

# Ole - et problem eller en mulighet?

Om læreres muligheter til å oppdage og videreutvikle  
elever med AD/HD sine potensial og positive egenskaper

En kvalitativ studie av Maria Tunsberg Petterson



---

Universitetet  
i Stavanger

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

Oktober 2009



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Maria Tunsberg Petterson

.....  
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Erling Roland

Tittel på hovedoppgaven: Ole – et problem eller en mulighet?

Om læreres muligheter til å oppdage og videreutvikle elever med AD/HD sine potensial og positive egenskaper.

Engelsk tittel: Reducing a problem or stimulating an opportunity?

On teacher's possibilities in discovering and help evolve pupils with AD/HD's potentials and positive skills/ attributes.

Emneord:

AD/HD  
Mestring  
Potensial  
Læreres muligheter

Sidetall: 80  
+ vedlegg/annet: 5 vedlegg

Stavanger, 21. oktober 2009



- *"Hei du, ro deg ned. Du har ADHD, sånne som deg gjør det ikke bra!"*
- *Hvem sier sånt?*
- *Lærere, foreldre til andre barn. Mamma fikk høre mye på foreldremøter. Vendepunktet kom da jeg begynte på en tilrettelagt skole i tiende klasse. Jeg kom med dårlige karakterer og dårlig orden og oppførsel og gikk ut med 4,8 i snitt og "god" i orden og oppførsel.*
- *Hva skjedde?*
- *Jeg fant ut at det er viktig å gjøre noe du liker. Det er trolig de tingene du virkelig kan bli god i. På skolen blir du i stedet bedt om å øve mer på det du er svak i. Hvor blir det av spisskompetansen da? Tenk hvis alle hadde fått liv til å rendyrke det de syntes av morsomt som barn, at vi fikk lov til å videreutvikle det vi allerede hadde en grunnleggende interesse for. Da hadde vi mange av dem som sliter med å gå på jobb fått det lettere.*



# Om læreres muligheter til å oppdage og videreutvikle elever med AD/HD sine potensial og positive egenskaper.

## Sammendrag

Det overordnede tema/forskningsspørsmålet i dette prosjektet er hvilke muligheter lærere har til å oppdage og videreutvikle potensial og positive egenskaper hos elever med en AD/HD diagnose. For å kunne belyse dette var det viktig å finne ut om fokuset til lærerne var å stimulere elevenes muligheter eller å redusere problemene som ofte følger diagnosen, og hva som kunne være årsakene til lærernes tilnæringsmåter. For å kunne anta noe om disse spørsmålene ble det foretatt en kvalitativ undersøkelse der fem ulike kontaktlærere til elever med AD/HD ble intervjuet.

*Tendensene* i funnene viser at de lærerne som i størst grad så ut til å ha fokus på å stimulere elevene sine potensial og positive egenskaper, også var de som var minst opptatt av faste strukturer og rammer i skolehverdagen (lærer A og E). Disse lærerne hadde også et godt forhold til hjemmene som var preget av trygghet og tillit. Skolene stilte egne rom til disposisjon der de kunne trekke seg tilbake, og dermed få færre andre elever å forholde seg til og mer en til en kontakt med lærerne. Det var disse elevene som så ut til å ha best mestringstillit/selvtillit.

Lærerne med *minst* fokus på elevenes potensial og positive egenskaper, så ut til å være mer opptatt av faste strukturer og rammer enn de andre lærerne (lærer B og D). Ingen av dem hadde separate rom der de kunne trekke seg tilbake sammen med elevene, og de hadde flere elever å forholde seg til på en gang. Den ene læreren hadde et forhold til foreldrene preget av tillit, og læreren hadde også fokus på å bevare en god relasjon til eleven. Den andre læreren som hadde størst fokus på rammer og kontroll, opplevde mistillit fra foreldrene - noe som så ut til å påvirke relasjonen til eleven negativt. Denne eleven så også ut til å ha dårligst mestringstillit/selvtillit.

To lærere hadde sammenfallende rammebetingelser innenfor skolen, men likevel ulike fokus i forhold elevenes potensial og positive egenskaper (lærer B og C). Det kan tyde på at forhold relatert til skolens rammebetingelser og forhold til foreldre, ikke behøver å være av

avgjørende betydning for lærernes fokus. Både tidligere erfaring, privat kjenneskap til barn med AD/HD, samt personlighet, kan tenkes å virke inn på lærernes fokus.

Kollegaers negative holdninger og reaksjoner rettet mot de aktuelle elevene, ser ikke ut til å være avgjørende for noen av lærernes fokus.

Oppsummert tyder funnene på at de beste forutsetningene for å oppdage og videreutvikle potensial og positive egenskaper, har de lærerne som har et balansert forhold mellom rammer/strukturer og fleksibilitet, som mottar støtte fra hjemmene, som har muligheter for å benytte rom separat fra klasserommet og som er kontaktlærer for få elever. Det ser også ut som om disse elevene har størst selvtillit/mestringstillit.

## Forord

Skriveprosessen har vært spennende, interessant og svært krevende. Noen ganger var tårene ikke langt bort når alle dataene følte som et kaos av informasjon – noe som utfordret mitt behov for struktur og for å vite hva som skal skje, når det skal skje, og hvordan det skal skje. Resultatene har vært en tankevekker for meg selv og mye av det som preger min måte å samhandle med andre på. Jeg anser lærdommen jeg har fått som uvurderlig når jeg selv skal ut i arbeidslivet og arbeide med barn med AD/HD. Det er også mitt ønske at oppgaven skal være til hjelp for andre som arbeider eller omgir seg med barn med diagnosen AD/HD, slik at de ser betydningen av å hente fram ressursene til denne gruppen barn.

Det er mange som fortjener oppmerksomhet etter disse månedene med intensivt arbeid. Først og fremst vil jeg takke alle informantene som lot seg intervju. Takk for åpenhet og forståelse som var avgjørende for at denne masteroppgaven kunne realiseres. Ikke minst gjelder dette også AD/HD- foreningen, som har vist velvilje og entusiasme for å viderefremme kontakt med informanter.

Takk til min veileder, Erling Roland, for gode råd og tanker omkring oppgaven. Spesielt viktig har din hjelp vært i forhold til strukturering av oppgaven.

En stor oppmerksomhet fortjener også min kjære mor for oppmuntring, ofte i de sene natte timer, samt for alle kritiske spørsmål omkring mine valg. Noen ganger førte de til endringer, mens andre ganger ble jeg bare mer bevisst og sikker på det jeg gjorde.

Takk Mari og Siv – to kjekke studievenninner som stilte opp med både humor, latter, spørsmål, trøtte ansikter om morgenen, litteratur, sjokolade og dikt på kontorveggene.

Takk til min kjæreste, Sui, som tålmodig har hørt på mine mange faglige resonnementer, og oppmuntret og vist forståelse for de kveldene jeg har måtte prioritere oppgaven fremfor alt annet.

*Maria Tunsberg Petterson*



## Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	6
1.1	Bakgrunn for oppgaven og problemstillingen .....	6
1.2	Tidligere forskning.....	7
1.3	Opgavens oppbygning .....	8
2	Avgrensninger.....	8
3	Begrepsavklaring .....	9
4	Teori – et relasjonelt perspektiv.....	10
4.1	Hva er AD/HD? .....	11
4.1.1	Diagnosens historie .....	11
4.1.2	Kjennetegn.....	12
4.1.3	Kognitiv og neurologisk tilnærming til AD/HD.....	14
	4.1.3.1 Kognitiv tilnærming.....	14
	4.1.3.2 Neurologisk tilnærming .....	15
4.1.4	Forekomst.....	16
4.2	Redusere et problem eller stimulere en mulighet? .....	16
4.2.1	Salutogenese .....	17
4.3	En kognitiv-relasjonell-motivasjonell teori - om vurdering, mestring og stress .....	19
4.3.1	Hva er stress og mestring? .....	19
4.3.2	Mestringsprosessen – en kompleks interaksjon mellom person og miljø .....	20
4.3.3	Mestringsprosessens subjektive karakter .....	23
4.3.4	Mestringstillit.....	24
4.4	Atferd i et systemperspektiv.....	25
4.4.1	Vurdering i et systemperspektiv.....	26
4.5	Disempowerment .....	26
4.6	Ledelse og relasjoner .....	27
4.6.1	Lederens A-faktor .....	27
4.6.2	Tillit .....	28
4.6.3	Relasjonsbygging .....	29
4.7	Lærer som leder .....	29
4.7.2	Lærer som leder: Et konstruktivistisk perspektiv .....	30
4.7.3	Å være en god leder for barn med AD/HD .....	31
4.7.4	Det autoritative perspektivet .....	32

4.7.5	Banking Time .....	32
4.8	Grunnleggende prinsipper i forholdet lærer/elev .....	33
4.9	Avslutning .....	34
5	Metode .....	35
5.1	Vitenskapsteoretisk forankring .....	35
5.2	Kvalitativ forskningsmetode .....	37
5.3	Design og valg av informanter .....	39
5.4	Innsamling av data .....	40
5.5	Etikk.....	42
5.6	Analyse- og tolkningsmetode.....	43
5.6.1	Kvales tretrinnsmetode .....	44
5.6.2	Giorgis firetrinnsmetode .....	45
5.6.3	Min metode .....	45
6	Presentasjon av data .....	46
7	Drøfting.....	60
7.1	Redusere et problem eller stimulere en mulighet? .....	60
7.2	Mulige årsaker til lærernes ulike fokus knyttet til å redusere et problem/stimulere en mulighet, for å kunne oppdage og videreutvikle potensial og positive egenskaper hos elever med AD/HD. 74	
7.2.1	Skolens tilretteleggelse.....	74
7.2.1.1	<i>Separate rom fra klasserommet .....</i>	74
7.2.1.2	<i>Sammenheng mellom variablene eget rom, antall kontaktelever, lærernes grunnholdning, og elevenes selvtillit/mestringstillit. ....</i>	77
7.2.2	Relasjonen lærer og foreldre.....	78
7.2.2.1	<i>Gode vurderingsspiraler .....</i>	78
7.2.2.2	<i>Negative vurderingsspiraler.....</i>	78
7.2.3	Kollegaer .....	80
7.2.4	Medelever.....	81
8	Oppsummering og konklusjon .....	82
8.1	Hovedmønstre .....	84
	Kilder.....	87
Vedlegg:		
I	Barkleys grunnleggende prinsipper	
II	Intervjuguide	
III	Informasjonsskriv til foresatte og lærere	
IV	Transkripsjon av intervjuene	
V	Godkjenning fra NSD	

*Fetrene til Ole Marius kalte ham "Ole Marå"  
og gjemte lekene før han kom på besøk.  
Han tok snarveien over kaffebordet  
så koppene klirret til tantenes skrik.  
Hva er det med denne ungen som aldri er i ro et sekund  
- som gjør så mange rare ting?  
Og hvordan skal det gå når han begynner på skolen? Skolen .... skolen ...*

## **1. Innledning**

### **1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstillingen**

I begynnelsen gikk det ikke så godt for Ole Marius på skolen og han ble en sann mare for lærerne og de for ham – både den første, den andre, og den tredje læreren – og ingen av dem greide å lære ham stort. Han spurte ofte sin mor hvorfor han hadde sånn hjertebank før engelsktimene, og hvorfor han hadde svette og kalde hender i fru Olsens timer – og hvorfor han fikk følelsen av panikk når det var lenge til friminutt?

Men det var før lærer Knut ble klasseforstander – som han kaltes tidlig på 80-tallet. For moren ble det "livet før og etter Knut". Lærer Knut ble redningen. Han oppdaget og utviklet Ole Marius sine mange ressurser og satte dem inn i en faglig kontekst – slik at Ole fikk selvtillit og mestringsfølelse som han nå nyter godt av som førstemann på ambulansesentralen 22 år senere.

Jeg var fire år da lærer Knut ble min bror Ole Marius' lærer, og kan gjennom oppveksten huske snakk om min brors MBD, som var datidens anvendte begrep på AD/HD-diagnosen. Det var for meg noe spesielt og kjekt som bare Ole hadde, og det var på grunn av dette at latteren alltid satt så løst hos alle som var i nærheten av Ole. Jeg er sikker på hele nabolaget kunne høre latteren i huset, når Ole fortalte hva han hadde funnet på. "Spør Ole"<sup>1</sup>, var svaret jeg også fikk fra mine foreldre når noe måtte fikses. Han var alltid den som instruerte meg når jeg skulle på fisketur, slik at jeg ikke skulle få kroken i fingeren. Han var alltid den som passet

---

<sup>1</sup> Merk: Alle direkte sitat er anført i anførselstegn. Alle indirekte sitat, spesielle begrep og lignende, er anført i kursiv.

på at jeg ikke skar meg når jeg spikket fløyter og trefigurer. Han var den som fikset sykkelen min i en snapp snare, og hadde alltid kontroll og system på skruer, hamre, sag og andre instrumenter i kjelleren. Ole var den som alltid holdt hodet kaldt når farlige situasjoner oppsto, og er personen som den dag i dag alle ringer når de trenger hjelp til noe. Det var, og er livet i vår familie.

Så ble jeg eldre. Begynte å studere både psykologi, engelsk og spesialpedagogikk. Gjennom studiene fikk jeg enda bedre kjennskap til AD/HD-diagnosen, og bildet jeg hadde etablert ble rokket ved. Nå handlet det om vansker, problemer, dårlig atferd og kriminalitetsstatistikker. Det gikk mer og mer opp for meg at det fantes en verden der ute som hadde andre referanserammer enn jeg. Det var da jeg begynte å stille det sentrale spørsmålet: Hvorfor hadde Ole klart seg så bra? Tankene mine vendte tilbake til lærer Knut – som jeg antok hadde en enorm innflytelse på Oles liv, og den positive retningen livet tok.

Dette var bakgrunnen for at jeg kom på ideen om å la min masteroppgave handle om læreres muligheter for å ta i bruk disse elevenes potensial/sterke sider som utgangspunkt for læring og utvikling. I St.meld. nr. 11 (2008-2009), § 2.1.2: står det at *læreren må (...) ha et positivt syn på elevenes potensial* (www.regjeringen.no). Nettopp dette var det lærer Knut trolig hadde. Men hva var det som påvirket synet på Ole og hans potensial? Mer konkret ble derfor mitt forskningsspørsmål:

*Hva påvirker, og hvordan påvirkes læreres muligheter til å oppdage og videreutvikle elever med AD/HD sitt potensial og deres positive egenskaper?*

## **1.2 Tidligere forskning**

Det har vært vanskelig å finne relevant litteratur for min problemstilling. Som noe av den valgte teorien viser, sentreres mye av forskningen på AD/HD omkring årsaker og symptomer, vansker og prinsipper for oppdragelse etc. Vetrhus & Bjelland (2006) bok ”Dette gidder jeg ikke, lærer” er imidlertid et godt eksempel på en positiv tilnærming til elever med AD/HD. Likevel fant jeg ingen forskning om hva som påvirker lærernes muligheter til å oppfylle Stortingsmelding nr. 11., når det gjelder disse spesielle elevene. Dette har gjort oppgaven til et enormt spennende prosjekt, som forhåpentligvis også vil kunne inspirere andre til videre forskning på feltet.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

I det følgende vil jeg først presentere noen faglige avgrensninger av oppgaven, samt en redegjørelse av begrep som vil bli brukt. Deretter følger teori som vil belyse og være med å besvare forskningsspørsmålet. Teorien er ment som en forberedelse til de neste kapitlene, og er en forutsetning for å forstå analysen av empirien.

Innledningsvis i teorikapitlet vil de enkelte teoriene kort bli presentert, og oppsummeres avslutningsvis hvor også trådene knyttes sammen. Her vil i tillegg en konkretisering av forskningsspørsmålet bli presentert. Deretter følger en redegjørelse for hvordan studien er blitt foretatt. Presentasjon av empiri og drøfting av data følger - før oppsummering og konklusjon av de viktigste funnene/mønstrene legges fram.

## **2 Avgrensninger**

I et prosjekt som dette, er det momenter som kan være både av både interesse av og betydning for besvarelsen av problemstillingen, men som jeg på grunn av oppgavens omfang har måtte nedprioritere. Noen av disse prioriteringene krever imidlertid forklaring.

Jeg har kun intervjuet lærerne til elever med AD/HD, og forsøkt å besvare forskningsspørsmålet ved hjelp av deres subjektive opplevelser, vurderinger og tolkninger av hverdagen i skolen. På grunn av oppgavens omfang kunne jeg ikke intervju foreldrene, medelever eller elevene selv, selv om disse trolig kunne bidratt til mer utfyllende svar eller tanker knyttet til prosjektets konklusjon. Dette må det tas med i vurderingen.

Lærernes, foreldrenes og elevenes personlighet vil alltid spille en viktig rolle i samspillet dem imellom, og dermed virke inn på mulighetene lærerne har for å oppdage og videreutvikle elevenes potensial og positive egenskaper. På grunn av etiske, metodiske og faglige utfordringer, relatert til oppgavens omfang, har dette blitt berørt bare i svært begrenset omfang.

Dette er også grunnen til at jeg ikke i særlig grad har beskrevet inngående diagnosens ulike manifestasjoner hos de fem elevene. Utgangspunktet for fortolkningene har vært at elevene, som alle bruker medisiner, stort sett har representert de samme typene utfordringer for lærerne og omgivelsene.

Det blir ikke gjort et skarpt skille mellom å *oppdage* og å *videreutvikle* elevenes potensial. Det viste seg underveis at de var vanskelige å separere og i samtalene gled meningsinnholdet inn i hverandre.

Lærernes formelle kunnskaper om AD/HD så ikke ut til å være relevant for problemstillingen og ble derfor ikke viet særlig oppmerksomhet. Deres handlingskompetanse framkommer imidlertid av empirien, men er krevende å kategorisere og eksplisitt diskutere i lys av forskningsspørsmålet fordi det var så store variasjoner. Lærernes kompetanse vil derfor bare komme indirekte til uttrykk i analysen.

Spørsmålet knyttet til medisinbruk er heller ikke diskutert i særlig grad fordi det var store individuelle forskjeller knyttet til effekt og bieffekt. Det kreves i tillegg også en annen fagekspertise for å kunne behandles på en tilfredsstillende måte, og faller dermed utenfor rammene for denne studien.

### **3 Begrepsavklaring**

De fleste definisjoner og begrep vil i oppgaven bli fortløpende redegjort for. Noen må imidlertid nevnes her:

- Med elevenes *potensial* og *positive egenskaper* menes alt som kan være av verdi for elevenes selvtillit/mestringstillit, deres faglige og sosiale utvikling, og som kan legge grunnlaget for et godt fremtidig liv - både når det gjelder jobb og privatliv.
- *Mestringstillit* og *selvtillit* vil bli diskutert. Det vil ikke bli gjort et tydelig skille mellom disse begrepene fordi de går over i hverandre: I Larsen & Buss´ (2002: 551) diskusjon av Banduras begrep *self-efficacy*, definerer de mestringstillit (self-efficacy) som ”the belief that one can do the behaviors necessary to achieve a desired outcome. Self-efficacy also is the confidence one has in one´s ability to perform the actions needed to achieve a specific outcome. Fennel (2007: 12) skriver at ”selvtillit (...) referer til vår oppfattelse av hvorvidt vi klarer å gjøre ting eller ikke, og kanskje hvor godt vi klarer å gjøre tingene”.
- Med *struktur* menes ”en stabil ordning av komponenter innenfor en helhet” (www.hih.no), og er en ”måte som noe er satt sammen, bygd opp på (av ulike smådeler) (...)” (www.uio.no). Ulik grad av fokus på struktur menes i denne oppgaven at lærerne har ulik

mengde komponenter innenfor helheten som de fokuserer på; jo flere komponenter de har innen for strukturen, jo mer tidkrevende vil trolig arbeidet med å bevare strukturen bli og krever et stadig fokus.

#### **4 Teori – et relasjonelt perspektiv**

Gruppen elever som har fått diagnosen AD/HD er mangfoldig med sammensatte kjennetegn: «Har du sett en med AD/HD har du sett en» (Moen og Andfossen, 2006). Det ville derfor gå langt ut over rammene for oppgaven å behandle alle de ulike formene AD/HD kan ha og hvordan de kan manifestere seg. Jeg velger å konsentrere meg om hovedkjennetegn, og da spesielt hyperaktivitet/impulsivitet og konsentrasjonsvansker. En mer inngående beskrivelse av diagnosen mener jeg likevel er av stor betydning slik at årsakene til atferden blir belyst. Dette kan være til hjelp når ulike tiltak skal vurderes, og spesielt tiltak som fokuserer på mulighetene for å oppdage og utvikle barnas positive sider.

Deretter følger kapitlet med Antonovskys (1978, 1987) teori om Salutogenese. Denne er blitt tildelt oppmerksomhet fordi den på en tankevekkende måte viser hvordan måtene vi stiller våre spørsmål rundt ulike problematikker på, også former vår egen tanke og tilnærming til dem.

Videre følger Lazarus' (1999) og Lazarus & Folkmans (1984) kognitive – motivasjonelle – relasjonelle teori fordi denne på en god måte tar utgangspunkt i at all atferd må sees i et relasjonelt perspektiv. Sentrale nøkkelord er stress, vurdering og mestring. Teorien kan omtales som en prosessmodell på grunn av de ulike variablene som gjensidig påvirker hverandre. Som en forlengelse av tema omkring mestring, presenterer jeg deler av Banduras (1997) teori om mestringstillit, før jeg til slutt trekker inn systemteori som prosessmodellen har mye til felles med.

Ledelse og relasjonsteori vil også stå sentralt i kapitlet. Relasjoner som både lærer og elev er trygge i, kan vanskelig oppnås om det stadig gjøres negative vurderinger av hverandres handlinger. Når vi vet at elevers forhold til lærer ofte er en av de viktigste grunnene til at elever lykkes i skolen (Pianta, 2000), vil relasjonskompetanse og relasjonsbygginger følgelig stå sentralt.

## 4.1 Hva er AD/HD?

### 4.1.1 Diagnosens historie

De siste tiårene har AD/HD-problematikken fått økt oppmerksomhet. Selv om AD/HD-begrepet kun er rundt 50 år gammelt, kan man spore indikasjoner på at atferdsmønsteret til personer med AD/HD har vært kjent lenge før vår tid (Zeiner, 2004). I Shakespeares forfatterskap (1564-1616 (Barnet, 1972)), blir man for eksempel kjent med beskrivelser av karakterer med vanskelig atferd (Barkley, 1997a). Den første vitenskapelige artikkelen om AD/HD, «Stages of over-excitability, hypersensitiveness, and mental explosiveness in children and their treatment by the bromides» ble publisert i 1899, og skrevet av legen T. S. Clouston. Siden ble George Stills kunnskaper publisert i tidsskriftet *The Lancet* etter et foredrag i 1902. Stikkord til begge forfatterens fokus var rastløshet, motorisk hyperaktivitet, vansker med konsentrasjon og dårlig impuls kontroll. Still hevdet hovedårsaken var av arvelig karakter, men avviste likevel ikke at hjerneskader kunne gi samme symptomer. Clouston hadde hovedsaklig fokus på områder i hjernen som ikke fungerte som de skulle (Zeiner, 2004). Det hevdes at ringen i dag er sluttet fordi vi har vendt tilbake til mange av de samme tankene rundt AD/HD som i Cloustons og Stills tid (Barkley, 1997A).

Begrep som *Organic Drivenness*<sup>2</sup> og MBD er ulike betegnelser brukt helt fra 1920-tallet (Øgrim & Gjærum, 2002). På jakt etter mest mulig treffende begrep, er de stadig blitt endret og/eller reviderte. Behovet for å kategorisere de ulike konstellasjonene problemene kan ha, og knytte dem til ulike årsaksforhold, har imidlertid ledet an til dagens anvendte begrep, AD/HD (Øgrim & Gjærum, 2002). Da DSM-diagnosene<sup>3</sup> ble revidert i 1980, antok man nemlig på grunnlag av nyere funn og teorier at hyperaktiviteten var sekundær til konsentrasjonsvanskene. Betegnelsen ble derfor *Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity* (ADD + H og ADD – H), før den ble endret til *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (AD/HD). Fordi man fant at mange med konsentrasjons-/ oppmerksomhetsvansker ikke har hyperactive/impulsive vansker, delte DSM-IV i 1994 AD/HD opp i tre grupper: 1) de med overveiende hyperaktive/impulsive problemer, 2) de med overveiende konsentrasjons-

---

<sup>2</sup> MBD var først en forkortelse for Minimal Brain Disorder som uttrykte en eksplisitt antagelse om sammenhenger mellom atferdsavvik og mindre skader i hjernen, og ble senere en forkortelse for Minimal Brain *Dysfunction*.

<sup>3</sup> DSM-IV er det amerikanske diagnosesystemet *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* utgave 4 fra 1994. I Norge er det offisielle diagnosesystemet ICD-10 (*International Classifications of Diseases*, utgave 10), og betegnelsen man bruker ved markert uro, oppmerksomhetssvikt og impulsivitet er hyperkinetisk forstyrrelse (HKF) (Øgrim & Gjærum, 2002). I DSM-IV må vanskene ha vist seg før 7 årsalderen, og i ICD-10 før femårsalderen.



/oppmerksomhetsvansker, og 3) de med en kombinasjon av disse vanskene (Zeiner, 2004). ”DSM-IV tillod likeledes for første gang at utskille en undertype af ADHD, som overvejende består i hyperaktiv-impulsiv adfærd uden væsentlige oppmerksomhetsproblemer” (Barkley, 2001: 29). Lærers muligheter til å oppdage potensialet og videreutvikle positive egenskaper til kombinasjonsgruppen er gjenstand for analyse i dette prosjektet, og den amerikanske forkortelsen, AD/HD, vil bli brukt om denne gruppen elever. De diagnostiske kriteriene til AD/HD baserer seg på barnets atferd i hverdagen (Zeiner, 2004).

#### 4.1.2 Kjennetegn

Kjernesymptomene ved AD/HD er oppmerksomhetsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet.

I diagnosesystemene I ICD-10 og DSM-IV handler ni av 18 kriterier om oppmerksomhetsvansker, tre av 18 kriterier om impulsivitet, og seks av 18 kriterier om hyperaktivitet. Ifølge Barkley (1997A) er disse noen av de mest presise og mest empirisk støttede kriteriene i diagnosehistorien til AD/HD. Viktige kriterium er at symptomene må komme til uttrykk i forskjellige situasjoner, blant annet både på skolen og hjemme. Dette for å utelukke at uroen skyldes utenforliggende faktorer som utrygghet i skolen, lærevansker (som ikke skyldes AD/HD) eller vanskeligheter i hjemme (Damm & Thomsen, 2006). Øgrim og Gjørnum (2002: 386) viser til de tre kjernesymptomene:

- Oppmerksomhetsvansker: Overser detaljer (gjør for eksempel slurvefeil), har problemer med oppgaver som krever vedvarende oppmerksomhet over tid, manglende lytting ved direkte henvendelser, problemer med å gjøre oppgaver ferdig, vansker med å organisere, unngåelse av oppgaver som krever mental anstrengelse (spesielt når umiddelbare konsekvenser for dette ikke er tilstede), mister eller roter bort ting, blir lett forstyrret av ytre stimuli, glemsomhet.
- Impulsivitet: Personen plumper ut med svaret før spørsmålet er stilt ferdig, har vansker med å vente på tur, forstyrrer eller trenger seg på andre.
- Hyperaktivitet: Småuro med hender og føtter og vridning på stolen, forlater plassen i klasserommet eller i andre situasjoner der en forventes å sitte rolig, løper rundt eller klatrer overdrevent mye, problemer med å delta i fritidsaktiviteter stille og rolig, oppfører seg som drevet av en indre motor, snakker overdrevent mye.

Mange av disse trekkene er trekk barn i større og mindre grad ofte har. Det er imidlertid når aktivitetsnivået, oppmerksomhets- og impulsivitetsproblemene forårsaker sosiale, kognitive, akademiske, familiære og emosjonelle vansker at barnet har et aktivitetsnivå som er betydelig over det som er vanlig i forhold til alder og kjønn (Barkley, 1997A, Zeiner, 2004). Når atferden går utover sosiale relasjoner for eksempel på skolen, blir spesielt foreldre bekymret. Grøholt, Sommerschild og Garløv (2008) hevder at den lave selvfølelsen barna (og foreldre) ofte utvikler er et av kjernepunktene i forhold til AD/HD- problematikken.

Selv om impulsivitet og hyperaktivitet er to kjernesymptomer, er det nære koblinger mellom dem. Zeiner (2004) hevder at når hyperaktive barn er som drevet av en indre motor, og ikke klarer å tilpasse atferden til situasjonen, greier de heller ikke å la være å gjøre på noe. Dette gjør det vanskelig å skille mellom hyperaktivitet og impulsivitet.

Både situasjonelle og kontekstuelle faktorer spiller inn med tanke på hvor store konsekvenser diagnosen kan få. Barkley (1997A) spør for eksempel spørsmål hvorfor mange barn med AD/HD kan sitte stille i timevis og spille videospill, men likevel bare kunne sitte stille i et par minutter av gangen på skolen. En utfordring er trolig å oppdage situasjoner som er gunstigst for hvert enkelt barn. Man må eksperimentere og analysere ulike forhold og betingelser som gjør at barnet fungerer optimalt (Damm & Thomsen, 2006). Generelt peker Barkley (2001) på funn som viser ulike variabler av betydning for barnas oppmerksomhet: Hvor trøtt barnet er og hvilken tid på dagen det er, grad av kompleksitet på oppgavene, hvor stimulert de blir i situasjonen, om de opplever øyeblikkelige og tydelige konsekvenser av å utføre oppgavene, og om det finnes voksen tilstede under oppgaveutførelsen. Alle disse variablene kan påvirke graden av impulsivitet og hyperaktivitet, og evnen til å konsentrere seg over lengre tid. Voksenstøtte er også viktig, men Thomsen og Damm (2006) understreker at voksne må ha en bevissthet om å øke barnets evne til planlegging og organisering, da faren er at strukturen som følges ved voksenstøtte forsvinner med en gang den voksne ikke er tilstede. Barkley hevder imidlertid at selv om barn med AD/HD har vansker med å utføre oppmerksomhetskrevende *oppgaver* uten voksne tilstede, har de færre problemer dersom de ikke blir overvåket i situasjoner som spisefriminutt, i gangene på skolen, friminutt, skolefest, ekskursjoner etc. (Barkley, 2001: 33).

### 4.1.3 Kognitiv og nevrologisk tilnærming til AD/HD

Man har til dags dato ikke kunnet fremlegge endelige svar på årsaksforholdet til AD/HD (Barkley, 2001). Det antas at atferden er nevrologisk betinget, men at det ikke er en endimensjonal atferdsmessig forstyrrelse (Damm & Thomsen, 2006, Befring & Tangen, 2003) – både nevrologiske, genetiske og miljømessige faktorer spiller viktige roller. På grunn av dette har man på fagfeltet hatt problemer med å sette de ulike innfallsvinklene inn i en teoretisk ramme (Grøholt et al., 2008). I løpet av de siste ca. 20 års forskning ser man imidlertid at flere deler de viktigste teoriene inn i to hovedgrupper; kognitiv og nevrobiologisk tilnærming. Gruppene er ikke nødvendigvis motstridende, men fokuserer på henholdsvis 1) avvikende informasjonsprosessering og genetiske faktorer og 2) hvordan strukturelle og biokjemiske forhold i hjernen påvirkes (Øgrim & Gjærum, 2002). Lundervold og Sørensen (2008) hevder at ingen av disse to teoriene kan fange opp alle de ulike faktorene som kan forklare den heterogeniteten i nevrobiologisk funksjon man finner hos barn med AD/HD.

#### 4.1.3.1 *Kognitiv tilnærming*

Barkleys (2006) kognitive modell på AD/HD er gjerne den som har fått mest oppmerksomhet de siste tiårene (Øgrim & Gjærum, 2002) Ifølge ham er AD/HD en svekkelse som fører til manglende evne til det han kaller «response inhibition». Begrepet kan oversettes med *hemning av impulser* (Zeiner, 2004), og refererer til tre interrelaterte prosesser: 1) Evnen til å stoppe påbegynnende og kraftig respons til en hendelse, 2) Evnen til å stoppe en påbegynt respons, og dermed tillate en selv til å forsinke avgjørelsen om hvorvidt en skal fortsette den påbegynte responsen, 3) Evnen til å beskytte den forsinkende responsen mot konkurrerende hendelser og responser som kan føre til nye kraftige responser.

Manglende *inhibition* forstyrrer i neste omgang personens eksekutivfunksjoner (Øgrim & Gjærum, 2002). Kriz (2008) bidrar med en god metafor av eksekutivfunksjonene ved å beskrive *direktøren* som ikke gjør jobben sin: For at et firma skal kunne fungere, må direktøren samordne de ansattes aktiviteter, slik at helheten blir ivaretatt. Den samme oppgaven har de eksekutive funksjonene i hjernen vår. Uten eksekutivfunksjonene, kan vi ikke planlegge strategisk for å nå langsiktige og kortsiktige mål. Uten dem er det lettere å handle på impulser, og vanskeligere å sortere tanker en har på en gang.

Ifølge Kriz (2008: 14) går følgende inn i eksekutivfunksjonene:

- Evne til å sette i gang med oppgaver og aktiviteter
- Evne til å fokusere oppmerksomhet – og å opprettholde og skifte fokus
- Evne til å opprettholde tempo og våkenhet i arbeid med oppgaver
- Evne til å tåle frustrasjoner og moderere følelsesmessige reaksjoner
- Evne til å nyttiggjøre seg arbeidshukommelse og korttidsminnet
- Evne til selv å ha overoppsyn med oppgaver og aktiviteter

Barkley (2006) hevder at man i dag er nær til å konkludere med at AD/HD ikke kan være et ensidig resultat av oppdragelse, konflikter i hjemmet, usikker tilknytningsrelasjoner mellom for eksempel mor og barn, alkohol- eller tobakkforbruk i svangerskapet og lignende. I stedet tyder forskningen ”lang overvejende på, at ADHD i høy grad er et arvelig træk, hvilket gør arvelighed til en at de mest velunderbyggede årsagsforklaringer på ADHD” (Barkley, 2001: 60). Kriz påpeker samspillet mellom mange ulike gener og miljøfaktorer (Kriz, 2008: 9). Miljøet kan således virke positivt inn, slik at vedkommende med AD/HD kan kompensere for sårbarheten sin, og dermed greie seg godt (Kriz, 2008, Barkley, 2006). Gjengset (2005) hevder at hyperaktivitet er kreativitet, og at det handler om å finne måter å kanalisere kreativiteten på.

#### *4.1.3.2 Nevrologisk tilnærming*

Genetiske og nevrobiologiske aspekter er knyttet til en nevrologisk tilnærming til AD/HD). I tvillingstudier tilskrives genetiske faktorer 80 % av årsaken til AD/HD (Damm & Thomsen (2006). Det genetiske aspektet understrekes både av Damm & Thomsen (2006) og Barkley (2007), og bruker eksempler fra adopsjonsstudier som i langt større grad finner AD/HD blant biologiske enn ikke-biologiske familiemedlemmer.

Det er funn som peker mot dysfunksjoner i frontallappene til barn med AD/HD (Damm & Thomsen, 2006). En har funnet at personer med AD/HD får skadelignende utfall på tester som måler eksekutivfunksjonene. Det er kanskje særlig avvik i nevrotransmittere, spesielt av dopamin og noradrenalin<sup>4</sup>, som har fått størst oppmerksomhet, da slike funn betyr mye for hva sentralstimulerende medikamenter kan gjøre for å redusere effektene som oppstår som

---

4 Dopamin spiller en viktig rolle for motivasjon, kognisjon og bevegelse. Noradrenalin, som blir produsert av dopamin, er viktig for regulering av stress responser, læring og hukommelse (Bradshaw, 2001).

følge av AD/HD (Øgrim & Gjærum, 2002).

#### 4.1.4 Forekomst

Det er problematisk å si om forekomsten stadig øker, fordi undersøkelser ofte bruker ulike kriterier. Det er sannsynlig at økende tall skyldes økende kunnskap på feltet. Det kan likevel tenkes at symptomene blir tydeligere jo større samfunnsmessige krav det stilles til impuls kontroll, ro og konsentrasjon (Øgrim & Gjærum, 2002). Vanskeligheter med å avgrense symptombildet, gir også vanskeligheter med å avgjøre forekomsten av AD/HD. Det pekes imidlertid på funn som viser at forekomsten er 3-6 ganger større hos gutter enn hos jenter (Grøholt et al. 2008 og Zeiner, 2004). Videre ser forekomsten hos barn generelt ut til å være 3-5 %, eller ca. én per 30 barn. 50-70 % har kombinasjonstypen AD/HD, det vil si både oppmerksomhets- og hyperaktive/impulsive vansker. 25-30 % har AH/HD med overveiende oppmerksomhetsproblematikk, mens 10-15 % har mest hyperaktive-impulsive vansker (Hundevadt, 1997, Zeiner, 2004).

#### **4.2 Redusere et problem eller stimulere en mulighet?**

Dersom en bruker søkeordet *AD/HD* i databasen til Universitetsbiblioteket i Stavanger, dukker det opp bøker med titler som ”AD/HD og samliv – en utfordring”, ”Nonverbale lærevansker”, ”Å leve med ungdommer med psykiske lidelser” og ”Utredning og diagnostisering”. Min valgte teori under forrige punkt omhandler også blant annet hva vanskene til barn med AD/HD består i, og hva opphavet til disse vanskene er. Annen teori er også sentrert omkring hva en kan gjøre for å *reducere problemene* som ofte følger med *lidelsen*, og bare de valgte ordene *problemer* og *lidelse*, gir konnotasjoner og følelser knyttet til noe negativt.

En teoretiker som har et helt annet fokus på menneskers utfordringer er Antonovsky (1987). Hans teori om salutogenese tar utgangspunkt i det som mennesket allerede mestrer og at dette får positiv innflytelse på det de mestrer mindre bra.

#### 4.2.1 Salutogenese

Antonovsky (1923-1994), opprinnelige medisinsk sosiolog, er opptatt av stress og mestring og etablerte begrepet salutogenese (salus er latin og betyr helse, genese er gresk og betyr opprinnelse). En undersøkelse om psykisk helse hos kvinner fra ulike etniske grupper i Israel, og som alle hadde vært i konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig, fikk stor betydning for Antonovsky. I denne undersøkelsen ble 51 % av kvinnene i kontrollgruppen ble vurdert til å ha en god psykisk helse, mot 29 % i gruppen overlevende kvinner fra konsentrasjonsleire. I analysene av disse tallene, ble Antonovskys tilnærming til sykdom, helbredelse og arbeidet som medisinsk sosiolog generelt, fundamentalt endret. Det gikk opp for ham at i stedet for å spørre hva som gjorde at 51 % av kvinnene i kontrollgruppen hadde en god psykisk helse, og hvorfor 71 % i den andre gruppen ikke hadde det, burde man heller spørre om hva som gjorde at 29 % av de overlevende kvinnene i konsentrasjonsleire hadde god helse. Han ble interessert i å undersøke hva det var som gjorde at disse kvinnene faktisk klarte å gjenetablere sine liv i et land i krig og stadig ha god psykisk helse (Antonovsky, 1987).

Antonovsky hevder (1987) at en gjennomgående hypotese i mye litteratur er at mennesker med god psykisk helse, ikke er blitt utsatt for stressende situasjoner i livet. Antonovsky på sin side påstår at *alle* opplever stress i livet, og mange av dem overlever belastningene og klarer seg meget bra. Videre ønsket Antonovsky etter *åpenbaringen* i 1970 å avdekke dette mysteriet: Når mennesker utsettes for spenning, hva er det som avgjør om utfallet blir patologisk, nøytralt eller helsefremmende? Strategier for å mestre spenning og stress, og resultatet av dem, står dermed sentralt, og valg av mestringsstrategier avhenger av ressurser som penger, selvfølelse, kulturell stabilitet og sosial støtte (Antonovsky, 1987).

Det som gikk igjen hos kvinnene i forsøksgruppen, var det Antonovsky kaller opplevelse (eller følelse/fornemmelse) av *sammenheng*, og hevder det er svaret på det salutogenetiske spørsmålet om hva som fremmer god helse. Begrepet defineres som: «(...) global indstilling, der uttrykker den udstrækning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende, men også dynamisk følelse av tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerte, forutsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressurser til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er utfordringer, det er værd at engagere sig i» (Antonovsky, 1987: 37). Antonovskys hevder at hans funn viser at jo større opplevelse av sammenheng, jo bedre vil man takle belastninger, og jo bedre psykisk helse vil man kunne få. Dette gikk igjen hos alle de undersøkte personene som hadde gjennomgått

traume, men likevel hadde klart seg bra. Dette minner om det man i litteraturen kan lese om identitet, som har å gjøre med et individs opplevelse av et stabilt selv – det vil si en følelse av sammenheng mellom de ulike aspektene ved selvet, som kommer til uttrykk i ulike situasjoner og settinger (Brodzinsky, Schetchter, Henig, 1996). Videre må tre komponenter være tilstede for å frembringe en opplevelse av sammenheng (Antonovsky, (1987: 34-37):

- ”Begribelighet” har et kognitivt aspekt, og har å gjøre med en grunnleggende evne til å bedømme virkeligheten. I den ene ytterligheten har man mennesker som betrakter opplevde traumatiske opplevelser som ensidig dårlige, og at det alltid vil være slik. I den andre ytterligheten har man mennesker som betrakter hendelsene som utfordringer man kan håndtere.
- ”Håndterbarhet” referer til en trygghet om at om noe skulle skje, har man ressurser nok til å håndtere kravene – enten personlige ressurser, eller fra andre man stoler på. Om man opplever at en besitter slike ressurser, vil man heller ikke betrakte seg som et offer for omstendighetene.
- ”Meningsfuldhed” viser til betydningen av å være deltaker i de prosesser som former vår skjebne. En forlengelse av dette er det motiverende elementet av å være engasjert i det som betyr noe, det som gir mening i følelsesmessig (ikke bare kognitiv) forstand.

Hvordan mennesker bedømmer virkeligheten og opplever at de har ressurser til å håndtere utfordringer de står overfor, vil i sin tur kunne positivt eller negativt påvirke senere vurderinger av virkeligheten og deres subjektive opplevelse av at de har ressurser nok til å innfri ytre eller indre krav. Punktene er således ikke ulike Lazarus og Folkmans (1984) teori om vurderingsprosesser, og vurderingers betydning for menneskers håndtering av stress og mestring (se punkt 4.3).

Antonovsky ønsker ikke at hans arbeid skal bli assosiert med «å reparere noe defekt». Hans syn er at man alltid må være bevisst hvordan man formulerer spørsmål, fordi formuleringen vil kunne være avgjørende for den retningen man tar når man leter etter svarene. Spør man hva som er defekt, finner man gjerne det som er defekt. Han hevder at vi da tar oppmerksomheten og ressursene bort fra det som kan gi oss svar på viktige mysterier i livet. Dersom man på samme måte har overveiende fokus på AD/HD som diagnose, hva elever med AD/HD ikke mestrer og hvorfor, vil dette kunne legge sterke føringer på både lærernes og elevenes fokus. Antonovsky (1985) hevder at dersom man ønsker å få svar på et av livets mysterier, hva som fremmer helse, må man altså spørre hvilke faktorer som fremmer helse.

Hvor lærers fokus ligger er altså av stor betydning og avhenger av en rekke faktorer. Dersom stress preger hverdagen, vil dette utvilsomt påvirke relasjonen mellom lærer og elev. I det følgende vil jeg introdusere Lazarus (1999) og Lazarus & Folkmans (1984) teori for å tydeliggjøre hvordan stress og mestring kan påvirke relasjonen mellom individer.

### **4.3 En kognitiv-relasjonell-motivasjonell teori - om vurdering, mestring og stress**

#### **4.3.1 Hva er stress og mestring?**

Lazarus og Folkman (1984) definerer psykologisk stress som «a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being» (Lazarus og Folkman, 1984: 19). Videre definerer de mestring (coping) «as constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person (Lazarus & Folkman, 1984: 141). Ifølge Gjærum (1998), og Lazarus & Folkman (1984), inkluderer denne definisjonen fire hovedtemaer i prosessmodellen. Denne firedelede inndelingen gjør definisjonen svært anvendelig.

For det første fokuseres det på at mestring av ytre/indre krav er en prosess, med en kompleks interaksjon mellom person og miljø. At det stadig er en interaksjon mellom person og miljø, gjør at stress ikke kan reduseres til noe med rot i enten den ene eller den andre faktoren. Det kreves derfor en åpenhet for å kunne avgjøre hvor problemet ligger – og det er av avgjørende betydning at man for eksempel i en skolesituasjon ikke trekker forhastede konklusjoner når man skal avgjøre hvor man skal sette inn tiltak.

For det andre er mestringsbegrepet sentralt i definisjonen, og Lazarus & Folkman (1984) gjør et poeng av forskjellen mellom mastery og coping. Mens mastery impliserer at man har oppnådd et ønsket resultat, er coping assosiert med *forsøk* (effort) på å mestre, uten nødvendigvis å lykkes. De henholdsvis norske og engelske begrepene mestring og mastery har dermed et noe ulikt meningsinnhold, og «mestring» er antageligvis det som best samsvarer med «coping». En slik oversettelse vil også bli brukt i fortsettelsen.



For det tredje legger modellen stor vekt på individets subjektive vurdering av ulike situasjoner. Dette innebærer «hvordan et fenomen oppfattes, tolkes, og blir representert kognitivt hos det enkelte individ» (Gjærum, 1998: 77). Ifølge Lazarus (1999) er en slik opplevelse den viktigste årsak til aktivisering av stress, og påvirker i stor grad menneskets funksjonsevne. I tillegg er dette punktet også av betydning fordi stress nettopp ikke er objektivt, og dermed må hver enkelt respekteres for sin fortolkning og opplevelse av situasjonen. Dersom for eksempel eleven opplever at lærer ikke viser omtanke, forståelse, trygghet og ikke ser hans eller hennes positive egenskaper, kan dette lede til stress. Selv om læreren ikke har ment å uttrykke disse holdningene, er det det eleven føler, og konsekvensene blir de samme.

Det siste punktet impliserer definisjonen av det Gjærum kaller en «mobilisering av krefter» (Gjærum, 1998:77). Lazarus hevder at fordi mestring er knyttet til det personen subjektivt vurderer som for høye krav i forhold til ressurser, begrenses mestring til en atferd direkte rettet mot å endre (reducere, minimalisere, tolerer) den stressende tilstanden (Lazarus, 1999). Når man foretar revurderinger endrer man følelsene ved å tillegge det som oppleves som stressende en ny relasjonell mening (Lazarus, 1999). Lazarus kaller dette også *kognitiv mestring*. Det betyr at mestringen ikke kan være en automatisert atferd, men en aktiv prosess der mennesket tar i bruk både kognitive og atferdsmessige redskap (Gjærum, 1998).

I det følgende vil jeg utdype det jeg anser som de viktigste delene av overnevnte definisjon; 1) mestring av ytre og indre krav som en prosess, og 2) vurderingens subjektive karakter. Det er essensielt å se hvordan de ulike delene (av definisjonen) samspiller og utgjør det som er personers vurderings- og mestringsprosess.

#### 4.3.2 Mestringsprosessen – en kompleks interaksjon mellom person og miljø

Når et individ opplever en ubalanse mellom ytre (eller indre) krav og opplevde ressurser, basert på kontinuerlige vurderinger og revurderinger, benytter man ulike mestringsstrategier for å redusere trusselen/ opprette en slags balanse (Lazarus, 1999). Mestringsprosessen er kontinuerlig fordi vi nesten alltid fungerer i samhandling med andre, og vurderer stadig egne ressurser med utgangspunkt i tilbakemeldinger og tilhørende krav vi tolker at andre gir oss. Skiftende samhandlingssituasjoner fører til skiftende vurderinger, revurderinger, mestringsstrategier og følgelig emosjonelle tilstander (Lazarus og Folkman, 1984).

Den interaksjonelle mestringsprosessen kan forklares som følger:

Man har en ytre, objektiv hendelse/påvirkning som utgangspunkt. Hvordan man tolker en aktuell hendelse kan for det første være avhengig av hendelsen i møtet med biologiske forhold ved vedkommende – for eksempel hvor lett man blir stimulert av ytre påvirkning, hvor tilbøyelige man er til å reagere med følelser, hvor *lett* man reagerer med følelser og følgelig hvor mye spenning man trenger for å reagere med følelser (Lazarus & Folkman, 1984). Har en elev AD/HD kan en biologisk grunn også være at dopaminet ikke fungerer optimalt fordi det er problemer med signaloverføringen mellom nervecellene (Øgrim Gjørum, 2002). Ytre påvirkninger vil også tolkes i lys av ens tidlige erfaringer som i sin tur påvirker hvordan man opplever sitt selvvord, og dermed hva en tenker om seg selv og videre hvordan atferden arter seg (Damm og Thomsen, 2006). Har man for eksempel en grunnleggende tillit eller mistillit til sine omgivelser, eller tro på egne muligheter og evner, vil dette kunne ha betydning for hvordan en reagerer og tolker signaler andre sender. En med grunnleggende tillit til sine omgivelser, bruker gjerne positive mestringsstrategier som for eksempel å si til seg selv at ”personen har en dårlig dag og mente det sikkert ikke på den måten”. En med god selvtilit kan også tenkes å bruke andre årsaksforklaringer enn personlige forhold. Slike mestringsstrategier kan brukes på godt og vondt - poenget er å bruke ulike strategier i ulike sammenheng (Lazarus, 1999).

Et individs ferdigheter og kunnskaper sosialt, emosjonelt og kulturelt spiller også en viktig rolle i vurderings- og mestringsprosessen. Dersom det oppstår en konflikt mellom to personer, er deres evne til å tolke hverandres hensikter «riktig» av betydning, samt å forstå hverandres utgangspunkt. I stedet for å reagere impulsivt på situasjonen, kan en god mestringsstrategi være for eksempel å ta kontakt med den aktuelle personen og fortelle om sine opplevelser med ham/henne, hvor en felles forståelse av det som skjedde kan bli et resultat.

Relatert til en lærer-elev-relasjon kan det imidlertid være vanskelig for lærer å vurdere en elevs reaksjoner uten å ta miljøet rundt i betraktning. Hvilke krav settes?, hvor mye støtte i forhold til behov får eleven?, aksepteres elevens særpreg av omgivelsene i tilstrekkelig grad?, opplever eleven at han har medbestemmelse i skolehverdagen - samtidig som han møter reguleringer? Alle disse omkringliggende faktorer er viktige å kartlegge når en skal vurdere og forstå elevenes reaksjoner.

Vedkommendes erfaringer vil etter hvert kunne forsterke eller svekke forventningene som han/hun etter hvert lagrer i seg, og være medbestemmende for individets vurderinger av situasjonen. Ifølge Lazarus (1999) består vurderingsprosessen av primær- og sekundærprosessen, hvor emosjonene knyttes til sistnevnte prosess. I primærvurderingen vurderer man raskt om det som skjer truer ens mål, verdier eller forestillinger om selvet. Her er det essensielle at hendelsen ikke vil ha noen betydning, og dermed ikke forårsake stress, om den ikke står i relasjon til en bestemt forpliktelse. I sekundærvurderingen vurderer man hva en kan gjøre med den stressende relasjonen mellom person og miljø – man gjør en evaluering av mulige mestringsstrategier. Det å *vurdere* ulike mestringsstrategier vil i noen tilfeller være en mestringsstrategi i seg selv, og det kan generelt sett være vanskelig å skille denne fra vurderingsprosessen selv (Lazarus, 1999).

På bakgrunn av disse vurderingene vil frykt kunne oppstå, og en må bestemme seg for om det er best å flykte/ unnvike eller angripe. Dersom en tror det er best å *angripe* vil sinne kunne oppstå, og tror at man kan lykkes med stegvis, adekvat problemløsning, kan positive emosjoner som stolthet oppstå (Lazarus, 1999). Hvilke emosjoner som oppstår avhenger med andre ord av den mestringsstrategi en vurderer å være den beste. Valgt strategi vil enten føre til vekst eller vansker. Hvordan en mestrer ulike situasjoner, hvilke erfaringer man gjør, hvorvidt og i hvilken grad en opplever at interesser blir truet, og om mestringsstrategien ga ønskede resultater, påvirker individets nesten automatiske måte å tenke eller oppføre seg på. Dette kan være både på godt og ondt. Positive eller negative forventninger til seg selv eller andre, som man har utviklet på bakgrunn av tidligere erfaringer, går gjerne hånd i hånd med positive eller negative vurderinger av erfaringene en gjør senere. Dersom man har positive forventninger til seg selv eller andre, men gjør noen negative erfaringer, kan det tenkes at individet gjør en positiv revurdering av situasjonen. Dette hevder Lazarus & Folkman (1984) er en av de beste mestringsstrategiene. Styrket selvtillit både av faglig og sosial art ved blant annet tilrettelegging for utfoldelse av egne ressurser, vil derfor trolig være av stor betydning for at elever med AD/HD skal komme inn i gode vurderingsspiraler. Slik styrkning kan betraktes som beskyttelsesfaktorer og kan redusere utfordringene til barn med AD/HD (Gjærum, 1998).

### 4.3.3 Mestringsprosessens subjektive karakter

Ut fra det overnevnte, ser vi at det er mange faktorer som får følger for de vurderinger man gjør, og følgelig hvordan en mestrer ulike situasjoner. Lazarus & Folkman (1984) retter fokus på betydningen av ens *commitments* og *beliefs* for mestringsprosessen. Fordi man står i fare for å miste de to begrepenes betydning om man oversetter dem, velger jeg å bruke de engelske begrepene i det følgende. *Commitments* denoterer de høyere kognitive og sosiale prosesser som legger sterke føringer på det som motiverer vår atferd. Et passende norsk begrep kan muligens være *forpliktelse*, *våre verdier*, *det som er viktig for oss*. *Beliefs* kommer trolig nærmere ordet *holdninger*. Dette handler om hvilke syn en har på hvordan ting er – og noe man vanskelig kan inngå kompromisser med. Ofte er man ikke bevisst sine egne holdninger, som i likhet med våre *beliefs*, i stor grad former våre subjektive tolkninger eller vurderinger av situasjoner i tilværelsen, og tilhørende mestringsstrategier (Lazarus & Folkman, 1984).

Lærers bagasje, med tilhørende *beliefs* og *commitments*, i møtet med elevens bagasje kan bli en utfordring. En elevs behov for å vise sine ressurser, kombinert med stadige nederlag og subjektivt vurderte negative tilbakemeldinger, er trolig ingen god kombinasjon. Bildet kompliseres ytterligere hvis lærer forsøker å opprettholde egen selvtillit og følelse av kontroll, gjerne ved å årsaksforklare elevens atferd til noen utenfor lærers kontroll. Eleven fremhever ikke sine gode sider, fordi han tolker lærers holdninger negativt. Begge parter opplever trolig med andre ord at deres *commitments* og *beliefs* blir utfordret, og velger mestringsstrategier som leder dem inn i negative sirkler hvor det blir vanskelig å opprette en relasjon som gjør det lettere å oppdage og dyrke elevens potensial og positive egenskaper.

I stressituasjoner som de nevnt over, kan man velge emosjons- eller problemfokusede mestringsstrategier (Lazarus & Folkman, 1984). En emosjonsfokusede mestringsstrategi kan være når lærer plasserer årsak til en elevs atferd utenfor egen kontroll, og/ eller endrer hvilken betydning eller innflytelse en tror en har på den spesifikke eleven. Dermed trues ikke lærers *commitments* (om for eksempel å være en god lærer) eller *beliefs* (for eksempel lærers overbevisning om at han/hun betyr mye for elever generelt), og stressnivået reduseres. En problemfokusede mestringsstrategi kunne vært for eksempel å aktivt søke råd hos andre om hvordan en god atferd fra elevens side kunne oppnås (Lazarus & Folkman, 1984). Eleven på sin side reduserer det Aronsen (1995) kaller kognitiv dissonans ved å bedre matche eget bilde på seg selv, med bildet en opplever andre har. Dermed oppfører eleven seg gjerne i tråd med de holdninger han opplever omgir ham.

#### 4.3.4 Mestringstillit

Grad av tro på egen mestring kan få stor betydning for hvilke mestringsstrategier individer gjør seg bruk av. Slik tro understrekes av Bandura (1997). Basert på hans prinsipper fra sosial læringsteori, utviklet Bandura teorien om self-efficacy, eller det Imsen oversetter med mestringsforventning (Imsen, 2005). Et individs forventning om å lykkes er sentralt i forhold til motivasjonen til å *prøve seg* på en aktivitet. Det har også betydning for hvor mye energi som legges i aktiviteten. Jo mer tro vi har på å lykkes i det vi gjør, jo høyere innsats setter vi inn, og jo mer øker mulighetene for nettopp å lykkes (Imsen, 2005). *Choice*, eller valg, er videre et nøkkelord, fordi valgene man tar påvirkes av troen man har på egne evner (Bandura, 1997): «People are partly the products of their environment», «By selecting their environment, people can have a hand in what they become» (Bandura, 1997: 160). Mennesker velger å unngå situasjoner som de tror stiller større krav enn de har ressurser til å innfri. Motsatt velger mennesker aktiviteter de opplever de kan mestre. En naturlig følge av dette er at jo høyere tillit elever (men også lærere) har til egen mestring, jo mer motiveres de til å utfordre seg selv fordi de opplever de har ressurser nok (Bandura, 1997). Dette kan føre elever i både gode sirkler, fordi de eksponeres for situasjoner hvor mestring er så og si *tilgjengelig*. Motsatt kan man ved liten tro på egen mestring unngå situasjoner som en opplever vil utfordre egen selvtillit, og dermed mister en muligheter for å faktisk oppleve mestring (Bandura, 1997).

Bandura (1997) hevder skolen er en arena som har en stor påvirkningskraft i forhold til elevers tillit til egen (intellektuell) mestring. En sosial faktor er lærerne og hvordan de for eksempel tolker elevenes prestasjoner som suksessfulle eller motsatt (Bandura, 1997). Mer presist kan man si at det er hvordan *elevene* vurderer lærernes tolkninger som påvirker deres egen mestringstillit. Generelt har lærere stor påvirkningskraft på unge elever, som har større sjanse for å ha en tillit til egen mestring, dersom signifikante andre (her lærer) uttrykker tro på deres evner og muligheter (Bandura, 1997). Bandura understreker imidlertid betydningen av å ikke oppmuntre til urealistisk tro på egne evner, slik at man unngår å oppleve at en mislykkes.

En annen sosial faktor Bandura (1997) nevner, er andre medelever. På samme måte som (voksne) signifikante andre, spiller også medelever en viktig rolle. Fordi barns aktiviteter i barneskolealder, ofte foregår med andre i samme alder, ligger også mulighetene til rette for sammenligning. Tilnærmet samme alder og erfaringsgrunnlag gjør at andre jevnaldrende blir

elevenes referanseramme, og de vil derfor ofte sammenligne deres egen posisjon/ rolle/ evne i forhold til dem. Hvor de står i forhold til hverandre vil ifølge Bandura avgjøre deres popularitet. Faren er da til stede for at vennskap med andre elever med lav mestringstillit, med tilhørende aktiviteter, kan føre til at eleven(e)s potensial ikke utvikles (Bandura, 1997). Det motsatte scenarioet vil en gjerne se i forhold til elever med høy mestringstillit.

Klasserommets struktur vil ifølge Bandura trolig også kunne påvirke elevens mestringstillit. Om lærer legger vekt på at man skal sammenligne seg med hverandre, eller med seg selv, vil ifølge Bandura (1997) ha betydning for elevenes mestringstillit. Et viktig spørsmål blir dermed hvordan lærer strukturerer skoletimene. Får elever de samme oppgavene, eller er oppgavene så differensierte at sammenligning med hverandre vanskeliggjøres?

Klasserommets *fysisk* struktur kan også tenkes å spille en rolle. Er elevene fysisk sammen, eller er det muligheter for å ta i bruk ulike rom slik at eleven(e) mer kan fokuseres på eget arbeid?

Det er altså en rekke samvirkende faktorer som spiller inn når man fortolker og vurderer reaksjoner, utspill og atferd, og for de mestringsstrategier vi tar i bruk. Individene selv, kontekst, strukturer og systemer virker inn på individene og interaksjonen mellom dem. Dette sammenfaller i stor grad med den kompleksiteten det systemteoretiske perspektivet belyser.

#### **4.4 Atferd i et systemperspektiv**

Gjærum (1998) hevder at prosessmodellens styrke er at den retter et viktig fokus både på intrapersonlige og sosioøkologiske faktorer, og samspillet mellom dem som grobunn for stress. Modellen impliserer at man må undersøke ulike variabler som påvirker våre vurderinger og mestringsstrategier, følelser og atferd.

På samme måte må man med et systemorientert blikk undersøke ulike kontekstavhengige aspekt som påvirker god og dårlig atferd. Porter hevder at: «Change (...) is brought about by changing how the behaviour is handled. To do this, you need to identify previous solution attempts and do something different from those» (Porter, 2000: 161). Endrer man konteksten, kan man altså endre vurderingene, *atferd* og følelsene. Med utgangspunkt i disse teoriene kan man altså ikke vurdere atferd uten å ta hensyn til personen det gjelder, miljøet rundt og deres gjensidige påvirkning. I tillegg til dette er det avgjørende at man også trekker inn de vurderingene og følelsene som oppstår som følge av mekanismene i interaksjonen.

#### 4.4.1 Vurdering i et systemperspektiv

Problematisk atferd kan med andre ord ikke enkelt defineres, fordi hva som er negativ atferd avhenger av en rekke faktorer i tillegg til eleven selv (eller andre) (Watkins & Wagner, 2000). Både sted, hvem som er tilskuerne til atferden, hvem som «utfører» atferden, hvem som observerer atferden, hvem som betraktes som den «svake» part, samt tidspunkt for atferden er alle medvirkende i forhold til hvordan atferden betraktes. En lærers forklaringer og vurderinger av elevs atferdsmønster kan være forenelig med andre læreres betraktninger om samme atferd. Tilfellet kan likevel nettopp være motsatt, hvor deres persepsjoner er selektive og bare delvis representative. Det vil si at man av ulike, gjerne personlige, årsaker «ser det man forventer å se» (jfr. «hvem som observerer atferden»). Vanlige kategoriseringer av elevgrupper er «de er bare den type personer», «de er ikke så intelligente», «de er ikke så mange, men påvirker resten av klassen/skolen i stor grad», «det er alderen», «de bor i et dårlig nabolag», etc. (Watkins & Wagner, 2000). Slike individorienterte forklaringer på elevs atferd er trolig belastende for elevene, men også for lærerne. Analyserer man elevene og deres negative atferd bare i forhold til faktorer hos dem, er det gjerne vanskelig å se hvordan lærere kan ha tro på egen påvirkningskraft i forhold til disse elevene. En gruppe lærere Watkins og Wagners arbeidet med, hevdet resultatet av slike forklaringer var blant annet prosesser hvor ”teachers colluding<sup>5</sup> in their own disempowerment” (Watkins & Wagner, 2000: 10). Faren er gjerne større for at lærerne blir passive og utvikler en grunnleggende tro på at forholdene ikke kan bedres.

#### **4.5 Disempowerment**

Siden 1970-tallet er empowerment blitt definert som et kjernebegrep i arbeid med folkehelse og helsefremmende arbeid. Også i dag dukker begrepet opp i lignende sammenheng, hvor deltakelse, brukermedvirkning og kontroll i eget liv står sentralt (Tveiten, 2007). Askheim (2003) hevder at selve ordet empowerment viser at begrepet har med overføring av makt å gjøre; at makten må gis eller tas tilbake fra de maktesløse. Rappaport hevder at «Empowerment is easy to define in its absence: «Powerlessness, real or imagined, learned helplessness, alienation, loss of control over one's own life» (Rappaport, 1984: 3). Mæland (2005) oversetter begrepet empowerment med blant annet «mobilisering» og «styrking». Som

---

<sup>5</sup> To collude: to act together through a secret understanding, esp. with evil or harmful intent (www.dictionary.com)

Watkins og Wagner (2000) påpeker, er empowermentstenkning relevant også for lærere, og gjerne spesielt lærere som arbeider med utfordrende relasjoner<sup>6</sup>. Den opplevde maktesløshet blir kanskje ekstra problematisk når lærerne vet at ”Elever har «rett til eit godt (...) psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (www.regjeringen.no), samtidig som de ikke ser mulighetene for positiv påvirkning i forhold til elevenes spesielle utfordringer. Dersom hele kollegiet har denne holdningen, er det nærliggende å frykte at man drukner hverandre i all maktesløsheten (Watkins & Wagner, 2000). Om elevene oppfatter signaler om dette, vil dette trolig inngå i deres vurderinger av seg selv og egne muligheter for mestring.

Det er altså en rekke intra- og interpersonlige og sosioøkologiske faktorer som virker inn på lærers muligheter for å oppdage og videreutvikle elever med AD/HD sine potensial og positive egenskaper. Lærere er også ledere og betydningen av å være en god leder som nettopp får fram det beste i de ledede, krever ulike tilnærminger i forhold til både hvem de skal lede, hvilke oppgaver det dreier seg om, kontekst og strukturelle faktorer, og ikke minst makt over tilgjengelige ressurser. I det følgende vil betydningen av god ledelse bli behandlet og sentrale aspekt ved relasjonsbygging som fenomen.

## **4.6 Ledelse og relasjoner**

Det er ikke bare innen klasseledelse at relasjonsbygging og empowerment står sentralt. Næringslivet fokuserer mer og mer på emosjonell intelligens (EQ), gjerne forklart som evnen til å oppfatte andres ikke-verbale signaler (Raaheim, 2002), og motivasjon, som er viktige forutsetninger for gode økonomiske resultat (Yukl, 2006). Tradisjonelt har ledelse innen næringslivet gitt konnotasjoner til relasjoner preget av avstand, fornuft og forretningsmessige måter å forholde seg til hverandre på. Spurkeland (2005) hevder imidlertid at skal en oppnå maksimalt gode resultater er en emosjonelt bærende fellesfølelse avgjørende for suksess, og fordi lærers arbeid i stor grad handler om ledelse, er nettopp klasseledelse intet unntak.

### 4.6.1 Lederens A-faktor

Ledelse og relasjonskompetanse er for Spurkeland (2005) avhengige begrep, hvor god ledelse avhenger av god relasjonskompetanse. I relasjonskompetansen er en leders A-faktor, hvor A står for aksept, en overordnet dimensjon som kan beskrives som det nivå av aksept

---



medarbeidere har for lederen sin. A-faktoren er noe dypt og grunnleggende emosjonelt, noe varig som er relativt stabilt i ulike situasjoner når lederens ulike handlingsalternativer kommer fram. A-faktor kan sies å være «en sum av inntrykk og mellommenneskelige reaksjoner som har fått feste seg i deg» (Spurkeland, 2005:15). Det emosjonelle aspektet i A-faktoren blir således overordnet relasjonskompetanse, hvor tillit og følelsesmessig nærhet er hovedkomponentene. Spurkeland og hans medarbeideres funn viser at det er tydelig sammenheng mellom leders relasjonskompetanse og resultatoppnåelse.

Spurkeland (2005: 17) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Behovet for å avgrense evner og ferdigheter som denoterer god relasjonskompetanse førte til at Spurkeland og hans medarbeidere utformet et verktøy som kunne måle slik relasjonskompetanse. Ved hjelp av ledes skårer på 14 ulike dimensjoner, kunne de videre vurdere deres A-faktor på tvers av dimensjonene. Ifølge Spurkeland er 12 av dem særlig viktige: 1) Tillit, 2) Dialogferdigheter og individ, 3) Tilbakemelding, 4) Dialogferdigheter og gruppe, 5) Relasjonsbygging, 6) Synlig ledelse, 7) Utvikling, 8) Kreativitet, 9) Konflikthåndtering, 10) Følelsesmessig modenhet, 11) Humor, 12) Prestasjonshjelp. Spurkeland (2005) hevder at hovedkomponentene i A-faktoren trolig er tillit og følelsesmessig nærhet. Av den grunn ønsker jeg å trekke frem to av de 14 dimensjonene som tydeliggjør overnevnte hovedkomponenter: Tillit og relasjonsbygging.

#### 4.6.2 Tillit

Ifølge Spurkeland (2005) er tillit en grunnleggende følelse av godhet og sympati. Tillit er noe du får om du selv viser det til andre. Ledelse er å ivareta tillit, og å jobbe med det hver eneste dag. Fordi tillit er en emosjonell tilstand, er det ikke noe en har en gang for alle. Den endrer seg kontinuerlig i tråd med stadige opplevelser, erfaringer og vurderingene av dem: «Skal du bygge en bro av tillit til deg, må du stadig gjøre meg trygg på at brofestet på din side er sterk» (Spurkeland, 2005: 29). Tilliten i en relasjon kan imidlertid møte utfordringer, men det essensielle er at selve den emosjonelle «bærebjelken» ikke brister og går utover totalopplevelsen. Lojalitet, respekt, tiltrekning, beundring, avhengighet og trygghet, er andre stikkord som gjør tilliten svak eller sterk (Spurkeland, 2005, Eriksen, 2006).

### 4.6.3 Relasjonsbygging

Som leder er relasjonsbygging ifølge Spurkeland (2005) kanskje den viktigste kompetansen mennesker kan ha, og ikke desto mindre viktig for ledere. Relasjonsbygging er nært forbundet med tillit fordi en god relasjon *krever* tillit, og handler om en kombinasjon av holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Holdning er et begrep som vanskelig lar seg enkelt definere. Asheim (1997) hevder begrepet best kan forklares ved hjelp av eksempler, og læreres (gode) holdninger defineres med ord som vennlighet, omsorg, oppriktighet og kjærlighet. Kunnskaper og ferdigheter er ord ofte brukes synonymt, men kan imidlertid representere ulik betydning. Kunnskaper er noe de fleste har eller kan få gjennom for eksempel teoretiske studier. Dette betyr at ledere kan vite at det er av stor betydning å vise tillit, pleie relasjoner, etc. Det avgjørende er imidlertid om kunnskapene kan omsettes i praktiske handlinger som *ferdigheter* nødvendige for å utøve yrket (Wille, 2003, Røkenes & Hanssen, 2006).

## **4.7 Lærer som leder**

### 4.7.1 Å være en god lærer

Generell teori om ledelse har mye til felles med teori om læreres ledelse, hvor tillit og relasjoner står minst like sentralt. Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid (2006) hevder at man i en formell lederposisjon behøver tillit for å kunne utøve lederskap. Tillit er ifølge dem noe en må gjøre seg fortjent til. Videre hevder de at ”gjennom å se og anerkjenne elevenes positive sider på og utenfor skolen, kan læreren få en positiv relasjon til alle elever og oppnå den tillit som er nødvendig for et godt lederskap” (Rørnes et al., 2006:127). Aubert & Bakke (2008) knytter kunnskaper og ferdigheter til begrepet handlingskompetanse. Lærers handlingskompetanse avhenger av hans/hennes kunnskaper om for eksempel hvordan og når barn lærer hva og/eller hvilke oppvekstvilkår barna har som kan påvirke læringen deres. Lærer må også vite hvilke metoder han eller hun må bruke for at elevene skal lære. I handlingskompetansen inngår også personlige forhold som hvordan lærer betrakter egen rolle og betydning for at elevene stadig skal forskyve sin nærmeste utviklingszone (Pianta, 2000). Ser lærer på det som sitt ansvar å finne alternativer metoder for elever hvis ulike betingelser vanskeliggjør læring? Lar lærer seg berøre av elevers og deres situasjon (uten dermed «å miste seg selv» (Aubert & Bakke, 2008: 204)? Ved å legge merke til egne reaksjoner, leve seg inn i og relatere seg til hendelser, hevder Bakke & Aubert (2008) at man settes i bedre stand til å være der for personen som trenger deg. De ytre rammebetingelser har utvilsomt stor

innflytelse i forhold til om lærer kan utnytte sine kunnskaper og ferdigheter: Får lærer støtte, det være seg av myndighetene, rektor eller kollegaer i forhold til hvordan han eller hun velger å tilnærme seg utfordringer i klasserommet? Vinner lærers argumenter frem for hvordan vedkommende velger å prioritere for eksempel tid og ressurser? Ofte er intuisjonen en god rettesnor for hva som er riktig og galt i spesifikke situasjoner, men handlingen i forhold til elevens beste kan likevel gå på tvers at skolens uttalte (eller uuttalte regler). Hvordan responderer for eksempel andre ansatte på lærers valg (Aubert & Bakke, 2008), og er lærer i posisjon til å følge egne overbevisninger (Aubert & Bakke, 2008)?

#### 4.7.2 Lærer som leder: Et konstruktivistisk perspektiv

All erfaring er subjektiv, og det vil dermed alltid være like mange virkeligheter som antall mennesker som betrakter en og samme hendelse (Roland, 2001). Radikale konstruktivister hevder at man ikke kan snakke om en ytre, objektiv virkelighet, uten den vi selv konstruerer. Kritiske konstruktivister retter fokus på mennesker som en del av virkeligheten. De benekter ikke at det ikke finnes en objektiv virkelighet, men fordi mennesker er med på konstruksjonen av den og er en del av helheten, er vi ikke i posisjon til å betrakte den objektivt (Peavy, 2006).

Nordahl (2004) hevder at menneskers handlinger alltid må forstås som manifestasjoner av virkelighetsoppfatninger og mål, ønsker eller verdier. Dette impliserer at handlingene våre må gis en begrunnelse for at de kan sies å være rasjonelle. Det betyr også at det som for oss fremstår som irrasjonelle handlinger, kan fremstå som totalt rasjonelt for en annen. Fordi vi kan være ubevisst formålet med våre handlinger, er det trolig også vanskelig å forstå dens påvirkning på andre. For læreren kan slik kunnskap være gunstig for å forstå og vurdere elevens handlinger. Dette betyr at man må oppdage det rasjonelle element i elevens handlinger; hvilke mål, verdier eller ønsker som er viktig for eleven (Nordahl, 2004). Dette perspektivet fordrer en positiv tilnærming til menneskelig aktivitet, fordi det har en underliggende antagelse om at mennesker er rasjonelle selv om det ved første øyekast ikke virker slik.

På samme måte som elever handler ut i fra sin virkelighetsoppfatning, gjør også læreren det. Det vil si at lærer har sin måte å forstå det som skjer i klasserommet på, og de ulike atferdene (inkludert sin egen), og interaksjonene som utspiller seg der. Elevene befinner seg trolig på mange måter i en ekstra sårbar situasjon i forhold til de voksne. Med lærers autoritet følger dermed et stort ansvar, fordi det lærer oppfatter som reelt legger trolig sterke føringer på

hvordan elevene definerer virkeligheten. Dette kan knyttes til Batesons teori om læring der læring ikke er til å unngå, og er en del av det å leve i relasjon med omverden (Keiding & Laursen, 2005). Læring er en grunnleggende prosess som skjer når vi forsøker å ha et stabilt forhold til våre omgivelser. Bateson bruker i den sammenheng begrepet «adaption» som ofte oversettes med «tilpasning». Behovet for stabil relasjon med våre omgivelser blir trolig også en stor motivasjonell faktor i forbindelse med definisjoner av virkeligheten: Lærers konstruksjoner av virkeligheten kan bli elevens forståelse. Elevers oppfatning og tolkning av lærers signaler kan dermed forme både elevenes syn på seg selv og også på andre elever. Dette kan være på godt og vondt. Ifølge Aronsen (1995) har de som har et positivt syn på seg selv større muligheter til også å fremvise positiv atferd. De som motsatt mottar negativ respons på egen person står i fare for å være mer tilbøyelig for å utføre negativ atferd. Slike legitimeringsprosesser er ikke uvanlig når det oppstår det Aronsen (1995) kaller kognitiv dissonans. Noen ganger er de nødvendige, mens andre ganger svært uheldige. Om et barn mottar mye negativ respons på seg selv, stemmer dette kanskje ikke med eget selvbilde. Dette skaper ifølge Aronsen (1995) kognitiv dissonans. For å redusere denne, vil man kunne leve opp til de negative responsene, for på den måten redusere dissonansen. Aronsen hevder derfor at «these findings suggest it would be well worth the effort of parents and teachers to alert themselves to the potentially far-reaching consequences of their own behavior as it affects the self-esteem of their children and students (Aronsen, 1995: 227).

Med forståelse for hverandres virkelighet, blir det i følge Nordahl (2004) lettere å se at ulike handlinger er rasjonelle, det vil si om de er hensiktsmessige i forhold til å realisere ønsker eller verdier. Hvordan lærer forstår elevene vil trolig påvirke lærers handlinger og reaksjonsmønstre overfor dem. Om lærer forstår bakgrunnen for elevenes atferd, vil også muligheten i større grad være tilstede for at lærer makter å redusere den negative retningen relasjonen lett kan ta.

#### 4.7.3 Å være en god leder for barn med AD/HD

Å være lærer for barn med AD/HD er gjerne mer utfordrende enn for andre elever. Det som er viktig for alle elever, er gjerne enda viktigere for denne elevergruppen. Vetrhus og Bjelland (2006) hevder at barn med AD/HD gjerne får opptil 80 % negative tilbakemeldinger fra omgivelsene, og 20 % positive. Det ideelle er en balansert vektning av ulike typer tilbakemeldinger, slik at man unngår at negative tilbakemeldinger eller irettesettelser går rett

inn på kontoen for dårlig selvtillit og selvfølelse. Det er særlig to perspektiver/teorier som fremstår som sentrale i forbindelser med lærers relasjon til elever med AD/HD: Det autoritative perspektivet, og Banking Time.

#### 4.7.4 Det autoritative perspektivet

Den autoritative læreren, eller det autoritative perspektivet, har fokus på nettopp denne balansen, og kan fungere som en rettesnor for mennesker i lignende lederposisjoner (Rørnes et al., 2006). Perspektivet blir ofte brukt i forbindelse med aggressive elever. Det sentrale er forholdet mellom kontroll og relasjon/varme, og som lærer må man være høy på begge aksene (Rørnes et al., 2006). I praksis innebærer perspektivet at dersom man har situasjoner hvor man er nødt for å sette grenser, må man være enda mer bevisst på relasjonsbygging. Man må «ha råd» til å sette grenser. Den autoritative læreren er tydelig i sine forventninger til elevene, og følger regler som også aksepteres av elevene. Samtidig makter læreren å balansere forholdet mellom en positiv nærhet og nødvendig distanse (Rørnes et al., 2006). Rørnes et al. gjør også et poeng ut av at læreren gjerne kan kjenne på sinne eller redsel, men hvor det essensielle er at lærer ikke lar beslutninger og valg kontrolleres av slike følelser. Fordi elever med AD/HD ofte utvikler en spesiell følsomhet for negative tilbakemeldinger (Barkley, 1997a), blir det å skape tillit og trygghet for at læreren senere kan «ha råd» til iverksettelse viktig. I følge Roland (2001) er det å ha autoritet det samme som å ha tillit. Videre er fokuset på struktur, grensesetting og forutsigbarhet. Alternative måter å lede på er å være høy på relasjon, men lav på kontroll (ettergivende), eller lite på kontroll og lite på relasjon (forsømmende) eller mye kontroll og lite relasjon (autoritær). Rørnes et al. (2006) hevder sistnevnte lederstil kan sies å være motsatsen til den autoritative læreren og dermed uforenelig med trygghet, nærhet og tillit.

#### 4.7.5 Banking Time

Piantas (2000) begrep, Banking Time, er et begrep for den tid man setter av (5-15 minutter) for å bygge relasjoner. Metoden er utviklet med tanke på å bygge relasjoner på en indirekte måte, og som begrepet indikerer er formålet (å) «saving up «positive experiences» so that the relationship between teacher and child can withstand conflict, tension and disagreement without deteriorating and returning to a negative state» (Pianta, 2000:140). Et viktig poeng er at avsatt tid skal være uavhengig av elevens atferd. Tiden skal ikke være en form for straff

eller belønning, da Pianta hevder dette kan skade relasjonen. Nøkkelfaktorer her er å la eleven lede an; lærer skal i øyeblikket ikke være lærer, ikke gi eleven noen form for informasjon, spørre spørsmål, eller på noen måte kontrollere det som skjer. Lærer skal observere og bekrefte elevens interesser og opplevelser. Pianta påpeker likheten med dette og Barkleys Behaviour Management Training. Han kaller tiden for «one-on-one time» (Barkley, 2006: 534). Her anbefales det at foreldre setter av 20 minutter til dagen. Dette er ikke like lett fore lærere med opptil 30 elever i en klasse. Læreren må gjerne være litt pragmatisk og gripe sjansene som byr seg. Resultatene man gjerne ser er «increased value of the adult's attention to the child, better child-parent communication, and more positive emotional experiences and motivation to change» (Pianta, 2000: 139). Målet er med andre ord lignende det Spurkeland (2005) kaller A-faktor hvor en «emosjonelt bærende fellesfølelse» fungerer som en beskyttelse for relasjonen. Pianta understreker at dersom lærer tror elevene har negative forventninger til relasjonen deres, må lærer uttrykke holdninger eller beskjeder som avkrefter disse forventningene. Lærer bør ikke uttrykke for mye på en gang, men vise interesse, at han er der for eleven, og at lærer er en trygg person. Målet er at eleven får nye definisjoner av relasjonen mellom ham og lærer, og lære å bruke læreren når det er behov for det. Normene for god og dårlig atferd skal være de samme under Banking Time som ellers i løpet av skoledagen (Pianta, 2000).

#### **4.8 Grunnleggende prinsipper i forholdet lærer/elev**

Barkley (2006) har utarbeidet noen grunnleggende prinsipper som langt på vei styrer forholdet mellom lærer og elev, og er spesielt rettet mot elever med AD/HD. Prinsippene er brukervennlige fordi de er konkrete og relativt korte. Disse omhandler blant annet om å ha tydelige regler, gi umiddelbare reaksjoner, påminne eleven om konsekvenser, ha tydelige nok konsekvenser, ha en balanse mellom straff og belønning, frekvent endre forsterkninger, være beredt og stadig minne om ønsket atferd<sup>7</sup>. Selv om generelle prinsipper fungerer godt for mange, må de tilpasses det enkelte barn. Det som fungerer for et barn, fungerer nødvendigvis ikke for et annet. Prinsippene tar utgangspunkt i en antagelse om at barn med AD/HD-diagnose ikke i tilstrekkelig grad klarer selv å regulere atferden i forhold til regler og konsekvenser. Dette er mest sannsynlig på grunn av en svekket evne til å bruke eksekutivfunksjonene. Barkley understreker også betydningen av å *legge merke til* positiv atferd. Nikking, smiling, klapp på skulderen har dokumenterte effekter på positiv atferd.

---

<sup>7</sup> Se vedlegg I for en mer utdypende redegjørelse av disse prinsippene.

Hvordan en ordlegger seg, om man klarer å beherske irritasjon og sinne, og om man unngår å mase på barnet, er også av betydning. Barn med AD/HD utvikler ofte en sårbarhet mot masing fordi de til stadighet opplever at ressursene deres ikke strekker til for å innfri omgivelsenes forventninger (Barkley 1997a, Barkley, 1997b).

#### 4.9 Avslutning

I løpet av perioden som jeg har jobbet med teori knyttet til AD/HD-utfordringene, har jeg naturlig nok hatt min bror i tankene. Hva var det med hans barndom og ungdom som gjorde at han i dag har god selvtillit i en spennende jobb, kone og barn, mange hobbyer og en stor vennekrets. Han sier selv at han alltid følte foreldrene trodde *det ville gå godt*. Han fremhever også lærer Knut som en som gav ham tillit og som trodde på ham.

Jeg har valgt å fokusere på hvilke muligheter lærer har til å oppdage og videreutvikle elevenes potensial fordi det var nettopp *Oles potensial* som ifølge min mor, var det mest sentrale i min brors oppvekst. Familie og venner synes Olemann var *festlig* – selv om søskenbarna kalte ham Ole Marå når han satte rommene deres på hode. En venn av familien sa alltid: ”Han blir det noe stort av” og farfar spurte alltid når han kom på besøk: ”Hva har vår lille Petter Smart funnet opp siden sist?”. I følge min mor viste min bror stolt frem prosjektene sine; radioene han hadde demontert og skrudd sammen igjen, alarmen han hadde montert på rommet sitt, den mekaniske heisen han hadde montert opp til den øverste køysengen etc. Alle i familien var imponerte, og etter hvert som han ble eldre begynte familien å spørre om han kunne ta små reparasjoner av kassettpillere, kontakter etc. Det må også tilføyes at familien bodde i en større enebolig med hage og muligheter til utfoldelse. Min mor sa alltid at hun var glad Ole var eldst fordi da hun fikk min andre bror som ikke har AD/HD trodde hun *han* ikke var normal fordi han var så rolig. Mor sier også hun er glad hun har en personlighet som ikke blir stresset av høyt aktivitetsnivå og mye rot.

Disse historiene satte meg på sporet av de presenterte teoriene, som jeg trodde best ville kunne belyse mitt forskningsspørsmål: Salutogeneseteorien, teorier om stress, vurdering og mestring, samt systemteori og ledelses- og relasjonsteori. Da min bror ble født for 34 år siden var det lite informasjon om AD/HD, og først da han var 12 år fikk han diagnosen MBD. Selv om broren min fikk en lærer som hadde erfaring med elever med AD/HD, var man likevel ikke så *opptatt av diagnosen*, ifølge min mor. Sagt med salutogenetiskinspirerte ord var han

mer opptatt av å stimulere mulighetene enn å redusere potensielle problemer.

Det var altså min brors og families historie som gav meg inspirasjon til å undersøke *hva som påvirker, og hvordan påvirkes læreres muligheter til å oppdage og videreutvikle elever med AD/HD sitt potensial og deres positive egenskaper?* Mer konkret vil jeg i de neste kapitlene undersøke følgende aspekt som vil kunne fungere som bærebjelker i min søken etter svar på hovedforskningsspørsmålet:

- 1) *Fokuserer lærerne på å stimulere elevene med AD/HD sine muligheter, eller er fokuset mer på å redusere problemer knyttet til diagnosen?*
- 2) *Hva kan være årsakene til lærernes ulike tilnæringsmåter til elevene med AD/HD?*

Valgt teori er ment som en forberedelse for leser når data og drøfting presenteres. Fordi denne teorien er av en overbyggende karakter, kommer jeg i drøftingsdelen til å presentere enkelte momenter som Vetrhus og Bjelland (2006) understreker betydningen av i arbeidet med barn med AD/HD. Disse momentene anså jeg som mest formålstjenlig å trekke inn nettopp der, enn i et eget punkt i teoridelen. Jeg tar også forbehold om at momenter fra andre teorier trekkes inn der det anses som nyttig eller nødvendig.

## **5 Metode**

### **5.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Vitenskapsteori er læren om hvordan kunnskap kan eller bør produseres, og det har tradisjonelt sett vært den positivistiske vitenskapsfilosofien som har dominert spesielt det naturvitenskapelige forskningsområdet (Widerberg, 2001). *Positiv* betyr *sikker kunnskap*, og positivisme er ifølge Widerberg (2001) et paraplybegrep som omfatter vitenskapsteoretiske posisjoner som man mener produserer *sikker* kunnskap. Widerberg (2001) presiserer at formålet med andre retninger ikke er motsatt – å ikke produsere sikker kunnskap, men fremgangsmåten og hva som anses som gyldig, er det som skiller ulike vitenskapsfilosofiske retninger. Sentralt i positivistisk vitenskapsteori står nøkkelbegrepene objektivitet, generaliserbarhet, kausalitet og årsaksforklaringer, og et viktig poeng er at forskeren ikke skal kunne påvirke forskningssituasjonene. Ifølge Widerberg (2001) er det derfor ofte blitt satt likhetstegn mellom kvantitative metoder, som søker etter å kvantifisere og generalisere, og positivismen.



De sterke positivistiske tradisjonene har gjort det utfordrende for kvalitative metoder å få innpass i mange forskningsfelt. At kvantitative metoder etterstreber empirisk generalisering, mens kvalitative etterstreber teoretisk generalisering (se punkt 5.2), har nok satt førstnevnte metoder i en posisjon som tradisjonelt sett er blitt tatt for å være mer seriøs eller pålitelig. Å tolke meningen av interaktive samtaler er ikke i samsvar med en positivistisk vitenskapsforståelse (Kvale, 1997a). Innen hermeneutisk tradisjon, som kvalitative metoder er fundert på, står imidlertid tolkningen svært sentralt. Hermeneutikk betyr «å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si» (Widerberg, 2001: 24). Begrepet er i utgangspunktet knyttet til litterære, religiøse og rettslige tekster. Begrepet er imidlertid utvidet til også å omfatte diskurser og handlinger (Kvale, 1997b). Det sentrale er at man søker etter hva tekster, handlinger eller diskurser *betyr*. Når man tar i bruk intervju som metode, omformer man transkripsjonene til tekster man så skal tolke og knytte mening til (Kvale, 1997b).

For å tolke og knytte mening til tekster og handlinger, er man avhengig av både de enkelte delene og helheten (Kvale, 1997a). Ved hjelp av språket, bestemmes enkeltordenes mening av tekstens helhet, og tekstens helhet bestemmes av de enkelte ordene. Denne hermeneutiske sirkelen er ifølge Kvale egentlig er uendelig prosess, men hevder at den opphøres når individet har «kommit fram till en rimlig mening, en giltig<sup>8</sup> enhetlig mening, fri från motsägelser» (Kvale, 1997b: 50).

Innen hermeneutikken legges det, i tillegg til det ovennevnte, vekt på tolkningenes subjektive karakter, samt individers forforståelse. Vår forforståelse vil prege hva vi legger merke til og hva vi legger i det vi sanser. For å gjøre forskningen mest mulig pålitelig, hevder Widerberg (2001) at man må klargjøre våre forventninger og vår forforståelse. I mitt tilfelle har jeg erfaring med AD/HD privat og på jobb. Det vil uunngåelig forme min forståelse av det informanten forteller. Dette kan både være en styrke og en svakhet. En svakhet fordi man kan unngå å registrere viktige elementer ved uttalelsene til informanten, og dermed utelate viktige aspekt i analysen. En styrke fordi man kan legge merke til elementer man ellers ikke hadde gjort. For mest mulig å sikre kvaliteten av mine analyser, har jeg sammenlignet/diskutert mine tolkninger både med veileder og andre kollegaer. Samtalene med spesielt disse personene uten min forforståelse vil kunne igangsette tanker og assosiasjoner jeg kanskje ellers ikke ville fått.

---

<sup>8</sup> ”Giltig” er svensk, og betyr ”gyldig” ([www.ordbok.com](http://www.ordbok.com))

Med en hermeneutisk forståelse har man altså fokus på tolkning av mening når man stiller informanten spørsmål. Med et fenomenologisk perspektiv, har man videre et fokus på det Kvale (1997b) kaller «livsverden». Relatert til dette prosjektet, impliserer det at jeg konsentrerer min oppmerksomhet omkring den verden informanten opplever som virkelig. Med et slikt perspektiv må jeg, ifølge Kvale, være åpen for de erfaringene informanten formidler, og det sentrale er å forstå fenomenenes dypere mening på grunnlag av informantens perspektiv/erfaring. Den grunnleggende antagelsen i fenomenologien er at realiteten er slik individene oppfatter den å være, og det fenomenologiske idealet er å lytte på en fordomsfri måte.

## 5.2 Kvalitativ forskningsmetode

Ved kvantitative forskningsmetoder er det et viktig mål å oppnå resultater som kan generaliseres til å gjelde for eksempel *norske kvinner, mannlige lærere* eller andre grupper (generaliserbarhet). Reliabilitet og validitet er også stikkord knyttet til denne metoden. Disse to begrepene har mange aspekt, men kort sagt refererer høy reliabilitet til at man ved gjentatte målinger oppnår de samme resultatene. Validitet referer til om man måler det en vil måle (Ringdal, 2007). Kvantitative metoder fordrer blant annet at forsker har et relativt stort antall informanter. I kvalitative metoder er det ikke et mål å kvantifisere objektive data uten å kunne tolke meningsfulle relasjoner (Kvale, 1997b). Dette medfører at begrep assosiert med kvantitative metoder, får et annet meningsinnhold i kvalitative metoder. Thagaard (2003) hevder at begrepene derfor krever andre begrep som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet/ teoretisk generalisering:

- Troverdighet, som antageligvis tilsvarer kvantitative metoders reliabilitetsbegrep, refererer til tydelighet i forhold til hvordan data er utviklet, og at leser skal oppleve at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2003). Thagaard hevder at dette blant annet innebærer at forsker tydelig skiller mellom informasjon innhentet, og forskers egne tolkninger av denne.
- Bekreftbarhet ligner gjerne det som i kvantitative metoder kalles validering, og referer til at forsker redegjør for grunnlaget for egne tolkninger, og at vedkommende er kritiske til disse. Å prøve ute alternative tolkninger vil for eksempel være av verdi, og eventuelt redegjør for hvorfor en spesifikk tolkning er mer relevant. Det vil også være av betydning at forsker «beskriver hvordan erfaringer fra prosjektet og relasjoner til informanten gir grunnlag for de konklusjonene hun kommer frem til» (Thagaard, 2003: 180). Andre

kollegaers analyser av materialet vil også være en metode.

- Overførbarhet/ teoretisk generalisering er gjerne det som tilsvarer generaliserbarhet i kvantitative metoder (Thagaard, 2003). Et viktig spørsmål i et kvalitativt perspektiv blir imidlertid hvorvidt kunnskapen, eller tolkningen av data, også kan være relevant i andre sammenheng (Thagaard, 2003). Dersom forsker mestrer å formidle fyldige beskrivelser av det som skjer i feltet vedkommende studerer, kan leseren selv vurdere om dette har betydningen for for eksempel egen arbeidsplass.

Studien min kan beskrives som en disiplinert-konfigurativ studie. I slike studier er siktemålet å utvikle kunnskap, og å forklare og å forstå gjøres i interaksjon mellom empiri og teori. *Disiplinert* henviser nettopp til at empirien er *disiplinert* eller *holdes i tømmene av teori*, og stadig tolkes i lys av den (Nevøy, 2008). På den ene siden styrte de valgte teoriene både utforming av intervjuguiden, og dermed samtalen og den videre analysen av den fremkomne empirien. På den andre siden ble samtalen fokus også styrt av informantenes interesser og tanker. Dermed måtte jeg stadig, med teori i den ene hånden og empiri i den andre, konsentrere meg om hvordan empirien kunne forstås i lys av teorien. *Konfigurativ* viser nettopp til en *avbildning*, og nytt bilde, ny forståelse eller ny kunnskap er nettopp et resultat av forsøk på å forstå et fenomen i lys av teori (Nevøy, 2008).

Kvalitativ forskning handler om analyse og tolkning, og noe av det mest sentrale er å få forståelse av/for sosiale fenomen (Widerberg, 2001). Intervju, eller livsverdensintervju som Kvale (1997b) referer til, er et frekvent brukt redskap for å få innblikk i informantens opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema (Widerberg, 2001). Målet er å samle inn, eller mer presist konstruere, fyldige data på bakgrunn av samtalen, slik at forsker systematisk kan analysere og presentere en forståelse av de sosiale fenomenene, og gjerne meningssammenheng informanten selv ikke er bevisst.

En kvalitativ tilnærming åpner for ulike måter å samle inn/konstruere data på. Det er vanlig med en halvstrukturert intervjuform. Kvale definerer dette som ”en intervju vars syfte är at erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomeners mening» (Kvale, 1997b: 13). Forsker forholder seg til en intervjuguide, som inneholder tema og forslag til relevante spørsmål. Med en slik intervjuform er ikke forsker forpliktet til å følge spørsmålene i en bestemt rekkefølge, eller på en bestemt måte. Det sentrale er at forsker følger informantens tanker og presenterer spørsmålene slik at samtalen flyter naturlig.

Den mellommenneskelige situasjonen preger intervjuet og partene vil gjensidig påvirke hverandre (Kvale, 1997b). Videre hevder Kvale at forsker må være bevisst denne dynamikken, da den vil spille inn både på selve intervjusituasjonen, og de senere analysene. Et mål for forsker må videre være å skape en atmosfære som preges av trygghet og gjensidig respekt for hverandre. Ifølge Kvale (1997a) kan intervjusituasjoner være angstfremkallende og følgelig skape forsvarsreaksjoner for informant (og også forsker). Dette vil trolig også kunne gå utover kvaliteten på datamaterialet. Relasjonen er avgjørende fordi den er et middel for å kunne utvikle data (Aase & Fossåskaret, 2007).

### **5.3 Design og valg av informanter**

I dette prosjektet har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode, som beskrevet overfor. Med en slik metode har jeg et mål at lesere kan overføre og dra nytte av resultatene, eller deler av dem, til for eksempel egen arbeidsplass.

I første del av prosjektet da jeg arbeidet med teoridelen, fikk jeg mange assosiasjoner til mulige spørsmål i intervjuguiden. Disse ble kontinuerlig notert i eget dokument, og ble brukt som grunnlag da intervjuguiden skulle utformes (se vedlegg). Intervjuguiden var delvis strukturert, som ifølge Kvale (1997) er det samme som et kvalitativt forskningsintervju (se forrige punkt). Det var viktig for meg å skape en avslappet atmosfære i intervjusituasjonen, og jeg hadde tro på at en slik intervjuguide ville hjelpe med nettopp dette. Fordi intervjuet dermed ble mer som en samtale, ble det mulig for meg å fokusere på å skape god kontakt med lærerne, og stille oppfølgingsspørsmål der det passet seg. Jeg opplevde at dette gjorde intervjusituasjonen tryggere og at informantene ble friere til å fortelle det de hadde på hjertet.

Et dilemma var hvilke kriterier som skulle gjelde for utvalget av informanter. En mulighet var tilfeldig utvalg, og dermed å risikere å få en svært homogen eller heterogen gruppe informanter. En annen var å være mer selektiv i valgene, slik at forskjellene ved informantenes tanker, holdninger og kunnskaper kom tydeligere frem. Det siste ville i så fall krevd et stort forarbeid i forhold både til tidspress og ikke minst til etiske vurderinger med hensyn til å ”plukke ut” lærere som foreldre var mer eller mindre fornøyd med. Derfor gjorde jeg et tilfeldig utvalg av fem lærere til fem elever med AD/HD.

De fem lærerne som deltok var utdannet allmennlærere til gutter med kombinert type AD/HD fra 4.-7. klasse, som arbeidet ved ulike offentlige skoler i Rogaland. Symptombildet til gutter er annerledes enn jenter. Mitt valg falt på førstnevnte gruppe fordi det er der min grunnleggende interesse ligger. Alderen er valgt fordi man ifølge Kriz, (2008) kan anta at diagnosen er stilt innen denne alderen. I første omgang sendte jeg et informasjonsskriv til AD/HD-foreningen, som var svært positive til prosjektet. De videresendte informasjonsskrivet til alle sine medlemmer og som resultat kom jeg i kontakt med tre par foresatte som var interesserte i at deres barns lærer skulle delta i prosjektet. Foreldrene sendte meg e-postadressen til de aktuelle lærerne, som alle sa ja til deltakelse. Det skulle imidlertid vise seg å bli en utfordring å få tak i de to siste informantene. Jeg tok kontaktet med ulike skoler, men få besvarte e-postene jeg sendte. De som svarte, skrev enten at de ikke hadde tid, ikke kapasitet eller at de skulle ta kontakt dersom de fant noen. Ingen tok kontakt. Også ved telefonkontakt ble jeg møtt med lite engasjement. To skoler sa til slutt ja til deltakelse, og formidlet kontakt med to tilfeldige lærere, som igjen formidlet kontakt med foresatte til de aktuelle elevene. Selv om det var noe vanskelig å få tak i informanter, var lærerne som til slutt deltok positive til prosjektet.

#### **5.4 Innsamling av data**

Intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass. Jeg hadde ikke møtt noen av informantene på forhånd. Datainnsamlingen ble foretatt i perioden februar-april. På forhånd foretok jeg et testintervju. Ideelt sett ønsket jeg å gjøre dette med en ukjent person, for å gjøre situasjon så autentisk som mulig. Dette skulle vise seg å være vanskelig, og på grunn av tidspress valgte jeg å intervju en bekjent.

Intervjuet startet med at jeg forsikret meg om at lærer hadde lest informasjonsskrivet. Alle fikk så en gjennomgang av intervjuets oppbygning. Som kjent var intervjuet *delvis* strukturert, og jeg oppfordret derfor informantene til å snakke fritt, noe de ga uttrykk for at de var komfortable med. Jeg fortalte at intervjuet ville inneholde noen generelle spørsmål, og også noen spørsmål om rammebetingelser som ville fungere som en slags kartlegging for min del. Hovedvekten av intervjuet ville likevel være preget av mer detaljerte spørsmål. I noen av intervjuene var det naturlig å stokke helt om på rekkefølgen. Jeg forsøkte å være klar på at jeg i prosessen med å utforme intervjuet stadig hadde i tankene hva jeg selv kunne tenke meg å svare på, dersom jeg var informant. Skulle det likevel dukke opp spørsmål de ikke ønsket å

besvare, understreket jeg at dette også ville være i orden. Ingen lot være å svare på noe.

Lærernes positive innstilling til prosjektet hjalp meg til å opprette en god atmosfære og de fleste lærerne virket trygge. Dette gjorde også meg avslappet. Jeg synes likevel det var noe utfordrende å vite hvor mye jeg kunne *presse* lærerne når de ga korte svar. Det var nemlig forskjell på hvor mye informantene ønsket å dele. Noen lot tankene spinne og assosiasjonene komme, mens andre nøyde seg mer kortere svar. Det var til tider også utfordrende å vite når mer utdypende oppklaringsspørsmål skulle stilles. Jeg vurderte kontinuerlig å finne balansen mellom både å la dem, men også meg selv, selv styre samtalen. Styrken ved å la dem til en viss grad styre, var at eg kunne oppdage hvilke aspekter ved AD/HD-problematikken de muligens var opptatt av. Samtidig var det viktig at jeg styrte ved å stille oppklarende eller utdypende spørsmål.

Jeg brukte båndopptaker, noe lærerne fikk beskjed om på forhånd. Bruk av opptaker tillot meg til å fokusere på informantene, og i større grad vise interesse for det de sa. Dette påpeker Kvale (1997) som et positivt aspekt ved opptak. Man behøver dermed ikke å fokusere på og huske informantens ordbruk, tonefall og pauser. Et mulig negativt aspekt ved bruk av båndopptaker, er ifølge Kvale (1997) at det gir oss en dekontekstualisert versjon av intervjuet. Ansiktsuttrykk og kroppsspråk blir ikke tatt opp, og data blir filtrert gjennom forskers tolkning av slik han/hun husker situasjonen. Med referanse til en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, står teksten sentral i dette prosjekt. Det betyr at båndopptak var nødvendig, slik at intervjuene så nøyaktig som mulig kunne transkriberes og presenteres i fortettet form. Intervjuene hadde en varighet på 45-60 minutter.

Den største utfordringen var kanskje i forbindelse med ledende spørsmål. Mitt ønske var å la møtet mellom informant og jeg være preget av en samtale mer enn intervju. Selv om intervjuguiden fungerte som et holdepunkt, var samtalen mye lik andre samtaler. For eksempel oppklaringsspørsmål kan dermed tolkes som ledende spørsmål, selv om dette blir gjort for eksempel for å verifisere ens egne tolkninger (Kvale, 1997a). I følge Kvale (1997b) er dette noe som har fått mye oppmerksomhet i metodelitteraturen. Han hevder at dette spørsmålet er mer negativt orientert enn positivt. Han påpeker at det er viktig å se på hva spørsmålene leder til, om de leder i riktig retning som gir verdifull kunnskap. Jeg opplevde at informantene ble mer bevisst på hva de egentlig mente å si da jeg stilte oppklaringsspørsmål. Jeg opplevde dem som sikre i sine svar. Noen ganger bekreftet de mine følgespørsmål, mens de andre ganger avkreftet de dem og forsøkte å forklare på ny.

## 5.5 Etikk

Med et kvalitativt forskningsintervju følger det alltid etiske problemstillinger forsker må være seg bevisst og ta stilling til. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) må følges, og i forhold til dette prosjektet måtte Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) godkjenne prosjektet før datainnsamlingen kunne skje. Av særlig betydning var forhold omkring anonymitet, oppbevaring av data og godkjenning av informasjonsskriv slik at både foreldrene og lærere vet hva de sier ja til. I tillegg fikk de involverte parter beskjed om at de kunne trekke seg uten å begrunne dette. Ingen trakk seg. Anonymiteten skulle bevares ved at verken navn på lærere, elev eller skole ble nevnt i oppgaven. Lister med lærers og skolens navn ble oppbevart separat fra data, slik at de ikke kunne linkes. Listene og lydopptakene ble oppbevart i passordbeskyttede mapper.

Mer komplisert enn overnevnte etiske aspekt, er etikk knyttet til forhold utenfor informantens kontroll. Kvale (1997b) hevder at etikken ved datainnsamling i all hovedsak handler om forskerens ærlighet, rettferdighetssans, kunnskaper og erfaringer - som er de avgjørende faktorene i denne sammenheng. Dette, kombinert med Thagaards (2003) generelle etiske prinsipper om at informanter ikke skal kunne ta skade av å delta i forskningsprosjektet, gjør at datainnsamlingen i stor grad avhenger av informantens tillit og evne til å sette sin lit til forskers moralske sans. Fog (1994) skiller i denne sammenheng ikke mellom arbeidsmoral og privatmoral. Personers etiske overbevisninger som gjelder hjemme, vil på samme måte gjelde i jobbsammenheng. Kvale (1997b) fortsetter med tre etiske aspekter ved forskerrollen som jeg anser som sentrale: Det vitenskapelige ansvar, relasjonen til informant og forskerens uavhengighet. Forskers vitenskapelige ansvar består i at forskningsprosjektet skal gi kunnskap som er verdt å frembringe, og som er så kontrollert og verifisert som mulig. Forsker og informant oppretter også en relasjon til hverandre, noe som gjør særlig informant sårbar. Når resultatene publiseres, må informant stole på at de ikke settes i et dårlig lys. Kvale(1997b) hevder til slutt at forskerens bånd eller uavhengighet kan påvirke hvor partisk eller upartisk forsker er når vedkommende undersøker et fenomen. I dette ligger også faren for å identifisere seg for mye med informanten at forsker ikke makter å opprettholde en profesjonell distanse.

Thagaard (2003) hevder det er forskjellige etiske utfordringer, avhengig av om en er i datainnsamlingsfasen, eller i analyse- og tolkningsarbeidet (side 13). I datainnsamlingsfasen diskuterer Thagaard forholdet mellom å være kritisk til det informanten sier, og å vise

forståelse for det informanten sier, for å kunne skape en fortrolig situasjon. For å ha regi over intervjusituasjonen, hevder Thagaard at en slik balanse er nødvendig. Informantens deltakelse i transkriberingsarbeid kan være problematisk. Dersom vedkommende for eksempel hevder at han/hun ikke var seg selv den dagen og foreslår å ta bort enkelte utsagn, endre på noe vedkommende sier han ikke lenger kan stå for etc., risikerer man å stå med et helt nytt datamaterial. I analyse- og tolkningsarbeidet, må forsker ta stilling til hvilken rolle informant skal ha (Thagaard, 2003). Thagaard hevder at det er en bred oppfatning at fordi forsker er den som utvikler teorien, er også forsker den som er ansvarlig for tolkningen. Som forsker har man et visst teoretisk bakteppe som farger min analyse, da analysen alltid er et samspill mellom data og teori. Analysen vil dermed kunne bli for ukjent for informanten fordi forsker og informant har ulike ståsted. Jeg valgte av overnevnte grunner ikke å inkludere informant i transkripsjonsarbeidet, eller analyse- og tolkningsarbeidet.

Det var viktig at informanten følte seg trygg på meg, slik at datamaterialet ble så fyldig som mulig. Det ble dermed viktig ikke å gi dem følelsen av at de ble forhørt på noen måte. Dette innebar imidlertid at jeg måtte være ekstra bevisst på balansen mellom nærhet og distanse som Kvale (1997a) er opptatt av. Widerberg (2001) hevder at all forskning handler om en slik balanse. At vi ikke hadde kjenneskap til hverandre fra før, eller at jeg ikke var knyttet til skolene på noen måte, gjorde distanse naturlig. Samtidig opplevde jeg at når våre personligheter, måte å opptre på og våre interesser til en viss grad sammenfalt, så preget dette intervjusituasjonen og dataene ble mer fyldige. På samme måte som Fog (1994) hevder at vår moral ikke endres betydelig på jobb og privat, endres heller ikke vår måte å være på, og vår reaksjon når vi opplever en spesiell kontakt i intervjusituasjon.

Både i transkripsjonene og ellers i oppgaven har jeg tatt meg den frihet å sensurere noen av lærers beskrivelser og uttalelser. For å sikre anonymiteten til både lærerne og elevene, har jeg enten utelatt eller diktet uten at det vurderes å gå på bekostning av meningsinnholdet.

## **5.6 Analyse- og tolkningsmetode**

Metodiske utfordringer kvalitative forskere ofte støter på er knyttet til hvordan en velger å analysere og fortolke det som studeres (Thagaard, 2003). Videre hevder Thagaard at for å øke resultatenes troverdighet og overførbarhet, bør forsker gjøre rede for de fremgangsmåter for analyse- og tolkningsmetoder vedkommende bruker.



Ifølge Kvale (1997b) har forskere inntil det siste tiåret måtte stole på sine egne intuitive, tilfeldige måter å analysere data på. I dag finnes det derimot mange metoder å velge mellom, blant andre Giorgis (1985) firetrinnsmetode, og Kvales (1997b) tretrinnsmetode. Kvale (1992) hevder at hans egen metode kan inndeles i ytterligere trinn og at trinnene gjerne glir i hverandre, og nettopp av slike årsaker velger jeg en kombinasjon av metodene. Metodene har mye til felles, og metodene vil kort gjennomgå i det følgende. Thagaard (2003) understreker imidlertid at analysen starter allerede under datainnsamlingen, og videre under transkripsjonsarbeidet. Av den grunn vil jeg redegjøre for mitt transkripsjonsarbeid før selve analysemetodene.

Aller først transkriberte jeg de fem foretatte intervjuene. Disse valgte jeg å oversette fra dialekt til bokmål, men intervjuet ble transkribert ordrett. Dette gjenspeiles i det muntlige språket. Selv om transkripsjonene er ordrett presentert, hevder Kvale (1997a) at de likevel alltid vil vært farget av den som utfører transkriberingen. Transkripsjonene vil også være preget av formålet det skal brukes til, og kan dermed ikke være kopier eller nøyaktige gjengivelser av det som ble sagt og gjort i situasjonen. På samme måte som et kart lages alt etter bruket – enten det er kart for bilkjøring eller flytrafikk, er transkripsjoner abstraksjoner og man kan dermed aldri få svar på hva som er en perfekt, objektiv oversettelse (Kvale, 1997a). Jeg valgte å foreta alle transkripsjonene selv, fordi jeg antok at de ville gi meg mange assosiasjoner jeg ville få bruk for i tolkningsarbeidet. Ulike symboler ble benyttet i transkriberingen for å gi leseren større muligheter til å forstå nonverbal og kontekstuell kommunikasjon som ikke kom tydelig fram i det verbale. Assosiasjoner og mulige tolkninger ble notert i et eget dokument. Dette ble nyttig i senere faser av arbeidet. Under arbeidet ble det naturlig å fokusere på mulige sentrale poeng som viste seg underveis, samtidig som jeg hadde et fokus på å få et helhetsinntrykk av intervjuet.

### 5.6.1 Kvales tretrinnsmetode

Kvales metode går ut på å ”stille spørsmål om tekstens mening på tre nivåer, eller i tre tolkningskontekster: selvforståelse, common sense og teori” (Kvale, 1992: 156). I det første trinnet fortetter forsker meningen i informantens utsagn, og i henhold til informantens subjektive forståelse av sin situasjon. I det andre trinnet knytter forsker videre mening til informantens utsagn, basert på en ”common sense forståelseskontekst”, eller en allmenn forståelse (Kvale, 1992: 156). I tredje trinn trekkes relevant teori inn i analysen.

### 5.6.2 Giorgis firetrinnsmetode

Giorgis metode består av fire trinn. I første trinn leser forsker gjennom hele det transkriberte intervjuet for å få et helhetsinntrykk. Når man har fått fatt på essensen, leser man i trinn to intervjuet på nytt – nå med forskningsspørsmålet i tankene. Giorgi hevder målet her er å identifisere sentrale meningsenheter (*meaning units*) som gjør informasjon lettere å håndtere. Forskers teoretiske ståsted vil prege dette arbeidet. I trinn tre går man gjennom meningsenhetene forskeren har identifisert, og ut fra teori og problemstilling blir meningsenhetene tematisk samlet. I trinn fire forsøker forsker å trekke ut det mest essensielle i forhold til fenomenet som studeres og former en syntese «of transformed meaning units into a consistent statement of the structure (...)» (Giorgi, 1985: 19).

### 5.6.3 Min metode

I det første trinnet av Kvales (1992) tretrinnsmetode forsøkte jeg etter transkripsjonsarbeidet å sammenfatte meningen i informantens subjektive uttalelser. I tråd med Kvales (1997a) presentasjon av slik «meningsfortetting», leste jeg først gjennom hvert intervju i sin helhet. Jeg hørte også på selve opptakene to ganger med transkripsjonene foran meg. Dette for å bli enda bedre kjent med materialet, samtidig som jeg kunne rett på eventuelle skrivefeil i transkripsjonen. Deretter markerte jeg i transkripsjonen det Kvale kaller de naturlige *meningsenhetene* før jeg trakk ut de sentrale tema i disse enhetene, som jeg noterte i margin ved siden. Jo klarere og enklere dette ble gjort, jo mer oversiktelig ville det videre analysearbeidet bli. Det var viktig, i tråd med Kvales metode, å la min forforståelse påvirke dette arbeidet i minst mulig grad, slik at informantens synsvinkel preget de sentrale temaene. I den fjerde fasen av meningsfortettingen ble meningsenhetene knyttet til studiens formål. Mitt overordnede forskningsspørsmål var *hva påvirker, og hvordan påvirkes læreres muligheter til å oppdage og videreutvikle elever med AD/HD sitt potensial og deres positive egenskaper*. Som Kvale (1997a) foreslår, måtte jeg spørre meg selv hva meningsenhetenes tema kunne fortelle meg om (i dette tilfellet) hvilke betingelser som kan tenkes å påvirke mulighetene til å arbeide systematisk med elevenes potensial og positive egenskaper. Resultatet av dette arbeidet munnet ut i fem ulike deskriptive sammendrag av de viktigste emnene i informantens utsagn (Kvale, 1997a).

I neste fase brukte jeg elementer fra Giorgis (1985) firetrinnsmetode. Her leste jeg gjennom alle sammendragene, og igjen med forskningsspørsmålene i hodet ble jeg mer klar over hvilke utsagn som var de mest sentrale og viktige. Dette er ikke ulikt trinn to i Giorgis metode. Her så jeg også på likheter, og ulikheter, informantenes motsetningsfulle utsagn, og motsetninger informantene i mellom. Dette er trolig hva Kvale mener med å knytte videre mening til informantens utsagn, basert på en ”common sense forståelseskontekst”, eller en allmenn forståelse (Kvale, 1992: 156). Kvale hevder at tolkningen på dette nivået gir en bredere forståelsesramme enn den informanten gjør selv. Dette trinnet «tillater» at jeg som forsker ser på utsagnenes form, altså det som går utover det informanten sier direkte. Jeg så for eksempel *hva* informanten sa samtidig som *hvordan* vedkommende sa det. Kvale (1992) hevder at utsagnene kan si noe allment om et fenomen, men også om informantens eget forhold til fenomenet.

Deretter begynte jeg å samle og systematisere temaer som i stor grad var felles for alle informantene. Dette kan sies å være trinn tre i både Giorgis og Kvales metode. Her forsøkte jeg å finne en struktur i meningsenhetene, og samle de mest sentrale og viktige temaene som etter hvert viste seg. Her fant jeg det hensiktsmessig å dele drøftingskapitlet i to hvor jeg først så på hvordan lærerne arbeidet og hva deres fokus var preget av, før jeg deretter drøftet mulige årsakssammenheng for tilnærmingen deres. Under dette arbeidet trakk jeg inn relevant teori. Kvale (1992) hevder at teorien fungerer som en ramme for tolkning av mening, og for min del gjorde referansen til teori det enklere å systematisere og samle temaene fra de fem intervjuene. Slik teori går utover både informantens selvforståelse og *common sense* (Kvale, 1992). Teorien jeg trakk inn handlet om hva diagnosen AD/HD innebærer, hva en salutogenetisk tilnærming til håndtering av utfordringer vil si, teori omkring stress, vurdering og mestring, samt mestringstillit, ledelse og relasjoner.

## **6 Presentasjon av data**

### **Lærer A**

Lærer A er en 49 år gammel livlig og engasjert lærer. På trinnet har tre lærere ansvar for 42 elever, og den aktuelle eleven med AD/HD har han hatt siden høsten 2008.

Lærer forteller levende om hverdagen som lærer til *sin venn* med AD/HD – en hverdag som

kan bestå av både nedturer og oppturer, konflikter og gode stunder. Han sier selv han er en lærer som ikke er spesielt opptatt av struktur. Han poengterer at det er viktigere å bryte av en aktivitet, dersom det vurderes som viktig. Forutsigbarhet er imidlertid viktig for eleven, og derfor kommer det helt an på elevens konsentrasjon om de fortsetter med en planlagt aktivitet.

Læreren er opptatt av at misforståelser som kan oppstå mellom læreren og eleven like gjerne kan være lærers feil: ”Og da har jeg bare lagt meg helt flat og sagt at ”beklager, selvfølgelig skulle jeg hørt skikkelig på det du sa” ”. Lærer opplever ikke at autoriteten forsvinner når han innrømmer at han skulle gjort ting annerledes - kanskje snarere tvert imot, og at det til og med kan gjøre relasjonen bedre. I slike situasjoner utveksler lærer og foreldre ofte mail, og saken løses neste dag. Han er i det hele tatt opptatt av det relasjonelle og sier: ”Jeg pleier å si at på den typen elever kan man ikke bruke forstørrelsesglass. Altså, vi kan ikke lete etter den minste feil”. Lærer sier det er viktig å kunne lese situasjoner og bryte av aktiviteter før det skjærer seg. Om han lykkes med dette er ofte avhengig av om kjemien mellom dem stemmer den dagen. Generelt påpeker lærer betydningen av å ha glimt i øyet når han forsøker å få eleven til å utføre ulike aktiviteter. Han er imidlertid ikke redd for å være streng når det trengs, men understreker betydningen av *å jobbe relasjonen inn igjen*.

I løpet av skoledagen spør ofte lærer eleven om hjelp til ulike oppgaver – for eksempel brette melkekartonger, hjelpe vaktmesteren og lignende. Det er viktig for lærer at eleven får mestringsfølelser og selvtillit. Lærer forsøker å tilrettelegge for slike situasjoner i sløydtimen, og situasjoner hvor de kan prate om guttens interesser. Det er også av stor betydning å vise eleven at mange setter pris på ham, at han lykkes med det han gjør og trives på skolen. Tidligere virket eleven mer usikker, og negative erfaringer i forhold til skole og mestring gjorde ham mindre skolemotivert. Dette svekket også mulighetene for god effekt av tilrettelagt undervisning – gutten ønsket ikke å ta i bruk et separat rom til undervisning. Han var svært opptatt av å gjøre det andre gjorde. Dette har imidlertid endret seg: ”(...) Vi hadde noen bærbare pcer inn i klasserommet, og så sier han sånn ”sånn en har jeg hjemme” (...). Så sa jeg ”nei, du tøyser, det kan ikke være sant. Jeg har aldri om elever som er så heldige”. ”Jeg kan ta den med for å vise den, sa han da”. Så av og til er en jo litt heldig med innfallsvinkelen. Og da har dette gått veldig greit, for da (...) han kan vise den til de andre og si at ”den bruker jeg når jeg skal skrive” ”. Lærer tror eleven føler mer mestring nå. Et separat rom gir også muligheter for en-til-en-kontakt, både faglig og sosialt, noe som passer godt for denne eleven fordi han ”liker godt å ha sånn sosialt kontakt”. I det store klasserommet sier lærer at han ikke

kan skape den samme sosiale relasjonen, fordi de andre elevene blir urolige når læreren og eleven prater fortrolig. Lærer sier at ”det er mye lettere når du har den muligheten, pluss at han er villig til å bli med”. Lærer tror også det hjelper på at han lar andre fra klassen være med på omgang når eleven blir tatt ut av klasserommet. Dette er stas for eleven og nå hender det at eleven selv spør om å få sitte i dette rommet. De andre elevene reagerer ikke negativt på at eleven oftere får bruke pc eller gjøre andre ting de betrakter som «kjempe». De synes han er heldig, og dette er positivt, fordi det da blir stas å bruke pc.

Lærer motiverer ofte eleven ved å ta utgangspunkt i det han allerede mestrer og er opptatt av. Eleven har stor interesse for biler, vil gjerne ta sertifikat når han blir 18 år, og satser på å få seg arbeid knyttet til bilkjøring. Dermed blir ofte bilkjøring utgangspunktet for motivasjon til innsats i flere fag – blant annet lesing og skriving. Lærer uttrykker likevel bekymring for at lese- og skrivevansker kan hindre ham i nå målene sine: ”Så det er nok den teoribiten som blir vanskelig for ham”. Likevel hevder han tro på elevens mange muligheter dersom han selv og de rundt ham, kan akseptere at ”den lille skrivebiten ikke er det som er hans fremtid”. ”Jeg håper av hele mitt hjerte at han lykkes, og i det praktiske er jeg helt sikker på at han klarer det”.

Lærer forteller om en ærlig gutt som er flink til å forklare, bruke hendene, og som har god hukommelse. Han sliter litt mer på det skolefaglige, men lærer sier at: ”Vi har hatt noen tester med de andre i klassen, det går ut på å lese en tekst, og så skal man sette strek under rett alternativ og svare på spørsmål i etterkant der. Det var nok mange av oss som mente at det var forgjeves med han, men så sa han at ”jeg lyst å prøve”, og jeg leste for ham, og så ser vi at han husker alt, han klarer å sette strek, og det er jo nesten ennå verre å huske når noen leser for deg (...). Så (...) så han har en god evne der også”. Lærer forsøker å la elevene bruke hendene «i det daglige» når han lærer for eksempel matematikk. Eleven glemmer at han faktisk jobber med matematikk.

I vanskelige perioder sier lærer det er spesielt godt å ha god kontakt med foreldrene. Foreldrene støtter og er interesserte og dette er lignende erfaringer han har med mange foreldre til elever med AD/HD. Dersom konflikter har oppstått er kontakten med spesielt mor god å ha. Forhold ved eleven går imidlertid ikke utover nattesøvnen, og henviser til at han føler seg trygg på både seg selv, eleven og hjemmet, samt skolen i forhold til hjelp og støtte i alvorlige situasjoner. Veiledning mottar han ikke.

Lærer sier det gir ham mye å jobbe med elever med AD/HD, og han kjenner seg ikke igjen i bildet som for eksempel media viser til: "(...) hvis jeg hadde på en måte tatt vekk min kunnskap om disse elevene, og bare tenkt på informasjon og sånn som kommer, føler jeg vel ofte at det er mer negativt enn positivt". Kollegaer kan også lett bli negative til gutten, og dette blir lærer irritert over. Han tror imidlertid ikke at de påvirker hans bilde av eleven, men ønsker at kollegaene kunne se eleven i alle de positive settingene som han selv gjør. Lærer blir irritert når kolleger mer eller mindre automatisk plasserer skylden på hans elev, og sier; "det er slettes ikke alltid at det er hans om har gjort noe galt". Det er lett å skyld på AD/HD-diagnosen – noe også eleven selv kan gjøre, men "den kjøper vi ikke". Han tror imidlertid eleven får mest positive tilbakemeldinger fra andre lærere, men er mer usikker i forhold til medelever. Han mener eleven er litt klønete sosialt, noe som gjør medelevene usikre i forhold til om eleven er "ute på litt tøys" eller om han har lyst til å være med dem. Lærer tror likevel ikke at medelevene mistrives sammen med eleven.

Lærer uttrykker en generell bekymring for økende grad av teoretisering i norsk skole, og at denne gruppen elever trenger det motsatte – nemlig mer praktisk opplæring. Tidligere hadde man valgfag på ungdomsskolen og dermed større tilbud til de som trengte mer praktisk opplæring. Han tror de er mindre flinke nå til å tenke på alternativ til teoretisk opplæring – noe som kakene på personalrommet, etter at skolen gjorde det så godt på de nasjonale prøvene, kanskje er et uttrykk for.

## **Lærer B**

Lærer B er en kvinne i slutten av 30 årene og framstår som en positiv, tillitsfull og imøtekommende lærer. Hun har faglig fordypning i norsk og musikk. Trinnet har 37 elever med tre kontaktlærere og lærer har hatt eleven i fire år.

Hun forteller engasjert om de positive virkningene av medisinene og at disse gir eleven sin en mye bedre hverdag. Det som før vanskelig, går mye bedre nå. Lærer er imidlertid spent på hvordan det vil gå når eleven skal skifte skole neste år. Hun vil derfor *kjøre på* med ekstra trygghet ved at eleven raskt må få møte den nye læreren, og vil overføre all informasjon om eleven til den nye skolen. Hun sier det krever mye å ha en elev med AD/HD i klassen.

Eleven jobber best alene og ved spesielt krevende oppgaver tilpasser hun undervisningen underveis. Dersom hun ser for eksempel at han holder på å gi opp, får han lov å skrive svaret

med et ord i stedet for hele setninger. ”Da blomstrer han opp, og da er det enklere med en gang, for det er en flink elev, så det skal ikke så mye til (...)”, sier lærer.

Det viktigste lærer sier hun gjør for eleven er å ”se ham masse og bekrefte ham”. Hun mener positiv oppmerksomhet, trygghet og gode rammer er viktigere enn det faglige, fordi det faglige vil komme som et resultat av det førstnevnte.

Nå lærer og kollegaer diskuterer årsak til elevens atferd sier hun at den som regel blir knyttet til AD/HD-diagnosen, fordi atferden blir ”som regel utløst av sånne typiske trekk som hører til diagnosen, på en måte. Dette med ukjente situasjoner, nye rammer i forhold til det han er vant til. Så det er sånne ting som utløser det”. Hun fokuserer på større mål, enn for eksempel å terpe på at luen skal henges på knaggen og hun jobber mye med impuls kontroll. Eleven er med i en ART-gruppe på skolen som trener sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering.

Lærer går ikke inn i alle konflikter, og sier ofte til eleven at ”dette tar vi en annen gang”. Når det har oppstått misforståelser mellom lærer og elev, forteller lærer at eleven trenger tid og at de snakker om saken når han har roet seg. Han er ”kjempegod til å sette ord på ting (...), ser veldig fort etterpå at han reagerte feil”. Dette mener hun er et godt utgangspunkt og som har gitt dem gode samtaler. Lærer mener han sikkert er en enkelt AD/HD-unge, men at andre kollegaer kanskje ikke ser det samme. Lærer fortsetter; ”men det er klart at vi har fått den der relasjonen som vi har hatt, som vi har fått over disse årene, så”.

Elevens sterke sider er at det er driv i ham, at han liker å arbeide, er oppriktig, blir veldig lei seg og sier unnskyld om han har gjort noe galt og har et ”vinnende vesen”. Videre takker hun medisinen og foreldrene at han er ”helt midt på treet” faglig. De største utfordringene er de sosiale: ”Han har få, på en måte, trygge og gode venner, få medelever ringer hjem til ham”. Hun bruker likevel ikke mye tid på det sosiale på skolen, fordi han som regel finner noen å være med.

Lærer er opptatt av at eleven ikke får for mange beskjeder, instruksjoner, oppgaver om gangen, at han forholder seg til få personer over tid. Det er også viktig at oppsatte planer ikke endres på, og at lærestoffet tilpasses elevens mestringsområde. Hun jobber også med struktur og at eleven møter forutsigbarhet, og at det blir konsekvenser om han ikke gjør det han skal. ”Da må han for eksempel ta igjen tapt arbeid i friminutt eller etter skoletid”.

Lærer tror ikke eleven føler han får mest negativ oppmerksomhet fra de voksne: ”Det håper jeg i hvert fall ikke”, sier hun og ler lett. Hun sier at han nok får mer negativt fra andre, og når andre lærere henter henne for å løse konflikter hvor han er involvert, skal det bare et blikk eller et ord til før hun innhenter ham. Lærer mener hun makter å påvirke både læreres og klassens holdning til eleven. På spørsmål om det er av betydningen å ha oversikt og struktur i hverdagen, sier lærer: ”(...) Det er absolutt det. Hvis jeg ikke har det, det er jo som regel da det går skeisen”.

Lærer har regelmessig kontakt med foreldrene en gang i uken - uansett hvordan uken har vært. Ressurspersonen på skolen kan mye om AD/HD og hun får også informasjon og hjelp gjennom PPT og lagleder på trinnet.

I forhold til om det er oppmerksomhetsvanskene eller hyperaktiviteten som påvirker lærers arbeid mest, tar det litt tid før hun svarer. Hun ler og sier at ”begge deler er jo utfordrende”. Videre sier hun at hyperaktiviteten går utover alt, og legger ekstra trykk på *alt*, men mener oppmerksomhetsvanskene mest går utover eleven selv. For å redusere effektene av AD/HD hevder hun at *cluet* er å tilrettelegge hele tiden, med variasjon i arbeidsmåter og metoder, og at en voksen er fort på plass i forkant hvis noe skjer. ”Men klart, masse skryt hele veien, og dra videre og dette vet jeg at du kan og se så flott, dette klarte du jo ikke i fjor, sant, og nå har du lært så mye, og så driver videre”.

Medelevene har lært fra første klasse at elever må gjøre ulike ting for å fungere best mulig, og reagerer ikke negativt på at eleven for eksempel får bruke pc mer enn dem, men ”hvis der var ting\*<sup>9</sup>, så forklarte vi ungene hvorfor, og at han, måten vi kan hjelpe, er å ikke kikke, ikke le, ikke gi det oppmerksomhet, men vi fortsetter arbeidet som ingenting, og det er de bare så flinke på. Så det... og det har vi snakket om så mange ganger, at vi har flere både diagnoser og utfordringer på trinnet, og de er kjempeflinke”. Lærer sier hun tror på åpenhet – også i arbeidet med å skape tillit mellom henne og eleven. Hun er for eksempel rask med å be om unnskyldning om hun har gjort noe galt, eller misforstått eleven, fordi hun mener det er fort gjort å tenke at det sikkert han som er årsak til problemene. Konfliktene svekker ikke relasjonen mellom dem: ”Det er gjerne bare å knytte båndene ennå sterkere”. Hun gir ham

---

<sup>9</sup> \* Indikerer at det som ble sagt, ble sagt på en uklar måte.



oppmerksomhet i det daglige med klapp på skulderen og vise at hun er der for ham.

På spørsmål om eleven har potensiale som skolen ikke makter å aktivisere, hevder lærer at han nok hadde hatt større utbytte av å være i små matlagingsgrupper eller grupper som går på sløyden for blant annet for å øve på det sosiale: ”(...) jeg tenker på det at han absolutt skulle ha mer sånn små grupper og være med i lag med, og ikke sitte der i store klasserom, at han skulle trent seg mer på det sosiale, og i mindre grupper. Som for eksempel gruppearbeid med ham i (...), det har ennå aldri fungert. Så han melder seg ut”.

På spørsmål om dersom hun føler hun hadde hatt muligheter til å fokusere på andre ting ved ham dersom rammebetingelsene hadde vært annerledes, svarer lærer: ”Ja, det er det jeg ikke vet (...). Si at vi da hadde vært en voksen på de fire som var på hans gruppe, veiledet, på en måtet hentet ham inn, og det klarer du ikke når alle skal være\*. Så det tror jeg absolutt bestemt”.

### **Lærer C**

Lærer C fremstår som omsorgsfull, men bestemt, og har klare meninger knyttet til spørsmålene. Hun har faglig fordypning i musikk og kristendom-/religion-/livssynskunnskap, og har hatt eleven i alle de fem årene siden første klasse. Klassen består av 25 elever, fordelt på to lærere.

Lærer er opptatt av å redusere det negative fokuset som eleven lett kan bli utsatt for. Hun sier ”velg dine problem” og forteller hun hver eneste time lar være å irettesette eleven. Ved misforståelser er det best å få eleven på tomannshånd og sier hun ofte opplever fine stunder i slike situasjoner.

Media oppleves stort sett som problemorientert i forhold til AD/HD problematikken. Når det gjelder kolleger er diskusjonene som regel løsningsorienterte med fokus på hva som er best for eleven, men lærer føler likevel at noen ikke ser ut til å prøve å forstå eleven. Fordi hun selv har et barn med AD/HD opplever hun seg selv som eksperten i kollegagruppen, og hun får heller ikke annen veiledning på skolen.

Eleven er sjarmerende og oppfinnsom og får lett andre elever *med seg*. Svakheten er impulsiviteten, som kan gjøre andre elever utrygge. Han kan masse om natur og fugler, og er veldig kunnskapsrik. ”Hvis det er et tema som engasjerer ham som fugler og sånn, så er han

helt konsentrert av bildene”. Han henger spesielt etter i matematikk.

Når det gjelder fremtiden for elever med AD/HD mener lærer at de har mange muligheter dersom de får god og rett hjelp fra begynnelsen av. Hun mener eleven er mer sårbar enn de fleste: ”Han er nokså sta på at han har sine rettigheter, men likevel så er han nok litt sånn skuffa over seg selv”. Lærer tror at vanskene med å finne seg venner, påvirker selvbildet mye.

Lærer tror eleven får mye negativt fra andre kollegaer. ”Det gjør meg ufattelig sta”, og jeg tenker at det skal gå bra”, sier lærer bestemt. Lærer opplever seg selv som frittalende, og en som sier fra dersom det *er noe*: ”(...) en ting er at han får påtale når han gjør dumme ting. Det er for så vidt forståelig nok. Men det er så lett å tolke og beskrive ham med sånne allmenngyldige ord, altså, hvis han har gjort noe dumt, én dum ting i ett friminutt, så beskrives han med ord som at han er ondsinnet, manglende empati (...)”. Elevens assistent gir ham imidlertid ”stort sett positiv respons med en gang han gjør noe bra”. Når lærer står foran klassen blir det lett mye irettesettelser, ”men, han får det med et glimt i øyet, han får uhyggelig sjelden sånn direkte påtale”.

Eleven får god sosial respons fra medelevene som ser ut til å like å være sammen med ham. Utenom konfliktsituasjonene er han ”en sånn solstråle, finner på ting, og morsom (...)”. Lærer opplever også at hun har innflytelse på hvordan de andre elevene behandler ham, men at impulsiviteten hindrer ham i å få gode og trygge relasjoner til andre.

Lærer opplever at skolen legger praktiske forhold godt til rette, men at faglig veiledning er fraværende. Hun melder seg på kurs privat og kjøper gjerne bøker med penger fra egen lomme dersom hun trenger mer kunnskaper om AD/HD. Spesifikk informasjon om eleven får hun ved å snakke med ham, eller med foreldrene dersom hun har spørsmål eleven ikke skal trenge svare på. Hun sier hun er helt avhengig av foreldrene og den gode kontakten de har.

I faglige læringssituasjoner er konsentrasjonsvanskene verre enn hyperaktiviteten. Det er nemlig lettere å hjelpe eleven dersom hun ser at han ikke klarer å sitte stille, enn å si; ”nå må du få det med”. Videre forteller hun at det er vanskelig å gi eleven oppgaver han finner interessante, ”fordi han er vanskelig fenge. For det som var kjekt å gjøre i går, så er det ikke sikkert det er kjekt lengre”. Lærer opplever det vanskelig å gi alternative oppgaver på grunn av skolens struktur og sier at ”det vanlige er at alle er sammen, til samme tid”. Det hjelper veldig på elevens konsentrasjon og hyperaktivitet at han har en assistent, og gjør frekvent

bytte av aktiviteter lettere. Andre elever har forståelse for slik tilrettelegging, "(...) det er de vant til", sier lærer. Hun opplever at han har potensial skolen ikke makter å aktivisere, men at dette også gjelder for flere enn ham. "Selv om det kunne vært mye bedre (...), så blir vi helt nødt til å tilpasse, for hvis ikke han gjør noe, så går liksom alt galt", sier lærer og legger trykk på *alt*. Fordi eleven har en assistent, er det større muligheter til å holde på gode perioder: "Uten assistent hadde det ikke fungert. Fordi det er en voksen som kan være der, som kan på en måte stikke til ham det neste som han kan ha bruk for, eller rydde bort det som han ikke har bruk for mer. Han trenger en som organiserer, og legger til rette for ham".

Medisinene hjelper på konsentrasjon og oppmerksomhet, men gjør ham nedstemt. Han har sagt til lærer at *han ikke klarer å like seg selv* når han bruker medisiner. "(...) det heter jo så fint at medisiner ikke skal erstatte andre tiltak, så gjør det nettopp det". Behandlingstilbud i kommunen forsvinner straks elever med AD/HD har fått medisiner, og for å få spesialpedagogisk hjelp, må elevene ha fagvansker. "(...) og det kommer han sikkert til å få om noen år, og hvor langt er det gått da? Og hva er det da gjort med selvbildet?", spør lærer.

Hypelig blikkontakt med eleven og håndhilsing hver morgen, sier lærer er med på å styrke relasjonen. Mer en-til-en-kontakt med eleven ligger høyt oppe på ønskelisten og hun mener at "det hadde nok styrket relasjonen". Det som kan være med på å svekke relasjonen er når hun selv er trøtt og sliten, og har mindre tålmodighet; hun kjenner hun mister ham da, og må "jobbe det inn igjen". Det gjør hun ved det hun kaller *dagligdagse ting* som å gi positive tilbakemeldinger og vise ham oppmerksomhet. Det viktigste lærer mener hun gjør for eleven er å vise respekt i full offentlighet, fordi eleven på den måten vil få respekt fra andre, og også bli mer trygg på seg selv. Hun hevder hun er mer nøye med det, enn at "han får med seg alt han skal".

Hun ikke gjør så mye bevisst for å bygge tillit til eleven fordi hun hevder det etter fire år er stor tillit i utgangspunktet. Aspekt som å ta eleven på alvor er imidlertid av stor betydning i den sammenheng, og å definere vanskelige situasjon som oppstår som et felles ansvar.

Lærer forteller at hun er dårlig på struktur, men at det er viktig med en slags forutsigbarhet i hverdagen. Spesielt i forhold til elever med AD/HD hevder lærer det er viktig med balanse mellom trygghet og spenning, fordi det blir utholdelig dersom de kjeder seg. Hun avslutter med å si at det sikkert er viktig å øve på utholdenhet, men dersom de må gjøre det stadig vekk, mister de konsentrasjonen.

## Lærer D

Lærer D er i midten av 30-årene og framstår som en omsorgsfull, men svært streng lærer. Han har faglig fordypning i idrett og kristendomskunnskap, og har hatt eleven i snart tre år.

Lærer forteller at gutten helt fra skolestart har vært ”ekstremt synlig”, ”aktiv”, «høyt og lavt» og «springer langs veggene». Han har problemer med konsentrasjonen, og har spesielt tidligere vært svært utagerende (før medisinen). På spørsmål om hvordan lærer opplever egne muligheter for å tilrettelegge for interessante oppgaver som kan redusere effektene av AD/HD, sier lærer at han er bevisst på å ha mye aktivitet. Han er også bevisst på å sette sammen grupper som eleven fungerer godt i, og samtaler mye med eleven om hvilke oppgaver som passer ham.

Når han trenger kunnskaper om eleven eller AD/HD generelt, låner han blader fra AD/HD-foreningen, og leser noen artikler. Han kunne godt tenke seg å gå på kurs, men tiden setter en stopper for det. Lærer kommer selv innpå temaet ”håndtering av situasjoner” som et viktig område, og understreker betydningen av at lærere ikke må være så stolte at de ikke innrømmer feil. Selv om både han selv og andre lærere har god peiling på hvordan de skal håndtere situasjoner, kan de trenge kursing, og få større bevissthet omkring problematikken.

Lærer må ofte la være å irettesette eleven, og ”velger ut slagene med ham”, slik at eleven får høre positive ting også. Det viktigste for lærer er at eleven skal fungere mest mulig normalt. Han understreker at man skal akseptere eleven som han er, men på grunn av mangel på forståelse i omgivelsene tror han likevel eleven vil få det bedre dersom han klarer å *innrette seg mest mulig etter normalen*.

Lærer opplever impulser utenfra, som for eksempel media, andre foreldre og lærere, som problemorienterte med tanke på AD/HD-tematikken. Andre foreldre forstår at eleven «må ha noe»\*, men ser samtidig ut til å glemme dette og har forventninger til ham på lik linje med andre elever. Dette gjelder også for lærere ved skolen, inkludert lærer D selv. Det irriterer lærer når flere elever er involvert i en hendelse, og det kun er eleven med AD/HD sitt navn som blir nevnt. Han sier det er en typisk at lærere kommer og forteller alt det negative, og ikke det positive. Lærerne lar seg gang på gang provosere av atferden til eleven, og lærer innrømmer at han selv også går i fellen av og til.

På spørsmål om hva som er elevens sterke og svake sider faglig og sosialt, forteller læreren om en gutt som er flink i naturfag, både teoretisk og praktisk. Han er også flink motorisk – i gymtimene, i sløyd og håndverk. I matematikk hevder han seg også bra, men forteller at eleven selv sier han ikke kan, at han ikke klarer. Han sliter mest med det språklige, spesielt med engelsk. Eleven er sjarmerende og godt likt, og lærer legger trykk på *sjarmerende*. Gutten *kan* imidlertid bli fysisk og *kan* føle seg urettferdig behandlet, og da kan de andre elevene plutselig få nok av ham – selv om han aldri blir holdt utenfor over lengre tid. Lærer har trykk på *ja* når han blir spurt om han føler at elevens gode sider kommer frem: ”Det blir gjort ganske mye for ham i klasserommet”. Eleven er trygg på medelevene og i klasserommet, og tørr å vise hva han kan - at lærer stadig er nøye med hvem han setter sammen i grupper, gjør også sitt. Skolen som helhet er ikke like flink: ”Skolen som institusjon strever jo veldig med når enkelte elever er litt annerledes, de skal liksom tilpasses den store massen, selv om en egentlig vet at det er veldig vanskelig for noen ut fra deres forutsetninger”.

Eleven får prate med en annen lærer av og til, når han trenger å få ut frustrasjon, noe som letter på den dårlige samvittigheten lærer ofte har overfor eleven. Lærer kommer i løpet av intervjuet inn på elevens selvbilde, som han mener er lavt, men at lærer ikke tid eller kunnskaper til å jobbe med dette. Lærer tror imidlertid at eleven vil klare seg veldig bra, og at han kommer til å jobbe med noe praktisk. Han tror at problemene vil være merkbare, men at han vil vinne mye på sjarmen og det gode humøret. Han tror ikke eleven selv bekymrer seg for fremtiden.

Lærers elev begynte på medisiner for cirka to år siden, og lærer så en merkbar endring. Likevel bruker eleven mye energi på å konsentrere seg og blir følgelig veldig trøtt. Lærer sier at verken konsentrasjonsvanskene, hyperaktiviteten eller impulsiviteten påvirker lærers eget arbeid i timene. Videre forteller han at eleven har sagt på foreldremøter at han er litt redd lærer. Lærer tror ikke dette er riktig, men at han liker å spille på det. På spørsmål om hva han kunne gjort for å få utnyttet elevens potensial i større grad, sier lærer at naturfagstimene burde vært lagt opp mer praktisk med forsøk og øvelser, og turer i nærområdet.

På spørsmål om lærer opplever at han kan påvirke i forhold til å holde på gode perioder eller dager, forteller han at tredjepersonen, en annen lærer, som eleven kan snakke ut om frustrasjonene sine med, betyr mye for eleven. Det betyr også mye for eleven når lærer klarer å treffe eleven med positiv tilbakemeldinger. Lærer forteller at han ikke har nok tid avsatt en-til-en-kontakt med eleven. På spørsmål knyttet til tillit sier han at eleven på én måte har

veldig tillit, samtidig som eleven opplever at ting er urettferdige: ”Sånn sett vet jeg ikke hvor mye han stoler på meg”.

Det som lærer tror styrker relasjonen mellom dem, er når eleven selv kommer og vil snakke med ham. Situasjoner som svekker relasjonen, er når lærer må jobbe med støy i klasserommet, og at eleven da føler at han må konsentrere seg for å være rolig: ”Jeg tror han føler på det at konsentrasjon, konsentrasjon, konsentrasjon”. I en typisk time tror ikke lærer at noen utenfra vil legge merke til noe spesielt ved eleven. Eleven gir ikke lenger så fort opp, og kommer ofte og spør lærer om ting direkte. Fortsatt har eleven for lavt selvbilde i forhold til det han kan.

Lærer hevder at eleven mottar mest negative tilbakemeldinger fra omgivelsene, men mindre enn tidligere. Dette knyttes til medisinbruken, men også at klassen nå blir styrt med *jernhånd*, slik at blant annet denne eleven ikke får ”det rommet til å være med på ting og tang”. Lærer hevder at man så tydelige signaler på at klassen tidligere manglet struktur og rammer.

Lærer har mye kontakt med spesielt mor, som står veldig på for sønnen sin. På spørsmål om dialogen med mor er viktig for ham, forteller lærer at han kan være ganske uenig med mor, men at kontakten i alle fall er viktig for eleven - at hun ”maser for ungene hennes”. Mor ringer ofte i forbindelse med misforståelser som har oppstått mellom lærer og elev, og lærer synes mor noen ganger går for raskt til rektor. Han sier han ikke blir stresset, men irritert av dette. Det har hendt at selv om lærer har lagt seg flat overfor mor, har mor likevel ringt til rektor – noe han opplever som unødvendig. Det føles utilfredsstillende når han opplever at mor er kritisk, på tross av alt han gjør for eleven.

Lærer hevder skolens veiledning omkring AD/HD er dårlig og mener skolen burde vært flinkere til å gå råd og veiledning i forhold til de som har spesielle opplegg. Lærer tenker ofte på jobben hjemme, men ønsker å ha det sånn. ”Jeg vil ha det engasjementet”, sier han. På spørsmål om hendelser går utover nattesøvnen, sier lærer nei, men at han har møtt veggen som lærer.

## **Lærer E**

Lærer E, som er i begynnelsen av 40 årene, gav et umiddelbart inntrykk av å være en svært engasjert lærer. Hun er utdannet allmennlærer med småskolepedagogikk og spesialpedagogikk som hovedområder. Læreren har hatt eleven i tre år, siden han begynte i

første klasse. Hun er også kontaktlærer for 4-5 andre elever med spesielle behov, hvorav de fleste er knyttet til spesialavdelingen på skolen.

Eleven er en god og kjærlig gutt som godt kan sette seg på fanget til lærer, eller kaste seg om halsen på henne, når noe står på. De to er sammen med den store gruppen stort sett alle timer unntatt norsk. Lærer har da kun ansvar for denne eleven, som også har en egen lærer med seg i friminuttene. Dersom eleven er urolig sammen med klassen, tar imidlertid lærer med seg eleven ut i et separat rom ("det lille rommet").

Eleven har fått medisiner hele skolegangen. Noen ganger lurar lærer på om han virkelig har tatt medisiner, fordi han er så urolig. Dersom de er blitt glemt en morgen, må mor komme kjørende til skolen med dem.

Eleven er svært ukonsentrert, impulsstyrt og får ofte raseriutbrudd. Største utfordring for lærer er raseriutbruddene, og hun knytter disse både til impulsiviteten og hyperaktiviteten. Sammen med en kanskje overdreven rettferdighetssans, hender det han slår andre elever dersom de for eksempel ikke følger de reglene han mener er riktige.

Andre lærere er flinke til å formidle både positive og negative forhold vedrørende eleven. Hun sier det er kjekt å høre om positive hendelser. Lærer hevder det ikke alltid hender at hun tar opp alt det negative med eleven. Hun bestemmer seg på forhånd hva hun vil arbeide med, og må da overse andre "småting".

Lærer tror eleven får mye ros fra omgivelsene. Hun sier medelevene er fantastiske med ham, og at de har pratet mye om hvordan han er, at han har AD/HD etc. De reagerer heller ikke negativt om han får gjøre *kjække* ting som de ikke får lov til.

Når lærer og kollegaene diskuterer elevens atferd har det ofte indirekte noe å gjøre med AD/HD- diagnosen. Lærerne på trinnet jobber i team og det er derfor viktig at alle lærerne har samme mål, at alle gjør det samme, og slår ned på det samme når de arbeider med denne type elever.

Lærer har fått for lite veiledning fra skolen og savner kursing, up-backing og bekreftelse på at det hun gjør er riktig. Lærer har imidlertid et tett og godt forhold til mor. De ringes ofte og har møter sammen hvor mor er aktiv. De skriver også til hverandre stort sett hver dag – uansett hvordan dagen har vært.

Når det oppstår misforståelser mellom lærer og elev, tar lærer seg god tid, viser forståelse, og prøver å få eleven til å snakke. Det nytter ikke å gå hardt ut med eleven fordi han da låser seg. Mange assistenter har sluttet fordi eleven har *brukt dem opp, har slått og bitt dem*. Hun tror hun og eleven har så god og tillitsfull relasjon fordi hun har vært hans kontaktlærer så lenge og har hatt så mange kjekke opplevelser sammen. ”Og det har vi så mye mulighet til. Vi er jo på uteskole en gang i uken, og det er han sammen med hele trinnet, og da er vi jo 44 elever sammen”. De positive opplevelsene har vært i flertall og dette gjør de negative opplevelsene mindre negative.

Lærer opplever at hun gode muligheter til å gi eleven oppgaver som fenger ham og som reduserer effektene av AD/HD: ”Så dermed så kan jo jeg, altså, hvis det er noe som han synes er mer spennende, og noe kjekkere, og ser at her må jeg bare gripe det, så er det bare for meg å ta ham ut på det lille rommet og jobbe videre. Så jeg har jo kjempemulighet for det, med den måten vi organiserer oss på”.

Eleven er veldig flink i matematikk, og holder tritt med klassen. Ellers er han ifølge lærer ”veldig interessert i alt, hadde det ikke vært for den uroen, for han vet mye”. Nå når han har lært å lese, kan han bruke den kanalen for å hente informasjon om ulike temaer. Sosialt fungerer han ikke like godt; han blir fort sint, og lærer tror dette kan være årsaken til at han ikke har noen bestevenner. Han viser imidlertid mye empati og dersom noen slår seg, springer ham bort og spør hvordan det går. Eleven er sammen med andre i friminuttene, men tror de andre er litt redd ham og de gjør sjelden noe for å irritere ham. Lærer tror ikke han har så mange å være sammen med etter skole- og SFO-tid.

Lærer tror eleven føler større mestring med det nåværende opplegget i eget rom, enn bare med tilbudene i vanlig klasse. I matematikk er han som oftest i stor klasse, men lærer skjærer ham på dårlig dager ved å ta ham med til det lille rommet. Lærer sier eleven har stor tro på seg selv, og siterer eleven: ”Jeg er en av de beste i matte. Jeg er dritbra i matte”. Han tror også han er flink i norsk, som egentlig er hans faglig svake punkt, fordi oppgavene er tilpasset hans nivå.

I en typisk time i det store klasserommet med eleven, må han kontinuerlig motiveres til å jobbe, og av og til jobber han bare litt før han vil ut. Lærer har som mål å ikke ta ham ut av klassen, og motiverer ham ved å si ”kom an, dette er du så god til, her må vi fortsette sånn og



sånn”. Belønning tyr hun mest til på dårlige dager.

Struktur er viktigere for eleven enn for lærer. Han må vite akkurat hva han skal gjøre og har sin faste arbeidsplass både i det lille og store rommet. Han tåler ikke plutselig å skulle være i andre rom. Hun må imidlertid være fleksibel: ”Si, du kan ha planer om alt mulig, men i forhold til ham, så må jeg bare ta det som det kommer”.

På dårlige dager hvor han har vært veldig urolig, og ting har gått ”skeis”, tenker hun på det når hun kommer hjem, men ikke sånn at det går utover noe. Lærer er opptatt av at hun og assistenter ikke skal ha ham mer enn en time om gangen fordi så mange assistenter har sluttet på grunn av for stor belastning. Å skape en god relasjon, grensesetting, og å bidra til struktur og oversikt, er det viktigste lærer synes hun gjør for eleven.

## **7 Drøfting**

Med utgangspunkt i presentert empiri vil det i dette kapitlet først fokuseres på om lærerne har holdninger som peker i retning av å være mest opptatt av å redusere problemene knyttet til AD/HD, eller om deres fokus er å stimulere de mulighetene elevene har: Er AD/HD noe defekt som må repareres eller noe unikt med mulige potensial? Denne delen vil også kunne bli supplert med empiri som ikke er blitt nevnt tidligere. I andre del drøftes mulige *årsakssammenheng* mellom disse to grunnholdningene og de valgte sentrale temaene – samt de nye som vokste frem under analysearbeidet (empirikapitlet): Skolen som institusjon, lærer-elev- relasjonen, lærer-foreldre-relasjonen, medelever, kollegaer og medisiner. Dette vil bli gjort i lys av det teoretiske grunnlaget i kapittel fire med det formål å belyse og besvare det overordnede forskningsspørsmålet: *Hva påvirker, og hvordan påvirkes læreres muligheter til å oppdage og videreutvikle elever med AD/HD sitt potensial og deres positive egenskaper?*

### **7.1 Redusere et problem eller stimulere en mulighet?**

Årsaken til at lærernes holdninger ble viktige å identifisere var min økende bevissthet som utviklet seg underveis, om holdningenes betydning for lærernes atferd – både i forhold til relasjoner og i forhold til deres ulike målsetninger. Selv om ikke alle informantene hadde en like nær relasjon til elevene, ga de alle uttrykk for at elevenes ve og vel var viktig for dem. De største ulikhetene var *hva* de trodde var elevenes beste og *hvordan* de best skulle arbeide med og for elevene.

### Lærer A - humørfyllt, ydmyk og selvsikker

Ifølge Vetrhus og Bjelland (2006) er *struktur* fundamentalt for å få den forutsigbarhet som elever med AD/HD trenger. Lærer ser imidlertid ut til å gjøre et skille mellom struktur og forutsigbarhet, ved å uttrykke at struktur i seg selv ikke er spesielt viktig for ham, men at eleven trenger forutsigbarhet. Vetrhus og Bjelland er opptatt av at disse elevene i tillegg til struktur trenger lærere som også er fleksible. Når lærer gjør et skille mellom struktur og forutsigbarhet, kan det tolkes som at han nettopp er fleksibel, fordi hans hovedfokus er på forutsigbarhet som mål, og med struktur som et eventuelt middel for å oppnå dette. Med et mindre fokus på struktur, har lærer trolig færre komponenter og detaljer å fokusere og å bruke tid på.

Lærer gir uttrykk for at han våger å være streng når det behøves, som når eleven er vanskelig ”å få på sporet”. Det er grunn til å tro at lærers ledelse er i tråd med noe av det som karakteriserer den autoritative læreren, fordi han ser ut til å være bevisst betydningen av en god balanse mellom kontroll på den ene siden, og relasjonsbygging på den andre. At feilene lærer gjør, etter lærers vurdering, ikke ødelegger relasjonen mellom dem, kan tyde på at relasjonen preges av trygghet og tillit. Rørnes et al. (2006) hevder at den autoritative lederen, eller relasjonen vedkommende er i, preges nettopp av trygghet og tillit. Det kan se ut til at eleven bekrefter dette ved at han, ifølge lærer A, godtar lærers unnskyldninger. Slik lærerstil kan relateres til betydningen Barkley (2006) vektlegger læreres balanse mellom straff og belønning i arbeidet spesielt rettet mot barn med AD/HD. Når lærer videre ikke opplever at han mister autoritet når han for eksempel innrømmer feil overfor eleven, kan det tolkes som at han (lærer) opplever balanse mellom egne (og ytre) krav og de ressurser han opplever at han har til rådighet. Dette kan være noe av grunnen til at lærer er så avslappet og trygg som han gir uttrykk for. Vetrhus og Bjelland (2006) understreker betydningen av å innrømme feil, da mange barn med AD/HD opplever at de får for mye skyld.

Lærers fokus på relasjonen kommer gjerne til uttrykk i form av utsagn som at lærer ”må jobbe det inn igjen”, og at han omtaler eleven som ”min venn”. I vanskelige situasjoner tar lærer ofte utgangspunkt i seg selv - og knytter dermed ikke automatisk slike situasjoner til elevens dårlige atferd. I tråd med systemperspektivet må flere årsakssammenheng analyseres når noe oppstår. Dette ser det ut for at lærer gjør, og sier blant annet: ”Det kan like mye være min feil, og: Han er ikke så verbalt veldig sterk, eller: Jeg er nok et lite brushode selv, så plutselig kan

en bli litt irritert, sant, men så glemmer du det”. Det er derfor grunn til å anta at lærer ikke ensidig er opptatt av elevens negative sider, men samspillet mellom de to. Dette kan muligens ytterligere bekreftes ved at lærer hevder kjemien mellom ham og eleven må stemme for at eleven skal klare å utføre konsentrasjonskrevende læringsoppgaver. Det kan virke som om lærer ikke har fokus på diagnosens kjennetegn som en stopper for mestring, men på samspillet mellom lærer og elev som den vesentligste faktor for mestring av oppgaver.

En sannsynlig konsekvens av fokus på relasjonen mellom lærer og elev, er at lærer aktivt må forsøke å finne ut hva elevens interesser er, hva han er flink til og hva som er viktig for ham. For eksempel er lærer bevisst på å spørre eleven om hjelp – enten til ham selv eller til vaktmesteren. Lærer forteller at han stadig gir eleven ulike ansvarsoppgaver. Spurkeland (2005) hevder at dersom man viser tillit til andre, får de tillit til deg. Det er grunn til å tro at elevens selvtillit og betydning for andre på denne måten styrkes. Ettersom dette er konkrete oppgaver lærer ber ham om hjelp med, er det grunn til å tro at eleven genuint opplever at han er viktig, kan bidra med noe og at andre har tro på at han skal klare det. Ifølge Bandura (1997) er slike holdninger av stor betydning for hvorvidt en elev våger å begi seg ut på situasjoner som kan potensielt øke deres mestringstillit. Dette kan også relateres til Aronsens (1995) teori om kognitiv dissonans: Dersom lærer mestrer 1) å aktivt bidra til at eleven opplever at omgivelsene har et positivt bilde av ham, og 2) å bedre/endre elevens selvtillit, kan dette bidra til at eleven i neste omgang oppfører seg i tråd med disse holdningene.

At lærer hevder at man ikke kan bruke forstørrelsesglass på elever som hans, kan også si noe om hvor fokuset ligger. Barkley (1997a) påpeker betydningen av å legge merke til positiv atferd hos elever med AD/HD. Det kan tolkes som at lærer mener at man selv velger hva en vil fokusere på – det som elevene faktisk får til, eller det de er dårlige til. Dette viser lærer også når han omtaler en tidligere elev med AD/HD som var sterk verbalt, men ikke skriftlig: ”Så han, den typen elever vil jeg jo si har veldig gode muligheter (...) jeg vil si at hvis bare han og de rundt han klarer å akseptere at den lille skrivebiten ikke er det som er hans fremtid, så tror jeg at den personen har mange muligheter”. Bare valg av ord (”lille skrivebiten”) peker i retning av lærers orientering om det som er faktisk er positivt. I forhold til hans nåværende elev tror lærer han vil klare seg bra dersom han får gjøre noe praktisk – som jo er hans styrke. På sløyden er han en ener, og lærer har snakket med andre lærere om å integrere matematikk i undervisningen der.

Når lærer hevder at det viktigste han gjør for eleven er at han skal trives på skolen, at han skal

lykkes med det han gjør, og at eleven skal føle han har en normal skolehverdag, fremstår *med det han gjør* som et nøkkelbegrep. Det kan virke som at lærer har et fokus på elevens mestring av det *han* er flink til, og ikke det han forventes å være flink i. At han får andre norsk- og matematikkoppgaver, samt at han nå er komfortabel med å trekke seg tilbake til det lille rommet, øker trolig mulighetene for å lykkes med han gjør. Da lærer ble spurt om elevens sterke sider, kom han inn på guttens lidenskap for biler. Dette kan tolkes som nok et uttrykk for lærers fokus på det som eleven er flink til, det som er positivt – selv om det ikke har spesielt mye med pensum å gjøre. Slik verdsettelse smitter trolig over på eleven, noe som kan bidra til at eleven *selv* verdsetter sine kunnskaper, og opplever på den måten mestring.

At lærer tolker elevens kunnskaper som viktige har sannsynligvis hatt den effekten på eleven som Bandura (1997) peker på – at elevens mestringstillit kan øke dersom de opplever at lærerne tolker dem som suksessfulle/ som noe bra. Dette illustrerer eksemplet lærer fortalte om hvor elevene skulle sette strek under riktige ord etter å ha lest gjennom en tekst. Lærer trodde det var nytteløst for den aktuelle eleven å prøve, men eleven ga uttrykk for at han ønsket nettopp å prøve seg - og lyktes med oppgaven.

Lærer bekymrer seg imidlertid noe for skolegangen videre (eleven tilhører småtrinnet). Han sier de ikke kan fortsette å snakke så mye om ”den siste store bilen”, men at de må holde mer fokus. ”Fokus” tolkes som skolefaglig fokus i standardfag som matematikk, norsk og engelsk – som krever økt konsentrasjon på emner han ikke har mange mestringserfaringer med. Slik bekymring kan indikere at lærer ser negativt på at eleven må gi mer slipp på det han interesserer seg for og vet/kan mye om, til fordel for det som er vanskelig for ham.

Lærer besvarte spørsmål om medisiner kort, og kom ikke inn på dette senere. Dette kan indikere at medisiner ikke er avgjørende for lærers arbeid med eleven, og at lærer heller ikke har et spesielt fokus på, sagt med Antonovskys ord, ”å reparere noe defekt”.

### Lærer B – en snill optimist med ro og orden

På spørsmål om elevens sterke sider, omtaler lærer eleven som en med et vinnende vesen, som er enormt ærlig og oppriktig. Dette kan det tolkes som at lærer virkelig synes godt om eleven og hun gir også uttrykk for godhet og omsorg for eleven: Noe av det viktigste er at eleven ”er trygg på at jeg er der, eller at vi er der for ham”. Det kan virke som at noe av det Spurkeland (2005) omtaler som det viktigste, tillit, er tilstede i denne relasjonen. Hun ser også

ut for å jobbe spesielt med tillit når hun selv kom inn på betydningen av ros som hun gir ettertrykkelig uttrykk for å gi mye av. Hun forteller at hun ofte sier til eleven: ”Dette vet jeg at du kan, og se så flott, dette klarte du jo ikke i fjor”. I tråd med Banduras teori om mestringstillit, kan forventninger om å mestre føre til at elevene faktisk mestrer oppgavene. Når lærer forteller at andre lærere henter henne for å løse opp i konflikter der eleven er involvert, kan tolkes som at eleven har tillit til lærer: ”Og da er det omtrent bare et blick eller et ord, så er det løst”.

Det er grunn til å tro at lærer heller mot en autoritativ måte å lede på, da hun ser ut for å ha et fokus både på relasjon og kontroll. I følge Rørnes et al. (2006) denoterer slik lærerstil trygghet, nærhet og tillit. Dette inntrykket bekreftes ved at lærer hevder at selv negative hendelser ikke svekker relasjonen mellom dem. 20 minutter avsatt tid hver uke, og i følge lærer, svært tett elevoppfølging, kan minne om det Pianta (2000) kaller Banking Time – det vil si investert tid til å pleie relasjonen mellom dem. I det daglige skulle lærer imidlertid ønske mer alenetid med eleven, men forsøker å kompensere dette med klapp på skulderen, er å være hos ham så ofte hun kan<sup>10</sup>, og vise på ulike måter eleven at hun er der for ham. Barkley (2006) hevder ”klapp på skulderen” har dokumenterte effekter på positiv atferd. Utsagn som at hennes elev kanskje er en enklere ”AD/HD-unge” enn andre, kan tyde på at relasjonen er spesielt god. Lærer kommer selv inn på at det kanskje er relasjonen dem i mellom som gjør at hun har det synet.

På spørsmål om struktur er viktig for lærer i hverdagen, hevder lærer B at struktur er svært viktig for henne: ”Hvis jeg ikke har det, det er jo som regel da det går skeisen”. Hun sier videre at struktur er viktig fordi det gjør *henne* trygg, men sier ikke noe eksplisitt at dette er til det beste for eleven. Hun viser dog, i løpet av hele samtalen, bevissthet om elevens behov for forutsigbarhet, men fokuset på strukturer ser ikke ut til kun å være et middel for å sikre eleven forutsigbarhet; hennes egen følelse av trygghet gjennom strukturer står i fokus. Når det samme spørsmålet om struktur ble stilt til de andre lærerne, dreide lærer A, C og E svaret umiddelbart over på *elevens* behov for *forutsigbarhet*, og avkreftet at struktur var spesielt viktig for dem selv. Det er derfor en mulig tolkning at struktur er viktigere for lærer B enn for disse andre.

---

<sup>10</sup> Å ”være hos ham så ofte hun kan”, tolkes her som at hun er i nærheten av pulten hans eller ved andre læringsaktiviteter.

Selv om lærer også gir uttrykk for fleksibilitet med tanke på endringer i planer, er behovet for struktur en gjennomgående rød tråd. Dette ser ut til å prege lærers tilnærming til eleven. Da hun for eksempel sa at alt ikke er *svartmalt*, fortsatte hun; ”fordi der er så mange ting du kan jobbe med”. Dette skapte forventninger om noe positivt med eleven, men i den videre presiseringen var likevel fokuset på å bedre det eleven er dårlig til (impulskontroll, sosiale ferdigheter, trening i sinnekontroll og moralsk resonnering) og betydningen av strukturer: ”Ellers jobber vi mye med struktur, det at han skal vite hva han skal gjøre til en hver tid, han vet hva som blir forventet og han vet at det blir konsekvenser hvis han ikke gjør det han skal. Da må han for eksempel ta igjen tapt arbeid i friminutt eller etter skoletid”. Vetrhus og Bjelland (2006) hevder at struktur *er* viktig spesielt for barn med AD/HD, men det kan stilles spørsmålsteget ved omfanget av et slikt fokus, og hvordan dette påvirker lærers tilnærming og tenkning omkring elevens potensial og positive egenskaper.

Et uttrykk for lærers kanskje sterke fokus på *det dårlige som kan bli bedre*, kan være også kom til uttrykk i forhold til retningen svaret tok på spørsmål om hvordan hun føler hun får brukt elevens sterke sider i hverdagen. Det virket som om hennes hovedfokus var på å lette det som barn med AD/HD ofte har vansker med (få beskjeder/oppgaver/instruksjoner om gangen, få personer å forholde seg til, ingen endringer i oppsatte planer), og ikke de sterke sidene hun i løpet av samtalen fortalte at han hadde (at det er driv i ham, at han liker å arbeide). Også da spørsmålene dreide seg om om eleven har potensial som skolen ikke makter å aktivisere dreide fokuset til det hun tidligere har sagt han hadde vansker med (det sosiale): ”Og han hadde jo hatt så godt av en gang uken, gjort noe helt annet (...) med en liten gruppe, gjerne bare to-tre elever, bare gjort noe helt annet. Øvd seg litt på det sosiale, ikke sant, det å kommunisere på en grei måte”. Vetrhus og Bjelland (2006) hevder at det kan være skadelig *alltid* å trene på det som utgjør elevens svake områder fordi eleven da gang på gang opplever å mislykkes. Det er vanskelig å se hvordan en elev i slike tilfeller vil våge å utsette seg for situasjoner – riktignok med potensielle mestringsmuligheter, når de har få mestringserfaringer. Vetrhus og Bjelland hevder man noen ganger må kompensere for svakhetene og finne veier rundt det/de svake punkt. Dette er ikke ulikt en salutogenetisk tankemåte som understreker betydningen for god psykisk helse å spørre om hva som faktisk fungerer. Slike spørsmål vil kunne virke retningsgivende i forhold til det man da velger å fokusere på – nemlig det positive som fungerer.

Der lærer A tilsynelatende automatisk og naturlig satte fokus på egen rolle ved misforståelser, virket lærer B mer tilbøyelig til å knytte vanskelige hendelser til eleven og AD/HD-diagnosen: ”(...) Ser veldig fort etterpå at han reagerte feil (...), og (...) Man må bare ta god tid og han ser det så godt selv, og er så frustrert over egen atferd, og vil ikke være sånn, på en måte (...)”. Lærer ser med andre ord å være mindre bevisst på interaksjonen mellom lærer og elev, og at de begge fungerer i et system med gjensidig påvirkning. Jeg stiller dermed spørsmål ved lærers bevissthet i forhold til å analysere konteksten. Med et systemorientert blick er det vanskelig å påstå at noen reagerer *feil*. Nordahl (2004) påpeker betydningen av å oppdage det rasjonelle element i elevers handlinger, og som en forlengelse av dette blir det også viktig å minne seg på at eleven har en annen virkelighet enn henne selv (jfr. Roland, 2001). Selv om lærer ved én anledning korrigerer seg selv, virket hun tilbøyelig for et slikt fokus ettersom hun flere ganger gjentok elevers *feil* reaksjoner uten å korrigere ordvalget sitt. Det ville også vært interessant å vite hvordan andre lærere, med annen bakgrunn og erfaringsgrunnlag, hadde vurdert akkurat den samme situasjonen. Dersom det er slik at lærer har mest fokus på elevens diagnose, er det også grunn til å tenke at hun, i tråd med Watkins og Wagner (2000) tanker, ser det hun forventer å se. Lærer hevder selv det er fort gjort å skyld på eleven i konfliktsituasjoner.

Samtidig påpeker lærer betydningen av å be eleven om unnskyldning dersom hun for eksempel har trukket for raske konklusjoner om skyld. Dette kan vitne om lærers bevissthet om betydningen av en god relasjon dem imellom. Lærer ser også ut til å være bevisst på det Spurkeland (2005) understreker om stadig å arbeide med tillit slik at den tåler utfordringer. Følgende utsagt tyder på at deres relasjon tåler utfordringer/ konflikter: ”(...) men jeg tror likevel at det styrker oss for det. Jeg tror ikke det er noe som svekker. Det er gjerne bare å knytte båndene enda sterkere”.

Lærer er opptatt av åpenhet, både i forhold til andre elever og til de nye lærerne eleven skal få til neste år. Medelevene er blitt forklart om elevens vansker og er ifølge lærer ”kjempeflinke”. De nye lærerne eleven får til neste år (ved en annen skole) har også blitt fortalt om både elevens vansker og det han mestrer. Lærer tror at dette kan føre til at de bedre kan forstå eleven. Dette er mulig, men man må ikke glemme at dette er lærers fortolkning av elevens positive og negative sider - og ikke en objektiv sannhet. Det hun anser som negativt, ville kanskje en annen lærer ansett som potensielt positivt. Det stilles derfor spørsmålstegn i hvor stor grad slik åpenhet kommer eleven til gode. Det kan også tenkes at et overdrevent fokus på

åpenhet i forhold til medelever kan virke mot sin hensikt, slik at eleven blir stemplet som *han med AD/HD*. Lærer hevder at eleven på den ene siden ikke har det vondt på skolen, og at ingen mobber ham. På den andre siden hevder hun at han sliter sosialt, at han har ingen bestevenner og at få ringer hjem til ham etter skoletid. Kan dette blant annet være et resultat av at eleven blant annet blir en man mer tar seg av, enn en man stiller krav til slik som andre jevngamle? Lærers tilsynelatende lite systemorienterte blikk kommer kanskje også til uttrykk når hun knytter elevens mangel på venner til at han sliter sosialt. Selvsagt kan hans sosiale vansker være reelle, og ikke uvanlig hos elever med AD/HD (Kelly & Ramundo, 2006), men kanskje har lærer med en velment åpenhet vært med på å *klientifisere* eleven i forhold til de andre. De ”behandler” han fint på skolen, men anser ham gjerne ikke som en naturlig del av fritiden.

Elevens bruk av medisiner ser også ut til å spille en viktig rolle for lærers tilnærming til eleven. Hun er ikke bekymret for fremtiden for elever med AD/HD dersom de får medisiner. At de da får, som lærer sier, ”en annen ro over hverdagen”, uttrykker kanskje at lærer har en tro på at det som karakteriserer AD/HD står i veien for mulighetene de har i fremtiden. Videre hevder hun også at når eleven tar medisiner kan han sitte rolig med leksene, spille ferdig et spill, får med seg beskjeder som blir gitt i stor gruppe etc. På et tidspunkt i samtalen hevder lærer at ”det som før var vanskelig, går mye bedre nå”. På spørsmål om eleven får mye negative tilbakemeldinger fra kollegaer, sier hun: ”(...) faktisk ikke så mye nå lenger. Alt går mye bedre nå enn det gjorde for en stund siden, for å si det sånn”. Eleven får altså mindre negative tilbakemeldinger i forhold til før han begynte på medisiner. Dersom eleven selv opplever at han får mindre negativ tiltale når han får medisiner, er det grunn til å bekymre seg for hvilket syn han får på AD/HD – noe grunnleggende negativt, nøytralt eller kanskje til og med noe positivt.

#### Lærer C: Bestemt, omsorgsfull og kritisk

Lærer fremstår som nokså ordknapp i forhold til de andre informantene, men uttrykker likevel klare meninger om den hjelp og støtte elever med diagnosen trenger. Videre ser det ut til at lærer knytter problemene og utfordringene hun har som kontaktlærer til eleven mer til systemet hun arbeider i. Årsaksforklaringer knyttet til AD/HD-diagnosen er ikke særlig fremtredende i lærers tilnærminger til utfordringene knyttet til eleven.

På direkte spørsmål om hva hvilke *AD/HD-trekk* ved eleven som mest påvirker hennes



arbeid, svarer hun med å rette fokus på *eleven* og ikke henne selv. Hun peker blant annet på vanskene eleven har med å få trygge relasjoner til andre. Hun retter deretter fokus på utfordringer knyttet til sitt eget arbeid. Dette kan tolkes som at hun ikke berøres nevneverdig negativt i forhold til å ha ham i klassen. Hun ser ikke ut til å ha et spesielt fokus på åpenhet om diagnosen, men skjuler den heller ikke for andre elever. Dette kan bety at elever med AD/HD for henne er en del av mangfoldet i arbeidet hennes som lærer – og bekrefter tanken om at hun ikke er særlig opptatt av problemene: ”Men det (...), det er mange som trenger forskjellige utfordringer, forskjellige vanskelighetsgrader. Men det er de vant til. Hvis de spør, så svarer jeg det. Du behøver ikke si mer enn det”.

På spørsmål om struktur og orden er viktig for lærer, begynner lærer å le, og forklarer at hun er veldig dårlig på struktur. Dette kan tolkes som om hun har fokus på få strukturelle elementer i sitt arbeid med eleven. I likhet med lærer A kommer lærer nemlig inn på betydningen av *forutsigbarhet* som det viktigste for eleven, og tror det er viktigere enn å ha fokus på orden og struktur. Hun ser altså ut til å gjøre det samme skillet lærer A gjør – at det er forutsigbarheten som styrer behovet for mengden av strukturelle elementer. I den forbindelse setter lærer fokus på elevens behov for balanse mellom trygghet og spenning: ”Men det må ikke være, det må ikke være sånn, det er nødt for å være en balanse der det er trygt nok og spennende nok”. Et slikt *både og* påpeker Vetrhus & Bjelland (2006) når de omtaler emnet struktur. Lærer påpeker også betydningen av struktur og å øve på utholdenhet, men sier: ”(...) men hvis de skal gjøre det stadig vekk, så mister de jo konsentrasjonen”. Dette kan tolkes som at lærer har mer fokus på elevens konsentrasjon enn på struktur for strukturens egen skyld. Dermed kan det se ut til at det ikke blir så mye fokus på det som eleven er dårlig til – nemlig de detaljerte strukturelle elementene i en struktur som for eksempel orden, sitte stille, ta i mot beskjeder, komme på tiden etc. Det er derfor nærliggende å tro at hun i dette tilfellet ikke har fokus på redusere potensielle problemer, men på å holde konsentrasjonen oppe – forhåpentligvis med noe eleven liker å gjøre.

Lærer ser altså ikke ut til å ha et spesielt fokus på å redusere problemer, noe som kanskje også kommer til uttrykk i hennes holdninger til medisiner, som hun virker skeptisk til. Hun er opptatt av medisinenes mulige alvorlige bivirkninger, og forteller ettertenksomt at hva eleven sier når han går på medisiner: ”*Jeg klarer ikke like meg selv*, sier han”. Lærer hevder hun ser at de hjelper, men likevel at det er bedre uten.

Selv om lærer ikke virket spesielt opptatt av problemene knyttet til eleven, ga hun heller ikke

inntrykk av å være spesielt opptatt av elevens potensielle muligheter. På oppfordring ramset hun riktignok opp det som eleven er flink i, og sa det var lett å si hva han er sterk i, faglig og sosialt. Fokuset til lærer ser i imidlertid ut til å være på tilpasningen hun må gjøre for *alle* elevene. Eleven får for eksempel ikke lov til å jobbe med kjekke oppgaver, dersom de andre ikke får gjøre det samme.

Det er grunn til å tro at lærer C peker i retning av å være en autoritativ lærer og ser ut til å jobbe med relasjonen mellom dem. Hvor bevisst hun er på *når* hun gjør nettopp dette er imidlertid noe uklart, da hun hevder hun *ikke* arbeider mye med tillitsforhold mellom dem. Etter fire år mener hun tilliten er der i utgangspunktet. Ifølge Spurkeland (2005) er tillit noe som hver dag må pleies. Lærer ser imidlertid ut til å jobbe med dette når hun snakker om betydningen av for eksempel å vise ham respekt i full offentlighet, eller å irettesette ham med glimt i øyet. Hun hevder også at hun gir tydelig beskjed dersom han har ”gjort noe dumt”. I tråd med det som ofte karakteriserer en autoritativ lærer er at relasjonen ser ut til å tåle konflikter. Lærer sier at relasjonen i vanskelige situasjoner ikke svekkes, fordi hendelsen er noe de er sammen om og får snakket ut om. Det ser med andre ord ut til at relasjonen deres har det Spurkeland (2005) vil hevde å være en *emosjonell bærebjelke* som møter utfordringer, men tåler dem.

På spørsmålet om hva som svekker relasjonen mellom dem, korrigerer etter hvert lærer seg selv noe, og sa at: ”(..) jo, det eneste er hvis jeg er trøtt og sliten og mister tålmodigheten. Da kjenner jeg at jeg mister ham. Da må jeg jobbe det inn igjen”. Lærer tillegger ikke automatisk eleven skyld og årsak til vanskeligheter, men ser ut til å ha en relasjonell tilnærming – gjerne med utgangspunkt i egen svakhet. Hun ser dermed heller ikke ut til å ha en problemfokuset tilnærming til eleven.

#### Lærer D: Autoritær og distansert, likevel omsorgsfull?

Lærer D utpekte seg i forhold til de fire andre informantene: Selv om han også framstod som en lærer med omsorg for elevene, virket han autoritær med et spesielt fokus på kontroll og struktur. Det var viktig for ham at eleven visste om lærers regler og grenser og lærer sa eksplisitt at struktur var både viktig for ham selv, men også for elever ”som har noe”<sup>11</sup>. Han ytret også ønske om å bli enda bedre på å ha struktur. Dette kan tolkes som at lærer har mange strukturelle element som eleven må forholde seg til, og ønsker seg enda flere.

---

<sup>11</sup> ”Elever som har noe” er lærers eget utsagn, og tolkes som elever med diagnoser som for eksempel AD/HD.

Han fremsto som en autoritær lærer med spesielt fokus på kontroll og struktur, og at det var viktig at eleven visste om lærers regler og grenser. Lærer sa eksplisitt at struktur er viktig for ham, men også for elever ”som har noe”, og at lærer til og med ønsket å bli enda bedre på ha struktur. Det kan tolkes som at lærer hadde mange strukturelle elementer som eleven måtte forholde seg til og at disse var ufravikelige.

Den autoritære siden ved lærer kom eksplisitt frem da han hevdet en tro på å styre klassen med jernhånd, uten samtidig å fokusere på relasjonsbygging. I forbindelse med fokuset på grenser, sa han på den andre siden: ”Og jeg vet ikke om det da er jeg som skal gå inn og være kompisen hans”. Dette kan tyde på at lærer ikke har en bevissthet om betydningen av å ha fokus både på kontroll og relasjoner - som kjennetegner det autoritative perspektivet (Rørnes et al., 2006). Videre hevder det autoritative perspektivet at en autoritær lærer vanskelig kan assosieres med trygghet, nærhet og tillit. At dette er tilfellet for relasjonen mellom lærer D og elev kan underbygges av at eleven har fortalt lærer at han er redd ham. Lærer derimot hevdet at eleven har tillit til ham fordi han vet hvor lærer står, og hvor han har ham. Samtidig sa lærer at eleven kan oppleve at ting er urettferdig ”når ting ikke blir helt etter hans hode (...). Og sånn sett så vet jeg ikke hvor mye han stoler på meg”. Dermed kan virke som om elevens tillit til lærer er noe som bare avhenger av eleven og som ikke er relasjonelt. Dette er trolig belastende både for eleven, men også lærer (Watkins & Wagner, 2000). Med en individorientert tilnærming kan det være vanskelig å arbeide med tillit dersom lærer anser det utenfor sin kontroll. I tråd med Watkins & Wagners (2000) teori vil det for lærer kunne være vanskelig å føle seg innflytelsesrik og ”empowered” og få oppdrift og inspirasjon til å jobbe med tillitsforholdet. Spurkeland hevder at: ”Skal du bygge en bro av tillit til deg, må du stadig gjøre meg trygg på at brofestet på din side er sterk” (Spurkeland, 2005: 29). Det er dermed kanskje ikke rart om det faktisk er slik at eleven ikke har tillit til lærer, dersom lærer opplever at hans bidrag ikke er av betydning.

Et annet eksempel som kan tolkes i samme retning, er lærers oppfatning av egen betydning for utvikling av elevens selvtillit. Lærer hevder at elevens selvtillit er svært dårlig til tross for hans gode skolefaglige karakterer. Likevel hevder lærer at han ikke har utdanning nok til å kunne jobbe med slike problemstillinger. Videre uttrykker han lettelse over at eleven har en annen lærer han kan henvende seg til og møte forståelse hos når han for eksempel trenger å få ut frustrasjoner i vanskelige situasjoner. Noe av det som er tankevekkende er om eleven nesten bare møter kontroll hos én lærer og bare forståelse hos en annen. Eleven vil trolig da

befinne seg i to uheldige relasjoner til lærere (Rørnes et al., 2006) – en autoritær og en ettergivende. Rørnes et al. (2006) hevder at trygghet, tillit og nærhet best oppnås med en kombinasjon av kontroll og forståelse – eller det som kalles en autoritativ lærer. Det blir dermed vanskelig å se at eleven kan finne trygghet i noen av leirene. Når lærer har fokus på kontroll og grensesetting, er det nærliggende å tro at fokuset også lett blir for negativt. Lærer hevder relasjonen deres svekkes når eleven opplever at han må konsentrere seg om å være rolig: ”Jeg tror han føler på det at konsentrasjon, konsentrasjon, konsentrasjon”. Når lærer forteller at han tror det kanskje er flest av disse situasjonene, bekreftes muligens teorien om at fokus ved en autoritær ledelse lett blir negativt orientert mot det som ikke er elevens sterke sider. Lazarus (1999) bruker et lignende eksempel for å peke på årsak til aktivering av stress – nemlig i situasjoner man ikke makter å innfri de krav som stilles. Lærer tror også eleven bruker mye tid på å konsentrere seg – altså på det eleven i utgangspunktet strever med. Eleven blir ifølge lærer også frustrert når han merker at medisinen går ut. Kan denne frustrasjonen knyttes til at han da vet at han ikke klarer å imøtekomme lærers krav? Langlete (2004) hevder at opplevelse av ikke å klare å imøtekomme krav fra omgivelsene, er et kjent fenomen blant elever med AD/HD. At eleven har lav selvtillit, til tross for at han klarer seg bra faglig, kan også skyldes manglende opplevelse av å innfri krav til omgivelsene. Lærer påpeker også at eleven ikke er vant med skyt, men at han tydelig liker å få det. Det er tenkelig at dersom lærer og elev hadde hatt en nærere relasjon, hadde kanskje mulighetene også ligget bedre til rette for mer skryt, flere bekræftelser, og kanskje bedret selvtillit.

Det ser ut for at noe av det lærer tror er viktigst for eleven, er å være mest mulig *normal*: ”Altså, det viktigste for meg er faktisk å, det høres gjerne litt ille ut, men at han, etter forutsetning, fungerer mest mulig normalt. Og det er ikke fordi at vi ikke skal akseptere det han har, for det er jo òg viktig at han aksepterer det han har. Men, på en måte, i mangel av forståelse som er rundt omkring, så tenker jeg at han blir òg, rett og slett, lykkeligst av å klare å innrette seg mest mulig”. Han mener eleven likevel vil klare seg godt i fremtiden, og refererer til de økonomiske rammene hjemme, hans praktiske evner, sjarm og hans gode humør. Tatt i betraktning lærers overnevnte uttalelse, kan det imidlertid virke som at dette må være mest mulig innenfor rammene av *det normale*.

Samtidig som lærer ser ut til å distansere fra eleven, formidler lærer også omsorg. At han kunne ønske seg mer en-til-en-kontakt med eleven, kan være et uttrykk for et underliggende ønske om en god relasjon. Videre uttrykker han lettelse over at eleven møter forståelse hos

den andre læreren: ”Det letter mer den der samvittigheten overfor ham”. Han avslutter med å si at ”jeg synes det er godt at han får noe som er godt for ham”.

At lærer etterlyser mer varierte aktiviteter der elevene kan bli inndelt etter deres egne arbeidsmåter, ferdigheter og innsatsvilje, gir imidlertid et hint om en aksept for ulikhetene mellom elevene. Han ønsker mer praktisk øvelser i naturfag, som eleven er flink i, og at eleven skal gjøre noe ”med mål og mening”. På direkte spørsmål om elevens sterke sider, trekker lærer frem de gode motoriske evnene hans. Lærer forteller at han som eneste lærer, ofte har lagt inn 15 minutters fysisk aktivitet i løpet av skoledagen – noe han har stor tro på for de elevene som ”bobler over av energi”.

#### Lærer E: Tilfreds, omsorgsfull og forutsigbar

Lærer ser ut til å jobbe med tillitsforholdet til eleven på en måte som minner om teorien om Banking Time (Pianta, 2000). Mye en-til-en-kontakt og å ha opplevelser sammen – alene eller med andre, mener hun er av stor betydning og tilføyer: ”Han er så herlig når du har ham alene”. Hun sier eleven har enda ikke glemt sykkelturene de hadde sammen i første klasse.

At lærer blir hentet når eleven er i konflikter, kan være et uttrykk for trygghet og avhengighet som ser ut til å prege relasjonen og som gjør tilliten sterk (jfr. Spurkeland, 2005). Fordi lærer heller ikke opplever at vanskelige situasjoner svekker relasjonen deres, kan det tenkes at den emosjonelle bærebjelken er sterk (jfr. Spurkeland, 2005). Lærer sier eksplisitt at de er trygge på hverandre. Eleven blir aldri fysisk utagerende med lærer E, noe som kan være et uttrykk for den sterke relasjonen. Den sterke relasjonen kommer også til syne når det har oppstått misforståelser mellom dem. Da kan eleven for eksempel sitte på fanget til lærer mens hun forsøker å få ham til å prate om det som har skjedd. Lærer trekker her inn betydningen av å ta seg god tid og vise forståelse, men det fremkommer ikke eksplisitt om lærers fokus er på eleven eller læreren. Forståelse er likevel et viktig element, og er i tråd med Lazarus’ (1999) teori om at forståelse for den andres utgangspunkt er et viktig element i redueringen av stress, og er en god mestringsstrategi. Når en lærer viser forståelse er det dermed grunn til å tro at han eller hun også tar utgangspunkt i omkringliggende faktorer – inklusiv lærernes egne reaksjoner, som kan tenkes å påvirke elevens reaksjoner.

Lærer E har en lignende tilnærming til struktur som lærer A og C, når hun hevder at det er elevens dagsform som bestemmer hvordan hun legger opp dagen. Det kan dermed se ut for hun er bevisst balansegangen mellom struktur og fleksibilitet som Vetrhus & Bjelland (2006) påpeker. Videre hevder lærer at eleven får arbeidsoppgaver med en gang uten at han må vente på forklaring og instruksjoner, og får gjerne gå ut i timene for å få utløp for uro. På dårlige dager tar hun ham inn på et separat rom *før* eventuelle konflikter får utarte seg. Det kan dermed se ut for at lærer har fokus på færre faste strukturelle elementer, enn lærer B og D. Ved for eksempel å få matematikkoppgavene med en gang, er lærers fokus ikke på det eleven er svak i (å sitte i ro og vente på instruksjoner), men på det han er flink i – matematikk. Dette kan også skjerme eleven for andres negative reaksjoner på hans uro og impulsivitet.

Lærer ser først og fremst ut til å ha fokus på tilrettelegging for utvikling av hans sterke sider. Det virker også som om hun skjermer ham for mange negative opplevelser fra omgivelsene som følge av for eksempel uro og forstyrrelser. Ifølge Gjærum (1999) er styrking av sosial og faglig selvtillit viktige beskyttelsesfaktorer for barn med AD/HD, og det kan se ut til at det er nettopp det lærer E gjør. Eleven ser også ut til å ha god selvtillit – både i fag han er flink og mindre flink i. I tråd med Lazarus og Folkmans (1984) teori, er positive (eller negative) erfaringer med på å forme de vurderinger man gjør i fremtidige situasjoner. Selv om man objektivt sett er flink i for eksempel naturfag, kan den subjektive vurderingen være stikk motsatt. Eleven til lærer D er flink, men har likevel dårlig selvtillit. Lærer E sin elev er flink i matematikk og gir uttrykk for god selvtillit. Kan en av grunnene være at lærer E sin elev har fått muligheter til å "være i" gode vurderingsspiraler, mens lærer D sin elev ikke har fått den samme muligheten? Gode vurderingsspiraler kan ha blitt aktivert fordi eleven til lærer E har vært ute i alle norsktimene – fordi han er svak i norsk. I følge lærer er ikke eleven klar over at han strever i dette faget. Ifølge Bandura (1997) er det av betydning for elevens mestringstillit at sammenligning med andre elever ikke er mulig – noe som det lille rommet sørger for.

På spørsmål om hvordan lærer E tror barn med AD/HD vil klare seg i fremtiden, referer lærer til betydningen av å bli *fanget opp* i et system tidlig nok og at de får medisiner. At hun ikke virker særlig opptatt av medisiner kan kanskje også knyttes til at lærer sier hun ikke merker stort til effektene av medisinene fordi eleven ofte er urolig uansett. Dermed blir også andre tiltak viktige. Dette kan tyde på en systemorientert tilnærming, og en tro på egen og andres innflytelse på utfallet. Dette kan kanskje forklare at lærer ser ut til å være avslappet i forhold til eleven, fordi det er mange ting man faktisk har kontroll over. Dette kan knyttes til en

systemorientert tilnærming, fordi hun nevner organiseringens betydning for eleven, for eksempel hvilke timer han kan være inne med resten av klassen. Med et systemorientert blikk vil tiltak omkring eleven likevel kunne tas med utgangspunkt i kjennetegn knyttet til AD/HD-diagnosen, men uten at diagnosen utgjør et *hovedfokus*. Lærer hevder at AD/HD-diagnosen blir et mer indirekte tema når de diskuterer eleven.

Lærer hevder at dersom hun opplever at eleven synes noe er kjekt eller spennende, må hun gripe tak i det og la eleven få skifte aktivitet. Ifølge Kriz (2008) kan barn med AD/HD ha vanskeligheter med nettopp å opprettholde fokus. Det kan se ut for at lærer ikke er opptatt av å øve på å holde fokus ved å tvinge ham til å fortsette med det han holdt på med, men følger heller elevens initiativ og interesser etter hvert som de endrer seg. Ut fra dette kan vi antyde at lærer er mer opptatt av å fokusere på elevenes potensial enn å øve på det han er dårlig til.

## **7.2 Mulige årsaker til lærernes ulike fokus knyttet til å redusere et problem/stimulere en mulighet, for å kunne oppdage og videreutvikle potensial og positive egenskaper hos elever med AD/HD.**

### 7.2.1 Skolens tilretteleggelse

#### *7.2.1.1 Separate rom fra klasserommet*

Skolens tilbud om et separat rom til lærer A sin elev, gjør det trolig bedre for lærer å fange elevens oppmerksomhet – samtidig som andre elever ikke blir forstyrret. Det er nærliggende å tro at eleven, ved å kunne snakke om det han interesserer seg for, får en økt følelse av at skolehverdagen er meningsfull. Antonovsky (1987) hevder at opplevelse av sammenheng er viktig for å kunne mestre belastninger, og referer til tre momenter som viktige forutsetninger for god psykisk helse: Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (jmf. side 13). Det kan se ut for at lærer har muligheter for å tilfredsstille disse tre forutsetningene:

Når lærer for det første tilrettelegger for mestringsopplevelser som blir grunnleggende elementer i skolehverdagen, vil kanskje utfordringene knyttet til AD/HD ikke bli betraktet som så negative. Ifølge Antonovsky har *begripelighet* å gjøre med evne til å bedømme virkeligheten, og ikke anse vanskelige opplevelser som ensidige negative, men utfordringer man kan håndtere. Det faktum at de andre i klassen for eksempel også ønsker å tilbringe tid på det separate rommet, vil kunne bidra til at eleven knytter diagnosen til noe positivt. Lærer

påpeker da også at eleven nå, i motsetning til før, selv spør om å være på det separate rommet. At det separate rommet er blitt et positivt hjelpemiddel eleven nå tar i bruk, kan være en måte å håndtere ens spesielle utfordringer på.

For det andre er det grunn til å tro at eleven opplever at han klarer å håndtere de kravene som stilles, fordi kunnskap ofte blir knyttet til noe han interesserer seg for - nemlig biler (*håndterbarhet*). Lærer forteller at han prøver å bruke det som en motivasjon i arbeidet med eleven. Disse punktene har likhetstrekk med prosessmodellen og dets fokus på opplevd balanse mellom krav og ressurser som utgangspunkt for positive vurderinger. Som lærer påpeker har eleven større mestringstillit nå enn før, noe som kanskje viser seg i forsøket eleven insisterte på å gjøre, men som lærerne frarådet: Ved hjelp av en noe annerledes måte å løse oppgaven på i forhold til de andre i klassen, mestret eleven oppgaven. Ifølge Bandura (1997) er slike erfaringer viktig forutsetninger for å tørre å utsette seg for utfordringer som potensielt kan øke mestringstilliten. Dersom tillit til egen mestring i neste omgang kan bli et grunnleggende trekk ved elevens tilnærming til seg selv, kan dette øke sjansene for å få en grunnleggende tiltro til at han kan håndtere utfordrende situasjoner på en god måte.

For det tredje er nettopp lærers fokus på elevens interesser - det som ser ut til å bety mye for ham (biler). Dette er antageligvis av vital betydning for at eleven skal oppleve at oppgavene er meningsfulle og verdt å engasjere seg i (*meningsfullhet*).

Spørsmålet er hvorvidt lærer kan fortsette å arbeide på denne måten. Lærer hevder at han i fremtiden ikke alltid kan snakke om lastebiler, og mer må holde et mer faglig fokus. Det er grunn til å tro at denne bekymringen kan knyttes til at skolen har endrede krav etter hvert som elevene blir eldre. Lærer nevner at elevene har gjort det bra på nasjonale prøver, og at dette legger et forventningspress på lærerne om gode elevprestasjoner videre. Lærer sier også at ungdomsskolen ikke lenger tilbyr praktiske fag – noe som påvirker hva barneskolen fokuserer på. Dette kan være noe av grunnen til at lærer hevdet at han i fremtiden må holde mer faglig fokus. Det er dermed grunn til å tro at lærers økte fokus på teoretiske fag ikke henger sammen med en grunnleggende holdning til at slike fag er av mer verdi (jfr. utsagnet ”den lille skrivebiten”), men på grunn av ytre rammebetingelser.

Skolene til lærer B, C og D, tilbyr ikke et eget rom som elev og lærer kan trekke seg tilbake til. Det ser ut til at det er disse elevene som i minst grad får brukt sine ressurser. For lærer B sin del er det uklart hva som egentlig er elevens potensial. Det kan se ut for at lærer ikke er



bevisst verken å oppdage elevens potensial eller å bruke det i skolehverdagen. Dette kom særlig til uttrykk i samtalen da hun ramset opp alt eleven kunne ha jobbet med dersom de hadde et hatt et ekstra rom å trekke seg tilbake i. Da var fokuset nemlig på å jobbe med det han primært har vansker med. Hun er også en lærer med et tilsynelatende særlig behov for struktur og kontroll. Det kan tenkes at fokus på struktur og kontroll fungerer som en mestringsstrategi for henne selv som kan reduserer stresset det kan medføre å ha en elev med AD/HD i en klasse uten muligheter for å trekke seg tilbake i et annet rom. Dersom hun på den måten reduserer stress, kan følelsen av kontroll gjennom fast struktur kanskje forklare den opplevde gode relasjonen hun har til eleven. Kontroll og struktur som mestringsstrategi, kan imidlertid tenkes å få et så stort fokus, og ta så mye tid, at det hindrer henne i å oppdage og å dyrke det eleven er flink i. Hennes tro på medisiner som *redningen* til barn med AD/HD, kan også være et uttrykk for hva som for lærer er viktig.

At skolen til lærer C heller ikke tilbyr et eget rom å trekke seg tilbake i, ser også ut til å påvirke denne lærers muligheter til stimulere elevens potensial. Dette betyr imidlertid ikke at hun har fokus på å redusere problemene. Hun er skeptisk til medisiner, til tross for at eleven kommer i færre konflikter når han tar medisiner. Dette knytter hun til bivirkningene og det faktum at eleven får problemer med seg selv når han tar medisiner.

På grunn av skolens struktur og organisering, og av hensyn til de andre elevene, gis eleven ingen spesielt *kjække* oppgaver som andre elever ikke får. Dette kunne vært et uttrykk for at eleven skal føye seg inn i *normalgruppen*, men her virker det som om det er av mer sosiale og strukturelle årsaker: "(...) det er ikke bare sånn at en elev får lov til å gjøre kjække ting, mens alle de andre gjør det samme. Da hadde det nok blitt mye mer problemer". Lærer ser dermed ikke ut til aktivt å stimulere mulighetene eleven har, *men* heller ikke å ha hovedfokus på å redusere problemene. Hun sier for eksempel at hun har få muligheter til å gi ham oppgaver som fenger: "Fordi han er vanskelig å fenge. For det som var kjekt å gjøre i går, så er det ikke sikkert det er kjekt lengre". Ser man utsagnet isolert, kan det se ut til at lærer har fokus på vansker som gjerne følger med AD/HD. Fordi hun flere ganger kom inn på de manglende tiltak kommunen tilbyr, og beklager at det ikke tilbys eleven annet enn medisiner kan dette tolkes som at hun ser problemene i forhold til strukturelle forhold. Hun sier eksplisitt at når alle elevene må være sammen hele tiden, hindrer det henne i å gjøre andre ting sammen med eleven. På denne bakgrunn virker det som lærer er mer systemorientert enn individorientert. Lærer påpeker også på betydningen av assistenten – som legger forholdene til rette for læring

og utvikling for eleven. Uten assistenten måtte både hun og eleven brukt mye tid og energi på rammebetingelsene for læring – som for eksempel orden, få med beskjeder, etc. Dette kan tyde på at hun ser at strukturelle forhold kan virke positivt og negativt inn i forhold til å fokusere på elevens potensial. Grunnen til begrensningene i mulighetene til å utvikle elevens potensial, ser det ut som lærer knytter til forhold utenfor hennes kontroll. Som Aubert & Bakke (2008) påpeker er det ikke bare er personlige forhold som påvirker ens handlingskompetanse, men også forhold utenfor en selv. Dette kan kanskje også forklare noe av den oppgittheten hun uttrykker under samtalen: ”(...) synes jeg at det er fryktelig trist at det skal være sånn knapphet på ressurser. Ja, menneskelige ressurser, men også andre tiltak. Han får jo medisiner for å fungere på skolen, men det er alt han får”.

#### *7.2.1.2 Sammenheng mellom variablene eget rom, antall kontaktelever, lærernes grunnholdning, og elevenes selvtillit/mestringstillit.*

Ifølge lærer C og lærer D har elevene deres dårlig selvtillit. Lærer B derimot nevner ikke selvtillit i løpet av samtalen – selv om hun sier at eleven ikke mestrer sosial samhandling og kommunikasjon så godt. Hvorvidt det er fordi hun ikke tror eleven *har* dårlig selvtillit, eller fordi hun ikke makter å forholde seg til det, er uklart.

Eleven til lærer A derimot ser ut til å ha fått mer selvtillit etter han fikk et eget rom å være i blant annet fordi han da ikke sammenligner seg med andre. Det samme gjelder for lærer E sin elev som gjennom hele skolegangen har hatt dette tilbudet. Disse lærerne er også de som ser ut til å være mest bevisst på å oppdage og utvikle elevens potensial og muligheter. Med referanse til Bandura er det større sjanse for at elever som ikke sammenligner seg selv med andre, får bedre mestringstillit. Det kan virke som lærer E er i en svært gunstig situasjonen i forhold til dette fordi hun står mer fritt til å være fleksibel i forhold til å gripe fatt i elevens umiddelbare interesser og oppmerksomhet. I motsetning til alle de andre lærerne, som er kontaktlærere for mellom 16 og 24 elever, er lærer E kontaktlærer for kun 5 stykker. Dermed blir det trolig lettere for henne å ha et fokus på det eleven er flink i. Når eleven på sin side får positive opplevelser og erfaringer sammen med lærer, kommer trolig begge inn i positive vurderingsspiraler med hverandre, noe som kan være med på å forklare den nære relasjonen de ser ut for å ha. De tre øvrige lærerne, spesielt B og D, ser ofte ut til å være i en mer *brannslukningssituasjon* hvor det gjelder å ha kontroll for å få skoledagene til å fungere. Dette er kanskje også noen av forklaringene på deres tilnærming til elevene og hva som fremstår

som viktigst for dem.

## 7.2.2 Relasjonen lærer og foreldre

### 7.2.2.1 *Gode vurderingsspiraler*

Når lærer A hevder at han ikke opplever å miste autoritet når han for eksempel innrømmer feil overfor eleven, kan det være et tegn på en grunnleggende personlig og faglig trygghet. Denne tryggheten er trolig et resultat av et komplekst samspill mellom mange faktorer, som hans personlighet, støtte fra skolens ledelse, tidligere erfaringer med barn med AD/HD, og relasjonen til foreldrene. I følge Lazarus (1999) spiller våre erfaringer en viktig rolle med tanke på de vurderinger vi gjør av ulike hendelser. Det kan være at lærer i utgangspunktet har en positiv innstilling til den nåværende eleven og hans foreldre, på grunnlag av positive erfaringer med foreldrerelasjonen til tidligere elever med AD/HD. I følge Lazarus & Folkmans teori, kan dette påvirke lærers vurderinger og tolkninger av nåværende elevs foreldres uttalelser, atferd etc. Når foreldre opplever lærers positive innstilling, vil dette trolig påvirke deres tillit og støtte til lærer – som i neste omgang vil bekrefte lærers positive vurderinger. Det faktum at lærer sa han ikke opplever å miste autoritet når han innrømmer feil overfor eleven, kan således være et resultat av gjensidig positive vurderinger av hverandre.

Lærer B, C, og E uttrykker at de har gode relasjoner til deres elevers foreldre. Det virker som foreldrene støtter lærerne i måten de arbeider på, og viser på den måten trolig også tillit til dem. Med referanse til drøftingen ovenfor, er det tenkelig at foreldrenes støtte kan være et viktig *bidrag* for at lærerne skal oppleve en balanse mellom opplevde krav og ressursene de opplever står til rådighet. Tryggheten som kommer til uttrykk i beskrivelsen av arbeidet de gjør, kan ha sammenheng med foreldrenes støtte. At foreldrenes støtte er et *bidrag* må understrekes fordi det med referanse til Lazarus & Folkman (1984) vil være flere faktorer som vil være av betydning for følelsen av en slik trygghet.

### 7.2.2.2 *Negative vurderingsspiraler*

Lærer D ser ut for å ha en spesielt vanskelig relasjon til foreldre – noe som kan tenkes å påvirke relasjonen han har til eleven. På den ene siden møter han krav fra mor som lærer gir uttrykk for å forsøke å imøtekomme, men ofte uten at mor er fornøyd. På den andre siden gir

lærer uttrykk for å ha empati for eleven, og peker blant annet på dårlig samvittighet overfor ham. Dersom vi betrakter dette med *prosessmodellbriller* er det nærliggende å tro at lærer opplever en ubalanse mellom krav fra både omgivelsene (foreldre) og seg selv (ønsket om å være en engasjert lærer som er der for elevene), og hans egne opplevde ressurser. Han ser ut for å forsøke å imøtekomme mor ved å ringe og be om unnskyldning dersom han har gjort noe galt. Dette kan relateres til det Lazarus (1999) kaller stegvis, adekvat problemløsning, som potensielt kan skape positive emosjoner. Hvorvidt lærers problemløsning er *stegvis* er imidlertid uvisst. Når mor likevel til stadighet ringer til rektor, på tross av lærers tidligere forsøk på å gå forklaringer og eventuelt unnskyldninger, er det sannsynlig at lærer opplever at hans forsøk, hans ressurser ikke er tilstrekkelige – noe som i neste omgang kan forårsake stress (jfr. Lazarus og Folkmans (1984) definisjon på stress side 14). Lærer selv hevder at han ikke blir stresset av morens handlinger, men irritert. Ifølge Arbeidstilsynets behandling av stress i arbeidslivet (arbeidstilsynet.no), er irritasjon også et tegn på stress. Det er dermed grunn til å tro at lærer nettopp opplever stress når han gjør det beste han kan, men som altså ikke er godt nok for foreldrene.

For å håndtere stress, hevder Lazarus & Folkmans (1984: 141) at man ”(is) constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/ or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person”. Hvordan lærer håndterer de nevnte forhold ser ut til å være ved å distansere seg fra gutten og derved unngå problemene. Lazarus & Folkman (1984) hevder nettopp at dersom man mislykkes med problemfokuserede mestringsstrategier (som for eksempel å *legge seg flat overfor mor og ringe og be om unnskyldning*), så kan det føre til en følelse av motvillighet. I tillegg kan det tenkes at han håndterer situasjonen med ekstra fokus på struktur og kontroll:

For det første uttrykker lærer lettelse over at eleven kan prate med en annen lærer når eleven har behov for det (for de andre fire lærerne er det fundamentalt for arbeidet deres å ha denne typen kontakt med elevene *selv*). Han hevder i tillegg at han ikke har utdanning til å jobbe med den dårlige selvtilliten han tror eleven har. Han tror også det er bedre å være en autoritet enn elevens ”kompis”.

I tråd med Lazarus & Folkmans (1984) teori kan dette minne om en emosjonsfokuseret mestringsstrategi hvor lærer endrer den betydning han kan ha for eleven, og hva han har muligheter for å gjøre for ham. Det kan se ut for at han dermed plasserer løsningen utenfor sin kontroll – nemlig hos *assistenten*. Pianta (2000) påpeker betydningen av å *samle* positive

opplevelser sammen slik at relasjoner tåler utfordrende situasjoner. I dette tilfellet ser det ut til at én lærer tar seg av kontroll og én tar seg av relasjon. Det er vanskelig å forstå hvordan eleven da skal få tillit til lærer E, og hvordan lærer da skal kunne oppdage og videreutvikle elevens potensial. Ved relasjonsbygging er det nettopp elevenes interesser og potensial som ofte er ledestjernen.

For det andre er det heller ikke lett å se hvordan elevens potensial og positive egenskaper kan videreutvikles dersom mye av fokus er på å redusere stressnivået hos lærer. En del av lærers mestringsstrategi ser ut til å være knyttet til hans tro på rammer, struktur, grensesetting og konsentrasjon (jfr. hans tro på en autoritær lederstil). Som tidligere nevnt behøver ikke et sterkt fokus på struktur og kontroll alltid komme elevene med AD/HD til gode. Dersom eleven også opplever at han får flest negative tilbakemeldinger fra lærer, samt at det faktisk er flest *konsentrasjonsepisoder* (jfr. side 51), er det grunn til å tro at dette kan være noe av grunnen til at eleven bruker så mye energi på å være rolig og konsentrere seg. Det er nærliggende å tro at dette kan være noe av grunnen til elevens dårlige selvtillit.

Selv om behovet for *rammer og struktur* og lærers tro på betydningen av å være *normal* (jfr. ”det viktigste for meg er faktisk å, det høres gjerne litt ille ut, men at han etter forutsetning fungerer mest mulig normalt”) kan relateres til lærers personlighet og dermed bli en mestringsstrategi, er det dermed ikke gitt at han hadde opptrådt på samme måte i arbeidet med eleven dersom relasjonen til foreldrene hadde vært annerledes. Hadde han fått mer kreditt for arbeidet sitt, og mer tillit fra foreldrene, kan det, sett med systemteoretiske øyne, tenkes at behovene for *rammer og struktur* kanskje ikke vært like fremtredende.

### 7.2.3 Kollegaer

På spørsmål knyttet til kollegaenes holdninger til deres elever med AD/HD, virker det generelt som om lærerne hadde trang til å forsvare elevene - spesielt lærer A, C og D. Kollegaenes negative holdninger ser ikke eksplisitt ut til å påvirke lærernes forhold til elevene negativt - snarere tvert i mot ved at elevenes positive egenskaper ble trukket fram for kollegaene. Irritasjonen over kollegaenes negative holdninger kan være et uttrykk for stress og det er selvsagt uvisst om dette kan ha ført til økt oppmerksomhet på å bedre elevene atferd. Inntrykket er imidlertid at dette gir lærerne mer oppdrift enn den maktesløshet Watkins & Wagner (2000) referer til. Lærerne virker mer følelsesmessig berørt av elevens rolle som *svarteper*.

Det kan antas at når lærerne må forsvare elevene og kommunisere deres positive egenskaper til for eksempel kollegaene, kan dette samtidig virke mer skjerpene og bevisstgjørende i forhold til elevens potensial og positive egenskaper.

#### 7.2.4 Medelever

Bandura (1997) hevder at medelever, i likhet med voksne, er en viktig sosial faktor i utviklingen av mestringsstilling. Elevene bruker hverandre som referanseramme – for blant annet å vurdere hvor de står i forhold til hverandre. Med unntak av lærer A, som ikke sier noe om dette, hevder alle lærerne at medelevene er ”forståelsesfulle”, ”flinke med eleven”, ”sjeldent gjør noe for å irritere”, etc. Det er imidlertid tankevekkende at til tross for dette har tre av de fem elevene med AD/HD få venner. Med unntak av eleven til lærer E, har de også dårlig selvtillit. Det er vanskelig å påpeke noen definitive årsakssammenheng, men det er spesielt interessant at det er lærer B sin elev som ser ut til å ha de største sosiale problemene. Dette til tross for at lærer gir uttrykk for å være svært opptatt av åpenhet omkring diagnosen. Selv om lærer påpeker at hun forteller elevene at ”vi er ulike, vi trenger ulike ting å gjøre for å fungere best mulig”, vet elevene at eleven har diagnosen AD/HD. At eleven har få venner på skolen og få som kontakter ham etter skoletid, kan skyldes mange ulike faktorer, men det er grunn til å stille spørsmålstegn ved lærers åpenhet. Har elevene forutsetninger til å forstå hva en *diagnose* innebærer i denne sammenheng, og forbinder de begrepet mest med sykdom? Det faktum at lærer sier at de andre elevene er ”kjemperause” med ham, kan tyde på at han nettopp blir betraktet som sykkelig eller handikappet – en man må være snill mot. Dersom dette stemmer, vil eleven kunne få problemer med å etablere en likeverdig rollekonstellasjon med de andre elevene – noe hans sosiale problemer kan tyde på. Dette vil kunne påvirke elevens muligheter til å utvikle sosial mestringskompetanse – noe som igjen vil kunne hindre oppdagelse og utviklingen av elevens potensial. Nært knyttet til dette er også den stempingen andre elever kanskje lett kan gjøre av elever med AD/HD (eller andre diagnoser). Hauge (2007: 300) hevder at stemping er ”den prosess som leder til at en person utpekes og merkes på en vanærende måte”. Kanskje mer alvorlig er det dersom stempingen fører til stigmatisering, som Hauge sier ”er den prosess som består i at den stemplede overtar de kjennetegn som karakteriserer dem som er vanæret” – altså at ”personen opplever seg selv som avviker og går inn i avvikerrollen” (Hauge, 2007: 300)

Ingen av de andre lærerne uttrykker en grunnleggende tro på at åpenhet er alfa omega. Dette

betyr imidlertid ikke at de ikke er åpne, for både lærer C og E forteller at elevene vet at elevene har en diagnose, eller som lærer D sier, at elevene vet at ”det er noe med ham”. Eleven til lærer D ser ikke ut til å ha sosiale problemer, men hans behov for tilrettelegging er, ifølge lærer, heller ikke påfallende synlig. Det faktum at elevene til både lærer A og E har et eget rom de kan trekke seg tilbake til, kan skåne dem fra konsekvensene av deres utagering i dårlige perioder, og minsker mulighetene for sosial (og også faglig) sammenligning elevene i mellom.

## **8 Oppsummering og konklusjon**

Det har gått bra med min bror Ole Marius. Hvordan lærer Knut arbeidet med Ole, kjenner vi bare bruddstykker av, men at det skjedde noe etter at Ole fikk Knut som lærer er sikkert. Da Ole giftet seg 10 år etter at han gikk ut av ungdomsskolen, lurte han lenge på om han skulle be Knut i bryllupet.

I denne studien ser det ut for at lærernes varierende fokus på rammer og struktur utgjør et viktig element, og sammenhengen mellom følgende tre element:

- 1) Ulik vektlegging på betydningen av rammer og struktur.
- 2) Ulikt *fokus* når det gjelder å redusere problemer, eller stimulere muligheter
- 3) Ulike rammebetingelser

I oppsummeringen drøftes mulige sammenheng mellom de tre nevnte elementene, og hvordan disse kan tenkes å virke inn på lærernes muligheter til å oppdage og videreutvikle elevenes potensial. I konklusjonen påpekes mulige mønstre som kan bidra til ny kunnskap om viktige elementer i lærernes arbeid med å styrke elevenes selvtillit/mestringstillit, deres faglige og sosiale utvikling, som utgangspunkt for et godt fremtidig liv - både personlig og karrieremessig.

### **Likheter og ulikheter mellom lærer A og E**

De to lærerne A og E hadde tydeligst fokus på å stimulere elevenes potensial og tilla *struktur* noenlunde den samme betydning. Deres strukturer var enklere og krevde mindre detaljert oppfølging for å kunne fungere som gode og trygge rammer for elevene. Felles for disse to lærerne var også rammebetingelsene: De hadde begge muligheter for å trekke seg tilbake til et rom separat fra klasserommet, og begge ga uttrykk for at de hadde tillit fra hjemmene. I

motsetning til de andre, hadde deres to elever god (eller bedre enn før) mestringstillit. Lærer A hevdet at denne var blitt bedre etter at de fikk muligheter til å trekke seg tilbake til det separate rommet. Begge så også ut for å være autoritative lærere. Forskjellen mellom dem var at mens lærer A uttrykte at han mottok støtte fra skolen, var dette motsatt for lærer E. Dette kan tyde på at støtte fra skolen ikke behøver å være avgjørende for læreres arbeid med elevene.

### Likheter og ulikheter mellom lærer B og C

Lærer B og C hadde flere felles rammebetingelser. Begge lærerne hadde støtte fra hjemmene og skolen, begge manglet egne rom som eleven kunne trekke seg tilbake i, og begge så ut til å være autoritative lærere (som også lærer A og E). Lærer C påpekte flere ganger elevens dårlige selvbilde. Hvorfor lærer B ikke kom inn på sin elevs selvbilde er uklart. Det er imidlertid ikke utenkelig at fordi eleven til lærer B sliter sosialt, lider også elevens selvbilde/selvtillit under dette (Bandura, 1997 og Gjærum, 1998). På tross av disse likhetene ser det ut til at de hadde noe ulikt fokus i arbeidet med elevene. For lærer B så det ut for at rammer og struktur var viktig i hverdagen, mens lærer C var preget av et betydelig mindre fokus på det samme. Videre formidlet lærer B et større fokus på problemreduksjon, mens dette var mindre hos lærer C. (Jamfør blant annet disse to lærernes ulike holdninger til medisinerings). Det faktum at lærer C selv har et barn med AD/HD kan ha noe med disse ulikhetene å gjøre. Lærer B hadde også stor tro på åpenhet i forhold til medelevene – noe som ikke var iøynefallende hos de andre lærerne. Lærer B sin elev var den som så ut for slite mest sosialt.

### Lærer D i forhold til lærer B og C

Felles med lærer B og C, hadde også lærer D støtte fra skolen, men kunne ikke tilby eleven et eget rom. I likhet med lærer B virket det som om rammer og struktur var svært viktig for lærer D. Han så imidlertid ut til å være en autoritær lærer, og virket distansert i forhold til eleven. Årsaken til dette kan være mange, men en nærliggende tolkning er hans relasjon til elevens foreldre. Han uttrykte likevel omsorg for eleven, men virket stresset i relasjonen til foreldrene. Det kan tenkes at det totale stresset han opplever i forhold til eleven gjør at hans mestringsstrategi er å bli autoritær. Dersom dette er tilfelle, kan det tyde på at relasjonen til foreldre også er av svært stor betydning.



### Lærer og D og E – to motsetninger?

Totalt sett ser lærer D og E ut til å utgjøre de største kontrastene: Lærer D hadde tilsynelatende lite støtte/ tillit fra foreldrene, han distanserte seg fra eleven, og framstod som autoritær. Han opplevde imidlertid støtte fra skolen i vanskelige situasjoner, men kunne ikke tilby eleven mye tilretteleggelse i hverdagen. Han hadde en elev som så ut til å ha dårligst selvtillit - ikke bare i forhold til lærer E sin elev, men også i forhold til alle elevene i prosjektet.

Lærer E framstod som rakte motsetningen til lærer D på alle de overnevnte punktene. Det kan imidlertid nevnes at lærer E, i motsetning til alle de andre lærerne, var kontaktlærer for kun fem elever og kunne gi mye oppmerksomhet til eleven. Dermed kan det tenkes at hun hadde anledning til å bruke mer tid og energi på å finne ut hva eleven faktisk er flink til og har muligheter for å mestre.

### **8.1 Hovedmønstre**

Man skal være forsiktig med å påpeke direkte årsakssammenheng mellom lærernes ulike holdning til strukturer, deres ulike fokus og rammevilkår - og deres muligheter til å oppdage og videreutvikle elevenes potensial og positive egenskaper. De ulike elementene interagerer ulikt og påvirker hverandre gjensidig (Porter, 2000). Likevel kan det kanskje skimtes noen sentrale *hovedmønstre* i empirien, som kan summeres i følgende punkter:

- To av de tre lærerne med minst fokus på rammer og struktur (A og E), så ut for å ha mest fokus på elevenes potensial. De to lærerne med mest fokus på rammer og struktur (B og D), så ut for å ha minst fokus på elevenes potensial. En mulig tolkning kan være at når man i mindre grad fokuserer på støttefunksjonene knyttet til faglig og personlig utvikling, (rammer og struktur), og som elevene har problemer med å mestre, frigis ressurser til å fokusere på andre forhold. Lærer A og E hadde også gode relasjoner til foreldre, og et eget rom som de sammen med eleven kunne trekke seg tilbake i. Disse rammefaktorene ser ut til å virke positivt inn og deres elever så ut til å ha bedre mestringstillit/selvtillit enn de andre elevene i prosjektet.
- To av de fem lærerne (B og C) hadde flere felles rammebetingelser, men noe ulike holdninger i forhold til fokus på rammer og strukturer, og på å redusere problemer vs. stimulere muligheter. Dette kan tyde på at like rammebetingelser ikke alltid overstyrer

lærernes fokus, men at lærers bakgrunn og erfaring spiller en viktig rolle.

Rammebetingelsene ser likevel ut for å være av stor betydning for hvor vidt lærerne evner å arbeide i tråd med sitt fokus.

- Lærer D hadde mange av de samme rammebetingelsene som B og C, men ulik relasjon til hjemmet og ulik lederstil. Lærer B og C så ut for å ha en autoritativ lederstil og god relasjon til hjemmet, og mens lærer D så ut for å ha en autoritær lederstil og problematisk relasjon til hjemmet. I tillegg så det ut som om lærer D sin hverdag var preget av flere stressmomenter enn for lærer B og C sin del. Dette kan tenkes å forverre relasjonen til eleven, og bidra til en ennå mer autoritær lederstil og fokus på struktur. Lærer D sin elev så ut til å ha dårligst selvtillit av alle elevene i prosjektet.
- Kollegaers negative holdninger til elevene med AD/HD, ser ikke ut til å slå negativt ut i forhold til lærernes umiddelbare holdninger til elevene. Det kan imidlertid tenkes å virke negativt på sikt fordi irritasjon, som følge av for eksempel negative holdninger, ofte er et tegn på en stressreaksjon.
- Lærers åpenhet omkring diagnosen (lærer B) ser ikke ut for å styrke elevens likeverdige relasjon til sine medelever, og kan dermed være en av grunnene til hans dårlige sosiale kontakt med andre.
- Det er tegn på at eget rom hadde en beskyttende effekt i forhold medelevenes innvirkning på elevenes selvtillit/mestringstillit ved unngåelse av sammenligning og negative tilbakemeldinger ved uro. Dette ser ut til å virke positivt inn på lærernes muligheter til å videreutvikle elevenes potensial.
- Lærer E ser ut for å være den som i størst grad grep fatt i elevens sterke sider. Hun hadde både 1) støtte fra hjemmet, 2) eget rom, 3) var kontaktlærer for få elever. Hun så også ut for å ha et balansert forhold mellom rammer/strukturer og fleksibilitet. Disse elementene ser ut for å være viktige forutsetningene for at en lærer skal kunne oppdage og utvikle elevens potensial og positive egenskaper. Hennes elev var også den som trolig hadde best selvtillit/mestringstillit i forhold til de andre elevene.

Lærer E sin tilnærming til eleven med AD/HD ser altså ut til å være den som gir best resultat i forhold til å oppdage og videreutvikle elevens potensial og positive egenskaper. Det er vanskelig å tenke seg det motsatte, at *mange* strukturerende element og *mindre* fokus på elevenes potensial kan, sagt med Antonovskys, fremme *god helse* - som grunnlag for læring og utvikling.

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette er det alltid en utfordring å foreta generaliseringer på samme måte som i kvantitativ forskning. Prosjektets resultater kan forhåpentligvis stimulere til videre forskning på temaet. Prosjektet kan kanskje også gi et håp om at det er mulig å redusere antall strukturelle elementer til et fleksibelt minimumsnivå. Det er tross av bare støttefunksjoner som må være til stede for å kunne utføre den egentlige jobben: Å styrke elevenes potensial og positive egenskaper for å skape læring og utvikling.

## Kilder

- Antonovsky, A. (1978): *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Antonovsky, A. (1987): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Asheim, I. (1997): *Hva betyr holdninger?* Studier i dydsetikk. Otta: Tano Ascehoug.
- Askheim, O.P. (2003): *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arbeidstilsynet.no: [www.arbeidstilsynet.no/c26976/faktaside/vis.html?tid=28247](http://www.arbeidstilsynet.no/c26976/faktaside/vis.html?tid=28247)
- Aronson, E. (1995): *The Social Animal*. New York: Freeman & Company
- Aubert, A.M, Bakke, I.M. (2008): *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Barkley, R.A. (1997a): *ADHD and the nature of self-control. A brief history of ADHD*. New York: The Guildford Press
- Barkley, R.A. (1997b): *Defiant Children. A Clinician's Manual for Assessment and Parent Training*. New York: The Guildford Press.
- Barkley, R.A. (2001): *Opmærksomhetsforstyrrelse og utvikling af selvkontrol*. København: Munksgaard.
- Barkley, R.A. (2006): *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Barnet, S. (1972): *The Complete Signet Classic Shakespeare*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Bateson, G. (1991): *Ånd og natur. En nødvendig enhed*. København: Rosiante/Munksgaard.
- Befring, E. & Tangen, R. (2003): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske

Forlag.

- Bradshaw, J.L. (2001): *Developmental Disorders of the frontostriatal System. Neuropsychological, Neuropsychiatric and Evolutionary Perspectives*. Sussex: Psychology Press Ltd.
- Brodzinsky, D.M., Schetchter, M.D., Henig, R.M. (1996): *At være adoptert. Utvikling og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Damm, D. & Thomsen, P. H. (2006): *Om børn og unge med ADHD: intervention over for barn, familie og netværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dagbladet (1. november, 2008): Magasinet.
- [www.dictionary.com](http://www.dictionary.com) (elektronisk utgave). URL: <http://dictionary.reference.com/browse/collude>.
- Eriksen, T. H. (red.) (2006): *Trygghet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fennel, M. (2007): *Å bekjempe lav selvfølelse. En selvhjelpsguide basert på kognitiv atferdsterapi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Fog, J. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademiske Forlag.
- Gjengset, G. (2005): *Aldri for sent å skaffe seg en lykkelig barndom*. Trondheim: Communicatio forl.
- Gjørum, B. (1998): Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre. I Gjørum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., Garløv, I. (2008): *Lærebok i barnepsykiatri*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, R. (2007): *Stempling og stigmatisering*. I Finstad, L. & Høigård, C. (red): *Kriminologi*. Oslo: Pax Forlag AS.

- [www.hih.no](http://www.hih.no). URL:  
<http://209.85.229.132/search?q=cache:GKZaxSsY5nwJ:www.osir.hihm.no/NYKO/OLE/dokumenter/forelesningsnotater/SAM-organisasjonsstruktur.ppt+Struktur+er+en+stabil+ordning+av+komponenter+innenfor+en+helhet&cd=1&hl=nn&ct=clnk&gl=no> side 30-31. Hentet: 12.07.09.
- Hundevadt, L. (1997): «Ikke bare små, men store og...». Hyperkinetiske forstyrrelser (MBD/ADHD). I Møller-Pedersen, K., Torgersen, S. (red): *Hva kan det være?: Arbeid med nevrobetingede utviklingsforstyrrelser innen barne- og ungdomspsykiatrien. Noen linjer til voksen alder*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden*. Innføring i pedagogisk psykologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Keiding, T.B, Laursen, E. (2005): *Interaktion og læring. Gregory Batesons bidrag*. København: Unge Pædagoger og forfattere.
- Kelly, K. & Ramundo, P. (2006): *You mean I'm not lazy, stupid or crazy?! The classis self-help book for adults with attention deficit disorder*. New York: Scribner.
- Kriz, S. (2008): *AD/HD hos barn. Et informasjonshefte for foreldre, lærere og andre*. Stavanger: Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning.
- Kvale, S. (1992): Om tolkning av kvalitative forskningsinterviews. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om interviews*. Århus: Aarhus Universitet: 151-162.
- Kvale, S. (1997a): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal – Ad Notam.
- Kvale, S. (1997b): *Den kvalitative forskningsintervjun*. Sweden (Lund): Studentlitteratur
- Langlete, B. (2004): Jenter med ADHD. I Zeiner, P. (red.): *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell Forlag A.S.

- Larsen, R. J., og Buss, D. M. (2003). *Personality Psychology: domains of knowledge about human nature*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1999): *Stress and emotion. A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lazarus, R.S. og Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Lundervold, A.J. Og Sørensen, L. (2008). *Kognitiv funksjon hos barn med AD/HD, eksplifisert ved WISC-III-resultater*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 9, 1143-1148.
- Moen, Ø.L., og Andfossen N.B. (2006): «*Har du sett en med AD/HD, så har du sett en*». *Foreldres opplevelser knyttet til barnets diagnose – en prosess over år*. Gjøvik: Høgskolen i Gjøvik.
- Nevøy, A. (24. 09. 2008): Arbeidsnotat: *Case studier*. Universitetet i Stavanger.
- Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- [www.ordbok.com](http://www.ordbok.com). Ordbok (elektronisk utgave). URL: <http://www.ordbok.com/svensk-no/se-no-se.html>
- Peavy, R.V. (2006): *Konstruktivistisk veiledning. Teori og metode*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Pianta, R. C. (2000): *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*, Washington D.C.: American Psychological Association.
- Porter, L. (2000): *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Raaheim, A. (2002): *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- www.regjeringen.no: Opplæringsloven kapittel 9a - *Elevenes skolemiljø* (elektronisk utgave). URL:  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/Veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/Veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839) Hentet: 12.07.09.
- www.regjeringen.no: St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen* (elektronisk utgave): URL:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2.html?id=544925> Hentet 12.07.09.
- Rindal, K. (2007): *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitative metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2001): *Elevkollektivet*. Oslo: Rebell Forlag.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2006): *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E., Tveitereid, K.(2006): *Læreren som leder*. I Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. og Rørnes, K. (red): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet (elektronisk utgave). URL: [http://udir.no/upload/Rapporter/Forebyggende\\_innsatser\\_del2.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Forebyggende_innsatser_del2.pdf). Side 120-139.
- Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2007): *Den vet best hvor skoen trykker... Om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforlaget.  
www.uio.no. Ordbok (elektronisk utgave). URL:  
<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=struktur&begge=S%F8k>



+i+begge+ordb%F8kene&ordbok=begge&s=n

- Vetthus, B., Bjelland, T. (2006): «*Dette gidder jeg ikke, lærer*». *AD/HD i skolen*. Klepp: Info Vest Forlag.
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000): *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yukl, G. (2006): *Leadership in organizations*. Sixth edition. USA: State University of New York.
- Zeiner, P. (2004): ADHD – en oversikt. I Zeiner, P. (red.): *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell Forlag A.S.
- Øgrim, G. og Gjørum B. (2002): Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I Gjørum, G og Ellertsen B. (red.): *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv ... et skritt videre*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## Vedlegg I

Noen av Barkleys grunnleggende prinsipper (Barkley, 2006: 554):

- Tydelige regler: Reglene må være tydelige og korte, og må bli forklart til eleven på en visuell og eksplisitt måte. Repeter dem for eleven, si dem høyt, få eleven selv til å repetere dem rolig for seg selv, gjør tegn med hender og ansiktet.
- Umiddelbare reaksjoner: At de voksne skal reagere umiddelbart på deres handlinger, spesielt dersom handlingene er negative. Dersom den gis for seint, vil eleven ha vanskeligheter med å se sammenhengen mellom egen handling og andres reaksjoner.
- Påminnelse av konsekvenser: Elever med AD/HD glemmer ofte reglene og dermed å følge dem. Derfor må de få stadige påminnelser og tilbakemeldinger. Å være konsekvent på konsekvensene når barnet bryter reglene er også av viktig betydning.
- Dimensjonen av konsekvensene teller: Fordi barn med AD/HD er mindre sensitive til å respondere på konsekvenser, må omfanget av dem være forsterkende på den måten at de er motiverende nok for at barnet skal opptre i tråd med dem. Tilfeldig ros og ris og dets konsekvenser er utilstrekkelig.
- Straff og belønning: Straff og belønning må være likevektet. For at straff skal være effektivt, må man ha bygget opp en tillit hos barnet i form av positive tilbakemeldinger. Dette punktet har elementer av både Banking Time og det autoritative perspektivet (se over).
- Frekvent endring av forsterkninger: Forsterkning i form av ros og belønninger mister fort sin verdi for barn med AD/HD.
- Vær beredt: Hvilke situasjoner som trigger negativ atferd, og for å være mest mulig beredt, må lærer også kjenne eleven og vite hvordan han tenker og resonnerer. Dette gjelder spesielt i klasseromssituasjoner når man skal skifte aktiviteter. Da er det lurt å forberede eleven, minne på regler og konsekvenser ved brudd av dem.
- Stadige påminnelse om ønsket atferd: Fordi barn med AD/HD har vansker med indre/mentale representasjoner, og dermed å se for seg ulike mulige responser, kreves det at lærer gir dem stadige hint om forventninger til atferd, «overvåker» dem nøye, og gir dem oftere konsekvenser for å styre deres atferd enn andre elever (se også punkt tre).

## Vedlegg II

### Intervjuguide

1. Hvilke fag har du i din fagkrets?
2. Hva er din alder?
3. Hvor lenge har du vært lærer for eleven?
4. Tar eleven medisiner?
5. Ca. hvor mange elever er i klassen til eleven med AD/HD?
6. Hva kjennertegner eleven din sin atferd i forhold til diagnosen?
7. Når du hører om AD/HD i media eller rundskriv fra departementet, eller fra andre hold, opplever du dette som problem- eller løsningsorientert stoff?
8. Får du mange negative eller positive tilbakemeldinger fra andre kollegaer ifht eleven din?
  1. Kjenner du at det påvirker deg på en eller annen måte?
9. Når dere diskuterer elever AD/HD sin atferd, blir den som regel knyttet til AD/HD eller er andre årsaker like aktuelle?
  1. Kjenner du at det påvirker deg på en eller annen måte?
10. Hvordan opplever du veiledningen og støtten du får omkring eleven fra ledelsen?
11. Hvordan opplever du ditt forhold til foreldrene?
  - a) Har du oftere kontakt med ADHDs foreldre enn andre, og hvordan oppleves samarbeidet?
12. Når du opplever at det er har oppstått misforståelser mellom deg og eleven, hva gjør du da?
13. Kan du fortelle litt om hvor du innhenter mest informasjon om eleven, for å kunne legge mest mulig til rette for ham?
14. Kan du si noe om hvordan elevens hyperaktiviteten og konsentrasjonsvanskene påvirker arbeidet ditt som lærer?
  1. Hva utgjør den største utfordringen?
  2. Hvordan er dine muligheter til å tilrettelegge for situasjoner han finner interessante og fengende og som reduserer de negative effektene av hyperaktiviteten og konsentrasjonsvanskene?
  3. Har du noen spesielle “tricks” eller metoder for å få eleven til å utføre oppmerksomhetskrevende læringsaktiviteter som er spesielt utfordrende for eleven, (som f.eks. følge oppmerksomhet, konsentrasjon, instruksjoner.

4. Hvordan reagerer andre elever dersom du lar ham gjøre ting som de betrakter som «kjempe»?
15. Tror du eleven opplever å få mest positiv eller negativt tilbakemeldinger fra medelever og lærer i løpet av en skoledag?
  1. Kan du påvirke hvordan andre oppfører seg mot ham?
16. Hva er elevens sterke sider og hvordan kommer de til uttrykk faglig og sosialt?
  1. Kan du si noe om hvordan eleven klarer seg på skolen?
17. Opplever du at eleven har potensiale som skolen ikke makter å aktivisere ut fra rammebetingelser deres? Er det ressurser i ham som ikke kommer frem?
  1. Hva mener du kunne vært gjort for at han kunne lært på andre måter?
18. Når han er inne i en god periode med god atferd og konsentrasjon, hvordan vurderer du dine muligheter for å forsterke eller opprettholde disse periodene?
19. På et generelt grunnlag, hvilke muligheter tenker du barn med AD/HD har for fremtiden, med tanke på familie- og arbeidsliv?
  1. Hva tror du eleven selv tenker om seg selv og sin fremtid?
20. I hvilke situasjoner utfordres den gode relasjonen dere imellom og i hvilke situasjoner styrkes den?
21. Hvilke situasjoner er det flest av?
22. Kan du beskrive en typisk time med eleven? Hva skjer når du forlater rommet? Klarer eleven å holde på konsentrasjonen dersom lærer går ut av klasserommet?
23. Påvirker forhold ved det å ha en elev med AD/HD utover f.eks. nattesøvnen din?
24. Tenker du ofte på eleven når du kommer hjem og i tilfelle ja, hvilke følelser knyttes ofte til disse tankene?

(Eks. Stress for at du ikke gjør en god nok jobb?)
25. Er det viktig for deg med oversikt og struktur i hverdagen?
26. Hender det at du lar være å irettesette ham fordi han i løpet av en dag, gjerne fra ulike hold, f.eks. har fått «nok» negative tilbakemeldinger?
27. Hva kunne blitt gjort for at du kunne få gitt så mye en-til-en-oppmerksomhet som du skulle ønske?
28. Hva er det viktigste du gjør overfor eleven din som har ADHD?
29. Hvordan opplever du det å jobbe med at eleven skal ha tillit til deg? Slitsomt? Mer tidkrevende enn ellers etc.
30. Er det noe du ønsker å si som jeg ikke har kommet inn på?

Vedlegg III

## **Informasjonsskriv til foreldre i forbindelse med lærers deltakelse i et mastergradsprosjekt**

Mitt navn er Maria Tunsberg Petterson og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og holder nå på med den avsluttende oppgaven.

Temaet for masteroppgaven er elever med AD/HD, og jeg ønsker å undersøke hvilke muligheter lærere har for å kunne oppdage og videreutvikle disse elevenes potensiale og positive sider. Jeg er interessert i å se nærmere på hva som påvirker lærernes muligheter og eventuelt hva som hindrer dem i å stimulere disse elevene slik at de får utnyttet sine ressurser og positive egenskaper. Jeg vil også foreta en sammenligning av mulighetene lærere på ulike skoler har.

Jeg ønsker å intervju fem lærere med en pedagogisk utdanning, og som har minst en elev med AD/HD i alderen 9-11 år. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan læreren opplever relasjonen til eleven, hva vedkommende synes fungerer mellom dem, hva som eventuelt gjør relasjonen spesielt utfordrende, hva læreren selv føler påvirker relasjonen, hva som er elevens positive sider og om disse blir utnyttet i skolehverdagen. Det vil også bli stilt spørsmål om forhold på arbeidsplassen med tanke på lærerens trivsel og opplevelse av egen yrkesidentitet. Jeg tar utgangspunktet i at relasjonen mellom lærer og elev alltid må ses i en større sammenheng, og at eventuelle utfordringer ikke kan isoleres fra den sammenheng relasjonen utspiller seg i.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens intervjuet foregår. Intervjuet vil ta opptil en time, og foregå i nærmiljøet. Intervjuene vil bli foretatt så raskt det lar seg gjøre.

For å kunne intervju lærere, trenger jeg skriftlig tillatelse elevens foresatte. Alle involverte parter i prosjektet har muligheten til å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom en av partene trekker seg vil alle innsamlede data bli slettet umiddelbart.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og data blir anonymisert. Andre vil dermed ikke kunne identifisere de aktuelle deltakerne i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Dersom du/dere godkjenner at jeg intervjuer ditt/deres barns lærer, må du/dere underskrive den vedlagte samtykkeerklæringen og returnere den til meg. Ingen intervju vil bli foretatt uten skriftlig samtykke fra foresatte.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan du ringe meg på 905 99 993, eller sende en e-post til [mt.petterson@stud.uis.no](mailto:mt.petterson@stud.uis.no). Du kan også kontakte min veileder Erling Roland ved Senter på atferdsforskning i Stavanger på telefonnummer 51 83 10 00.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S (NSD), og datamaterial kan ikke samles inn før NSD har godkjent prosjektet.

Med vennlig hilsen  
Maria Tunsberg Petterson

## **Forespørsel til lærere om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Mitt navn er Maria Tunsberg Petterson og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og holder nå på med den avsluttende oppgaven.

Temaet for masteroppgaven er elever med AD/HD, og jeg ønsker å undersøke hvilke muligheter lærere har for å kunne oppdage og videreutvikle disse elevenes potensial og positive sider. Jeg er interessert i å se nærmere på hva som påvirker lærernes muligheter og eventuelt hva som hindrer dem i å stimulere disse elevene slik at de får utnyttet sine ressurser og positive egenskaper. Jeg vil også foreta en sammenligning av mulighetene lærere på ulike skoler har.

Jeg ønsker å intervju fem lærere med en pedagogisk utdanning, og som har minst en elev med AD/HD i alderen 9-11 år. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan læreren opplever relasjonen til eleven, hva vedkommende synes fungerer mellom dem, hva som eventuelt gjør relasjonen spesielt utfordrende, hva læreren selv føler påvirker relasjonen, hva som er elevens positive sider og om disse blir utnyttet i skolehverdagen. Det vil også bli stilt spørsmål om forhold på arbeidsplassen med tanke på lærerens trivsel og opplevelse av egen yrkesidentitet. Jeg tar utgangspunktet i at relasjonen mellom lærer og elev alltid må ses i en større sammenheng, og at eventuelle utfordringer ikke kan isoleres fra den sammenheng relasjonen utspiller seg i.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens intervjuet foregår. Intervjuet vil ta opptil en time, og foregå i nærmiljøet. Intervjuene vil bli foretatt så raskt det lar seg gjøre.

Alle involverte parter i prosjektet har muligheten til å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom en av partene trekker seg vil alle innsamlede data bli slettet umiddelbart.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og data blir anonymisert. Andre vil dermed ikke kunne identifisere de aktuelle deltakerne i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Ingen intervju vil bli foretatt uten skriftlig samtykke fra foresatte.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan du ringe meg på 905 99 993, eller sende en e-post til [mt.petterson@stud.uis.no](mailto:mt.petterson@stud.uis.no). Du kan også kontakte min veileder Erling Roland ved Senter på atferdsforskning i Stavanger på telefonnummer 51 83 10 00.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S (NSD), og datamaterial kan ikke samles inn før NSD har godkjent prosjektet.

Med vennlig hilsen  
Maria Tunsberg Petterson

## Vedlegg IV

### Symbolforklaring og transkripsjoner

- (...) = pauser. Tar noen sekunder før vedkommende snakker  
(---) = sensurert for å bevare anonymitet enten til elev, skole eller kollegaer.  
(ler) = ler lett, forsker tolker det som en munter og positivt ladet latter.  
(lever seg inn i beskrivelsen) = prøvde å gjengi måten han snakket til eleven på. Utrykker en kameratslig tone overfor eleven og uttrykker medfølelse.  
(ler sammen) = informant og intervjuer ler på likt. Forsker tolker det som de to har en god tone, god kjemi, og forståelse for hva den andre sier.  
(^^) = en pause hvor informant virker tenkende  
(\* ) = det informant og intervjuer sies samtidig, eller nesten samtidig. Antallet viser hvilken setning hører til hvilken.  
----- = Får ikke tak i det informant sier.  
""" = indikerer sitater fra andre.  
(XXX) = Bli avbrutt av noen utenforstående. Kom ut av tanken.  
! = tonefallet indikerer at informanten legger ekstra trykk på ordet.  
M-m = Viser taler at lytter hører hva hun sier.  
// = gjør anførselstegn med hendene  
\_ = særdeles bestemt i uttalelsen  
(ironisk) = informant er ironisk når han/hun uttrykker seg. Utrykker irritasjon over det som blir sagt.

### Transkripsjon - Lærer A.

Intervjuer: Hvilke fag er det du har du i din fagkrets?

Informant: Du kan si (...) fra (...) fra den gamle lærerskolen (...) den dekket på en måte det meste, så du var mer eller mindre innom alle fag, faktisk. Fra sånne som vi kalte fagdidaktiske kurs som var nesten ingenting, til halvårs som var på 30 studiepoeng. Av de 30 studiepoengskursene hadde jeg matte og kristendomskunnskap, den gang. Det var egentlig engelsk jeg ville hatt, men det var kun helårskurs. Den gang var det det. Og så har jeg vært innom naturfag og (...) norsk og (...) musikk. Du var på en måte innom hele fjølen den gang.

Intervjuer: Det er jo litt sånn nå også (...) at studentene tar kurs på 30 studiepoeng. Jeg vet ikke om valgfriheten nå er litt bedre, kanskje.

Informant: Jo, jeg tror det. I min tid kunne du jo komme gjennom lærerskolen med bare fagdidaktiske kurs, som for eksempel i norsk. Nå må du jo ha faste studiepoeng i fag sånn som norsk og matte. Kristendomskunnskap er vel også inni den biten. Jeg har noen studenter i praksis nå og skal ta matten opp igjen nå på onsdag, og det er dårlig gjort for de har det veldig travelt nå i praksisen. Men de kunne jo ha stått første gang, så kunne de ha sluppet (ler), men det er lett å si i etterkant.

Intervjuer: Da jeg gikk på lærerskolen gjorde UiS virkelig mye for å få ned strykprosenten (...) men (...) mange av matteforeleserne er veldig realister (ler). Jeg føler med dem.

Informant: Jeg har alltid sagt at hvis de år etter år får elever som skårer dårlig, så kan det umulig bare være elevene, og hvis du speiler det litt over på UiS og år etter år har høy stryk, så (...). De får jo etter hvert et dårlig rykte på seg. Vi hadde besøk av en lærer fra UiS og (...) hun var veldig okay hun, og hun har sin bakgrunn, ikke sant, og er veldig realist som du sier. Og hun skulle vurdere et matteopplegg i 4. klasse. Og (...) det er ikke alltid like lett å vurdere et opplegg (...) og sette seg inn i det bildet.

Intervjuer: Kan jeg spørre hvor gammel du er?

Informant: Ja, hva tipper du? (ler sammen) Nei, jeg våger ikke å høre på tips (...) jeg har alltid sett voksen ut (ler). Jeg har akkurat rundet 49.

Intervjuer: Okay.

Intervjuer: Hvor lenge har du hatt din elev?

Informant: Jeg har hatt min elev fra (...) det begynte i fjor høst. Så det er det andre året jeg (...) jobber på dette trinnet. Men jeg har faktisk ikke hatt hovedansvaret for ham lengre enn fra i høst.

Intervjuer: 2008?

Informant: Ja, august 2008.

Intervjuer: Tar eleven din medisiner?

Informant: Ja, min elev tar Ritalin og vi merker veldig forskjell hvis han har glemt å ta medisinen. Da er han mye mer rastløs og klarer knapt å konsentrere seg.

Informant: Akkurat.

Intervjuer: Hva er det som kjennetegner eleven din sin atferd i forhold til diagnosen?

Informant: Han er ofte uoppmerksom og lett å distrahere. Han klarer ikke å konsentrere seg over lengre perioder (...), sliter med klassens faglige nivå, og da særlig i lesing og skriving. Han blir òg lett klovn når han jobber med noe han ikke behersker (\*). Han kan òg være litt /brå/ i sosiale sammenhenger med jevnaldrende, og (...) vi jobber stadig med å utvikle sosial kompetanse (\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja, skjønner.

Intervjuer: Men hva vil du si er den største utfordringen? Impulsiviteten, hyperaktiviteten eller konsentrasjonsvanskene?

Informant: Det er oppmerksomhetsvanskene som skaper mest vansker i lærings situasjoner (\*). Han holder bare ut i korte økter før oppmerksomheten daler og da er han vanskelig å motivere. Hyperaktiviteten merker vi best i friminuttene. Der er han, skifter ofte aktivitet og kommer lett i konflikt med andre (\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m, m-m.

Intervjuer: Men sånn (...), har du noen spesielle tricks eller metoder for å få eleven til å utføre læringsaktiviteter som krever at han konsentrerer seg, og som er spesielt utfordrende for eleven?

Informant: Ja. Jeg prøver å /lese/ situasjonene, og være i forkant når jeg merker at han begynner å bli lei, eller (...) ukonsentrert. Da er det noe med å bryte av med en annen aktivitet før det skjærer seg (\*). Og det er en balansegang som av og til lykkes og er helt avhengig av at kjemien stemmer og at jeg er /på hogget/. Det er også bra å lage sånne små arbeidsprogram med ulike aktiviteter som gir belønning når det er fullført (\*\*). Jeg tror det veldig viktig med glimt i øyet og å (...) prøve å avspore ham, eller styre ham i rett retning. Det fungerer mye bedre enn mas og kjeft (!) (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Ja. (\*\*) Okay. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Hvor mange elever er det i klassen egentlig?

Informant: Vi jobber veldig som et trinn, så vi er 42, men vi deler oss jo i grupper og sånn,



men vi er ofte 13.

Intervjuer: Hender det at dere er alle på en gang?

Informant: Ja (...) ja (...)

Intervjuer: Med en lærer?

Informant: Nei. Nei, vi har tre kontaktlærere som har ansvaret for hver vår gruppe. Men, men (...) i enkelte fag så underviser vi dem sammen. Men vi har et rom som vi kan åpne, med en skillevegg. Så de har sine egne faste plasser. Men det er ikke trangere om alle er sammen, men (...) det er jo mange.

Intervjuer: Synes du det er for mange til tider?

Informant: Nei, altså, i forhold til de elevene som trenger spesielt (...) spesiell oppfølging så kan det i perioder bli for mange. Det ser jeg. For, for (...) Vi har et lite rom også (...) rett over gangen, der min elev + en annen elev som også har AD/HD og som òg har AD/HD, men samtidig ikke hører (\*). Eller det vil si, han har et sånn implantat, som gjør at han hører jo mekanisk, da. Men de to deler det rommet når de, av en eller annen grunn, ikke orker jobber inne, eller hvis vi synes at de av en eller annen grunn kan ha godt av det (ler).

Intervjuer: (\*) Okay.

Intervjuer: Føler du at det gjør det lettere å gi en-til-en-kontakt?

Informant: Åja, absolutt. Og han min elev, da, i fjor var han veldig negativ til å få tilpasset opplæring. Han ville gjøre akkurat det de andre gjorde. Så vi var litt spente når vi, han kjente jo meg da, men han hadde jo ikke, liksom, hatt den en-til-en-relasjonen så mye med meg. Så (...) om vi skulle få dette til å gli (...) for han trengte virkelig å få tilpasset opplæring i både norsk og matte (...) spesielt, da. Så var jeg litt heldig med (...), vi hadde noen bærbare pcer inni klasserommet, og så sier han "sånn en har eg hjemme". Den hadde jo han fått, da, for å bruke, men han nektet å bruke den i fjor. Så sa jeg "nei, du tøyser, det kan ikke være sant. Jeg har aldri hørt om elever som er så heldige" (lever seg inn i beskrivelsen). "Jeg kan ta den med for å vise den", sa han da. Så av og til er en jo litt heldig med innfallsvinkelen. Og da har dette gått veldig greit, for da (...) han kan vise den til de andre og si at den bruker jeg når jeg skal skrive. Og den står jo her da. Eller det vil si, han tar den jo med hjem i helger og sånn, da. Men den gjør at vi har muligheter for å bruke varierte ting der.

Intervjuer: Føler du at du har muligheter for sosialt, en-til-en-kontakt også, hva skal jeg si (...). Er det muligheter for begge deler når dere er der inne?

Informant: Åja. Og det er veldig lett (...), dette er en elev som liker veldig godt å ha sånn sosial kontakt. Så utfordringen er ofte å spore over til det faglige, for å si det sånn (ler). Vi klarer jo det, da, men han er veldig glad i å fortelle, snakke om ting og tang og (...) vise ting som han (...) biler og sånn er liksom det store. Så hvis han har funnet et bilde av en på internett, eller et eller annet sånn, så er det stas å vise det, så (...) jada. Så det er klart at det hjelper på, for inne i det store fellesrommet så kan det være litt vanskelig, og (...) for (...) der skal det være et annet lydnivå og de andre har også lett for å begynne å prate hvis han og meg snakker om "hva gjorde du i helgen", for eksempel. Så (...) ja, det er veldig bra. Så lenge han (...) for i fjor synes ikke han at det var noe, så (...) det er ikke noe godt hvis vi må dra ham. Da klarer vi ikke å skape den sosiale relasjonen.

Intervjuer: Når du hører om AD/HD i media eller fra departementet, eller fra departementet, altså rundskriv fra departementet, føler du det er positivt eller negativt ladet? Går det an å si noe om?

Informant: Eh (ler) ja, jeg vil jo si, altså før jeg, nå har jeg for så vidt hatt en del elever med AD/HD. Men, men (...) hvis jeg hadde på en måte tatt vekk min kunnskap om disse elevene, og bare tenkt på informasjon og sånn som kommer, føler jeg vel ofte at det er mer negativt enn positivt, men jeg har ikke noen sånne klare knagger, at det er på grunn av det eller det.

Intervjuer: Et inntrykk?

Informant: Ja, mer det. Men sånn å jobbe med elever med AD/HD, det syns jeg gir meg kolossalt mye. Så, så (...) jeg kjenner ikke det bildet igjen. Kanskje hvis du hører (...) for ofte (...) det som jeg biter meg merke i i nyheter og sånn, som (...) som (...) det som skjer (...) ja, av en eller annen grunn har gjort at det blir en ----- så har gjort at det blir kanskje (...) men med bakgrunn i negative hendelser, da. Eneste positive jeg kommer på er han (...) svømmeren som vant så mange (...) i U.S.A. Men nå er jo fokuset på ham blitt av en helt annen grunn, da (ler). Men, for jeg føler jo at det jeg har stiftet kjennskap til med AD/HD-foreningen og til foreldrene, så er jo det de beste foreldrerelasjonene som jeg har hatt. Men det kan jo også skyldes at jeg er mer i kontakt med dem (...) enn alle de andre, ikke sant. Men begge de elevene, som nå går i 9., som jeg hadde fra første, faktisk, og den nåværende eleven (...)

Intervjuer: Åja, så lenge, ja.

Intformant: Ja det er lenge (ler) både for de og for meg. Men det gikk jo greit, da. Men (...) min venn her da, så føler jeg at (...) det kan jo være at det er jeg som har vært heldig, men jeg opplever foreldrene som veldig interesserte og støttende (...) og veldig lette å spille på lag med, og det (...) jeg tror ikke det er tilfellet med alle, men nå har jeg hatt flere og jeg synes at sånn er et gode, gjør jo det, og det kunne dere godt ha skrevet litt om, for å si det sånn (ler) (ler sammen).

Intervjuer: Men sånn som i forhold til kollegaer?

Informant: Ja (^^)

Intervjuer: Hvordan er de orientert?

Informant: Ja, da (^^) vil jeg nok si at hvis de (...) de har litt lett for å bli litt negative, fordi (...) fordi de ser ikke den personen i de settingene som jeg ser ham i. Og det er klart at (...) at han kan nok virke som et uroelement i klasserommet når han ikke har den hjelp og støtten han trenger og vær på en måte (...) går litt for fort for ham. Så (...) da blir det lett negativt.

Intervjuer: Påvirker det deg på et eller annet nivå?

Informant: Det påvirker ikke meg i forhold til ham. Det synes jeg ikke at det gjør. Men det påvirker kanskje meg på den måten at jeg ønsker at de andre også skal få et annet bilde av ham. Det gjør det nok. Det er ikke så lett. Men det påvirker ikke meg på den måten at jeg får et annet bilde av ham. Men jeg må jo innrømme at (...) jeg blir har litt lett for å (...) jeg blir litt irritert hvis (...) hva kan man si (...) hvis det bare blir plassert skyld i en eller annen situasjon, så er det disse elevene, sånn som min, så er det jo elever som ofte kommer i konflikter, men det er slettes ikke alltid at det er han som har gjort noe galt.

Intervjuer: Men når noe sånn skjer, er det (...) knyttes det til at han har AD/HD, eller ser man også andre årsaksforklaringer, eller (\*)

Informant: (\*) Til at konflikten skjer, tenker du?

Intervjuer: Ja, sånn generelt egentlig.

Informant: Noen av oss voksne har nok lett for å si det. Men det blir ikke brukt som en sovepute. Det gjør det ikke. Han kan finne på å si det selv "jammen, jeg har jo AD/HD, jeg". Den kjøper vi ikke, for å si det sånn (ler). Men han kan nok finne på å bruke, det men (...) ja.

Intervjuer: Men sånn som veiledning (...) får du veiledning fra (...) gjennom skolen?

Informant: Det er ikke så (...) veldig mye.

Intervjuer: Nei?

Informant: For det er (...) den personen her har på en måte vært gjennom mølla for å få ressurser (...)

Intervjuer: M-m

Informant: Eh (...) og i den situasjonen så (...) altså i oppstarten av (...) hva kan man si (...)

altså i T-timer, både med pedagog og assistent, da, så vil det være en del veiledning. Men nå i denne settingen sånn som når jeg har vært med ham, så har det ikke vært noe veiledning. Men vi som er involvert i ham, det er i all hovedsak tre personer som styrer hans hverdag, vi har litt sånn skjermet tid, ikke mer enn en halvtime, da, men (...)

Intervjuer: Noe i alle fall?

Informant: Ja, noe i alle fall som vi får sette oss ned og diskutere litt hva vi skal gjøre videre og planlegge uken og (...)

Intervjuer: Ja.

Intervjuer: Så til litt mer detaljerte spørsmål. Når det oppstår (...) hvis det oppstår misforståelser mellom deg og eleven, hva gjør du da?

Informant: Ja, det er jo et godt spørsmål, for å si det sånn (ler). Altså (...) det kan lett oppstå misforståelser og det kan like mye være min feil som er (...) ehm grunn til misforståelsen for noen ganger så (...) så (...) eller for å si det på en annen måte. Han er ikke så verbalt veldig sterk, så når han kommer inn, hvis det har vært en konflikt ute, hvis han kommer inn sammen med andre, så vil de andre som regel være kjappere med å forklare enn ham. Altså, han snakker jo bra, og ordlegger seg greit og sånn, men ikke den som (...) han trenger litt tid

Intervjuer: Skjønner.

Informant: Og da kan det jo være at jeg (...) altså da føler nok han at (...) når, når han hører den versjonen, så kan han bli sint og ikke være i skikkelig humør til å fortelle. Og da (...) noen ganger har det nok hendt at jeg har tolket at «ok det var sannheten og så har vi tatt en prat om dette». Og da opplever nok han meg som veldig urettferdig. Noen ganger kommer han til saken og sier ”vet du hva (navn på informant), dette her (...) det var ikke sånn det var” og så forteller han sin versjon.

Intervjuer: Ja.

Informant: Og da har jeg bare lagt meg helt flat og sagt at ”beklager, selvfølgelig skulle jeg hørt skikkelig på det du sa” (lever seg inn i beskrivelsen) og den aksepterer han fort.

Intervjuer: M-m.

Informant: Eh (...) andre ganger så kan det sitte litt lengre i, sånn at han går hjem og så sier han ”i dag var de feige” (...) men da har jeg heldigvis en god del med mor (...) mye på mail, så hun kan sende meg en liten mail og spørre ”hva som skjedde i dag, han kom hjem sint som et uvær” og så finner vi ut av det og så tar vi oppklaringen neste dag.

Intervjuer: Skjønner.

Informanter: Så jeg prøver å (...) jeg er ikke redd for å (...) jeg føler ikke at jeg mister noen autoritet om jeg innrømmer at jeg kunne gjort noe annerledes.

Intervjuer: Nei, kanskje tvert i mot, kanskje?

Informant: Ja, jeg føler at han og likesinnede så opplever jeg at ja snarere tvert i mot, for jeg tror det betyr veldig mye for denne typen elever å ha en skikkelig god relasjon. Det tror jeg så (...). Jeg er nok et lite brushode selv, så plutselig kan en bli litt irritert, sant (\*) men så glemmer du det.

Intervjuer: (\*) Ja.

Intervjuet: Men det er jo menneskelig. Når de går ut av skolen så er det jo vanlige folk de treffer og (...) og alle har sin bagasje (\*).

Informant: Ja. Ja (\*)

Informant: Men jeg har snakket både med mor og med ham om dette at det er viktig at vi forstår hverandre og han har nok respekt for meg, men (...) jeg synes jo det er flott når han kommer og forteller løst og fast og (...) så jeg føler ikke at de feilskjærene, eller hva man skal kalle det, misforståelser og sånn har ødelagt noe.

Intervjuer: Nei. Så bra.

Informant: Jeg tror det er viktig i alle fall å ikke være (...) å våge å være litt ydmyke. Jeg tror

det. Jeg tror det (\*).

Intervjuer: (\*) Ja. M-m.

Intervjuer: Men hvordan føler du, i forhold til oppmerksomhetsvanskene, påvirker ditt arbeid som lærer?

Informant: (ler) Eh, det påvirker ganske mye og noen ganger blir det stressdager for han sitter med pc foran seg mye og nå har vi inngått noen avtaler med (...) kanskje gi han noe å klikke seg inn på. Han kan jo fingre med det meste (banker med fingrene på bordet), sitter ved et vindu som har lett for å skulle åpnes opp og igjen, og gardiner og se ut, ikke sant, og da er det av og til en liten prøvelse i forhold til ikke bare si ”hør her, snu deg rundt, her jobber vi”. Det fungerer dårlig (\*).

Intervjuer: (\*) M-m.

Informant: Så. Så. Så det er liksom det å klare å få ham med uten å bli den sure og sinte, men det påvirker (...) det påvirker i forhold til hvordan jeg planlegger, altså, til hvordan jeg skal legge opp ting.

Intervjuer: M-m. Men hender det at hvis det har vært en hendelse at det kan gå utover nattesøvn for eksempel?

Informant: Nei. Nei, det gjør det ikke. Nei. Nei. Nei. Heldigvis så (...). Nei, jeg kjenner det ikke sånn.

Intervjuer: Nei. M-m.

Informant: Selv om vi har hatt situasjoner som har vært ganske alvorlige, som har stått på, så føler jeg meg veldig trygg på ham og hjemmet, og jeg føler meg veldig trygg på skolen her også i forhold til hjelp og støtte i sånne situasjoner.

Intervjuer: Ja.

Informant: Og jeg kjenner meg veldig trygg på meg selv også, så.

Intervjuer: Hvis du tar det med hjem, mentalt, er det negativt eller positivt, eller (\*)

Informant: (\*) Det kan nok være begge deler, men som oftest så er det sånn at jeg da går og grubler på hvordan jeg skal gjøre dette videre. Det er ikke sånn at jeg går hjem og tenker ”hjelp meg”. Det er mer den at det ligger og kverner for å finne en bedre løsning på ting eller (...) ja. Det er sjelden jeg går hjem og river meg i håret (ler sammen). Nei så (...) hvis jeg hadde hatt det sånn så vet jeg ikke om (...) jeg hadde orket å jobbe så nært, men vi er jo forskjellige. Vi er jo det.

Intervjuer: Ja, det spiller nok kanskje også inn hvor lenge en har vært i miljøet (...) hvor mye erfaring en har (\*).

Informant: (\*) Ja. Det tror jeg. Den andre eleven som denne eleven deler rom med, som har (--) og (---)symptomer (...), hovedkontaktlæreren hans er en helt nyutdannet. Og vi jobber mye sammen, og jeg tror du har rett i det. Det blir på en måte nye erfaringer for deg, og da har det nok lettere for å gå og kverne (\*\*). Om ikke negativt, så går du nok og spinner litt mer, for å si det sånn (\*\*\*)).

Intervjuer: (\*\*) Ja. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Når dere har dette rommet, men generelt også, føler du at du har muligheter til å tilrettelegge for oppgaver som fenger ham og som han synes er interessante?

Informant: Ja, jeg føler det, men det er klart han er nok ikke den mest (^) skolemotiverte. Han sliter med motorikken og derfor bruker han pc, og er (...) fungerer nok best på best på hvert fall 3., kanskje også 2. klassenivå i forhold til matten spesielt.

Intervjuer: M-m.

Informant: Så det er klart, ja, han har en del, i og med at han ikke hadde lyst å få tilpasset opplæring tidligere, og på en måte saboterte det ganske mye, så har nok han en negative erfaringer i forhold til skolearbeid i forhold til mestring og sånn. Men det går mye bedre nå.

Nå er han inne på noe som heter matematikk.org, en stor matteside som kommer fra departementet, der de har noe som heter treningsleir hvor vi kan skrive ut oppgaver fra forskjellige temaer, da.

Intervjuer: Ja, ok.

Informant: Ja, og forskjellige aldersnivå. Så nå skrev jeg ut for 2. klassetrinn. Ganske mange oppgaver. På lett. Og det kunne ikke jeg ha gjort om han var i klasserommet, for da ville han hele tiden vært opptatt av de andre.

Intervjuer: Vil du si at det reduserer effektene av (...), til en viss grad, AD/HD.

Informant: Ja, det synes jeg. Det vil jeg absolutt si. Men det er klart, det er ikke alltid han er like opplagt, ikke alltid han er like motivert, så (...) så det er ikke sikkert det bare er til å knipse, men (...) men det er mye lettere (\*) når du har den muligheten pluss at han er villig til å bli med. M-m.

Intervjuer: (\*) M-m. Ja. Ja.

Intervjuer: Sånn i løpet av en skoledag, tror du han får mest positive eller mest negative (...) eller hvordan tror du vektingen av tilbakemeldinger fra både lærere og elever er?

Informant: Ja (^). Fra (...) fra lærere så er jeg ganske sikker på at han får mest positive. Det (...) det (...) det er jo øynene som ser, da, men jeg (...) jeg tror det (\*). Fra elever er jeg litt mer usikker. For han er jo en elev som er godt likt i klassen, men (...) men han har av og til litt sånn, hva skal jeg si, litt sånn klønete måte å tilnærme seg på sosialt og liker nok litt å trekke litt i de andre (\*). Og (...) og ----- (27:08) kanskje, og tror at han er ute på litt tøys i stedet for å ha lyst å være med dem. Så blir det jo litt sånn negativt, da (\*). Så (...) der er jeg litt mer usikker. Men jeg tror ikke det er sånn negativt at de ikke trives sammen med ham. Det går mer på hvordan de opplever hans tilnærming i ulike situasjoner, og av og til når ----- (27:31).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*) Ja. (\*) Ja, skjønner.

Intervjuer: Føler du at du kan påvirke de negative (\*)

Informant: (\*) Fra de andre i klassen?

Intervjuer: Ja.

Informant: Vi prøver. Vi er jo ganske mange på trinnet, og det er ganske mange som trenger spesielt sosial trening, så det (...) vi har en utfordring der, men (...) men hver gang han kommer inn og er lei seg eller føler at nå går verden litt imot, så prøver jeg å få til å snakke med ham om det, sånn at (...) jeg håper ikke at han føler seg avvist.

Intervjuer: Hva er de sterke sidene, og de svake også, til eleven, både faglig og sosialt (\*).

Informant: (\*) Ja, de sterke sidene er at han er (...) han er (...) er en ærlig person, glad i å fortelle ting (\*). Han er flink med praktiske ting, så (...) nå har vi hatt en runde på sløyden, der han er nummer en. Han kan få lov til å bruke hendene på (...) ikke akkurat på finmotorisk, men.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Føler du han har evner skolen vil kunne aktivisere (...) at der er muligheter der?

Informant: Ja, jeg ser den. Det har vi snakket om meg og hun som har den andre eleven, for han er på samme måte. Å kunne bruke dette i (...) mer i det daglige enn bare som en happening (...) for det er veldig greit å trekke helheten i forhold til å kunne måle opp ting, den er lengre enn den og den, og der vi han (...) der glemmer han at det er matte, santvel (\*).

Intervjuer: (\*) M-m. M-m.

Informant: Det pluss at han har en kolossal kunnskap om biler, spesielt store sanne (---)biler, sant.

Intervjuer: M-m.

Informant: Faren jobber i en bedrift som (---), og hans store ønske i verden er å kjøre (---)bil

som far. Så jeg ser jo for meg (^) kanskje bruke (...) han er jo litt unge ennå, men (...) men det er jo utfordrende (^) han skal jo ta lappen en gang (\*) (...) og sånn som det ser ut nå, så (...) han er jo ikke noe flink til å lese eller noen skriver, så så (...) det å motivere ham gjennom dette også (...) kanskje litt tidlig, men (...) (ler sammen).

Intervjuer: (\*) Ja.

Intervjuer: Ja, det er gjerne teorien som gjerne (...) setter mer grenser enn det å faktisk kjøre.

Informant: Ja, for det å kjøre tror jeg han vil klare glimrende (\*). Det er jeg helt sikker på. Sånn så når jeg så ham i skibakken i dag, der de andre på trinnet var litt usikre på at jeg skulle gå så tidlig (\*\*\*) og ville ha inn en assistent bare på han, men jeg så ham jo nesten ikke han var rundt og koste seg og hadde det så fint, og da klarer seg så fint (\*\*\*). Ehm (...) og det er jeg sikker på han vil klare med bilkjøring og sånn òg. Så det er nok den teoribiten som bli vanskelig for ham. Men han har (...) han er flink til å forklare, legge frem ting og har en god hukommelse når han jobber, så jeg tror nok (...) hvis han jobber (...) hvis det kan presenteres på en annen måte enn at han må lese alt. Vi har hatt noen tester med de andre i klassen, det går ut på å lese en tekst, og så skal man sette strek under rett alternativ og svare på spørsmål i etterkant der (^) det var nok mange av oss som mente at det var forgyvet med han, men så sa han at jeg lyst å prøve, og jeg leste for ham, og så ser vi at han husker alt, han klarer å sette strek, og det er jo nesten ennå verre å huske når noen leser for deg, enn når du (...) jeg synes iallfall det (\*\*\*\*). Så (...) så han har en god evne der også. Men (^) hva kan en si, sånn faglig (...) skolefaglig for å si det sånn, så sliter han mer. Og der tror jeg han begynner å få litt mer mestringsfølelse. For nå har vi lagt en helt annen lekselesing enn de andre, han har andre mattelekser og har en annen type matte- og norsktimer. Selv om at (...) det er ikke sånn at han er i rommet alltid. Men (...) men han eh (...) når han (...) han ----- (32:42) der du føler det er greit (...) der han føler det er greit. Men nå er det blitt sånn at han spør selv om å få jobbe i rommet.

Intervjuer: (\*) Ja. Ja. (\*\*) M-m. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*). Ja, det synes jeg også.

Intervjuer: Men når han er inne i gode perioder med (...) hvor konsentrasjonen er bedre noen ganger, når vet jo ikke jeg om det er sånn, men hvis det er sånn, og hvor atferden også (...) er roligere, hvordan er muligheten for å holde på de periodene? Går det an?

Informant: Ja (...) ja det er jo en god utfordring for å si det sånn, fordi at (...) men jeg føler jo at de periodene blir lengre og lengre, for der er sånne perioder (\*). Ehm (...) men, men (...) det er jo ikke sånn at, altså, vi gjør jo det vi kan for så vidt for at de periodene skal være lange, men noen ganger så kan det være at (...) det er litt uforklarlig hvorfor han plutselig ----- (33:57) det kan være (...) nå holder de mye på med baseball i friminuttene, og han er veldig opptatt av at dette skal være rettferdig, og når han føler at han eller hans lag blir behandlet dårlig (...) over lengre tid, og føler kanskje at vi voksne ikke griper tak i det, så preger det alt sammen (\*\*). Men når disse sosiale, disse fritidssituasjonene går greit, så flyter det andre også greit. Så jeg føler det sjeldent den er (...) den skolebiten av det, eller faglige biten av det, som (...) den er for så vidt ganske stabil, men altså (...) men den er, men han blir veldig påvirket av hvordan verden ellers er (\*\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Skjønner. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Litt utenforliggende ting, da?

Informant: Ja. Ja. Det kan være en filleting som at han blir brent og skulle ikke bli brent. Så trekker han det med seg ganske lenge, og kan selvfølgelig også være hvis en av oss voksne oppført oss, eller har satt ham på plass som han syns er urettferdig.

Intervjuer: Vi var jo inne på det i stad også, men hvordan ser du for deg (...) gjerne på et generelt og spesifikt grunnlag, hvilke muligheter, eller hvilke fremtidsutsikter barn med AD/HD har?

Informant: He, ja (^). Akkurat der har jeg vært litt bekymret noen ganger når jeg tenker på (...), men jeg tror at hvis vi, i sammen med heimen, klarer å få til et bra løp, så tror jeg ikke (...) sånn som med min elev nå, så ser ikke jeg for meg at han blir noe skolelys, men jeg tror han kan bli en veldig god arbeidsmann innenfor et eller annet praktisk yrke.

Intervjuer: M-m. M-m.

Informant: Jeg tror ikke (...) altså han (...) men den forrige eleven som jeg hadde i alle disse årene, var mye sterkere verbalt og han har (...) altså (...) hadde (...) han fulgte med de andre og vel så det, men ikke skriftlig. Så han, den typen elever vil jeg jo si har veldig gode muligheter, for (...) kan klare å ordlegge seg, han kan stå og holde foredrag og eh (...) vet veldig mye om veldig mange ting, kan ta del i diskusjoner som gjør at, jeg vil si at hvis bare han og de rundt han klarer å akseptere at den lille skrivebiten ikke er det som er hans fremtid (\*), så tror jeg at den personen har mange muligheter.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer. Hvordan tenker du han eleven selv, hvordan han tenker om sin egen fremtid?

Informant Ja, tenker du han jeg har nå?

Intervjuer: Ja, han du har nå.

Informant: Jeg tror at han har en veldig tro på at han skal klare å bli bilsjåfør.

Intervjuer: Han tror det?

Informant: Ja, helt og fullt. Han har fått seg en egen (---)dress der det står navnet hans og (---)bil(---) på. Så han (...) han lever (...) dette her er det han har mest av alt lyst å gjøre. Og jeg håper av hele mitt hjerte at han lykkes (\*) og i det praktiske er jeg helt sikker på at han klarer det. Men det er liksom den der (...) hvor (...) hvor tung den formelle biten er, for der ser jeg for meg at han kan slite litt.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Jeg lurer på hva slags situasjoner som styrker relasjonen mellom dere, og hva slags situasjoner som (...) gjerne svekker den.

Informant: Situasjoner som styrker (^). Eh, det føler jeg er (^) gode en-til-en-situasjoner.

Intervjuer: M-m.

Informant: Der, der vil klarer å jobbe (...) hva kan man si (^) sammen, og (...) og å ha det greit sammen.

Intervjuer: M-m

Informant. Det kan være, sånn som når vi var inne på sløyden nå, der han føler at han behersker det han holder på med. Da er han veldig (...) liksom, gir positive tilbakemeldinger, vil vise ting og (...). Det kan være når vi har sittet lenge og jobbet og finner ut at ”nå trenger jeg litt hjelp av deg”. Jeg trenger vel gjerne ikke akkurat hjelp fra ham, men for å brette det av litt, da, og da er han også veldig hjelpsom og kan være fra det å brette melkekartonger til å hjelpe vaktmesteren med noe, eller (...). Det er også sånne situasjoner som styrker.

Intervjuer: Ja. M-m.

Informant: Når han opplever at jeg tar ham på alvor, når han har vært i konflikter og sånn, så tror jeg det også er situasjoner som styrker relasjonen mellom oss, ehm (...) (\*).

Intervjuer: (\*) M-m. M-m.

Informant: Så er det det når jeg av og til må være den gretne, det jeg liksom (...) det kan være når jeg har stått opp på feil fot, santvel, eller at han er vanskelig å få på sporet, hvor jeg må trå til med litt sterke midler. Så det er jo klart, det er jo situasjoner som kan være med å (...), hvis han ikke føler at jeg forstår hvorfor, så tror jeg kanskje det er situasjoner som kan være med å (^) å svekke litt (\*), og når jeg kjenner at han glipper litt, så må jeg jobbe det inn igjen.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Hvilke situasjoner føler du det er mest av?

Informant: Absolutt mest av de første. Ja, det vil jeg absolutt si. Eh (...) men det er jo klart at (^) utfordringen er jo dess han blir eldre. Det ser jeg (\*). Alvoret blir på en måte større, der er flere ting som vi føler at han må beherske, og at vi oftere må stramme til, eller at vi kan ikke alltid se på den siste store bilen, og oftere at vi må holde fokus (\*\*), så ser jeg jo utfordringen, men (...) men foreløpig føler jeg at det er mest av de positive. Heilt klart. Ja (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja. M-m. (\*\*\*) Ja.

Intervjuer: Går det an å forklare en typisk time med eleven?

Informant: Ja, vi kan prøve (ler sammen). Den som på en måte er ferskest i minnet i forhold til (^) den som er mest typisk er nok måten vi starter timen på. Da har vi en morgensamling på mandagen der er alle med, og òg min elev, da. En sånn ti minutter til et kvarter der vi drar i gang uken på forskjellige måter der med en sang, eller en liten historie eller (\*), alltid noen som har noe å fortelle og der har han også noe å fortelle, og det er jo bra. Så når (...) det glir ofte over til en oppstart av sånn (...) mer som fag. Det kan være ukeplan eller et stort norskprosjekt eller (\*\*) og då trekke han og meg oss som regel ut. Og da starter vi som regel med (...) hans ting, da (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Ja. Ja. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Ja.

Intervjuer: Hender det at han er alene (...) altså, hvis du forlater rommet litt, klarer han å være konsentrert alene, eller hva (...) (\*)

Informant: (\*) Han er nok (...) altså, hvis det er på rommet (...) du kan ikke gå ut av rommet hvis han ikke er komme i gang med arbeidet, med hans ukeplan og øvd på øveord og litt forskjellig sånn, og skal jobbe litt videre med det, så kan han nok klare det, men jeg ville ikke stolt 100 %. Inne i klasserommet, så eh (...) er utfordringen mye større. For der føler nok (...) altså, han har nok lettere for å bli påvirket av de rundt seg og han føler (...) han er fremdeles veldig opptatt av (...) han, han (...) for å si det på en annen måte, han er ganske flink til å skrive og prestere (\*), å jada, men han får det jo ikke til skikkelig, sant, når han skal lage en tegning så blir det litt sånn (...) nesten nytteløst, men så blir det litt sånn (...) han har et klart bilde av hvordan han vil ha det, så blir det sånn at han blir misfornøyd med seg selv, sant vel, og krøller det kanskje, og da (...) da, hvis du ikke er i nærheten da, så skjer ulykken (\*\*). Og det kan lett skje i (...) men det går nok på at (...) det han gjør når bare han sitter der, så er det ikke så farlig (\*\*\*) , men det er det de andre ser, og så føler nok han òg at ----- (43:31) (\*\*\*)

Informant: (\*) Åja? (\*\*) Ja, ok, skjønner. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Jeg kom på (...) når han får sitte ved pcen og gjør liksom litt (...) gjerne kjekke ting (\*), hvordan reagerer de andre?

Informant: (\*) Ja (^). Det går veldig greit. Ja, det går veldig greit. De gjør aldri, altså, det blir aldri surt, men mer sånn ”heldige han”, sant vel (\*), for, for det at han får lov til å gjøre det.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Så det blir likevel aldri surt?

Informant: Nei. Nei. Og det har jo bare vært med å så på en måte styrke dette med bruk av pc (\*).

Intervjuer: (\*) Ja. Så det blir litt stas ut av det?

Informant: Ja. Jada. Så (...) så det er mer det at andre har lyst til å være med ut. Så det vi har gjort, spesielt hvis vi ikke har trent på spesielt akkurat den biten der, men jobbe litt mer generelt, så har vi gjerne rullert litt på hvem som er med og jobber ute, for der er litt mer plass her enn ute (\*). Så kan de arbeide litt på skift (...) kan være litt bedre konsentrasjon der, og det er jo veldig stas (\*\*). Det jo også med å bygge opp hans bilde av at han har det greit (\*\*\*) ja, jeg tror det.

Intervjuer: (\*) Ja. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Ja.



Intervjuer: Hvordan er det, i forhold til deg, er det viktig med struktur og oversikt i hverdagen?

Informant: I forhold til (^) (\*) generelt?

Intervjuer: Gjerne i forhold til, ja generelt, men gjerne også i forhold til eleven din også.

Informant: Eh (^) til en viss grad. Eller (...) det blir jo det, da, for all del, vi lærere er vel forholdsvis strukturerte (ler sammen). Jeg er nok ikke den som er aller mest opptatt av det (\*). Jeg synes det er veldig greit at (...) har vi planlagt noe, og jeg ser at ”nei, vet du hva, dette blir helt (...)”, så koster det meg ingenting å la være. Selv om hvis jeg ser at det kan gli over på andre sine planer, så er det viktigere å (...). Samtidig er det viktig med forutsigbarhet for min elev. For han er (...) når vi har holdt på i klasserommet, så har vi en dagsplan og den er han veldig opptatt av (\*\*). ”Hvor langt er vi kommet nå”, sant vel (\*\*\*), og (...) så struktur er for så vidt viktig, men (...) i forhold til hans hverdag, at det litt sånn forutsigbart, i forhold til hvem som er med ham, og hva som skjer, det tror jeg er greit (\*). Så han er et lite vanedyr i forhold til at ”pleier ikke vi å gå ut nå?”, sant vel (\*). Hvis jeg sitter og synes at vi godt kunne holdt på litt lengre, så kan han godt, så kan han godt komme opp og si at ”nå synes jeg at vi har sittet lenge, pleier ikke vi gå ut nå?”, så (...) (\*\*\*). Så han liker nok den (...) vanlige strukturen).

Intervjuer: (\*) Ja, ok. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Ja (ler sammen).

Intervjuer: Hender det at du lar være å irettesette ham noen ganger, fordi du kanskje tenker at (^) nå har det vært mye?

Informant: Åja. Ja, det kan skje. Jeg pleier å si at på den typen elever kan man ikke bruke forstørrelsesglass på. Altså (...) vi ikke lete etter den minste feil på, så, så, så (...) det vil jeg absolutt si. Men jeg prøver å forklare til ham, for han kan lett utnyttes om det skjer noe som han ikke helt skjønner (\*) ”nå, hva skjedde nå”, sant vel, så kan han prøve seg en annen gang.

Intervjuer: (\*) Hm.

Intervjuer: Jeg skjønnte ikke helt (\*)

Informant: (\*) Nei, altså, hvis for eksempel (...) hva skal vi si (^) han forventer en irettesettelse fordi at han kanskje har begynt å gjøre noe annet enn det han skulle (\*\*), at han, vi sitter og øver med øveord på pcen kanskje, og så sitter han, så har han kanskje gjort seg til og begynt å spille spill i stedet for (\*\*\*). Så vil nok han forvente at jeg spoler ham tilbake. Men samtidig så kan det jo noen ganger hende at jeg har vært ute og han har blitt litt for lenge alene og der jeg synes ”vet du hva, det er greit”, og så spør jeg heller ”hva spiller er det nå du har begynt på?”. Og da er det jo klart at han kan tenke ”ja vel, det var ikke sånn regel vi hadde”, så en må være litt forsiktig med det (\*\*\*\*).

Intervjuer: (\*\*) M-m. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Ja, skjønner (ler sammen).

Intervjuer: Hva er det du (...) tenker er det viktigste du gjør for ham? Helt fritt (\*).

Informant: (\*) Helt fritt. Det er (...) ja (ler) (^) det er jo et stort spørsmål, det er jo det. Jeg tror at noe av det viktigste jeg gjør er å klare å gi han tilbud til å lykkes der han er (\*\*) og føles (...) og øg føle at han lykkes. Det er en stor jobb, og en vanskelig jobb på mange måter (\*\*\*). Men, men. For (...) jeg tror at gjerne det at han opplever at han trives, at han lykkes med det han gjør i størst mulig grad (\*\*\*\*). Og (...) klare å (...) altså sånn som han opplever det i alle fall, som normal skolehverdag som mulig. Men samtidig så, så (...) altså, selvtillitt på det som han (XXX). Ja, for jeg tror han, sånn så når jeg ikke hadde spesifikt ansvar for ham, så så jeg på ham som en gutt som var veldig usikker, og var veldig opptatt av å ikke gjøre noen ting som de andre ikke gjorde (\*\*\*\*\*). Så følte eg at, at (...) det å klare å spore ham inn at (...) vi er forskjellige, og kan også for så vidt smøre litt på i forhold til å si at ”det er mange som har forskjellige problemer”, sant vel, for han føler at ”det er bare jeg som skal

ha dette”, sant vel (\*\*\*\*\*). Men, så det tror jeg er det viktigste. Men i hovedsak, altså, selvbildet hans, at han opplever seg selv som en elev som vi setter pris på, og en gutt som ganske mange setter pris på. Det er vel kanskje det aller viktigste. Ja (...).

Intervjuer (\*) Ja, det er jo det. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*\*) Ok, skjønner. (\*\*\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Er det en måte å jobbe med tillit på?

Informant: Ja (^) det vil jeg absolutt si. Ja, jeg tror det har veldig mye med det å si. Det som vi også har prøvd på, men som vi kanskje ikke har lyktes så godt med, er det å få respekt og tillitsforholdet over på klassekameratene.

Intervjuer: Ham til dem, eller de til ham?

Informant: Begge veier, egentlig, for jeg tror nok han har ganske stor respekt for noen av de andre, og litt sånn frykt i forhold til ”nei, de vil sikkert ikke være med meg” (\*), eh (...) og så tror jeg kanskje andre ser på ham som en person som har det greit, da, og ”kanskje ikke vi skal mase på ham” (\*\*). Så, så (...) rive ned litt gjerder og, og (...) hva skal man si (^) føle at han er en del av klassen. Jeg, jeg innbiller meg at han føler at han er det, men, men (...) det er jo bare mitt ord på det, da (ler sammen). Og jeg føler at han, han (...) han har ingen problemer med, hva skal man si (...) plager fra de andre med at han er litt ut, det føler jeg ikke. Men nå er jo dette et trinn hvor der er ganske mange som har litt spesielle opplegg, da, så han er jo ikke helt sånn, sånn (^) altså, det er ikke bare han (\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*). M-m. (\*\*\*) Nei, okay.

Intervjuer: Til slutt, er det noe du har lyst å si, som jeg ikke har sagt, som du har lyst å få sagt?

Informant: Ja (ler), det var (...) det var et interessant (...). Njei (...), jeg føler vi har snakket om mye. Jeg føler du har spørsmål som, som (...) det var lett for meg å si noen ord om. Det føler jeg absolutt.

Intervjuer: Så bra.

Informant: Så håper jeg at jeg har svart på noe som gir deg noe videre.

Intervjuer: Ja, absolutt. Jeg sitter med mye jeg kan skrive om.

Her ble båndopptaker skrudd av, men tatt på igjen da vi kom inn på en interessant diskusjon. Det opptaket begynner midt i en setning:

Informant: Med den typen elever, så synes jeg jo at måten (...) altså, vi har mye å gå på i den norske skolen i forhold til å gi den typen elever et skikkelig godt tilbud. Det føler jeg (\*). Men jeg føler vi er på god vei, likevel. Men jeg ser det med, et stadig økende grad av teoretisering i skolen, sånn som jeg opplever det i alle fall, og ennå mer når vi kommer ennå lengre opp i systemet. Denne type elever med AD/HD trenger mye mer, sånn som jeg opplever det i alle fall mye mer praktisk. Og når du kommer på ungdomsskolen og hvis valget er å fordype seg i norsk eller engelsk, så vet du (...) det er jo helt (...) i hvert fall for min elev.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Men sånn som i engelsk, er det muligheter for å for eksempel se filmer eller gjøre noe alternativt?

Informant: Ja, det håper jeg. Jeg kjenner ikke godt nok til ungdomsskolen, at jeg vet hva de faktisk fyller disse fagene med, men jeg må jo si at i (---) kommune, så har vi hatt alt fra praktisk arbeid på (...) de drev en gård en del elever på ungdomsskolen hvor de var på skift (...) ikke helt sånn vekke fra ungdomsskolen, men skiftet på å være en dag der inne. Det kan jo være (...) altså, i forhold til å mekke på biler og motorsykler, alt dette forsvant i disse gamle valgfagene, og så har jo det preget litt oss, da, på barneskolen. Når det var valgfag på ungdomsskolen, så følte jeg at vi var flinkere kanskje til å tenke praktisk (...) tilbud til de som trengte det. Mens nå (...) jeg vet ikke om vi er helt så flinke.

Intervjuer: Det er kanskje ikke alltid i ens egne hender, alt alltid.

Informant: Nei, det er liksom det. Vi blir litt bunden i hender og føtter. Nå skal vi jo ha nasjonale prøver i matte og norsk (ler) til neste år, og allerede nå preger det oss ganske mye. Nå er kanskje ikke min elev en som skal være med mest på det. Det blir ikke rettferdig å måle ham opp mot et 5. klassenivå.

Intervjuer: Sier det noe om fokuset i samfunnet?

Informant: Ja. Ja, det gjør det. Så, så (...) kake på personalrommet fordi vi hadde gjort det godt i fjor, sant vel, så er vi jo spent på om vi får det til neste år også, da.

### Transkripsjon – Lærer B

Intervjuer: Hvilke fag er det du har i din fagkrets, bare for å spørre om det først?

Informant: Eh (...). Jeg har norsk (...) først og fremst. Og musikk.

Intervjuer: Hvor lenge har du hatt eleven?

Informant: Eleven har jeg hatt i tre år.

Intervjuer: Fire år, ja. Så du har fulgt ham helt fra starten?

Informant: M-m.

Intervjuer: Ehm (...) jeg håper du føler du kan snakke fritt (\*)

Informant: (\*) Jajaja (!).

Intervjuer: Jeg har jo noen spørsmål som jeg bør komme gjennom (\*)

Informant: Ja, men bare snakk i vei, spør i vei. Og bare stopp meg om jeg snakker for lenge.

Intervjuer: Ja, nei, hvis jeg gjør det, så er det ikke fordi (\*) bare snakk fritt, la det gå (\*\*).

Informant: (\*) Ja, neida (\*\*). Jada.

Intervjuer: Så (...) hvor mange elever har dere i klassen.

Informant: Vi har trinn, vi, så da har vi 35 elever som er delt i tre kontaktlærergrupper, og jeg er kontaktlærer for 14 av dem. Så vi er ikke lenger sånn klasse her i kommunen.

Intervjuer: Akkurat.

Informant: Men mange nabokommuner har jo ennå klasser, sånn som i (---). Så der er 13, helt vanlig (...) i grunnen et litt lite kull til å være her på (---).

Intervjuer: Ja, okay.

Informant: Oi, nå sa jeg navnet. Du får (\*)

Intervjuer: (\*) Det sløyfer jeg bare.

Informant: M-m. Ja.

Intervjuer: Og kan jeg spørre om din alder?

Informant: Jeg er 37 år.

Intervjuer: Okay.

Intervjuer: Ehm (...), hva er det som kjennetegner denne eleven i forhold til diagnosen? Kan du si noe om det?

Informant: (...) Hvis du ser eleven i dag på en vanlig skoledag, så tipper jeg at det er mange som ikke ser diagnosen, for han er veldig godt hjulpet av medisin og fungerer veldig godt i forhold til hvordan han gjorde for en del år siden (\*).

Intervjuer: (\*) M-m.

Informant: Men hvis du skal se, så er det nye, uvante situasjoner, da slår det. Hvis det er nye voksne (\*). Hvis der er omorganisering på dagen, ikke alt er som planlagt (\*\*), uvante ting som skal skje som han gruer seg litt for og (...), da får han, da skifter han atferd (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Ok. (\*\*). M-m. (\*\*\*) Ok.

Intervjuer: Kan du si noe om hvordan han var før kontra nå?

Informant: Før medisinerer hadde han veldig dårlig impuls kontroll, han var ofte frustrert, og trist, og havnet ofte opp i konflikter med voksne og medelever (...). Han var veldig urolig i kroppen, og hadde dårlig konsentrasjonsevne (\*) (...). Nå med medisin har han en mye bedre hverdag. Alt dette som før var vanskelig, går mye lettere nå.

Intervjuer: (\*) M-m. Skjønner.

Intervjuer: Når han skifter atferd (...), ehm, kan du skrive hvordan han blir da?

Informant: Ja, da kan tegn som sinne, uro i kroppen, trass, grining, plaging og dulter bort andre elever, komme.

Intervjuer: Er det (...) anser du det som positivt at du har hatt ham i fire år?

Informant: Ja, det er veldig positivt. Det er jo veldig positivt både for ham og foreldre.

Intervjuer: Hvordan blir det til neste år (\*)?

Informant: (\*) Ja, det blir jo veldig spennende (...)

Intervjuer: Ja, dere vet ikke (\*)

Informant: (\*) Faktisk er det skifte av både lærer og skole hos oss nå. Vi har en helt spesiell inndeling, så denne skolen er ikke lenger enn til (-- ) klasse.

Intervjuer: Sier du det, ja?

Informant: M-m. Så alle går over til en ny skole som er fra (---) til (---) klasse. Så det er en fysisk skille også, som er mye verre enn (...) så vi er veldig spente. Så vi må bare kjøre en veldig trygg overgang med at han får gå på besøk litt ekstra og at vi får møte læreren så fort det er klart (\*) og overføre alt vi kan av informasjon (...) for det er jo det som kjennetegner han er også, sånn så, jeg har en dag fri i uken, jeg går ikke full stilling, så er det ukjente, eller ikke ukjente, men der er noen andre inne på trinnet som ikke er der til vanlig, og alle gangene det har skåret seg i løpet av året bare på grunn av det (\*\* ) med ham, så du ser det heilt tydelig.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\* ) Ja, akkurat.

Intervjuer: Kan du si noe om forholdet til, altså, tror du han får mye negativ tilbakemeldinger i løpet av en dag fra kollegaer. Dine kollegaer.

Informant: (^) Ja, faktisk ikke så mye nå lenger. Alt får mye bedre nå enn det gjorde for en stund siden, for å si det sånn. (^) Nei, jeg tror faktisk ikke han får så mye negative tilbakemeldinger. Vi er veldig obs på det. Vi prøver å gi ros på det som er rosverdig (\*) og (...) prøve å snu det (...) (^) ja, ja, det er jo klart at (...) det hender. Altså, men ikke noe (...) jeg tror ikke det er det han sitter igjen med, at han får mest negativ oppmerksomhet fra de voksne (\*\*). Det tror jeg ikke. Håper i hvert fall ikke det (ler).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\* ) Ok.

Intervjuer: Ehm (...) når dere diskuterer denne eleven sin atferd, altså hvis der er noe negativt, blir det som regel knyttet til at han har AD/HD, eller er der andre årsaker som er like (\*)

Informant: (\*) Nei, det er nok det. Vi knytter det til det, for det er som regel utløst av sånne typiske trekk som hører til diagnosen, på en måte.

Intervjuer: Ja, okay.

Informant: Dette med ukjente situasjoner, nye rammer rundt i forhold til det han er vant til. Så det er sånne ting som utløser det (...). Men det er jo klart, han har jo alltid vært en elev som, jeg vet ikke hvor detaljert jeg skal være, men han har vært en elev som alltid må stå først i en kø, sant, han må være første mann ut, og det har vi jo brukt omtrent nå fire år på å lære ham at "det er like greit om du kommer tre eller sist i en kø", ikke sant (\*), men det har vært heilt typisk, han har vært helt besatt på det. Så det har tatt lang tid. Så det er klart, da får han jo masse negativt, for da takler han kanskje ikke å komme bakerst, så blir han sint og frustrert, så (...) vi har brukt mye tid på det.

Intervjuer: (\*) Ja.

Intervjuer: Hvordan påvirker det deg. Ehm (^) om han får mye negativ, eller (...) nå har jo du sagt at han ikke får det, men når han får negativt fra andre, hvordan påvirker det deg?

Informant: (^) (...) Ja, for klart, altså, han får nok mer negativt fra andre enn fra meg for det at han har jo vært en sånn som kanskje skjærer seg og så må de på en måte komme og hente meg på en måte, og da er det omtrent bare et blick eller et ord, så er det løst, så det er klart at han har jo knyttet seg veldig til bare meg, på en måte (\*), og det er jo (...) for så vidt litt negativt, tenker jeg da, for det er jo ringt for han når han skal over i andre overganger og bare være tilknyttet meg. Ehm (...) Men altså (^), om det påvirker meg, det (...). Det er klart at du kan bli litt oppgitt. Nå har vi liksom prøvd og prøvd og så lærer han det liksom ikke (\*\*). Men jeg synes jo at det går mer fremover enn det går tilbake, for å si det sånn, for om han har noen tilbakefall så er det sjeldnere og sjeldnere, så (...).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m.

Intervjuer: Hender det at du, ehm (...) føler at du vil la være å irettesette ham fordi han har fått nok en stund, at (\*)

Informant: (\*) Ja, det hender at jeg tenker at denne konflikten går jeg ikke inn i, enten later som, bare overser ham, eller sier ”dette tar vi en annen gang” og så går vi videre. Så, jada, det hender det. Det gjør det.

Intervjuer: M-m. Når du hører om AD/HD i enten fra media eller rundskriv fra departementet, føler du det er problemorientert eller løsningsorientert? Eller positivt eller negativt, for den saks skyld.

Informant: (^) Jeg føler det er mest sånn løsningsorientert, hvert fall, men det er gjerne alt etter hvilke øyne du leser det med, men (...) (^). Ja, ja (^), det er jo alt etter hva du mener med media. Altså, sånn som lokalpressen, så er det plutselig noen foreldre ute som klager på at de inne på skolen ikke gjør noe eller kommunen gjør noe. Så (...) kanskje litt begge deler (\*). Det har jeg ikke tenkt over.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Har du mer kontakt med foreldrene til denne eleven enn med (\*)

Informant: (\*) Enn med andre?

Intervjuer: Enn med andre foreldre, ja.

Informant: M-m. Mye mer. Ja. Helt avhengig av det, vil jeg si. Og de er veldig interessert i det selv. Så vi er på telefon og melding og brev. En stund hadde vi avtale om at hver uke, så skulle vi det (...) og ofte flere ganger, da, men uansett hver uke, uansett hvordan uken hadde vært. Det hadde vi sikkert (^) et helt år. Nå er det ikke, nå har vi ikke, nå går det litt bedre, da, sånn at nå har vi ikke, vi er ikke en sånn tett (...) Ja, men som regel er vi på telefon en gang i uken for det.

Intervjuer: Ja, det er mitt inntrykk også. At mange foreldre en engasjerte

Informant: Ja, men jeg tror også det har litt med, sånn som denne familien har på en måte fått masse hjelp og tips selv. Altså, gjennom oppmelding og barnepsyk. og hele pakken. Altså så får du (...) så får de så gode, god veiledning har de fått på hva som er trygt og godt for ungen og deriblant ha masse kontakt med skolen og spør hvis det er noe de lurer på, og (...) sette rammer og det der at eleven, skolen og heimen, vi vet om hverandre, og det tror jeg er kjempeviktig (\*) (...) at han vet at det nytter ikke å komme hjem og si at ”nei, læreren sa at jeg ikke trengte å gjøre det”, for det vet de stemmer ikke, ikke sant (\*\*). Jeg gir beskjed hvis det er nye ting som ikke (...), sånn at jeg tror det er helt avgjørende at vi har den gode kontakten med heimen for at han fungerer så godt som han gjør. Ja, jeg er nokså sikkert på det (\*\*\*)).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Ja. M-m.

Intervjuer: Får du noe veiledning fra skolen (\*)?

Informant: (\*\*\*) Ja (^) for så vidt. Altså, vi har jo disse møtene, ja i hvert fall i forbindelse med oppmelding fra PPT, vi søkte selv, vi i lag med heimen, da det var i grunnen heimen som tok førsteinitiativet der, til veiledning. Mest for deres del, men klart da får jo vi også veiledning her. Sånn at PPT-kontoret har veiledet oss og gjennom barnepsyk. og den pakken, altså den runden med alle testene og alt, så var jeg innkalt til flere møter og fikk mange gode tips vil jeg si (\*). Og så er der jo en ressursperson her på skolen som kan mye om det

Intervjuer: (\*\*\*) Så bra.

Intervjuer: Så der er tilgjengelig (\*)

Informant: (\*) Så jeg synes der er masse å hente. Om jeg ikke selv har spes.ped., for det har jeg ikke, og det er på en måte ikke mitt fag, så har du jo elevene for det.

Intervjuer: Ja. M-m.

Intervjuer: Når det oppstår misforståelser (...) mellom deg og eleven, hva gjør du da?

Informant: (...) (^) Eh (...) han er nok en person som trenger litt tid. Altså, han låser seg ofte, og da er det ikke så lett å nå inn (\*), så vi har i grunnen en avtale om at "når du får roet deg ned, så får vi snakket om dette" (\*\*), og han er kjempegod til å sette ord på ting, og til å på en måte (...) ser veldig fort etterpå at han reagerte feil, eller at han (...) ja (...) egentlig er han sikkert en enkelt AD/HD-unge, det vet ikke jeg, det er nok ikke alle mine kollegaer enige om, men det er klart at vi har fått den der relasjonen som vi har hatt, som vi har fått over disse årene, så (...) ja, jeg synes (^) at det er i grunnen bare til å ta tid, rett og slett (\*\*\*\*), og ikke overkjøre ham, men la han få lov til å kjenne at nå er jeg klar, og så kommer vi over det på en måte. Men det nytter ikke å bli sint for eksempel på han. Det er bare helt bak mål, det hjelper ingenting (\*\*\*\*). For det at det har det jo hendt at jeg er blitt, ikke sant, og det ser jeg er helt feil. Man må bare ta god tid og han ser det så godt selv, og er så frustrert over egen atferd, og vil ikke være sånn, på en måte, og det er jo et så enormt godt utgangspunkt, for da får vi de(!) gode samtalene etterpå (\*\*\*\*\*). Så (...) det er i grunnen det der (...), gi ham tid, la han få lov til å fortelle og kom med gode råd til neste gang. Og så inngår vi avtaler hele tiden (...) vi har hatt litt sånn belønningssystemet, og det er litt forskjellig opp gjennom årene hva vi har hatt (^) ja, i samarbeid med heimen også faktisk, liksom klistermerkegreier og det tenner han veldig på med én gang (\*\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*) Hm. (\*\*\*\*) M-m, skjønner. (\*\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Vil du si at det er hyperaktiviteten eller oppmerksomhetsvanskene som er den største utfordringen for deg som lærer?

Informant: Han (...), ja, på meg (^)(...) er det nok (^) jeg vet ikke (ler sammen). Begge deler er jo utfordrende.

Intervjuer: Ja.

Informant: (^) Nei, det er nok kanskje (^), altså de største konfliktene blir jo ofte med den hyperaktiviteten, og det går jo som oftest utover andre også (\*), mens oppmerksomheten går jo mest bare utover eleven selv, og det at du blir frustrert over at han ikke får med seg beskjeder og (...) og tar (...). Så klart (^), det er jo den som er den mest synlige for resten av trinnet, den hyperaktiviteten og den som går mest utover alt (!) på en måte, mens den oppmerksomhetsproblematikken er ikke (...) den går ikke utover andre enn ham selv som regel.

Intervjuer: (\*) M-m

Intervjuer: Så deg inklusiv, da? På én måte. Når det er miljøet, så (\*)

Informant: (\*) Ja, faktisk. Det er det det er. Så (...) ja (^) jeg vil nok si det.

Intervjuer: M-m.

Intervjuer: Har du muligheter, i løpet av en skoledag, føler du at du har muligheter til å tilrettelegge for aktiviteter som han synes er interessante og fengende, som kan (...) reduserer hyperaktiviteten, og gjerne bedrer konsentrasjonen. Har du muligheter til det?

Informant: (^) (...) Ja, det er jo det som er hele cluet å prøve å tilrettelegge for at han skal få en best mulig dag, og som regel er det ikke bare én elev på et helt trinn som trenger det, på en måte, så jeg (...), generelt så trenger vi variasjon i arbeidsmåter og metoder (\*) og (...) gode rammer rundt med at en voksen er fort på plass og litt i forkant hvis der skjer noe (\*\*), og jeg synes (...) jeg klarer det helt greit.

Intervjuer: (\*) M-m (\*\*)

Intervjuer: Så det er liksom elevene som en helhet som du (\*), du tilpasser for alle, på en måte?

Informant: (\*) Ja, jeg tilpasser for alle, men klart at han er for eksempel (...), synes det er vanskelig med den motorikken og skrive mye, og da har vi lett tilgjengelig en data, sånn at han får gå ut og gjøre masse, så han gjør det samme ofte, men på en litt annen måte. Og (...) og (...) ofte må han ikke gjøre så mye skriftlig arbeid som de andre elevene, men da går inngår vi avtaler på en måte, det vet han om, at ”du gjør sånn, så skal du få lov til å gjøre det”. Ikke sant (\*). ”Og så skal du få lov til å gjøre sånn, og så skal du få gjøre det”. Ikke sant (\*\*), han må vite det.

Intervjuer (\*) M-m. (\*\*) Ja.

Intervjuer: Så han synes det er kjekt, da, med for eksempel (\*)

Informant: (\*) Ja. Å få gå på data, skrive mens vi skriver i boken, det går veldig godt. Å ha sånne, for eksempel i matematikk så har vi masse sånn konkretiseringsmaterieell som det er like så mye læring som på en måte hele veien å skrive, sant, så han trenger bare variasjon så fungerer det kjempegodt (\*\*). Men han er en elev som er hungrig (^), altså han er hungrig etter læring i grunnen, så sånn sett så er det et veldig godt utgangspunkt (\*\*\*) . Kjempegodt.

Intervjuer: (\*\*) M-m. (\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Sånn som i forhold til andre elever, reagerer de negativt hvis han får lov til å gjøre /kjempe/ ting?

Informant: Nei, faktisk, det er de kjemperauser på. Det er de blitt opplært på fra første dag at ”vi er ulike, vi trenger ulike ting å gjøre for å fungere best mulig”, og vi har snakket helt åpent fra første dag, med den eleven, og hvis der var ting så forklarte vi ungene hvorfor og at han, måten vi kan hjelpe er å ikke kikke, ikke le (\*), ikke gi det oppmerksomhet, men vi fortsetter arbeidet som ingenting, og det er de bare så flinke på (\*\*). Så det (...) og det har vi snakket om så mange ganger, at vi har flere både diagnoser og utfordringer på trinnet, og de er kjempeflinke (!). De må bare godta det.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m.

Intervjuer: Så åpenhet (\*)

Informant: (\*) Veldig lurt, tror jeg. Kjempelurt, rett og slett. Og vi har snakket om AD/HD, for der er òg en del som ”jeg har AD/HD, jeg”, altså ungene selv bruker det av og til som en, ja (...) (^) unnskyldning for å kunne gjøre ting ”for jeg har AD/HD”, sant, ikke sant (\*), og da har vi måtte både sagt til den som har AD/HD, at ”det er faktisk ikke greit å si sånn, og selv om du har AD/HD, så forventer vi, vi har regler, og vi skal selvsagt prøve å hjelpe deg”, og overfor de andre elevene også og forklare hva dette er, og at noen går på medisiner, så jeg har så (!) tro på å være åpen med det fra dag en, at noen sitter med den leseboka og noen med den, for vi er (...) forskjellige, så det har jeg så god erfaring med. Ikke noe hysj, hysj. Det har jeg kjempetro på (\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m, m-m. (\*\*) M-m, ja.

Intervjuer: Har du noen /tricks/, hvis jeg kan kalle det for det, som kan (...) få ham til å gjøre oppgaver som krever mye av ham (\*), altså, som gjerne får ham (\*\*), nå har du jo nevnt det med data, som roer ham, kanskje, eller klarer få ham til å fokusere.

Informant: (\*) M-m. (\*\*\*) M-m, m-m.

Intervjuer: Hvert fall så er det avhengig av at det er ro rundt ham og rammene og det der, at han må sitte, at han må sitte på en pult helt for seg selv, altså, han må helst ikke sitte i grupper eller sånn, og ikke rundt et bord med mange andre, men han selv trekker til å få være alene, det ser han er best for ham selv, og å sitte i ro, og han har en egen plass, jeg er veldig sånn, alltid faste plasser, jeg har ikke noe sånn /velg en plass/, jeg har faste plasser når vi sitter på pultene, jeg har faste plasser når vi sitter med maten, vi stiller oss opp ved døren, altså veldig sånn (\*). For det fungerer så mye bedre. Altså, da vet han at det nytter ikke å springe først til vasken, for jeg sier hvem som skal gå først til vasken (\*\*), og hvem som /nå er det din tur/, for det var sånn stress i livet hans hvis han, for han må alltid være først, sånn at når han vet at der er rekkefølge på dette og der er tur, så da roer han seg ned med det. Og akkurat, selv det å få gjort mer. Altså, vi har jo tilrettelagt, for eksempel bruker vi jo sånn fleregangsbøker i matematikk, for eksempel, der får ikke elevene lov til å skrive i boken (\*\*\*)). Mens han eh (...) får mer tilrettelagt, og han får lov til å skrive i boken, sant (\*\*\*\*). Det er på en måte tilpasning, og i plassen for å svare med hele setninger, så svarer han bare med det ordet. Ikke sant, så jeg veileder underveis, når jeg ser at nå gir vi nesten opp, så /nå kan du få lov til å bare skrive svarene/, og da blomstrer han opp, og da er det enklere med en gang, for det er en flink elev, så det skal ikke så mye til for å bare få gjøre det litt lettere for ham. Men klart, masse (!) skryt hele veien, og dra videre og /dette vet jeg at du kan/ og /se så flott, dette klarte du jo ikke i fjor/, sant (\*\*\*\*\*) og /nå har du lært så mye/, og så driver videre. Men klart, du må jo være på hogget hele tiden, det nytter ikke å slappe av, så (...).

Intervjuer: (\*) M-m, ja. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Nei, okay. (\*\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*\*) Ja. M-m.

Intervjuer: Nei, for det krever jo mye av deg som lærer også (\*)

Informant.: Ja, for det krever jo mye mer å ha en elev med AD/HD, det gjør det, enn vanlig normalfungerende elever. Men klarer du å være der, klart du klarer det jo aldri, men når du klarer det, så får du jo så mye igjen for det, som på en måte gjør det litt verdt det, på en måte.

Intervjuer: M-m, skjønner. Hva er det som, hvor du, hvis du har dager hvor du føler at du ikke klarte det (\*), hva er det som da er grunnene? (^) Klarer du å peke på noe?

Informant: (\*) M-m.

Informant: Ja (...) grunnene kan sikkert være at jeg sikkert er trøtt og sliten, og at jeg på en måte reagerer mer utålmodig eller mer hissig enn jeg skulle ha vært. Det kan være en ting. Men jeg tror nok kanskje at det som er mest, er at, kanskje hvis der plutselig, hvis vi kommer en morgen, så er der én voksen på trinnet, eller to, som er syke, ikke sant (\*), /Ups, hva gjør vi i dag?/, så blir det litt kaos i hodene våre, så skal vi få det til å fungere, så må vi slå sammen grupper, og så (...) ja, med én gang ting ikke går skinner sånn som det pleier, den der faste strukturen, så er det en ring dag for en AD/HD-elev, og da blir det jo det for oss også, på en måte. Så det er mest sånne uforutsette ting, på en måte. Litt utenom det vanlige.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Ting som du ikke kan gjøre noe med?

Informant: Nei, egentlig ikke (...) nei (^) vet ikke.

Intervjuer: Men føler du at, hvis der er noe negativt fra andre (\*)

Informant: (\*) M-m. Hva, andre elever, eller?

Intervjuer: Ja, altså fra miljøet generelt. Føler du at du kan påvirke dem (\*\*)

Informant: Ja, jeg vil si det. Klart, det har gjerne noe med at (...) disse elevene vi har ikke er



så gamle, og dermed lett å påvirke, jeg føler at vi kan modellere veldig mye for dem (\*), forklare og (...) så det vil jeg absolutt si at (...) (^) både med å fortelle til andre kollegaer mer om eleven sine positive sider, prøve å fokusere på det, ikke kommer over og prøve å presse ham til det, men på en måte (...) ja, gi ham gode tips. Og det der med å ikke bli sint, ikke sant (\*\*), for det er ikke så godt for helt fremmed voksne heller å vite det, for du ser jo en helt sånn feil reaksjon, for du ser liksom han river i stykker et papir som han ikke har lyst til å gjøre, så har du lett for å reagere med sinne, i plassen for å bare ta det papiret, rolig, hive det, finne et nytt (\*\*\*) , vi prøver en gang til, sant, og bare sånne småting er jo kjempe, så jeg føler absolutt at jeg har noe å bidra med der (\*\*\*\*). Og overfor andre elever òg at /nå reagerte du feil/, eller ikke feil, det var gjerne litt stygt å si feil, men /den måten du reagerte på nå, tror du det var den beste måten å gjøre det/ når han var sånn eller sånn, ikke sant (\*\*\*\*\*). Så tar vi en samtale på det, og så ser de som regel at det var ikke noe lurt. Så ja (...) jeg føler absolutt det.

Intervjuer: (\*) M-m (\*\*) M-m. (\*\*\*) M-m, skjønner. (\*\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*\*) Ja, m-m.

Informant: Jeg tror at dess mer vi vet, dess mer vi er forberedte på, jo lettere kan vi tilrettelegge, for det er jo ingen som vil noen elever noe vondt (\*), og jeg fikk, nå skal han begynne på nytt trinn, med nye voksne, jeg kommer til å fortelle alt (!) jeg vet, og alle (!) gode tips, på en måte. Jeg tror at til mer vi forteller, til mer vi formidler, til lettere er det å sette seg inn i denne eleven sitt sinn, skulle jeg til å si, og til å hjelpe ham best mulig (\*\*), så (...) jeg, jeg har ikke noe tro på det der hysj, hysj og (...)

Informant: (\*) M-m. (\*\*) M-m.

Intervjuer: Nei. Så åpenhet er et stikkord for (\*)

Informant: (\*) Ja, jeg tror det er mye viktigere. Og selvsagt ikke bare på det som er negativt, men like mye åpenhet på alt det som han kan, alt det som han mestrer og det som han får til.

Intervjuer: Hva er de sterke sidene?

Informant: Hans sterke side er at det er driv i ham. Han liker å arbeide. Han er enormt ærlig. Og han er kjempelei seg når han har gjort noe, og ikke problem i det hele og sier unnskyld og (...) voldsomt sånn oppriktig overfor både andre voksne og elever, så han er sånn vinnende vesen, på en måte i den måten å være på (\*), så (...)

Intervjuer: (\*) Akkurat.

Intervjuer: Så han vinner på det?

Informant: Han vinner på det. Når han er på det, skulle jeg til å si. Klart, de har jo sett ham i motsatt situasjoner, men de vet at han kan si unnskyld og blir lei seg, og (...).

Intervjuer: Og faglig?

Informant: Så er han helt midt på treet, vil jeg si. Og det tror jeg òg er takket være kjempegod oppfølging hjemme. De bruker så mye arbeid og krefter på ham hjemme, men ser at de får igjen for det, på en måte. Og (...) takket være medisin. Klart, hadde ikke han fått medisin, ja, vi har jo sett ham både med og uten, og klart, før han begynte med det, så hadde han ikke sjanse til å roe seg ned med leksene for eksempel, mens nå klarer han jo det (\*). Så klart, du kan jo også diskutere om medisin er rett eller ikke rett, men jeg tenker for han så har han et helt annet liv.

Intervjuer: (\*) Ja, okay.

Intervjuer: Det er (...) det er jo et omdiskutert tema.

Informant: Det er det. Og jeg har sett så mange eksempler (...) du får liv forvandla, altså, og at elevene selv, de kjenner det jo på hele kroppen at nå, liksom /nå klarer jeg å lese/, liksom, ha lag med noen over lengre tid, sitte, ikke sant, sitte og spille ferdig et spill (\*) uten å gå helt i spinn. Men klart, den der avhengighetsgreien, får det inn i papirer for resten av livet, og (...) hva så? I plassen for å ikke, da? Hvorfor?

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Og sosialt?

Informant: Ja, sosialt, klart at (...) han er jo (^), det er nok kanskje mest der vi ser de største utfordringene og problemene. Eh (...) det trenger jo ikke være AD/HD som er skyld i det, men har få, på en måte, trygge og gode venner. Det er ikke mange som han vet at de har han, liksom (\*). Og hjemme er det få som ringer til ham og vil holde lag, ehm (^), men han har det greit, tror jeg, altså (\*\*). Han har det greit, han har det ikke vondt, og det er ingen som erter ham, eller mobber ham eller noe sånn, men han er ikke sterk, han er ikke flink på det sosiale, nei. Ta kontakt med andre og (...) Så det er nok (...), om ikke han syns det er sårt og vondt, så tror jeg nok at foreldrene syns det (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja? (\*\*\*) Ja.

Intervjuer: Men må du bruke mye, bruke mye tid og krefter på å (\*)

Informant: (\*) Nei, i grunnen ikke, for som regel er han i en lek ute, altså. Som regel har han noen, og hvis der skal være en spillegruppe inne, så finner han som regel noen å være med. Så jeg vil ikke utpeke seg at han (...) har det vondt sosialt på skolen, men jeg bare registrerer at noen er sånn bestekompisser og det der. Det har ikke han.

Intervjuer: Men hvordan føler du at du kan bruke de sterke sidene til eleven i skolehverdagen?

Informant: Det er mange ting jeg må tenke på. Jeg tror at noe av det viktigste er at han får en beskjed eller informasjon eller oppgave eller instruksjon om gangen, at han har få personer å forholde seg til (...), de samme over tid (\*). Og få, eller helst ingen, endringer i oppsatte planer, at vi legger lærestoffet rett innenfor eleven sitt mestringsområde. Det er også viktig med forutsigbarhet, og trygghet og mye ros (!) på det som er bra (\*\*).

Informant: (\*) M-m. (\*\*) M-m. M-m.

Intervjuer: Opplever du at han har potensialer som skolen (...) (^), i forhold til gitte rammebetingelser, ikke makter å aktivisere?

Informant: (...)

Intervjuer: Når jeg sier skolen, så mener jeg (\*)

Informant: (\*) Ja, jeg forstår hva du mener. Jeg tror nok han hadde hatt større utbytte av å gjøre litt andre ting enn bare sånn skolefaglige ting, men akkurat nå (^) fungerer det ganske greit. Men vi har jo prøvd nå de andre årene jeg har hatt ham å ha litt mer sånn grupper, sant, går på sløyden, lage noe, matlagingsgruppe, all slags sånne ting som du bare (...) du har bare ikke folk til det, på en måte. Vi har jo vært heldige som av og til hatt gjerne inne folk fra Aetat, og sånn som er på, sånn som plutselig bare går på toppen, og det er jo fantastisk, for da bruker vi jo dem fullt ut, men ikke rammebetingelsene har vi jo det. Og gjerne noen praksiselever, ikke sant (\*), som (...) ja. Så da utnytter vi jo det til det fulle, men akkurat i rammene så har vi (...) si har vi ikke mye rom for sånne ting (\*\*)(...) men vi prøver jo å gjøre det beste ut av det (\*\*\*). Men klart, vi skulle jo gjerne ønske oss ennå mer, det skulle vi jo selvsagt. Og han hadde jo hatt så godt av en gang uken, gjort noe helt annet, ikke sant (\*\*\*\*), med en liten gruppe, gjerne bare to-tre elever, bare gjort noe helt annet. Øvd seg litt på det sosiale, ikke sant, det å kommunisere på en grei måte og (...). Så (...). Jo da, en skulle godt ønske seg mer (ler) (\*\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Skjønner. (\*\*\*) Ja. Ja. (\*\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*\*) Hm.

Intervjuer: Men når han er inne i perioder med (...), atferden er (...) eller han er ganske rolig (\*). Eller, nå går jo han på medisiner, da, så det er jo (\*\*).

Informant: (\*) M-m. (\*\*) Ja, det hjelper veldig.

Intervjuer: Hjelper det også på oppmerksomheten?

Informant: Ja, det tror jeg absolutt. Ja, dét gjør det, for det at, som regel, altså, bare det en stor

gruppe og å ta i mot beskjeder, det går helt fint, det. Som regel så tar han det (\*). Så (...) det er en ganske stor overgang i forhold til hvordan det var før.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Vet du hvor lenge han har fått medisiner?

Informant: Ja, det var det jeg ikke husker, men jeg tror det var (...) når går han i (^) si det er halvannet år siden, kanskje.

Intervjuer: Ja.

Intervjuer: Ehm (^) på et generelt grunnlag, hva tenker, hvilke tanker har du om fremtidsutsiktene til elever med AD/HD? Hva er ditt inntrykk?

Informant: Ja, det er jo så stort spenn på, på elever med AD/HD (\*). Men for eksempel (...) (^) ja, jeg vil si at jeg tror de har nokså (^) gode fremtidsutsikter. Altså, hvis de klarer å, den der med å få den medisinen og få en helt annen ro over hverdagen, setter seg mål, altså sant, litt sånn kortsiktige mål og litt langsiktige mål, og litt sånn at de klarer å se at de kan nå dem (^) ja, jeg er ikke bekymret (^) (...). Klart noen er jeg bekymret for, men det går jo gjerne på andre vansker også, andre ting enn bare AD/HD. Men klart, jeg er spent, når du har fulgt noen elever etter hvert og (...) og (...) noen ser jo er oppe i ungdomsskolen og gjerne videre, men det ser ut for at det skal gå godt. Altså, jeg tror (...) jeg tror at nå i dagens samfunn, så er vi jo ganske obs på diagnosen (\*\*) og obs på at de kan få hjelp og at de med litt tilrettelegging kan fungere kjempegodt (...) og ikke bare bli stemplet bare som bare atferdsproblemer, bare problemer, liksom alt er bare svartmalt, for der er så mange ting du kan jobbe med. Nei, jeg har god tro, jeg.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja.

Intervjuer: Hva (...) tenker du at man kan jobbe med i forhold til denne eleven?

Informant: I forhold til denne eleven jobber jeg mye med impuls kontroll. Han er for eksempel med i en Art-gruppe her på skolen som trener sosiale ferdigheter, trening i sinnekontroll og moralsk resonnering (\*). Ellers jobber vi mye med struktur, det at han skal vite hva han skal gjøre til en hver tid, han vet hva som blir forventet og han vet at det blir konsekvenser hvis han ikke gjør det han skal. Da må han for eksempel ta igjen tapt arbeid i friminutt eller etter skoletid (\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja, skjønner.

Intervjuer: Hva tror du han tenker selv om sin egen fremtid?

Informant: Ja, det kan du riktig si. Det har jeg aldri kommet på og spurt om en gang. Jeg tror, jeg tror (...) han er ikke så mørkt til sinns, skulle jeg til å si. Jeg tror han er jevnt over (...) (^) ja, ja, han er nok begge deler, faktisk. For det er klart det at det jo det med AD/HD-elever, så er det akkurat som om du er inne i en tung periode, holdt jeg på å si, du blir liksom litt (...) tung. Njei (^), jeg tror ikke han tenker negativt om fremtiden sin, det kan jeg ikke tro. Det tror jeg ikke. Men det vet jeg faktisk ikke noe om.

Intervjuer: Hvilke situasjoner tror du styrker relasjonen mellom dere og hvilke situasjoner tror du relasjonen svekkes?

Informant: (...) (^) Ja (...) jeg vil nesten si, den der, jeg har jo enormt tett oppfølging på han, på alle elevene mine, for vi har sånn elevsamtaler, hver uke har jeg 20 minutter med ham alene, annen hver uke, og at vi kan på en måte sette oss mål hele veien, og den grad av mål oppnåelse gangen etterpå, og hele veien så vet vi om hverandre i hverdagen (\*). Så den der tette, den styrker jo veldig. Men klart det, det som (^), jeg vet ikke hva som ikke styrker (...) (^). Hva var det du sa der etterpå?

Intervjuer: (\*) Ja.

Intervjuer: Nei, altså (\*\*)

Informant: (\*\*)Det som svekker?

Intervjuer: Ja, hvilke situasjoner tenker du at ”nå” (\*\*\*)

Informant: (\*\*\*) Jeg vet ikke om jeg kan (...) selv om det er konflikter og selv om der er ting, så vet jeg ikke om det svekker (...) forholdet, på en måte. Jeg tenker alle de gangene jeg er blitt hentet og må ordne opp i en situasjon, da er han jo veldig frustrert og låst, men jeg tror likevel at det styrker oss for det. Jeg tror ikke det er noe som svekker. Det er gjerne bare å knytte båndene ennå sterkere.

Intervjuer: Føler du at du har nok, så mye som du skulle ønske, tid til å være (...) ha en-til-en-situasjoner med ham (\*)?

Informant: (\*) Nei. Nei, det føler jeg ikke. I hverdagen har jeg ikke det. Men derfor er det jo gull verdt sånne samtaler som vi får ha, for jeg har jo ikke noe tid avsatt til ham. Jeg har jo ikke tid til å avsette tid med hver eneste AD/HD-elev, det har jeg jo ikke. Det er jo bare helt spesielle elever som får det. Så (^) hadde jeg hatt tid til å sette meg ned, og (...) tatt meg mye bedre tid til bare ham, så klart han hadde hatt utbytte av det, men det har jeg ikke sjanse til, når det sitter 10 hender i været, liksom. Men (^) jeg prøver jo hele tiden å gå innom. Altså, det er helt, det er kjempeviktig at når han sitter og jobber, så er jeg der så ofte jeg kan. Bare en liten klapp på skulderen, en liten oppmuntring, skal ikke mer til, så er han, så vet han at jeg ser han, så vet han at jeg er der (\*\*). Men han er kjempeutålmodig hvis jeg ikke er der med en gang. Han er ikke, selv om han er godt hjulpet og sånn, så blir han helt frustrerte når jeg sier /nå må du vente, for nå må jeg hjelpe han og henne/, så er det kjempevanskelig. Det er det. Så han trenger masse oppmerksomhet, og jeg skulle ønske at jeg kunne gitt ham mer (\*\*\*), det skulle jeg.

Informant: (\*\*) M-m. Så bra. (\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Går det an å beskrive en typisk time med ham?

Informant: Typisk time med ham (^). Ja (...)? En typisk time med han er at vi skal inn fra (...), vi samles ofte i en trapp hele trinnet, og så skal vi gå inn fra den trappen og inn i det rommet hvor vi skal jobbe. Og da (...) da er det sånn at (...), ikke, da holdet vi et øye med ham, på en måte, og vi skal gå fint på en rekke, ikke sant, og da kan jo han plutselig dunke (...) uti den som er fremfor, og et, sånn en albue i den som er bak, ikke sant (\*), bare sånne småting, som du bare må være i forkant på (\*\*), bare gjerne en blikk-kontakt. Så ser han at vi ser ham, og så tar han hendene ned (\*\*\*). Og så er det på vei inn, da, så kan det være at, akkurat når han er kommet inn, han skal dra en strek på tavla, i plassen for, så du må bare være der hele veien, og bare være i forkant, så finner han (...) plassen sin, så er det det om han har alle tingene på plass, for det er også noe vi har terpet på, hver morgen skal han ta inn alle tingene som han skal bruke, skal ligge klart på pulten. Og dess mer vi har klart å tilrettelagt, klart til fortere kan timen da begynne, og han er i grunnen, når han vet hva han skal gjøre. Det går vi alltid gjennom, da, og har han tatt imot beskjeden, så vet han det. Hvis han ikke har tatt imot beskjeden, så blir det kaos (\*\*\*). Men hvis han har klart å ta i mot beskjeden, så finner han planen sin, tar de bøkene han trenger og er raskt (!) i gang, altså. Men alt har med tilrettelegging og alt har med å se ham. Så, så med en gang der er noen ukjente voksne, eller alle som ikke har ham, så prøver han seg for alt det er verdt. Stikker med blyanten i naboen, og (...) sånne ting som fort blir kaos.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Okay.

Intervjuer: Men kan du noen gang forlate klasserommet, sånn at eleven er alene? (...) Jeg tenker (...) hva skjer dersom du gjør dette? Klarer han å for eksempel holde på konsentrasjonen?

Informant: Hvis han er trygg på det han skal gjøre, for eksempel arbeide på planen, så kan jeg forlate eleven i klasserommet (...) (\*). Men (...), jeg bør ikke gå fra ved mer løs organisering,

for eksempel under måltid og den sånne ting. Hvis jeg må gå fra, kan eleven plutselig spille opp, springe rundt i klasserommet, kanskje friste og dunke borti medelever og laga en del lyder. Det er vanskelig for ham å holde på konsentrasjonen uten en voksen i nærheten (\*\*).  
Informant: (\*) M-m. (\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Var det 37 (\*)

Informant: (\*) Ja, vi er 37 elever, men på et rom er vi aldri mer enn 18, eller 20, men som regel aldri mer enn 12.

Intervjuer: Som regel aldri mer enn 12, nei? Men når dere er 20, er dere to (\*\*)?

Informant: (\*\*) Da er vi to voksne alltid. Det er ikke alltid to lærere, men to voksne. Vi har nok (...) vi har fått styrket en del på trinnet med assistenter og (...) ja.

Intervjuer: Ja.

Intervjuer: Hender det at du, hvis det er noe som har skjedd, på skolen, situasjoner, at det kverner når du kommer hjem?

Informant: Å, jada, det gjør det. Ja. Og spesielt når det er sånn, /kunne jeg gjort, kan jeg gjøre/, ikke sant (\*), du på en måte (...) tenker løsninger, ikke sant, /det skal jeg prøve/

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Går det utover nattesøvnen?

Informant: Njei, det går ikke utover nattesøvnen, men det hender at jeg føler at jeg både sovner med tankene og våkner med dem, det har jeg blitt, då er det /oi, nå er det gale, nå må jeg roe ned/, men nei, jeg kan ikke si at det går utover nattesøvnen, men at jeg bruker mye tid på å tenke (\*). Spesielt når det er ringe perioder, altså, på en måte, åh tenke /hva skal jeg gjøre nå, hvordan skal jeg gjøre det bedre?/ (\*\*).

Intervjuer: (\*) Ja. (\*\*) M-m.

Intervjuer: Føler du da at du har ressurser rundt deg som føler kan ta i bruk for å (^) (\*).

Informant: (\*) Ja, ressurser, sånn som vi jobber veldig tett i team her, altså vi, vi er tre kontaktlærere på trinnet og spiller enormt på hverandre (\*\*). Altså når jeg for eksempel ikke orker mer, så går nestemann inn og /nei, nå må du overta/, /ja, helt fint/. Så blir du klar med nye krefter, så kan jeg for eksempel gå inn til hennes gruppe, ikke sant, så jeg føler det er så (!) viktig at vi utfyller hverandre, og, for vi kan ikke alltid orke å gå inn i alle konflikter selv, men så, eller i alle fall vi står stille plutselig, klarer ikke ordne opp, og så avløser vi hverandre på det der. Og det har fungert så godt, men det har jo masse med å si at vi tenker likt (\*\*\*), er åpne og bruker mye tid i lag (\*\*\*\*). (...) Og knallgode assistenter, altså, ha gode voksne som ikke er pedagoger, det er kjempebra. Så vi har vært heldige (\*\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*\*) M-m. (\*\*\*) Skjønner. (\*\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*\* M-m, så bra.

Intervjuer: Er det viktig for det å ha oversikt (\*) og struktur (\*\*) sånn i hverdagen?

Informant: (\*) M-m. (\*\*) M-m.

Informant: M-m, det er absolutt det, for (...) hvis jeg ikke har det, det er jo som regel da det går skeisen. Altså, når jeg er trygg på det jeg skal gjøre, har oversikten, roen og kontrollen, så klart det smitter over på elevene. Så det har alt å si. Å være uforberedt er det dumme du kan gjøre som lærer (ler). Ja, det er det.

Intervjuer: Men hvordan reagerer han når en likevel gjør ting, /ja, nå kan du gå og gjøre det/. Føler du det er rom for å (\*)

Informant: (\*) Å gjøre litt ut av skjema?

Intervjuer: Ja.

Informant: Jada. Ja, ja, ja. Vi er voldsomt raus på det òg. Men vi har alltid en plan, og vet hvordan vi egentlig har det, så kan vi bli enige /nei, nå tror jeg vi heller gjør det sånn/. Så vi

(...) jada.

Intervjuer: Litt usikker på om jeg spurte deg om dette i stad, men hender det at du lar være å irettesette ham i løpet av en dag, fordi du tenker at han har fått mye?

Informant: Ja, jeg har tenkt tanken. Eller, jeg har gjort det også, skulle jeg til å si. At i dag, altså, og det der å velge de viktige tingene, ikke sant (\*). Eh (...) (^) for eksempel, hvis han glemte å henge opp luen, ikke sant, noe som vi terper kjempemye på, for all del, jeg synes det er viktig, så er kanskje ikke det akkurat den viktigste tingen å terpe på, at han må ut igjen og henge opp den luen, for det kan skape skikkelig konflikt (\*\*), så henger jeg bare opp den luen, så var det viktigere ting vi fokuserte på, og det var for eksempel ikke å dunke sidemannen i garderoben i veggen (\*\*\*). Det er det vi fokuserer på. Om luen ligger på gulvet, ok, da tar jeg den opp. Så det, så det, så sånn hadde jeg ikke godtatt med andre elever. For, men det tror jeg er rett, fordi at det er hva som her, altså, hva er viktige mål for han å klare? Da må vi velge de store, vi må ha få, og da kan vi ikke ha alt på en gang, for det har han ikke sjansen til å takle. Og det ser også de andre elevene, da har vi med den rausheten igjen, da ser de at han trener på det og det og det, og så lar vi være å se på ham.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) Okay. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Det er jo helt supert å få det inn så tidlig.

Informant: Ja, jeg tror det er så (...) jeg tror vi har gjort det så lurt i å være så åpen på det.

Intervjuer: Hva er det viktigste du føler selv du gjør for eleven din?

Informant: Jeg tror det viktigste er å se ham masse, se ham, bekreft ham, og (...) (^) ja, alt det der positive oppmerksomheten. Masse av det (\*). Jeg tror nok det er det viktigste. Og at han er trygg på at jeg er der, eller at vi er der for ham. Og, og å skape gode rammer, og (...) en sånn trygghet rundt ham (\*\*). Ja, jeg tror det er viktig. Mer enn det faglige (ler) faktisk. Jeg tror det.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Ja?

Informant: Ja, jeg tror det. Så komme det som et resultat. For det er ingen som har utbytte av læringen om ikke strukturen rundt er der, og at det sosiale er på plass, at han har det greit (\*). Så (...) m-m.

Intervjuer: (\*) M-m

Intervjuer: Hvordan er det du, i det daglige, arbeider med tillit?

Informant: M-m (...) (^). Det går igjen på å være åpen. Hvis jeg har sagt eller gjort noe dumt, så er jeg rask med å be om unnskyldning, at jeg misforsto, sant (\*), fort gjort «sikkert han som har gjort det», sant, og så tror jeg fort gjort det, ikke sant, så var det kanskje ikke det den gangen, og komme og være rask og «vet du hva, jeg er så lei meg, for nå forsto jeg at det var sant det du sa», ikke sant og liksom sånn (\*\*). At det er gjensidig, at jeg ikke bare skal forlange at han skal si, men at jeg også må være rask og vise det. Og jeg tror bare, altså når du er (...) (^), jeg tenker bare menneskesyn, at på en måte hver person er verd i seg selv. Da tenker jeg, da har jeg, altså, da har vi det med tillit, nytter ikke være falsk og en annen enn den du er, verdsette for den du er. Så (...), nei, jeg vet ikke om jeg klarer å svare det spørsmålet.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Jo, det er veldig bra (\*)

Informant: (\*) Ja, for jeg tenker bare på det å være meg selv, og at han skal få være seg selv, og så skal vi prøve å jobbe mot felles mål, og felles, ikke sant, "sånn vil vi ha det, og det skal du også prøve alt det du kan, for vi vil at du skal klare det", ikke sant (\*), "for vi vil ikke at du skal feile gang på gang på gang. Vi tror på deg", sant, det er på en måte det (\*\*). Vise at vi tror på ham.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m. M-m.

Intervjuer: Ehm (...) til et litt mer rammebetingelsesspørsmål. Hvor er det du (...) går hen for å hente informasjon om ham, hvis det er noe som du ikke vet, eller du ikke er blitt fortalt?

Informant: Ja, foreldrene. Absolutt (...) (^). Jeg snakker jo ofte med foreldrene. Og informasjon (...) (^). Jeg føler jeg har fått all den informasjon jeg har følt jeg har trengt, ja, i disse møtene, altså, det i forbindelse med oppmelding og sånne ting, så (...) jeg har ikke følt jeg har måtte spurt om noe (^). Men, men, men igjen så vil jeg si at det er foreldrene som faktisk har gjerne har æren for det. Altså, de har på en måte vært frustrerte og jeg har gjerne, og jeg har, altså, jeg har gjerne tipset dem, altså "nå kan vi på en måte spørre om veiledning. Skal vi hente inn PPT", ikke sant, og så blir de så glad og takker meg for det, så det er jo ----- i grunnen å arbeide med sånne foreldre, som bare er takknemlige for all hjelp og all innspill de kan få (\*). Nei, og ellers så har vi jo som sagt hun som er lagleder på trinnet hos oss, eller på skolen, hun er (...) ja, spes.ped.-dame, skulle jeg til å si, og bare har masse kunnskap, om ikke om akkurat ham, så kan du gå og spørre om råd og veiledning (\*\*), og du føler du blir hørt og sitter og (...) imøtekommelse. Og rektor òg, så (...). Men akkurat om ham selv, så tenker jeg at det er heimen jeg på en måte får mest opplysninger, at jeg får vite det jeg trenger å vite. "Er det sånn og sånn".

Intervjuer: (\*) Skjønner. (\*\*) M-m.

Intervjuer: Er det noe du selv vil få frem, som jeg ikke har spurt deg om?

Informant: (Ler) Når har du spurt om så mye lurt (ler sammen).

Intervjuer: Det er jo en mulighet til å uttrykke behov (\*)

Informant: (\*) M-m. M-m. Jeg tenker det med når skal du, altså, klart, de færreste har jo fått den diagnosen når de kommer i skolen, hvert fall ikke er det så mange som på en måte begynner i første klasse. Så klart, det der med, vi prøvde og vi prøvde, og vi så at det var strid dager, og forferdelig atferd, ikke sant. Hvor tid på en måte, gjør vi noe? Den er nok "er det meg, foreldrene, eller (...)?" Barnehagen, burde de ha gjort noe, ikke sant, du på en måte. Så jeg tenker at til mer vi kan være åpne om det også, faktisk (\*), og i grunnen til tidligere vi kan (...) bare melde opp, altså, jeg tenker i alle fall kan uttrykke bekymring (..) jeg tror ikke vi skal være redde for det. For det har nok vært en tendens til at "å, det er sikkert bare meg det er noe gale med, jeg får det ikke til med den eleven", ikke sant (\*\*), og det er det så (!) sjeldent. Så sjeldent er det, for vi er så mange rundt som ser det samme, og da kan det ikke være (...) og bare gå inn og få veiledning, få det på banen, og sette opp gode mål, ikke sant, og gode avtaler, og (...) om du ikke plent (...) ja (...). Altså, jeg har tro på det der å være åpen fra starten av. Få inn ressursperson, få inn helsesøster, PPT og (...). Førre var. Ja, for jeg har sett andre eksempler der du (^) venter for lenge, altså, tenk på alle de årene de hadde det grusomt (\*\*\*), altså, det er ikke noen god (...) det er ikke godt.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m. (\*\*\*) M-m. M-m.

Intervjuer: Men da tror jeg vi var ved veis ende (ler sammen). Jeg har fått masse god informasjon nå (ler sammen).

Informant: Hvor lang skal oppgaven være?

Intervjuer: Mmm (...) mellom 60 og 80 sider, men de vil egentlig ikke at vi skal skrive 80.

Informant: Nei, det kan gjerne bare bli for mye

Intervjuer: M-m.

Informant: Og da skal du på en måte ha sånn teoribefestning, og skal du bruke en del (...) gjøre det du gjør nå (...) (\*), dette med praksis, eller intervju som du gjør nå.

Intervjuer: M-m.

Informant: Skal du frem til noe, skal du en konklusjon, eller er det bare din observasjon om

dette?

Intervjuer: Nei, jeg håper jo at det vil, altså problemstillingen er jo (\*)

Informant: (\*) Ja, hva var problemstillingen?

Intervjuer: Hvilke muligheter lærer har (\*\*)

Informant: (\*\*) Ja, sånn var det. Muligheter, eventuelt hva som hindrer dem i å stimulere (...). Ja, og så klart vi har jo (...) (^), jeg tror nok med andre rammebetingelser, at vi kunne stimulert mer. Klart det. Det kan man jo alltid.

Intervjuer: Ja (...). Hva tenker du på da?

Informant: Nei, jeg tenker på det at han absolutt skulle ha mer sånn små grupper og være i lag med, og ikke sitte der i store klasserom, at han skulle trent seg mer på det sosiale, og i mindre grupper. Som for eksempel gruppearbeid med ham i (...). Jeg tror (...) det har ennå aldri fungert. Så (...) melder seg ut.

Intervjuer: Men føler du noen ganger at, når går jo han på medisiner så er vel situasjonen litt annerledes, men hvis rammebetingelsene hadde vært annerledes, føler du at hadde hatt muligheter til å fokusere på andre ting ved ham?

Informant: Ja, det er det jeg ikke vet (...) (^). Men jeg tror nok gjerne at vi kunne klart det. Og, for det har jo med voksentetthet, tenker jeg. Masse. Si at vi da hadde vært en voksen på de fire som var på hans gruppe, veiledet, på en måte hentet ham inn, og det klarer du ikke når alle skal være (...). Så det tror jeg, absolutt bestemt.

### Transkripsjon – Lærer C

Intervjuer: Først lurer jeg bare på hvilke fag du har i fagkretsen din?

Informant: I utdanningen min?

Intervjuer: Ja.

Informant: Musikk og KRL.

Intervjuer: Og hvor mange elever er det som er i klassen?

Informant: 28.

Intervjuer: 28, ja. Og har dere klasser eller grupper

Informant: Vi har klasser, for skolen er bygget sånn. Og (...) da blir det så mange i hvert rom. Men vi har to kontaktlærere i den klassen, så sånn sett kan du si at vi har grupper. Men vi er vant til å ha dem i samme rommet, fast.

Intervjuer: Ja, en klasse?

Informant: Ja, at de har en fast gruppe, og faste plasser som de hører til i, selv om der er to kontaktlærere, så (...) har ikke de noe bilde av hvem som er hvem sin kontaktlærer.

Intervjuer: Okay.

Informant: De er én sosial enhet i den klassen, så har de to lærere som bytter på å ha dem.

Intervjuer: Og hvor lenge har du hatt denne eleven?

Informant: Siden første klasse.

Intervjuer: Okay. Så det er ikke sånn her at dere bytter fra småtrinnet til mellomtrinnet?

Informant. Nei. Eller (...), det er ikke noe fast med det, og en av grunnene til at jeg har denne klassen fast er at der er elever som trenger å ha den samme læreren.

Intervjuer: M-m. Så bra at (...) det går an.

Informant. Ja. Det tenker jeg, det er en sånn bevisst politikk her. Men det er ikke sånn at de aldri skriver lærer, for det gjør de rett som det er (\*), men når det er nødvendig å ikke skifte lærer, så skifter de ikke lærer.



Intervjuer: (\*) Nei.

Intervjuer: Akkurat.

Intervjuer: Ehm (...), når du hører om AD/HD i media, i rundskriv fra departementet, og (...) all slags inntrykk utenfra. Føler du dette er løsningsorientert eller problemorientert?

Informant: (...) I media, stort sett problemorientert. (...) Rundskriv fra departementet må jeg innrømme at jeg sjeldent har lest (\*). (...) Nei, jeg klarer ikke (...), jeg klarer ikke å huske et eneste et som (...) har gått på den diagnosen. Det er kanskje flaut det.

Intervjuer: (\*) Okay.

Intervjuer: Nei, men (...) det har kanskje noe med at det skal komme til deg også? Men altså, det trenger ikke være akkurat rundskriv fra departementet, men mer (...) sånn, generelt inntrykk som du får.

Informant: (...) Ja, altså, generelt så tenker jeg at (...) det som kommer ut i det offentlige rom om AD/HD, der er det mye problemorientert, der er det mye om hvor galt det kan gå med dem, hvor mange som det går utfor med, og hvor mange som sliter (\*). Ehm (...), ja.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: M-m. Og når du diskuterer AD/HD-problematikken med kollegaer, hva er det den er preget av?

Informant: Diskusjonen?

Intervjuer: Ja.

Informant: Der har jeg en spesiell rolle, fordi jeg har en hjemme også med AD/HD. Derfor blir jeg litt ekspert. Men der er noen som har sterke meninger om diagnosen. Men (...) jeg får en annen rolle enn de fleste andre (...). Men faktisk så dreier som regel diskusjonene seg som regel om hvilken måte er best for eleven, og (...) når det har oppstått noen problemer. Så da er det mer på den løsningsorienterte siden.

Intervjuer: Ja. Okay.

Intervjuer: Tror du denne eleven får mye negative tilbakemeldinger fra (...) kollegaer?

Informant: Ja. Det tror jeg. Det tror jeg absolutt.

Intervjuer: Ja (^). Hvordan påvirker det deg (...) som lærer?

Informant: Ehm (...). Det gjør meg ufattelig sta. Det skal (!) gå bra. Jeg skal (!) få det til (\*). Og så blir jeg (^), jeg er ganske frittalende, så jeg sier stort sett i fra. Fordi at (^), en ting er at han får påtale når han gjør dumme ting. Det er for så vidt forståelig nok. Men det er så (!) lett å tolke og (...) beskrive ham med sånne allmenngyldige ord (^), altså, hvis han har gjort noe dumt, én dum ting i ett friminutt, så beskrives ham med ord som at han er ondsinnet, manglende empati og (...) (\*\*). Så de har så voldsomt svære tolkninger.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Men sånn, når det har vært situasjoner som utspiller seg, blir det som regel knyttet til at han har AD/HD, eller er (...) andre og årsaksforklaringer like aktuelle?

Informant: Ja (...) (^), det er veldig sjeldent at, nei, det er jo veldig forskjell på folk, eh, men det er veldig sjeldent at de virkelig prøver å forstå, og så er det blitt litt sånn ”han kan jo ikke holde på sånn for det om han har AD/HD, og bruke det som unnskyldning heller (!)”.

Intervjuer: Ja, skjønner.

Intervjuer: Ehm, hvordan opplever du støtten og veiledning fra ledelsen?

Informant: Støtten er bra. Veiledning er det ingenting av.

Intervjuer: Nei? Hvordan (\*)

Informant: (\*) Her er ingen veiledning. Jeg har aldri opplevd det. Jeg har selv meldt meg på

kurs (...), men jeg har støtte, sånn, hvis det oppstår en praktisk situasjon, så får jeg hjelp og støtte.

Intervjuer: Ja. Okay.

Intervjuer: Men hvis det oppstår en situasjon, kverner det i hodet når du går hjem og (...) du (^) tar det med deg hjem?

Informant: Ja. Helt klart.

Intervjuer: Hvordan (^), hva kan du si om det?

Informant: Eh (...), fordi, altså, jeg tenker, hva kunne jeg gjort annerledes? Til neste gang. I går senest, vi hadde forestilling. To forestillinger. Og så hadde vi lagt dem til to timer på rad. Og så gikk det kjempefint i den første forestillingen og halve den andre. Men det var jo en altfor vanskelig oppgave å stå stille så lenge. Vet du hva, jeg tenkte på det i hele går, jeg (ler).

Intervjuer: M-m, skjønner.

Informant: Jeg tenkte ”husk til neste år, til neste gang, ha pauser innimellom”.

Intervjuer: Ja. Ja.

Intervjuer: Men er det sånn at det (...) av og til kan gå ut over nattesøvnen?

Informant: Nei (...). Nei (ler).

Intervjuer: Hvordan er kontakten med foreldrene? Er den frekvent? Gjerne mer frekvent enn andre?

Informant: Jeg har mer kontakt med hans foreldre enn gjennomsnittlig de andre.

Intervjuer: Er det noe mer du kan si (^) (...) er det en støtte for deg (...), i ditt arbeid?

Informant: Ja. Jeg er helt avhengig. Og for han eleven min også, at vi har kontakt (\*). For han forteller ting hjemme som har skjedd, og da har jo gjerne jeg noen ganger mer jeg skulle ha sagt om hva som er gått galt (\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja.

Informant: For at de skal forstå.

Intervjuer: M-m.

Intervjuer: Når det har oppstått misforståelser mellom deg og denne eleven, hva gjør du da?

Informant: (...) Snakke med ham. Får ham på tomannshånd.

Intervjuer: M-m. Og det er (...)?

Informant: Veldig fint.

Intervjuer: Vil du si at det er hyperaktiviteten eller oppmerksomhetsvanskene som (...) påvirker ditt arbeid mest?

Informant: For denne eleven?

Intervjuer: M-m.

Informant: Ehm (...) må jeg velge en av de to?

Intervjuer: Hm?

Informant: Jeg ville sagt, faktisk, hvis jeg skulle valgt på den eleven, impulsiviteten. Det tredje hovedområdet. Fordi at (...) det er det som hindrer han i å få trygge, gode relasjoner til andre. For det er den største utfordringen til ham.

Intervjuer: Akkurat

Informant: Men akkurat i læringsprosessen, hvis jeg tenker rent faglig, så er oppmerksomhetsvanskene verre enn hyperaktiviteten. Det er alt etter hva du velger å se på, men jeg synes hyperaktiviteten er lettest å forholde seg til, for den ser du. Du ser hvordan det kreler, hvordan de ikke klarer å sitte stille, og så kan du gjøre noe med det. Mens oppmerksomhetsvanskene oppdages ofte litt for seint (\*\*)"å, nå har han ikke fått med seg

det”, ”å, nå gjorde han feil oppgave”, ikke sant (\*\*\*)). Altså (...) det er lettere å, å (...), altså, ved hyperaktiviteten kan du lettere ramme ham inn, altså (...) når det går an.”Nei, nå må du faktisk sitte stille i fem minutter til”. Det er liksom en akseptabel ting (...), kan du si. Men når du skal si at han ”nå må du få det med”, så er det lett at det blir negativt fokusert.

Intervjuer: (\*\*) M-m. (\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: M-m (...). Hender det at du lar være å irettesette ham, fordi du føler at (...), at han hatt så mye, hvis han (...) har en dårlig dag, eller (^) (...)?

Informant: Hver eneste time.

Intervjuer: Så lar du være (^) (...)?

Informant: Ja.

Intervjuer: M-m.

Informant: Velg dine problem.

Intervjuer: Hvordan vurderer du mulighetene dine til å gi ham oppgaver som fenger ham, og som han finner interessante?

Informant: Veldig dårlig (...). Fordi han er vanskelig å fenge. For det som var kjekt å gjøre i går, så er det ikke sikkert det er kjekt lengre (ler).

Intervjuer: Er det noen strukturelle forhold også som (...) hindrer deg?

Informant: Ja, altså, hvis du tenker veldig stort på det, så er dette en skole hvor (...), altså, det vanlige er at alle er sammen, til samme tid (\*). Så hindrer det meg i å gjøre en (...) del (...) andre ting som jeg har lyst til å finne på.

Intervjuer: (\*) Ja, okay.

Intervjuer: Har du noen spesielle (...), hva skal jeg si (...) tricks eller metoder, som får han til å konsentrere seg mer, og som gjerne reduserer hyperaktiviteten og impulsiviteten?

Informant: Ehm (...), han har assistent, og det hjelper veldig (...) at der er en voksen rundt ham. Og så sette vi delmål (...), hele tiden. Men han får lov til å bytte aktiviteter oftere enn (...) gjennomsnittet. For selv om vi for eksempel har matte, så kan det godt hende at han gjør både matte og norsk i den timen, sånn at han gjør forskjellige ting.

Intervjuer: Skjønner.

Intervjuer: Hvordan reagerer andre elever hvis han får lov til å gjøre ting som de ser på som kjekke ting. Har de forståelse for det?

Informant: Ja.

Intervjuer: Ja?

Informant: Ja, og det, det, det er ikke bare (...), altså, det er ikke bare sånn at en elev får lov til å gjøre kjekke ting, mens alle de andre gjør det samme. Da hadde det nok blitt mye mer problemer. Men det (...), det er mange som trenger forskjellige utfordringer, forskjellige vanskelighetsgrader. Men det er de vant til. Hvis de spør, så svarer jeg det (\*). Du behøver ikke si mer enn det.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Tror du han får mest positive eller mest negative tilbakemeldinger i løpet av en dag?

Informant: Ha, det skulle vært interessant å telle (...). Jeg tror han får mest positive (...), men det (...), det er jeg ikke helt sikker på. Det var jo litt flaut.

Intervjuer: Nei, men det (\*)

Informant: (\*) Nei, altså, hun som er assistent, og har veldig mye med ham å gjøre, gir ham stort sett positiv respons med en gang han gjør noe bra. Og når (...) (^) jeg står foran

klasserommet, da får han også (...), nei, da får han mest negativ, det er jeg helt sikker på. Men (^), han får det med et glimt i øyet, han får uhyggelig sjeldent sånn direkte (...) påtale.

Intervjuer: M-m. Men sånn som fra andre elever?

Informant: Det (...), det går litt i forskjell på perioder. Men, men (...), han er utrolig sjarmerende, sånn av (...) vesen (\*). Men altså, hvis du ikke er det akkurat i en konfliktsituasjon hvor han ikke får ting akkurat som han vil, så er han en sånn solstråle, finner på ting, og morsom og (...) så er jeg sikker på at (...) (^), jeg tror ikke det er så mange elever som tenker på at "nå var du snill", men han får sosial respons (\*\*), at folk vil være med ham. På den måten får han positive tilbakemeldinger.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja. Ja.

Intervjuer: M-m.

Informant: Men samtidig så (...), når han har gått over streken, så har vi snakket mye om det. At, at (...), det er helt legitimt å ta avstand når, når, "hvis han går for langt, så gå vekk fra ham (!)" (\*), "Vis at dere tar avstand fra ham". Men samtidig så er han en av oss (\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. M-m. (\*\*) Ja.

Intervjuer: Men føler du da at du kan påvirke andre (...), hvordan de er mot ham? Føler du at du har påvirkningskraft?

Informant: Ja. Veldig. Veldig. På et så lavt klassetrinn (...), de kan lure til hva som helst (ler).

Intervjuer: Ja. Okay.

Intervjuer: Hva er hans sterke sider? Faglig og sosialt?

Informant: (...) (^). Sosialt først, da, så er det at han sjarmerende og veldig oppfinnsom.

Finner på ting som andre blir med på. Og da mener jeg positive ting. Og ikke sånne (...) gale ting.

Intervjuer: Okay. Skjønner.

Informant. Faglig styrke (...) (^), så er det lett for meg (...), han kan masse om natur og fugler, og (...), veldig kunnskapsrik.

Intervjuer: Ja? Så bra. Og litt svakere sider? Faglig og sosialt?

Informant: Han har ingen faglig utholdenhet, sant, for han får aldri med seg det han skulle ha lest (...) inn (\*). I matematikk henger han etter. Og så har han en helt ubegripelig dårlig orden. Han får ikke med seg det han skal ha hjem, og det han skal ha med på skolen, og det er en gåte for han får sekken pakket og tømt hver dag, men allikevel så glemmer han. Jeg skjønner det ikke.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*) Nei. Jeg skjønner.

Intervjuer: Og sosialt?

Informant: Og sosialt. Der har du det vi snakket om, at han er så impulsiv, at de rundt blir utrygg på ham, at de (?).

Intervjuer: M-m.

Intervjuer: Men opplever du at han har potensial som skolen ikke makter å aktivisere?

Informant: (^) Ja. Men det er jo ikke bare spesielt for ham. For det er jo mange som sitter inne med mer enn de får ut.

Intervjuer: Okay. Men blir det verre for ham?

Informant: Nei, jeg synes ikke det. For det er så åpenbart at han trenger hjelp, få ting tilrettelagt, tross alt (...), til en viss grad (\*). Selv om det kunne vært mye bedre (...), det som (...), vi blir helt nødt til å tilpasse, for hvis ikke han gjør noe, så går liksom alt galt.

Intervjuer: (\*) Ja, okay.

Intervjuer: Men er det sånn at han lærer, vi var jo litt inne på det i stad også, men (...), er der

muligheter for at han kan lære på andre måter. Kanskje muligheter som ikke krever at han må sitte stille. Går det an å si noe om det?

Innformant: Ja, har du noen spesielle fag du tenker på da, for vi har jo gym. Han trenger jo ikke sitte stille i gymmen, for eksempel (ler sammen).

Intervjuer: Nei (ler), men det er jo (\*)

Informant: (\*) Men sånn, teorifag, så (...).

Intervjuer: Ehm, for eksempel (...), altså, det kommer jo litt an på, det jo være både norsk, matte og engelsk. Det er vel gjerne de fagene som jeg sikter mest til. Kan han få pc, for eksempel, går det an å ta ham i et annet rom, og mer sånn som det.

Informant: Ja. Altså, til dels, så har vi mindre grupper i de fagene, sånn at det er mer variabelt hva den enkelte gjør, så (...). Det er klart, når du er (---) elever, så er du nødt for å variere undervisningen, og selv om de er i mindre grupper, så er det gjerne 20, gjerne 18 (ler) (\*). Gjerne 18, sant. Så det at, for å variere (...), sånn helt generelt, så er det veldig få timer de sitter stille og hører etter en helt time. Det vil nesten ikke forekomme (\*\*). Og det jo bare greit, for de lærer mer av å gjøre noe selv. Så, så, så de får spille spill, data får de bruke så mye som vi bare får til. Vi lager spill, vi klipper og limer (\*\*\*)

Intervjuer: M-m (\*). (\*\*) Akkurat. (\*\*\*) Ja. M-m.

Intervjuer: Ehm (...), når han er inne i gode perioder på det som han (...), på det som pleier å være utfordrende. Hvordan vurderer du dine muligheter for å holde på de periodene (...) lengre, for å på en måte strekke den perioden?

Informant: Bra, fordi jeg har assistent. Uten assistent hadde det ikke fungert. Fordi det er en voksen som kan være der (\*), som kan på en måte (...) stikke til ham det neste som han kan ha bruk for, eller (...) rydde bort det som han ikke har bruk for mer. Så kan jeg det.

Intervjuer: (\*) Skjønner.

Intervjuer: M-m. Ja.

Intervjuer: Går han på medisiner?

Informant: Ja.

Intervjuer: Ja. Og hjelper det på det som han (\*)

Informant: (\*) Ja, det hjelper han veldig masse på konsentrasjonen og oppmerksomhet. Men det gjør ham òg mer nedstemt og han føler seg mindre (...), altså, han liker seg selv best uten medisiner. Men han kommer i flere konfliktsituasjoner.

Intervjuer: Når han har medisiner?

Informant: Nei, nå han ikke har medisiner. Men så har vi (...), jeg diskuterer jo mye dette med moren også (\*), og det går bedre (...), det er lettere med medisiner, men det er mye kjekkere uten.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Og det er jo klart at hvis en ikke liker seg selv (\*)

Informant (\*) ”Jeg klarer ikke like meg selv”, sier han.

Intervjuer: Hm (...) (^).

Intervjuer: Hvilke tanker har du om (^), nå er jo AD/HD en veldig mangfoldig gruppe, men hvis det går an å si på et generelt grunnlag, hvilke muligheter de har for fremtiden, familieliv, eller jobbliv.

Informant: (...) (^) Jeg tenker at hvis de får god og rett hjelp fra begynnelsen av, så tror jeg de har mange muligheter

Intervjuer: Hvilke tanker tror du han selv har.

Informant: Om det?

Intervjuer: Ja, eller om sin egen fremtid.

Informant: Det er nesten ingen (---)-åringer som har sånne tanker. De (...), nei, de har nettopp begynt å snakke om forelskelse og puberteten, og han lever seg inn i det. Men hvis du tenker litt mer sånn, hvilket selvbilde han har, hva han tenker om seg selv, så er han nok mer sårbar enn de fleste. Han opplever seg selv som mindreverdige. Eller ikke sånn mindre verdt, for han er nokså stolt på at han har sine rettigheter, men likevel så er han nok litt sånn skuffa over seg selv (\*). Han har fått med seg at å finne seg noen venner er vanskelig (...), og det vil nok ha noe å si for hvilket syn han har på seg selv.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Ja, og hvilke tanker han får, når den tiden kommer, da, når alvoret begynner å sette inn? Kanskje på ungdomsskolen?

Informant: Ja, og hvis du tenker som gruppe, da, sånn (...) generelt, i disse årene, kommer stadig på etterskudd, hvis det blir sånn at de ligger en tredjedel etter, så vil man som 15-åring være som en 10-åring. Så når (^), når de hele tiden, ikke bare (...), på barneskolen, så er det jo for så vidt store alderstrinn uansett, så det vil alltid være noen å være med, men i det øyeblikket de kommer på ungdomsskolen (\*), så henger de liksom så langt etter. Sånn at, når de i teorien begynner på videregående, så skulle de heller begynt på ungdomsskolen (\*\*). De må liksom ta valg som de ikke er modne for å ta.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Som kanskje får større konsekvenser for de enn for andre?

Informant: Ja.

Intervjuer: M-m.

Intervjuer: Men, ehm (...) (^), hvilke situasjoner i løpet av en skoledag, enten i klasserommet eller i friminuttet. Hvilke situasjoner føler du styrker relasjonen mellom dere?

Informant: (...) (^) Hver gang jeg har blikkontakt med ham. Og så har vi (...), det er sånn fast på skolen, vi møter elevene i døren hver dag, hver time. Sånn at (...), jeg har alltid en sånn, det er sjeldent at vi har sånne lange samtaler der, men de har muligheten. Har det skjedd noe i friminuttet, så får vi vite om det, så får vi ordnet opp.

Intervjuer: M-m, så bra. Men skulle du ønske at du hadde mer en-til-en-kontakt med denne eleven, som du (...) (^), mer ressurser til å bygge relasjonen?

Informant: Ja. Gjerne en-til-en, eller en-til-få.

Intervjuer: En-til-få, ja. Kanskje tre stykker, kanskje, sånn at han ikke hadde følt at det bare var han. Det hadde nok styrket relasjonen.

Intervjuer: Ja. Ja.

Intervjuer: Hvilke situasjoner føler du svekker relasjonen?

Informant: Mellom oss?

Intervjuer: M-m.

Informant: (...) (^) Det vet jeg ikke om jeg kommer på.

Intervjuer: Nei?

Informant: Det må ha vært hvis vi (...) (^), nei, egentlig ingenting, for de gangene vi har vært i konflikt, det er ikke så mange, så ender det opp med at vi har vært gjennom dette sammen, fordi vi får snakket om det.

Intervjuer: At det negative blir noe positivt, da?

Informant: M-m. Men du, jo (!), det eneste er hvis jeg er trøtt og sliten og mister tålmodigheten. Da kjenner jeg at (...) jeg mister ham (\*). Da må jeg jobbe det inn igjen.

Intervjuer: (\*) M-m. Skjønner.

Intervjuer: Hvordan jobber du det inn igjen?

Informant: Ja, helt sånne dagligdagse ting. Gir positive tilbakemeldinger, og ta ham i hånden

og si ”god morgen”, lik som alle de andre (\*), vise ham oppmerksomhet (\*\*)

Intervjuer: (\*) Ja. Ja. M-m. (\*\*) Ja.

Intervjuer: Går det an å beskrive en typisk time (...) med ham?

Informant: (...) (^) Ja (...). Skal jeg ta en typisk teoritime igjen, da, eller?

Intervjuer: Ja (^), eller, du kan velge fritt, skulle jeg til å si (ler sammen).

Informant: Jo, men det er jo mest (...) (^), jo. Jeg tenker det. Jeg tenker at det er det mest med ham. Jo, altså, det er at jo at vi går inn, at han går gjennom garderoben og inn døren, og finner plassen sin. Det er alltid en prestasjon. Dunger borti og sånn. Og da er det greit at han har en voksen (\*) (...). Og så (...), jo, så setter han seg ved pulten sin, eller plassen sin, og så setter han i gang med et eller annet. Finner en saks, eller tegner. Han må liksom ha noe å gjøre (...). Og hvis det er tema som engasjerer ham som fugler og sånn, så er han helt konsentrert av bildene og (...). Ja, stort sett positivt (...) der (\*\*). Men (...) hvis det er noe han ikke helt forstår, eller, så melder han seg helt ut (\*\*\*). Og da er det jo fint med den assistenten som er med ham og at hun tar det en gang til med ham (\*\*\*\*). Og når det nærmer seg slutten av timen, så har han som regel fått nok, og da skifter vi ofte aktivitet.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Okay. Ja.

Intervjuer: Okay. Men hender det at det er bare han som skifter aktivitet?

Informant: Det hender. Men som regel skifter vi alle.

Intervjuer: Ja, skjønner. Hvordan er det med (...), er det viktig for deg med struktur og oversikt i hverdagen? Skolehverdagen.

Informant: Ja (^) (ler).

Intervjuer: Dette er ikke noe ledende spørsmål (ler) (ler sammen).

Informant: Det er viktig (...), jeg er veldig dårlig på struktur. Jo, men det er viktig med en slags forutsigbarhet, men det må ikke være (...) (^), det må ikke være sånn, det er nødt for å være en balanse (\*) der det er trygt (...) nok og (...) spennendes nok. Det har jeg tro på (\*\*). Men for å ha sånn oversikt, så lager vi sånn enkle tricks, som å skrive på tavlen hva som skal skje i dag og går kort gjennom det (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Ja.

Intervjuer: Føler du at du kan, at du kan være pragmatiske?

Informant: Hvis jeg har overskudd, sant, så gjør jeg jo det. Det er typisk sånn, hvis jeg er sliten selv, så går ikke det. Da kommer du liksom ikke på noen gode løsninger, og bare ”årh”. Da blir det mer sånn ”sett deg ned og ti stille” (ler).

Intervjuer: Hm. M-m (ler sammen).

Informant: Men jeg tror det er ennå viktigere å finne balansepunktet for de som har AD/HD, for hvis de kjeder seg, så blir det jo helt uutholdelig. Men det er jo sikkert viktig og nødvendig å øve på det òg (...) det å holde ut og (...), men hvis de skal gjøre det stadig vekk, så mister de jo konsentrasjonen

Intervjuer: M-m. Ser den.

Intervjuer: Eh (...), har, dette er jo et veldig åpent spørsmål, men hva er det viktigste du opplever at du gjør for eleven din?

Informant: (...) (^). Det viktigste jeg gjør for eleven min er jeg, i full offentlighet, viser at jeg respekterer ham. Det er den eneste måten han kan få aksept fra de andre også. Jeg bruker mer, altså, nei, jeg bruker ikke mer tid på det, det blir feil, men jeg er mer nøye på det enn at han får med seg alt han skal.

Intervjuer: M-m.

Intervjuer: Er det en slags tillitsbygging?

Informant: Ja, det er det òg. Det er både det at han skal føle at jeg trygg, men så er det òg at han skal bli mer trygg på å være seg selv, at det skal være en slags beskyttelsesmekanisme, og at han skal ha det trygt (...) hos de andre

Intervjuer: M-m. M-m. Hvilke andre måter er det du jobber med tilliten?

Informant: Til ham? At han skal ha tillit til meg?

Intervjuer: Ja.

Informant: (...) Det gjør jeg ikke veldig mye. Nå har jeg jo hatt ham i (...) fire år. Så da er det en tillit der i utgangspunktet (\*). Men altså, det å ta ham på alvor. Hvis han har gjort noe dumt, så snakker jeg med ham på en måte som er tydelig på at (...) det er noen ting han ikke får lov til å gjøre (\*\*). Men òg at vi har ansvar sammen å finne ut av dette.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m.

Intervjuer: M-m. Skjønner. Og (...) ehm (^), når du trenger opplysninger om ham. Hvor er det du går da? Og kunnskaper om AD/HD generelt også.

Informant: Hvis det er han som individ, så kommer det jo litt an på, men jeg spør mye han selv, men hvis jeg går en annen plass, spør jeg mye mor, hvis det er andre ting som han ikke skal trenge å svare på (\*). Om det er generelt om AD/HD, så kjøper jeg meg en bok (...), til støtt og stadig. "

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Okay. Og det gjør du selv? Privat.

Informant: Ja, det gjør jeg selv.

Intervjuer: Akkurat. Men er det noen du kunne tenke deg å tilføye, som jeg ikke har spurt om? Eventuelt noe du har lyst å få frem?

Informant: Ja, det har jeg. Ikke masse, men der er en sånn grunnleggende frustrasjon, fordi AD/HD er blitt litt sånn (...), "æsj, det er det så mange som har". Men det er virkelig et stort problem (\*) fordi de som (...) har det. Jeg sier jo hele tiden at han har assistent. Det er en sannhet med modifikasjoner, for han har egentlig en assistent sammen med to andre elever. Og det er jo en fin idé (\*\*), men han skulle jo egentlig trengt en hele tiden. Han trenger en som organiserer, og legger til rette for ham (\*\*\*). Ehm (...), og så synes jeg at det er (...) fryktelig trist (...) at det skal være sånn (...) knapphet på ressurser. Ja, menneskelige ressurser, men også andre tiltak. Han får jo medisiner for å fungere på skolen, men det er alt han får. Og det er ikke en eneste mulighet i denne kommunen at han skal få behandling (\*\*\*\*). Nå har får medisin, så er det slutt på behandlingen også. Da får han ingenting som kan virke på lengre sikt (\*\*\*\*\*). Og selv om det heter jo så fint at medisiner ikke skal erstatte andre tiltak, så gjør det det. Det finnes ingen andre tiltak.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m? (\*\*\*) Ja. Skjønner. (\*\*\*\*) Hm. (\*\*\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Så det kjenner du på som en frustrasjon?

Informant: Ja, det gjør jeg. Jeg synes det er fryktelig trist, for det er (...), åh, det er alvorlige medisiner å bruke. De har (...), jeg har flere elever som bruker medisin, og de har bivirkninger (\*). Jeg synes det er kjempesørgelig at de ikke får støtte (...) for de problemene de har. Og det er faktisk sånn i (---) kommune at (...), for å få spesialpedagogisk hjelp så må de ha fagvansker, så det kommer sikkert han til å få om noen år. Men først må han få et faglig problem, og så må det dokumenteres, og så må det lages sakkyndig vurdering, og så kan han få spesialpedagogisk hjelp (\*\*). Og hvor langt er det gått da? Og hva er det da gjort med selvbildet?

Intervjuer: (\*) M-m. M-m. (\*\*) Hm.

Intervjuer: Men da tenker jeg litt sånn (...), hva er da vitsen med diagnosen? Skal ikke diagnoser utløse ressurser?

Informant: Jo, men det kan slå ut begge veier, for jeg merker jo at (...) med han som har en



diagnose (\*), så er jeg mer bevisst på å tolke, sånn som når han skal inn i timen, men med elever som har slike vansker, men ingen diagnose, så er jeg litt mer sånn ”dette må du greie (!). Dette er ditt ansvar, det er du som skal levere leksene i dine (!)” og litt sånn (...) (ler) (ler sammen). Sant, men hos han andre, så går jeg gjerne og henter leksene hans, tar de frem, rydder gjerne i permen hans (...). Så (...), diagnosen kan skape mer forståelse.

Intervjuer: (\*) M-m? (\*\*\*) M-m. Skjønner.

Intervjuer: Men hva tenker du, da (...). Er det bra med diagnosen selv om den ikke utløser de ressursene som du føler trenges?

Informant: Altså, hvis han har AD/HD, så synes jeg at han skal få diagnosen (...), selv om det bare er en beskrivelse. Og selv om de er forskjellige og sånn, så får du likevel kjappere en knagg å henge det på.

Intervjuer: M-m.

### Transkripsjon – Lærer D

Intervjuer: Hvilke fag er det du har i din fagkrets?

Informant: Eh, jeg har (...), altså, hva ligger det, ligger det det at du har kvartårsenhet i det òg, eller tenke du (...), for jeg har idrett grunnfag, og så kristendom mellomfag, og så har du lærerskolen med diverse, og der har jeg jo norsk og matte og (...).

Intervjuer: Så det er idrett og kristen som er din fordypning, da?

Informant: Ja, min fordypning, ja.

Intervjuer: Ja, okay. Eh, kan jeg spør om alderen din?

Informant: Ja, jeg er 37 år.

Intervjuer: Ja, okay.

Intervjuer: Ehm, hvor lenge har du hatt denne eleven?

Informant: Dette er det tredje året.

Intervjuer: Og han er 11 år?

Informant: Ja.

Intervjuer: Får han medisiner?

Informant: Ja.

Intervjuer: Hvordan (...), har har gjort det hele tiden?

Informant: Ehm, nei, han begynte med det i 4. klasse, utpå (...) tidlig på våren (\*). Og det ble sånn ganske merkbar endring (...), han ble mye roligere (\*\*), på (...) på skolen, og klarte mye bedre å konsentrere seg. Eh, og så fikk han en del sånn på hjemmefronten, at han ble mer (...), altså, ettersom medisinen ebbet ut på dagtid, ble han veldig frustrert hjemme (\*\*\*). Så (...), positiv effekt på skolen, og litt negativ effekt hjemme, egentlig (\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Åja. (\*\*\*\*) Ja, skjønner.

Intervjuer: Er det noe sånn at de ikke kan gå på medisiner hele dagen, at der må være (\*)

Informant: (\*) Jeg tror de (...) (^), altså, jeg er usikker på det, men jeg tror faktisk de ønsker at han skal ha (...), at han skal ha litt medisinfri, men jeg vet ikke. Litt usikker på det.

Intervjuer: Ja, okay.

Intervjuer: Hvor mange elever er det i klassen? Er det klasse dere har, eller er det mer som trinn?

Intervjuer: Det er klasse, ja.

Informant: Ja. Og det er (...), nå er det 27 elever i klassen.

Intervjuer: Ja. Og det er du som er (...) (\*)

Informant: (\*) Jeg er kontaktlæreren.

Intervjuer: Ja. Er dere flere lærere på en gang?

Informant: Ikke kontaktlærere, men det er flere lærere som har den klassen.

Intervjuer: Men ikke på en gang?

Informant: Nei.

Intervjuer: Ehm, hva er det som kjennetegner denne eleven, som du knytter til diagnosen?

Informant: Ja, altså (...) (^), han, han har, fra han begynte på skolen, vært ekstremt synlig, altså veldig sånn høyt og lavt-elev (\*). Veldig (...), altså, hatt rykte på seg på skolen, men òg sånn typisk bursdagsfeiringer hjemme, hjemme hos folk, at han er, springer langs veggene og (...), høyt og lavt og (...), hm, holdt på å si, er involvert i mye, får òg skylden for mye. Så veldig synlig (\*\*). Så han er først og fremst det som er synlig at han er så enormt aktiv. Men høyt og lavt. Innblandet i mye (\*\*\*). Problemer med konsentrasjonen. Eh (...) (^), og (...) kan være ganske sånn utagerende. Eller (...), kunne (!) være det, for jeg si, for det har blitt mye, mye (...), annerledes, det tror jeg skyldes dels medisinene, men også at han er ganske flink til å faktisk konsentrere seg om å ikke (ler), han bruker veldig mye energi på å konsentrere seg.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja. (\*\*\*) Ja, okay.

Intervjuer: Blir han trøtt i slutten av dagen?

Informant: Veldig. Trøtt og ganske sånn (...) motløs til tider, for han merker det selv, han merker at medisinen mister effekt

Intervjuer: Ja.

Intervjuer: Men, ehm (...), når du hører, hvis du leser rundskriv fra departementet (\*)

Informant: (\*) Jeg er lite flink til å lese sånn.

Intervjuer: I forhold til media (\*\*), hva tenker du, hva er inntrykket ditt, altså, opplever du at de problemorientert, eller løsningsorientert?

Informant: (\*\*) Ja?

Informant: Jeg føler de er problemorienterte, fordi at, altså (...), det er veldig mye (...), eller, altså, på en måte føler jeg at andre foreldre, så har de på en måte tanker, eller forståelse for at «han må ha noe» (\*). Ehm, men jeg føler til og med selv, på, selv blant kollegaer som er, og òg meg selv, så går det litt inn og ut. På en måte ønsker du å være forståelsesfull, men på en annen glemmer du det litt og så blir det til at han får forventninger på lik linje med de andre (\*\*). Eh (...) (^), jeg er ganske sånn opptatt av, fordi òg i forhold til andre elever som jeg har, som har påfallende atferd, da, så blir det til at foreldre snakker om «at han, eller hun, er nødt for å ha noe» (\*\*\*), så vil på en måte (...), de vil vite hva det er, har jeg inntrykk av. De liksom, nesten som om de fisker litt etter å få vite noe. Så tenker jeg at, holdt på å si uansett, så skal de på en måte, det er ikke alt de skal tåle og godta, men de skal i hvert fall skjønne at der er forskjeller blant ungene (\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Okay. (\*\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Men får du mye negativt fra for eksempel kollegaer, i forhold til denne eleven?

Informant: Altså, han dukker jo opp mye han her, altså at de komme tilbake og sier «ja, nå har han (!) gjort det, nå har han (!) svart det, nå har han (!) blitt frekk», eller vært frekk og sånn, og (...), ehm, det er ikke så veldig, altså, det var vel i fjor at det ble offentliggjort at, altså blant andre kollegaer, at han hadde AD/HD-diagnose, etter ønske fra foreldrene, da. Men det er på en måte litt sent, tenker jeg, det er jo sånn typisk greie det der, at de som det er noe med, at (...) hele veien skal de komme og fortelle alt det negative, fremfor å komme og si alt det som

er positivt, at nå har han gjort noe positivt (\*).

Intervjuer: (\*) Ja. Ja.

Intervjuer: Men hvorfor visste de det ikke før?

Informant: Foreldrene har nok holdt litt igjen på det (\*), eh, det at de ønsker offentliggjøring rundt det (\*\*). De har ikke ønsket å gå ut med det i klassen for eksempel. Mens, det ble en dialog med skolen, om at det var lurt å informere i kollegiet, for òg å skape en forståelse (\*\*\*)

Informant: (\*) Åja? (\*\*\*) Okay. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Men opplever du at det påvirker deg på en eller annen måte?

Informant: Påvirker meg?

Intervjuer: Ja, altså, når du, når der er en del negativt fra kollegaer.

Informant: Ja, jeg blir litt irritert, jeg skjønner ikke alltid, jeg skjønner ikke at noen går i de samme fellene gang på gang, og lar seg provosere av for eksempel atferden. Men jeg merker jo på meg selv også, at jeg går jo òg i den fellen, så jeg irriterer meg over meg selv også. Men eg merker på hans vegne òg, han er innblandet i mye, men så er han òg (...) (^), det irriterer meg når en gruppe elever blir observert, og så nevner de navnet hans og gjerne et par andre «og så noen andre» (ironisk) (\*). Og sånn er det gang på gang. Eh (...), men så blir det gang på gang. Så jeg skjønner hans frustrasjon . Og det har vi som skole gjort noe med, med at han, på en måte får en, han har en annen lærer på skolen som han får snakke med med jevne mellomrom, sånn at han får rause litt ut av seg om sånne episoder (\*\*), sånn at han får den der forståelsen av at (...), ja, «vi skjønner deg litt òg» (\*\*\*) . Ehm, og det har betydd noe i forhold til, det, det har vært etter dialog med hjemmet, da, for, for, de ser jo samme problematikken, de skjønner at han er innblandet i mye, men òg at han blir veldig frustrert over at han alltid er den som blir gjenkjent og observert.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) Åja? Så bra. (\*\*\*) Ja.

Intervjuer: Er det sånn å forstå at han opplever å få mest negativt tilbakemeldinger?

Informant: Ja (!).

Intervjuer: Vil du si at han gjør det òg, altså, at det ikke kun er subjektivt?

Informant: Han får mest negative tilbakemeldinger. Ja. Han gjør det. Men (!), veldig mye mindre enn det han er vandt til fra før. Fra, fra tidligere år.

Intervjuer: Før han gikk på medisiner, da?

Informant: Ja. Det vil jeg si. Så tror jeg vel òg at (...), at (...), klassen er nok styrt med mer jernhånd, for å si det sånn. Og sånn sett så blir det mindre rom for at han; og andre, å utspille ting og tang. Så, så, så han (...), så jeg tror ikke han får det rommet til å være med på ting og tang.

Intervjuer: Hvordan mener du skolen er organisert, altså (\*)

Informant: (\*) Nei, altså, etter jeg kom på skolen, tror jeg nok det er blitt litt strengere på ting og tang.

Intervjuer: Tenker du rammer, da?

Informant: Rammer, ja. Rammer og struktur i klassen (\*). Der var ganske sånn tydelige signaler på at, i tidligere år manglet det litt sånn struktur i klassen.

Intervjuer: (\*) Ja, okay.

Intervjuer: Hvilken effekt har det hatt på denne eleven?

Informant: Det blir jo nesten å gjette seg til. Det går jo igjen og igjen at folk, altså blandt annet de med AD/HD, har behov for tydelig stuktur og rammer, og (...).

Intervjuer: Så (...), det kan være en del av det, da?

Informant: Det kan være en del av det, ja. Tror jeg.

Intervjuer: Er det viktig for deg med struktur og oversikt i jobben?

Informant: Veldig. Men jeg må òg si at jeg vet det er viktig, spesielt for de som har noe, men,

men jeg har fortsatt en del å få på når det gjelder rammer og struktur i klasserommet.

Intervjuer: Ja. Okay.

Intervjuer: Men foreldrene, har du mye kontakt med dem?

Informant: Spesielt med moren, ja. Det er liksom moren som tar seg av det skolemessige med ham.

Intervjuer: Er det mer kontakt enn andre?

Informant: Ja. Eller, hun er en av dem som jeg har mye kontakt med. Ja. Hun (...) er vel (...) (^) middels fornøyd. De beveger seg nok frem og tilbake på den skalaen. Jeg tror ikke hun er toppfornøyd med det skolen tilbyr. Men (...). Ja (...) (^). Hun beveger seg litt på det. Men hun står i hvert fall veldig på, da.

Intervjuer: M-m. Er det viktig med den dialogen du har med henne?

Informant: Det er viktig for hennes unge at hun står på, og (...) maser for ungene hennes. Ja. Det er det. Og (...) (^). Ja, altså hennes, jeg kan være ganske uenig med henne til tider, men, holdt på å si, uansett så selvfølgelig, så går det i hvert ikke negativt ut over hennes unge. Det gjør det ikke.

Intervjuer: Veiledning på skolen, i forhold til AD/HD.

Informant: Den er dårlig.

Intervjuer: Den er dårlig.

Informant: Ja. Burde vært mye mer.

Intervjuer: Okay. Får du noe i det hele tatt?

Informant: Nei (...), jeg har ikke spurt så mye om det, så jeg kunne nok fått mer hvis jeg ville. Men, men, jeg synes at, sånn generelt, på en måte med (...) elever med diagnose, synes jeg det burde vært mer tak i fra ledelsen. Jeg er godt fornøyd med skolen og ledelsen, men på det feltet der, så er det litt tommere, synes jeg.

Intervjuer: M-m. Og støtten? Det blir på en måte litt annet aspekt.

Informant: Støtten synes jeg er (...) (^), altså, på, jeg synes generelt på skolen, når det er snakk om, nå har ikke han her IOP, det må jeg bare si. Men når det gjelder elever som trenger spesielt opplegg, så synes jeg skolen burde vært flinkere til å gå inn og gi deg litt råd og veiledning, men hvis det er ting og episoder, så er det god støtte.

Intervjuer: Ja. Skjønner.

Intervjuer: Ehm (...), når det oppstår misforståelser mellom deg og denne eleven (\*), hva er der å gjøre da, hva gjør du da?

Informant: (\*) M-m.

Informant: Altså, hvis jeg oppdager det, at det har skjedd noe som han er misfornøyd med, så snakker jeg med ham og ofte ringer jeg også hjem og forklarer det som har skjedd (\*\*). Og da (...), jeg kan også, altså, jeg har mitt temperament holdt jeg på å si, så det hender jo at jeg kan buse ut med ting som jeg ser i etterkant at var nok litt overilt og sånn. Ehm (...), og da forklarer jeg (\*\*). Ehm (...), hvis jeg ikke oppdager det, så, så (...), han forteller ofte hjemme at nå føler han at han ble urettferdig behandlet. Som regel nå, så er det av andre lærere (\*\*\*\*). Og da kommer det veldig ofte en telefon, enten til meg og òg ofte direkte til rektor (\*\*\*\*\*). Så blir det (...), ja, vi har noen møter i etterkant og såne ting.

Intervjuer: (\*\*) Ja. (\*\*\*). (\*\*\*\*) Okay. (\*\*\*\*\*) Akkurat.

Intervjuer: God kommunikasjon med andre ord?

Informant: (^) Ja, altså på en måte god kommunikasjon, men eh (...) (^), jeg tror nok at de av og til føler (...), altså, jeg synes jo av og til at foreldrene, eller moren, har gått fort direkte til rektor i stedet for å ta det med meg (\*). Og det kan også tyde på at hun har behov for å, få det (...), altså, ta det med øverste hold, da. (\*\*).

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Blir du stresset av det?

Informant: Nei, jeg blir irritert av det. Det har hendt at jeg har ringt, og lagt meg rimelig flat, beklage, eller sagt at jeg har vært usikker på om det jeg gjorde der og da var riktig og sånn (\*), forklart hvorfor og sånn. Og så har jeg opplevd at det er blitt tatt opp med rektor rett etterpå.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) Å? Rett etterpå (!).

Informant: Ja. Og det har jeg opplevd som unødvendig.

Intervjuer: Ja. Det vil jeg tro.

Intervjuer: Ehm (...), konsentrasjonsvanskene, hyperaktiviteten eller impulsiviteten (\*). Hva er det du opplever eller påvirker ditt arbeid som lærer mest?

Informant: (\*) M-m

Informant: Nei, altså, jeg føler, altså nå påvirker ikke han meg i timene i det hele tatt. Altså sånn, faglig sett så har han vært relativt sterk hele veien. Nå er han så rolig at, altså før var han en som alltid var (...) innblandet, hvis der var støy i klassen. Nå er han ikke det (\*\*). Og jeg tror det er, jeg tror jo at medisin spiller inn, jeg tror òg han er veldig sånn klar over mine rammer og regler, og (...), så må jeg vel si at (...) (^), han kommer stadig inn på det på foreldresamtaler at han òg føler seg litt redd for meg (\*\*\*). Men jeg tror ikke det er riktig at han er, jeg tror han liker å spille litt på det. Eh, der er foreldrene litt frem og tilbake på det.

Intervjuer: (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Okay.

Intervjuer: Skal vi se (...). Altså, spørsmålet mitt er egentlig hvordan du opplever dine muligheter til å tilrettelegge for oppgaver som denne eleven synes er interessant, eller fengende, og som reduserer effektene av AD/HD. Men, nå går jo han på medisiner som du sier, og at du ikke merker så mye til ham?

Informant: Jo, men, men, jeg kan si hva, hva jeg, altså, det som jeg tror jeg har gjort som er, som jeg har veldig tro på, og som, det har vært, ha mye aktivitet, altså, ha mye gymaktiviteter (\*). Nå har jeg ikke hatt så mye av det i år, men jeg hadde mye av det i fjor, hvor jeg rett og slett la inn et kvarters gym nesten hver dag, hvor jeg, både for klassemiljøets del, men òg for ham og andre, altså, jeg har mange gutter i klassen som rett og slett bobler over av energi (\*\*), og rett og slett få ut energien på dem. Og (...), sånn som han er òg, det er jo enormt sånn aktiv gymtime, han liker det godt og sånn. Ehm (...), så det har jeg i hvert fall gjort en del av, vært bevisst på (\*\*\*). Ellers òg (...), så er det hele tiden sånn (...), hvem han fungerer godt i lag med. Eller si det motsatt, hvem han overhodet ikke fungerer på gruppearbeid og lag i gymmen og sånt. Bevissthet omkring det (\*\*\*\*). Når det er gruppearbeid og sånn, at går inn og ha samtaler i den gruppen om hva oppgaver, altså, litt sånn forsiktig om hvilke oppgaver han passer til. Det er forresten elevene veldig flinke til, vis hensyn, det er noe med han, og sånn sett så er de flinke til å verksette ham (\*\*\*\*\*).

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Hva er grunnen til at du ikke har samme mulighet til slike aktiviteter i år?

Informant: Godt spørsmål, siden jeg så veldig mye positivt i forhold til både han og de andre (...). Men det krevde en hel del praktisk organisering og gjennomtenkning, og dessuten tok det en hel del tid fra andre fag (...) (\*) Har nok òg følt en del på at de andre to parallelle klassene ligger noen hakk over i gjennomsnittsscore på ulike fagprøver, og at jeg rett og slett har trengt mest mulig tid til standardfagene (...). Dessuten har 7.trinn tre gymtimer i uken, mot to timer i 6. (...) (\*\*). Men (...), blir litt svar skyldig (...), kunne godt hatt litt av det ennå (...). Men (...), jeg kan også trekke fram at jeg var den eneste på skolen som gjorde det i fjor (...) og det er jeg jo litt stolt av (\*\*\*).

Informant: (\*) M-m. (\*\*\*) Okay. (\*\*\*\*) Ja, det skjønner jeg.

Intervjuer: Hvis han, hender det at han får gjør litt sånn andre ting enn det de gjør?

Informant: Ja (!). Men ikke sånn påfallende veldig forskjellig, men. Det er ikke sånn at han får lov til å stå på hodet mens de andre jobber fag. Men at han får noe sånn, som, som passer for ham. Ja (\*). Men, men det er altså òg, det er ikke sånn at det blir veldig påfallende synlig i klassen, for der er så pass mange som, som, bobler over, som sagt.

Intervjuer: (\*) Ja.

Intervjuer: Ja, skjønner. Ehm, bruker dere pc, bruker han pc?

Informant: Ikke fast, men vi bruker det en del, og han liker godt å bruke pc (\*)

Intervjuer: (\*) Ja. Hvordan reagerer de andre elevene, hvis han får lov til å gjøre ting som de synes (\*\*)

Informant: (\*\*) Nei, altså, det blir ikke påfallende, for han blir liksom ikke (...), og sånn som nå så er det andre som er langt mer påfallende i oppførselen (\*\*\*)

Intervjuer: (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Ehm, hva er de sterke sidene hans, faglig og sosialt?

Informant: De sterke sidene hans faglig er at han (...) kan kollossalt mye, særlig på naturfagsfronten (\*), vet veldig mye, både teori og ikke minst sånn i praksis (\*\*). Han er flink motorisk, han er flink i gymtimene, han er flink i sløyd, håndverk (\*\*\*). Eh (...), han har egentlig en ganske grei forståelse i matte og sånn, selv om han ofte sier «dette forstår jeg ikke, dette forstår jeg ikke, dette kan jeg ikke, dette klarer jeg ikke». Men, han, han klarer seg egentlig ganske bra faglig, i det hele tatt (\*\*\*\*). Det er vel språklig, engelskmessig, som er han svakere side, da. Ehm, hva var spørsmålet nå igjen?

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m. (\*\*\*) M-m, m-m. (\*\*\*\*) Ja. Ja.

Intervjuer: Sosialt.

Informant: Sosialt, ja. Eh (...), ja, altså, styrken hans sosialt er jo at han er (...) (^), han trekker seg ikke vekk, han vil være med de andre, han, de andre liker ham godt, han er en sjarmerende (!) gutt. Ehm, han kan (!) bli fysisk, han kan (!) plutselig føle seg urettferdig behandlet, da kan han bli fysisk. Ehm, og da kan han gjerne reagere sånn at de andre plutselig får totalt nok av ham (\*). Men han har jo, altså, sterke, holdt på å si så kalt sterke krefter i klassen som bryr seg om ham, som liker ham godt, så han blir jo aldri liksom frosset ut over lengre tid, da (\*\*)

Informant: (\*) Okay. (\*\*) Nei.

Intervjuer: Føler du da at hans gode sier komme frem? Føler du at (\*\*)

Informant: (\*\*) (^) Ja (!), det føler jeg. Eh (...), men han er nok ikke vant med å få, med å få for mye skryt. Ikke alltid han liker å få det heller. Men han (...), det har vært helt sånn tydelig når han har fått offentlig skryt, da, for å si det sånn, så har han blitt veldig stolt.

Intervjuer: M-m.

Informant: Ja.

Intervjuer: Ja.

Intervjuer: Men, ehm, føler du at skolen som helhet er på å gjøre sånn at de gode sidene hans komme frem?

Informant: Det er nok mer det som skjer i klasserommet som gjør det. Skolen og lærerne gjør mye for han, egentlig, men likevel så får nok han ikke vist så mye, helhetsmessig, av sine sterke sider.

Intervjuer: Til de andre?

Informant: Ja. Ja. Til de andre. Men jeg vil si at det blir gjort ganske mye for ham i klasserommet.

Intervjuer: Går det an å peke hva det konkret arbeides med der i forhold til å få frem hans sterke sider?

Informant: I klassen kjenner de gutten, og han er og trygg på de andre. Han tør å vise sine sterke sider, og jeg og medelevene lar han få bruke disse. Det er selvfølgelig mye lettere for meg, eller oss, i klassen å vite hvordan ting skal tilrettelegges (...). Det ligger også stadige tanker og evalueringer bak om hvem han trives og jobber bra sammen med, hvem han ikke bør være sammen med (...) (\*). Hvem utfyller han godt i gruppearbeid, for eksempel. Skolen som institusjon strever jo veldig med når enkelte elever er litt annerledes (...), de skal liksom tilpasses den store massen, selv om en egentlig vet at det er veldig vanskelig for noen ut fra deres forutsetninger (\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m. Ja.

Intervjuer: Tenker du at han har potensiale som du tenker ikke kommer frem?

Informant: Han kan mye i naturfag for eksempel, enn det han får vist i timene (\*). Og han har praktiske ferdigheter i for eksempel sløyd som han ikke får vist frem fordi det er for dårlig materiale, og for dårlig verktøy for ham (\*\*).

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) Okay.

Intervjuer: Hva du tenker kunne eller burde blitt gjort for at han kunne fått utnyttet potensiale i høyere grad?

Informant: Naturfagtimene kunne i enda større grad vært lagt opp med praktiske forsøk og øvelser, turer i nærområdet (...), selv om turer også kan være krevende på grunn av litt /ukjente/ og mindre strukturerte situasjoner (\*). Og dette gjelder også i andre fag. Han må få beveget seg litt med mål og mening, om det så bare er å bruke hendene til å forme noe (...) (\*\*). Dessuten, til tross for fine ord om individuell tilpasset undervisning for alle (...), i de fleste fag blir jo mye lagt opp etter den største gruppen av elevene, de som ligger /midt på/ rent nivåmessig (...). Kanskje burde det vært mer bruk av stasjoner og varierte aktiviteter, der elevene også kunne blitt inndelt litt med hensyn til deres måte å jobbe på, deres ferdigheter og innsatsvilje.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m. M-m.

Intervjuer: Men sånn, andre elever, jeg forstår det sånn at de ikke kommer med så mye negativt til ham?

Informant: Ja, altså, det, han har vært der hele veien, de har vant til ham. Altså, han har et rykte på seg at, særlige foreldre snakker om det; «ja, årh, ja, vi vet jo hvordan det er, vi vet jo hvordan det er med han (!)». Altså, bursdagsselskaper og sånn, de vet at de må passe på ham (\*). De sier liksom at, det virker som de andre elevene, de har (...) (^) innfunnet seg med at sånn er det, og de liker ham òg.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Føler du at du også kan påvirke dem, hvordan de oppfører seg mot ham?

Informant: Ja, det tror jeg. De ser, altså, dette har jeg snakket med foreldrene om òg, ganske tidlig når jeg overtok klassen, så hadde han en, da var han veldig utprøvende i forhold til meg, og da var det en gang der jeg rett og slett løftet ham ut av klasserommet, og sørget for å dunke han i pultene på vei ut, at jeg rett og slett ble fysisk med ham (\*\*). Og det har jeg sagt til foreldrene hans òg, at det ble en overreaksjon av meg, og det var en sånn som òg, noe som noen av elevene gjerne reagerte på, det satte nok på ein måte litt sånn støkk i det òg. Men (!), de har nok sett at jeg stiller ganske tydelige krav til ham og sånn, ikke finner meg i, og samtidig så skjønner de nok at jeg er, at jeg er engasjert, de ser at jeg bruker en del tid med og på ham òg.

Intervjuer: (\*\*) M-m. (\*\*) Ja, m-m. (\*\*\*) Ja.

Intervjuer: Merker du forskjell, selv om han går på medisiner, at der er noen perioder som er bedre enn de andre?

Informant: Ja. Dager mer, har jeg reagert på (\*). Eh, der har vært dager hvor jeg rett og slett har spurt, der jeg har snakket med foreldrene om noe annet, «var det noe spesielt, da?». Nå har opplevd en ganske sånn, mormor døde for ikke så lenge siden, og sånn påvirket jo også veldig, da (\*\*), så (...). Ja.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) Ja, ikke sant.

Intervjuer: Føler du at du kan påvirke å holde på de gode dagene? Eller er det mer utenfor din kontroll, skulle jeg til å si?

Informant: Altså, det som jeg tror betyr mye for ham, det er jo på en måte et sånt latterlig enkelt grep, det er at han har fått snakket med en tredjeperson, altså hun læreren som har kommet, da, hvor han nærmeste får øse ut av seg, frustrasjonen sin. Det tror jeg har betydd veldig mye for ham (\*). Så tror jeg det betyr mye de gangene jeg klarer å treffe ham med positiv tilbakemelding på et eller annet, noe som betyr noe for ham. Ikke alltid like lett å finne det (\*\*).

Intervjuer: (\*) Ja. Ja. (\*\*) Nei, okay.

Intervjuer: Merker du om det er herlig at han har den personen som han kan gå til? Letter det ditt arbeid?

Informant: Det letter mer (...), det lettere mer den der samvittigheten overfor ham. Nå har vi jo på en måte, ikke noe veldig stort, men likevel et tilbud til ham som betyr mye for ham (\*). For jeg føler litt på det der der at (...) (^), altså, snakker mye om det med at skolen blir mindre og mindre guttevennlig, eh (...) òg, i forhold til de elevene med diagnose, sånn som jeg sa før, vi vil forstå de, vi snakker om de, men så blir det av og til til at vi behandler dem som om de er helt vanlige (\*\*), og forventning som til helt vanlige, og, eh, det gjelder meg også, altså. Men jeg synes det er godt at han får noe som er godt for ham (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: (\*) M-m. Ja. (\*\*) Okay. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Men hvis du selv kunne organisert, slik at den ble mer guttevennlig, hva ville du gjort?

Informant: Mye mer gym.

Intervjuer: Ja. Du er jo en idrettsmann.

Informant: Ja, men jeg ser at, jeg ikke tilhenger av masse fotball for eksempel, for det, det, det er noe som ofte gjør at noen faller ut. Men jeg tilhenger av aktiviteter som gjør at flest mulig, eller alle kan delta (\*). Og (...), jeg har tro på det sånn klasse miljømessig, og, altså, gjør noe, altså, få ut, få litt fysisk aktivitet. Det betyr noe for alle (\*\*). Jentene har òg godt av det, men, men du har en del gutter som opplagt har godt av det.

Intervjuer: (\*) Ja. (\*\*) M-m, m-m.

Intervjuer: Er der mye stillesitting, da?

Informant: Ja. Det er jo for mye stillesitting med skolen.

Intervjuer: Men sånn fremtidsutsikter, da tenker først generelt barn med AD/HD. Hva tenker du om hvilke muligheter de har?

Informant: Han her tror jeg det kommer til å gå veldig bra med. Han kommer til å være, han kommer til å være litt sånn, det kommer til å være litt sånn synlig at det er noe med ham, på en eller annen måte. Men han kommer til å vinne veldig mye på sjarmen og gode humør, og sånn, og han kommer til å gjøre noe praktisk (\*). Han kommer til å gjøre noe med hender og kropp (\*\*), og være i aktivitet, og han kommer til å, tror jeg, få et godt liv.

Intervjuer: (\*) Ja, okay. (\*\*) Ja.

Intervjuer: Ja. Hva tror du han selv tenker? Tror du han tenker noe om det?



Informant: Det tror jeg selv han kommer til å oppleve òg, men jeg tror òg at han kommer til å tenke at han er litt, at han ikke er så lur.

Intervjuer: Ja. Okay. Men du tror at han tenker at han har gode muligheter til å få til noe?

Informant: Jeg tror ikke at han bekymrer seg for at han ikke skal få seg jobb, eller at han ikke skal få seg noe å holde på med. Jeg tror han er ganske trygg på det. Han har ganske gode rammer. Økonomisk sett, hjemmefra òg (\*).

Intervjuer: (\*) Ja. Okay.

Informant: M-m.

Intervjuer: Ehm (...) hvilke situasjoner føler du styrker relasjonen mellom dere to?

Informant: En gang til. Hva slags?

Intervjuer: Hva slags situasjoner føler du styrker relasjonen mellom dere to?

Informant: Han er glad i å komme og snakke med meg. Altså, selv i de periodene hvor han, han har vært mest negativt, hvor han føler at jeg har vært så sint, eller urettferdig, så har han likevel villet komme og snakke med meg, fortelle ting (\*). Ofte har det med naturfag å gjøre, eller ting som de lager hjemme. Faren er også aktiv med hender og (...) (\*\*\*) forme ting, da, og (...). Så han også veldig glad i sånn (---)sport, eller (...). Kjøre med (---) og (...).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Har dere da en klikk dere kan bygge på?

Informant: Ja.

Intervjuer: Hvilke situasjoner svekker relasjonen?

Informant: Ehm (...) (^), det er nok kanskje det at jeg, eh (...), det har vært og er fortsatt tidvis perioder med en del støy, at jeg må jobbe mye med støyen, og at han nok føler at det blir veldig at han må konsentrere seg, være rolig (\*). Jeg tror han føler på det at konsentrasjon, konsentrasjon, konsentrasjon.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: M-m. Hvilke situasjoner føler du det er mest av?

Informant: (...) Vet ikke. Kanskje flest (...) konsentrasjonsepisoder for ham.

Intervjuer: M-m. Okay.

Intervjuer: En typisk time med ham, går det an å beskrive det?

Informant: Eh (...), en typisk time sett utenfra, så ville han (...) forholde seg, oppføre seg som de andre. Ehm (...), du ville neppe sett noe på ham. Det som kan være ganske sånn, at kan være, altså, han gir ikke sånn opp nå, sånn som tidligere, for før så kunne han bli veldig sånn «jeg skjønner ikke dette, jeg skjønner ikke dette». Nå prøver han mer, og kommer ofte og spør direkte. Men han har fortsatt for lavt selvbilde i forhold til hva han reelt kan.

Intervjuer: Okay.

Intervjuer: Har du, føler du at du har tid til å jobbe med selvbildet.

Informant: Nei. Jeg har ikke tid. Jeg har ikke, hva heter det, utdanning i det heller, på en måte.

Intervjuer: Men hvis du skulle spurt ledelsen om ressurser, på et eller annet nivå (\*), sånn at det hadde gått an. Hva ville du hatt?

Informant: (\*) M-m.

Informant: Jeg ville ikke hatt noe fra skolen, annet enn den personen, altså, greit at det er folk inne i klassen som kan hjelpe til faglig sett på ham, og som den personen han kan buse ut til, men jeg tenker at hvis han skulle hatt noen til å bygge opp seg opp, så måtte han hatt noen som virkelig hadde hatt god peiling på det. Da snakker vi retning psykolog, eller noe sånn.

Intervjuer: Okay. Men kunne du tenke deg det, at han fikk det, at han hadde tilbud?

Informant: Eh (...), jeg kunne tenke meg (...), eh, at, altså, og det er jo noe vi har samtalt om med foreldrene, og de er jo bevisst på det, og tenker på det ennå.

Intervjuer: Okay. Ja.

Intervjuer: Men i disse typiske timene, kan du forlate klasserommet?

Informant: Jeg gjør jo det, rett som det er, men det blir veldig ofte litt støy i det, men han er ikke spesielt aktiv der.

Intervjuer: Nei. Okay.

Intervjuer: Ehm, forhold, situasjoner, eller hva det måtte være, tar du det med deg hjem?

Informant: Ja. Det gjør meg ingenting heller.

Intervjuer: Nei.

Informant: Det kan kverne litt, men mest på jakt etter løsninger, og det er helt okay. Jeg har ikke noe mål om å skru av arbeidsdagen, sånn.

Intervjuer: Det sliter deg ikke ut, altså, eller går ut over nattesøvn?

Informant: Nei. Det gjør det ikke. Nei, altså (...), jeg har òg møtt veggen som lærer og sånn, men (...) det er likevel ikke, det er ikke noe jeg vil, jeg vil ha det engasjementet.

Intervjuer: M-m. Ehm, når du trenger informasjon om denne eleven her, eller om AD/HD generelt, hva gjør du da? Hvor går du hen?

Informant: Altså, informasjon omkring AD/HD har jeg gjort alt for lite av. Ehm (...), jeg har lånt noen blader fra AD/HD-foreningen, eller hva det heter (\*), og lest det. Jeg har litt artikler. Men jeg har ikke vært på noe kurs, jeg kunne godt tenke meg å gjort, men jeg har ikke stått på for å gjøre det. Jeg har jo en del dialog med foreldrene her, så jeg får høre mer spesifikt om deres barn, da. Ehm (...), men jeg har (...), det går jo på tidskapasiteten, og ja (...) (\*\*). Jeg tror skolen ville vært positive til å sendt på kurs. Så, så, det er ikke noe, den må jeg ta litt (...).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Okay.

Intervjuer: Så det er du som må ta initiativ?

Informant: Ja, jeg føler litt på det.

Intervjuer: Ja.

Intervjuer: Hender det at du lar være å irettesette ham, fordi du tenker at han har fått nok i løpet av en dag, eller (\*)?

Informant: Ja (!). Ja (!). Jeg velger ut slagene med ham. Prøver å vri og vende på det òg, slik at jeg heller kan ta, og det har jeg òg sagt til de på lærerværelset òg, at, altså, når de kommer med den og den og den episoden, det er på en måte ikke det han trenger. Han trenger mer, ja, i andre enden, få høre litt om det som er positivt (\*). Men, men verken, altså, foreldrene hans vil jo heller ikke at vi skal se gjennom fingrene på ting som ikke er greit. Det er ikke det som er målet. Men (...), eh (...), Ja.

Intervjuer: (\*) Skjønner.

Intervjuer: Ja. Men har du mye en-til-en-kontakt med ham?

Informant: Ikke tidsmessig satt av til ham. Nei.

Intervjuer: Nei. Hva tenker du kunne blitt gjort for å fått det?

Informant: Ja, rydde av tid for meg. Men jeg vet ikke om det er, jeg vet ikke hvor, jeg tror på en måte det er greit at, sånn som at han har en person som han kan buse ut til, at der er en tredjeperson, at det ikke er meg (\*). Jeg tror det er like greit det, som å satse for mye tid på meg (\*\*). Jeg tror kanskje det er greit for ham at jeg er en type autoritet som, altså, han skal ikke være redd for meg, men han skal også vite at jeg har klare og tydelige grenser. Og jeg vet ikke om det da er jeg som skal gå inn og være kompisen hans (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) Ja, okay. (\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Hva er det viktigste (...), helt åpent (\*)

Informant: (\*) For meg?

Intervjuer: Eller mer for ham.

Informant: Altså, det viktigste for meg er faktisk å, det høres gjerne litt ille ut, men at han (...) etter forutsetning fungerer mest mulig normalt. Og det er ikke fordi at vi ikke skal akseptere det han har, for det er jo òg viktig at han aksepterer det han har. Men, på en måte, i mangel av forståelse som er rundt omkring, så tenker jeg at han blir òg, rett og slett, lykkeligst av å klare å innrette seg mest mulig.

Intervjuer: Så det viktigste du gjør da, er å hjelpe ham til å innrette seg?

Informant: Ja. Men (...) (^^) det høres jo litt farlig ut. Jeg vil jo virkelig at han skal akseptere seg selv, og at andre skal akseptere (\*), men det er noe med at han sosialt sett skal ha det best mulig (\*\*). Så, så (...) eh, der har meg og moren et ganske sånn, jeg mener jeg har gjort veldig (!) mye for ham akkurat der (\*\*\*), og sånn sett, så hadde jeg sagt det rektor òg at, for hun har ringt en del og vært kritisk, og jeg har sagt at du burde, eller dere burde, faktisk ringt til skolen og takke skolen for alt det den har gjort.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja, skjønner. (\*\*\*) M-m. M-m

Intervjuer: Føler du en litt utilfredsstillelse for det du gjør?

Informant: Ja (!). Ja (!).

Intervjuer: M-m. Men eh (...), tillitsforholdet mellom deg og han. Hvordan opplever du arbeidet med det?

Informant: Ehm (...) (^^), litt sånn, jeg tror nok på én måte at han har veldig tillit, for han vet hvor jeg står, han vet hvor han har meg. Samtidig, så kan, hvis der er ting som ikke blir helt etter hans hode, så kan han plutselig oppleve det som veldig urettferdig (\*). Og sånn sett så vet jeg ikke hvor mye han stoler på meg (\*\*). Når det gjelder foreldrene, så tror jeg at de midt oppi kan være misfornøyde med en del, og så tror jeg at de har en veldig tillit. De kommer og rådfører jeg med meg veldig ofte, og òg i forhold til ungdomsskolen neste år. Hva bør vi gjøre, hva bør vi velge, hvem bør vi snakke med.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m.

Intervjuer: Så det er ikke noe motsetningsforhold, da, egentlig, at selv om de misfornøyde, så har de likevel tillit til deg?

Informant: Ja, altså, jeg føler det er et motsetningsforhold der. For de er på en måte kritisk, men på en annen måte så komme de veldig ofte og spør.

Intervjuer: Åja, ja, sånn ja.

Informant: Ja. Så jeg synes det er litt sånn pussig, men (...). Ja.

Intervjuer: Ja. Skjønner.

Intervjuer: Er det noe som jeg ikke har kommet inn på, som du har lyst til å frem, som du føler det er viktig å ha med i en oppgave som dette?

Informant: Ja, nei, altså, jeg synes, ehm (...) (^^), eh, det der med håndtering av episoder (\*), at lærere trenger faktisk (...) eh, for det første så må en ikke være så stolt, det er lett å gjøre feil. En kan ha god peiling, men likevel gjøre feil gang på gang, men. Men vi trenger litt sånn kursing i det, og bevissthet om det (\*\*). Og jeg ser jo det, at mange som jeg ser på som dyktige lærere, de håndterer jo ikke de episodene hvor de møter han her. Så blir en, så blir det en sånn opphetet situasjon, så håndterer mange det feil.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja, okay.

Intervjuer: Så, det er ikke lagt inn i lærerutdanningen. Noe særlig i allefall?

Informant: Alt for lite (!).

## Transkripsjon – Lærer E

Intervjuer: Hvis du kunne fortalt litt mer om det du sa tidligere om (...) hvordan dere er organisert?

Informant: Ja, skal jeg bare si det nå?

Intervjuer: M-m.

Informant: Eh, før var det liksom to avdelinger på denne skolen. Da hadde du spesialavdelingen som du kalte for ATO(\*), og så hadde du vanlig avdeling (\*\*). Men så for tre år siden da vi begynte, så var det sånn at det var tilfeldig at det var to elever som var blitt tatt opp på ATO, og der er han en av dem (\*\*\*). Og de andre elevene var bare blitt tatt opp på vanlig avdeling. Men så setter vi sammen grupper og tar dem inn hit, og danner en liten gruppe med dem (\*\*\*\*) med spesialpedagoger, uavhengig hvor de er tatt opp hen. Altså, de som har behov for det, setter vi sammen i grupper. Før var det sånn at hvis du ikke var tatt opp på spesialavdeling, så fikk du ikke den oppfølgingen (\*\*\*\*\*). Så det har liksom vært det nye.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja. (\*\*\*) Okay. (\*\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*\*) M-m. M-m.

Intervjuer: Så han hører til (\*)

Informant: (\*) Så han hører egentlig til spesialavdelingen.

Intervjuer: Men hører han til en av fargegruppene på trinnet. Dere opererer med slikt system?

Informant: Ja, han hører til en fargegruppe. Så han sier 4.klasse. Han sier ikke ATO han.

Intervjuer: Skjønner.

Informant: Så han er i den lille gruppen, og vi er ute og har all norsk på liten gruppe. Og så har de tilbud om svømming òg i tillegg en gang i uken. Og så er vi inne der vi kan være inne. Og det er (...). Og med han så er vi inne i ganske mye ting.

Intervjuer: Inne i klasserommet?

Informant: Inne i det store klasserommet, ja. Det kaller vi stor gruppe. Vi kaller det store grupper og små grupper.

Intervjuer: Ja, okay.

Informant: Ja. Så vi er inne i stor gruppe der vi kan være inne. Så han er (...) inne der han kan. Det er jo det at det skjærer seg, at han må ut fordi han er så urolig. Da tar vi ham ut, og inn på dette lille rommet (\*). Men han er egentlig inne i alle fag, unntatt norsk.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Ja, okay. Så bare for å være helt sikker på at jeg forstår deg riktig, du er ikke kontaktlæreren hans, da?

Informant: Jo, jeg er kontaktlæreren hans. Jeg er kontaktlærer kun for fire stykker. Det er de fire som trenger ekstra oppfølging. I det store rommet er det en annen lærer som styrer. Så jeg er med han, eller jeg har også en assistent med meg på ham. Så er enten jeg eller hun med inn når vi er inne i det store klasserommet, så er alltid en av oss med inn. Men da har ikke jeg ansvar for å lede klassen. Da har jeg kun ansvar for ham. Så han har alltid en på seg. Til og med i friminuttene. Han er aldri alene.

Intervjuer: Okay. Visste dere om vanskene til gutten da han begynte, slik at dere begynte med dette med en gang?

Informant: Ja, vi visste at vi skulle starte opp med dette. Så første året så var det litt (!) utprøving, for da var vi litt (!) mye inne i stor klasse til å begynne med (\*). Men så så vi jo raskt at vi måtte trekke oss ut, og så ble vi mer og mer inne på smågruppe (\*\*). Og det vises jo opp gjennom, jo eldre de blir, jo mer må vi inn og være på smågruppe (\*\*\*). Da har vi ikke så muligheter til å være i det store klasserommet.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja. (\*\*\*) Okay.

Intervjuer: M-m. Ehm (...), hvilke fag har du i allmennlærerutdanningen din? Hva er på en måte ditt hovedområde?

Informant: Eh (...), jeg har småskolepedagogikk og spes.ped. Det er det jeg har.

Intervjuer: Akkurat. Og din alder?

Informant: (38)

Intervjuer: Medisiner, får han det?

Informant: Ja, han får Concerta.

Intervjuer: Har han fått det hele skolegangen?

Informant: M-m.

Intervjuer: Hvor mange er dere i klassen?

Informant: Når vi er på den lille gruppen, er vi 3-5. Og når vi er inne i stor klasse, er vi 25.

Intervjuer: Okay. Hva er det som kjennetegner denne eleven i forhold til diagnosen?

Informant: Ja, det er jo det typiske (...), ukonsentrert, spesielt dette med at han er (...), nå glemmer jeg hele ordene. Det er jo det at (...) han tenker ikke før han handler. Hvis han plutselig ser noe, så gjør han det (...), nå husker jeg ikke ordet (...) (^). Impulsiv. Ja. Veldig impulsiv (\*). Og så har han (...), veldig mye raseriutbrudd. Han kan både slå og sparke (...) (^), ehm (...). Ja (...), veldig ukonsentrert (...) (\*\*). Men dette med impulsstyrt, det er det som kjennetegner ham veldig.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*). Okay.

Intervjuer: Skiller du i forhold til ham mellom impulsivitet og hyperaktivitet?

Informant: Ja, altså, hyperaktivt, da er det jo full rulle. Men impulsivitet, da gjør du jo ting før du rekker å tenke. Så det er jo to forskjellige ting. Så det ikke alltid han er hyperaktiv. Han er nok mer impulsstyrt.

Intervjuer: Hva utgjør den største utfordringen for deg?

Informant: Det er når han har disse raseriutbruddene sine, når det er noe han vil, og så sier jeg nei (\*). Det er de største utfordringene.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Knyttes det til impulsiviteten eller hyperaktiviteten?

Informant: Ikke (...), det er begge deler, holdt jeg på å si. Impuls det er når han plutselig finner ut at han skal gjøre noe, at han plutselig slår andre elever, eller de rundt seg, uten at han får tenkt at det ikke var rett (\*). Han har veldig sånn rettferdighetssans (\*\*). Litt overdrevent rettferdighetssans, kanskje. Og hvis han føler at dette ikke er rett, slår han før han rekker å tenke. Så det er det med å bruke (...), han har veldig lett for å slå (\*\*\*). Hvis han er med i spill i friminuttene, og han føler at de ikke følger reglene slik som han mener er reglene. Og det er ikke alltid rett det som ham, men det som han tror. Da blir det helt feil, og han blir rasende. Og da gjør han som regel noe før at han rekker å (...) tenke. Og han er veldig sånn at hvis du setter deg ned og prater og forklarer, så klarer du å hente ham inn (\*\*\*\*). Men akkurat der er det så impulsstyrt at han ikke klarer å stoppe det.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*). Okay. (\*\*\*) Akkurat.

Intervjuer: Skjønner.

Intervjuer: Omgivelsene (...) media, rundskriv fra departementet, hvordan føler du de orientert? Føler du de er positivt eller negativt orientert i forhold til elever med AD/HD.

Informant: Ja, holdt på å si. Du hører jo litt begge deler, synes jeg. Det har jo (...), du leser jo litt rundt det som står (...). Du føler jo at du får informasjon. Jeg vet ikke om jeg forsto spørsmålet riktig.

Intervjuer: Nei, altså, når du ser på tv, hvis du leser skriv fra høgere hold, rett og slett inntrykk du legger merke til i omgivelsene, er de negative eller positive til elever med AD/HD?

Informant: Ja, det har jo vært veldig mye oppe at det er flere og flere som får diagnosen, at det er altfor lett å få den, medisinerer. At, en stund var det jo inn, med en gang de var litt urolig

så fikk de AD/HD. Så det har jo vært veldig oppe det.

Intervjuer: Og (...) andre kollegaer, hvordan er tilbakemeldingene du får fra dem i forhold til denne eleven?

Informant: Du får (...)^(^)^ altså, du får begge deler. Jeg føler jeg får både negative og positive, for de er veldig flinke til å komme å si ”åh, jeg så ham”, altså, hvor flink han er og sånn og sånn (\*). Men så opplever jeg òg veldig mye at andre kommer til meg og sier ”åh, han eleven din var helt på styr” og sånn, at du får litt sånn negative (...), det er liksom mange som sier, altså, det er mange som beundrer meg som orker å ha ham tre år på rad, ikke sant (\*\*), så du får (...), men så er det òg, liksom (...), ting, for det at han gjør jo litt ut av seg rundt i gangene, så veldig mange legger merke til ham (\*\*\*). Så (...), då får litt både òg positivt og negativt.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Ja. Påvirker det deg på en eller annen måte?

Informant: Jeg synes jo det er veldig kjekt å få positivt. Det er jo ikke alltid like kjekt å få negativt, da, men (...), men klart, jeg hører jo hva de sier, og så, og så prøver å (...), og (...), altså hvis det er situasjoner hvor jeg vet jeg okay, her må jeg faktisk inn og snakke med eleven, så gjør jeg det (\*). Men det må jeg sile ut. Altså, du kan ikke, det er ikke ta opp alt med eleven (\*\*). Så en del av det lar jeg bare gå. Er det viktige ting, så, det er jo av og til jeg får tilbakemeldinger om at han har gjort sånn og sånn i taxien med en annen elev, for han kommer hit på skolen i taxi. Og da får jeg jo tilbakemeldinger fra andre i andre klasser. Og da er det jo en situasjon som jeg må sette meg ned og prate med ham om. Og dette følger vi opp, og jeg må spørre den andre, læreren til den andre eleven ”går det bra videre?” og (...), men (...) (\*\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Nei. (\*\*\*) M-m. M-m.

Intervjuer: Men (...), det minner meg om noe annet jeg lurer på. Du kan ikke ta opp alt med ham, men er det sånn at du òg lar være å irettesette ham, hvis han har fått mye i løpet av en dag.

Informant: Eh, ja (^). For hvis, sånn som med ham, du kan ikke gripe over alt, for som oftest så er det så mange ting. Sånn så i perioder, så er det så mye annet, at jeg kan i perioder velge å overse, på en måte litt (!) banning. For han er sånn at det ryr ut av ham (\*). Og sånne små, det velger jeg å overse, nesten så jeg ikke hører det, i perioder. Hvis det ikke er det jeg jobber med, så velger jeg å jobbe med enkelte ting, liksom, den og den perioden jobber jeg spesielt med det og det (\*\*). Og da må du velge å overse ting. Du må liksom bestemme deg for hva du har i fokus nå i denne perioden (\*\*\*). Er det det at han ikke skal slå, er det det at han ikke skal klare å sitte en time, ikke sant. Så du velger ut. Og da kan du velge å overse sånne ting som jeg sier er småting (\*\*\*\*), og ikke irettesette ham for det, slik at det ikke skal bli for mye.

Intervjuer: M-m. (\*\*) Ja. (\*\*\*) M-m. M-m. (\*\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: M-m. Hvordan tror han selv opplever tilbakemeldingene fra omgivelsene?

Informant: Jeg tror han føler at han får mest positivt og skryt. Og de andre elevene er fantastiske med ham. Det er sjeldent at noen andre elever sier noe negativt om ham (\*). Men så, vi har pratet mye om det, hvordan han er, og de er veldig tålmodige med ham. Og de vet at de ikke skal komme, altså (...), angripe ham, si negative ting. De er veldig flinke med ham. Så fra andre elever tror jeg han hører veldig lite negativt.

Intervjuer: (\*) Okay.

Intervjuer: M-m. Vet de om diagnosen?

Informant: Ja, de vet om. Vi har snakket litt om hvordan han er, og hvorfor han er sånn, og (...).

Intervjuer: Ja. Så hvis han får gjøre kjekke ting, jeg går ut i fra at det bare er norsk han er ute

av det store klasserommet (\*), er det slik at han får gjøre annerledes ting også der, som ikke de (\*\*).

Informant: (\*) Ja. M-m.

Informant: (\*\*) Ja, ja, de reagerer ikke på det hvis han får lov (...), si at de har en, de skal lytte til noe, så lar jeg ham få lov til å holde på med noe, si han får lov til å sitte og tegne eller holde på, samtidig som han kan sitte og lytte. For mange ganger kan det skjerpe konsentrasjonen hans hvis han kan sitte og holde på med noe (\*\*\*). Og det er ingen som reagerer på det. Så (...).

Intervjuer: (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Ehm (...), når dere kollegaer diskuterer atferden hans, er det som regel AD/HD-diagnosen dere som regel knytter det opp mot, eller er det andre ting som òg (\*)

Informant: (\*) Det er (...) ikke bare AD/HD-diagnosen. Det er generelt, holdt jeg på å si, han, både organiseringen, hva han kan være inne i, altså (\*\*). Det er ikke bare (...) holdt jeg på å si, vi diskuterer ham nesten som hvilken som helst av de andre som vi har ute på smågruppene. Det er ikke alltid (...), men klart, som oftest så har jo det mye, på grunn av AD/HDen, så det er litt indirekte.

Intervjuer: Nå er kanskje du en som veileder andre lærere, kanskje? Siden du er så tett på ham?

Informant: Ja, nå i forhold til ham, er det jo mest assistenten min jeg veileder. Det er mest hun og jeg som er mest inne på ham. Men selvfølgelig så snakker jeg jo med, for vi er jo et team, vi i 3.klasse, så jeg snakker jeg jo med de som er i de store klassene også, ikke sant (\*), så vi er hele tiden, si har veldig mye samarbeid, og tar vi jo opp ham, og da sier jo jeg at nå fokuserer jeg på det og det, sånn at de òg vet hva de skal overse og hva vi skal jobbe med (\*\*). Og det er viktig, det som er viktig når vi jobber med den type elever, er at vi har samme mål (\*\*\*), at alle gjør det samme, at han ikke får lov til noe hos en, og så slår andre ned.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m. M-m (\*\*\*) Ja. Ja.

Intervjuer: M-m. Men får du noe veiledning, der igjen, holdt jeg på å si?

Informant: Ehm (...), det har vært lite for lite. Jeg har savnet veldig mye mer kursing, og (...), det er liksom noe med det å få bekreftelse på det du gjør, at det er rett (\*), og så få litt up-backing. Og det har det vært litt lite av (\*\*). Ja. Nå hadde vi ett, men det var spesielt i forhold til hun assistenten og SFO. Men det var liksom jeg som fant veiledere, og fikk i gang det (\*\*\*). Så det har vært liksom (...), det skulle ha vært mye mer. (\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Okay. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*) Ja. Okay.

Intervjuer: Og støtten (\*) fra skolen?

Informant: (\*) Ja. Ja. Det skulle også, føler jeg, vært mer av.

Intervjuer: Okay? Hvordan, hva er det du savner i forhold til støtten?

Informant: Det er litt, altså jeg (...) (^), jeg føler at det ikke alltid jeg får forståelse for at jeg har en så vanskelig elev. Av og til tenker jeg "åh, forstår de at han, hvordan han er. Kjenner de til ham?" (\*). Og så det. Men spesielt dette med å få litt mer kursing, litt mer input fra folk utenfra, at de kommer inn og gir mer input (\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja.

Intervjuer: Foreldrene? Hvordan opplever du forholdet til dem?

Informant: Ehm, vi har et tett, vi har et veldig, altså det er bare mor som er inne på banen der, for de er skilt. Så jeg har et godt (...) (^) samarbeid med dem. Men (...) (^), jeg føler vel at det ikke er alltid (...), en ting er å sitte på møter, og mor er veldig pratsom, hun er veldig språklig av seg (\*). Altså (...), men det er ikke hun klarer å følge det opp hjemme, for hun har en del (...), han har en bror som har, ikke AD/HD, men (...), akkurat det motsatte (...) ehm

(...).

Intervjuer: (\*) Okay.

Intervjuer: ADD, eller?

Informant: Ja. Han har ikke den hyperaktive delen

Intervjuer: Nei. Skjønner.

Informant: Ja, så de har ganske mye på hjemmebane. Og (...), sånn sett føler jeg at hun ikke alltid klarer å følge opp. Men kontakten, og vi har et veldig godt forhold. Det er sånn at hun ringer meg, og jeg ringer henne (\*). Så vi har jo mye mer møter enn vanlige elever har (\*\*). Og vi skriver (...), han har en kontaktbok. Og den skriver vi i stort sett hver dag.

Intervjuer: Ja. Okay. Uansett hva som har skjedd? Enten om dagen har vært grei, bare sånn kort om hva vi har gjort. De prøver de også på SFO å følge opp (\*\*\*). Så nå assistent, altså hun er assistenten som er inne, hun følger ham over på SFO. Så vi har den kontinuiteten med at vi har den samme voksne som vet hva som skjer i skoledelen og SFO (\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. M-m. (\*\*) Okay. (\*\*\*) Ja. Ja. (\*\*\*\*) Skjønner.

Intervjuer: Ehm (...), når det oppstår misforståelser mellom deg og han, hva er det (...), hva gjør du da?

Informant: Jeg setter meg ned og snakker med ham. Det er det beste. Det å ta god tid, og å vise forståelse, at du forstår. Han er veldig sånn, det nytter ikke å gå inn bom (!) med noe. Da låser han seg (\*). Det er ”kom og sett deg på fanget, så skal vi prate”. Eller han setter seg ved siden av meg og (...), ”nå må du fortelle”, og så prøver du å prate, og så tar du det helt fra bunnen, og da får du ham som oftest med på det (\*\*). Men jeg og han, vi har jo en (...), altså, det skal jo litt til. Altså, vi har hatt en del assistenter inne, og han har brukt de opp. Så i løpet av disse årene har vi hatt en haug med assistenter. Og han bruker de opp en etter en (\*\*\*).

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Okay. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Hvordan gjør han det?

Informant: Han bruker de opp, altså, de orker ikke mer. Han blir for tung for dem for at han i konfliktsituasjoner kan slå, han kan sparke, han har bitt dem. Han hiver på stoler, blir veldig, han kan bli veldig voldelig av seg. Og de føler at, de har ikke klart å få den relasjonen seg imellom (\*). Men jeg vet ikke hva som gjør det, men fra første dag, altså, det er ingen andre på huset som har fått. Jeg vet med 100 % sikkerhet at han slår aldri meg (\*\*), han går aldri til angrep på meg. Altså, jeg kan gå inn i en konfliktsituasjon og være så trygg på at han (...), han gjør meg aldri noe.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Åja.

Intervjuer: Du vet ikke hvorfor dere har fått den gode (\*)

Informant: (\*) Nei, jeg vet ikke (...), det må jo være at vi to, jeg har jo hatt ham siden første, og det var liksom jeg som kom inn i bildet først, og at vi hadde noen kjekke opplevelser til å begynne med, og at dette har vi liksom bygget på. Så han er så trygg på meg, og jeg er trygg på ham (\*\*). Så (...), så det er mange ganger på SFO og andre ganger at jeg blir hentet og må gå inn i en konfliktsituasjon hvis den blir for stor for at (...), det er ikke noen andre som klarer å roe ham enn jeg.

Intervjuer: (\*\*) M-m.

Intervjuer: Skjønner. Hva er det som styrer relasjonen mellom dere? Når har du jo nevnt noen, men er det andre situasjoner som du føler styrker relasjonen mellom dere?

Informant: Det er alle positive opplevelser vi har i lag. Alt sånt positive som vi gjør i lag, spesielt, det kan være med andre òg, men spesielt når han og jeg gjør ting i lag, sånn som før, i første og andre klasse, så tok vi noen dager, så dro vi ut til Mosvannet, nei Stokkavannet (\*). Så syklet vi rundt Stokkavannet, og hadde mat med oss. Og de tingene husker han enda den dag i dag (\*\*). Altså, vi gjorde kjekke ting (\*\*\*). Og det tror jeg er veldig med på å styrke



relasjonen oss to imellom.

Intervjuer: (\*) Ja. (\*\*\*) M-m. (\*\*\*) M-m, M-m.

Intervjuer: Ja. Kan du peke på noe som svekker relasjonen?

Informant: (...) (^) Det er ikke så lett å si (...). Jeg føler (...). Det kan jo sette det på prøve når du er i en konfliktsituasjon, så kan det jo settes på prøve, det kan det. Men det (...) positive har vært enda så mye mer (\*), enn at han har ikke klart å svekke relasjonen oss to imellom. Greit nok, han kan være sur på meg en liten periode, men det går over. Det går ikke lange tiden før han kommer hoppende rundt halsen på meg, og ”unnskyld” og (...), så (...).

Intervjuer: (\*) Akkurat. Skjønner.

Intervjuer: M-m, m-m. Når trenger informasjon om denne eleven, eller om AD/HD generelt, hvor går du da?

Informant: Jeg tenker informasjon, altså, når han begynte her i første klasse, så var vi jo (...), det som er veldig viktig før sånne elever kommer til, at vi vet alt om dem. Vi går på barnehagebesøk, får vite alt fra barnehage. Og her var jo PPT og alt sånn inne i bildet (\*). Så (...), vi bruker jo de mye (\*\*). Og så foreldrene også. Og ellers så leser du deg til informasjon om AD/HD. Men i forhold til den eleven, så er det mest PPT og (...), før han kom fra barnehagen og de instansene, for det er jo som oftest mange instanser inne, av og til er jo barnevernet inne og (...). Så du bruker de du har rundt. Og så har vi jo jevnlig ansvarsgruppemøter hvert halvår med alle instanser inne.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) Ja.

Intervjuer: M-m. Ehm (...), føler du at, når du kan ha ham ut av klasserommet, eller når du sitter med ham i det store rommet, føler du at du har muligheter for å gi oppgaver som fenger og interesserer ham, som gjør at han kan konsentrere seg?

Informant: Ja, vi har jo veldig god, holdt på å si, mulighet til det, men det er jo fordi jeg er jo, altså, jeg står jo helt fritt til hva jeg vil gjøre med ham. Så dermed så kan jo jeg, altså, hvis det er noe som han synes er mer spennende, og noe er kjekkere, og ser at her må jeg bare gripe det, så er det bare for meg å ta ham ut på det lille rommet og jobbe videre. Inn på pcen og finne mer informasjon om det, og (...) (\*), så vi har jo, holdt på å si, en glimrende mulighet i forhold til de som er i stor klasse, og er (...) har bare en assistent på ham, eller (...). Så jeg har jo kjempemulighet for det, med den måten vi organiserer oss på.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Reduserer det effektene av AD/HD? Eller symptomene.

Informant: Ja, selvfølgelig gjør det det. For om du tar ham, altså, han fungerer veldig godt en-til-en. Da er det stort sett aldri noen konflikter. Så (...), han er så herlig når du har ham alene.

Intervjuer: Tror du han òg føler at han får gjøre litt kjekke ting, da?

Informant: Ja, det tror jeg. Og så ser jeg, så bruker jeg jo og dette med (...), hvis der er ting han ikke synes er så kjekt, og for å drive ham, så sier jeg ”okay, men da går vi inn og så jobber vi”, og så alltid viktig å vise ham klokka, og si hva vi skal gjøre, strukturert dag, hva vi skal gjøre. Og så sier at ”når vi har gjort det, så kan vi gå inn på grupperommet, og så kan vi ta litt data, eller”, da bruker jeg liksom belønning (\*). Men som oftest, det noe med å velge belønning der (...), egentlig, altså, så er det på en måte litt skjult. Altså, ting som han (...), altså, det er ikke sånn belønning ut og spille et spill på dataen, ikke sant (\*\*). Jeg kan bruke det òg av og til, at han kan få velge litt òg, men av og til så er belønning som jeg velger. Og bare det å få gå på pc og finne mer informasjon om det og det, ikke sant (\*\*\*), så får du han til å gjøre den tingen.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*\*) Nei. (\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Ehm (...), hva er de faglige styrkene hans?

Informant: Han, eh (...) har jo oppleggsplan i norsk, så der er han jo ute i liten gruppe. Men i de andre fagene, da er han, da følger han klassen. Spesielt i matematikk er han veldig flink i (\*). Så der, enda, holder han tritt med klassen i matematikk. Og så er han veldig interessert i alt, altså, hadde det ikke vært for den uroen, for han vet mye (\*\*), han går inn, han er veldig interessert i tema, spesielt de tingene han er interessert i, han går og leser om det, og finner ting, for han har jo lært seg å lese nå.

Intervjuer: (\*) Okay.

Intervjuer: Har det tatt lang tid å lære det, i forhold til de andre?

Informant: Ja. Ja. Det har tatt lang tid. Han har jo (...), vi bruker et spesielt læreverk med Haugstad med sakte progresjon (\*). I første klasse fulgte vi det vanlige norskverket, og så gikk vi inn på det lille rommet og begynte på en måte på nytt igjen, og begynte med Haugstad med sakte progresjon (\*\*). Og (...), og han har lært å lese nå. Klart det går jo litt senere, han er jo ikke på samme, han er jo på IO-plan der, så det er ikke på samme nivå som de andre, men (\*\*\*), men nå er han opptatt av og kan selv gå og lese og hente informasjon, og bruke den kanalen (\*\*\*\*)

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Nei. (\*\*\*\*) Så bra.

Intervjuer: Og sosialt, både faglig svakhet og styrke.

Informant: Svakhet er jo det at det skal så lite til, altså før at (...), han har ikke så mange sånne bestevenner. Altså, han flyter litt i det. Du kan ikke si at han har en kompis. Det har han ikke, så han (...). Men han er ute sammen med de andre, og elsker å spille stikkball. Og då er han jo sammen med de andre, og fungerer godt, og ser jo at han synes det er veldig kjekt å være sammen med dem (\*). Det som er dumt er jo at det skal veldig lite til før at han vipper over, og blir sint (\*\*). Og klart det, det gjør jo ikke akkurat at andre har så veldig, altså, noen blir litt redd ham, og holder litt avstand (\*\*\*\*). Men stort sett, sånn som jeg sa, så er de veldig tålmodig med ham og forstår, og gjør ingenting for å pushe det for at han skal bli irritert (\*\*\*\*). Så er det jo noen få som går litt over terskelen, men det vil det jo alltid være.

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) M-m, M-m. (\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*) Nei. Skjønner.

Intervjuer: Ja. Ja. Og sosialt styrke?

Informant: Han er veldig, han har mye empati og innlevelse med de andre. Altså, han kan være veldig god, om det er noen som slår seg, så springer han bort med en gang og spør hvordan det går, og er veldig kjærlig av seg (\*)

Intervjuer: (\*) M-m. Ja.

Intervjuer: Merker de andre dette, tror du?

Informant: Ja, de merker det. De synes han er veldig god og snill. Og han hadde én bestevenninne i første og andre, men hun flyttet dessverre nå til jul. De to, det var helt utrolig, de fant altså en tone seg imellom og han gjorde aldri noe med henne (\*). Og hun kunne sette ham på plass, hun kunne gjøre alt mulig, og han lydde henne.

Intervjuer: (\*) Å nei.

Intervjuer: Var hun i den store rommet hele tiden?

Informant: M-m.

Intervjuer: Når han må utføre oppgaver som krever ekstra oppmerksomhet. Har du noen metoder eller tricks, da?

Informant: Ja, det var da jeg sa at jeg kan bruke belønning.

Intervjuer: M-m. Så det reagerer ham positivt på?

Informant: Ja, han reagerer veldig positivt. Sånn som jeg sa, hvis det er noe han ikke har lyst til, så kan det være nok å si at ”ok, nå gjør vi det og det, og etterpå skal vi ut på det lille rommet, jobbe på pcen”, eller (...) (\*). Før brukte vi (...), hvis han er veldig urolig, så kan det være nok at vi tar oss en sykkelrunde.

Intervjuer: (\*) M-m.

Intervjuer: Føler du at du er i en situasjon hvor du (...) kan få frem de gode sidene hans, med det opplegget dere har? Er mulighetene bedre?

Informant: Ja, mye bedre (!)

Intervjuer: Tror du han føler på det?

Informant: Jeg tror han føler veldig (!) mestring, i forhold til hvis han bare skulle vært inne i en stor klasse. Og han sier jo bare sånn som i matematikk, altså, han er jo i stor klasse, men selv om han er i en stor klasse, så er det jo ikke alltid vi er i stor klasse og regner matte, selv om han følger deres (...), det er jo av og til hvis jeg ser han (...), du ser det når han kommer ut av taxien om han har en god eller dårlig dag (\*). Du kan nesten se på det på gangen, alt når han kommer ut, kan jeg se det (\*\*), hvordan han er. Og da er det av til sånn at jeg skjærer ham, og tar ham med i det lille rommet. Og da jobber vi ofte med det samme som de andre. Og han sier det selv at ”jeg er en av de beste i matte, og jeg er dritbra i matte”. Så han (...), han har troen på seg selv. Så han har mestringsfølelsen der. Men sånn så i norsk, hvis du legger listen litt for høy, og han ikke klarer de leseleksene, og ikke klarer det, så vil det jo til slutt, at han tror at han ikke kan lese. Så han tror at han er god i norsk, for han mestrer det vi har, i forhold til det vil holder på med. Og det at hele tiden at vi ikke legger oppgavene for høye (\*\*\*), sånn at han opplever de positive (...). Og det gjelder jo alt egentlig, som vi, som han holder på med.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m. (\*\*\*) Ja. Ja.

Intervjuer: Så utenom det som du gjør for ham.

Intervjuer: Føler du at eleven har potensialer som skolen ikke makter å aktivisere?

Informant: Nei, jeg føler vi klarer å ivareta ham veldig godt.

Intervjuer: Ja.

Informant: Ja, jeg gjør det.

Intervjuer: Hvordan er det med (...), føler du at du har mulighet for å holde på perioder hvor konsentrasjon og atferd er bra?

Informant: Ja, jeg så det spørsmålet, og jeg føler på en måte ikke det. For det som lett bryter gode perioder, det er ferier, helger, altså, litt sånn andre enn den faste strukturen på hverdagen. Det skal bare til at han har vært syk noen dager, så er han som oftest urolig når han kommer tilbake. Det skal veldig lite til for at en god periode brytes.

Intervjuer: Okay.

Intervjuer: Hvordan tror du han ser på, eller for å spørre deg med barn med AD/HD generelt, hvilke fremtidsutsikter du tror de har?

Informant: Hva jeg tror om det?

Intervjuer: Ja.

Informant: Altså, jeg tror at hvis du klarer å fange dem opp tidlig, jo tidligere du fanger dem opp, få medisiner, få dem inn i et system, så har de mulighet (\*). Jeg tror at jo eldre de blir, jo verre er det. Jo tidligere vi her, jo bedre utsikter har de (\*\*).

Intervjuer: (\*) Ja. (\*\*) M-m.

Intervjuer: Når går jo han på medisiner. Hadde det vært (...), hvordan er effektene av dem egentlig?

Informant: Altså, jeg har jo ikke sett når han ikke går på dem. Jeg har bare hørt det mor og de fra PPT har sagt, og (...), da hadde han alt fra selvskading, og (XXX), så mor sier at, og òg de fra PPT, at hvis han ikke har det, han kan nesten ikke fungere uten (\*). Så hvis de glemmer å gi den til ham morgenen, så kommer de kjørende med den (\*\*). Så han må ha det. Og (...)

enda lurte jeg på om han gikk på medisiner, for av og til når han var så urolig, så spurte jeg ”er det mulig at går på dem?”. Og da fikk jeg bare høre at ”ja, du skulle ha sett ham uten” (ler sammen). Så (...), det var visst stor forskjell.

Intervjuer: (\*) Nei. (\*\*) Åja.

Intervjuer: Han er (...) 7 år?

Informant: Han er 8 år (...) blir 9. Han er faktisk et år eldre, så han blir 10 nå.

Intervjuer: Åja, er det noen grunn til at han er et år eldre enn de andre?

Informant: Jeg tror han fikk utsatt skolestart med et år.

Intervjuer: Okay.

Informant: M-m.

Intervjuer: Ehm (...), hvordan tror du han selv tenker om egen fremtid?

Informant: Ikke fremtid, men han er fullstendig klar over, og bruker det litt som en unnskyldning av og til, det med, jeg tror han har hørt litt for mye rundt seg, det at han har AD/HD, og sier ”åh, det er fordi jeg har AD/HD”, sier han (\*). Så han prøver av og til å ta den. Ikke så mye nå lenger, men spesielt til å begynne med (\*\*).

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) Okay.

Intervjuer: Men tror du han er positiv til fremtiden sin?

Informant: Jeg tror han er litt ung. Jeg tror ikke han tenker så mye på det.

Intervjuer: Ehm (...), ja, kan du beskrive en typisk time med ham? Enten i det lille eller store klasserommet.

Informant: Eh (...), ja, det er jo, holdt på si, to helt forskjellige timer når jeg er i det lille klasserommet og i det store (\*). Men hvis jeg tar stor klasse, så har han jo sin faste plass, og (...) så sitter jeg eller en assistent alltid tett ved siden av ham. Jeg sitter liksom closs i ham (\*\*). Og (...) så er det, du må hele tiden motivere ham for at han skal jobbe videre (\*\*\*). For av og til så er det bare littegranne, og så (...) vil han ut. Og spesielt hvis det blir, noe han ikke klarer, hvis en læreren står foran i klasserommet, og det blir mye prating (...), hvis hun skal begynne å forklare. Det er sånn som i mattetimene, hvis hun skal begynne å prate mye, og bruke 10 minutter til å stå fremme der med forklaring (\*\*\*\*), det går ikke for ham. Han kan ikke sitte i ro og vente på den. Så da må jeg liksom ha noe, at hvis hun har en forklaring, så må jeg heller ta den forklaringen etterpå inne på grupperommet, eller underveis, for jeg må bare gi ham matteoppgavene sånn at han bare får begynne å jobbe med en gang.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) M-m (\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*) M-m.

Intervjuer: Mens hun forklarer?

Informant: Mens hun forklarer, ja. Og det godtar de andre. Jeg ser, alle de andre sitter stille, mens han begynner, ham må begynne å gjøre noe. Han kan ikke bare sitte der og ikke gjøre ne (\*). Hvis ikke må jeg ta ham ut, og så gå inn igjen, men det er jo òg litt dumt, så som oftest så gir jeg ham bare noe, og så får han begynne med det (\*\*).

Intervjuer: (\*) Nei. (\*\*) Ja. Ja.

Intervjuer: Prøver du å forhindre å gå ut, for å kunne være inne?

Informant: Ja, som oftest er vi jo inne, og det går greit, men jeg må alltid ha, sånn som jeg sier, at jeg vet at i begynnelsen av timen så begynner vi med noe sånn at han bare får begynne (\*). Og så er det som oftest at når han har jobbet ganske lenge, så det, så kan det være at ”nå er jeg lei”, og da må du motivere videre, motivere videre (\*\*), ”kom an, dette er du så god til, her må vi fortsette sånn og sånn”, og som oftest så går det uten belønning, men hvis du ser på dårlige dager at her må du bare ty til belønning (\*\*\*), ”ok, de siste fem minuttene går vi ut på pcen, så kan du få lov til å være der” (\*\*\*\*). Men (...), som oftest går det uten belønning.

Men sånn som jeg sa tidligere at du ser med en gang om han har en dårlig dag eller ikke, om

du må bruke belønning. Så det er ikke sånn at jeg bruker så mye belønning. Enkelte dager så trenger jeg ikke å bruke det i det hele tatt. Men jeg må være fleksibel. Si, du kan ha planer om alt mulig, men i forhold til ham, så må jeg bare ta det som det kommer. Sånn som av og til, så har jeg planer om at jeg skal egentlig være i timen, men så ser jeg at han kommer ut av taxien og går rundt, så tenker jeg ”nei, her er det bare til å ta ham ut av timen med en gang” (\*\*\*\*\*). Altså, du merker bare i garderoben med knuffing, med alt. Så av og til er det ”nei, jeg skal ta den”, han kan bli opphengt i at, egentlig er det ingenting, men så kan han bli opphengt i at han skal ta en elev. Så, det som er, spesielt med ham, det er at han kan huske ting som har skjedd for to uker siden, så plutselig på en dårlig dag skal han ta den eleven for han skal banke ham, ”for han gjorde sånn og sånn med meg”. Så sier jeg ”ja, men, vi er jo ferdige med den episoden”, og så sier han ”nei, jeg skal ta ham”. Så da når de er i samme klasserom, så vet du at her må du bare ta ham ut, og så jobbe med ham (\*\*\*\*\*) til han har roet seg og sånn, og som oftest så går det over, så kan vi gå inn senere på dagen. Så da går jeg inn og gjør det samme som han egentlig skulle ha gjort inne i klasserommet. Men jeg har jo som oftest som mål at han skal være inne i det store klasserommet.

Intervjuer: (\*) Okay. (\*\*) Ja. (\*\*\*) Okay. (\*\*\*\*) M-m. (\*\*\*\*\*) Ja. (\*\*\*\*\*) Ja.

Intervjuer: Hvordan ser du på struktur og oversikt i din arbeidsdag, og i hans skolehverdag?

Informant: Altså, han må ha struktur, han må vite akkurat hva han skal gjøre. Når han begynner på en ting, så må han vite akkurat hele timen hva han skal gjøre (\*). Og han har sin arbeidsplass, sånn som i det lille og store rommet, han har sine faste plasser, sine faste rom. Han tåler ikke sånn at han plutselig skal inn på et annet rom. Så det må være helt fast (\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Skjønner.

Informant: Men sånn som min, jeg har jo mine planer alltid, men jeg må være fleksibel, jeg må ta alt som det kommer. Det nytter ikke å gjennomføre noe, hvis (...), du må se hans form an.

Intervjuer: Ja. Skjønner.

Intervjuer: Hva er grunnen til at han kommer i taxi?

Informant: Han kommer fra en annen bydel.

Intervjuer: Åja.

Informant: Så de som er tatt inn på spesialavdelingen, de kommer mange ganger fra andre bydeler.

Intervjuer: Ja. Okay.

Intervjuer: Vet du hvem han er med da, etter skoletid?

Informant: Ehm (...), han går jo på SFO her. Men etter det så (...), jeg tror det er litt ymse. Jeg tror ikke han har så veldig mange. Jeg tror det lett skjærer seg.

Intervjuer: Hvordan påvirker det deg å jobbe med denne eleven, i forhold til nattesøvn, tanker du har når du kommer hjem?

Informant: Eh (...), holdt på å si, jeg sover godt (ler) (\*). Klart, hvis du har dårlige dager, altså at han har vært veldig urolig, at ting har gått veldig skeis, så tenker du jo på det når du komme hjem. Men det ikke sånn at det går utover noe. Jeg klarer stort sett å legge det bak meg, og det går greit.

Intervjuer: (\*) Du sover godt, ja.

Intervjuer: Ja. M-m. Ehm (...), ja, det ene spørsmålet her er jo hva som kunne blitt gjort for å gi han så mye en-til-en-oppmerksomhet som du skulle ønske.

Informant: Det får han (ler). Han kan ikke få mer en-til-en enn det han får (ler sammen). Så han får jo både av meg og assistent. Så vi prøver, sånn som jeg sier at på den typen elev, så er

det viktig at du ikke har ham, altså, jeg er veldig opptatt av det at vi aldri skal ha ham mer enn en økt, og så skal vi bytte (\*). For at han (...), han kan bruke, han har brukt de andre assistentene opp, og (\*\*)

Intervjuer: (\*) M-m. (\*\*) Ja.

Intervjuer: Hva er det viktigste du opplever at du gjør for eleven din?

Informant: Faktisk å sette grenser. Han må ha klarer grenser hele tiden. Også det å ha struktur og oversikt, ellers blir det kaotisk for ham.

Intervjuer: Skjønner.

Intervjuer: Hvordan jobber du med tillit dere imellom?

Informant: Det er jo det at vi hele tiden har positive opplevelser sammen. Og det har vi så mye mulighet til. Vi er jo på uteskole en gang i uken, og da er han sammen med hele trinnet, og da er vi jo 44 elever sammen.

Intervjuer: Hvordan fungerer uteskole?

Informant: Det er helt avhengig av hvilke tema vi har. Denne gangen så var vi rundt Mosvannet, så på statuer, så på dem. Så det er alt etter hva temaet er.

Intervjuer: Er det noe du ønsker å komme inn på som jeg ikke har spurt om?

Informant: Nei. I grunnen ikke. Var så mange spørsmål.



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel. +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Erling Georg Roland  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 05.02.2009

Vår ref: 20688 / 2 / SOJ

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20688	<i>Læreres kunnskaper om, og holdninger til, elever med AD/HD: Hva påvirker, og hvordan påvirkes mulighetene til å oppdage og utvikle disse elevenes potensiale og positive egenskaper?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Erling Georg Roland
Student	Maria Tunsberg Petterson

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

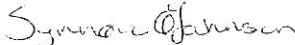
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Maria Tunsberg Petterson, Armauer Hansensvei 15 A, 4011 STAVANGER