har er det forståelig at dette kan bli utfordrende, og for mange umulig å mestre. Samarbeid kan også være et utfordrende område for disse elevene, og en må hjelpe dem til å omgås andre elever i et læringsfellesskap på en god måte. Det er behov for struktur i friminuttene slik at barn med ADHD kan delta sammen med jevnaldrende (Brandal, 2006).

I takt med forskning og den kunnskap jeg har tilegnet meg som barnehagelærer og spesialpedagog er jeg blitt mer og mer nysgjerrig på hvilke faktorer som gjør at noen barn og unge med ADHD lykkes med grunnskoletiden og andre strever og kjemper motstrøms år etter år?

Det er disse historiene jeg er ute etter. Jeg leter etter det positive, det som gir håp og tro på at det nytter. Jeg har kanskje en naiv forestilling om at det er mulig, men da må vi ha fram hovedpersonenes egne stemmer, beskrivelsene av opplevelsene, beskrivelsene av følelsesmessige tilstander og erfaringene. Hva var riktig for akkurat dem. Jeg har som sagt valgt å fokusere på ADHD, men jeg tror oppgaven like gjerne kunne ha handlet om hvilke som helst diagnoser.

I studien er jeg opptatt av å belyse de gode opplevelsene og erfaringene med å være en elev med ADHD – altså forsøke å løfte frem elevenes egne stemmer. Dette er utgangspunkt for problemstillingen jeg ønsker svar på. **Hva er suksesshistoriene/livshistoriene fra grunnskoletiden til elever med ADHD? Hva var med på å gjøre de gode?**

To tidligere grunnskoleelever med ADHD har deltatt i denne studien. «Lise» på 23 år, studerer i dag 3. året, deltid, informatikk. Hun gikk etter grunnskolen formgivingsfag og har vært et år på utveksling. I tillegg har hun før studietiden jobbet et år i 80% stilling før hun tok til med studiene. «Ole» er 21 år og studerer i dag 2. året, statsvitenskap. Etter grunnskolen gikk han et år design og formgivning. Byttet så til studiespesialisering og gikk med kullet under seg. Undervegs har han hatt et pauseår for å jobbe før han startet på høyskolen. På fritiden jobber han med studentavis.

I det skriftlige arbeidet av studien presenterer jeg i kapittel 2 teoridelen hvor jeg ser nærmere på ADHD diagnosen gjennom de siste 100 årene. Diagnosesystemene Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) og International Classification of Diseases (ICD) som benyttes i utredningen. Jeg tar også for meg hvordan ADHD blir forstått i dag og deretter opplæringstilbudet i Norge. Grunnskoleloven er sentral sammen med loven om retten til spesialundervisning. Jeg har også valgt å ha med en liten del om §9A som trådte i kraft i 2018 som kan være aktuell for de yngste som kan delta i studien. Loven skal blant annet sikre elevene et helsefremmende skolemiljø. Tilslutt i kapittelet har jeg sett på tidligere forskning på området. I kapittel 3 presenterer jeg forskningsprosessen med begrunnelse for hvorfor jeg har valgt en narrativ forskningsstudie. Jeg redegjør videre for hvordan datainnsamling og dataanalyse har blitt gjennomført med kategorier for datamaterialet jeg har utviklet. Kapittel 4 har fått tittelen «**Ofte hjalp det meg å følge med om jeg fikk sitte å fikle med noe annet vedsiden av**» og omhandler historier om hvordan skolehverdagen ble lagt til rette på en positiv måte. Kapittel 5 har fått tittelen «**Jeg ville heller være den kule i den ukule gjengen, enn den ukule i den kule gjengen**» og omhandler behovet for venner og sosial tilhørighet. Kapittel 6 har fått tittelen «**Jeg husker gode ting som læreren sa til meg, for eksempel at jeg skrev så bra at jeg kom til å bli forfatter en dag**», og denne tar for seg de gode historiene om lærernes positive tilnærming til elevene. I presentasjonen av kategoriene redegjøres det for teoretisk bakgrunn, deretter empiri og analyse for så en drøfting avslutningsvis. Oppgaven avsluttes med oppsummering og avsluttende kapittel. Oppbyggingen av min studie er inspirert av studien til Persen (2010).

KAPITTEL 2

FAGLIG FORANKRING

I dette kapitlet starter jeg med en historisk gjennomgang knyttet til begrepet ADHD gjennom de siste 100 år. Deretter redegjør jeg for hva ADHD er i henhold til diagnosemanualene (DSM) og (ICD) som er de diagnosesystemene vi bruker her i Norge. Jeg ser også på hvordan ADHD blir forstått i dag. Videre retter jeg oppmerksomheten mot grunnskoletilbudet til elever med ADHD. Her ser jeg nærmere på Opplæringsloven, §5 - retten til spesialundervisning og kapittel 9A i loven. Avslutningsvis tar jeg for meg tidligere forskning av elevenes opplevelser av skoletiden, og som mulig vil være aktuelt for akkurat min forskning i denne oppgaven.

Historikk.

I over 100 år har en forholdt seg til ADHD det som tidligere var kjent som Minimal brain dysfunction (MBD) men også navn som «hyperkinetic reaction» eller «hyperaktivitetssyndromet opp gjennom barndommen» (Rønhovde, 2018). Begrepene har vært mange, men det er først de siste 10 - 15 årene det har vært en kraftig utvikling i forskningen rundt diagnosen. ADHD er en nevrobiologisk lidelse som kjennetegnes ved tre kjernesymptomer som hyperaktivitet, konsentrasjonsproblemer og impulsivitet. Enkelt sagt kan en si at tilstanden påvirker den daglige funksjonen, noe som kommer spesielt til uttrykk når barnet eller ungdommen møter krav og forventninger fra blant annet læringsinstitusjoner som barnehage og skole. Uttrykkene er individuelle, men har i hovedsak de tre fellestrekkene nevnt overfor (Rønhovde 2018). I dag er ADHD en av de vanligste psykiatriske forstyrrelsene hos barn i før- og barneskolealder (Haugland & Tangen, 2012. s. 16).

De første beskrivelsene på ADHD går langt tilbake, og i 1844 laget den tyske legen og forfatteren Heinrich Hoffmann (1809 – 1894) en samling med flere illustrerte historier om de urolige barna «Der Struwwelpeter» (Zeiner, 2010, s. 18). Blant annet gutten Sprelle-Filip som ikke kunne sitte stille, og som vippet, stampet, trampet og sang så mye at stolen veltet og hele middagen gikk i gulvet. En finner også igjen beskrivelsene helt tilbake til Shakespeares skuespill om Kong Henrik den åttende, der en av personene omtales med en «sykdom» med konsentrasjonsproblemer.

I 1899 skrev legen T. S. Clouston den første vitenskapelige artikkelen i *The Scottish Medical and Surgical Journal* under tittelen «Stages of over-excitability, hypersensitiveness, and mental explosiveness in children and their treatment by the bromides» (Zeiner, 2010, s. 18) Og i 1902 holdt professor Still flere foredrag om en rekke barn han hadde undersøkt. Både Clouston og Still beskrev uro og konsentrasjonsvansker, men Still så også at barna hadde normal intelligens selv om de hadde store lærevansker. Videre beskrev han at guttene kunne være aggressive, ha ødeleggelsestrang og være misfornøyde. Mye av dette startet i tidlig skolealder.

Videre utover starten på 1900-tallet gikk diskusjonen mellom fagfolk om atferds- og lærevanskene skyltes arv eller fødselsskader, og på 1920-tallet var noe av forklaringen følgetilstander i forbindelse med virusinfeksjoner (Spanskesyken) som herjet både i

Europa og USA på den tiden. På slutten av 1930- tallet forsøkte faktisk en ved navn Bradley å behandle barn innlagt i institusjon med et amfetaminpreparat, ikke nødvendigvis for at han forutså den positive virkningen det hadde, men heller som en hjelp mot bivirkninger etter annen behandling som ble prøvd ut. Hyperaktiviteten og impulsiviteten roet seg og det igjen gav blant annet barna bedre skoleprestasjoner. I denne korte gjengivelsen av Bradleys prosjekt må det legges til at det var mer omfattende enn som så, men mitt hovedpoeng nå er å belyse at allerede på den tiden så en effekt av medikamentell behandling. Men det var ikke før på 50- og 60- tallet en startet for fullt med denne behandlingen. Det har vært flere varianter av sentralstimulerende midler og syntetisert nye medikamenter. I dag er kunnskapen og behandlingen bedre enn noen gang og en får håpe at denne positive utviklingen vil fortsette.

Går vi litt tilbake til 40-tallet og deler av 50- tallet så var interessen for de urolige barna lavere. Men på 60- tallet begynte en å se forbi forklaringen som skyltes hjerneskader, og heller så mer på dysfunksjoner hvor det i noen områder av hjernen ikke fungerte som det skulle, og derfor ga funksjonsproblemer. Dermed oppsto benevnelsen MBD. Gjennom hele 60- og 70- tallet fant nye årsaksforklaringer, ytringsformer og behandlingsformer, og funnene Bradley hadde gjort ble tatt i bruk.

I forbindelse med at det Amerikanske diagnostiske oppslagsverket DSM ble revidert i 1980 ble nyere funn lagt til grunn og nyere teori fra psykologisk testing tatt med. Her hadde en sett at konsentrasjonsproblemene var primærvansken og hyperaktiviteten var sekundærvansken. Dermed oppsto begrepet ADDH+ eller ADDH- «Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity». Videre i 1987 kom betegnelsen ADHD «Attention Deficit Hyperactivity Disorder» og i 1994 revideres DSM for fjerde gang og ordet ADHD deles opp og blir skrevet som AD/HD «Attention Deficit / Hyperactivity Disorder» og en ser at en kan ha AD/HD som primær uoppmerksom type, som primær hyperaktiv/impulsiv eller som en kombinert type, altså en tredeling, nettopp derfor kom / inn. Ved siste revidering i 2013 er denne delingen beholdt, men en har endret *type* til *presentation*. Rønhovde (2018) oversetter det på norsk til *væremåte*.

Siden den første beskrivelsen av diagnosen dukket opp på midten av 1800- tallet har det vært brukt mange betegnelser og begreper. Som nevnt tidligere er det altså i hovedsak vansker med konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet, alene eller i kombinasjon. Flere har i tillegg psykiske vansker og eller forsinket utvikling på et eller flere områder.

Diagnosesystemene.

De to diagnosesystemene vi forholder oss til her i Norge er DSM og ICD. DSM er det amerikanske klassifiseringssystemet som blir utgitt og revidert av den amerikanske psykiaterforeningen American Psychiatric Association (APA) på psykiske lidelser. I dag benyttes DSM-5 som kom ut i 2013, tidligere kjent som DSM-V. ICD gis ut og revideres av Verdens Helseorganisasjon (WHO) sist gang i juni 2018. Først i den siste versjonen, ICD-11 ble ADHD tatt med, tidligere kalt og diagnostisert som hyperkinetisk forstyrrelse. Den inneholdt noe av de samme kriteriene som DSM. Derimot er kriteriene noe strengere i ICD-10 manualen enn i DSMs, og som Rønhovde (2018) skriver praktiseres den noen mere rigid. I denne skal både vanskene i forhold til uoppmerksomhet og hyperaktivitet/impulsivitet fylles. Her holder det ikke med enten eller. Det har dermed gitt færre med diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse (1 prosent) enn diagnosen ADHD (Rønhovde 2018). Om dette endrer seg når ICD-11 kommer ut får en se på. Norge er

forpliktet til å benytte denne, men en bruker ofte både DSM og ICD i klinisk arbeid, forskning og undervisning.

Innenfor DSM systemet må barnet ha seks eller flere vedvarende vansker med uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet som har vedvart i minst seks måneder, samtidig som de må ha oppstått før barnet har fylt syv år. Etter fylte 17 år og voksen er det fem eller flere av vanskene. Symptomene må ha vart i over seks måneder og en må se det i forhold til alder og utviklingsnivå. I tillegg må vanskene forekomme på flere arenaer i livet til barnet og sist men ikke minst virke inn på den hverdagslige fungeringen og utviklingen. En må også utelukke andre psykologiske og medisinske grunner som kan gi symptomer som ligner på ADHD, samtidig skal det være bare en liten gruppe av de en sammenligner med som har samme vansker. De skal altså være klinisk signifikant.

Hvordan blir ADHD forstått i dag?

Tjora og Næss (2012) viser at barna med ADHD plasseres i én av tre undergrupper. Det er de med hyperaktivitet, de med konsentrasjonsproblemer og de med en kombinasjon av disse. Jeg velger her i oppgaven å ta med en «fjerde» gruppe; impulsivitet, da flere andre forfattere velger å referere til denne som en egen gruppe.

Tenk deg at du har ti tv-skjermer rettet mot deg, og det du har sett der skal du gjenfortelle. Det sier seg selv, noe har du ikke fått med deg og andre ting har du glemt undervegs. Slik er en av beskrivelsene en med ADHD kan ha fra livet sitt.

Primær- eller kjernesymptomene av vanskene en har er manglende konsentrasjon eller å greie og holde fokuset over tid, altså opprettholde oppmerksomheten over tid. En har vansker med å motta beskjeder og instruksjoner. Vansker med å organisere seg selv og det en har i rundt seg, og det er svært lett å la seg distrahere. En mister eller glemmer ting. Ei grein skrapes mot et vindu, ballen du ikke fikk sentrert fordi du fikk øye på en fugl som fløy forbi, en søppelpose som ikke blir tatt med ut, lekser som ikke gjøres eller skolevegen som aldri tar slutt, for det finnes så mye fint å se på. Alt dette er med på å prege skolehverdagen, hjemmesituasjonen og fritidsaktivitetene.

Beskrivelser som «drevet av en motor» har en sikkert hørt når barn med ADHD blir beskrevet. Uroen utarter seg gjerne når det forventes at barnet skal være rolig i undervisningssituasjonen eller i samlingsstundene i barnehagen. Barnet blir urolig og kan ha følelsen av at det «klør» eller er «uroelig innvendig». Barnet som sover kun korte dupper, og som kan virke som å ligge på ladding før det er fullt kjørt igjen. Måltidet som foregår mer til og fra, enn rolig ved bordet. Samtalen som skifter tema like hurtig som den startet. Noen betegner uroen som verre om en ikke får rørt på seg. En har lett for å forlate stolen når det blir vanskelig, løpe i gangene på skolen, plukke på ting, og leken som endres på et øyeblikk. I skolegården er det full fart hele tiden.

«Å tenke før en snakker». Ofte kan det komme før en rekker å tenke på hva en sier eller handlingen kommer før en rekker å tenke over om det er lurt eller ikke. En avbryter og forstyrrer andre, bryter inn i samtaler eller «ødelegger» leken til de andre, gjerne fordi en har lyst til å være med og ikke greier å ta kontakt på en «god» måte. En bare rusler inn og det blir uro og kaos.

Kjernesymptomene hos gutter og jenter kan vise seg gjennom noe ulik type atferd. Guttene blir gjerne mer hyperaktive og oftere aggressive i småskolealder, mens jentene kan være mer innadvendt og fjerne (Haugland & Tangen, 2012. s. 25). En vet imidlertid

at jentene har de samme vanskene som guttene, men uroen er mindre synlig hos jentene. De plukker og fikler på ting, mens guttene har mer synlig uro som å vippe på stolen, være overalt, ødelegger og spiser på blyanter, faller av stolen osv. Mange jenter er mer pratsomme, det en kaller hyperverbal og typiske kjennetegn kan være hun som snakker hele tiden, hun som drømmer seg bort, «guttejenta» eller hun som vi ofte tror er skoleflink, men i virkeligheten sliter på skolen. Hun velger gjerne kjappe løsninger og blir en underlyter. Hun har få eller lite venninner, og krangler mye hjemme og på skolen. Konsentrasjonsvanskene legges det ikke så godt merke til på skolen, og derfor blir det vanskelig å få med seg det som skjer på tavla (Haugland & Tangen, 2012. s. 26- 27). Paradokset er at jenter henvises seinere enn gutter med samme symptomer. Dessverre har da jentene ofte utviklet vansker i skolen eller emosjonelle og gjerne andre vansker som skjuler for ADHD symptomene (Kopp, 2010; Rønhovde, 2018)

Opplæringstilbud.

Grunnskolen – Grunnlaget for veien videre. Her tilbringes størsteparten av hverdagen i 10 år hvor du har din første og faktisk ditt eneste rett og plikt til opplæring.

Opplæringsloven viser som nevnt til elevens rettigheter og plikter. I kapittel 1; formål, virkeområde og tilpasset opplæring nevnes elevens medansvar og rett til medvirkning. Videre i Opplæringsloven §1-1 står det: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringsloven §1-1, 1998)

Opplæringen skal tilpasses barnets evner og de forutsetninger det har. I samme kapittel gjøres det klart at en skal ha fokus på tidlig innsats gjennom å gi barn mellom 1. og 4. trinn en egen og intensiv opplæring for å nå de målene som er satt om barnet begynner å henge etter. Ved behov kan også denne undervisningen foregå en til en. Retten til spesialundervisning er en viktig paragraf for barn med diagnosen ADHD. Her står det i Opplæringsloven § 5-1: «I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven» (Opplæringsloven §5-1, 1998)

Før det gjøres et vedtak på retten til spesialundervisning i forhold til paragraf 5 skal det utarbeides en sakkyndig vurdering som omhandler det behovet barnet har. Vurderingen skal gjøre rede for og ta standpunkt til følgende punkter, Opplæringsloven § 5-3:

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet.
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa.
- realistiske opplæringsmål for eleven.
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innafor det ordinære opplæringstilbodet.
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod

(Opplæringsloven §5-3, 1998)

Det vises videre til at skolen skal ha vurdert og prøvd ut tiltak de mener kan være tilfredsstillende for barnet innenfor det ordinære opplæringstilbudet, før det blir gjort en sakkyndig vurdering. Det er viktig at tilbudet om spesialundervisning gjøres i samarbeid med foresatte og barnet selv. I tillegg skal det utarbeides en individuell opplæringsplan for barnet. Denne skal inneholde mål, innholdet for opplæringen og hvordan denne skal gjennomføres. Planen skal vurderes skriftlig en gang i året av skolen. Her skal det framkomme hvordan undervisningen har blitt gjennomført og om barnet har nådd målene som er satt. Viktigheten av å bli hørt i saken som omhandler egen skolehverdag er alfa omega for om mulig kunne få en opplæring som er god nok. Altså som kan være med å fremme danning og lærelyst som det vises til i paragraf 1. Behovet for struktur, forutsigbarhet og tydelighet ligger i grunnen for det arbeidet skolen legger ned i forholdet til opplæringsloven. Loven står over alt, men allikevel er barna avhengig av skolens rådende vilje og evne til å sette inn de riktige tiltakene.

Videre sier loven §8-2 om organisering av elevene i klassene:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg

(Opplæringsloven §8-2, 1998)

Her viser loven til elevenes behov for sosial tilhørighet, som videre skal sikre elevene mulighet for å etablere vennskap med jevnaldrende medelever.

I juni 2017 ble opplæringsloven kapittel 9A endret og retten til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring ble enda viktigere. Paragrafen skulle sikre nulltoleranse og systematisk arbeid i forhold til krenkelser, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Rektor sitter med det øverste ansvaret, men alle ansatte sitter med et ansvar for å varsle om de blir kjent med de overnevnte punktene. Skolen er dermed forpliktet til å undersøke sakene. Videre står det i opplæringslovens § 9A-4 at det skal settes inn tiltak om det er nødvendig og utarbeide en skriftlig plan som skal beskrive:»

- a) hva problem tiltaka skal løyse
- b) kva tiltak skolen har planlagt
- c) når tiltaka skal gjennomførast
- d) kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka
- e) når tiltaka skal evaluerast.

Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første og femte ledd» (Opplæringsloven §9A-4, 1998). I §9A-5 er den en skjerpet aktivitetsplikt som sier at den som får mistanke eller kjennskap til at andre voksne på skolen krenker en elev forpliktet til å gi rektor beskjed. Om krenkingen skjer fra en av ledelsen ved skolen skal den voksne gå til skoleeier. I det offentlige er dette kommunen. Om rektor eller skoleeier ikke gir eleven et godt skolemiljø som kort beskrevet overfor har eleven og foresatte rett til å kontakte fylkesmannen. Fylkesmannen skal videre sørge for at eleven blir hørt og behovet for hva som er best for barnet skal tas grunnleggende hensyn til.

Tidligere forskning på elevenes opplevelse av skoletiden.

Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven finnes det mye forskning på og for den del mye litteratur innenfor temaet ADHD, men begynner du å lete etter livshistoriene blir det litt mer innsnevret. Et kjapt søk på Google Scholar innenfor søkeordet ADHD gir deg tilgang på 835 000 artikler. Føyer du til «grunnskoleelever» får du raskt en betydelig nedgang, og du står igjen med 73 artikler. En av disse er en master fra UiO som heter Inkludering av elever med ADHD. I en kvalitativ studie, intervjuet Hansen (2013) 3 elver i alderen 23-24 år for å få fram deres egne stemmer. Dataene viste at informantene hadde hatt ulike utfordringer på skolen, og som årsak oppgir Hansen at det kan ha vært i forhold til om elevene var medisinerert eller ikke, godt eller dårlig klassemiljø, relasjon til lærer, hvorvidt elevens åpenhet i forhold til sin diagnose, og egen aksept i forhold til diagnosen. Funnene til Hansen viste at ADHD diagnosen fikk informantene til å føle seg annerledes, mens de ønsket å være som alle andre, og en del av fellesskapet. Videre kom det fram at elevene hadde mindre læringsutbytte av å være i klasserommet, og heller responderte positivt av å være i mindre grupper eller ha «en til en undervisning», noe ingen av dem ønsket. Videre vektla alle informantene betydningen av tilrettelagt undervisning, gode relasjoner til lærer og betydningen av å ha en venn. Resultatene fra studien viste at det ikke ga et helt klart svar på om den enkelte elev følte seg inkludert i klassen, men at det å føle seg akseptert sosialt, faglig og kulturelt ville være medvirkende faktorer. Hansen sier at en dårlig opplevelse av skolehverdagen, dårlig relasjon til lærer og medelever er uheldig for den faglige og sosiale inkluderingen. Ut i fra dataene ser det da ut til at tilpasset opplæring, god relasjon til læreren, godt klassemiljø, akseptering og gode venner blir viktige faktorer for å oppleve å være inkludert.

Et videre søk på Google Scholar fører meg til Bjugstad (2006), en master om hvordan elevene med ADHD oppfattet sin skolehverdag. Bjugstad utførte en kvalitativ studie hvor hun intervjuet fem barn i alderen fra 10-12 år. Hun forteller om fem forskjellige livsverdener sett fra barnas egne ståsted. Alle uttrykte at de trivdes på skolen, men noen ulikheter hadde de. Blant annet sa fire av fem at det var viktig å være åpen overfor lærere og medelever om diagnosen. Like mange oppgav at de hadde utbytte av medisinen de brukte. Gode relasjoner til lærere og medelever var viktig. Å ha noen å snakke med, mestring av faglige utfordringer, bekreftelser på det de gjorde, å oppleve å bli verdsatt, og ha håp for fremtiden var viktig. Gjennom det barna forteller mener Bjugstad at lærerne i større grad burde bistå mer med å være behjelpelig med å bygge vennerelasjoner. Hun mener også at de bør bli bedre på å skape mestringsopplevelser faglig og sosialt. Å ta tak i de beskyttende faktorene i barnet og miljøet rundt vil derfor føre at barnet får det bra i skolen og eller sosialt.

Ericsson og Carlsson (2016) har i sin studie av svenske ungdommer latt ungdommene selv beskrive hvordan de tenker de hadde det på skolen, og i hverdagen generelt. Her intervjuet de 12 ungdommer mellom 15-17 år. Gruppen opplyste at det først var når de kom på skolen diagnosen ble et problem, og mangelen på forståelse ble oppgitt som grunn. De fortalte også at det var sjelden ungdom selv blir spurt om hvordan de opplevde å ha ADHD. Studien er utført av Rikard Olof Eriksson, forsker ved Høgskolen i Østfold og Maria Carlsson ved Gøteborgs universitet. Eriksson oppgir at sosiologiske og etnografiske studier knapt nok finnes i forskningslitteraturen. Selv om studien er svær liten og kanskje vanskelig å få et entydig klart svar av, berører den slik jeg tolker det noe viktig. Det å snakke med eleven for å få hans eller hennes opplevelse frem kan bidra til økt forståelse for utfordringene eleven strever med i skolehverdagen, og dermed bidra til å bedre kvaliteten på undervisningen og økt trivsel for eleven.

Mange kjenner på utilstrekkelighet og frustrasjon over at tiltak ikke ser ut til å virke. Lar en være å drive med ting som ikke virker og heller konsentrerer seg om det som nytter vil skoletiden få en helt annen kvalitet over seg, og det vil komme alle rundt eleven til gode.

KAPITTEL 3

METODE

I dette kapittelet vil jeg ta for meg det metodiske aspekter ved studien. Her vil jeg gjøre rede for valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosessen, samt komme med begrunnelser for de valg jeg har tatt. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: **Hva er suksesshistoriene/livshistoriene fra grunnskoletiden til elever med ADHD? Hva var med på å gjøre de gode?** I forbindelse med min problemstilling er det hensiktsmessig å benytte en narrativ analyse.

En narrativ tilnærming.

Fortellingen innledningsvis om gutten på sykkelen presenteres også for å skape en introduksjon til den videre studie. Narrativ kommer av det latinske verbet *narrare* «å fortelle» (Thagaard, 2018) Fortelling, beretning, historie eller biografi er benevelser som også benyttes om begrepet «narrare». I Moen (2006:2) beskrives de som: «One way of structuring these experiences is to organize them into meaningful units. One such meaningful unit could be a story, a narrative» (s.2) I Thagaard (2018:126) beskrives også fortellinger som en viktig del ved vårt sosiale liv fordi de er en fremgangsmåte vi benytter for å gi våre sosiale handlinger et meningsinnhold. Disse fortellingene inneholder beskrivelser av hele eller deler av vårt livsløp og kalles livshistorier. (Polkingshorne, 1988; Moen, 2006) sier: «People without narratives do not exist» (s.2) I denne oppgaven er det akkurat det jeg skal forsøke å gjøre gjennom å fremheve elevenes egne stemmer, nettopp for å belyse deres egne positive opplevelser i skolehverdagen, hvordan de forstår seg selv og omgivelsene. Sett fra et analytisk perspektiv gir altså livshistoriene informasjon om samfunnsforhold og sosiale relasjoner noe som har sitt utspring i blant annet humanetiske fag, men også samfunnsfagene de seinere årene (Riessman, 2012; Thagaard, 2018).

Ser en tilbake på fortellingen om gutten på sykkelen innledningsvis ville hans egen fortelling se noe annerledes ut om han fikk fortalt selv. Her ville han komme med sin egen forståelse av hendelsen ut fra hans erfaringer og hvordan han så seg selv i en sosial kontekst. For de utenfor ville det ganske enkelt kanskje se ut som en gutt som lekte seg på sykkelen ute i skolegården, og som ikke hadde noen intensjon om å komme til inn til time. Selv kunne gutten for eksempel fortelle at forhjulet på sykkelen var løst og at han måtte få sjekket dette før han gikk inn til time. Videre kunne han forklare at det var farlig å sykle med løst hjul og at han da kunne skade seg ute i trafikken, dermed var den tomme skolegården et fint sted å gjøre denne undersøkelsen. Sett fra en voksens perspektiv ville historien om gutten sett annerledes ut. Vi må huske at den som forteller historien formidler budskapet, og i det den går videre er det opp til mottakeren hvordan den oppfattes og tolkes videre. Sett fra et forskningsmessig ståsted må forskeren være klar over at en lett vil komme tett inn på gutten når han forteller om turen rundt i skolegården, og at en kan innta en slags «morsrolle» og bli forutinntatt. En god forsker bør dermed ha riktig balanse mellom forståelsen og riktig informasjon for å unngå de store feiltolkningene en kan komme opp i.

Det interessante med en narrativ tilnærming er som forsøkt beskrevet overfor søken etter å samle inn og analysere fortellingene til menneskene i samfunnet. Vi er kommunikative vesener, og det ligger naturlig i oss å fortelle om våre tanker, opplevelser og de erfaringer vi har gjort oss. Gjennom en narrativ studie er det kun fortellingene en er ute etter og forskeren har som sagt til hensikt å forstå hvordan det er å være den andre gjennom intervjuene og analysen hvor en blant annet ser etter likheter, vendepunkter og gjentakelser. Temaet for studien er valgt på grunnlag av mine interesser og erfaringer, noe som kan prege hvordan jeg tolker datamaterialet. Måten jeg ber informanten fortelle vil påvirke måten informanten forteller, og på en slik måte vil relasjonen mellom oss virke inn på datamaterialet. For å gå inn i forskningsfeltet med et åpent sinn som mulig, må jeg klargjøre min subjektivitet. Jeg må derfor forsøke å legge bort min forutinntatthet i forhold til hva jeg forventer de kommer til å fortelle meg om skoletiden.

Forskningsprosessen

Valg og rekruttering av informanter.

Jeg gikk tidlig ut for å informere om prosjektet mitt. Allerede etter endt eksamen gikk jeg ut på sosiale medier og ønsket innspill til hvor jeg kunne henvende meg når den tid kom. Dette mente jeg var en god strategi for det framtidige arbeidet med tanke på at jeg da kunne komme hurtig i gang med både rekruttering og intervju før vinteren tok til. Jeg basere min undersøkelse på et såkalt *strategisk utvalg*. Det vil si at: «en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54) noe som mine informanter ville gjøre gjennom ADHD diagnosen og at de alle er ferdig med grunnskolen, og har positive historier å fortelle.

Det var ikke mangel på henvendelser fra enkeltpersoner og organisasjoner. Selv om jeg hadde presisert i teksten at det på daværende tidspunkt ikke ville være mulig å inngå avtaler på grunn av manglende godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), og at jeg var ute etter elevenes egne historier tok flere mødre og noen lærere kontakt for å fortelle sine historier. Jeg ble i tillegg kontaktet av en person i ADHD Nord-Trøndelag, og vi laget en avtale på at jeg skulle sende en formell henvendelse til dem når NSD hadde godkjent forskningsprosjektet mitt. Hun ble min ¹portåpner til organisasjonen og aktuelle forskningsdeltakere, og skulle videreformidle min henvendelse til medlemmene sine samtidig som hun ville administrere henvendelsene som skulle gå tilbake til meg. Da jeg fikk denne avtalen trodde jeg at ting omtrent ville gå av seg selv, og jeg gjorde ikke flere forsøk på å henvende meg til andre. Her ser jeg i ettertid at jeg burde ha henvendt meg til flere. Blant annet videregående skoler, bup, ppt m.f. i tilfelle responsen ble lav.

Med tanke på oppgavens omfang var jeg opptatt av at utvalget ikke skulle bli for stort så jeg valgte å skulle intervju gutter mellom 18 – 20 år. Her var jeg også opptatt av at jeg ikke skulle ha personlig kjennskap til dem og et ønske om at de hadde god narrativ kompetanse.

¹ Dalen (2008) har beskrevet en portåpner som «en aktør med kontroll over atkomstlinjene til forskningsdeltakere». Nå har det for øvrig ikke være nødvendig å benytte denne «portåpneren» ettersom deltakerne har meldt seg på grunnlag av forespørsel på sosiale media (Facebook og Instagram).

Etter flere måneder uten respons ble jeg kontaktet av en dame på 23 år, og ut fra at jeg akkurat da slet såpass med å finne deltakere endret jeg problemstillingen min med tanke på kjønn og alder. Utfordringen med kvinnen på 23 var at hun befant seg på en helt annen kant av landet, og at vi dermed måtte gjennomføre intervjuet via skype. Jeg valgte allikevel å inngå avtale med henne, og måtte ta med dette momentet når jeg skulle inn i analysedelen av arbeidet mitt. Kort tid etter ble jeg også kontaktet av to menn til på henholdsvis 21 og 25 år. Kun den ene fra samme fylke som meg, så den andre måtte jeg også intervju via skype.

Informert samtykke og konfidensialitet

Alle forskningsprosjekter krever respekt for menneskers privatliv, retten til å være anonym og retten til å delta eller ikke (Thagaard, 2018, s. 60). Før prosjektet tar til skal informantene ha fått de nødvendige opplysningene om formålet med prosjektet, hvilken metode som skal benyttes og de følger det kan ha av deltakelse. Gjøres det lydopptak, skal det informeres om hvor lenge dette oppbevares og hvem som har tilgang og hvem som skal bruke det. Informantene skal også ha oppgitt at de har mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet når de vil i prosessen uten at det medfører noen konsekvenser for dem. De får videre informasjon om alt de forteller blir behandlet konfidensielt, og at kontaktopplysningene og intervjuet blir oppbevart på låste datafiler i tillegg til at de ble anonymisert. Her ville jeg benytte fiktive navn som: «Ole» 21 år og «Lise» 23 år.

Informantene har etter opprettelse av kontakt fått tilsendt opplysninger beskrevet overfor og samtykke om forskningsprosjektet. Samtykkeskjemaet ble signert før intervjuene startet (vedlegg 2).

Utforming og utprøving av intervju

Med tanke på min søken etter informantens livshistorier, og deres egne stemmer ble intervjuguiden utformet som åpne ²semistrukturerte intervjuer (Tjora, 2017) (Vedlegg 2). Dermed mener jeg at jeg da greier å gå i dybden av hver enkelt historie, opplevelser og erfaringer. Det ville jeg ikke ha greid om jeg hadde valg et strukturert intervju som blir mer rigid og som igjen kan føre til at en går glipp av viktig informasjon. Jeg ønsket å etablere en trygg og god atmosfære, dermed åpner intervjuet med en presentasjon av meg selv og prosjektet mitt, i tillegg til at jeg ber informanten komme med noen biografiske data om seg selv. Her spør jeg etter enkel bakgrunnskunnskap som alder, hva hun/han har gjort etter grunnskoletiden og fram til i dag. Nettopp for å etablere den gode atmosfæren jeg ønsker å skape rundt samtalen vår. Jeg må hele tiden ha med meg at det handler om mellommenneskelige relasjoner under intervjuet, og at det er deres egne personlige historier de forteller til meg. Samtidig har vi nå kommet opp i den svært så spesielle situasjon at vi har fått pandemien Covid-19 hit til Norge, og for øvrig verden over. Derfor står jeg i dag igjen med to informanter til forskningsprosjektet mitt. En form for prøveintervju ble gjort med en venn, her var det vanskelig å få følelsen av noe kontret da intervju situasjonen kommer an på informantens fortellerevne, men også min måte å møte informanten på.

² «Semistrukturerte intervjuer brukes ofte som en annen betegnelse på dybdeintervjuer. I begrepet ligger det at intervjuet bare har en halvfast struktur» (Tjora, 2017, s. 264)

Ser en for øvrig videre på spørsmålene i intervjuet vil jeg forsøke å få informanten til å fortelle om noen gode opplevelser han eller hun har hatt i grunnskoletiden. Det kan være en god lærer, assistent eller en spesiell situasjon som gjorde at informanten har fått positive opplevelser under skoletiden. Oppfølgingsspørsmål som: «kan du si noe mer om det?» Eller «kan du forklare hva du mener?» vil jeg også ha med. I forhold til det siste kan jeg forsøke å ha litt is i magen og kanskje ta stillheten til hjelp slik informanten får tenkt gjennom, og om mulig greier å utdype svarene sine. Avrundingsspørsmålene forsøkte jeg å legge opp slik at vi får en fin avslutning på samtalen, og informanten kjenner det er greit å ha gjort dette intervjuet. Avslutningsvis vil jeg si litt om arbeidet videre og at jeg takker for at han/hun stilte opp med sine opplevelser og erfaringer. Helt tilslutt spør jeg om muligheten for å ta kontakt om jeg trenger mer utfyllende informasjon i forhold til det vi har snakket om.

Intervju og transkribering

Som beskrevet tidligere innhentet jeg tillatelse fra NSD i forkant av datainnsamlingen. Dette med tanke på at intervjuene skulle tas opp på lydbånd, og de blir da ikke å regne som anonyme og dermed meldepliktig. Søknaden min ble godkjent (se vedlegg 1), og datainnsamlingen ble foretatt i uke 15 og 16. På grunn av Covid-19 pandemien ble de gjennomført via skype. Til tross for litt vansker med å koble seg opp på det første intervjuet og meg selv som var litt redd for at vi skulle miste forbindelsen ble det etter hvert en avslappet atmosfære oss imellom og interaksjonen god. Under det første intervjuet ble jeg nervøs for at informanten ikke var komfortabel de gangene hun dro på ting eller ble litt stille. Istedenfor å stille oppfølgingsspørsmål med en gang stillheten oppsto, fokuserte jeg på å la henne tenke seg om, og dermed ble det mer flyt i fortellingen hennes. Jeg opplevde etter hvert at hun både lo og resonerte mye undervegs i historien sin. I følge Dalen (2008) Persen (2010) trenger det ikke være uvanlig at uerfarne intervjuere finner stillheten og pausene vanskelig. Jeg slet litt med å holde fokuset hennes på de positive opplevelsene, og etter å ha transkribert det samme dag så jeg at det materialet jeg hadde fått kunne bli for tynt til at jeg kunne bruke det i analysen min. Dagen etter tok jeg kontakt for å høre om vi kunne gjennomføre intervjuet på nytt. Informanten sa ja, og denne gangen klarte hun å fortelle litt mer om de positive hendelsene, og om personer som hun ikke hadde husket dagen i forvegen. Jeg har valgt å beholde det første intervjuet rett og slett fordi det ble mer fylde i det hun fortalte.

Intervjuene hadde en varighet fra ca. 40-45 minutter, og vi sjekket at lyd kvaliteten var god i forkant av hvert intervju i og med at vi satt på pc. Jeg informerte om at jeg ville gjøre notater undervegs om det ble nødvendig, men opplevde fort at jeg hadde behov for å holde fokuset rettet mot informanten og historiene. I og med at intervjuene ble foretatt med flere dagers mellomrom rakk jeg å transkribere dem med en gang. Til sammen endte jeg opp med 14 fullskrevne sider. Selve transkriberingen gikk forholdsvis greit selv om det var en nøyaktig og tidkrevende prosess. Denne prosessen kan sees som fortolkende og skriftlig gjengivelse av intervju/samtale (Kvale & Brinkmann, 2012; Skagestad, 2014). Med tanke på at min studie legger vekt på «det fortalte» altså hendelser, opplevelser og ikke «hvordan noe fortelles» (Riessman, 2008; Skagestad, 2014) vurderte jeg det som hensiktsmessig å få fram informantenes meninger, budskap og poenger i transkriberingen enn å fange det som blir sagt så nært opp til talespråket. Jeg har derfor valgt å transkribere så nært opp til skriftspråket som mulig for å få fram meningsinnholdet i fortellingene, altså gjengis det informanten fortalte på bokmål. Jeg

har for øvrig valgt å ha med noen ³paralingvistiske faktorer som kan være viktig i tolkningen av meningsinnholdet som for eksempel følelsesuttrykk som latter, sukk etc. tenkelyder som eh... eller mm... samt markert tenkepauser som er gjengitt som «...». Tema hvor informanten forteller fra negative opplevelser ble ikke transkribert, men merket av med «tittel» på tema og minutter inn i intervjuet, slik at jeg kunne benytte meg av det om det ville bli nødvendig.

Analyse og tolkning

Intervjuer, observasjoner, videoopptak eller transkriberte intervjuer inneholder gjerne store deler datamaterialer og i disse finner en narrativer som handler om informantens syn innenfor et eller flere tema. Her søker en etter å finne meningene bak materialet sammen med informantene og med utgangspunkt i teori og egen forforståelse. En bra start er å søke etter fellestrekk, regelmessigheter og gjentakelser. I Moen, (2011) mente Fetterman det samme da han ba forskeren lete etter «pattern of thought and behaviour» (Fetterman, 1998). Analysen handler om å redusere datamengden, og gjennom den prosessen vil det foregå en konstant dialog mellom forsker, datamaterialet og teorien. Dette kalles for den hermeneutiske sirkelen eller spiral. Hermeneutikk eller hermeneutica på latin er læren om fortolkning av tekster. I dette tilfellet som forsøkt beskrevet over, den tolkningen som skjer gjennom forskeren og mellom teksten fra livshistoriene om informantene. Tolkningen skjer ved at man søker etter et dypere meningsinnhold enn hva en finner ved første gjennomlesning av teksten (Thaagard, 2018). Jeg har ønsket å benytte meg av en induktiv tilnærming nettopp for å forsøke å legge min forforståelse til side, og dermed la teorier og kategorier komme i etterkant av intervjuene. Jeg har vekslert mellom empiri og teori flere runder for å utvide min forståelse.

Et viktig del av analyseprosessen er koding av datamaterialet. Her blir en grundig gjennomgang av materialet gjort for å finne ut hva det handler om. Gjennom å finne de overordnede kategoriene som handler om det mest sentrale i datamaterialet får en mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. (Dalen, 2008; Persen, 2010). Jeg startet å lese gjennom intervjuene slik at jeg kunne danne meg et bilde av helheten i historiene. Gjennom å foreta en forkortelse av informantens ytringer til kortere formuleringer gjorde jeg det som kalles en meningsfortetting. Denne kan forklares ved at en gjør om lange setninger slik at ytringene til informanten gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009; Persen, 2010). Eksempelvis: «Jeg sliter med at jeg lett føler meg utenfor, og får lett angst for at de glemmer å invitere meg ... at jeg skal bli glemt. Redd for at jeg da er ingen». Her noterer jeg i marginen, «beskriver følelsen av utenforskap». Men først startet jeg med å utheve alle ytringer som var av betydning for problemstillingen, og det som ikke var av betydning ble tatt bort. Det jeg da satt igjen med var ytringer som hørte sammen. Informantens uttalelser fra grunnskoletiden ble dermed til tre kategorier/temaer som vist i figuren nedenfor.

³ «Noen ganger er måten vi sier noe på nesten viktigere enn hva vi sier. Det er mange nyanser i hvordan du kan bruke stemmen. For eksempel vil både tonefallet og volumet være med på å formidle det som skal sies» (Dahl, 2018)

<p>«Ofte hjalp det meg å følge med om jeg fikk sitte å fikle med noe annet vedsiden av»</p>	<p>«Jeg ville heller være den kule i den ukule gjengen, enn den ukule i den kule gjengen»</p>	<p>«Jeg husker gode ting som lærerne sa til meg. For eksempel at jeg skrev så bra at jeg kom til å bli forfatter en dag»</p>
--	--	---

Fig. 2. Overordnede kategorier/temaer som omfattet det mest sentrale i datainnsamlingen. Dette ligger til grunn for den videre analysen og tolkningen.

Disse tre kategoriene/temaene fikk jeg på grunnlag av informantenes uttalelser om hva som bidro til motivasjon og mestring for grunnskoletiden, altså hva som ble gjort for dem gjennom måter å tilrettelegge skolehverdagen på. Og behovet for tilhørighet ut fra ytringer om episoder om venner og klassekamerater, samt den siste kategorien om relasjonen til det de betegnet som «de gode lærerne». Da jeg hadde funnet de tre kategoriene jeg mener belyser noen av informantenes positive livshistorier fra grunnskoletiden, sjekket jeg om det var ytringer jeg hadde oversett eller kanskje mistolket, og kontrollerte at de var gyldige. Jeg mente å ha en god indikasjon på at det jeg til slutt hadde kommet fram til gav mening til teksten. Har lagt ved de endringene jeg gjorde underveis i arbeidet med kategoriseringen. Og en utfyllende forklaring av de tre kategoriene (vedlegg 4 og 5).

Kvalitet og etiske betraktninger

Det er viktig å være klar over at den teksten som kommer fram fra oppgaven skal være i størst mulig grad lik det informantene har opplevd, erfart og fortalt (Moen, 2011). Denzin, 1989; Lincoln, 2000; Moen, 2011 påpeker at det alltid er noen fakta i enhver narrativ og partikler av sannhet. Polinghorne, 2007; Moen, 2011 sier at en valid og troverdig framstilling har tilstrekkelig nok argumentasjon i seg. Vi vet at det vi hører og prøver å få frem av informantenes mening i vår bevissthet, aldri vil være like presist. Sentralt i narrativ forskning er blikket på at det er jobbet etiske og forsvarlig. Viktig er studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet (Postholm, 2005; Person, 2010). Påliteligheten handler om at stadiene i prosessen er jobbet grundig med, begrunnet og beskrevet for å tydeliggjøre arbeidet som er gjort. Det er også viktig at en reflekterer over hvordan datainnsamlingen er gjort, og hvordan relasjonen mellom informant og forsker kan ha påvirket kvaliteten på det innsamlede materialet. Gyldigheten tar for seg om det er samsvar mellom det man har undersøkt og det en er ute etter (Ringdal, 2009; Peson, 2010).

Jeg ønsket i studien å skape en åpen dialog, slik at informantene kunne snakke uanstrengt om det de hadde opplevd og mente var relevant i forhold til det jeg spurte etter. Et tillitsforhold og en god relasjon mellom oss var viktig for kvaliteten av intervjuet. For sterk styring av tema fra min side ville gå utover studiens gyldighet. Dette kunne føre til at jeg fikk et feilaktig bilde av historiene deres, samtidig som fokuset måtte ligge på de gode historiene fra grunnskoletiden. Transkriberingen er også viktig for studiens gyldighet. Kvale og Brinkmann, 2009; Persen, 2010 viser til at mye av

informasjonen kan forsvinne under prosessen fra tale til tekst. En må ha med seg at detaljer kan ha betydning for hvordan datamaterialet skal forstås, det kan være latter, pauser eller andre ytringer som oppstår når en snakket. Jeg så det som viktig for min studie og ha med pausene og ytringene for om mulig kunne belyse tankene og følelsene til informantene på en bedre måte. Disse ville i det seinere arbeidet si meg en hel del om den situasjonen de fortalte fra. Thagaard (2018) (s.19) sier begrepet overførbarhet knyttes til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger. Min studies resultater er særegne for den kontekst og tidspunkt den pågikk, men funnene har gyldighet utover utvalget og den kontekst, og er derfor relevant og anvendbart i andre situasjoner. Dette kalles naturalistisk generalisering og ved å beskrive mitt forskningsfelt og de fenomen som har vært i fokus på en god og ryddig måte, vil leserne selv kunne føle på det gjenkjennbare og finne resultatene som nyttige i deres egne situasjoner (Persen, 2010). Gjennom å ha intervjuet to tidligere elever med ADHD kan jeg ikke på noe grunnlag trekke slutninger som vil være gjeldende for hele populasjonen med grunnskoleelever med ADHD. Det jeg kan si noen om, er hva de tidligere elevene med ADHD opplevde som positive under grunnskoletiden. Det blir dermed opp til leseren å vurdere om det jeg har presentert kan overføres til andre kontekster og om det har relevans for dem selv (Thagaard, 2009; Persen, 2010).

De etiske prinsippene i en forskningsundersøkelse er viktig for all forskning, så vel min. Den nasjonale forskningsetiske komite' for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget detaljerte retningslinjer ut fra forskningsetiske prinsipper. Det innebærer at en under hele forskningsprosessen reflekterer og jobber ut fra og omkring et allment akseptert verdisyn og at hensynet til personvernet ivaretas (NESH, 2016). Det kreves deltakernes informerte og frie samtykke som innebærer at vi må informere om prosjektets mål og fremgangsmåter. Meldeplikten til personvernombudet for forskning (NSD) krever en godkjenning for perioden forskningsprosjektet pågår. Før rekrutering av deltakere og datainnsamlingen startet fikk jeg godkjenning fra NSD. Informantene fikk informasjon om studien, dens mål og hensikt, samt informasjon om at de hadde rett til å trekke seg når de ville uten at det hadde noen negative konsekvenser for dem. All informasjon om dem informerte jeg om ville bli behandlet konfidensielt, og at personopplysninger ville bli anonymisert i den ferdige rapporten. Jeg mener jeg har fulgt de etiske prinsippene og tatt hensyn til gjeldende retningslinjer (Kleven & Hjordemaal, 2018).

KAPITTEL 4

«OFTE HJALP DET MEG Å FØLGE MED OM JEG FIKK SITTE Å FIKLE MED NOE ANNET VEDSIDEN AV»

I analysen av datamaterialet kom det fram hva informantene fortalte fra skolehverdagen som førte til motivasjon og mestring for dem. Nedenfor presenterer jeg relevant teori, og avslutningsvis for dette kapitlet kommer empiri og analyse samt drøfting som en avslutning.

Teoretisk bakgrunn

En tilrettelagt og tilpasset opplæring er en forutsetning for god læring for alle, og spesielt for elever med ADHD. Å møte eleven der han er eller som Søren Kierkegaard sier om «hemmeligheten i all hjelpkunst»: «For i sannhet å kunne hjelpe en annen må jeg nok forstå mer enn ham, men dog først og fremst forstå det han forstår. Gjør jeg ikke det, hjelper min mereviten ham slett ikke...» (Rønhovde, s. 30). Tilrettelegging er et begrep som ikke betyr noe i seg selv, det må alltid kobles til noe. Altså, tilrettelegging i forhold til hva? (Rønhovde, 2018). Spesialpedagogisk undervisning og tilrettelegging forteller ikke noe om innholdet, det er kun en form som det må varieres ut fra etter elevens behov på det gitte tidspunkt. Det spesialpedagogiske opplegget for eleven består ifølge Rønhovde (2018) av kartlegging, analyse, målsetting, planlegging, gjennomføring, evaluering og evt. justering.

Tilrettelagt og tilpasset opplæring som jeg nevnte i begynnelsen av kapitlet sier videre: «...valg av opplæringsinnhold, bruk av læringsstrategier og tilrettelegging av læringsmiljø er av stor betydning for god utvikling, ikke minst for personer med særlige opplæringsbehov eller funksjonsvansker» (Strand, 2009, s. 177). Å jobbe fram det en etter hvert merker de mestrer, styrker selvfølelsen og en finner en balanse i å trene de sterke og svake sidene som etter hvert fremmer lysten og evne til å lykkes. (Duvner, 2004. s. 109-110).

Elever med ADHD har i varierende grad behov for tilpasset opplæring. Enkelte fungerer fint uten noen form for tilrettelegging, mens andre kan ha så store konsentrasjonsvansker at den mest vanlige opplæringen ikke fungerer.

Rønhovde (2018, s.251) viser til systemet eller miljøet rundt eleven, i tillegg til en selv og ens evne til å ligge i forkant og foreta de mest strategiske trekkene. Har en evne til å se seg selv, og kjenne til sine «triggere» vil en kanskje greie å snu den «negative» følelsen over atferden. Det er lett å falle for fristelsen å si at: eleven har vært «hyper» i hele dag, og har forstyrret de andre i klassen når han har gått ut og inn». Det beste ville ha vært å plassere eleven langt bak i klasserommet slik at han ikke forstyrrer de andre med «fiklingen» eller om han har behov for pause og må ut. Gi eleven muligheten til små avbrekk når han selv er sliten, og som nevnt tidligere gjerne *før* han er på veg til å miste konsentrasjonen eller holder på å bli irritert (Bastian & Egge, 2009, s. 43).

Det er fint å være klar over at elevens fungering og prestasjoner påvirkes av det fysiske og sosialt miljøet i undervisningsrommet, men også utenfor. Viktige faktorer å ha med seg er skolens fysiske utforming ut fra de muligheter og begrensninger en har i forhold til barn med tilrettelagte behov. Hvordan inne- og uteområdene er utformet kan være med på å påvirke elevens atferd på både godt og vondt. En stor skole har gjerne store områder som kan være med på å begrense muligheten for voksentsyn og som da kan resultere i krenkende atferd som mobbing, avvising og konflikter elevene imellom. Å ha områder som er oversiktlig og i tillegg avgrenset med strukturerte aktiviteter kan derimot virke forebyggende, og skape mindre uro for de med andre behov (Ogden & Rygvold, 2011 s. 23). Det finnes positive tiltak som «Trivselsledere» eller «vennebenken» skal være med på å bedre samholdet og trygge skolemiljøet for elevene.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fortalte begge informantene om lærere som hjalp til og la til rette for dem i skolehverdagen. Deres fokus på dette kom fram da de snakket om noen av de positive erfaringene de husket fra tiden i grunnskolen. De forteller:

Når de skrev og tegnet på tavla, da hjalp det. Og så tok jeg aldri notater. Om jeg hadde notatbok satt jeg bare og tegnet eller noe sånt. For ofte hjalp det meg å følge med om jeg fikk sitte å fikle med noen annet ved siden av... Det var på en måte noe som, at hvis hendene mine kunne holde meg hjernedødt skulle jeg til å si, som ikke tok så mye kapasitet så var det lettere å holde meg våken og holde meg i nuet og ikke liksom forsvinne. Men om jeg skulle sitte der å bare stirre på noen som snakket, så forsvant jeg veldig fort (Lise, 09.04.20. s. 6).

...jeg fikk inntrykk av at de forsto og hørte og lyttet på meg, eh... og var tålmodig med meg og da fikk jeg følelsen av at jeg ikke ville skuffe dem da. De tok initiativ og hjalp, og jeg fikk vanligvis skyldfølelse hvis jeg tullet rundt da (Ole, 20.04.20. s.11)

Lise forteller om hvordan hun fikk lov til å sitte å fikle med andre ting, som for eksempel å tegne i notatboka som gjorde at det ble lettere å følge med. Hun kalte det for: «å la hendene holdt på med noe hjernedødt» og som samtidig ikke tok for mye av oppmerksomheten hennes vekk fra det som skjedde på tavla. Dermed greide hun å holde seg fokusert og våken. Her har skolen lagt merke til Lises behov for å «fikle», og det virker som de har akseptert den delen av henne. Rønhovde (2018, s. 251) viste til systemet eller miljøet omkring eleven, hvor en som lærer hadde evne til å ligge i forkant eller ha noen strategier som fungerer. For Lise fungerte det som beskrevet over og lærerne valgte å ikke la seg irritere over atferden hennes med hensyn til fiklingen (Bastian & Egge, 2009. s. 43). For flere av de aktive barna er det kjent at det er vanskelig å være rolig, spesielt når de *må* være rolig (Rønhovde, 2018). Dette oppleves for enkelte barn som fysisk vondt. Enhver voksen som jobber med barn må en akseptere at barnet ikke har så mye mer å gå på når det er begynner å bli urolig på stolen etter en stund, eller penn og blyanter plukkes sønder og sammen når timen føles for monoton. Lise opplevde dermed strategien som positiv og som en hjelp i skolehverdagen.

Ole forteller at han hadde lærere som forsto og lyttet til han. Gjennom at lærerne viste Ole tålmodighet, ønsket også Ole å vise at han klarte det som kanskje i utgangspunktet var utfordrende for han. På denne måten greide han å skape motivasjon, og ble kanskje roligere. Å jobbe fram det en etter hvert merker de mestrer, styrker selvfølelsen og en

finner en balanse i å trene de sterke og svake sidene som etter hvert fremmer lysten og evne til å lykkes. (Duvner, 2004. s. 109-110).

Informantene forteller videre:

De var dyktige, de hadde tydelige, men realistiske forventninger til hva jeg kunne, de var oppbyggende. De var ikke kjeftende og jeg følte de hadde...ehm... De forsto at jeg lett kunne bli ukonsentrert, de skjønnte det. Men ikke behandlet meg som om det var noen det var noe galt med (Ole, 20.04.20. s. 11)

Og det at hun kanskje gav meg den ekstra hjelpa til å ikke bare bli god, men ekstra bra på en måte, og det var kanskje det som gjorde at jeg på ungdomsskolen når jeg begynte å få karakterer, at jeg ikke nøyete meg med å få middels karakterer, men at jeg skulle gjøre det ekstra godt. Det var hun og et par andre sånne lærere som var sånn, som var sånn som ville, som så på en måte folk som gjorde det bra og utviklet dem det videre (Lise, 09.04.20. s. 2).

Her forteller informantene om lærere som til tross for konsentrasjonsvansker og uro har sett styrkene til dem begge. «...valg av opplæringsinnhold, bruk av læringsstrategier og tilrettelegging av læringsmiljø er av stor betydning for god utvikling, ikke minst for personer med særlige opplæringsbehov eller funksjonsvansker» (Strand, 2009, s. 177). Diagnosene til Lise og Ole må sees som «ferskvare». Det gir kun et øyeblikksbilde av utfordringer deres. Etter et par år ser bildet ulikt ut. Noe har blitt bedre, og noe har kanskje blitt vanskeligere eller kommet til. De har begge rett på tilpassede tiltak og kontinuerlig oppfølging ut fra deres egne forutsetninger og behov. En må ta tak i evnene de har og ikke bare se på manglene.

Det er interessant det Ole forteller om måten lærerne var mot han på. Han sier: «de var oppbyggende. De var ikke kjeftende...». Til tross for at Ole fortalte at han lett kunne bli ukonsentrert klarte de å holde seg positive og imøtekommende overfor han. Den indre uroen og konsentrasjonsvanskene hos han fikk de uansett ikke gjort noe med. Det igjen betyr mye for relasjonen han og lærerne imellom.

Med videre tanke på det informantene forteller vil det være nyttig å alltid ligge et hestehode foran i stort sett alt en gjør. Finn grensene til eleven og utfordre til mer når det er mulig, men husk å skape avbrekk og pauser *før* uroen oppstår eller *før* situasjonen tilspisser seg. Avledning hjelper, men ros og oppmuntring er det aller beste.

Å presentere faget, situasjonen eller aktiviteten på en måte som kan engasjerer er alfa omega, samtidig er det viktig at pedagogen selv innehar god kunnskap og interesse for det en faktisk underviser i. Å leke tryllekunstner for å trekke kaninen opp av hatten hver gang en skal gjøre noe nytt har lite for seg. Det enkle er ofte det beste eller «less is more» (mindre gir mer). Bakverk på lærerrommet for å lære om måling, og samtidig holde eleven engasjert eller for den sagt skyld unna trøbbel fungerer. En biltur hjem for å se på assistentens katt er greit nok og virker i begynnelsen, etter hvert oppstår det en forventning om at du skal greie å overgå deg selv. Du sliter deg ut, og setter deg selv og etter hvert eleven i utfordrende situasjoner som krever masse kreativitet. For å gjøre dagene gode er forenkling, gjenkallelser, få elementer av gangen, og tid sammen med kjente voksenperson(er) gode måter en skaper trygge og positive skoledager på.

Drøfting

Dette kapittelet har omhandlet elevens opplevelse av lærere som har sett og forstått hvilke utfordringer de har hatt med konsentrasjonsvansker og uro. Kort gjenfortalt har informantene fortalt om tilpasninger som er gjort og som har ført til disse gode historiene

fra grunnskoletiden. Lise forteller at hun fikk muligheten til å ha noe å «fikle» med, slik holdt hun seg våken og konsentrert gjennom undervisningen. De fortalte videre om lærere som tok initiativ, tilrettela og ga en opplæring som var tilpasset deres forutsetninger og behov. Om en blir møtt med forståelse og tillit i forhold til utfordringene en har vil kanskje negative holdninger og stigmatisering bli mer fraværende, slik som i Oles og Lises tilfeller?

I den siste empiridelen sier ikke informantene konkret hva lærerne gjorde da de ble oppfattet som dyktige, tydelige og hadde realistiske forventninger eller hun som gav den ekstra hjelpa. Kanskje det omhandlet muligheten for skrivehjelp som kan være et godt alternativ for elever som kan ha tilleggsvansker? Dermed unngår en at eleven bruker masse energi, og i verste fall ikke greier å gjennomføre oppgaven. Å stille krav som Ole sier er nødvendig, så lenge de er realistiske. Alle ønsker og trenger å bli stilt krav til, slik skaper vekst og utvikling. Blir du aldri stilt krav til trenger du heller aldri å anstrenge deg, og etter hvert vil kanskje ikke du selv eller andre ha tro på at du duger og evner å utrette noe?

Dagens skolesystem utfordrer barn som trenger det lille ekstra. Fokus på resultater og krav om å jobbe selvstendig er et av områdene som står sterkt. En kan bli skeptisk når en finner to til tre tettpakkede A4-sider med små skrift i ukeplanene, da hjelper det lite med masse farger i tillegg. Kravet er at elevene skal jobbe selvstendig med arbeidsplanen gjennom uka. Hvilke forutsetninger har «diagnosebarna» til å lykkes da? I all tilrettelegging har det som jeg har forsøkt å beskrive tidligere vært viktig med god kartlegging av elevene. Mennesker er ulike, det som fungerer for en trenger ikke å fungere på en annen. Alt har en sammenheng og med en diagnose som ADHD vil mest sannsynlig behovet for en tilrettelagt hverdag være nødvendig. Sørg for å få kartlagt de nødvendige områdene, og «fang» barnet der det er. Det som ikke fungerte i går, kan kanskje fungere i dag... eller omvendt? Ros og positive konkrete tilbakemeldinger på ønske atferd fungerer når den kommer rett etter en handling. Når eleven har greid å stå rolig uten å dytte de andre i køen, eller når han har greid å skrive de fire setningene han fikk en etter en. Vil nødvendigvis ikke usanne eller overdrevne utsagn som: «Ingen greier å stå så fint i kø som du Ole» fungere? Selv Ole vet at de andre greier køen både bedre og lengre enn han. Å påpeke feil og mangler er heller kanskje ikke veien til suksess? En kan kanskje heller fortelle at: «I dag synes jeg du var flink til å stå i kø». Motivasjon og ros undervegs i oppgavene hjelper, samtidig som du porsjonerer ut oppgavene. Gi en ny oppgave når den andre er ferdig, og gi deg når du ser uroen begynner å melde seg – det var det med å ligge et hestehode foran da.

KAPITTEL 5

«JEG VILLE HELLER VÆRE DEN KULE I DEN UKULE GJENGEN, ENN DEN UKULE I DEN KULE GJENGEN»

Sitatet kommer fra Lise som ønsket å være en av den kule gjengen. I analysen av datamaterialet kom det fram at informantene var opptatt av vennskap og sosial tilhørighet. Jeg vil presentere relevant teori og deretter komme med empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

«Mennesker er sosiale vesener, vi lever våre liv i samhandling med andre, vi kommuniserer med andre, og vi deltar kontinuerlig i et fellesskap» (Støen, 2005). Å knytte seg til andre mennesker er å oppleve tilhørighet i sosiale nettverk som kan bestå av familien vår, vennene, lærere, kjæresten og andre vi møter på de ulike arenaer vi befinner oss. Gjennom å bli inkludert opplever vi å ha en verdsatt rolle, samt ha mulighet for å lære de nødvendige ferdighetene vi trenger for å greie å fungere sammen med de vi omgir oss med (Rygvdal & Ogden, 2011. s.24).

Trening av sosial kompetanse vil være viktig allerede i førskolealder, og spesielt viktig er det for elever med ADHD (Merakerås, 2017). De kan virke rigide i sin væremåte og blant annet tolkninger av hvordan ting og regler er (Rønhovde, 2018. s. 193). En fare er at flere av elevene har vansker med å etablere vennskap og opplever å ikke ha venner eller nære relasjoner. Disse elevene blir ofte veldig ensomme og er i fare for å utvikle psykiske vansker som vil være med dem videre i livet. Relasjonen til andre vil dermed være påvirket av dette så lenge de ikke greier å lese og delta ut fra de sosiale spillreglene som er i jevnaldersmiljøet. Den sosiale kompetansen er derfor nødvendig for å ha mulighet til å etablere seg i jevnaldersmiljøet. Sosial kompetanse handler blant annet om evne til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet (Haugen, R. (red.) s. 68).

Samtidig vet en at den sosiale kompetansen fungerer som en beskyttelsesfaktor, og gir eleven mulighet til å etablere gode relasjoner til lærere og samtidig bli likt og inkludert i vennegjenger (Masten & Tellegen, 2012; Nordahl et al, 2016). I tillegg fremmes også evne til resiliens som gjør at en klarer seg god til tross for vansker en kanskje opplever, eller med tanke på den risiko et barn med ADHD har på grunn av symptomene (Masten, 2007; Nordahl et al, 2016).

Elevenes evnenivå, temperament, selvfølelse, selvbilde og emosjonell støtte av blant annet familie er faktorer som er med på å bygge vår evne til resiliens som dermed utvikles i barndommen (Brooks, 2001, Rønhovde, 2018). Resiliens kan enkelt sies å være den evnen en har til å takle motgang til tross for vansker en har eller har opplevd i livet.

Jevnaldersfellesskapet sett i sammenheng med sosial kompetanse er av en annen betydning enn forholdet til lærere og andre voksne. Det er viktig å være en del av

gjengen og ha sosial status. De virker mer vellykket, og framstår mer sosialt attraktiv for medelevene. Her foregår det mye sosial trenging og posisjonering (Nordahl et al, 2016). Som nevnt over utgjør elever med ADHD en risiko for å ikke greie å etablere vennskap om de sosiale vanskene blir for store har de behov for emosjonell støtte og sosial læring for å etablere de ferdigheter en trenger for å klare seg godt i det sosiale samspillet med medelevene og vennene (Nordahl, 2016). Det er viktig med kunnskap om seg selv og sin diagnose, men også omgivelsenes kunnskap om diagnosen. Venner forstår langt mer så for de skjønner hvorfor vennen reagerer som han gjør, de vil også har mulighet til å «avverge» situasjoner som kan tilspisse seg når de kjenner reaksjonsmønstret til en medelev med ADHD.

Som nevnt er skolen er en viktig sosial arena, og hvordan kvaliteten på relasjonen elevene har til hverandre er helt avgjørende for hvordan skoletiden vil oppleves og vil bli husket siden. Dette har videre betydning ikke bare for den sosiale tilhørigheten, men også den faglige utviklingen (Taylor & Dymnicki, 2007; Nordahl et al, 2016). Det er viktig for elevene å være en av dem, noe som betyr at en tilhører en gruppe av jevnaldrende hvor man har venner og opplever interaksjon. Å føle at en betyr noe i en gruppe jevnaldrende. En trenger ikke nødvendigvis en stor gruppe, men en subgruppe som for eksempel noen få elever i klassen der de har etablert en tilhørende gjeng som de føler samhörighet med.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom det fram at informantene var opptatt av vennskap og følelsen av sosial tilhørighet. Deres fokus på dette kom fram da de snakket om sine erfaringer i forhold til vennerelasjoner i grunnskoletiden. De forteller:

Jeg hadde mmm...kanskje en eller to nære venner, eh... men jeg hadde kjennskap til mange, åså ... var jeg sånn kompis på skolen med ganske mange, men jeg bodde litt lenger unna de andre. Jeg husker fra barneskolen slet jeg med å få nye venner, nære venner på fritiden. (Ole, 20.04.20. s. 13 og 14).

Ja, altså eh... jeg hadde ikke noe spesielt forhold til dem i klassen, men jeg vil ikke si at de var slem eller noe ekkel, de var veldig sånn voksen av seg. Det var ikke mye erting eller mobbing og sånn, de inkluderte alle og selv om jeg ikke var en spesiell populær person som var en del av en gjeng, så kunne jeg gå bort til dem og henge med dem i friminuttet. Og jeg kunne gå bort til gjengen med de mest populære jentene og guttene, og henge med dem. Det var ikke noe problem om det. Eh... selv om jeg kanskje var litt rar da, og var litt sånn..., kledde meg litt merkelig og hadde litt merkelig humor og sånn, det var ikke noe..., jeg ble ikke fysisk utestengt av det, jeg fikk alltid lov til å komme når de møttes (Lise, 09.04.20 s.2).

Informantene oppgir til tross for en fin skoletid vansker med å etablere vennskap både på barneskolen og fritiden, spesielt nære relasjoner til jevnaldrende, men de fikk lov til å være med å «henge» som begge forteller i sine intervju. Spesielt populære var de ikke, men det gikk greit å få være med. Vi vet at elever med ADHD kan ha vansker med å etablere vennskap, og vi vet også at barn med ADHD sjelden har mange venner, noen har ingen nære i det heletatt. Årsaken er at flere av dem sliter med å tolke signaler, både fysiske og verbale henvendelser. «Mangel på venner i barnehage eller skole kan gi konsentrasjonsvansker, nedsatt evne til å mestre sinne og flere ADHD-symptomer» (Merakerås, 2017). Dermed vil trening i sosial kompetanse være viktig allerede i førskolen. Sosial kompetanse kan være inngangsbilletten til jevnaldningsmiljøet, og deles

gjørne inn i fem dimensjoner. Her er evne til samarbeid som handler om å hjelpe andre, dele, følge regler og inngå kompromisser. Selvkontroll handler om å kunne kontrollere seg selv og utsette umiddelbare emosjonelle impulser. Selvhøvdelse handler om evnen til å kunne ta initiativ, hevde sine meninger, motstå press, og si ifra når det trengs. Empati er evnen til å sette seg inn i andres tanker og følelser, ta den andres perspektiv og vise omsorg/respekt. Den femte og siste dimensjonen er ansvarlighet hvor evnen til å følge regler ligger, holde avtaler og være til å stole på (Haugen, R.(red.) s. 68). Sosial kompetanse fungerer blant annet som en beskyttelsesfaktor for de som lever med ulike former for risiko, og elevene med en slik kompetanse har dermed lettere for å etablere gode relasjoner til sine lærere og samtidig bli likt og inkludert i vennegjenger som gir positiv utvikling (Masten & Tellegen, 2012; Nordahl et al, 2016).

Ole forteller videre:

...jeg tipper helt ærlig jeg var ganske slitsom for de andre. Jeg tror ikke jeg var den mest vellikte, som er helt greit. Jeg bryr meg ikke så mye sånn veldig dypt inni. Men ehh... ikke den mest populære på den tiden da. men som var greit for meg, jeg «shillan» alene jeg. Ehhh... men jeg kan ikke huske jeg ble mobbet, det tror jeg ikke jeg var... Det var mer erting i ny og ne, men da må en faktisk bry seg for å ta det innpå seg for å kalle det for mobbing, det gjorde jeg aldri... (Ole, 20.04.20. s. 12)

Her oppgir Ole at han ikke var den som ble best likt. En vet at barn med ADHD kan oppleves som svært rigide i forhold til sine standpunkt og sine tolkninger av regler (Rønhovde, 2018 s. 193). Dette gjør det vanskelig både for vennene og barnet, og som Ole forteller var han ganske slitsom ovenfor de andre. I likhet med Ole vet en at mange sliter ut de vennene de har, og en kan oppleve at de har venner på «rundgang» eller «bruker opp» vennene sine. Resultatet kan gjerne bli at den sosiale kompetansen blir dårligere og barnet opplever å ikke få delta i lek og samspill, noe som fører til at en kommer i en ond sirkel og blir ensom, en kan få angstsymptomer, bli sint, trist og oftere utsatt for mobbing og ekskludering. Ole viser allikevel gjennom det han sier at han ikke har oppfattet erting i ny og ne som direkte mobbing. Gjennom det han forteller virker det som om han har taklet tiden på en god måte, og som nevnt tidligere i studien er mennesker ulike, og måten en håndterer det en opplever har mye å si for ens liv. Vi vet at noen tåler mer enn andre, og en del faktorer vil være viktige for hvordan en da «dealer» med utfordringene en møter. Vårt evnenivå, temperament, selvfølelse og selvbilde, familie som er støttende samt opplevelser av trygghet og kontroll over egen situasjon er også av betydning. Disse strategiene er med på å utvikle ens resilience, og disse utvikles gjennom det arbeidet som blir gjort i barndommen (Brooks, 2001; Rønhovde, 2018). En vet dermed at en positiv måte å bli møtt på er resilience-fremmende og vil være nyttig for barnets selvfølelse når det blant annet skal gjøre forsøk på å skaffe seg venner eller lykkes i den sosiale settingen (Brooks, 2001; Rønhovde 2018). Det kommer blant annet fram nedenfor i det informantene videre forteller:

...Men som den person jeg er så jobbet jeg fokusert for å bli bedre på det. Jeg ville bli mer sosial og ville være med dem som var mer populære. Begynte å henge med en gruppe som var veldig kul. Jeg jobbet for å bli etablert, og ble ikke den mest populære, men fikk være med. Hadde det fint (Ole, 20.04.20. s. 13 og 14).

...og jeg følge at jeg ikke hadde noen verdi i den gjengen, så ville jeg heller være den kule i den ukule gjengen istedenfor den ukule i den kule gjengen...(Lise, 09.04.20. s 2)

Ole satte seg mål om å bli mer sosial og være med dem som var mer populær. Han jobbet for å etablere seg i en gruppe som han betegnet som «veldig kul», og selv om han ikke ble den mest populære var det ok, og som han selv forteller hadde han det fint. Lise greide også å komme seg inn i en kul gjeng, men kjente på en negativ følelse av å være den ukule i gjengen, og dermed ikke fullt ut følte seg som en av dem. Med bakgrunn i begges erfaringer ser en hvor riktig det er å la barn, både med og uten ADHD delta i sosial ferdighetstrening, hvor de kan få opplæring sosialt og emosjonelt og gjennom lek- og samspill. På en slik måte kan de bli bedre på å skape og opprettholde gode relasjoner til de i rundt seg. Som altså er av stor betydning for selvfølelsen og utviklingen. De vil også bli bedre i forhold til problemløsning, bedre selvkontroll og økt sinnemestring

Det vil også være viktig at medelever har kunnskap om diagnosen, for å kunne forstå og møte eleven best mulig. Medelevenes opplevelser er viktige, og at de får mulighet til å sette ord på det de synes er vanskelig er nyttig både for de opplevelsene de står midt oppi, men også for fremtiden. Det er ikke enkelt å vite hvorfor eleven med ADHD «ødelegger» leken eller samarbeidet de skal ha i grupper. Hvorfor det er så mye lyd og uro rundt eleven, og ikke minst hvorfor den andre får lov til å gå ut av klasserommet i timen, eller hvorfor eleven ikke har like mye eller andre lekser. Kanskje merker medelevene at de voksne kan være mer ettergiven enn overfor dem selv. Spørsmålene blir mange om de ikke har nok kunnskap om klassekameratens diagnose. Det vil dermed være lettere å akseptere og inkludere når spørsmålene blir besvart. Her har skolen gode muligheter, og som nevnt tidligere å være åpen om eleven med ADHD. Gjennom å lese litteratur tilpasset aldersgruppen og som kan være med å bidra til kunnskap og gode holdninger. Gode holdninger skapes gjennom samtaler blant annet om rettferdighet, hva som skal være likt for andre. Det er for øvrig viktig at en ikke ser det i lys av begrepet «funksjonshemming» i og med at ingen er like innen en og samme funksjonshemming. Er det for eksempel rettferdig at en som mangler et bein må løpe 60 meter på 6,34 eller en blind får beskjed om å skjerpe seg når han dulter bort i stolen han passer? Gjennom egne kunnskap og medelevers kunnskap om ADHD diagnosen, vil det bli lettere å få innpass hos venner selv med de vanskene en har, og en vil også oppleve mestring på områder som kan være utfordrende (Rønhovde, 2018). Lise og Ole forteller:

Den beste tiden må være 9. og 10. klasse,...men også fra 6. klasse. Men det var da vi på en måte begynte å bli tenåringer og de første gangene vi kjøpte energidrikk og hang på ungdomsklubber og sånn...(Lise, 09.04.20. s. 4)

Jeg husker kanonball pleide å være kjempestas å være med på, og slåball og baseball. Jeg husker noen episoder hvor jeg var veldig god på både kanonball og slåball. Jeg er veldig god på å kaste. Og jeg husker et par episoder hvor jeg sto igjen på laget og vant på laget, og det var kjempegøy. Det kan jeg huske var veldig gøy (Ole, 20.04.20. s. 13).

Ole forteller om episoder med lagspill hvor han følge at han lyktes og opplevde mestringsfølelse. Vi vet at lagspill kan være vanskelig. Det å lese spillet kan for barn med ADHD være utfordrende. Her var det episoder som førte til at han hadde det fint i gymtimene. I tillegg forteller Lise om sin beste tid som var ungdomsskoletiden. Her har hun klart å etablere vennskap og opplever sosial tilhørighet som gjør det til en god tid. Når elevene vurderer sin egen sosiale kompetanse på skolen er det jevnaldersfellesskapet som er av betydning (Nordahl, 2000; Nordahl et al, 2016). I forhold til jevnaldrende framstår sosial kompetanse som noe annet og mer vesentlig enn i forhold til lærere og andre voksne. For elevene er det viktig å inneha sosial kompetanse som gjør at en evner å etablere vennskap og som bidrar til at en framstår som sosial attraktiv for de andre elevene. Å være en del av gjengen, og ha status. Sosialt initiativ og utfoldelse krever kompetanse, og et sterkt konformitets- eller tilpasningskrav som nevnt ovenfor med

tanke på «å være en av dem». «Jevnaldersrelasjonen er kommunikativt kompleks, tvetydig og i utgangspunktet likeverdig. Ikke minst må relasjoner oppnås. I jevnaldersrelasjonene utspiller det seg mye sosial læring og posisjonering» (Nordahl et al, 2016). Kjernen i noen av konfliktene mellom barna kan ofte være om sosial posisjon, altså over hvem er mest populær og har størst innflytelse i gjengen. Kampen om sosial posisjon kan være vanskelig å løse fordi det ikke eksisterer naturlige ulikheter som det naturlig nok gjør mellom voksne og barn.

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på informantenes opplevelser av vennskap og sosial tilhørighet gjennom grunnskoletiden. Kort oppsummert har begge opplevd å ikke være de mest populære, men har fått «henge med gjengen» som de selv begge beskriver. De er som de aller fleste andre barn, sosiale og har behov for å føle seg inkludert i et fellesskap.

Informantene slet med å etablere vennskap i småskolen, men samtidig kan det at de fikk henge med gjengen ha vært med på å hjelpe dem fra ensomheten som så mange med samme diagnose opplever? Den sosiale kompetansen de har opparbeidet kan ha vært inngangsbilletten inn i gjengene de ønsket henge med, og som i etterkant har gjort at de har skaffet seg nære venner? Ole forteller for øvrig at han jobbet fokusert på å få innpass i gjengen, og etter overgangen til ungdomsskolen fikk både han og Lise venner. Hun kjente etter hvert på følelsen av å være i en gjeng hun ikke følte særlig tilhørighet til, og valgte heller å gå tilbake til den gamle gjengen som ikke var så populær og kul. Å velge ensomhet eller som her, en mindre populær gjeng framfor de størst status, kan nok være utfordrende for de fleste ungdommer? Hun kunne ha risikert å bli utestengt fra den gamle gjengen etter å ha forlatt dem til fordel for de andre? Her viser hun kanskje evne til resilience, og som kan ha vært positivt innvirkende for selvfølelsen i søken og etablering av vennskap? Tross alt var hun i en alder hvor tilhørighet og betydning var viktig for selvfølelsen. Til tross tok hun et valg som kjentes riktig for henne. En slik beslutning kan sees som at Lise har styrket sin sosiale kompetanse, og det selv om hun opplevde vansker i jevnaldersmiljøet da hun var yngre? Samtidig kan en større seg det vil være realistisk å oppnå en skole hvor alle elever ikke opplever en eller annen form for ekskludering eller utestengelse av større eller mindre grad? Kan en forvente at alle elever har en «flokk» de tilhører?

Voksne i skolen ønsker selvfølgelig at elevene skal trives. At de skal oppleve vennerelasjoner og fungere godt både faglig og sosialt. En lærer som viser respekt og er hyggelig i sin væremåte, vil overfor elevene vise at i dette klasserommet aksepterer vi hverandre. Å framsnakke elevene foran dem selv, men også foran medelevene vil nok om mulig føre til en rausere kultur i klasserommet? Som nevnt er skolen er en viktig sosial arena, og hvordan kvaliteten på relasjonen elevene har til hverandre er helt avgjørende for hvordan skoletiden vil oppleves og vil bli husket siden. Dette har videre betydning ikke bare for den sosiale tilhørigheten, men også den faglige utviklingen. Det er viktig for elevene «å være en av dem» noe som betyr at en tilhører en gruppe av jevnaldrende hvor man har venner og opplever interaksjon.

På den måten vil elever som Ole og Lise kanskje unngå mobbing og annen krenkende atferd fra jevnaldrende (og voksne), og følelsen av sosial tilhørighet vil være oppnåelig for barn med andre forutsetninger.

KAPITTEL 6

«JEG HUSKER GODE TING SOM LÆRERNE SA TIL MEG. FOR EKSEMPEL AT JEG SKREV SÅ BRA AT JEG KOM TIL Å BLI FORFATTER EN DAG»

I analysen av datamaterialet kom det fram at det handler om lærernes evne til å være støttende emosjonelt og faglig. Informantene forteller om å bli sett, lyttet til og møtt med respekt, de forteller også om å bli satt krav til. Jeg vil under presentere relevant teori, deretter kommer empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

ADHD er en tilstand som kjennetegnes ved gjennomgående vansker i forhold til konsentrasjon, uro og impulsivitet, dette berører alle livsområder i og i rundt skoletiden. Elever med denne diagnosen vil ha behov for en tilpasset opplæring så lenge de er under utdanning, og ut i fra de forutsetninger og behov de måtte ha. Med 10 år i grunnskolen er det viktig at elevene har gode relasjoner til lærerne sine, fungerer godt sosialt og har et godt læringsutbytte (Hughes & Chen, 2011; Udir, 2016). Skal de kunne bli gode i de akademiske fagene er det også viktig med god sosial og emosjonell kompetanse i tillegg. Rønhovde (2018, s.26) mener noen av de viktigste pedagogiske strategiene vil være å støtte opp om elevens mestring, og en vet at det kan være vanskelig å finne seg til rette for mange med denne diagnosen, dermed er et godt faglig og emosjonelt læringsmiljø svært viktig. «Glade barn lærer bedre» (Knoop, 2019, s. 15).

Pedagogen er ansvarlig for å legge opp til et optimalt læringsmiljø for alle elever (Linder, 2019, s. 15), og gjennom sin rolle har han dermed mest makt i klasserommet, noe som innebærer at man i dag stiller store krav til lærerens oppførsel ovenfor elevene. En lærer som viser respekt og er hyggelig i sin væremåte, vil overfor elevene vise at i dette klasserommet aksepterer vi hverandre. Det vil føre til at elever som lett ville ha falt utenfor klassemiljøet har en bedre sjanse for å bli akseptert av sine jevnaldrende og vil derfor unngå mobbing og ekskludering, selv elever med et høyt konfliktnivå i sin relasjon til læreren (Udir, 2016).

Redaktørene Evertson & Weinstein (2006) fra den internasjonale Handbook of Classroom Management definerer begrepet klasseromsledelse som: «De handlingene læreren gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for faglig og sosialemosjonell læring». Lærerne må derfor skape en god læringskultur, motivere og ha positive forventninger, støtte elevene sosial og faglig og tilslutt sørge for struktur og regler. Elever som føler tilhørighet og trives i skolen opplever mer motivasjon, yter større faglig innsats og er mer utholdende og engasjerte i læringssituasjonen (Samdal og Torsheim, 2012; Danielsen og Tjomsland, 2013; Udir, 2017). Alle barn og unge trenger grenser for å føle trygghet og forutsigbarhet i klasserommet, spesielt barn med ADHD. Blir grensene for utydelige blir det vanskelig å få gjennomført det en skal. En liten «ytre kontroll» eller «påminnere» for å komme i gang eller opprettholde fokuset er nødvendig. Grenser som eleven greier å overholde og som er innenfor det som er oppnåelig gjør at eleven

mestrer skolehverdagen på en bedre måte. «De er dermed i større grad enn andre avhengige av en viss ytre kontroll eller innøvde strategier og påminnelser for å «ta seg selv i nakken» (Rønhovde, 2018, ss. 32-33)

Empiri og analyse

Informantene er opptatt av den gode relasjonen til lærerne i skolen. De forteller:

Ingen av lærerne jeg likte, krevde respekt ut fra posisjonen de hadde. Ikke bare fordi de var lærer så skulle du høre på dem og sånn. De gav meg tydelige grunner utenom det, til å like å høre på dem... (Ole, 20.04.20. s. 12)

Jeg bygde selvtillit fordi at lærerne tok meg seriøst faglig og utfordrer meg faglig. De lot meg svare i timene og behandlet meg seriøst, og det tror jeg har hjulpet meg (Lise, 09.04.20. s. 5)

Informantene forteller om lærere som møtte dem med respekt, de ble tatt seriøst og utfordret på en god måte. Dette skapte motivasjon og selvsagt lyst til å lykkes i relasjonen til lærerne og ønske om å gjøre det godt faglig ble viktig for dem begge (Hughes & Chen, 2011; Udir, 2016). Evertson & Weinstein (2006) snakket om måten lærerne skapte et klassemiljø som la til rette for den sosiale og faglige læringen til elevene. Å bli utfordret og stilt realistiske krav til er viktig for utviklingen og lysten til å lære. Her har lærerne vært klar over sitt ansvar for at læringsmiljøet skulle bli tilfredsstillende for elevene i klassen (Linder, 2019. s. 15). På en slik måte sørger også lærerne for at det sosiale miljøet i klassen kan være godt, gjennom sin væremåte vil også elevene kunne møte hverandre med respekt og en unngår mobbing og ekskludering (Udir, 2016). Elever med ADHD trenger små motivatorer til å greie å holde på konsentrasjonen og til å ikke gi seg når det butter imot. Ole forteller om måten han ble møtt på av lærerne førte til at han likte å høre på dem, dette førte til at han hadde respekt for dem, derfor var det viktig for han at de også hadde det bra.

Lise forteller om lærere som lot henne svare og være aktiv i timene, og gjennom å bli behandlet seriøst var det heller ikke farlig å bli utfordret på denne måten. Hun mener selv det har hjulpet henne, og vi vet jo som sagt at dette kan stemme. «Og støtte opp om elevenes evne til mestring er etter min mening blant de viktigste pedagogiske strategiene» (Rønhovde, 2018, s. 26). Stray & Stray (2016) skriver i Udir om konsekvenser av å ikke jobbe med relasjoner, med tanke på min studie snur jeg om på det og sier: «Fordeler og gevinsten med å jobbe med relasjoner». Om læreren vektlegger den tilpassede opplæringen vil det påvirke elevene positivt og de har mulighet for medvirkning av skolehverdagen sin. Læreren påvirker i positiv grad elevenes individualitet gjennom å vise respekt og verdsette dem, samt elevenes behov for å være delaktig i egen læring og skolehverdag. Elever som føler tilhørighet og trives i skolen opplever mer motivasjon, yter større faglig innsats og er mer utholdende og engasjerte i læringsssituasjonen (Samdal og Torsheim, 2012; Danielsen og Tjomsland, 2013; Udir, 2017).

Videre sier informantene:

Lærere skal ikke favorisere, men jeg tror hun likte meg ekstra godt for hun dro meg opp som eksempel og sånn og på en måte syntes jeg det var flaut, men på en annen måte syntes jeg det var artig også da (Lise, 09.04.20. s. 2)

Tror mange av de lærerne jeg likte best, var de som gav mye respekt, og behandlet meg med respekt... Behandlet deg voksent da, og snakket til deg som en normal person. Det husker jeg veldig godt, og spesielt de lærerne som var gode på kontroll på klassen da, for de som ikke klarte det, eller å holde orden eller masse bråk i klassen ble jeg enda verre selvfølgelig. Jeg ble kjempepåvirket av det, men hvis miljøet i klasserommet var stille og en hører på læreren når den snakket, når det er respekt mellom lærer og elev...ehhh... det er de lærerne, timene og fagene jeg husker best. Det var slik jeg måtte ha det, for ellers ble jeg gal altså (Ole, 20.04.20. s.11).

Gjennom en god måte å være på ble det ufarlig for Lise at læreren brukte henne som eksempel når hun hadde gjort noe bra. Dette reflekterer også Ole over når han forteller om hvordan han fungerer i klassen når læreren har kontroll. Den gode relasjonen kommer blant annet av god klasseledelse og grensesetting. Å våge å være tydelig og sette grenser skader ikke ingen så lenge du har evne til å være fleksibel og bruke humor. Alle barn trenger å bli møtt slik, og det hele handler om samspillet mellom den voksne og eleven. Når det gjelder barn med ADHD bør en tenke over at de ofte har vansker med å få gjort det de skal, altså har utførelsesvansker. Det betyr ikke at de ikke vet hva de skal, for det gjør de så absolutt, og de vet også hva som forventes av de. «De er dermed i større grad enn andre avhengige av en viss ytre kontroll eller innøvde strategier og påminnelser for å «ta seg selv i nakken» (Rønhovde, Toleranse og tilpasninger i et inkluderende samfunn, 2018, ss. 32-33). Så lenge den «ytre kontrollen» jobber som beskrevet overfor er det lettere å fungere på lik linje med de andre i klassen. Å «tape ansikt» fører kun til situasjoner som kan få ting til å gå ut av kontroll, la heller eleven oppleve å bli «løftet frem» og «ta de i å gjøre noe bra».

Drøfting

Fokuset i det siste kapittelet har vært på relasjonen mellom lærer – elev og kompetansen til lærere i klasserommet og undervisningen. Kort oppsummert forteller informantene om å kjenne følelsen av å bli likt. De har følt seg sett, blitt lyttet til og møtt med respekt. De forteller også om å bli satt krav til. Ved å møte elevene på en positiv og oppbyggende måte til tross for de vanskene de hadde kan en kanskje tenke seg at det var det lettere å lykkes for dem, samt gjennom forberedelser og overganger til studier og voksenlivet som ville bli enklere når en er blitt møtt på en positiv måte? Ole fortalte at de han likte best av lærerne ikke krevde respekt ut fra sin posisjon. Respekt før i tiden handlet om å være «redd» for læreren, straff og bli utskjelt var ikke uvanlig. I dag har vel respekten mellom elev – lærer endret seg i en viss grad? Vi ønsker vel å snakke mer om en gjensidig respekt for hverandre, noe som vil være med på å påvirke evnen til læring og trivsel, og en opplever verdighet? En vet at klimaet i skolen og i klasserommet har betydning for om en lykkes eller ikke. Maktesløshet og motløshet blant ansatte som strever i relasjonen til elever eller kollegaer kan føre til et negativt klima, og dette kan være nærliggende å tenke på at det smitter over på miljøet ellers på skolen? Forholdet elver – lærere og kollegaer vil få en hverdag preget av problemer som er vanskelig å komme ut av? I et klima preget av innsikt, respekt og varme overfor hverandre blir problemene mindre og lettere å stoppe når de oppstår. De sårbare elevene som ville ha blitt rammet hardest i et slikt miljø, ville hatt en hverdag preget av utrygge relasjoner og mangel på gode voksne.

Lise fortalte at hun bygde selvtillit når hun ble møtt på en god måte av de voksne. Gjennom positive opplevelser med skolearbeid og «framsnakking» fra lærer fikk Lise motivasjon, og klarte dermed å gjøre en ekstra innsats for å lykkes. Skryt og en god tone med læreren førte til at Lise fikk en grunn til å gjøre det bra, i tillegg til at hun fikk

tro på at hun var flink. En kan tenke seg om relasjonen er god vil ikke timene bli preget av elever som skaper uro, er ukonsentrerte og ødelegger undervisningen? Vi har alle hatt lærere vi likte og lærere vi ikke likte så god, og tenker vi tilbake kan vi også kanskje huske hvordan undervisningen var. Mange elever får skylden for at undervisningen ikke fungerer på grunn av uro, her må det jo da bety at relasjonen mellom lærer – elev ikke er god? Det er den voksnes ansvar enten det går godt eller dårlig i klasserommet, nettopp fordi læreren er den voksne og gjennom sin rolle har ansvar for god, sunn og trygg ledelse. Dette ansvaret er viktig å være klar over. Å se seg selv utenfra hjelper ofte i møte med andre. En må tørre å erkjenne at ansvaret ligger på en selv, og gjennom å ikke kreve respekt ut fra den posisjon en har, slik som Ole snakket om i starten av kapittelet tror jeg kanskje en har mulighet til å lykkes i relasjonsarbeidet? Maktfordelingsprinsippet er skjedd uansett hvordan en snur og vender på det. Lar en vektskåla være tilnærmet jamn kan kanskje sjansen for å lykkes være større? Voksenrollen her kjennetegnes ved omsorg og en sunn form for myndighet. Det krever som sagt god klasseromsledelse, og med mulighet for å korrigere negativ atferd, men først og fremst den gode relasjoner til eleven.

Å vise elevene at en er glad i dem er som nevnt tidligere viktig. Et stryk over håret eller en klapp på skuldra når du passerer i garderoben viser at du ser eleven. Du ville aldri ha blitt sint på en voksen om du møtte han i garderoben, selv om du viste at den voksne burde ha vært et annet sted akkurat da? Vis respekt og prat heller med eleven, og spør om du kan hjelpe. Er du lyttende og interessert oppnår du mer enn å være nedlatende og virke negativ. Lytt til det eleven har og forteller og som opptar eleven både på og utenom skolen, slik skaper du den gode samtalen og blir faktisk kjent med eleven på en annen måte. Anerkjenn og være positiv i møtet, tro på og ta innover deg det barnet formidler til deg. Med en slik væremåte skaper du et godt liv for den enkelte, men også for fellesskapets trivsel, læring og utvikling. Litt negativt kan en kanskje si at mange av dagens reformer, forskrifter og strategier ligger i veien for det gode relasjonsarbeidet, men med en iboende optimisme kan en kanskje tenke seg at en kan prioritere både det relasjonelle og det pedagogiske arbeidet? Det blir som hånd i hanske, for lykkes du med det ene lykkes du også med det andre.

KAPITTEL 7

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Problemstillingen i denne studien har vært: Hva er suksesshistoriene/livshistoriene fra grunnskoletiden til elever med ADHD? Hva var med på å gjøre de gode? For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet to tidligere elever i grunnskolen. I analysen av datamaterialet fant jeg ut at informantene la vekt på beskrivelser om den tilpassede opplæringen de hadde fått. De fortalte også om behovet for vennskap, følelse av sosial tilhørighet og tilslutt lærernes evne til å være støttende emosjonelt og faglig. Den gode læreren.

Informantene beskriver lærere som tok initiativ, tilrettela og ga en tilpasset opplæring som passet for dem begge, dette ble gjort blant annet gjennom mulighet for lengre tid på prøver, mulighet for små pauser når det var behov, og rom for «fikle», eller ha noe i hendene når det krevde at en skulle være rolig i undervisningen. På denne måten har lærerne vært med på å skape en skolehverdag hvor tilpasningene har gitt opplevelser og erfaringer av mestring og motivasjon for å lykkes faglig, og utviklingsmessig. De har gjennom en god relasjon til lærerne og tilpasset opplæring blitt kjent med egne styrker og svakheter, og kanskje dermed blitt forberedt på det videre utdanningsløpet og forberedelser inn i arbeidslivet? I tillegg til den tilpasset opplæring fortalte informantene om deres behov for å følge seg inkludert og behovet for å være en del av et fellesskap. Etablering av vennskap med jevnaldrende var for dem begge viktig. Begge to bekreftet at de ikke var av de meste populære i gjengen på småskoletrinnet, og kjente på følelsen av å ikke være inkludert. Først når ungdomstiden tok til ble det lettere å etablere vennskap til medelever som hadde samme interesser som dem selv. Om dette skyldes utviklet sosial kompetanse sa de ingenting om, men det kan være nærliggende å tro det kan være en sammenheng, i og med at symptomene endres med alder. De utvikler også erfaringer i forhold til gode og mindre gode relasjoner til jevnaldrende, noe som har gjort dem bevisst på hvilke vennskap de foretrekker for å trives og ha det bra. Informantene forteller videre om å bli sett, lyttet til og møtt med respekt, de forteller også om å bli satt realistiske krav til. Ved å møte elevene på en positiv og oppbyggende måte til tross for vanskene de ofte har med seg fører det til at det blir lettere å holde «driven» når det begynner å gå trått. Relasjonen er den voksnes ansvar og som jeg får ikke sagt det mange nok ganger, men det er viktig å se hele barnet.

I denne oppgaven kommer det fram hvor viktig det har vært er med tilrettelegging og tilpasset opplæring, god relasjon til lærerne og betydningen for vennskap og sosial tilhørighet. Alle disse tre henger sammen, og er de positive historiene informantene har lagt vekt på fra grunnskoletiden. Gjennom lærere som aksepterer elevene, tar initiativ og viser interesse for elevene, blir det også lettere å bli akseptert av jevnaldrende og lettere å etablere vennskap med dem. En tilpasset opplæring vil i tillegg ha noe å si med tanke på elevens trivsel og mestring sosialt og faglig.

En forstår dermed at det er et viktig med riktig kunnskap om ADHD innad i skolen og blant alle ansatte. Ledelsen sitter med et overordnet ansvar i forhold til at de nødvendige

rettighetene følges opp, i tillegg til å tilrettelegge for at samarbeidet med hjemme, skole og hjelpeapparatet følges opp og tar tak om det ikke fungerer. Det stilles i tillegg krav til at lærerne legger opp og gjennomfører undervisningen ut fra den kartlegging som er gjort ut fra forutsetninger og behov. Læreren skal også følge opp og tilstrebe en god dialog med hjemmet, her er det de som er den profesjonelle part. Gode og riktige kunnskapen om ADHD er med på å skape mindre intoleranse og forståelse for det som er «normalt» innenfor diagnosen. Er atferden en «sykdom» eller dårlig oppførsel og oppdragelse? Kartlegging innenfor vansker, men også styrker er viktig for den videre utviklingen.

Skulle jeg ha videreutviklet denne studien ville jeg ha inkludert foresatte, skoleledere og lærere for å få fram deres stemmer om hva de mener ville være suksesshistoriene til disse barna. Det hadde også selvsagt vært spennende å foreta en større undersøkelse for å se hva tidligere elever med ADHD i grunnskolen husker som positivt fra grunnskoletiden. Med tanke på at elevene ut fra alder er helt avhengig av voksne for å lykkes i og gjennom grunnskoletiden. Til tross for at det forskes mye innen området ADHD er det behov for flere kvalitative studier hvor de berørtes stemmer kommer fram. Resultatene fra denne studien er basert på intervju fra to tidligere elever i grunnskolen, hvor jeg ønsket å få fram noen av de gode historiene som var med på å gjøre grunnskoletiden god. Hvis jeg skal være kritisk til egen studie ser jeg at narrativ forskning krever at du som forsker er godt rutinert i intervjusituasjonen, i tillegg forsikre deg om at informantene er helt klar over hva det er du som forsker er ute etter. Er det de gode historiene, eller de dårlige? I de dårlige minnene finnes det helt sikkert noe godt, og omvendt. Så selv om jeg har forsket på de gode historiene, hadde også informantene historier som gikk i en annen retning, og dessverre var det de som er blitt husket best. Det er derfor forskning og god kunnskap i feltet er viktig for elevenes framtid.

Nå som studien min er over, ser jeg tilbake på en spennende og meget lærerik prosess som jeg har vært igjennom. En slik forskning er spennende og viktig for å få fram nødvendig informasjon om en av de mange diagnosene en møter som pedagog i skolen. Jeg lært noen nye ting om diagnosen, og har flere ganger vært nødt til å se ting fra mer enn en side. Samtidig har jeg styrket min tiltro til at arbeidet med elever med ADHD ikke er basert på masse tungt og vanskelig arbeid. Endringsvillighet i egen organisasjon og kompetanseheving vil gjøre relasjonen til barn og familiene god nettopp fordi du er trygg i rollen din. Ingenting er umulig. Det kan bare ta litt lenger tid, og vegen kan være litt mer humpete, men jeg vet at det er disse barna som setter seg i hjertet ditt.

Jeg vil alltid ha med meg denne studien. Dette var den gamle drømmen om å få forske på det positive rundt diagnosen. Jeg håper derfor at studien kan være med på å bidra til økt positivt fokus på en gruppe elever med vansker i forhold til utførelse, og ikke manglende kunnskap om hva som bør gjøres.

«Problemet er ikke å vite hva du skal gjøre, men å gjøre det du vet.

REFERANSER

- Barstad, A & Sandvik, L (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet: En analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i levekårsundersøkelsene*. (Statistisk Sentralbyrå rapport 2015/51). Hentet 10.05.20 fra: <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2445446>
- Bastian, U. & Egge, Å (2009). *Barn med ADHD*. (1. utgave) Oslo: Kommuneforlaget (s.43)
- Bjugstad I. (2006). *ADHD i skolen: hvordan oppfatter barn med ADHD sin skolehverdag?* (Mastergradsavhandling) Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet 18.01.19 fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31769>
- Brandal, A. (2006). *Barn og unge med AD/HD: AD/HD og lignende atferdsvansker: skoleperspektivet*. (Udir, Statusrapport 7. april 2006). Hentet 20.01.20 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf
- Dahl, Ø. (21.21.2018). Paralingvistikk. *Nasjonal Digital Læringsarena*. Hentet fra 03.05.20: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:18/topic:1:185337/topic:1:53961/resource:1:54120>
- Dalen, M (2008). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (17.04.2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet den 02.05.20 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Duvner T. (2004). *AD/HD. Impulsivitet, Overaktivitet, Konsentrasjonsvansker*. (2. opplag). N.W.Damm&Søn. (s. 22-23 og 109-110)
- Eriksson R. & Carlsson M. (2016, 1. februar). *Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer*. Idunn. Hentet 27.01.20 fra: <https://www.idunn.no/tph/2016/01-02/att-leva-med-adhd-en-intervjustudie-av-ungdomar-med-koncen>
- Finsrud M. S. (2018) *“Jeg vil du skal se min motivasjon og kompetanse»-om hva som kan ha betydning for karriereutvikling når man har en funksjonsnedsettelse*. (Masteravhandling) (Høgskolen i Innlandet, Lillehammer). Hentet den 17.02.20 fra: <https://veilederforum.no/sites/default/files/Jeq%20vil%20du%20skal%20se%20min%20motivasjon%20og%20kompetanse.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2008). *Om ADHD studien*. Hentet den 05.12.19 fra <https://www.fhi.no/studier/adhd/adhd-studien22/#om-adhd>
- Hansen B. K. (2013). *Inkludering av elever med ADHD*. (Masteravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet den 18.01.20 fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/36873>
- Haugen, R. (red.). (2010). *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. (1. utgave). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Haugland, Y. & Tangen, R. (2012) *Barn med ADHD i barnehagen. Tilrettelegging for trivsel, lek og læring*. (1. Utgave). Oslo: Kommuneforlaget. (s. 16).

Hitching, Tonje Raddum, Nilsen, Anne Birgitta og Veum, Aslaug (red.).(2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse. Introduksjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (s. 18)

Kleven, T. A & Hjordemaal, F. R (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Linder, A. (2019) *Profesjonell relasjonskompetanse. Stjernestunder i det relasjonelle universet*. (Norsk utgave). Oslo: Pedagogisk Forum.

Lovdata (2008) LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring. Hentet den 07.01.20 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Lovdata (2008) LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 5. Spesialundervisning. Hentet den 07.01.20 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

Lovdata (2008) LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 5. Spesialundervisning. Hentet den 07.01.20 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-3>

Lovdata (2008) LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 8-2. Organisering av undervisningen. Hentet den 24.05.20. fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§8-2>

Lovdata (2008) LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 9-A4.Elevanes sitt skolemiljø. Hentet den 07.01.20 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>

Lovdata (2008) LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 9A-5.Elevanes sitt skolemiljø. Hentet den 07.01.20 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-5>

Merakerås, G. K. (02.10.2017). Flere ADHD-symptomer blant sosialt utestengte barn. *Forskning.no*. Hentet fra 23.05.20. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-ntnu/flere-adhd-symptomer-blant-sosialt-utestengte-barn/319529>

Midthassel. U. V (2013). Klasseledelse må defineres. *Læringscenteret. UiS*. Hentet 28.05.20: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/klasseledelse-ma-defineres-article114892-21296.html>

Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I T. Moen & R. Karlsdottir (red), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. (s. 87.101)

Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, Article 5. Retrieved 23.04.20 from https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf

Nordahl, T., Flygare, E & Drugli, M.B. (2016). Relasjoner mellom elever. (*Utdanningsdirektoratet*). Hentet den 10.05.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

Ogden, T (red.) og Rygvold A.L. (2011) *Innføring i spesialpedagogikk*. (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Persen, L. H. (2010) *En kvalitativ intervjustudie av hva spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling vektlegger i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom*. (Masteravhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269295/401316_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rønhovde L. I. (2018) *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal.

Skagestad, L.J (2014) *Man blir så redd for å gå glipp av seg selv. En narrativ analyse av depresjon hos unge voksne i lys av et samfunnspsykologisk perspektiv*. (Hovedoppgave). UiO, Oslo. Hentet den 23.04.20 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39426/DepresjonUngeVoksne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Strand, Gerd (red.) (2009). *AD/HD, Tourettes syndrom, og narkolepsi – en grunnbok*. (2. utgave). Berge, Fagbokforlaget.

Stray, T & Stray I. E. (15.04.2016). Tilpassa opplæring og arbeid med relasjoner. (*Udir*). Hentet den 25.05.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>

Støen, Janne (2005) Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng. *Spesialpedagogikk.no*. 70(07), 4-11. Hentet den 10.05.20 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%207%202005.pdf>

Thagaard T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora A. (red.) (2012). *Helsesosiologi Analyser av helse, sykdom og behandling*. (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A (2017). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2016). Lærer-elev-relasjonen - Relasjonell kompetanse er avgjørende for læring, vurderingspraksis og læringsmiljø. (*Udir.no*). Hentet 28.05.20. fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsspeilet (2017). Trivsel og tilhørighet i skolen. (*Utdanningsspeilet.Udir.no*). Hentet 28.05.20: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-6/6-1-trivsel-og-tilhorighet-til-skolen/>

Zeiner P. (Red.) (2010). *Barn og unge med ADHD*. (3. opplag). Vollen: Tell Forlag.

Zeiner P. og Weidle B. Hyperkinetisk forstyrrelser. Hentet den 30.12.19 fra: <https://beta.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-opsatt-etter-inndeling-i-icd-10/hyperkinetiske-forstyrrelser/>