



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS  
Master i utdanningsvitenskap:  
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Camilla Baardsen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Tittel på masteroppgaven:

Klasseledelse for elever med ADHD, med fokus på den autoritative voksne  
- Et rettoperspektiv fra elever

Engelsk tittel:

Classroom management for pupils with ADHD, focusing on the authoritative adult  
- A retrospective from pupils

Emneord:  
ADHD  
Klasseledelse  
Autoritative voksne  
Felles forståelse

Antall ord: 35048  
+ vedlegg/annet: 38825

Stavanger, 11.06.2021.

## **Forord**

To utrolig spennende år på master i spesialpedagogikk går mot slutten. Det har vært to ekstremt tøffe, men utrolig lærerike år. Nå begynner en ny epoke, der jobb som spesialpedagog venter på meg til høsten.

Å skrive masteroppgaven har vært både spennende, men til tider krevende. Det har likevel vært en utrolig lærerik prosess, der jeg har fått mulighet til å fordype meg i både autoritative voksne og ADHD. Dette er absolutt noe jeg kommer til å få bruk for i jobben min som lærer.

Jeg vil også takke mine informanter for at de var villige til å stille opp i en travel hverdag og tok seg tid til dette. Denne oppgaven hadde aldri blitt til uten dere. En takk må også rettes til ADHD Norge som sto på for at jeg skulle få informanter til prosjektet mitt.

Jeg vil takke min veileder for å alltid ha gitt gode og raske tilbakemeldinger, jeg hadde aldri klart å skrive denne oppgaven uten veiledning fra deg. Takk for at du alltid har påpekt fremgang og konstruktive tilbakemeldinger.

En spesiell takk til mine foreldre og samboer som alltid har lagt forholdene til rette for at jeg skulle få skrive på masteroppgaven, og ikke minst takk for støtten og forståelsen for at jeg ofte har måttet prioritere denne oppgaven over alt annet.

Stavanger, 11.06.2021  
Camilla Baardsen

## **Sammendrag**

Denne studien handler om ADHD og autoritativ klasseledelse, og problemstillingen er: «Hva er god klasseledelse for elever med ADHD, med fokus på den autoritative voksne?».

Hensikten med studien var å finne ut hva som er sentralt å tenke på hvis en har elever med ADHD i klassen og hvordan læreren kan ivareta dem ved autoritativ klasseledelse. Studien bygger på teori og forskning om ADHD, autoritative voksne og felles forståelse i personalet knyttet til elever med ADHD.

Studien har benyttet seg av kvalitativ metode. Fem informanter med ADHD i alderen 18-28 år deltok i et semistrukturert intervju og så tilbake på sin egen skolegang. Informantene ble valgt basert på et tilgjengelighetsutvalg, og de meldte seg frivillig til å delta i studien.

Sentrale funn innen relasjoner var å tilrettelegge for individuelle behov, motivasjon og tilpasse og strukturere oppgaver og prøveformer. Det er også nødvendig å skape et inkluderende klassemiljø og jobbe med sosial kompetanse. Innen kontroll var sentrale funn at en må skape struktur og forutsigbarhet gjennom rutiner og gi detaljerte ukeplaner. Elever med ADHD trenger også flere påminnelser og sjanser ved brudd på regler og forventninger. Læreren må også legge til rette for elevmedvirkning, både ved utfordringer og tilrettelegging i klassen. Innen felles forståelse viste funnene at personalet bør etablere en felles plan for regler og håndheving av dem. En bør også ha teamsamarbeid og lage en felles strategi for tiltak og hvordan en skal ivareta disse elevene. Dette vil skape trygghet og forutsigbarhet for dem.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 ADHD</b> .....	<b>5</b>
2.1.1 Diagnosekriterier .....	5
2.1.2 Årsaker .....	6
2.1.3 Forklaringsmodeller.....	7
<b>2.2 Autoritative voksne</b> .....	<b>9</b>
2.2.1 Baumrind sin teori.....	9
<b>2.3 Kontroll</b> .....	<b>12</b>
2.3.1 Struktur og forutsigbarhet .....	12
2.3.2 Tydelige forventninger og beskjeder .....	13
2.3.3 Regler og rutiner .....	14
2.3.4 Korrigering .....	17
<b>2.4 Relasjoner</b> .....	<b>18</b>
2.4.1 Relasjonen mellom lærer og elev .....	19
2.4.2 Sentrale elementer i en relasjon .....	20
2.4.3 Inkluderende klassemiljø og åpenhet om diagnose .....	22
2.4.4 Sosial mestring .....	24
2.4.5 Faglig mestring og tilrettelegging.....	26
<b>2.5 Felles forståelse</b> .....	<b>28</b>
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 Forskningsdesign og metodevalg</b> .....	<b>30</b>
3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	31
3.1.2 Min forforståelse .....	32
3.1.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	32
<b>3.2 Intervjuprosessen og bearbeiding av data</b> .....	<b>34</b>
3.2.1 Inklusjonskriterier og rekruttering .....	34
3.2.2 Design av intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	35
3.2.3 Transkribering.....	37
3.2.4 Analyse og tolkning av intervjudata .....	37
<b>3.3 Studiens kvalitet</b> .....	<b>39</b>
3.3.1 Relabilitet .....	39
3.3.2 Validitet .....	40
3.3.3 Overførbarhet.....	41
<b>3.4 Etiske vurderinger</b> .....	<b>41</b>
3.4.1 Konfidensialitet .....	42
<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>44</b>
<b>4.1 Relasjoner</b> .....	<b>45</b>
4.1.1 Relasjonen til læreren .....	45
4.1.2 Utfordringer i skolehverdagen .....	46
4.1.3 Tilrettelegging og behov i skolehverdagen.....	47
4.1.4 Faglig mestring og tilrettelegging.....	49
4.1.5 Klassemiljø og åpenhet om diagnosen .....	52
4.1.6 Sosial mestring .....	53
4.1.7 Stigma rundt diagnosen.....	54
<b>4.2 Kontroll</b> .....	<b>55</b>

4.2.1 Forutsigbarhet, struktur og rutiner .....	55
4.2.2 Tydelige beskjeder .....	57
4.2.3 Faglige forventninger .....	58
4.2.4 Regler og grensesetting .....	58
4.2.5 Egne avtaler eller signaler med læreren .....	61
4.2.6 Plassering i klasserommet .....	61
<b>4.3 Felles forståelse .....</b>	<b>62</b>
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>65</b>
<b>5.1 Autoritative voksne .....</b>	<b>65</b>
<b>5.2 Relasjoner .....</b>	<b>65</b>
5.2.1 Relasjonen til læreren .....	65
5.2.2 Utfordringer i skolehverdagen .....	66
5.2.3 Tilrettelegging og behov i skolehverdagen .....	67
5.2.4 Faglig mestring og tilrettelegging .....	69
5.2.5 Et inkluderende klassemiljø .....	71
5.2.6 Sosial mestring .....	73
5.2.7 Stigma rundt diagnosen .....	75
<b>5.3 Kontroll .....</b>	<b>76</b>
5.3.1 Forutsigbarhet, struktur og rutiner .....	76
5.3.2 Tydelige beskjeder .....	77
5.3.3 Faglige forventninger .....	78
5.3.4 Regler og grensesetting .....	79
5.3.5 Egne avtaler eller signaler med læreren .....	82
5.3.6 Plassering i klasserommet .....	83
<b>5.4 Felles forståelse .....</b>	<b>83</b>
<b>6.0 Konklusjon .....</b>	<b>87</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>99</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>101</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>104</b>

# 1.0 Innledning

ADHD står for *attention deficit hyperactivity disorder*. Det er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse der hyperaktivitet, impulsivitet og vansker med konsentrasjon følger med diagnosen, som i sin tur skaper vansker i hverdagen (Helsedirektoratet, 2014). Det er estimert at 3-5% av barn og unge i Norge har ADHD. Altså er det i gjennomsnitt én elev med ADHD i hver skoleklasse (Folkehelseinstituttet, 2015). Det er vanlig at flere gutter enn jenter får diagnosen, med et 2:1 forhold (Haugen, 2019).

Diagnosen medfører en rekke kjernesymptomer som impulsivitet, hyperaktivitet og uoppmerksomhet (Zeiner, 2004). Disse kjernesymptomene fører til ulike utfordringer for elever med ADHD i skolen, både faglig og sosialt. Diagnosen vil også føre til utfordringer med å tilfredsstille de kravene det å være i et klasserom krever, som for eksempel å sitte stille, vente på tur, samarbeide med andre, konsentrere seg om en oppgave og følge med på undervisningen (Ervik et al., 2009). For å ivareta elever med ADHD i skolen må læreren tilrettelegge, ifølge opplæringsloven (1998, § 1-3) som sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat», har alle elever rett på tilpasset opplæring.

Rapporten til Nordahl og Hausstätter (2009) som handler om evaluering av spesialundervisning i Norge viser at elever med ADHD var en av de elevgruppene som kom dårligst ut i rapporten både når det gjelder faglige resultater og sosial kompetanse. Også trivselen deres var lav. Det kommer også frem i en studie med intervju av 12 ungdommer med ADHD at de syntes skolen var utfordrende. Der fortalte også ungdommene om utfordringer med konsentrasjon, organisering og planlegging av ulike arbeidsoppgaver, sitte stille, motivasjon og bekymringer over å ikke mestre skolegangen (Eriksson & Carlsson, 2016). Lærerne har en viktig rolle og ansvar for at alle elever i skolen skal lykkes. Dersom ikke elever med ADHD mestrer skolen er de i risiko for å droppe ut av skolen, utvikle psykiske lidelser, være arbeidsledige og utvikle rusproblemer (Pffiffer & DuPaul, 2015; Plizka 2015).

Elever med ADHD vil trenge lærere som er opptatt av å skape struktur og forutsigbarhet, men også å være støttende og bygge gode relasjoner til dem (Olsen & Mikkelsen, 2015). Denne type klasseledelse blir betegnet som autoritativ klasseledelse. Den er basert på Baumrind (1991) sin forskning om foreldrestiler innen oppdragelse, disse foreldrestilene ble senere

overført til lærerstiler (Wentzel, 2002). Autoritativ klasseledelse handler om «en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden og evnen til å gi varme eller være nær elevene på den andre siden» (Nordahl, 2010, s. 154). Det er denne klasseledelsen som har fått best resultater internasjonalt. Dette vises gjennom Wentzel (2002) sin forskning som forsket på foreldrestiler i klasserommet. Hun konkluderte med at en autoritativ lærerstil var den som i størst grad resulterte i bedre atferd, læring og motivasjon hos elevene. Elever som hadde en lærer som var autoritativ opplevde også høyere forventninger fra læreren, noe som hadde positiv effekt på elevenes interesser og mål i skolen. Walker (2009) fant også ut at lærere som var autoritative bidro til at elevene var mer selvsikre, engasjerte og fikk bedre resultater faglig. Skoler som hadde et autoritativt fokus hadde også mindre skolevegring og skulk, og hadde mer motivasjon enn andre skoler (Pellerin, 2005).

Jeg valgte å utdype og forske på dette temaet da det var svært lite undervisning om det på grunnskolelærerutdanningen, emnet ble viet noe mer oppmerksomhet i masterutdanningen i spesialpedagogikk. Denne kunnskapen vil være nyttig for meg med tanke på videre arbeid i skolen. Her kommer jeg til å møte disse elevene. Jeg har også opplevd gjennom praksisperioder at elever med ADHD synes det er utfordrende å være i et klasserom og har vansker med å være en del av felleskapet i klassen. I tillegg har jeg observert at det er utfordrende å tilrettelegge for elever med ADHD, noe som krever både vilje og tålmodighet fra læreren. Det finnes mye forskning om ADHD, men det er lite forskning som har fokus på autoritativ klasseledelse og ADHD.

### **Studiens formål og problemstilling**

Jeg håper at studien kan bidra til innsikt i hvordan en som klasseleder kan ivareta og tilpasse skolehverdagen på best mulig måte for elever med ADHD og gi innsikt i hva elever med ADHD selv mener er en god lærer. Jeg håper også studien kan gi ny kunnskap om hva som er viktig for læreren å tenke på når en har elever med ADHD i klassen.

Problemstillingen i studien er følgende:

#### **Hva er god klasseledelse for elever med ADHD, med fokus på den autoritative voksne?**

- Et retroperspektiv fra elever

Med denne problemstillingen vil jeg fokusere på hva god klasseledelse er for elever med ADHD. Jeg vil legge vekt på det autoritative perspektivet, som innebærer balanse mellom

aspektene relasjon og kontroll. Målet er å finne ut hvordan en god klasseleder balanserer disse aspektene for å gjøre elever med ADHD sin skolehverdag best mulig.

### **Avgrensning**

Grunnet masteroppgaven sitt omfang vil studien ha flere avgrensninger. Studien vil ikke fokusere på foreldresamarbeid eller samarbeid med andre etater, selv om det er grunnleggende når en har elever med ADHD i klassen. Studien tar heller ikke hensyn til om informantene er medisinerert. Denne oppgaven vil fokusere på ADHD generelt, og vil ikke gå i dybden eller ta hensyn til de ulike kjennetegnene for de tre hovedtypene av ADHD. Om informantene har sakkyndig vurdering fra PPT og/eller vedtak om spesialundervisning vil også falle utenfor studiens omfang. Studien vil heller ikke gå i dybden på individuelle tiltak som kan settes inn. Studiens hovedfokus vil være i klasserommet.

For at informantene ikke skulle tenke på flere lærere samtidig da de skulle svare på spørsmålene, ble de bedt om å tenke på «den gode læreren sin» i intervjuene. Dette begrunnes med at studien ønsker å få svar på hva som er god klasseledelse for elever med ADHD.

### **Oppgavens struktur**

Videre i oppgaven vil studiens teoretiske forankring og oppbygning presenteres i kapittel 2. Kapitlet vil gjøre greie for ulik forskning og generell teori om ADHD med fokus på skolen. Deretter vil teoridelen ha teori om autoritativ klasseledelse, for videre å konsentrere seg om kontroll og relasjoner, som er viktige dimensjoner innen autoritativ klasseledelse. Teorien er sett i sammenheng med elever som har ADHD. Til slutt vil det presenteres teori om felles forståelse i et lærerteam når en har elever med ADHD i klassen.

I kapittel 3 vil det redegjøres for studiens valg av metode. Studien bygger på en kvalitativ metode, og et semistrukturert intervju blir benyttet. Studien bygger på en fenomenologisk tilnærming. I denne delen vil også min forforståelse, inklusjonskriterier, rekrutteringsprosess og gjennomføring av intervjuene og samt analyse og tolkningsprosess bli presentert. Deretter vil det være en drøfting av studiens relabilitet, validitet, overførbarhet og til slutt etiske hensyn.

I kapittel 4 presenteres studiens resultater, som er strukturert i tre hovedkategorier: Relasjoner, kontroll og felles forståelse. Hver av disse kategoriene har flere underkategorier,



med unntak av felles forståelse. I kapittel 5 vil de mest vesentlige funnene fra resultatdelen bli drøftet for sammen med studiens teoretiske forankring. I Kapittel 6 blir studiens konklusjon presentert. Denne er en sammenfatning av teori og funn fra empirien og drøftingen.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil teorigrunnlaget til studien bli presentert. Første del av kapitlet vil handle om hva ADHD er, diagnosekriterier, kjennetegn og forskning på ADHD. Det er nødvendig med god kunnskap om ADHD for å forstå hvordan en skal klare å kunne ivareta disse elevene gjennom autoritativ klasseledelse. Neste del vil handle om autoritativ klasseledelse, basert på teorien til Baumrind (1991) om autoritative voksne. Her vil den autoritative voksne presenteres og kjennetegn på de ulike lærerstilene. Deretter vil teoridelen struktureres ut ifra kontroll og relasjoner, som er viktige dimensjoner i teorien til Baumrind (1991). Fokuset for klasseledelse er gjennom hele oppgaven på elever med ADHD. Kontroll vil handle om struktur og forutsigbarhet, tydelige forventninger og beskjeder, regler og rutiner og korrigerende. Relasjoner vil dreie seg om teori knyttet til kjennetegn på en god relasjon mellom lærer og elev. Teorien vil videre omhandle et inkluderende klassemiljø og åpenhet om diagnosen i klassen. Det vil også bli presentert teori om sosial mestring for elever med ADHD. Deretter vil det presenteres teori om faglig mestring og hvordan en kan tilrettelegge for elever med ADHD slik at de opplever dette. Til slutt presenteres det sentral teori innen felles forståelse og teamsamarbeid for elever med ADHD i et personal.

## 2.1 ADHD

### 2.1.1 Diagnosekriterier

I Norge brukes det to diagnosekriteriesystemer: *International Classification Of Diseases* (ICD) og *Diagnostic Statistical Manual Of Mental Disorders* (DSM). Den nyeste versjonen av ICD og DSM i Norge er ICD-10 og DSM-5. ICD er strengest når det gjelder kriteriene for å få diagnosen. Jeg vil benytte meg av DSM, da både litteratur og forskning om ADHD bygger på diagnosekriteriene til DSM (Rønhovde, 2018). I DSM-5 er det beskrevet ni symptomer innen oppmerksomhetsvansker og ni symptomer innen hyperaktivitet og impulsivitet. Det er et krav for å få diagnosen at en må ha minst seks symptomer på uoppmerksomhet eller seks symptomer på hyperaktivitet og impulsivitet, en kan også ha symptomene på alle tre (Helsedirektoratet, 2014). For å få diagnosen ADHD må symptomene også ha vært tilstede i minst 6 måneder, samtidig som symptomene må være unormale i henhold til både utvikling og alder. Det er også et kriterium at diagnosen bidrar til negative følger innen enten skole, sosialt eller yrke. I DSM-5 blir ADHD delt inn i tre undergrupper, som kjennetegnes av ulike kjernesymptomer: uoppmerksom væremåte, hyperaktiv og

impulsiv væremåte og kombinert væremåte, altså både uoppmerksom, hyperaktiv og impulsiv væremåte (Rønhovde, 2018).

Kjernesymptomet uoppmerksomhet kan ses som vanskeligheter med å styre oppmerksomheten og holde på konsentrasjonen over lengre tid. Kjennetegn på oppmerksomhetsvansker er vanskeligheter med å konsentrere seg over lengre tid, interessen for aktiviteter eller skolearbeid forsvinner raskt, vanskeligheter for å ta imot beskjeder og følge dem. Eleven blir også raskt distraherert og er ofte glemsom, som gjør det utfordrende å huske avtaler og ting (Zeiner, 2004).

Kjennetegn på hyperaktivitet kan beskrives som en indre motor i kroppen, der aktivitetsnivået til eleven med ADHD er betraktelig høyere enn hos andre jevnaldrende. Hyperaktiviteten kan komme til uttrykk på ulike måter, for eksempel gjennom at eleven beveger seg ofte, har utfordringer med å sitte i ro, prater mye, mye fikling med enten føtter eller hender, går rundt i klasserommet eller i andre situasjoner (Zeiner, 2004).

Impulsivitet kjennetegnes av at en ofte utfører handlinger før en har tenkt gjennom dem og ved at en har vansker med å hemme en impuls som får konsekvenser for tanker, følelser og atferd. Eleven har også utfordringer med å vente, vansker med tålmodigheten, eleven avbryter ofte i ulike situasjoner, som for eksempel i lek eller i samtaler med andre, de får ofte en strøm av nye ideer og tanker i hodet. De utfører også ofte handlinger som er ukloke og uten å tenke gjennom konsekvensene på forhånd (Zeiner, 2004).

### *2.1.2 Årsaker*

Det er gjort ulike studier for å finne ut årsaken til at noen får ADHD. De ulike studiene har sett på genetikk i form av tvillingstudier og familiestudier, og funn fra de ulike studiene har vist at arvelighet kan forklare 75% av tilfellene hvorfor noen får ADHD (Skogan & Urnes, 2018). Det er også forsket på at lav fødselsvekt og prematur kan forklare årsaken til ADHD, andre årsaker som er forsket på er alkohol eller røyking under svangerskapet, i tillegg er det utført studier på at høye blyverdier kan forårsake ADHD (Skogan & Urnes, 2018; Zeiner, 2004). Men ifølge Thapar et al. (2013) kan ingen av de enkelte risikofaktorene alene forklare hvorfor noen får ADHD.

### *2.1.3 Forklaringsmodeller*

Det er mange ulike måter å forstå ADHD på, forskerne har ikke funnet ut hva som fører til symptomene som hører til ADHD-diagnosen, og det er uenighet hva som er kjernevansken til ADHD. Ulike studier har vist avvik på dopaminreseptoren som fører til et dopaminunderskudd hos personer med ADHD (Zeiner, 2004). Konsekvensen av dette blir at frigjørelse og transport av dopamin vil bli svekket og ha lavere effekt i bestemte områder i hjernen der dopaminen frigjøres, områdene i hjernen det gjelder er ulike områder i frontallappen (Zeiner, 2004). Dopamin har innvirkning på motivasjon og viljen til å gjøre ulike oppgaver (Mikkelsen & Olsen, 2015). Forskere antar at dopaminunderskudd vil føre til svikt i de eksekutive funksjonene som befinner seg i frontallappen. Da de eksekutive funksjonene er avhengig av å få tilført tilstrekkelig dopamin for å fungere på en hensiktsmessig måte (Ørbeck, 2011). Ulike studier om ADHD og eksekutive funksjoner underbygger denne teorien, da studier har vist at de med ADHD har vansker med eksekutive funksjoner (Skogan & Urnes, 2018). En metaanalyse av Willcutt et al. (2005) som skulle undersøke sammenhengen mellom eksekutive funksjoner og ADHD, konkluderte med at personer med ADHD har vansker med eksekutive funksjoner, men studien konkluderte også med at svikt i de eksekutive funksjonene ikke kan forklare ADHD-symptomer alene, og en trenger ikke å ha svikt i eksekutive funksjoner for å ha ADHD.

Svikt i eksekutive funksjoner vil påvirke problemløsningsevne, dømmekraft, motivasjon, hemme impulser, vanskeliggjøre planlegging, selvregulering, problemer med vedvarende oppmerksomhet, koordinering av tanker og atferd til personer med ADHD negativt (Ørbeck, 2011). Denne teorien har stor oppslutning i forskningsfeltet og er støttet av Thomas Brown og Russel A. Barkley, som er to anerkjente forskere innen forskning på ADHD. De er begge enige om at eksekutive funksjoner forårsaker vanskene til personer med ADHD og at de eksekutive funksjonene er hjernens direktør for selvregulering. Likevel har forskere som Barkley og Brown forskjellig fokus for teoriene og modellene sine (Brown, 2006)

Barkley (2006) ser på hovedvansken til ADHD som mangel på hemming av impulser og atferd. Dette skaper vansker for de eksekutive funksjonene og selvreguleringen deres, og det er problematisk fordi en trenger å hemme og kontrollere atferd for å kunne benytte seg av de eksekutive funksjonene på en hensiktsmessig måte. Barkley (2006) hevder at personer med ADHD vil ha vansker og utfordringer med disse funksjonene i ulik grad.

Barkley (2006) deler de eksekutive funksjonene inn i arbeidsminne, selvinstruksjon og regelstyring, motivasjon og emosjoner og analyse og syntese. Arbeidsminne inkluderer tidsforståelse, som det å planlegge hvor lang tid en oppgave tar eller å planlegge frem i tid og organisere seg selv ut ifra denne tiden. Det inkluderer også evnen til å holde på en tanke i minnet til at en har mulighet til å prosessere det. Den neste eksekutive funksjonen er selvinstruksjon og regelstyring. Her er evnen til å planlegge hva en skal gjøre, som det å legge planer, samtidig som den inneholder evnen mennesket har til å si til seg selv hva en skal og ikke skal gjøre av handlinger. Den neste er selvregulering av motivasjon og emosjoner, som innebærer å klare å styre sine følelser, tanker og atferd, samt evnen til å begynne og fullføre ulike oppgaver, aktiviteter eller handlinger. Den siste er analyse og syntese, den handler om ferdighet innen problemløsning i ulike situasjoner, samt hvordan en responderer og handler i møte med nye situasjoner, personer eller oppgaver (Barkley, 2013; Barkley, 2006; Barkley, henvist i Rønhovde, 2018).

Brown (2005) sammenligner de eksekutive funksjonene med et orkester. Hvis en ikke har en dirigent som organiserer orkesteret og instruerer hver musiker etter sin oppgave, vil orkesteret spille dårlig. Mangel på en dirigent kan ses på samme måte som ADHD. Det er ikke noe feil med evnene til de med ADHD. Problemet ligger i at de har vanskeligheter med å aktivisere og styre denne dirigenten til riktig sted på rett tid, dirigenten har til tider vanskeligheter med å organisere. Likevel ser en at når personer med ADHD er i aktiviteter som engasjerer, får de til å spille musikken på en god måte.

Brown (2006) mener at det er de eksekutive funksjonene som er selve kjernevansken til diagnosen ADHD. Videre mener han at dette kan vises ved at personer med ADHD i aktiviteter de har spesiell interesse for, viser at de ikke har vansker med de eksekutive funksjonene. Derfor mener han at vansken befinner seg i sentralkontrollnettverket som skrur av og på disse eksekutive funksjonene. Dette nettverket kan bli aktivert når personen får stimuli, som gir nok tilfredsstillelse eller trussel til å stimulere dette nettverket til å fungere adekvat. Dette kan ses i praksis ved at elever med ADHD har variable resultater på atferd og prestasjoner. Noe eleven klarer én dag, klarer kanskje ikke eleven en annen dag. Dette avhenger av om «dirigenten» er der, og er ikke noe elever med ADHD selv kan styre.

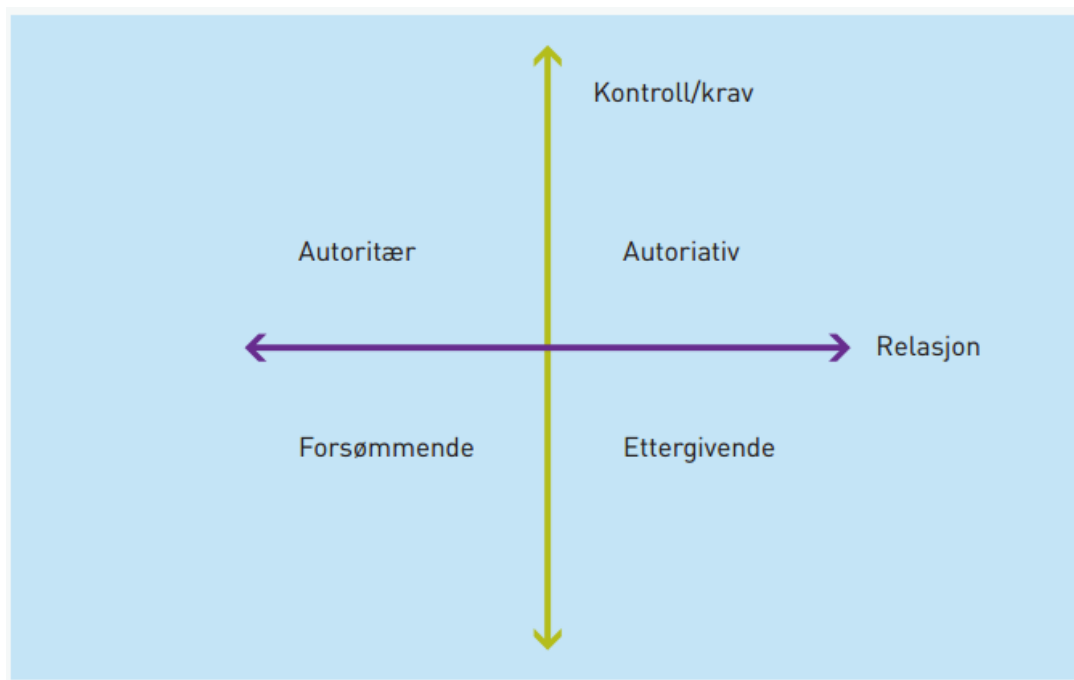
## 2.2 Autoritative voksne

Denne delen i teorikapitlet vil handle om den autoritative voksne og en modell for ulike lærerstiler basert på teorien til Baumrind (1991), med vekt på elever med ADHD.

### 2.2.1 Baumrind sin teori

Baumrind (1991) gjorde en studie på foreldrestiler innen oppdragelse på barn og fant fire ulike foreldrestiler: forsømmende voksne, autoritære voksne, ettergivende voksne og autoritative voksne. Disse er senere blitt gjort om til tilsvarende lærerstiler (Wentzel, 2002). Baumrind (1991) konkluderte med at den som gav best utbytte for barna av de forskjellige foreldrestilene var den autoritative foreldrestilen. Denne foreldrestilen kjennetegnes av en kombinasjon av to faktorer, kontroll på den ene siden og relasjon på den andre siden, og det er balansen mellom dem som kjennetegner den autoritative voksne. Kontroll innebærer at en setter tydelige forventninger og krav til barnet. Mens relasjon vil innebære å være støttende og ha en varm relasjon til barnet (Baumrind, 1991). Alle elever vil ha godt utbytte av autoritativ klasseledelse, men elever med ADHD vil ha ekstra utbytte av grunnprinsippene i denne. Da de er avhengig av en lærer som klarer å skape et klassemiljø som kjennetegnes av gode relasjoner mellom lærer og elev, struktur og forutsigbarhet. I tillegg til å være en tydelig klasseleder ovenfor elever og klassen. Disse prinsippene er igjen kjennetegnene på en lærer som er autoritativ (Olsen & Mikkelsen, 2015; Vaaland & Roland, 2011; Nordahl, 2010). Walker (2009) hevder at begge aspektene, altså kontroll og relasjon, må være til stede og er nødvendige for at læreren kan skape et gunstig læringsmiljø for elevene. En vil ikke klare å skape et gunstig læringsmiljø ved kun ett av aspektene. Men Nordahl (2010) poengter likevel at denne balansen mellom kontroll og relasjon vil variere fra fag til fag, elev til elev og arbeidsmåte til arbeidsmåte.

Teoridelen vil videre forklare modellen (Figur 1) til Roland (2016) som omhandler de ulike lærerstilene basert på teorien til Baumrind (1991) om kombinasjonen mellom relasjon og kontroll, som igjen danner grunnlaget for fire ulike lærerstiler.



Figur 1: En modell for ulike lærerstiler (Roland, 2016).

En autoritær lærer vil være sterk på kontroll og ha lav grad på relasjoner (Nordahl, 2010). Dette vil si at læreren har stor kontroll i klassen, men viser ikke varme og har heller ikke gode relasjoner med elevene i klassen (Nordahl, 2012). Dette kan resultere i at elevene frykter læreren, og dette er bakgrunnen for at læreren har kontrollen i klassen. Elevene vil oppleve krav fra læreren, men vil ikke oppleve noen form for støtte, anerkjennelse, relasjonsbygging eller elevmedvirkning ved en slik lærerstil. Dette kan trigge elever generelt og elever med ADHD spesielt og resultere i at de viser aggresjon, altså en utfordrende atferd (Nordahl, 2010; Roland, 2021). For å håndtere slik utfordrende atferd mener Roland (2021) at læreren må bygge svært gode relasjoner for å komme i posisjon hos eleven til å kunne sette krav.

Et verktøy for å bygge relasjoner til elever er opplegget Banking time. Den er laget av Pianta (1999). Banking time representerer en bank der en samler positive opplevelser sammen med eleven som kan tas ut når det oppstår konflikt eller ved grensesetting. En bank med mange positive opplevelser vil være positiv når relasjonen blir utsatt for konflikter og uenighet. Det vil da bli lettere å komme til enighet og løse konflikten, uten at det tærer på relasjonen. Relasjonen vil altså tåle uenighet og konflikt med disse positive opplevelsene i bunn, uten at det ødelegger relasjonen (Pianta, 1999). Dette er også støttet av Ogden (2012) da han understreker at en god relasjon mellom lærer og elev i hovedsak må være basert på positive

interaksjoner og reaksjoner fra læreren. Slik er det mindre sannsynlighet for at konflikten eller korrigeringen av eleven kan stå i fare for å ødelegge relasjonen mellom lærer og elev.

I Banking time får barnet velge en valgfri aktivitet som lærer og elev skal gjøre sammen alene, og som skal vare alt fra 5-15 minutter hver dag. Aktiviteten skal ikke benyttes som belønning eller fjernes som straff, og det er en fordel om Banking time gjennomføres på faste og planlagte tidspunkter. Banking time skal brukes som kvalitetstid mellom elev og lærer for å få en bedre relasjon dem imellom, og læreren skal ikke legge føringer for dette opplegget. Eleven er i førersetet og velger aktivitet. Denne daglige kvalitetstiden vil som oftest resultere i at eleven får et mer positivt syn på læreren også i situasjoner utenfor Banking time (Pianta, 1999).

Den forsømmende lærer vil kjennetegnes av lav grad av kontroll og lav grad av relasjonsbygging. Dette vil bidra til å svekke elevens muligheter for læring og en vil heller ikke imøtekomme elevens behov for læring (Nordahl, 2010). En slik lærer vil også kunne påvirke utviklingen til elevene negativt (Nordahl, 2012). Dette er svært uheldig for elever med ADHD og vil påvirke mulighetene deres til å lykkes på skolen negativt. Da de trenger forutsigbarhet, struktur og at læreren mestrer å tilrettelegge for deres behov, samt bygge en god relasjon til dem (Holmen, 2016).

Den tredje lærerstilen er ettergivende og vil være preget av lav grad av kontroll, høy grad av varme og god relasjon med elevene, men læreren har ikke kontroll i klassen (Nordahl, 2010). En slik lærer vil gi etter for elevenes meninger og krav, og elevene vil heller heller ikke oppfatte læreren som en tydelig leder. Dette kan igjen føre til at elevene «blir usikre, umotiverte eller mister fokuset på læring» (Nordahl, 2012, s. 31). Det kan også resultere i at elevene ikke får arbeidsro eller trygghet i timene, som igjen kan bidra til at elever utvikler strategier for å utnytte den lave graden av kontrollen fra læreren for å få gjennom sine meninger og krav (Nordahl, 2010). Dette kan slå uheldig ut hos elever med ADHD, da det kan skape utrygghet og usikkerhet knyttet til grenser, og det vil oppleves som utydelig. I tillegg til at det kan oppleves som svært uforutsigbart. Forutsigbarhet og tydelighet er noe som elever med ADHD er avhengig av (Roland, 2021; Olsen & Mikkelsen, 2015).

En autoritativ lærerstil vil kjennetegnes av høy grad på relasjoner, og har derfor gode relasjoner hos elevene. Læreren har også høy grad av kontroll, samtidig som læreren klarer å mestre balansegangen mellom de to dimensjonene (Nordahl, 2010). En slik lærer vil



kjennetegnes av å gi anerkjennelse, veiledning og se elevene, samtidig som læreren underviser klassen. Læreren blir sett på som en som autoritet av elevene, men klarer i tillegg å tilpasse hvor stor kontroll en skal bruke ut fra ulike situasjoner i undervisningen (Nordahl, 2012). En lærer som er autoritativ vil også være opptatt av elevmedvirkning, slik at eleven er aktivt medvirkende i beslutninger og tilrettelegging. På denne måten blir deres stemme hørt og medvirkende i beslutninger (Roland, 2021). Ved å fokusere på struktur og tydelighet på den ene siden og relasjonsbygging og støtte på den andre side vil det gagne alle elevene i klassen, og er noe elever med ADHD er avhengige (Skogan & Urnes, 2018; Olsen & Mikkelsen, 2015).

Teoridelen vil heretter struktureres ut ifra kontroll og relasjoner, basert på teorien til Baumrind (1991), med fokus på hva som vil være god klasseledelse for elever med ADHD innen disse to dimensjonene.

## **2.3 Kontroll**

Innen kontroll vil det være sentralt at læreren mestrer å ivareta elever med ADHD ved å skape struktur og forutsigbarhet i klasserommet, gi tydelige beskjeder, etablere regler og rutiner og håndheve dem, sette grenser, skape tydelige forventninger til både faglig og atferd og mestrer korrigerende (Baumrind, 1991; Roland et al., 2016; Roland & Vaaland, 2011; Nordahl, 2010).

### *2.3.1 Struktur og forutsigbarhet*

Barkley (2006) hevder at struktur og forutsigbarhet i klasserommet vil være viktig for elever med ADHD på grunn av deres vansker med eksekutive funksjoner. Dette vektlegger også Skram (2011), som poengterer at det er opp til læreren å skape et klasserom som er preget av struktur og forutsigbarhet for elever med ADHD. Holmen (2016) hevder også at strukturen vil bidra til å øke elevens oppmerksomhet og påpeker videre at poenget med struktur er at læreren skal hjelpe eleven å gjøre så få feil valg i skolehverdagen som mulig.

For å skape forutsigbarhet og trygghet for elever med ADHD vektlegger Rønhovde (2018) disse prinsippene:

Tid: Barnet må vite når ting skal skje.

Sted: Barnet må vite hvor det skal være.

Personer: Barnet må vite hvem de skal være sammen med.

Aktivitet: Barnet må vite hva som skal skje.

(s. 173)

Dette bør det også være en felles forståelse for i personalet, slik at det skaper trygghet og forutsigbarhet for elever med ADHD i alle timer (Akselsdotter & Grimstad, 2009). Felles forståelse vil bli omtalt senere i kapitlet.

Elever med ADHD vil ofte oppleve kaos og uro ved brudd på rutiner og uventete situasjoner. Ved brudd på rutiner bør læreren alltid informere eleven i forkant, slik at eleven kan forberede seg på en uventet situasjon (Engh, 2014).

Elever med ADHD blir ofte distraheret og avledet, grunnet at de er sensitive for stimuli rundt seg. Det kan være nok med litt bråk i klassen, til at eleven mister fokuset sitt, og heller fokuserer på den ene lyden. Et av tiltakene for å unngå distraksjoner og avledninger er å finne en hensiktsmessig plass i klasserommet til eleven (Moen, 2004). Rønhovde (2018) hevder det er forskjellig fra elev til elev hva som er best mulig løsning. Noen elever foretrekker å sitte bakerst, der de får oversikt over hva som skjer, og trenger derfor ikke å snu seg. Mens det for andre elever kan være best å sitte helt foran, nærmest mulig læreren sitt bevegelsesområde (Rønhovde, 2018). Engh (2014) mener at elever med ADHD ikke bør sitte med verken døra eller vinduet. Han understreker at en god plassering i klasserommet for elever med ADHD kan bidra til å styrke den faglige oppmerksomheten deres.

### *2.3.2 Tydelige forventninger og beskjeder*

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at god klasseledelse innebærer at læreren uttrykker tydelige forventninger til atferd og faglig innsats. Dette mener de vil resultere i at problematferden minker. Ogden (2015) poengterer at hvis eleven skal kunne klare å innfri lærerens forventninger, må de formidles på en tydelig måte slik at eleven vet akkurat hvilke forventninger læreren har til elever generelt og elever med ADHD. Elever med ADHD har ofte vanskeligheter med å utføre det som forventes, selv om de vet hva dette innebærer. De er i større grad enn andre elever avhengig av påminnelser og at noen hjelper dem til å følge forventningene (Rønhovde, 2018).

Elever med ADHD er ofte faglige underytere på skolen grunnet sine kjernesymptomer og har derfor vansker med å vise sitt egentlige potensial, samtidig som de også er vant til å mislykkes faglig (Engh, 2014; Barkley, 2006; Dupaul & Stoner, 2014). Videre hevder Ogden (2015) at det er en tendens til å stilles høyere forventninger til skoleflinke elever, enn til elever som presterer dårligere. Disse elevene blir ofte møtt med lavere forventninger fra læreren sin. Elevene som presterer dårligere får også flere atferdskorrigeringer, mindre ros og mindre oppmerksomhet enn de skoleflinke. Ifølge Rønhovde (2018) vil eleven bli påvirket av forventningene læreren har til elevene sine. En konsekvens av at elevene møtes med lave forventninger kan være at elevens selvbilde blir negativt påvirket, samtidig som eleven går glipp av mestring og læring (Overland, 2007). Det kan også være med på å skape en selvoppfyllende profeti der eleven også møter disse lave forventningene. Ifølge Vetrhus og Bjelland (2006) vil lave forventninger til elever med ADHD være en selvoppfyllende profeti og «forventningene i stor grad er med og styrer hva eleven får gjort» (s. 35). Derfor mener Ogden (2015) at hvis læreren mestrer å gi realistiske og høye mål til alle elever, ut fra deres nivå, kan eleven klare å prestere ut fra sine forutsetninger og samtidig ha et mål de kan jobbe fram mot.

Da elever med ADHD har vansker med oppmerksomheten og arbeidsminnet er det viktig at læreren kun gir én beskjed av gangen, og den må være tydelig og kort (Rønhovde, 2018). Når beskjedene er korte og presise øker sannsynligheten for at elevene får dem med seg (Olsen & Mikkelsen, 2015).

En må også passe på at en har oppmerksomheten til eleven med ADHD når beskjeder gis til hele klassen. Det kan være lurt at en har en felles rutine for når beskjeder skal skje (Olsen & Mikkelsen, 2015). Noen av elevene med ADHD trenger også repetisjon av beskjedene, da det er utfordrende å sortere stimuli ut fra hva som er viktig og ikke viktig å følge med på i klasserommet (Rønhovde, 2018; Olsen & Mikkelsen, 2015).

### *2.3.3 Regler og rutiner*

Ifølge Roland og Vaaland (2011) innebærer en autoritativ klasseledelse at det er klare rutiner og regler for atferd i klassen. Hvis ikke dette er på plass blir lærerens ledelse uoversiktlig, og kan resultere i autoritær klasseledelse. Dette er svært uheldig da elever med ADHD er

avhengig av struktur, tydelighet og forutsigbarhet for å mestre skolehverdagen på en god måte (Olsen & Mikkelsen, 2015; Skogan & Urnes, 2018).

Rutiner er oppskrifter på hva elever skal gjøre i ulike aktiviteter og situasjoner som ofte gjentar seg i skolen. Det kan for eksempel være situasjoner som gjelder henting av bøker, aktivitetsskifte eller hvordan en avslutter timen. Når rutinene er godt innarbeidet hos eleven og fungerer i praksis, vil dette både være forebyggende for ulik problematferd og tidsbesparende for læreren (Ogden, 2012). Hvis en har rutiner som fungerer i klassen, vil antallet beskjeder som må gis i klassen minke. Rutinene vil skape både struktur og forutsigbarhet for eleven med ADHD, og på denne måten vet eleven hva som skal skje videre og hva som er forventet av eleven.

Elever med ADHD er ofte sårbare ved overganger i timen, og overgangene kan gjøre dem forvirret eller distraheret på grunn av for mye stimuli, som kan resultere i uønsket atferd eller uro. Rutinene vil derfor hjelpe eleven ved å gi en trygghet i overgangssituasjoner, og når eleven kjenner til rutinene, vil sjansen for at overgangen blir utført på en god måte i samsvar med rutinene øke. (Sanne & Flaten, 2012; Olsen & Mikkelsen, 2015).

Det vil også være sentralt at læreren innarbeider regler og grensesetting i klassen. Dette vil bidra til trygghet, forutsigbarhet og læring for elever (Bergkastet et al., 2015). Hattie (2013) trekker frem at hvis læreren mestrer å være en tydelig leder ovenfor klassen og som evner å stoppe uro og forstyrrelser i klassen, har stor innvirkning på læring hos elevene. Regler er forventinger som klassen har felles om hvordan en skal oppføre seg i klasserommet (Bergkastet et al., 2015). Reglene skal være førende normer for hva som er akseptabel atferd, og etterleving av reglene skal bidra til god samhandling og utvikling (Overland, 2007). Når reglene fungerer i klassen vil det resultere i et bedre klassemiljø og reglene vil bidra til å forebygge uro i klassen (Ogden, 2012).

For å unngå uenighet og konflikter i klassen, bør det være enighet om reglene, og elevene må oppleve at de er rimelige. Det vil være hensiktsmessig å bli enige i klassen om reglene og konsekvensene av å bryte dem. Slik vil en skape en forventning hos dem selv at de skal følge dem. Dette vil også føre til at elevene forstår hva reglene innebærer og hvilke konsekvenser regelbrudd medfører. Hvis en bryter reglene skal det også være konsistente, forutsigbare og rimelige konsekvenser og reaksjoner for den som har brutt regelen (Ogden, 2015). Elever med

ADHD vil trenge grundig gjennomgang av reglene og jevnlig påminnelser på reglene underveis. Dette er viktig fordi elever med ADHD trenger påvirkning utenfra for å korrigere seg selv eller minnes på atferd som ikke er i tråd med forventningene eller reglene. Hvis eleven har fått en klar og tydelig innføring i reglene og kan disse vil dette bidra til trygghet og struktur for eleven med ADHD. Det kan likevel være utfordrende for eleven å huske på disse reglene når andre impulser slår inn og stimuli ved at det er mange aspekter å forholde seg til, da de har vansker med selvreguleringen sin og impuls kontroll. Dette må læreren ta hensyn til og kan derfor ikke forvente at de klarer å følge reglene konstant (Rønhovde, 2018).

Nordahl et al. (2005) hevder at reglene ikke vil fungere hvis lærerne på skolen ikke sanksjonerer likt eller hvis det ikke er lik praksis, der noen lærere reagerer, mens andre ikke. Videre poengterer Nordahl et al. (2005) at disse konsekvensene ikke skal være avhengig av hvilken dag det er, hvilken lærer det er eller basert på kontekst, men det skal være faste konsekvenser som skal være likt hos hele personalet. Webster-Stratton (2005) anbefaler å lage en plan for hvordan en skal håndtere atferd som ikke er i tråd med forventningene til elevene eller reglene i klassen. Det forutsetter at elevene er klar over hvilke forventninger og regler som gjelder i klassen. Denne planen krever i tillegg at de vet nøyaktig hvilken konsekvens de får hvis de bryter disse reglene eller forventningene. Dette vil bidra til at håndteringen av korrigeringen eller grensesettingen vil oppleves som trygg og forutsigbar både for elever generelt og for elever med ADHD, fordi alle lærerne vil utføre det likt i klasserommet (Webster-Stratton, 2005).

Rønhovde (2018) understreker at det er viktig at læreren klarer å komme barnet i forkjøpet, slik at en kan avverge situasjoner som kan eskalere. Hun poengterer at dette skyldes at elevens forståelse av årsak-virkning er svak. Da elever med ADHD har vansker med å forstå konsekvensene av sine egne konsekvenser før og etter de handler, dette er knyttet til persepsjonsvansker. Persepsjonsvansker er «problemer med å motta, tolke og forstå inntrykk og signaler fra omgivelsene» (Rønhovde, 2018, s. 80). Konsekvensene av disse vanskene kan være at barnet har utfordringer med å få med seg all informasjon og slik misoppfatter ulike situasjoner, og dermed utagerer. Elever med ADHD kan også ha vansker med å forstå hvordan deres egne handlinger kan oppfattes av andre rundt seg. Dette kan bidra til problemer i klassen og misforståelser. Det er derfor lettere å avlede elever med ADHD enn å gripe inn når situasjonen har eskalert (Rønhovde, 2018). For å forebygge uønsket atferd bør en minne

eleven om reglene og gi dem jevnlig påminnelser for å føre eleven inn på et annet spor (Webster-Stratton, 2005).

For å lykkes med elever med å tilrettelegge for elever med ADHD må altså læreren mestre å ligge i forkant av eleven og forebygge at eleven mislykkes, dette vil være den beste tilretteleggingen en kan gi elever med ADHD. For å få til dette må en tenke gjennom ulike scenarier som kan oppstå i klasserommet (Rønhovde, 2018).

#### *2.3.4 Korrigering*

Elever med ADHD vil ofte bli rastløse, være impulsive, miste konsentrasjonen, og de kan finne på å utføre ulike handlinger i timen som kan forstyrre undervisningen eller medelever. Dette påvirker læringsmiljøet i klassen negativt, og det vil være viktig at læreren mestrer å sette grenser og påminne eleven hva forventningene og reglene er (Zeiner, 2004). For å kunne sette grenser og korrigere atferden, må en ha en god relasjon med eleven, da vil grensesettingen være effektiv (Roland & Vaaland, 2011). Nordahl (2010) begrunner dette med at «de har noe å tape ved å ikke å oppfylle lærerens forventninger» (s. 144). Roland (2021) påpeker at poenget med å sette grenser og krav for eleven, er for å kunne hjelpe eleven til å kunne regulere seg selv og gjøre reglene om til sine egne. Videre hevder Barkley (2006) at elever med ADHD vil ha best effekt av konsekvenser og atferdskorrigering hvis korrigeringen gis med en gang og er kort, samtidig som den er konsistent.

Rønhovde (2018) anbefaler å bruke demping for å roe ned situasjonen og for å komme i posisjon for å snakke rolig med eleven. Demping er en diskret korrigering. Dette kan gjøres med ulike tegn som kontakt med blikket eller å bevege seg mot eleven og plassere seg nærme elevens sin pult eller en berøring på skulderen for deretter å fortsette med undervisningen (Roland, 2015). En annen metode for diskret korrigering er å avtale faste signaler for ulike beskjeder eller påminnelser for å føre eleven inn på rett spor. Dette kan være tegn som signaliserer at eleven skal følge med på undervisningen (Webster-Stratton, 2005).

Ifølge Barkley (2006) vil elever med ADHD ha mest positiv effekt av at læreren har fokus på ønsket atferd og da i form av positiv oppmerksomhet når det gjelder endring av atferd. Han anbefaler derfor å ha mest fokus på å gi positiv tilbakemelding på ønsket atferd. Videre påpeker Rønhovde (2018) at både konsekvenser og forsterkninger på atferden må komme jevnlig og ofte. Dette begrunnes med at elever med ADHD er avhengig av at motivasjon blir

tilført utenfra når oppgaven eller aktiviteten ikke oppleves som lystbetont. Samtidig understreker Rønhovde (2018) at konsekvensene og forsterkning bør være kraftigere og tydeligere enn for andre elever. Elever med ADHD har dårlig sensitivitet ovenfor svake og utydelige virkemidler, derfor vil ikke tilfeldig eller ubegrunnet ros, være sterk nok reaksjon for at det skal ha en effekt hos eleven.

Rønhovde (2018) påpeker at det er viktig at en klarer å «time» reaksjonen på elevens atferd, både negativ og positiv reaksjon, for å øke sannsynligheten for at reaksjonen vil gi effekt. På denne måten kan en klare å knytte reaksjonen til riktig atferd. Hvis forsterkningen eller konsekvensen kommer for sent på atferden til eleven, vil den ha langt lavere effekt for elever med ADHD enn for andre elever. Da ulike studier har vist at hvis forsterkningen eller konsekvensen kommer for sent vil den ikke ha noen betydning for eleven, timingen er viktigere for elever med ADHD enn andre elever (Rønhovde, 2018). Rønhovde (2018) trekker videre frem at det vil være ulikt for elever med ADHD hvor ofte de trenger den positive oppmerksomheten. Det vil hjelpe eleven til å forstå hvilken atferd som er ønsket av læreren (Webster-Stratton, 2005).

## **2.4 Relasjoner**

Relasjoner innen autoritativ klasseledelse vil innebære at læreren har en god lærer-elev relasjon og er opptatt av å bygge og vedlikeholde relasjoner med elevene i klassen. Videre vil det kjennetegnes av at læreren bryr seg om og respekterer elevene i klassen, samtidig som læreren er omsorgsfull og viser interesse for elevene (Baumrind, 1991; Nordahl, 2010; Roland et al., 2016; Vaaland & Roland, 2011). Det vil også være sentralt at læreren viser forståelse og gir støtte til eleven (Nordahl, 2010; Ogden, 2015). Videre trekker Vaaland og Roland (2011) frem at det også vil kjennetegnes av å gi akademisk støtte i tillegg til støtten som en utøver generelt til eleven. Den vil utøves gjennom å tilrettelegge individuelt til eleven og følge eleven opp faglig. Nordahl (2010) understreker viktigheten av relasjonen i klasseledelse, og sier at en god relasjon mellom lærer og elev er en forutsetning for å ha god klasseledelse. Holmen (2016) trekker frem at en god relasjon mellom lærer og elever med ADHD kan utgjøre den faktoren at eleven gjennomfører skoleløpet sitt.

#### *2.4.1 Relasjonen mellom lærer og elev*

Relasjoner er hvilken oppfatning personer har om hverandre og hva denne relasjonen betyr for personene (Overland, 2007). Ifølge Drugli (2012) kjennetegnes en positiv relasjon mellom lærer og elev av «høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom» (s. 48). Nordahl (2010) peker også på at en god relasjon preges av at læreren viser forståelse for eleven og bruker deres interesser i undervisningen. En negativ lærer-elev-relasjon vil kjennetegnes av mange konflikter og at partene ikke ønsker kontakt med hverandre. En vil også mistrives i slike relasjoner (Drugli, 2012). En dårlig relasjon vil inneholde mye «sinne, kritikk, disharmoni, engstelse, og mistillit partene imellom» (Drugli, 2012, s. 57). Dette vil gå negativt utover eleven, ved at eleven får mindre anerkjennelse og positive tilbakemeldinger fra læreren (Drugli, 2012). Barkley (2006) vektlegger at en god relasjon mellom lærer og elev kan være med på å forbedre både faglig og sosial fungering hos elever med ADHD, men dette forutsetter at læreren forstår eleven og diagnosen ADHD.

En god relasjon mellom lærer og elev har flere fordeler og har stor innvirkningskraft hos elevene, ifølge Hattie (2013) var en god relasjon mellom lærer og elev det som hadde høyest effekt på læring hos elevene. Pianta (1999) hevder også at en god relasjon mellom lærer og elev vil påvirke emosjonell og faglig utvikling positivt. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev vil påvirke en rekke faktorer hos eleven, som motivasjon, selvtillit, holdning til skolen og undervisningen, holdning til læreren, faglige resultater og emosjonell utvikling (Pianta, 2006). Overland (2007) hevder at relasjonen mellom lærer og elev har og sammenheng med hvordan elevene opplever både undervisningen og skolen. Det har også sammenheng med oppførselen deres i skolen. Gode relasjoner med elevene i klasserommet vil også bidra til at elevene lettere vil godta regler og rutiner, og konsekvensene som medfølger regelbrudd. Ved en dårlig relasjon mellom lærer og elev, vil det motsatte skje. For at læreren skal oppnå god klasseledelse, og regler og konsekvenser skal fungere, må en ha en god relasjon til elevene (Marzano et al., 2003). Det vil også være enklere for læreren å lede en klasse der læreren har gode relasjoner til eleven. Det vil også være enklere for elever å like en lærer som de opplever som både tydelig og forutsigbar i klasserommet (Bergkastet et al., 2009). Drugli (2012) hevder at «elever som har vansker med oppmerksomhet, atferd, læring og sosialt samspill vil være i særlig risiko for å utvikle negative relasjoner til sine lærere» (s. 72). Elever med ADHD vil ofte ha slike utfordringer i ulik grad, og det viser viktigheten av at læreren jobber for å skape en god relasjon til dem (Rønhovde, 2018).



Nordahl (2010) påpeker at det er læreren sitt ansvar å bygge opp en god relasjon til elevene. Likevel viser et litteraturstudium av Ewe (2019) angående elever med ADHD og deres relasjon til lærere, tyder på at elever med ADHD ikke føler at de er knyttet i like stor grad til læreren, sammenlignet med andre elever. Det kom også frem at elever med ADHD følte seg mer avvist av lærere enn elever uten ADHD. Følelsen av å bli avvist viste seg også å være en risikofaktor for eksternaliserende atferd hos elever med ADHD og lavere faglige presentasjoner. Motsatt viste det seg at en god relasjon mellom lærer og elev med ADHD ville være en beskyttende faktor mot eksternaliserende atferd. Samtidig fant studien at lærerne opplevde mindre emosjonell nærhet til elever med ADHD og relasjonen var preget av flere konflikter sammenlignet med andre elever. Ifølge Nordahl (2010) finnes det ingen fasit for hvordan en kan etablere en god lærer-elev-relasjon, da dette vil avhenge av lærerens væremåte og situasjonen læreren står i, samt hvilke elever læreren har i klassen. Relasjoner vil også være situasjonsavhengige, så like tilnærminger vil ikke fungere i alle situasjoner (Nordahl, 2010).

#### *2.4.2 Sentrale elementer i en relasjon*

Holmen (2016) understreker viktigheten av at elever med ADHD har en god relasjon til læreren sin, som preges av forståelse og tillit. Dette kan være en faktor som bidrar til at eleven greier å fullføre skolen. Tillit er et sentralt aspekt i en relasjon, og en god relasjon mellom elev og lærer vil være preget av gjensidig tillitt. Tillit er noe en må gjøre seg fortjent til, og ikke noe en kan kreve av en person. Læreren må derfor jobbe for å opparbeide seg tillit hos eleven, for eksempel ved at læreren holder det hun har lovet. Det innebærer også at elevene opplever læreren som en de kan snakke med og som lytter, samtidig som læreren oppleves som forutsigbar og troverdig for elevene. Men elevene må også oppleve at læreren ivaretar elevenes behov og møter dem med en positiv holdning (Nordahl, 2010). Ifølge Webster-Stratton (2005) vil en elev-lærer-relasjon som er preget av tillitt og at læreren viser forståelse og omsorg for eleven, virke positivt inn på samarbeidet mellom dem og elevens motivasjon. Det vil også virke positivt inn på faglige resultater for eleven. En god relasjon mellom lærer og elev vil medføre trivsel og læring for eleven (Drugli, 2012).

Å se eleven er et sentralt aspekt for å bygge opp en god relasjon til elevene også de med ADHD. Det innebærer at læreren viser at hun ser eleven og viser interesse for eleven både i undervisning og i andre situasjoner (Nordahl, 2010). En kan for eksempel vise interesse for

eleven ved hjelp av «øyekontakt, smil, humor, et klapp på skulderen og ikke minst personlige kommentarer til hendelser eller situasjoner som er viktige for eleven» (Nordahl, 2010, s. 140). Det innebærer også som vi har sett å gi ros eller positiv oppmerksomhet som en belønning når det er passende. Dette krever likevel at læreren viser at hun er genuint interessert i elevens interesser, meninger og ulike erfaringer og at læreren gjør det til en prioritet å bruke tid på i klassen (Nordahl, 2010).

Å være i posisjon til eleven vil si at en har etablert en god relasjon til eleven, og slik kan en nå inn til eleven ved å både kunne snakke med og stille krav til eleven. Dette vil også øke sannsynligheten for at eleven handler i samsvar med kravene eller forventningene som er blitt stilt. Eleven vil da oppleve at han kan ta opp utfordringer og snakke om dem til denne læreren (Nordahl, 2010). En slik relasjon vil også øke sannsynligheten for at lærer og elev kan kommunisere og bli enige når ulike problemer oppstår. Det er da viktig at læreren viser interesse og verdsetter elevens verdier, samtidig som læreren viser nærhet til eleven. Humor og det å by på seg selv er også gode virkemidler for å danne en god relasjon til elever generelt og elever med ADHD spesielt (Nordahl, 2010).

Anerkjennelse er også en viktig del av en relasjon. Det er sentralt at en klarer å vise forståelse og evne til å ta elevens perspektiv for å sette seg inn i elevens følelser, tanker og erfaringer (Bergkastet et al., 2015). Ifølge Bergkastet et al. (2015) vil anerkjennelse «innebære å ta andres perspektiv, å kunne sette seg inn i andres opplevelse, ikke for å påvirke den andre, men for å ta imot det den andre formidler» (s. 41). Det er også sentralt at personene er likeverdige i relasjonen, altså at de har rett til å ha sin egen opplevelse av en situasjon. Kjennetegn på en anerkjennende relasjon vil være «lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse» (Bergkastet et al., 2015, s. 41). Videre er det sentralt at læreren gir eleven empati og at eleven opplever å bli sett. Til slutt er det også viktig at læreren har en bevisst holdning rundt både kroppsspråk og blick i kommunikasjon med eleven. En anerkjennende holdning vil ha innvirkning på både språket og holdningene til læreren (Bergkastet et al., 2015). Elever med ADHD er avhengige av lærere som mestrer å lese eleven, både med hensyn til dagsformen, hvilke behov de har eller oppmuntring. Dette kan variere fra dag til dag, slik kan eleven ivaretas på en god måte. Dette innebærer at læreren må tilpasse kravene etter hva eleven har mulighet for å mestre den aktuelle dagen (Holmen, 2016).

### *2.4.3 Inkluderende klassemiljø og åpenhet om diagnose*

Ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) er det å være en autoritativ lærer som kjennetegnes av å mestre balansegangen mellom kontroll og relasjonsbygging en forutsetning for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø. Samtidig er det ekstra viktig for elever med ADHD å være i et godt læringsmiljø, som må ta «høyde for og verdsette forskjellighet og ulikheter» (Nordahl, 2010, s. 122). Da elever med ADHD er ekstra risikoutsatte for å bli ekskludert fra fellesskapet grunnet kjernesymptomene og utfordringer med å lese de sosiale kodene (Moen, 2004; Nordahl, 2010; Rønhovde, 2018). Det innebærer at læreren jobber for at alle blir inkludert ved at alle elevene har mulighet til å delta og har tilhørighet i fellesskapet, samtidig som læreren tilpasser til hver elev (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det innebærer også at en må jobbe for at hver elev opplever en likeverdig opplæring, som innebærer at både lærere og elever har «forståelse og toleranse for forskjeller som en berikelse for fellesskapet» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Det er en forutsetning for å skape en god klassekultur at en bygger på «et sett av verdier og normer for holdninger og interaksjon i klassen» (Hoel, 2013, s. 157). Blant de viktigste normene er de faglige holdningene til elevene, men ikke minst deres holdninger til medelever. En konsekvens av å ikke ha fokus på disse holdningene, og derfor ikke har tydelig regler for disse holdningene, vil resultere i at det er elevene i klassen som bestemmer hvordan de skal ha det, og ikke læreren (Hoel, 2013).

Elever med ADHD har vansker med å holde på venner og å utvikle vennskap, grunnet sin diagnose (Holmen, 2016). Hattie (2013) fant i sin studie at vennskap hadde en stor innvirkning på læring hos elevene, da elevene kan hjelpe hverandre med å oppnå læring ved å være støttende, veilede og hjelpe hverandre. Det er antatt at cirka halvparten av elevene med ADHD vil ha sosiale utfordringer i forskjellige grad (Moen, 2004). Barkley (2013) hevder at elever med ADHD vil ligge 30% bak i utviklingen av selvregulering og sosiale ferdigheter. Dette vil si at en elev på ti år egentlig har sin sosiale utvikling sammenlignet med en på syv år. Dette må en ta hensyn til når en skal veilede elever med ADHD. Ifølge Rønhovde (2018) har svært få elever med ADHD nære venner. De har også vansker med å holde på vennskapet grunnet sine vansker med å lese de sosiale spillereglene som finnes i lek og i andre sosiale settinger (Moen, 2004). Elever med ADHD kan også oppleves som intense, snakker mye og kan oppfattes som empatiløse fordi de ikke mestrer å lytte til sine klassekamerater (Holmen, 2016).

Da en som autoritativ voksen vil være opptatt av å bygge gode relasjoner til alle elever. Vil det ifølge balanseteorien føre til at en kan påvirke relasjonene til elevene imellom positivt, basert på de gode relasjonene læreren har til elevene i klassen (Roland et al., 2016; Nordahl, 2010). Ulik forskning har vist at en god relasjon mellom lærer og elev vil påvirke relasjonene mellom elevene positivt, både i form av å øke synet på medelevene til et mer positivt syn, men det predikerte også høyere aksept hos jevnaldreelever (Hughes et al., 2001; Kiuru et al., 2015). Balanseteorien går ut på at hvis to elever har en felles god relasjon til en felles lærer, vil dette øke interessen elevene har for hverandre. Det kan forklares ved at de begge ser på læreren som viktig og ønsker å vite mer om medelevens relasjon til læreren, og elevene vil da anta at de mener det samme om denne læreren, som de ser på som en viktig person, dette vil deretter medvirke til samhandlingen i klassen (Roland, 1998; Heider; Newcomb, henvist i Roland, 1998).

Konsekvensen av å ikke være inkludert i vennegrupper, bli avvist av klassekamerater og ikke ha venner, kan være at barnet reagerer med sinne, isolerer seg, eller utvikler depresjon (Moen, 2004). Det vil også virke negativt inn på elevens selvoppfatning å bli avvist av jevnaldrende. Elever med ADHD er også lettpåvirkelige, og hvis de ikke har venner på skolen, kan de finne venner i andre miljøer. Dette kan ha negativ påvirkning som for eksempel innebærer kriminalitet og rus, eller det kan føre til utvikling av alvorlige atferdsvansker (Holmen, 2016). Det vil også bli en ond sirkel hvis eleven ikke inkluderes i fellesskapet, da eleven vil gå glipp av sosial læring og erfaring, som igjen vil påvirke den sosiale utviklingen til eleven negativt (Rønhovde, 2018). Å være inkludert og ha en plass i et fellesskap vil gi identitet til eleven (Hoel, 2013). Det er derfor viktig at læreren som klasseleder klarer å skape et læringsmiljø, der alle føler seg inkludert og trives og ifølge Veland (2011) er «opplevelsen av å være sosialt inkludert knyttet til hvilke relasjoner en har til sine medelever og lærere» (s. 134).

Mange elever med ADHD er redde for å være åpne om diagnosen sin grunnet frykt for stigmatisering (Bjercke, 2004). Rønhovde (2018) argumenterer likevel for å være om åpen om diagnosen og mener at barn vil akseptere at barn er forskjellige. Dette forutsetter at barna blir informert om diagnosen til eleven, som igjen vil føre til aksept og forståelse fra medelever i klassen. Også Ervik et al. (2009) støtter dette, og påpeker at det vil være svært vanskelig å skjule symptomene og vanskene som diagnosen fører med seg over tid. Bjercke (2004) argumenterer også for at åpenhet vil bidra med kunnskap om diagnosen og mulighet til å kunne snu usanne fordommer og myter. Videre vil kunnskap hos medelever og lærer bidra til

mer toleranse, som igjen vil bidra til at eleven opplever trygghet i klassen. Det vil også minke symptomene på diagnosen til eleven. Hvis eleven derimot ikke blir møtt med forståelse, og i tillegg ikke føler seg inkludert eller blir ertet, vil ikke eleven oppleve trygghet og kan bli engstelig. Dette kan igjen føre til at symptomene til diagnosen hos eleven kommer sterkere frem (Slåttøy, 2002).

Informasjon til foreldre, personal eller klassen skal alltid gis med samtykke fra elev og foreldre. Når informasjonen skal gis bør det være en person som har god kunnskap om ADHD-diagnosen og som kjenner eleven godt. Det bør også være avtalt med eleven hva som skal sies (Vetthus & Bjelland, 2006). En kan styrke elevenes forståelse av annerledeshet hvis læreren benytter ulike situasjoner som oppstår som eksempel på annerledeshet. Dette vil bidra til at elevene aksepterer at alle mennesker er ulike og at mennesker kan oppleve ulike hendelser og situasjoner på forskjellige måter (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

#### *2.4.4 Sosial mestring*

For å skape gode sosiale mestringsopplevelser for blant elever med ADHD, må læreren legge til rette for å trene på sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler «om å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som til voksne, tilpasse seg eller påvirke normer og forholde seg til sosiale forventninger hjemme, på skolen eller i fritiden» (Ogden, 2015, s. 27). Da sosial kompetanse er grunnleggende for god samhandling med andre og for å danne vennskap. Det vil også være en forutsetning for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet, og forebygge ekskludering fra fellesskapet. Dette vil være ekstra viktig for elever med ADHD, da de som tidligere nevnt ofte står i fare for å bli ekskludert fra fellesskapet (Ogden, 2015; Moen, 2004). Sosial kompetanse vil derfor være en kompetanse som må trenes for elever med ADHD, slik at de blir inkludert og akseptert av sine jevnaldrende (Ogden, 2015).

Gresham og Elliot (Henvist i Ogden, 2015) har laget fem ferdighetsdimensjoner som gir en pekepinne på elevens sosiale kompetanse. De fem ferdighetsdimensjonene er: ansvar, selvhevdelse, selvkontroll, samarbeid og empati.

Ansvarsdimensjonen er det sentralt å handle ansvarlig i tråd med regler og forventninger fra både familien og samfunnet. I tillegg til å overholde ulike avtaler og forpliktelser en har inngått. En må også vise respekt og forståelse for andre sine ting (Gresham & Elliot, henvist i

Ogden, 2015). Det vil være utfordrende for elever med ADHD å holde avtaler og følge regler, da de ofte er glemsomme grunnet uoppmerksomheten. De vil også ha vansker med å huske reglene når andre impulser slår inn (Rønhovde, 2018; Zeiner, 2004).

Dimensjonen selvhevdelse dreier seg om å kunne uttrykke sine meninger og behov på en hensiktsmessig måte og «barn som er selvhevdende, kan ta initiativ for å få kontakt eller oppmerksomhet» (Gresham & Elliot, henvist i Ogden, 2015, s. 246). I tillegg til å kunne hevde egne meninger ved uenighet på en saklig måte. Det er også sentralt i denne dimensjonen å ta initiativ til samtaler og ulike aktiviteter. En annen viktig del av kompetansen i denne dimensjonen er å kunne presentere seg selv, og omtale både seg selv og andre på en positiv måte. De må i tillegg mestre å stå imot press fra andre ved uenigheter (Gresham & Elliot, henvist i Ogden, 2015). Elever med ADHD vil ha utfordringer med å snakke mye og ikke mestre å tilpasse seg den sosiale situasjonen, og kan derfor bli oppfattet som selvopptatte av sine medelever (Holmen, 2016). Det vil også være utfordrende for dem å uttrykke seg på en hensiktsmessig måte hvis de opplever urett, da kan de handle impulsivt uten å tenke seg om (Rønhovde, 2018).

Videre vil dimensjonen selvkontroll omhandle å kontrollere sine egne følelser og handlinger. Det er sentralt her at en mestrer å stoppe impulser og spontane handlinger ved å tenke seg om før de utfører handlingen (Gresham & Elliot, henvist i Ogden, 2015). Denne dimensjonen vil være særlig vanskelig for elever med ADHD grunnet vansker med selvreguleringen sin, som er en del av de eksekutive funksjonene som er svekket hos elever med ADHD. De har derfor vansker med å hemme sine egne handlinger, tanker og følelser (Barkley, 2006).

Innen dimensjonen samarbeid er det sentralt at eleven mestrer å ha god samhandling med andre. Det vil innebære at en mestrer å følge regler og beskjeder som blir gitt i klasserommet, men det forutsetter også at en mester å både dele med og hjelpe medelever (Gresham & Elliot, henvist i Ogden, 2015). Som nevnt tidligere vil det være ekstra vanskelig for elever med ADHD å følge reglene, når andre impulser slår inn, da de ofte vil glemme regler og handle impulsivt uten å tenke seg om først (Rønhovde, 2018). Da elever med ADHD i tillegg har persepsjonsvansker, noe som gjør at de ofte mistolker situasjoner og hendelser. Dette vil igjen vanskeliggjøre samarbeidet med medelever. Det er også utfordrende til tider å få med seg beskjeder som blir gitt i klasserommet, grunnet stimuli og oppmerksomhetsvansker, da er det utfordrende for eleven å vite hva en skal prioritere å høre på (Rønhovde, 2018).

Til slutt er det dimensjonen empati, der det vil være sentralt «å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter» (Ogden, 2015, s. 244). For å mestre denne dimensjonen må en kunne lytte til medeleven og uttrykke positive tilbakemeldinger i samtalen (Gresham & Elliot, henviser til Ogden, 2015). Denne dimensjonen vil være særlig utfordrende for elever med ADHD da de ifølge Holmen (2016) har utfordringer med å «lytte og være følsomme ovenfor andre» (s. 178). Elever med ADHD har også utfordringer med å forstå hvordan andre kan oppleve situasjoner som skiller seg fra deres eget perspektiv og opplevelser. Dette vil igjen vanskeliggjør evnen til å mestre dimensjonen empati.

Det vil være hensiktsmessig av læreren å tilrettelegge og planlegge situasjoner der en kan veilede og styre situasjonen, når en skal trene på sosial kompetanse. For eksempel i små grupper, slik at eleven sitter igjen med en positiv erfaring. Dette vil øke sjansen for at eleven vil gjenta handlingene (Rønhovde, 2018). Læreren må også fortelle eleven konkret hva som var bra, gi skryt og oppmuntre eleven i aktiviteten (Moen, 2004). En annet element som er sentralt, er å lære eleven gode mestringsstrategier for å kunne takle sinne, som for eksempel å telle til ti eller å fjerne seg selv fra situasjonen (Rønhovde, 2018).

En kan også bruke veiledning i ulike situasjoner der en ser at det er behov for å øke elevens sosiale kompetanse, for eksempel ved å bruke positiv forsterkning. Det innebærer at en går inn og roser hvis eleven har gjort noe bra. Det er viktig å være konkret når en skal gi tilbakemelding til elever med ADHD (Ogden, 2015; Rønhovde, 2018). En kan også bruke speiling, sosiale persepsjonsprogram, sosiale historier, veiledning eller rollespill (Rønhovde, 2018; Ogden, 2015). Det er vanskelig for elever med ADHD å ta andre sitt perspektiv og forstå hvordan andre kan oppleve situasjoner ulikt fra dem selv, og derfor er en viktig oppgave av læreren å hjelpe dem med nettopp dette (Rønhovde, 2018).

#### *2.4.5 Faglig mestring og tilrettelegging*

Å tilrettelegge for mestring for elever, også de med ADHD, er en viktig del av det å være autoritativ klasseleder (Roland & Vaaland, 2011). I tillegg hevder Akselsdotter og Grimstad (2009) at «tilrettelegging som gir den enkelte mulighet til å prestere er en viktig faktor for gode relasjoner mellom lærer og elev» (s. 14). Elever med ADHD er som tidligere nevnt ofte faglige underytere på skolen. Dette skyldes kjernesymptomene som kommer av ADHD-

diagnosen, og de har derfor vansker med å vise sitt egentlige potensiale på grunn av ADHD-diagnosen (Barkley, 2006; Dupaul & Stoner, 2014). Det anslås at opptil 80% av elever med ADHD kan være underytere (Rønhovde, 2018). Elever med ADHD har også ofte lærevansker som en tilleggsvanske, og ifølge Helsedirektoratet (2014) viser ulike studier «at minst 1/3 har samtidige lærevansker» (s. 21). Zeiner (2004) ser lærevanskene i sammenheng med konsentrasjonsvanske og hyperaktivitet som følger med ADHD-diagnosen. Han konstaterer også at noen også vil ha spesifikke lærevansker. De kan også ha spesifikke lese- og skrivevansker og det er antatt at omtrent 15% av barn og unge med ADHD har dysleksi (Moen, 2004). Ifølge Moen (2004) skyldes mye av lese- og skrivevanskene forhold som «knytter seg særlig til bearbeiding av visuelle og auditive sanseinntrykk» (s. 286). Andre faktorer som spiller inn er konsentrasjonen, utholdenheten og motivasjonen til eleven. Elevens arbeidsminne er også svekket, som igjen kan føre til utfordringer med å automatisere lesingen (Moen, 2004; Ervik et al., 2009).

Det kan være utfordrende å sette inn tiltak som fungerer for alle elever med ADHD fordi det eksisterer stor variasjon mellom personer med ADHD. De har ulike styrker, symptomer og fungerer ulikt i det daglige (Statped Vest, 2014). Statped Vest (2014) trekker frem at en «fremfor å satse på egne faglige opplegg for eleven, anbefales det å sette fokus på strukturering av lærestoff, progresjon og stoffmengde» (s. 66). Samtidig vil det være forskjell på hva elevene mestrer og hva som er utfordrende. Det er derfor en nødvendighet at elevene blir kartlagt med fokus på sine svake og sterke sider (Ervik et al., 2009).

Elever med ADHD har som vi har sett vansker med eksekutive funksjoner og selvregulering, dette får konsekvenser for motivasjonen deres, i form av at det blir vanskelig å motivere seg selv nok til å utføre oppgaver som ikke er spennende, motiverende eller lysbetonte (Holmen, 2016). De må derfor bli tilført motivasjon utenfra, for eksempel gjennom å spille på elevens interesser, ros eller oppmuntring (Rønhovde, 2018). Ved å bygge på elevens interesser og gi oppgaver eller aktiviteter som slår an hos eleven, kan det føre til at elevens indre motivasjon økes. Det vil igjen vil bidra til at både elevens oppmerksomhet og utholdenhet vil styrkes (Statped Vest, 2014).

Elever med ADHD er ofte vant med å oppleve følelsen av nederlag og utilstrekkelighet når det gjelder faglig mestring. Konsekvensen av mange nederlag kan være at motivasjonen blir lavere og lavere, som igjen vil gjøre det mer utfordrende å fullføre nye oppgaver. For å snu



følelsen av å ikke strekke til og heller få eleven til å oppleve mestring, må en gi mange positive og hyppige tilbakemeldinger og tilpasse oppgavene til elevens nivå (Engh, 2014). Ifølge Akselsdotter og Grimstad (2009) er faglig mestring «selve grunnlaget for en positiv opplevelse av skolehverdagen» (s. 12).

Vansker med både konsentrasjon og organisering av ulike oppgaver og arbeid er vanlig for elever med ADHD, og som en konsekvens av dette kan det være mer utfordrende for dem å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap (Statped Vest, 2014). Læreren må derfor organisere arbeidsoppgavene deres på en oversiktlig måte, ved for eksempel å ikke ha for mange oppgaver og detaljer, og noen ganger hjelpe eleven i gang. Læreren bør gi antall oppgaver basert på hva hun vet at eleven kan klare å gjennomføre (Rønhovde, 2018).

Det er utfordrende for elever med ADHD å sitte med stillesittende aktiviteter og konsentrere seg om oppgaver over tid, grunnet vansker med konsentrasjon, kribling og uroligheter i kroppen (Moen, 2004). Elever med ADHD trenger derfor pauser fra det de holder på med, gjerne med fysisk aktivitet (Duvner, 2004). Straarup og Bertelsen (2021) hevder at en kan sammenligne konsentrasjonsevnen til elever med ADHD med et batteri, og det er når elevene bruker de eksekutive funksjonene sine som tapper batteriet mest, når elevene konsentrerer seg vil de bruke strøm av batteriet, og til slutt vil de trenge å lade batteriet. De trekker videre frem at forskning har vist at blant annet at pause eller fikling med en gjenstand vil bidra til å lade batteriet igjen, og på denne måten kan en lade konsentrasjonsevnen igjen. Å ikke gi pauser og heller ikke innføre aktivitetsskifte før elevens konsentrasjon er brukt opp vil resultere i uro hos eleven (Rønhovde, 2018). Det er gunstig å variere og skifte aktiviteter innad i de ulike timene slik at eleven holder konsentrasjonene ved like (Akselsdotter & Grimstad, 2009).

## **2.5 Felles forståelse**

For å utvikle en felles forståelse og positive holdninger i personalet til elever med ADHD er det en forutsetning at personalet kjenner eleven godt og har kunnskap om ADHD. Denne kunnskapen må være basert på teori og forskning om ADHD (Akselsdotter & Grimstad, 2009). For å få en helhetlig og grundig kunnskapsforståelse må en gå i dybden på teorien om ADHD og forstå diagnosen som helhet. Slik kan en få en bedre forståelse av eleven og dermed også legge til rette for gode tiltak. Det er ikke nok at læreren kun fokuserer på de tre kjernesymptomene, men læreren må også forstå de andre vanskene som medfølger diagnosen

og hvilke konsekvenser de får for eleven. På den måten kan en hjelpe eleven å mestre og kompensere for vanskene (Kutscher et al., 2013).

Hvilken forståelse og oppfatning læreren legger til grunn for å forklare elevens atferd vil påvirke hvordan han reagerer i ulike situasjoner (Johannessen & Bakken, 2020). Lærerens forståelse vil også påvirke hvilke tiltak som blir satt inn og på hvilken måte en tilrettelegger for eleven (Handorff, 2015). Overland (2007) påpeker at «diagnoser sier noe om barnets våremåte, og ikke noe om hva barnet er» (s. 44). Derfor må en huske på at barnet er mye mer enn sin diagnose, og at alle med diagnoser er forskjellige, både når det gjelder personlighet, behov og tilrettelegging. Utrykket «har du sett en med ADHD, har du kun sett en» (Holmen, 2016, s. 177) er derfor meget dekkende for dette tankekorset.

Teoretisk kunnskap og refleksjoner som finnes hos, og gjøres av personalet vil bidra til å utvikle en handlingskompetanse som kan brukes i situasjoner som er vanskelige i møte med eleven. Denne handlingskompetansen vil videreutvikles i takt med at en møter ulike situasjoner. En god lærer vil reflektere rundt og lære av de erfaringene hun får i møte med eleven og vil videre reflektere og snakke om det i teamet i personalet (Akseldotter & Grimstad, 2009). Ifølge Akseldotter og Grimstad (2009) vil et personale som er enige om tiltak og som er konsistent i gjennomføringen av dem ovenfor elever bidra til både trygghet og forutsigbart ovenfor elever med ADHD. Det er i tillegg en viktig del av å ha et autoritativt klima i personalet, der en er enige om både relasjonsbygging, gjennom å være en støttende voksen og hvordan regler og struktur blir utført i klasserommene. Dette vil bidra til trygghet for alle elever (Roland, 2021).

For at lærerne skal kunne sette inn gode tiltak hos elever med ADHD, må de kjenne eleven, ha kunnskap om elevens vansker og årsaken til dem, samtidig som en har kartlagt eleven med fokus på både sterke og svake sider. Disse elementene må diskuteres i team og en må komme fram til en felles strategi for hvordan en skal hjelpe eleven (Vettrhus & Bjelland, 2006). Hvis personalet klarer å sette inn gode gjennomtenkte tiltak kan det bidra til å minke symptomene som følger med diagnosen (Sanne & Flaten, 2012).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil en få en innføring i studiens metodevalg. Den første delen omhandler begrunnelser av og innføring i studiens metode, studiens metodiske tilnærming og min forforståelse. Deretter presenteres studiens inklusjonskriterier, rekrutteringsprosessen, gjennomføring av intervjuene, transkriberingen, samt analysen og tolkningsprosessen. Videre vil oppgaven handle om drøfting av studiens reliabilitet, validitet, overførbarhet, og til slutt etiske hensyn som er blitt gjort i studien.

### 3.1 Forskningsdesign og metodevalg

Forskningsdesign kan beskrives som alt en foretar seg i tilknytning til en undersøkelse. Det vil si alle handlingene en må gjøre for å fullføre denne undersøkelsen. Det må lages en plan for hvordan en skal gjennomføre prosjektet, fra start til slutt (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018). Et forskningsdesign vil derfor ha informasjon om prosjektet sitt «hvem, hva, hvor og hvordan» (Thagaard, 2018, s. 50). Den første fasen i et forskningsdesign er å lage en problemstilling og planlegge hvordan en skal gjennomføre prosjektet ut fra den (Thagaard, 2018). Etter at jeg hadde bestemt meg for problemstilling måtte jeg bestemme hvilken metode som passet best for mitt prosjekt. Silverman (2014) definerer metode som «valgene som vi tar om ulike temaer å studere, ulike metoder for å innhente data, ulike typer dataanalyser i planlegging og utførelse i en forskningsstudie» (s. 54). Silverman (2014) poengterer at valget av metode avhenger av hva en ønsker å finne ut gjennom studien.

Innen metode er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode kjennetegnes av at en har data som kan tallfestes og som er målbare (Halvorsen, 2008). Videre kan kvantitativ metode «fortelle oss om utbredelse av fenomener og sammenhenger mellom fenomener» (Tuft, 2011, s. 71). Det er her vanlig å innhente data fra mange personer, for så å sammenligne disse dataene, en kan slik gå i bredden på dataene og se om det finnes mønstre i datamaterialet (Kvarv, 2010; Dalland, 2017). Kvalitativ metode, på den andre siden er godt egnet hvis en ønsker å oppnå «en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer [...] i feltet» (Thagaard, 2018, s. 10). Hvis en har forskningsspørsmål som krever tillit mellom deltaker og forsker, er kvalitativ metode en god metode å benytte seg av (Thagaard, 2018). Samtidig hevder Silverman (2014) at styrken i kvalitativ forskning «ligger i at en kan studere fenomener som ikke er tilgjengelige andre steder» (s. 17).

Da jeg hadde bestemt meg for tema og hadde en foreløpig problemstilling innen ADHD, bestemte jeg meg tidlig for å ha et elevperspektiv. Dette kan begrunnes med at det er de med ADHD selv som kan fortelle hva som er «best praksis» for hvordan lærere kan ivareta elever med diagnosen. Etter å ha vurdert begge metodene, kom jeg frem til at det var den kvalitative metoden som ville være best for mitt prosjekt. Et intervju ga meg mulighet til få innsikt i informantenes erfaringer og fortellinger. Intervju er hensiktsmessig å bruke hvis en ønsker innsikt i «personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2018, s. 89). I tillegg til at en kan få rike data, gjennom å gå i dybden på et tema. På denne måten kan en øke sjansen for å «forstå atferd og situasjoner slik de oppfattes av de som undersøkes» (Halvorsen, 2008, s. 128). Det ville vært utfordrende å bruke kvantitativ metode for dette formålet. Da disse fortellingene og erfaringene ikke kunne måles og en ville ikke fått frem disse fortellingene hvis en hadde benyttet seg av en kvantitativ metode. Derfor var kvalitativ metode en god metode å benytte seg av, for her kunne jeg gå i dybden på intervjuene.

### *3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming*

Thagaard (2018) skriver at den vitenskapsteoretiske retning forskeren legger til grunn har «betydning for hva vi søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler» (s. 33). I denne studien har jeg lagt til grunn et fenomenologisk perspektiv, som tar «utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Dette var et hensiktsmessig perspektiv å benytte meg av, da jeg ønsket å forstå informantenes perspektiver og opplevelser fra sin egen skolegang for å finne svar på hva de har opplevd som god klasseledelse.

Det er sentralt innen fenomenologien å forske på de meningene informantene har om sine egne erfaringer innen et fenomen. Videre er det sentralt at en sammenligner informantene sine erfaringer. Hvis de har fellestrekk, danner dette utgangspunkt for en felles forståelse av det fenomenet som vi forsker på (Thagaard, 2018). Fenomenologien kjennetegnes av «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Et fenomen vil kunne oppleves forskjellig ut fra hvem som erfarer det, da dette avhenger av personens egen forståelse, interesse og bakgrunn. Gjennom en fenomenologisk metode har denne studien hatt fokus på hvordan elever med ADHD har

opplevd og erfart skolehverdagen sin og hvilken forståelse de legger til grunn (Johannessen et al., 2016).

### *3.1.2 Min forforståelse*

Forskeren vil alltid ha en forforståelse når hun skal forske på et tema, og det i seg selv er i utgangspunktet uproblematisk. Problemet oppstår hvis forskeren ikke er bevisst sin egen forforståelse (Thagaard, 2018). Forforståelsen inneholder «meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres» (Dalen, 2011, s. 16). Det som er essensielt er at forskeren mestrer å bruke forforståelsen til sin fordel. Da vil den bidra til å forstå opplevelser og meninger til informantene på en best mulig måte (Dalen, 2011). Samtidig vil forforståelsen påvirke både intervjusituasjonen og datamaterialet. Altså vil min forforståelse kunne ha påvirket hvilke data jeg har valgt å fokusere på, samt mine tolkninger av datamaterialet (Dalen, 2011).

Min forforståelse bygger på teoretisk kunnskap, som består av både forskning og teori om klasseledelse og ADHD, men jeg har også hatt elever med ADHD i praksis. Der har jeg opplevd at det er stor forskjell på tilrettelegging og forståelse for ulike elever med ADHD. Min forforståelse har påvirket både vinklingen av oppgaven, problemstillingen og intervjuspørsmålene mine. Jeg har prøvd å være bevisst min egen forforståelse gjennom hele prosjektet, både ved gjennomføring av intervjuene og analyse- og tolkningsprosessen. I intervjusituasjonene prøvde jeg å vise forståelse for hva informantene sa og gi dem bekreftelse underveis. Jeg prøvde også å holde mine egne synspunkter og meninger om temaet for meg selv. På denne måten kunne jeg ha fullt fokus på å prøve å få en god forståelse av hvordan informantene har opplevd skolegangen og hvilke meninger de har om temaet.

### *3.1.3 Det kvalitative forskningsintervju*

Det finnes mange ulike typer intervjuer. Jeg har benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju i denne oppgaven. Det er en samtale om et emne mellom to eller flere personer. Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å få rikelig med kunnskap om hvordan andre personer kan oppleve og erfare sine livssituasjoner, samtidig som en får innsikt i ulike meninger og synspunkter de har på det en skal forske på. Intervju er godt egnet hvis en ønsker «innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse» (Thagaard, 2018, s. 12). I et intervju er det et asymmetrisk forhold mellom forsker og informant. Intervjuer og

intervjupersonen har ulike roller. Det er intervjueren som styrer samtalen og bestemmer hvilke spørsmål som stilles og når en skal skifte til et nytt spørsmål, og intervjudeltakeren svarer på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes ulike måter å utføre et intervju på: ustrukturert intervju, strukturert intervju og semistrukturert intervju. Et ustrukturert intervju kjennetegnes av lite struktur og en har ikke planlagt intervju spørsmålene på forhånd, men lar samtalen styre hvilke spørsmål en stiller videre. Denne formen for intervju kan ses på som en samtale om et valgt tema. Fordelen med et ustrukturert intervju er at en har mulighet til å gå i dybden på det intervjudeltakeren forteller. I et strukturert intervju har en intervju spørsmålene planlagt på forhånd, og en har planlagt i hvilken rekkefølge en skal stille spørsmålene. En klar fordel ved å benytte seg av et strukturert intervju, er at hver intervjudeltaker blir stilt de samme spørsmålene. På denne måten kan en sammenligne svarene intervjudeltakerne avgir. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju er spørsmålene planlagt på forhånd, det gjorde at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten kunne jeg få svar på spørsmål som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Det ga meg også mulighet til å gå i dybden på temaer som oppsto i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018).

Intervjuet kan også føre til en refleksjonsprosess for informantene, ved at en setter opplevelsene og erfaringene inn i nye sammenhenger, slik kan refleksjon og nye tanker oppstå. For noen kan dette oppleves som berikende, mens det for noen, særlig hvis det er et sensitivt tema, kan føre til tankeprosesser knyttet til vanskelig minner. Disse tankeprosessene kan oppleves som ubehagelige for informantene. Noen av mine informanter opplevde det som berikende, da de fikk spørsmål og måtte tenke over noe som de aldri tidligere hadde reflektert over, men samtidig var det også noen av informantene som syntes det var litt sårt å snakke om skolegangen og diagnosen sin (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er noe forskeren må ta hensyn til når en skal intervju, da en av de etiske retningslinjene er at informantene ikke skal ta skade av intervjuet (NESH, 2016). En må derfor tilpasse intervjusituasjonen til informantene sine responser og kroppsspråk, og en må ivareta informantene på en god måte. Thagaard (2018) trekker frem at en må være føre var på ulike spørsmål, slik at ikke informanten oppgir informasjon som informanten kan angre på etter intervjuet.

## 3.2 Intervjuprosessen og bearbeiding av data

### 3.2.1 Inklusjonskriterier og rekruttering

Utvalget i en undersøkelse har mye å si for både gyldigheten av funnene, men også for at utvalget skal gi en forståelse av fenomenet studien forsker på (Thagaard, 2018). Derfor må en tenke nøye gjennom hvilket utvalg og kriterier en vil ha ved rekruttering av informanter. For å delta i prosjektet måtte informantene være mellom 18 og 30 år og ha fått ADHD-diagnosen i løpet av skolegangen. Dette begrunnes med at jeg var interessert i de som selv visste at de hadde diagnosen skal svare og se tilbake på sin egen skolegang. Det var også et poeng at lærerne også visste at informantene hadde ADHD, med tanke på tilrettelegging i skolen. Da har de også muligheten til å gi samtykke selv, samtidig som minnene om skolegangen ikke ligger for langt tilbake i tid. Men temaet og skolegangen kan oppleves som sårt tema for noen, derfor avgrenses studiens inklusjonskriterier til å gjelde voksne personer sine erfaringer ved å se tilbake på sin egen skolegang. I tillegg til at det kan tenkes at voksne personer kan reflektere bedre over skolegangen sin, noe som vil i sin tur gi bedre grunnlag for analysen- og tolkningsprosessen.

Rekruttering av informanter er basert på tilgjengelighetsutvalg, dette fordi informantene er tilgjengelige og ønsker å bistå i forskningen, og har de egenskapene som passer med problemstillingen, og at en velger ut informantene basert på at de er tilgjengelige (Thagaard, 2018). Da studien har rekruttert informanter som har vært tilgjengelig og har meldt sin interesse for å bli intervjuet.

Det er ofte vanskelig å få informanter til å melde seg i kvalitative studier, da slike studier ofte har tematikker som kan oppleves som sårbare og vanskelige (Thagaard, 2018). Det viste seg å være vanskelig å rekruttere informanter som møtte inklusjonskriteriene også i mitt prosjekt. En mulig forklaring på dette kan ha vært at mange av de med ADHD ikke ønsket å stille til intervju fordi det kan oppleves vanskelig å snakke om.

Første steg i rekrutteringsprosessen var å sende mail til organisasjonen ADHD Norge og deres lokallag og fylkeslag. Fylkeslaget sendte mail videre med min forespørsel til sine medlemmer i fylket. Gjennom denne mailen meldte første informant sin interesse. Neste steg var å sende ut forespørsler til ulike Facebook-grupper for personer med ADHD, men heller ikke her fant jeg informanter som oppfylte inklusjonskriteriene. Deretter valgte jeg å ta kontakt med

ADHD Norge igjen, og vi avtalte at de postet en forespørsel på Facebooksiden deres. Det gjorde at jeg fikk tak i to informanter til. For å rekruttere ytterligere to informanter, valgte jeg å gi informasjonen om prosjektet mitt til to studievenninner som jeg visste hadde et stort nettverk og som var positive til å formidle forespørslene mine til aktuelle kandidater. Slik fant jeg de to siste informantene som var positive til å delta i intervju og som møtte inklusjonskriteriene. Jeg hadde ingen tidligere relasjon til informantene og de var utenfor mitt nettverk.

Grunnet oppgavens omfang og tidsbegrensningen på studien ble antallet informanter satt til å være fem stykk, men dette var også avhengig av metningspunktet, som vil si at en har oppnådd tilstrekkelig forståelse av fenomenet og ytterligere informanter ikke vil tilføre mer forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018). Da jeg hadde intervjuet fem informanter opplevde jeg at metningspunktet var oppnådd, ut fra omfanget i denne masteroppgaven. Da hadde jeg fått rikelig med data fra de ulike informantene til å kunne svare på problemstillingen.

### *3.2.2 Design av intervjuguide og gjennomføring av intervju*

For å få til et best mulig intervju er det flere faktorer som spiller inn, og man bør gjøre noe forarbeid. Det er flere faktorer som er med å bestemme kvaliteten på intervjuet. Blant annet bør vi stille spørsmål som bidrar til at informanten ønsker å gi «konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om» (Thagaard, 2018, s. 95). De spørsmålene en stiller bør være basert på temaer som er knyttet til fenomenet en skal forske på (Thagaard, 2018). Forskeren kan benytte seg av ulike typer spørsmål i et intervju, der de ulike spørsmålene har ulike formål. Hovedspørsmålene bør dekke de sentrale temaene og sikre at de blir besvart. Oppfølgingsspørsmålene benyttes for å få informanten til å konkretisere eller utdype et bestemt emne. Prober anvendes for å bekrefte og avkrefte og gi respons til informanten. Dette er også en nyttig måte for å skape mer flyt i intervjusituasjonen. Prober kan gis i form av nikk, smil eller en bekreftende kommentar. Probene vil også gi en bekreftelse til informanten om at forskeren aktivt lytter etter hva som fortelles (Thagaard, 2018). Gjennom intervjuene prøvde jeg å gi bekreftelse til informantene. Dette gjorde jeg ved å gi nikk og bekreftende kommentarer, men også ved å stille oppfølgingsspørsmål til svarene de avga, og at jeg spurte dem om jeg hadde tolket dem riktig.



I forkant av intervjuet er det lurt å lage en plan, for eksempel i form av en intervjuguide. Det er ulike måter å designe en intervjuguide på. Jeg har valgt å basere intervjuguiden på traktprinsippet til Monica Dalen (2011). Ifølge hennes modell vil en begynne intervjuet med generelle spørsmål, som har til hensikt å skape en behagelig atmosfære og bygge opp et tillitsforhold til intervjupersonen (Dalen, 2011). Jeg valgte å starte intervjuet med generelle spørsmål der de skulle fortelle litt om seg selv og når de fikk diagnosen ADHD.

Neste steg var å gå over til hovedspørsmålene, som er neste steg i traktprinsippet til Dalen (2011). I intervjuguiden (Vedlegg 3) har jeg strukturert og utformet intervju spørsmålene ut fra fire temaer: ADHD og skolen, relasjoner, kontroll og krav, og felles forståelse. Silverman (2014) hevder at en må stille åpne nok spørsmål for at vi skal få ekte og genuine svar fra informanten, og det har jeg prøvd å ha fokus på i intervjuguiden.

I intervjuet benyttet jeg meg også av flere oppfølgingsspørsmål i tillegg til hovedspørsmålene. På denne måten kan en ifølge Thagaard (2018) få en utdypning eller konkretisering av svarene som informantene ga. På slutten av intervjuet gikk jeg tilbake til et generelt spørsmål, i tråd med traktprinsippet (Dalen, 2011). Der jeg spurte informantene om de ønsket å tilføre noe mer til intervjuet.

Før intervjuene hadde jeg et prøveintervju med en medstudent, der jeg stilte henne spørsmålene fra intervjuguiden. Da kom det frem at enkelte spørsmål kunne misforstås eller var uklare, derfor omformulerte jeg noen av spørsmålene. Jeg la også til to nye spørsmål, da jeg opplevde at noen av temaene manglet fokus i intervjuguiden.

To av intervjuene ble gjennomført fysisk. Intervjuene ble gjennomført i rom som var godt egnet til å få en god atmosfære i samtalen, og det var enkelt for informantene å komme til disse stedene. De tre andre intervjuene ble gjennomført over telefon. Jeg avtalte med informantene hvilke datoer og tidspunkt som passet best for dem. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon, med tillatelse fra hver av informantene.

Det var stor forskjell på å intervju ansikt til ansikt og det å intervju over telefon. Det var lettere å tilpasse spørsmål og stille oppfølgingsspørsmål når jeg kunne se ansiktsuttrykk og kroppsspråk, enn når jeg kun hørte en stemme. Likevel påpeker Tjora (2021) at intervju over telefon kan oppleves som tryggere for informanten, på grunn av at anonymiteten ivaretas

bedre og det kan være enklere å snakke om sårbare temaer over telefon. Det kan derfor tenkes at det for informantene jeg intervjuet over telefon opplevde det som enklere å snakke om skolegangen og diagnosen sin. Da noen av informantene kan ha opplevd at det var et sårt tema å snakke om, og derfor lettere å snakke om temaet over telefon enn hvis jeg hadde intervjuet dem fysisk.

Det var også forskjell på flyten i de ulike intervjuene. I noen av intervjuene gikk samtalen av seg selv med en naturlig flyt i samtalen. Disse intervjuene opplevdes mer som en samtale enn et intervju. I noen av intervjuene var det mindre flyt, og jeg måtte stille flere oppfølgingsspørsmål for å drive samtalen videre. Disse intervjuene ble mer preget av at jeg stilte spørsmål fra intervjuguiden og informantene svarte.

### *3.2.3 Transkribering*

Etter hvert intervju transkriberte jeg samme dag. Kvaliteten på lydopptaket var god og det var lett å høre hva som ble sagt i intervjuet. Dette gjorde at ingen informasjon ble tapt. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke finnes noen fasit på hvordan en skal kode transkriberingen. Jeg valgte å markere pauser på mer enn fem sekunder, i tillegg til at jeg transkriberte når de trengte tenkepauser og sa hmm, mhm eller ehhh.

Jeg valgte å transkribere alle intervjuene på bokmål for å anonymisere dialektene til informantene. I tillegg har jeg valgt å la sitatene stå slik de har blitt sagt ordrett, og har derfor ikke luket ut småord. Jeg valgte også her å bytte ut lokale ord med mer vanlige ord, slik at de ulike ordene som informantene brukte ikke skulle avsløre hvor i landet informantene kom fra. Jeg valgte også å gi fiktive navn til alle informantene for å anonymisere dem.

### *3.2.4 Analyse og tolkning av intervjudata*

Etter at transkriberingen på alle intervjuene var gjort, begynte jeg å kode dataen. Dette la grunnlaget for å kunne analysere dataen. Ifølge Johannessen et al. (2016) er analyse «å dele noe opp i biter eller elementer. Det forsker undersøker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler og målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet» (s. 160). Jeg valgte å benytte meg av en temasentrert analyse av intervjudataene. Dette er en analyse som går ut på at en analyserer tema for tema hos alle deltakerne, da har en mulighet til å sammenligne intervjudataen fra alle informantene, slik at

en kan utvikle en «dypere forståelse av hvert enkelt tema» (Thagaard, 2018, s. 171). Dette forutsetter ifølge Thagaard (2018) at en må ha rikelig og utfyllende data fra alle informantene i de ulike temaene. Dette var også noe jeg hadde grunnet at alle informantene hadde fått stilt de samme spørsmålene fra intervjuguiden.

Kodingen ble utført i programmet Nvivo. Det gjøres ved å markere et utsnitt av teksten med et kodeord for de ulike temaene. På denne måten kan en sammenligne sitatene fra hver informant i de ulike kodene (Thagaard, 2018). Ved at jeg benyttet meg av Nvivo gjorde at det ble enklere å sortere sitatene i de ulike kategoriene og datamaterialet ble mer oversiktlig og det ble derfor lettere å sammenligne sitatene. Etter at jeg var ferdig med å kode de ulike sitatene i koder, lagde jeg kategorier. Slik kunne jeg samle kodene og skape oversikt. Intervjuguiden og teorikapitlet dannet grunnlag for kategoriene og kodene. Slik kunne jeg beholde strukturen og skape en rød tråd i oppgaven. Jeg var likevel bevisst på at mitt valg om å beholde samme struktur som i teoridelen og intervjuguiden kunne påvirke hva jeg fokuserte på i intervjudataene. Struktureringen kunne føre til at viktige funn forsvant på grunn av strukturen. Det kom likevel frem et behov for kategorien «stigma rundt diagnosen» som underkategori under relasjoner, til tross for at dette ikke var et tema i intervjuguiden. Kategoriene og kodene som analysen brakte frem og som blir presentert i resultatdelen er:

### **1. Relasjoner**

Relasjonen til læreren

Utfordringer i skolehverdagen

Tilrettelegging og behov i skolehverdagen

Faglig mestring og tilrettelegging

Klassemiljø og åpenhet om diagnosen

Sosial mestring

Stigma rundt diagnosen

### **2. Kontroll**

Forutsigbarhet, struktur og rutiner

Tydelige beskjeder

Faglige forventninger

Regler og grensesetting

Egne avtaler eller signaler med læreren

Plassering i klasserommet

### **3. Felles forståelse**

Etter at resultatdelen var presentert ble oppgaven videre å tolke resultatene, og deretter sette dem opp mot teori i diskusjonsdelen (Johannessen et al., 2016). Utgangspunktet for diskusjonen har vært en fenomenologisk tilnærming, der det er «vanlig å analysere meningsinnhold» (Johannessen et al., 2016, s. 169), og videre prøver å forstå den dypere meningen i svarene til informantene.

### **3.3 Studiens kvalitet**

#### *3.3.1 Relabilitet*

Relabilitet «handler om forskningens pålitelighet. Vi knytter reliabilitet til at vi gjør rede for hvordan vi utvikler data» (Thagaard, 2018, s. 181). Det handler altså om hvorvidt vi kan stole på resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet kan ifølge Johannessen et al. (2016) knyttes til «nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (s. 36). Det innebærer også at forskeren skriver om hvordan erfaringer i felten kan ha påvirket utviklingen av data (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at reliabilitet også handler om at andre forskere kan få de samme resultatene som forskeren har kommet frem til, ved å benytte seg av den samme metoden. Det vil si om intervjudeltakeren hadde avgitt de samme svarene i et intervju med en annen forsker, eller om intervjudeltakeren hadde svart noe annet enn opprinnelig. Det er tvilsomt at intervjudeltakerne i dette prosjektet ville avgitt de samme svarene hvis en annen forsker skulle intervjuet dem, da svarene er avhengige av kontekst og situasjon (Thagaard, 2018). Det ville også ha vært vanskelig for andre forskere å få de samme resultatene som meg, da jeg har brukt et semistrukturert intervju. Denne metoden gjorde at ingen av mine intervju ble fullstendig like. En annen faktor er også at enhver forsker vil ha forskjellig fokus for analysen basert på deres ståsted og forforståelse, dermed vil dette gi forskjellige resultater (Thagaard, 2018).

Silverman (2014) beskriver ulike måter å styrke relabiliteten i forskningsoppgaven. En måte å styrke den på er å gjøre datainnsamlingen og dataanalysen så transparent som mulig. Det vil si at en gir detaljerte beskrivelser av hvordan prosessen av datautviklingen har foregått. På denne måten kan leseren sette seg inn i trinn for trinn og selv bedømme påliteligheten i forskningen (Silverman, 2014). Jeg har i denne delen under både datainnsamling, intervjuprosessen og dataanalysen beskrevet detaljert hva jeg har gjort i de ulike stegene. På denne måten kan leseren sette seg inn i og bedømme min fremgangsmåte.

### 3.3.2 Validitet

Validitet handler om «gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til og hvordan vi tolker disse» (Thagaard, 2018, s. 181). En faktor som vil påvirke validiteten er vårt ståsted i det miljøet en studerer. Det vil påvirke hva forskeren velger å fokusere på i intervjuet, men det vil også påvirke forskerens tolkninger av datamaterialet og hvilke konklusjoner forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018). Jeg har prøvd å være bevisst på mitt ståsted når jeg har analysert og tolket datamaterialet, for at jeg skulle påvirke analysen minst mulig. Dette er likevel umulig da en alltid vil være påvirket av ulikt syn og oppfatninger, og andre forskere med andre ståsteder hadde muligens tolket datamaterialet annerledes og kommet til andre konklusjoner enn meg.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at «validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke» (s. 137). Hensikten med oppgaven var å finne ut hva som er god klasseledelse for elever med ADHD, med fokus på autoritative voksne. For å få finne ut dette har jeg intervjuet fem informanter med ADHD og snakket med dem om deres tidligere skolegang. På denne måten har jeg fått historier, opplevelser og meninger de har angående «hva de har opplevd som god klasseledelse».

Maxwell (2008) beskriver to vanlige trusler mot validiteten som ofte oppstår i en forskningsoppgave. Dette er *bias* og *reactivity*. Bias handler om at det kan oppstå en skjevhet på datamaterialet og analysen. Denne skjevheten kan oppstå på bakgrunn av forskerens verdier, forhåndsmeninger og forforståelse. Forforståelsen i dette avsnittet vil handle om analyse- og tolkningsprosessen. En forsker vil som nevnt tidligere alltid ha med seg en forforståelse inn i et tema han skal forske på, men det kan oppstå problemer hvis forskeren ikke er bevisst på denne forforståelsen. (Thagaard, 2018). Hvis forskeren ikke er bevisst på denne forforståelsen vil det få konsekvenser for analyse- og tolkningsprosessen i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven har jeg prøvd å legge bort min egen forforståelse så langt det lar seg gjøre. Det er likevel ikke mulig å se helt bort fra den, da mennesket ifølge Kvale og Brinkmann (2015) «forstår verden ut fra våre forforståelser» (s. 268). Ifølge Thagaard (2018) kan man styrke validiteten i forskning ved å være kritisk til egen analyseprosess. Det har jeg prøvd å være i denne studien, ved å være kritisk til min egen analyse og tolkninger. Jeg har også prøvd å være åpen for at også andre tolkninger enn mine egne kan være relevante.

Reactivity handler om innflytelsen forskeren har på intervjudeltakerne og hvordan denne påvirker datamaterialet (Maxwell, 2008). Videre trekker Maxwell (2008) frem at det ikke er et poeng å fjerne innflytelsen, men man må heller være den bevisst og bruke den på en god måte. Jeg har prøvd å være bevisst på at jeg ikke skulle påvirke informantene sine svar i intervjuene. Dette er likevel vanskelig å få til, da det ifølge Hammersley og Atkinson er umulig å ikke påvirke deltakerne (Henvist i Maxwell, 2008). En faktor som kan ha påvirket svarene til informantene er at jeg i begynnelsen av hvert intervju sa de skulle tenke på «den gode læreren» sin da de skulle svare på spørsmålene. Dette var for å begrense antall lærere de tenkte på i løpet av intervjuet, og de kan derfor ha fått et annet utgangspunkt for svarene sine. Dette begrunnes med at jeg var ute etter best mulig praksis for de med ADHD i oppgaven og derfor ønsket jeg at de skulle tenke på den gode læreren. Dette vises også i min problemstilling som handler om hva god klasseledelse er for elever med ADHD. Jeg har likevel prøvd å stille åpne spørsmål som ikke skulle oppleves som ledende.

### *3.3.3 Overførbarhet*

Overførbarhet handler om hvorvidt tolkningen og konklusjonene forskeren har kommet frem til også kan overføres til å være gjeldende i andre situasjoner, sammenhenger eller hos andre personer (Thagaard, 2018). Da denne studien kun består av fem informanter, vil den ikke kunne være overførbar til andre personer, situasjoner, eller sammenhenger.

Jeg vil likevel argumentere for at resultatene fortsatt kan overføres for deler av befolkningen med ADHD. Da enkelte med ADHD vil nok kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene og fortellingene til de ulike informantene. Oppgaven vil også kunne ha nytteverdi for lærere i skolen ved at den viser hvordan elever med ADHD kan ivaretas gjennom autoritativ klasseledelse.

## **3.4 Etiske vurderinger**

Dette prosjektet innebærer en kontakt mellom forsker og informanter, som innebærer behandling av personopplysninger. Ved behandling av personopplysninger i prosjekter har NESH (2016) utarbeidet egne etiske retningslinjer som forskeren skal forholde seg til. De etiske retningslinjene innebærer å gi deltakerne i prosjektet tilstrekkelig informasjon, innhente fritt og uttrykkelig samtykke, ivareta konfidensialiteten og lagre personopplysningene på en trygg og sikker måte (NESH, 2016). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 2) som jeg

sendte til informantene. Jeg gikk gjennom informasjonsskrivet sammen med alle informantene før intervjuene startet. Jeg informerte dem om prosjektet og informerte dem om at det var helt frivillig å delta og at de kunne trekke seg når så helst uten å oppgi grunn. Jeg informerte også om mulige konsekvenser da temaet som skulle snakkes om kunne oppleves som sårt for noen av informantene. Videre informerte jeg dem om konfidensialiteten, som innebar at alle dataene skulle anonymiseres og ingen kom til å bli gjenkjent. Etter at de hadde gitt meg samtykke og skrevet under på samtykkeskjemaet, ble samtykkeskjemaene oppbevart i et låsbart skap.

Prosjektet ble meldt inn til NSD i desember for at studien skulle oppfylle de etiske retningslinjene og være i tråd med Lov om personopplysninger (Thagaard, 2018). Jeg fikk svar 22. Januar om at søknaden var godkjent og jeg kunne starte prosessen med å rekruttere informanter. Tilbakemeldingen fra NSD ligger som vedlegg 1.

#### *3.4.1 Konfidensialitet*

Konfidensialitet innebærer at informasjonen informanter avgir skal behandles konfidensielt av forskeren slik at informanten ikke kan bli gjenkjent. Dette innebærer at personopplysninger blir anonymisert, også ved publisering av forskningsoppgaven. Informanten skal ikke kunne bli identifisert og opplysningene må lagres på en sikker måte, slik at de ikke kommer på avveie (NESH, 2016).

Mitt prosjekt inneholder sensitive opplysninger og handler om et tema flere av informantene kan ha opplevd som vanskelig å snakke om. Dette setter ekstra krav til meg som forsker, da informantene ifølge Dalen (2011) må kunne stole på at opplysningene blir behandlet fortrolig og ikke kommer på avveie. Forskeren er avhengig av informantenes tillit for at de skal kunne føle seg komfortable til å dele sine historier, og da må de kunne stole på at informasjonen de deler blir behandlet konfidensielt.

I denne oppgaven har jeg gjort ulike grep for å sikre konfidensialitet til informantene. Jeg har anonymisert alle opplysninger som kunne vært identifiserende og jeg har byttet ut navnene deres med fiktive navn. De ulike samtykkeerklæringene har blitt oppbevart i et låsbart skap og navnelistene har blitt oppbevart på en kryptert minnepinne. Videre anonymiserte jeg alle opplysninger som var identifiserende da jeg transkriberte fra båndopptakeren, slik at identifiserende opplysninger aldri ble oppbevart på en PC. Lydopptakene ble også slettet etter

transkriberingen, og transkriberingen ble lagret på en separat kryptert minnepinne. Alle mailer og samtaler jeg har hatt med de ulike informantene ble også slettet etter at jeg hadde analysert datamaterialet.



## 4.0 Resultater

Inndelingen av kategoriene i resultatkapitlet er basert på intervjuguiden og teorikapitlet, men temaer og spørsmål som har omhandlet det samme har blitt samlet i felles kategorier. De ulike kategoriene som resultatene blir fremstilt innen er: Relasjoner, kontroll og felles forståelse. Hver kategori har flere underkategorier, unntatt kategorien felles forståelse. Jeg har valgt å anonymisere informantene ved å gi dem fiktive navn: Lisa, Andreas, Henrik, Emil og Sara.

### Informasjon om informantene

Alle har ifølge dem selv enten hatt en grei eller god skolegang og alle har hatt minst én god lærer. De beskrev utfordringer de har møtt i skolehverdagen, noen felles utfordringer og noen individuelle. Da informantene ble stilt ulike spørsmål om læreren har de svart med utgangspunkt i den gode læreren sin. Sara og Lisa hadde likevel behov for å fortelle om negativ og vanskelig skolegang på ungdomsskolen, selv om dette ikke var et fokus eller var noe som ble spurt om. Både i resultatdelen og drøftingsdelen har jeg derfor valgt å presisere at dette var på ungdomsskolen når disse negative fortellingene blir omtalt. Ellers er svarene til informantene med utgangspunkt i den gode læreren, eller spørsmål om de andre lærerne på skolen der de hadde den gode læreren sin, under temaet felles forståelse.

Lisa er 24 år gammel og bor i Rogaland. Hun jobber på et sykehus og en barneskole, og fikk diagnosen i 7. Klasse. Hun hadde en god lærer på videregående.

Andreas er 26 år gammel og bor i Rogaland. Han er tømrerlærling og fikk diagnosen i 8. Klasse. Han hadde en veldig god lærer på ungdomsskolen.

Henrik er 24 år gammel og bor i Nord-Norge. Han jobber på et fiskeri, og han fikk diagnosen da han var fem år gammel, rett før han begynte på skolen. Han hadde en god lærer gjennom hele barneskolen.

Emil er 19 år gammel og bor på Østlandet. Han går påbygg på videregående. Han fikk diagnosen i 1. Klasse på barneskolen, men visste ikke om diagnosen sin selv før han gikk i 9. Klasse. Han hadde en god lærer på videregående.

Sara er 26 år gammel og bor på Østlandet. Hun studerer master innen bioteknologi og fikk diagnosen i 9. Klasse. Hun hadde en god lærer på videregående.

## 4.1 Relasjoner

### 4.1.1 Relasjonen til læreren

Alle informantene beskrev relasjonen til læreren sin som god, men de beskrev læreren ulikt og verdsatte ulike egenskaper. Det fantes samtidig likheter i beskrivelsene deres. Det var flere spørsmål i intervjuguiden som gikk ut på å at de skulle beskrive ulike sider ved relasjonen de hadde til læreren sin. Andreas, Lisa og Emil trakk frem at læreren var en som de kunne snakke med, de opplevde også at læreren virkelig brydde seg om dem. Henrik trakk frem at læreren hans var imøtekommende og tålmodig, samtidig som han var streng og satte grenser for han. Andreas og Emil trakk videre frem at de så på læreren sin som en kompis eller en venn.

Andreas beskrev læreren sin slik:

*«Jeg følte han ble litt mer som en kompis, enn en lærer, for du kunne liksom hvis du trengte å snakke med han, så kunne du gi beskjed. Foreldrene mine har kunnet sende melding til han på kveldstid, og han har ringt, selv om han ikke var på jobb eller sånne ting. Så det føltes virkelig ut som han brydde seg om elevene sine, det var liksom ikke bare en jobb for han, han ga virkelig det ekstra.»*

Flere informanter trakk frem egenskapen at de måtte kunne stole på læreren i en elev-lærer-relasjon, slik at de var trygge på at det som ble snakket om ikke ble sagt videre. Emil beskrev det slik:

*«Det har mye med tillitt da, og han fikk oss til å stole på han. Akkurat hvordan han gjorde det da er vanskelig å si da, han misbrukte aldri tilliten vår, og han fortjente å bli stolt på.»*

Flere av informantene trakk frem at det er viktig at læreren ser hele eleven og ser hver enkelt elev sine utfordringer. Lisa beskrev det slik:

*«At han ser på en måte hele deg, at det er mye psykisk også har mye å si på en skolehverdag. Så hvis du har en skikkelig drittdag, og du har mye, om det er angst eller depresjon eller dårlig dag hjemme og sånt, så presterer du ikke like godt på skolen og da er det liksom at læreren kan se det også, og ikke bare det at nå må du følge med og nå må du gjør som jeg sa, punktum, men at det ligger mer bak og at du tenker på det også.»*

Da informantene ble spurt om læreren hadde forståelse for informantene og diagnosen ADHD, opplevde alle informantene at den gode læreren deres hadde forståelse for dem og diagnosen, men de ga ulike beskrivelser av hvordan de opplevde at læreren hadde forståelse for dem. Både Henrik og Andreas beskrev læreren som at de opplevde han som om han hadde hatt erfaringer med elever med ADHD tidligere.

Sara trakk også frem at det eneste hun har krevd av tilrettelegging er at lærerne skal ha forståelse for henne og diagnosen. Sara beskrev det slik:

*«Først og fremst forståelse da for hva ADHD er, fordi det er jo veldig mye mer enn, ADHD-begrepet i seg selv er veldig misforstått med at man tenker at da klarer du ikke å fokusere. Men det er ikke der som, problemet er at man synes å slite med å fokusere på de riktige tingene. Ehhh, for det er jo et velkjent, et vanlig symptom på ADHD er det hyperfokusert, hvor en bare forsvinner inn i sin egen verden i noen timer, og det viser jo at man klarer å fokusere i aller høyeste grad, man bare får ikke rettet det riktig vei alltid.»*

Men Sara trakk også frem at læreren må ha forståelse for at konsentrasjonen til elever med ADHD ikke alltid er til stede, dette trakk også Lisa og Henrik frem i løpet av intervjuet.

Sara uttrykte det slik:

*«At læreren har forståelse for at greit, da klarer du ikke å fokusere akkurat nå, da må du bare sitte og styre med ditt, bare ikke forstyrr andre. Jeg tror det kan gjøre en stor forskjell for mange med ADHD, fordi når en ikke klarer å fokusere og surrer i hode, så hjelper det ikke å få kjeft for at du ikke fokuserer. Da må du heller få sitte med det du styrer med akkurat da, og så får en ta det senere.»*

#### *4.1.2 Utfordringer i skolehverdagen*

Informantene trakk spesielt frem vansker med konsentrasjonen og sensitivitet for lyd på spørsmålet om hva som var mest utfordrende for dem som deltakere i klassen med tanke på deres ADHD. Flere av informantene trakk dette frem flere ganger gjennom intervjuet og det er et gjennomsyrende tema som har hemmet deres læring og gjort skolehverdagen deres utfordrende.

Lisa beskrev det slik:

*«Det som vi sliter gjerne med det, det er gjerne er at alle kanalene er påskrudd, så vi får med oss alt. Vi får med oss traktoren på jordet der borte, vi får med oss hun som sitter og lager*

*bankelyder på pulten, han som sitter og taster på tastaturet der borte, og det gjør at vi sitter og sliter med å få gjort noen ting.»*

Andreas beskrev det slik:

*«På grunn av at de få gangene jeg klarte å konsentrere meg i klasserommet, så er det sånn at hvis det kommer en lyd bak deg, så er det liksom, så har du glemt ut hva du holder på med, at du mister helt fokus med en gang.»*

Informantene pekte også på andre vansker i klasserommet. Emil trakk frem det å holde tidsfrister og valgmuligheter på oppgaver. Han forklarte vanskene med innleveringer skyldtes at han ofte glemte dem, og syntes det var utfordrende å planlegge når han skulle sette av tid til det og når han skulle jobbe når det passet han selv. Sara trakk frem vansker med å lese i fag som hun ikke syntes var interessante og sa at det gjenspeilte karakterene hennes. Videre beskrev Andreas det som en stor utfordring å sitte stille i klasserommet, og han satt som oftest på grupperom med noen andre som tilrettelegging fra læreren. Andreas beskrev det slik:

*«Jeg klarte ikke å sitte i ro, det var ikke snakk om, da fant jeg på ett eller annet tull i stedet for, sant, eller så kunne jeg bare sitte og begynne å tegne eller.»*

Emil forklarte vanskelighetene med valg slik:

*«Men det verste var når vi skulle sitte og gjøre oppgaver og vi kunne velge hvilke oppgaver vi skulle gjøre. Det har aldri vært enkelt for meg, for når jeg har for mange valg så velger jeg å ikke ta et valg.»*

Han forklarte grunnen til at han aldri har mestret innleveringer var:

*«Ja, jeg klarer ikke å sette struktur på meg selv.»*

#### *4.1.3 Tilrettelegging og behov i skolehverdagen*

Både Andreas og Lisa opplevde at læreren tok seg et møte eller en prat med dem for å finne ut hvilken tilrettelegging som kunne fungere.

Andreas beskrev det slik:

*«Når jeg fikk diagnosen og når mamma og de informerte han på en måte, så tok han et møte, et sånn foreldremøte og satt seg ned, sammen med meg og mamma. Jeg fikk vel diagnosen i slutten av åttende, og da satt han seg der og hvordan vi kunne, hvilke tiltak en kunne gjøre og*

*tilrettelegging i niende da, sånn at ikke hele skolegangen min skulle gå til faen. Og hva som på en måte funket, og hva jeg hadde merket funket, hva han hadde sett fungerte og litt sånn om hvordan vi kunne tilrettelegge ting, om det var noen oppgaver som var enklere for meg å gjøre og om det var noen ting som var vanskeligere for meg å gjøre, sånn at vi kunne prøve å fokusere på det som jeg fikk til.»*

Dette opplevde ikke Emil, og fortalte at han savnet en samtale med læreren der de snakket om hva som kunne ha fungert og ikke fungerte for han. Han beskrev en skolehverdag der han slet, men det ble ikke lagt merke til av læreren.

På spørsmålet om hvilke behov de hadde i skolen med tanke på ADHD og om læreren klarte å ivareta disse behovene, trakk alle informantene frem behovet for pause, i form av en pause ut av klasserommet. Alle informantene fikk pause av den gode læreren sin, utenom Henrik som sa at han skulle ønsket han hadde hatt mulighet til det når han tenkte tilbake på skolegangen. Men det er stor variasjon i svarene om hvorvidt læreren klarte å ivareta disse behovene. Både Andreas, Henrik og Sara fortalte at de opplevde at læreren klarte å tilrettelegge for deres behov i skolen. Emil svarte av og til, mens Lisa svarte nei og trakk frem at hun savnet at læreren fulgte henne mer opp og dobbeltsjekkete at hun hadde fått med seg ulike beskjeder i timene.

Henrik beskrev det slik:

*«Det viktigste er vel å være imøtekommende da, hvis ADHD-eleven spør om noe, for eksempel en fem minutter ute av klasserommet eller noe sånt med hjelpelærer, og så er de imøtekommende og sa: å ja vi tar det om fem minutter da, når vi er ferdig med å gjøre det og oppgaver.»*

Han utdypet senere i intervjuet at:

*«Behovet var jo tid for meg selv vedsiden av, for å få tilbake konsentrasjonen.»*

Dette var også noe som Andreas beskrev et behov for og som han syntes læreren klarte å imøtekomme:

*«Jeg syntes han klarte det, det største behovet jeg hadde var på en måte det å bli plassert litt vekk, sånn at jeg kunne på en måte hvis jeg ikke klarte å sitte i ro, så kunne jeg reise meg å gå en runde uten at det plaget noen og kunne høre på musikk. Jeg kunne tygge tyggis, eller bare*

*noe å fikle med hendene, at jeg kunne få ut energien min, uten å være til bry for de andre. For da blir du litt mindre den klassens klovn, fordi du blir tatt vekk i fra situasjonen der du kunne være det.»*

Emil fortalte om et behov for å ha noe å fikle med i hendene og fortalte at det hjalp han med å følge med på undervisningen, men at dette ikke var akseptert av læreren hans:

*«Muligheten til å ha noe til å holde opp i hendene med, ha noe å fikle med og ikke kjeft på eleven din hvis de har noe i hendene sine, la det gå litt mer, så lenge det ikke bråker eller forstyrrer så mange andre så kan det hjelpe den eleven, holde på med strikk, tegne, rubiks kube eller et eller annet.»*

Lisa trakk frem at hun savnet at lærerne tilbydde henne tilrettelegging som hun hadde krav på, hun måtte finne ut alt hun hadde krav på selv. Hun beskrev det slik:

*«Ja jeg følte liksom at alt jeg har fått som tilrettelegging, det er slik at jeg har måttet selv gått til skolen og sagt, dette og dette vil jeg ha. Det var litt sånn jeg nevnte tidligere med, at de gjerne kunne ha blitt med på å tilrettelegge: dette og dette kan du søke på, har du lyst til å søke på dette?»*

#### *4.1.4 Faglig mestring og tilrettelegging*

Alle informantene opplevde faglig mestring på skolen, og alle informantene utenom Sara og Emil beskrev ulik tilrettelegging av den gode læreren for å oppnå faglig mestring. Sara fortalte at hun ikke hadde behov for tilrettelegging, og la til at det var viktig for henne å klare det på samme premiss som alle andre elever. Emil savnet tilrettelegging og opplevde at lærerne ikke så at han slet og hadde behov for dette. Videre trakk Emil frem at han ikke opplevde at han fikk igjen for innsatsen han la ned i skolen, selv om han gjorde det bra i fag som KRLE og samfunnsfag. Han beskrev det slik:

*«Jeg tenker, jeg prøvde veldig hardt å jobbe med skole og brukte veldig mye innsats på det, men jeg fikk det liksom aldri helt til, det ble liksom aldri bedre desto hardere jeg jobbet.»*

Han fortalte at han hadde trengt at noen så han og hjulpet han til å oppleve mestring på skolen. Han fortalte også at han ikke opplevde at læreren gjorde noe for at han skulle oppleve faglig mestring eller tilrettelegging. Han fortalte videre at læreren ikke så at han slet med konsentrasjonen eller at han jobbet hardt med skolearbeidet:

*«Nei, bare ikke gi meg dårlig samvittighet for at jeg mister konsentrasjonen, bare gi meg litt mer rom til å gå ut hvis jeg virkelig ikke greier å konsentrere meg, og lære meg litt sånn tips og triks til hvordan jeg kan greie å gjøre ting, og ikke bare gi opp når jeg blir distraheret eller mister konsentrasjonen.»*

Henrik, Lisa og Andreas fikk tilrettelegging på prøver. Lisa fikk tatt prøvene på nytt da læreren visste at hun kunne mer enn hva hun hadde skrevet på prøvene, mens Henrik fikk muligheten til å ta prøvene på PC, i stedet for å skrive for hånd. Andreas beskrev tilretteleggingen på prøver slik:

*«Det var jo det å prøve å finne måter å gjøre det lettere for meg å gjøre prøvene på, at hvis det var mulighet for at jeg kunne få de muntlig, så fikk jeg de muntlig, hvis det var mulig å gjør de praktisk, så fikk jeg praktisk og litt sånne ting. Det er jo grenser for hvor mye de kan tilrettelegge og egentlig, de kunne jo ikke begynne å ta vekk prøver liksom.»*

Sara fortalte at det var enklere å ha en samtale eller muntlige prøver enn skriftlige prøver og forklarte det slik:

*«Men det å ha en dialog, så er det lettere å resonnerer seg frem til ting, enn å sitte resonnerer seg frem til ting i eget hode hvor det i utgangspunktet er kaos, hvis det ga mening?»*

Andreas utdypet med:

*«Han visste at jeg kunne svarene og kunne klare prøven, jeg kunne bare ikke klare den på den samme måten som de andre.»*

Emil etterlyste muligheten til å ha prøver muntlig på videregående, i stedet for innleveringer og uttrykte frustrasjonen sin slik:

*«Fordi de vet at jeg kan, de vet at jeg kan det vi snakker om, jeg bare får det ikke ut.»*

Andreas beskrev også at læreren pleide å gi han noen oppgaver om gangen når de skulle jobbe med oppgaver for at han skulle klare å fullføre oppgavene. I tillegg til at han satt på grupperom med noen medelever. Han fortalte at det ikke var mulig for han å sitte i et klasserom:

*«Så for min del var det aldri et alternativ for meg å sitte i et klasserom, det gikk ikke, da måtte det vært hvis vi så en film eller noe, eller hvis de skulle ha presentasjoner, så kunne jeg klare*

*å sitte igjennom presentasjonene, men med en gang det gikk til oppgavejobbing så måtte jeg ut.»*

Han utdypet hvordan læreren fikk han til å gjennomføre oppgavene:

*«Ja, ja for han var veldig sånn hvis du fikk ti oppgaver, så sa jeg kanskje til han at jeg får ikke til alle de ti oppgavene, så tok han kanskje ring rundt tre stykk: ja men neste gang jeg kommer inn her nå så vil jeg at du skal ha begynt på de tre for eksempel, og så hvis du klarer det, så ser vi om vi går videre eller om. Og så kom han jo ut litt ofte og så viste det seg at jeg fikk jo gjort alle oppgavene, jeg måtte bare fokusere på én og én, i stedet for å tenke, ja, ti oppgaver.»*

På spørsmål om hva som skulle til for at han skulle klart å sitte i et klasserom i dag svarte han:

*«Da måtte det vært hvis det var oppgaver på, hvis jeg fikk gjør oppgavene på data, ipad og musikk, så skulle jeg klart det, for da kunne jeg brukt musikken til å blokke dem ut og så har jeg alltid interessert meg for data.»*

Dette samsvarer også med hva Henrik beskrev, han fortalte at det å ha en PC hjalp han mye i skolehverdagen for å oppnå faglig mestring.

Å spille på interessene til elevene er det også flere av informantene som trakk frem og mente det vil være viktig å ha fokus på hvis en har elever med ADHD. Andreas mente at hvis læreren klarte å finne det elevene interessert seg for, vil de med ADHD ha en fordel. Sara beskrev en god lærer slik:

*«Så en god lærer er noen som klarer å gjøre ting interessant, og liksom klarer å vekke en interesse, og ikke bare stå å snakke monotont i 45 minutter av gangen, fordi da faller man ut, og det er uavhengig av ADHD eller ikke.»*

Men Sara trakk likevel frem at karakterene hennes gjenspeilte om fagene var interessante eller ikke. Hun beskrev det slik:

*«Ja, det gikk bedre i fag som jeg er interessert i. Samfunnsfag og historie det gikk ikke nødvendigvis så veldig bra, for det syntes jeg er kjempekjedelig. Det klarer jeg ikke å finne interessant, men så var det andre fag som jeg syntes er interessant og da blir jeg fort veldig sånn at jeg på en måte må kunne alt om det, nesten litt sånn autistisk, jeg blir på en måte veldig opphengt.»*



Lisa trakk frem at den gode læreren hennes klarte å gi henne mestringsfølelse og var opptatt av at hun skulle få til oppgavene, samtidig som læreren gjorde det interessant:

*«Det var interessant og han ga oss liksom motivasjonen når jeg ikke forstod så sa han: jo jo men dette går fint. Og litt tålmodighet da og hvis jeg ikke forstod det på den måten, prøvde han å forklare det på en annen måte, selv om folk kan faget sitt så betyr det ikke at de er flinke lærere.»*

Andreas trakk frem at han opplevde at læreren så arbeidet bak innsatsen hans og at han fikk skryt for innsatsen sin, særlig når han mestret ting som var ekstra vanskelig:

*«Det var vel når jeg fikk til ting, men spesielt hvis jeg hadde klart å få til ting som han visste at var vanskelig. Hvis det var en skriftlig oppgave som måtte leveres inn og jeg måtte gjøre den skriftlig, så hadde jeg kanskje, selv om de andre kanskje hadde levert inn 8 sider, så leverte jeg 2, så fikk jeg skryt for at jeg hadde fått ned to sider, fordi han visste hvor vanskelig det var for meg å få ned to sider med skrift.»*

Lisa trakk også frem at det var viktig at læreren ga skryt for innsatsen:

*«Ja. Men selvfølgelig fortjent skryt, at du har jobbet for det. Men at de ser at selv om resultatet ikke ble så bra, så har du jobbet veldig godt, det ballet seg til på slutten og det ble ikke helt slik vi hadde tenkt, men så bra gjort.»*

#### *4.1.5 Klassemiljø og åpenhet om diagnosen*

Sara beskrev klassemiljøet som bra og fortalte at hun hadde venner som hun var med på skolen. Lisa beskrev klassemiljøet på videregående som bra og hun hadde venner, men hun fortalte også at hun ble ekskludert fra vennegjengen sin på ungdomsskolen. Andreas beskrev klassemiljøet som helt greit og fortalte at han trivdes i klassen, men fortalte at han holdt seg til sin gjeng. Henrik beskrev klassemiljøet som bra, og fortalte at han trivdes i klassen, men at han ikke hadde noen venner i klassen. Emil fortalte at klassemiljøet var dårlig og trivdes ikke.

Informantene ble spurt om det var fokus på vennskap og inkludering i klassen, da svarte alle informantene nei. På oppfølgingsspørsmål om de mente dette kunne ha vært behov for, svarte Lisa, Andreas og Sara nei, mens Henrik og Emil svarte at de kunne ha tenkt seg det. Likevel trakk alle informantene frem at de hadde vanskeligheter med å se for seg hvordan læreren kunne ha gjort noe for å forbedre klassemiljøet. Emil forklarte problemet i klassemiljøet slik ved spørsmål om det var behov for at læreren fokuserte på vennskap og inkludering i klassen:

*«Ja, jeg tror kanskje det, hvertfall i forhold til sånn å påvirke industrimennesker og dritt senere, liksom behandle kvinner med mer respekt og ikke mobbe hverandre hvis vi var annerledes, det å behandle folk med respekt og se verdien i forskjellige mennesker.»*

Emil utdypet også at:

*«Ja, men du kan ikke tvinge noen til å være venner heller.»*

På spørsmål om de var åpne om diagnosen i den klassen der de hadde den gode læreren, svarte alle ja, men at de ikke gikk rundt og snakket om det eller ropte det ut til klassen. Alle hadde fortalt det til de nærmeste og enten visste alle elevene i klassen det, eller så kunne de snakke om det hvis det kom opp i en naturlig setting. Emil forklarte det slik:

*«Det var ikke akkurat noen hemmelighet, men det var ikke akkurat sånn at jeg gikk rundt med en megafon og sa det heller.»*

#### *4.1.6 Sosial mestring*

Tre av informantene, Lisa, Andreas og Henrik beskrev ulike sosiale utfordringer. Lisa fortalte at hun aldri følte seg som en del av jentegjengen og syntes det var utfordrende å passe inn ungdomsskolen. Hun fortalte også at det ofte er utfordrende for elever med ADHD å forstå de sosiale kodene.

Henrik følte han slet med å passe inn på skolen. Henrik hadde kommunikasjonsvansker og beskrev seg selv som asosial, og fortalte at han ikke hadde noen venner i klassen, han beskrev det slik:

*«Jeg var veldig trøblete, så jeg gikk inn i mye slåsskamper som jeg selv startet, jeg var veldig asosial og snakket ikke med så utrolig mange, tidlig i diagnosen min så slet jeg med kommunikasjon, så jeg pleide ofte å konfrontere, bite eller å slå folk i stedet for å snakke med dem.»*

På spørsmål om læreren tilrettela for at de skulle oppleve sosial mestring, svarte Sara, Andreas, Henrik og Emil nei på spørsmålet. Men Sara, Andreas og Emil svarte i tillegg at de ikke hadde behov for at læreren blandet seg inn. Henrik trakk frem at han er usikker på hvordan læreren skulle ha bedret situasjonen. Lisa påpekte likevel at lærerne på ungdomsskolen prøvde å gjøre den sosiale situasjonen hennes bedre, slik at hun skulle bli

inkludert og være med i felleskapet, men at det ikke fungerte. Lisa etterlyste at læreren var mer involvert når det kom til tilrettelegging til det sosiale:

*«Så gjerne litt hjelp til å orientere seg i det sosiale, hvis du ikke har det sosiale.»*

Mens Andreas trakk frem at han ble klassens klovn og det var vanskelig å bryte ut av rollen når en først hadde fått stempelet. Han havnet ofte i slåsskamper på skolen og beskrev situasjonen som klassens klovn på denne måten:

*«Da var det du var god til da på en måte, det blir en sånn ond sirkel, først så sliter du med selv at du ikke vet hvorfor, først så kan du gå noen år og ikke vet hvorfor du ikke klarer deg på skolen. Så finner du at: Hei, det du er god til er å få andre folk i klassen til å le. Så finner du ut at de ler ikke med deg, de ler av deg, så prøver du liksom å snu på det da, men så er det liksom for sent. For da har alle andre funnet ut at hvis de fyrer i deg, så får de en reaksjon, sånn er det bare, og det er ikke noe du klarer å gjøre med det, for du har ikke nok impuls kontroll til å klare det.»*

#### *4.1.7 Stigma rundt diagnosen*

Da informantene snakket om diagnosen, var det flere av informantene som tok opp tematikken stigmatisering rundt ADHD. Andreas fortalte om fordommer han har opplevd at folk har om ADHD. Sara beskrev et stigma i dagligtalen rundt ADHD og beskrev det slik:

*«Men den er så i dagligtalen at så fort det er et barn som har mye energi så er det ADHD, og det gir jo et veldig feil bilde, det er ikke alle med ADHD som er hyperaktive utad, og det er ikke alle som er hyperaktive som har ADHD heller. Det skaper jo det stigmaet, at det er sånn: han har sikkert ADHD, det er veldig sånn da. Og det ja, og det starter tidlig altså, jeg hører det allerede hos ei som jeg kjenner som jobber i barnehage, hun og snakker om at enkelte i barnehagen har så mye energi og at de har ADHD.»*

Hun fortalte videre en historie om en lærer på ungdomsskolen som foreslo å senke kravene til henne etter at hun hadde fortalt om diagnosen:

*«På grunn av det stigmaet på en måte, jeg har jo kjent på at etter at jeg fortalte det til den læreren den gangen og fikk da spørsmål om det er bedre for meg å få færre oppgaver enn de andre, så har jeg jo kjent på, jeg har hvertfall kviet meg til å fortelle det til lærere og sånt.»*

Andreas beskrev det slik:

*«Det var vel litt verre med at andre ikke helt forstod diagnosen, jeg føler diagnosen ADHD er en veldig vanskelig diagnose å forstå hvis du ikke har den selv, det er veldig mange som tror at de med ADHD er stygge av seg.»*

Henrik opplevde også at de andre elevene var fæle med han på grunn av diagnosen:

*«Jeg ble jo også plukket på mye av de rundt meg også, fordi jeg slet med å kommunisere og ditt og datt, men etterhvert så ble det jo bare et irritasjonsmoment da, for meg å ha ADHD.»*

Henrik trakk også frem at det betydde mye for han at læreren så på han som var en vanlig elev: *«Han mente også at jeg ikke var skada på noen måte, han skjønnte at jeg var fullstendig klar over hva som skjer, så å behandle noen som om det ikke er noen feil med dem da rett og slett.»*

Dette var også noe som Andreas, Sara og Lisa også trakk frem, de påpekte at det hadde mye å si for dem hvordan de ble møtt av læreren og hvordan læreren snakket til dem. Lisa utdypet det slik: *«De snakket liksom ikke ned til meg, jeg følte meg, det er gjerne ikke så big deal for noen, men jeg følte meg liksom, jeg følte meg normal.»*

## **4.2 Kontroll**

### *4.2.1 Forutsigbarhet, struktur og rutiner*

Når informantene fikk spørsmål om læreren klarte å skape struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen deres, var det stor spredning i svarene deres. Andreas, Henrik og Sara opplevde at læreren klarte det, men Emil opplevde ikke at læreren klarte det og Lisa opplevde det av og til. Alle informantene beskrev et behov for struktur og forutsigbarhet på skolen, og noen av informantene trakk frem behovet for rutiner.

Sara beskrev behovet for struktur slik:

*«At det er litt struktur, det er viktig, at læreren har en struktur i undervisningen, at det ikke blir sånn kaos, for da, hvertfall hos meg så er det veldig ofte kaos i hodet, og når det da er kaos i forelesning også blir det bare tull.»*

Andreas beskrev det slik:

*«Det hadde med strukturen å gjøre, hvertfall for min del jafall så er det struktur, det er en av tingene som hjelper på meg. Det er å ha struktur i alt, hvilken tid du skal, når du skal ting og hvor du skal ting og sånne ting.»*

Emil, Sara og Andreas fortalte at det hjalp dem hvis de fikk en plan å forholde seg til.

Andreas beskrev det slik:

*«Noen ganger, for noen ganger har sånne: nå skal vi jobbe med dette kapitlet, så skal vi gjøre dette neste time og så neste uke skal vi gjøre det, og da hadde jeg en liten plan på ting og struktur og så gikk det litt bedre hvis jeg fikk den planen. Men da var det bare hvilke fag jeg skulle ha de ulike dagene, hvis det hadde stått hva vi skulle jobbet med, så hadde det kanskje vært litt lettere, for da kan du på en måte, sånn så hvis jeg visste hva vi skulle jobbe med, så kunne jeg bruke en dag eller kveld til å se litt gjennom det før jeg skulle ha det, sånn at jeg forstod det litt mer når vi skulle ha det.»*

Sara forklarte hvorfor planen var viktig for henne:

*«Det er mer sånn at når man har den planen da, pensumlista, så vet man i veldig god tid hva som skal gjøres i den timen.»*

Det var noen av informantene som trakk frem rutiner, Henrik beskrev rutiner som viktig og mente at jo flere rutiner jo bedre for de med ADHD:

*«For meg var det også veldig viktig at ting skulle være fast, det er sant, du skal ha en fast plass, du skal ha fast ting der og du skal ha fast ting der.»*

Han beskrev videre at lærerne var flink til å opprettholde rutinene:

*«Annet enn at vi byttet klasserom fra time til time så var det ganske bra, det, jeg ville jo gjerne ha alle undervisningene i ett rom, bare fordi da blir rutinene enklere å opprettholde.»*

Andreas fortalte at det ble lettere etter hvert som det ble skapt rutiner på skolen:

*«Ja til slutt, til slutt så visste jeg at: nå skal jeg ha norsk og da skal vi jobbe med det og det, og da kan jeg bare gå og sette meg på det grupperommet, for det er allerede reservert, det gjorde det litt lettere, at jeg visste hva jeg skulle gjøre, at når jeg kommer på skolen for dagen så vet jeg hva jeg skal gjøre.»*

Flere av informantene beskrev det som utfordrende ved brudd på planen eller rutinene i skolehverdagen. Emil beskrev det slik:

*«Av og til så er det kjekt, men det er mye lettere å ha brudd i planen, når du egentlig ikke vet hva planen er, men hvis du har en plan i hodet ditt, hva skal jeg gjøre i dag, jeg skal gjøre det, det og det og i den og den rekkefølgen, og så skal vi gjøre det, og så kommer bare noen og sa nei, da må jeg ta fem minutter og ombygge hele hjernen.»*

Lisa beskrev det slik:

*«Det som kan være vanskelig med ADHD er at hvis du da har annonsert at vi skal ut den og den timen, men så har gjerne noen blitt syk og en fikk kanskje vikar. Det å omstille seg da kan være veldig veldig vanskelig. Og det kan da på mindre elever utløse sinne eller frustrasjon.»*

Andreas fortalte læreren at han ønsket beskjed så tidlig som mulig hvis det ble endringer i planen, og opplevde at læreren var flink til å informere om endringer:

*«Ja, hvertfall han jeg syntes var så flink, informerte meg så fort han fikk på en måte vite at det ble en endring og det hendte også at hvis det ble en endring etter skoletid, så sendte han meg en melding til en av foreldrene mine, sånn at de kunne gi beskjed.»*

#### 4.2.2 Tydelige beskjeder

På spørsmål om på hvilken måte informantene opplevde at læreren ga tydelige beskjeder var det mye variasjon i svarene deres. Andreas, Henrik og Sara opplevde at læreren klarte å gi dem tydelige beskjeder, mens Lisa fortalte at hun opplevde det av og til, men trakk også frem at det var mange løpende beskjeder fra læreren. Det resulterte i at hun ikke fikk beskjedene med seg. Emil fortalte at det ikke ble gitt tydelige beskjeder fra læreren.

Henrik, Andreas, Lisa og Emil foretrakk at læreren skrev beskjedene opp på tavlen. Lisa fikk også noen ganger en lapp på slutten av timen med alle beskjedene som var gitt i løpet av timen.

Andreas beskrev det slik:

*«Enten på tavlen eller at du får utdelt et ark med hva du skal gjøre eller at du, du må hvertfall ha det notert, jeg måtte hvertfall det. Jeg må kunne ta det frem, sånn at jeg vet at jeg har glemt noe, så kan jeg på en måte ta det frem og så hva jeg hadde glemt, fordi du husker ikke*

*alle fem, du kan spør alle med ADHD, hvis de husker alle fem første gang det blir sagt, så er de god.»*

Sara og Emil fortalte at de foretrakk at beskjedene var så korte og tydelige som mulig. Emil beskrev det slik:

*«Det beste er å få en beskjed er så kort og tydelig så overhodet mulig, gjør det og det og det, og ha en tid på det, ikke bare sånn gjør det når du vil, enten så er det nå eller klokken da.»*

#### *4.2.3 Faglige forventninger*

Alle informantene fortalte at læreren deres hadde de samme forventningene til dem som til andre elever. Men Emil opplevde å skuffe læreren sin når han ikke mestret å oppnå de forventningene som læreren hadde til han. Sara fortalte at hun ønsket å bli sett på som alle andre elever. Hun fortalte videre at hun fortsatt kvidde seg for å fortelle lærere om diagnosen på grunn av hendelsen med læreren på ungdomsskolen som spurte om hun ville ha færre oppgaver enn de andre.

Sara beskrev det slik:

*«For jeg er jo student på lik linje med alle andre og ja, jeg vil ikke at forventningene til meg skal forandres bare fordi jeg har ADHD, fordi jeg skal klare ting på lik linje som alle andre på en måte.»*

Emil og Sara trakk frem målplan som et godt verktøy, for da visste de nøyaktig hvilken innsats som skulle til for å oppnå hver karakter, samtidig som det ga dem struktur. Det ga dem også oversikt over hva de måtte øve på til hver prøve og hva som kom på prøven.

#### *4.2.4 Regler og grensesetting*

Når informantene ble spurt hva læreren gjorde for at de og klassen skulle følge reglene var det stor variasjon i svarene deres. Men det som gikk igjen var at de fikk anmerkning hvis en ikke fulgte reglene. Både Lisa og Emil fortalte at det ikke var noen konsistens i håndheving av reglene, men Emil trakk likevel frem at det var fokus på at en ikke skulle snakke i timen eller avbryte læreren. Andreas beskrev at læreren hans hadde fokus på reglene og var opptatt av å begrunne hvorfor reglene var som de var. Reglene var også opphengt i klasserommet. Dette savnet Emil og beskrev et behov for en forklaring på reglene og beskrev det slik:

*«Ja, og forklarer hvorfor ting er som de er, og ikke bare sa det er sånn, men sånn at jeg forstår det selv.»*

Når informantene skulle svare på spørsmålet om hvordan læreren satte grenser for dem, var det stor variasjon i svarene, og de fortalte om ulike metoder læreren benyttet seg av for å sette grenser. Andreas beskrev at læreren satte grenser for han, men at han aldri brydde seg om grensene. Når strikken var tøyd langt nok, ble han kastet ut, før læreren kom ut og snakket med han. Han påpeker likevel at han fikk flere påminnelser og sjanser enn de andre elevene før han ble kastet ut. Da læreren hadde forståelse for at det var utfordrende for han å følge reglene på grunn av impulsiviteten. Læreren visste at han ikke alltid mente eller tenkte gjennom handlingene sine:

*«Det var bare litt sånn, du kan jo faktisk ikke for det, det er ikke sånn at du sitter og tenker at nå skal jeg ødelegge undervisningen for alle andre for det er så jævla gøy.»*

Andreas fortalte at han opplevde metoden læreren brukte som bra, og syntes læreren forklarte det til han på en fin måte når han skulle gi påminnelser og få han til å slutte å forstyrre andre og fokusere i timen.

Henrik beskrev vanskeligheter med å følge reglene og forventningene grunnet impulsiviteten. Da pleide han å få påminnelser av hjelpelæreren sin ved brudd på forventninger eller regler. Henrik beskrev også at læreren pleide å trekke på PC-tiden hans som konsekvens, ved regelbrudd, og fortalte at denne metoden fungerte bra. Han beskrev videre at læreren pleide å korrigere elever i klassen ved å si elevens navn foran hele klassen i timen.

Sara opplevde ikke noen grensesetting på videregående, men hun trakk frem flere hendelser angående grensesettingen på ungdomsskolen, som blir omtalt i dette avsnittet. Hun fortalte at på ungdomsskolen truet læreren enten med anmerkning eller rektor for å sette grenser. Hun syntes også det var utfordrende noen ganger å følge reglene, grunnet nedsatt impuls kontroll. Hun trakk også frem at læreren sa til henne at hun måtte telle til ti, men at det ikke fungerte. Sara sa at hun opplevde lærerens grensesetting som *«bensin på bålet»* og beskrev at når læreren begynte å true med anmerkning tok hun det som en utfordring og prøvde å få så mange anmerkninger som mulig i løpet av den timen. Sara trakk frem at metoden som fungerte best på henne var:



*«Altså det å snakke og ha en samtale på en måte og ha en dialog på det funker bedre enn kjefting og true med anmerkning og rektor liksom. Men det å ha en dialog og liksom det å komme til bunns i hva er det som skjer her nå liksom.»*

Hun beskrev videre opplevelsen av grensesettingen til læreren på ungdomsskolen slik:

*«Ja, jeg tenker umiddelbart at det å true med anmerkning er den metoden som fungerer desidert dårligst, men hva som fungerer best er jeg usikker på (...). Men kanskje det å lage så lite oppstyr rundt det som overhodet mulig tenker jeg da, for jeg tenker jo selv at når det ble sånn oppstyr rundt det, rundt at jeg ikke klarte det, så syns jeg det var flaut, men da klarte jeg ikke helt å stå i at det var flaut. Så da valgte jeg heller å eskalere det fordi sant, det var lettere å stå i den kjeften enn, det var lettere å stå i få mer kjeft enn å skamme seg på en måte i plenum.»*

Emil beskrev at læreren satte grenser for han ved å si «ikke gjør det» men at det ikke var en forklaring på hvorfor det ikke var tillatt. I tillegg beskrev han at han ble korrigert foran hele klassen i plenum, men understreker samtidig at han ikke brydde seg om at det ble gjort foran hele klassen. Det viktigste for han var å få en begrunnelse på reglene.

Alle informantene utenom Emil trakk frem en diskret korrigerings uten at klassen fikk det med seg som den beste korrigerings læreren kan benytte seg av. Lisa beskrev det slik:

*«Liksom bare (...) enten så tenker jeg at de hadde komnt bort til pulnten og satt seg ned og bare rolig, men bare sånn «du, dette har vi snakket om, sånn og sånn og sånn.»*

Andreas påpekte at det er viktig at læreren er løsningsorientert og forklarer til eleven hva eleven har gjort galt:

*«Det er jo tilsnakk, men ikke kjeft, men du må på en måte forklare hva du har gjort galt og hvorfor det ikke var greit og om det går an å finne en løsning på det.»*

Dette var også noe Lisa trakk frem:

*«At jeg har forutsigbarhet, at jeg vet det på forhånd, at jeg gjerne har hatt noen samtaler med dem: okei, dette er det vi har for klassen, hvis noen av de hadde vært vanskelig for meg, hva kunne de gjort da for at du skal synes det er lettere. Sånn da for eksempel at jeg vet hva som forventes av meg på forhånd.»*

#### 4.2.5 Egne avtaler eller signaler med læreren

Når informantene ble spurt om de hadde egne avtaler eller signaler med læreren, så hadde flere av informantene som nevnt tidligere avtaler med læreren sin om pause. Både Sara og Andreas hadde enten eget signal eller egen avtale med læreren sin.

Sara hadde egen avtale med læreren:

*«Nei, vi inngikk jo sånne avtaler innimellom da, når jeg var veldig urolig fikk jeg fast plass fremst med læreren, og så var det litt mer sånn, hvis jeg satt rolig og oppførte meg i tre timer, tre forskjellige skoletimer da. Så fikk jeg flytte tilbake til gjengen og sånn da, så det var jo litt sånne avtaler da, og det funket jo egentlig, til en viss grad, men da ble jeg også på en måte, det var jo og på en måte liksom litt sånn pinlig. Du blir veldig sånn «outet» som bråkmaker, så har hvertfall jeg vært veldig sånn, hvis folk skal se på meg som en bråkmaker da skal jeg vise dem hva en bråkmaker er og blir sånn ti ganger verre sant.»*

Andreas hadde egne signaler med læreren sin og syntes at denne metoden fungerte bra. Da trengte ikke hele klassen å få det med seg:

*«Hvis han tok kulepennen sin og dunket tre ganger eller noe sånt så betydde det at da kunne jeg bare gå ut, men han lagde sånne diskrete tegn, sånn at han skulle slippe å gå bort til meg liksom og så kom han ut etterpå.»*

#### 4.2.6 Plassering i klasserommet

Når det gjelder plassering i klasserommet hadde informantene ulike meninger om hva som er den beste plasseringen og hva som var forstyrrende elementer. Henrik, Lisa og Emil foretrakk å sitte langt fremme, mens Andreas påpeker at det var best for han å sitte fremst og nærme læreren når de skulle ha en skriftlig prøve. Sara og Andreas likte best å sitte bak, og Sara presiserer i et hjørne: *«Så kjenner jeg litt på den indre uroen når jeg har folk bak meg, enn når jeg har folk foran meg.»*

Andreas foretrakk å sitte med døren og begrunnet det slik: *«Så syntes jeg det var best å sitte bak, for da slapp alle å se at du reiste deg og gikk, så jeg likte best å sitte bak ved døren, for da var det så fort gjort å bare gå ut av døren og ut til det grupperommet hvis det var noe.»*

Både Lisa og Emil trakk frem at det var viktig å finne en plass med minst mulig distraksjoner. Lisa fortalte at hun foretrakk å sitte fremme på grunn av at hun da kun fikk lyden fra de bak seg, og ikke det visuelle fra de andre elevene, som for eksempel distraksjon fra PC-skjermer.

Det var stor variasjon i svarene deres angående plassering med vindu, dør eller med veggen. Sara presiserte at hun ikke ønsket å sitte i midten, mens Henrik foretrakk plassering både foran og i midten, og begrunnet det med at en da ikke ville ha distraksjoner langs veggene eller muligheten til å kikke ut vinduet. Sara forklarte at vindusplass kunne være bra hvis en var urolig, og valgte heller vinduet enn døren. Andreas på den andre siden fortalte at vindusplass ikke fungerte for han, for da kikket han heller ut vinduet enn å følge med i timen.

### 4.3 Felles forståelse

Informantene fikk spørsmål om de andre lærerne på skolen der de hadde den gode læreren. Da informantene ble bedt om å svare på om lærerne hadde en felles plan for hva de skulle gjøre ved regelbrudd eller for å håndtere uønsket atferd, svarte alle informantene nei.

Alle informantene svarte også at lærerne ikke var konsistent ved håndheving av regelbrudd eller konsekvenser ved brudd på regler eller forventninger. Lisa fortalte at hun opplevde det som at lærerne var ustabile og det ble uforutsigbart når en ikke visste hvor en hadde de forskjellige lærerne. Andreas beskrev at det var avhengig av dagsformen til de ulike lærerne hvilken konsekvens en fikk. Alle informantene fortalte også at det var noen av lærerne som gav lettere anmerkning eller en konsekvens enn andre lærere. Andreas påpekte at når lærerne ikke hadde de samme konsekvensene for regelbrudd gjorde at: *«Men samtidig så følte jeg at for min del at da du passet litt ekstra på fordi du visste aldri hvor store konsekvenser en fikk, men så ble det også litt gøy å se hvor langt du kunne dra an før læreren gikk for å gi deg en anmerkning til slutt eller sende deg hjem liksom.»*

Dette er også noe som både Henrik og Sara trakk frem i løpet av intervjuene, Henrik snakker om «bragging rights» når en klarte å «hisse» på seg læreren, mens Sara beskrev det slik: *«Men det for lærerne å bli sint tror jeg hvertfall, det er det dummeste de kan gjøre, jeg husker på ungdomsskolen så var det morsomst å være jævlig i de timene til de som ble sintest, da var det liksom, det ble en greie da de ble så sinte, det var veldig gøy.»*

Ved spørsmål om informantene opplevde at de forskjellige lærerne klarte å skape forutsigbarhet i timene, fortalte Henrik at timene alltid hadde samme utforming og at dette ga han forutsigbarhet. Det var først plenumsundervisning og deretter oppgavejobbing. Han fortalte også at han fikk den samme tilretteleggingen i alle timene uansett hvilken lærer han hadde. Andreas, Sara, Lisa og Emil svarte at noen av lærerne klarte å skape forutsigbarhet for dem. Sara, Emil og Andreas fortalte at det hjalp dem å ha en «plan» å forholde seg til, som er beskrevet tidligere, for da visste de alltid hva de skule gjøre i timen. Emil fortalte at det var enklere for han når lærerne forholdt seg til samme tema, og ikke gikk frem og tilbake mellom ulike temaer. Alle informantene utenom Henrik svarte at lærerne hadde ulike rutiner, og flere fortalte at det var opp til den enkelte læreren.

Informantene ble også spurt om de opplevde at de andre lærerne på skolen hadde forståelse for dem og deres ADHD. Andreas, Lisa, Sara og Emil svarte nei på spørsmålet. Sara beskrev mangel på kunnskap om ADHD hos de andre lærerne. Lisa fortalte at noen av lærerne var interessert i hva som fungerte for henne, men at de ikke kunne så mye om ADHD. Emil fortalte at lærerne ønsket å hjelpe, men at de ikke forstod diagnosen og hadde heller ikke forståelse for situasjonen hans. Henrik derimot beskrev en skolehverdag der det var tilrettelegging og forståelse hos de andre lærerne i alle timer. Andreas beskrev mangel på forståelse slik:

*«Det var litt mer sånn at de ikke forstod hva en diagnose var, virket det som, for med en gang du sa noe feil eller gjorde noe feil eller et eller annet, så var det å gå ut på gangen eller gå hjem. Det var ikke snakk om å sette seg ned eller prøve å snakke med meg om hvorfor jeg gjorde det, fra handling til straff, ikke noe mellomting på hvorfor det skjedde eller hva som hadde skjedd.»*

Andreas fortalte også at han ikke fikk noe tilrettelegging fra de andre lærerne, bortsett fra den gode læreren hans. Han beskrev en skolehverdag der han ble ivaretatt med et alternativt opplegg på grupperom i den gode læreren sine timer, men ikke i de andre lærerne sine timer. Han uttrykte mangelen på tilrettelegging fra de andre lærerne slik:

*«Hvis alle hadde tilrettelagt sånn så han gjorde så tror jeg at det hadde gått bedre.»*

Lisa trakk også frem at hun syntes det var slitsomt å alltid måtte begynne på nytt med hver lærer, og hun savnet at lærerne hadde en samtale seg imellom om hennes behov og utfordringer. Hun beskrev det slik:

*«Nei, nei så gjerne på videregående da gjerne, så sa jeg til en lærer at jeg slet med det og det og det, så måtte jeg gå på ny til den andre læreren, at nå har jeg fått lov til å gå ut av klasserommet av den læreren, kan jeg få lov til å gjøre det? At liksom jeg må begynne på ny.»*

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene fra resultatdelen drøftes med bakgrunn i det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere. Målet med drøftingen er å koble teori og funn sammen og dermed å svare på problemstillingen, som er: Hva er god klasseledelse for elever med ADHD, med fokus på autoritative voksne? Kapitlet er delt inn i tre hovedtemaer: relasjon, kontroll og felles forståelse.

### 5.1 Autoritative voksne

Som nevnt i teoridelen er en autoritativ voksen en som har en balanse mellom kontroll og relasjoner (Baumrind, 1991). Som vi har sett i resultatdelen kommer det frem at mine informanter trenger denne balansen mellom kontroll og relasjoner. Derfor handler funnene i flere av de ulike temaene i drøftingen både om kontroll og relasjon, da en ikke kan skille dem. En må alltid tenke at balansen mellom kontroll og relasjoner må være til stede for å ivareta elever med ADHD. Jeg har likevel valgt å beholde den samme strukturen som finnes i teoridelen og resultatdelen: Relasjoner, kontroll og felles forståelse. Dette var mest hensiktsmessig for å skape oversikt og en rød tråd gjennom hele oppgaven.

### 5.2 Relasjoner

I denne delen drøfter jeg funn knyttet til autoritativ klasseledelse, innen relasjoner. Dette er delt inn i: Relasjonen til læreren, utfordringer i skolehverdagen, tilrettelegging og behov i skolehverdagen, faglig mestring og tilrettelegging, et inkluderende klassemiljø, sosial mestring og åpenhet om diagnosen og deretter stigma rundt diagnosen.

#### *5.2.1 Relasjonen til læreren*

Et funn er at alle informantene beskriver relasjonen til den gode læreren sin som bra. Dette er overraskende positivt, da teorien ofte beskriver at elever med ADHD står i særlig fare for å utvikle negative relasjoner til læreren sin (Drugli, 2012; Ewe, 2019). Det kan tyde på at informantene har hatt lærere som var opptatt av å bygge og vedlikeholde en god relasjon til sine elever, noe som er en forutsetning for god klasseledelse (Baumrind, 1991; Roland et al., 2016; Nordahl, 2010). Holmen (2016) hevder at en god relasjon kan være den faktoren som bidrar til at elever med ADHD gjennomfører skolegangen sin, og da de ofte står i fare å utvikle negative relasjoner til læreren sin, viser nettopp dette nødvendigheten av å skape gode relasjoner til disse elevene. Jeg må likevel poengtere at jeg spurte spesifikt informantene om

den gode læreren. Sara trakk frem at hun hadde hatt en negativ relasjon til en lærer på ungdomsskolen, og det kan ikke utelukkes at også de andre informantene har hatt andre typer relasjoner med andre lærere gjennom skolegangen deres.

Informantene trakk frem ett eller flere av kjennetegnene på en god relasjon, som for eksempel tillitt, at læreren er en de kan snakke med, en som bryr seg og en som ser eleven. Dette er viktige elementer som kjennetegner en god relasjon, og som må være til stede for å kunne bygge opp en god relasjon til eleven (Nordahl, 2010). At informantene beskriver ulike egenskaper som de likte med læreren eller ønsket av en lærer, kan forklares med at alle elever, også de med ADHD, har ulike behov og de foretrekker ulike egenskaper hos en lærer. Dette blir også poengtert av Nordahl (2010) som påpeker at det ikke finnes en fasit for hvordan en kan skape en god relasjon til ulike elever, da det avhenger av elevene og situasjonen.

Alle informantene svarte at de opplevde at den gode læreren hadde forståelse for dem og diagnosen. Dette er en evne som vil være ekstra sentral når en har elever med ADHD i klassen. At læreren har forståelse for diagnosen og har en god relasjon til eleven, er nødvendig for å kunne forbedre sosial og faglig fungering hos elever med ADHD (Barkley, 2006). Noen av informantene presiserer viktigheten av at læreren har forståelse av hva ADHD er, og forståelse for at eleven ikke alltid har evnen til å konsentrere seg. Uttalelsene til informantene kan knyttes til teorien til Brown (2006) om svikt i de eksekutive funksjonene til personer med ADHD. Teorien går ut på at «dirigenten» har vanskeligheter med å styre de eksekutive funksjonene til riktig tid og sted, og som i sin tur gjør det vanskelig å konsentrere seg. Konsentrasjonsevnen er ikke noe elever med ADHD kan styre selv. En må ta hensyn til disse vanskene i skolehverdagen når en skal ivareta elever med ADHD. Det er altså lærerens ansvar å legge til rette for at elevene skal klare å konsentrere seg om de ulike aktivitetene eller oppgavene. Funnet viser viktigheten av at læreren stadig ser an elevens behov og dagsform og tilpasser deretter, da behovene deres vil variere. Dette krever at læreren både kjenner eleven og har forståelse for diagnosen (Holmen, 2016).

### *5.2.2 Utfordringer i skolehverdagen*

Det kommer tydelig frem at sensitivitet for ulike stimuli og lyder har gjort skolehverdagen utfordrende for flere av informantene, noe som igjen har gått ut over faglig fungering. For Andreas var det utfordrende å sitte i klasserommet og konsentrere seg på grunn av ulike lyder, for han var løsningen å sitte på et grupperom. Også Lisa beskrev at hun ble distraheret av alle

lyder, dette beskrives også av flere av informantene. Dette er blant noen av kjennetegnene for elever med ADHD, at disse elevene er lette å avlede og blir lett distraheret av lyder (Moen, 2004; Zeiner, 2004).

Emil trekker også frem utfordringer med å organisere seg, og fikk derfor vansker med å fullføre og gjennomføre innleveringer. Ved slike oppgaver valgte han å ikke levere inn og begrunnet det med at han ikke klarer å strukturere seg. Vansker med å planlegge og strukturere seg selv henger sammen med svikt i eksekutive funksjoner. Spesielt svikt i arbeidsminne, selvinstruksjon og selvregulering, disse funksjonene vil spille en rolle i planlegging og gjennomføring av en innlevering (Barkley, 2006).

God klasseledelse for elever med ADHD vil derfor være å følge opp elevene og tilrettelegge gjennom å være en autoritativ voksen, ved å ha en balanse mellom relasjoner og kontroll (Baumrind, 1991, Nordahl, 2010). På denne måten kan en hjelpe elevene å kompensere for sine vansker og utfordringer, og slik øke sjansen for at de lykkes på skolen. Dette gjøres gjennom å gi dem struktur, forutsigbarhet, tydelige beskjeder og oppgaver. Det innebærer også å se deres dagsavhengige behov og en vil skape en bedre skolehverdag for dem ved å sette inn disse grepene, men ikke minst bygge gode relasjoner til dem (Holmen, 2016; Olsen & Mikkelsen, 2015). Det forutsetter ikke minst at læreren klarer å skape et rolig klassemiljø når det skal jobbes i klassen og i undervisningen generelt, og at eleven eventuelt får muligheten til å ha musikk på ørene eller ørepropper. Slik kan en bidra til å øke og vedlikeholde deres konsentrasjon og minske sjansen for at de blir distraheret av ulike stimuli, som kan ta vekk deres fokus fra de skolefaglige aktivitetene de holder på med.

### *5.2.3 Tilrettelegging og behov i skolehverdagen*

Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene hadde noen felles behov i skolehverdagen, men de hadde også noen ulike behov. Det er ikke overraskende at de har forskjellige behov da elever med ADHD vil ha ulike grader og styrker på symptomene, og derfor også ha ulik grad av fungering i hverdagen (Statped Vest, 2014). At informantene hadde ulik opplevelse av hvordan læreren klarte å møte behovene deres er bekymringsfullt. Elever med ADHD er avhengige av en lærer som klarer å møte deres behov, og en slik lærer er en av faktorene som kan bidra til at de klarer å lykkes i skolehverdagen (Holmen, 2016). Dette er også et sentralt aspekt innen tillit, som er viktig i en god relasjon. Det vil si at læreren viser eleven at han er til å stole på og klarer å møte elevens ulike behov, dette vil



bidra til å bygge og vedlikeholde den gode relasjonen til eleven. Å skape tillit er altså en sentral del av jobben som autoritativ klasseleder (Nordahl, 2010; Roland et al., 2016).

De viktigste behovene informantene trekker frem er muligheten til å ta seg pause og gå ut av klasserommet og muligheten til å ha noe å fikle med, som for eksempel ulike «fidget toys». Emil beskrev at læreren ikke aksepterte at han fiklet i timene. Det kan derfor tenkes at det ikke var forståelse for at Emil hadde behov for å fikle for å holde på konsentrasjonen sin. Viktigheten av at eleven får ta seg en pause eller fikle med noe når eleven er ukonsentrert blir understreket av Straarup og Bertelsen (2021). De beskriver at en kan sammenligne konsentrasjonsevnen til elever med ADHD med et batteri, og det er de eksekutive funksjonene som tapper batteriet mest. Når elevene konsentrerer seg vil elevene bruke strøm av batteriet, som til slutt vil trenge oppladning. De hevder videre at pause eller fikling med en gjenstand vil bidra til å «lade» konsentrasjonsevnen igjen.

For å imøtekomme elever med ADHD sine behov er det essensielt at læreren er i dialog med eleven om hvordan hun best mulig kan møte disse og dermed gjøre skolehverdagen deres bedre. Elevmedvirkning er et viktig element i rollen som autoritativ klasseleder (Roland, 2021). To av informantene opplevde at læreren prioriterte dette og tok seg tid til å ha en samtale med dem. Dette var noe Emil savnet, det kommer jeg tilbake til senere i drøftingen. Et funn fra resultatdelen er at alle informantene har god kunnskap om hva som bidrar til en god skoledag. De forteller detaljert hvordan en kan gjøre det i praksis, hvilke tiltak som fungerer og som eventuelt kunne ha fungert, samtidig som de setter ord på hva som ikke fungerte for dem. Dette viser at elever kan bidra med unik kunnskap og hjelpe læreren å tilrettelegge skoledagen deres på en god måte. Slik kan tilretteleggingen og skolehverdagen bli enda bedre for elever med ADHD.

Lisa trakk frem at hun ikke fikk tilbud eller informasjon om tilrettelegging for sin ADHD fra lærere sine, som hun hadde krav på gjennom prinsippet for tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Hun måtte aktivt finne ut av rettighetene sine selv, for deretter å gå til skolen og si hvilken tilrettelegging hun ønsket. Derfor er det hensiktsmessig å undersøke hvilken tilrettelegging som kan hjelpe eleven og hva eleven har krav på i ulike situasjoner i skolen. Tilretteleggingen kan for eksempel være ekstra tid på prøver, muligheten til å ta pauser under prøver eller eksamener, eller muligheten til å ta alternative prøveformer, som muntlige eller praktiske prøver.

#### 5.2.4 Faglig mestring og tilrettelegging

Tre av informantene opplevde at læreren la til rette for at de skulle oppleve faglig mestring. Dette er en sentral del av autoritativ klasseledelse innen akademisk støtte. Den vil utøves gjennom å tilrettelegge individuelt til eleven og følge eleven opp faglig (Vaaland & Roland, 2011). Det vil være særlig viktig at elever med ADHD opplever mestring da de ofte er vant med å oppleve nederlag og følelsen av faglig utilstrekkelighet, som igjen påvirker motivasjonen deres negativt (Engh, 2014). Engh (2014) understreker derfor viktigheten av at læreren legger til rette for at eleven skal mestre, gjennom å gi positive og hyppige tilbakemeldinger, samt at en tilpasser oppgavene til elevens nivå. Dette opplevde Lisa, og hun forteller at læreren var opptatt av hun skulle få til oppgavene. Slik opplevde hun faglig mestring. Hun trekker også frem at motivasjonen hennes økte når læreren var opptatt av å forklare oppgavene slik at hun forstod dem. I tillegg hevder Akselsdotter og Grimstad (2009) at «tilrettelegging som gir den enkelte mulighet til å prestere er en viktig faktor for gode relasjoner mellom lærer og elev» (s. 14). Dette viser nødvendigheten av at en som lærer må skape gode betingelser for mestring slik at elever med ADHD får vist hva de kan og oppnår faglig mestring. Det vil igjen påvirke deres videre motivasjon for skolearbeid, i tillegg til at det bidrar til å opprettholde og skape en god relasjon mellom lærer og elev.

Tre av informantene fikk tilrettelegging under prøvesituasjoner. De fikk enten mulighet til å ta den muntlig, praktisk eller på PC. På denne måten fikk de mulighet til å kunne få visst den faglige kunnskapen sin og oppnå faglig mestring. Elever med ADHD er ofte faglige underdytere på skolen, som en konsekvens av kjernesymptomene til diagnosen (Barkley, 2006; Dupaul & Stoner, 2014). Derfor vil det være nødvendig at læreren tilrettelegger ved ulike vurderingssituasjoner. Slik kan en bidra til at eleven opplever faglig mestring. Flere av informantene fortalte at læreren hadde tilrettelagt for dem, for eksempel sa Andreas dette om sin lærer: «*Han visste at jeg kunne svarene og kunne klare prøven, jeg kunne bare ikke klare den på den samme måten som de andre.*».

Elever med ADHD har ofte vansker med selvregulering, motivasjon og organisering. Det vanskeliggjør i sin tur oppgavejobbing (Holmen, 2016; Statped Vest, 2014). Derfor anbefaler Statped Vest (2014) at «fremfor å satse på egne faglige opplegg for eleven, anbefales det å sette fokus på strukturering av lærestoff, progresjon og stoffmengde» (s. 66). En god metode å løse det på kan være å bruke metoden som læreren til Andreas benyttet seg av:

*«Ja, ja for han var veldig sånn hvis du fikk 10 oppgaver, så sa jeg kanskje til han at jeg får ikke til alle de 10 oppgavene, så tok han kanskje ring rundt tre stykk: ja men neste gang jeg kommer inn her nå så vil jeg at du skal ha begynt på de tre for eksempel, og så hvis du klarer det, så ser vi om vi går videre eller om. Og så kom han jo ut litt ofte og så viste det seg at jeg fikk jo gjort alle oppgavene, jeg måtte bare fokusere på én og én, i stedet for å tenke, ja, 10 oppgaver.»*

Ved å gjøre det på denne måten, hjalp læreren eleven i gang og gjorde oppgavemengden overkommelig. Rønhovde (2018) mener at læreren må skape oversikt over ulike oppgaver og samtidig gi antall oppgaver basert på hva en vet eleven vil mestre. Hun mener videre at en må hjelpe eleven i gang. Slik vil en skape faglig mestring for eleven.

Flere av informantene fremhever at læreren bør spille på elevenes interesser som viktig. Dette innebærer å tilrettelegge for at aktivitetene eller oppgavene oppleves som interessante, da elever med ADHD er mer avhengige av at oppgaven engasjerer dem enn andre elever, da de har som tidligere nevnt vansker med motivasjonen (Rønhovde, 2018). De er derfor avhengige av å få tilført motivasjon utenfra hvis oppgavene ikke oppleves som lystbetonte. Hvis oppgavene derimot oppleves som lystbetonte kan den indre motivasjonen til eleven økes (Statped Vest, 2014; Rønhovde, 2018). Dette kan knyttes til teorien til Brown (2006) som tidligere nevnt, som hevder at elever med ADHD ikke vil ha vansker med de eksekutive funksjonene sine hvis de opplever oppgaven eller aktiviteten som engasjerende. De vil derimot oppleve at konsentrasjonen vedvarer. Dette viser nødvendigheten av at en som lærer legger til rette for både aktiviteter og oppgaver som skaper engasjement hos eleven, på denne måten vil konsentrasjonen deres vedlikeholdes. Dette vil også trolig bidra til faglig mestring for elever med ADHD. Selv om elever med ADHD er mer avhengige av å få motivasjon tilført utenfra for å vedlikeholde deres utholdenhet og konsentrasjon, er det også nødvendig å lære elevene å holde på konsentrasjonen og gjennomføre oppgaver selv om de ikke oppleves som lystbetonte.

Barn med ADHD trenger hyppigere og mer regelmessig belønning enn andre barn, spesielt hvis oppgaven eller aktiviteten ikke oppleves som lystbetont (Rønhovde, 2018). Dette kan forklares med at elever med ADHD har vanskelig for å vente på belønning. De er derfor avhengige av å få den tilført utenfra. Å gi belønning og oppmerksomhet til disse elevene i form av ros, anerkjennelse, klapp på skulderen og oppmuntring, vil være gode metoder og

føre til videre motivasjon og opprettholdelse av konsentrasjonen deres (Rønhovde, 2018; Nordahl, 2010). Positiv oppmerksomhet og skryt fra læreren er det også noen av informantene som trekker frem. De påpeker her viktigheten av at læreren *ser* innsatsen deres. Også Nordahl (2010) trekker dette frem som en viktig dimensjon i en god relasjon mellom lærer og elev. Autoritativ klasseledelse innebærer å gi støtte til eleven slik at en oppnår standarden en ønsker å ha i klassen (Vaaland & Roland, 2011). Å gi hyppig belønning er en sentral del av denne støtten hvis en har elever med ADHD. Slik kan elevene bli motiverte til å begynne og fullføre ulike oppgaver og aktiviteter. Det kan samtidig motivere dem til å holde arbeidsmotivasjonen ved like, som igjen vil bidra til læring og faglig mestring for eleven. Dette kan likevel være svært krevende for læreren å gjennomføre når en har mange andre elever i en klasse. Én løsning på dette problemet kan være å ha økte ressurser til elever med ADHD. Slik vil en som lærer kunne klare å ivareta elever med ADHD på best mulig måte.

#### *5.2.5 Et inkluderende klassemiljø*

Et funn er at det har vært varierende kvalitet på klassemiljøet til informantene. Sara trekker frem at klassemiljøet var bra, Andreas helt greit, mens Henrik trekker frem at det var bra, men at han ikke hadde venner i klassen. Lisa trekker frem at hun ble ekskludert på ungdomsskolen og følte seg ikke som en del av jentegjengen, men at klassemiljøet var bra på videregående og hun hadde venner. Emil forteller at klassemiljøet var dårlig og han trivdes ikke. Når en har elever med ADHD i klassen er det ekstra viktig at læreren klarer å skape et godt klassemiljø. Det innebærer å jobbe for at eleven opplever tilhørighet i fellesskapet, samtidig som en tilpasser, slik at hver elev har mulighet til å delta i fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Derfor er det bekymringsfullt at alle informantene svarte nei på spørsmålet om det var fokus på vennskap og inkludering i klassen. Da elever med ADHD er ekstra utsatte for å bli ekskludert fra fellesskapet grunnet kjernesymptomene som følger med diagnosen, og de har også vansker med å lese de sosiale spillereglene (Nordahl, 2010; Moen, 2004; Rønhovde, 2018). Tre av informantene sine fortellinger kan indikere at de ikke har vært i et klassemiljø som har vært inkluderende. Det er læreren sitt ansvar at alle føler seg inkludert og har venner i klassen. Det er i tillegg lovpålagt at alle elever skal være en del av et trygt og godt klassemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Det er flere grunner til at det er ekstra viktig for elever med ADHD å oppleve tilhørighet, da det er en rekke risikofaktorer ved motsatt tilfelle. Dersom de ikke opplever tilhørighet, ikke føler seg inkludert i klassen eller at eleven ikke har

venner, kan føre til at eleven reagerer med sinne, isolerer seg eller utvikler depresjon (Moen, 2004). Derfor må læreren jobbe for et inkluderende miljø i klassen.

Beskrivelsene til Henrik kan tolkes som at han ikke var inkludert i klassen, da han ikke hadde venner. Veland (2011) mener at «opplevelsen av å være sosialt inkludert er knyttet til hvilke relasjoner en har til sine medelever og lærere» (s. 134). Det kan derfor argumenteres for at han ikke var inkludert i klassen, men heller ekskludert. Det er interessant at Henrik forteller at han trivdes i klassemiljøet, på tross av at han ikke hadde venner.

Lisa fortalte at hun aldri følte seg som en del av jentegjengen på ungdomsskolen og at hun følte seg ekskludert. Hun fortalte videre at læreren prøvde å sette inn tiltak for å at hun skulle ta del i fellesskapet, men at disse tiltakene ikke fungerte. Det er urovekkende at læreren ikke klarte å håndtere situasjonen, til tross for at han prøvde. Det kan derfor argumenteres for at tiltakene til læreren ikke var gode nok.

Ut fra Emil sine beskrivelser om klassen kan det også se ut som det ikke var akseptert å være annerledes. Det kan tolkes som at Emil ikke opplevde tilhørighet i klassen, da han ikke trivdes i klassen. Også det viser et behov for å jobbe med inkludering. Det kan tolkes som at eleven heller ikke har opplevd en likeverdig opplæring, da det innebærer at elever har «forståelse og toleranse for forskjeller som en berikelse for fellesskapet» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Da han også påpekte et behov for at læreren burde ha jobbet med inkludering og vennskap i klassen. Emil forteller også at han var åpen om diagnosen sin. Rønhovde (2018) hevder at åpenhet og informasjon om diagnosen i klassen vil føre til aksept og forståelse fra medelever i en klasse. Det kan se ut til at det ikke hadde den virkningen i klassen til Emil. En mulig forklaring er at det ikke har vært samtale og informasjon om diagnosen i klassen. Åpenhet i seg selv vil ikke alene føre til aksept eller forståelse. En må også jobbe aktivt både med å skape inkludering i klassen og klassemiljøet som helhet. Beskrivelsene fra Henrik, Lisa og Emil viser at det er viktig å jobbe med både klassemiljøet og inkludering i klassen.

Et annet interessant funn er at alle informantene hadde vanskeligheter med å se for seg hvordan lærerne kunne ha gjort noe for å forbedre klassemiljøet. Det kan tenkes at ingen av informantene hadde tiltro til at lærere bl.a. kunne påvirke etablerte relasjoner hos medelevene i klassen. Det er læreren sitt ansvar å skape gode relasjoner mellom elevene. En autoritativ voksen vil være opptatt av å skape gode relasjoner til alle elevene, noe som igjen kan bidra til

at relasjonene mellom elevene påvirkes positivt (Baumrind, 1991; Roland et al., 2016; Nordahl, 2010). Forskning har vist at en god relasjon mellom lærer og elev vil påvirke relasjonene mellom elevene positivt, både i form av et mer positivt elevsyn, men også høyere aksept hos jevnaldrende elever (Hughes et al., 2001; Kiuru et al., 2015). Dette kan forklares gjennom balanseteori som går ut på at hvis to elever har en felles god relasjon til en felles lærer, vil dette øke interessen elevene har for hverandre. Det kan forklares ved at de begge ser på læreren som viktig og ønsker å vite mer om medelevens relasjon til læreren. Elevene vil da anta at de mener det samme om denne læreren, som de ser på som en viktig person. Dette vil videre medvirke til samhandlingen i klassen (Roland, 1998; Heider; Newcomb, henvist i Roland, 1998). Å jobbe med elevrelasjonene kan også bidra til å bedre inkluderingen. Dette forutsetter som tidligere nevnt at en innarbeider en forståelse av og aksept for at alle er forskjellige.

#### *5.2.6 Sosial mestring*

Tre av informantene beskriver ulike sosiale utfordringer. De beskriver ulike vansker innen sosial kompetanse, som å bli stemplet som klassens klovn, vansker med å lese sosiale spilleregler og kommunikasjonsvansker. Sosial kompetanse handler om å «om å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som til voksne, tilpasse seg eller påvirke normer og forholde seg til sosiale forventninger hjemme, på skolen eller i fritiden» (Ogden, 2015, s. 27). Elever med ADHD har ofte sosiale vansker og det er antatt at det gjelder omtrent halvparten av dem i ulik grad (Moen, 2004). Sosial kompetanse er grunnleggende for god samhandling med andre og etablering av vennskap. I tillegg til å hjelpe dem å forstå de sosiale spillereglene, slik at de mestrer å tilpasse seg det sosiale fellesskapet i ulike situasjoner. Det er derfor viktig å jobbe med sosial kompetanse hos elever med ADHD. Sosial kompetanse er en forutsetning for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet og forebygge ekskludering, men også for å bli akseptert av sine jevnaldrende (Ogden, 2015).

Andreas fortalte at han ble sett på som klassens klovn, og at han aldri kom seg ut av denne rollen grunnet vansker med å hemme impulsiviteten sin. Han kunne finne på å utføre negative handlinger uten å ha tenkt seg om i klassen. Dette kan være en konsekvens av at læreren hans var ettergivende heller enn autoritativ. Læreren mestret ikke å forebygge eller stoppe atferden til Andreas, da han stadig havnet i slike situasjoner som gjorde han til klassens klovn eller forstyrret undervisningen. Det er læreren sin jobb å stoppe slik atferd for å forebygge og

stoppe at elever med ADHD utøver slik atferd, både for eleven sin egen del og for å skape ro i klassen. Det er slik at en autoritativ lærer vil være best rustet for dette. En vil da forebygge at eleven mislykkes, og dette krever at læreren ser for seg ulike scenarier som kan oppstå i klasserommet og slik komme eleven i forkjøpet (Rønhovde, 2018).

Andreas fortalte at han hadde vansker med å hemme impulsiviteten sin, og utførte derfor spontane handlinger, som nevnt ovenfor. Dette kan ses på som en form for selvhevdelse, som er en av de fem ferdighetsdimensjonene innen sosial kompetanse (Gresham & Elliott, henvist i Ogden, 2015). At han ble klassens klovn, kan ha gjort at selvhevdelsen ble en ond sirkel. Han kan ha følt at det var den eneste måten han kunne hevde seg på for å få oppmerksomhet fra andre, samtidig som det også var en etablert forventning fra klassen. Derfor vil det være hensiktsmessig å lære elever med ADHD andre mestringsstrategier for å hevde seg på en positiv måte. For å gjøre dette kan det være gunstig å bruke sosiale historier, veiledning eller speiling (Ogden, 2015).

Elever med ADHD har ofte få nære venner, og det er vanlig at de har utfordringer med å lese de sosiale spillereglene (Rønhovde, 2018). Lisa påpekte nettopp dette, hun etterlyste at læreren hjalp henne sosialt på ungdomsskolen. Funnet viser nødvendigheten av at en jobber med sosial kompetanse for elever med ADHD. Det vil være relevant å jobbe med ferdighetsdimensjonen empati da elever med ADHD ofte har vansker med å ta andre sitt perspektiv. Empati er viktig for å danne og vedlikeholde vennskap (Holmen, 2016; Ogden, 2015). Innen empati vil det være sentralt å jobbe med «å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter» (Ogden, 2015, s. 244). En kan for eksempel benytte seg av positiv forsterkning, der læreren går inn og forteller konkret hva som var bra og roser eleven. Dette vil øke sjansen for at elever med ADHD vil gjenta handlingene. En kan også benytte seg av rollespill og sosiale historier (Rønhovde, 2018; Ogden, 2015).

Elever med ADHD har også ofte vansker med selvreguleringen sin. Selvregulering er en del av de eksekutive funksjonene og innebærer å styre tanker, følelser og atferd (Barkley, 2006). Dette kan ses i sammenheng med at Henrik slet med kommunikasjonen, og at han ofte gikk til angrep fysisk, i stedet for å kommunisere verbalt da han ble sint. Dette kan knyttes til ferdighetsdimensjonene selvkontroll og empati. Det vil være hensiktsmessig å lære elever med ADHD gode mestringsstrategier i ulike situasjoner, slik at de får verktøy å benytte seg av

for å håndtere utfordrende situasjoner. For eksempel kan en lære eleven å telle til ti eller å fjerne seg selv fra situasjonen hvis han opplever sinne (Rønhovde, 2018).

Et overraskende og interessant funn er at når informantene fikk spørsmål om læreren tilrettela for at de skulle oppleve sosial mestring, svarte Sara, Andreas, Henrik og Emil nei. Sara, Andreas og Emil legger til at de heller ikke hadde behov for at læreren blandet seg inn. Det kan tenkes at lærerne har tilrettelagt for at de skulle oppleve sosial mestring uten at de selv har lagt merke til det. Det er viktig at en som lærer jobber med sosial kompetanse i alle klasser, uavhengig av om en har ADHD-elever. En må tilrettelegge for at alle elever skal oppleve sosial mestring. Lærerne bør likevel ha et ekstra øye for elever som er sårbare, som for eksempel elever med ADHD.

#### *5.2.7 Stigma rundt diagnosen*

Et uventet funn er at flere av informantene kjenner på et stigma i tilknytning til diagnosen deres, både fra lærere og medelever. Også Bjercke (2004) trekker frem at det er mange elever med ADHD som er redde for å være åpne om sin diagnose grunnet redsel for stigmatisering. Sara fortalte at hun fortsatt kvier seg for å fortelle lærere at hun har ADHD grunnet en episode på ungdomsskolen der læreren spurte om det kunne hjelpe henne å få færre oppgaver enn de andre. I tillegg beskriver hun en opplevelse av at ADHD er et negativt ladd ord i dagligtalen i samfunnet. For eksempel nevner hun at en vanlig tanke er at alle barn som har mye energi har diagnosen ADHD. Også Andreas beskriver at det er stor misoppfatning av ADHD og sier at det er en vanskelig diagnose å forstå. Funnene viser som tidligere nevnt viktigheten av at læreren klarer å skape et inkluderende læringsmiljø som klarer å ta «høyde for og verdsette forskjellighet og ulikheter» (Nordahl, 2010, s. 122). Rønhovde (2018) argumenterer som tidligere nevnt for at elevene bør dele diagnosen i klassen, og hevder at dette vil føre til aksept og forståelse i klassen. Dette forutsetter at både lærere og medelever har korrekt forståelse av diagnosen, da må læreren ha grundig og god kunnskap om diagnosen for at en skal kunne snu og forebygge stigma i klassen. Også Bjercke (2004) trekker frem at en på denne måten også vil ha muligheten til å snu usanne fordommer og myter. Det blir derfor lærerens oppgave som klasseleder å skape et klasserom der eleven ikke blir stigmatisert av medelever.

Et annet interessant funn som informantene trakk frem i forbindelse med stigma, var at måten læreren møtte diagnosen hadde mye å si for dem. Både Lisa og Henrik trekker frem at det



betydde mye for dem at læreren så på dem som «normal», og ikke som elever det var noe galt med. Det virker som det også er viktig for de andre informantene å bli sett på som en ordinær elev. Dette viser viktigheten av å ha en anerkjennende holdning som kjennetegnes av «lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse» (Bergkastet et al., 2015, s. 41) i møte med elever med ADHD og som tidligere nevnt at en klarer å skape et inkluderende klassemiljø der det er aksept for å være annerledes.

## **5.3 Kontroll**

### *5.3.1 Forutsigbarhet, struktur og rutiner*

Et funn er at alle informantene hadde behov for struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen. Det er ikke overraskende, da det har bred støtte i litteraturen. Barkley (2006) skriver at elever med ADHD trenger dette for å fungere optimalt på grunn av deres vansker med eksekutive funksjoner, som også er nevnt tidligere. Roland og Vaaland (2011) poengterer at å gjøre skoledagen oversiktlig gjennom struktur og forutsigbarhet er en sentral del av kontroll innen autoritativ klasseledelse. Det var likevel varierende hvorvidt informantene opplevde struktur og forutsigbarhet fra læreren sin.

Tre av informantene opplevde at læreren greide å skape struktur og forutsigbarhet, mens Lisa opplevde det av og til og Emil opplevde ikke det. Det er positivt at de fleste av informantene opplevde å struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, noe som kan tyde på at de fleste av lærerne hadde en forståelse av at dette er nødvendig når en har elever med ADHD i klassen. Det er likevel overraskende at to av informantene ikke opplevde dette.

Ett av grunnprinsippene til Rønhovde (2018) er å skape forutsigbarhet og trygghet for elever med ADHD. Dette gjøres gjennom at elevene til enhver tid må vite når, hvor og hva de skal. Flere av informantene trekker frem at det hjalp dem å ha en plan å forholde seg til. Andreas peker på at en ukeplan med oversikt over hvilke fag de skulle ha og hva de skulle gjøre i de ulike timene kunne gitt han både struktur og forutsigbarhet. Når elevene er forberedt på hva som skjer videre og vet hva de har å forholde seg til vil de heller ikke oppleve uro eller kaos (Engh, 2014).

Noen av informantene trekker frem rutiner som et element som gav dem forutsigbarhet. Olsen og Mikkelsen (2015) hevder at hvis rutiner fungerer i en klasse vil det skape forutsigbarhet og

eleven vet hva han skal gjøre. God klasseledelse for elever med ADHD vil dermed være å skape rutiner og alltid forholde seg til dem, slik at eleven kjenner igjen rutinene i timene. Det vil igjen skape forutsigbarhet og trygghet for eleven.

Engh (2014) hevder at elever med ADHD vil oppleve kaos ved brudd på rutiner, og at en derfor alltid må informere eleven i forkant av dette. Slik kan eleven forberede seg. Dette var også noe informantene beskrev et behov for da de trekker frem vanskeligheter med å omstille seg. Andreas trekker frem at læreren hans alltid ga han beskjed så fort han selv fikk vite det hvis det ble brudd på planen. For Andreas var det altså viktig at læreren måtte holde seg til planen, slik at han alltid visste hva som ventet rundt neste hjørne. Det er også sentralt å skape en felles forståelse og innarbeide felles rutiner og planer som alle i personalet forholder seg til. På denne måten vil alle timene til eleven oppleves som trygge og forutsigbare. Felles forståelse vil bli drøftet senere i kapitlet.

### *5.3.2 Tydelige beskjeder*

Det var stor variasjon i svarene til informantene om de opplevde at læreren gav tydelige beskjeder. Tre av informantene opplevde dette, Emil opplevde det ikke, mens Lisa opplevde det av og til. Lisa opplevde også å få løpende beskjeder som hun ikke fikk med seg. Nødvendigheten av å uttrykke tydelig hvilke forventninger læreren har til elevene, er noe Ogden (2015) peker på, og han mener god klasseledelse forutsetter dette. Da er det essensielt at en gir tydelige beskjeder slik at alle elever opplever å få dem med seg. Det vil også bidra til effektivitet i timen og elevene kan på denne måten komme raskt i gang med oppgavene eller aktivitetene. Tydelige beskjeder er viktige, og det kan derfor være et dårlig virkemiddel å gi mange løpende beskjeder i en klasse. Det kan da være vanskelig å få med seg alle beskjedene, særlig for elever med ADHD. I den forbindelse trekker fire av informantene frem at de foretrakk at læreren skrev beskjedene opp på tavlen. Lisa beskrev også en metode, der hun fikk en lapp på slutten av timen med alle beskjedene som var gitt. Det vil være essensielt å gi tydelige beskjeder da elever med ADHD har vansker med å sortere stimuli og de har vansker med arbeidshukommelsen (Rønhovde, 2018; Olsen & Mikkelsen, 2015).

At fire av informantene foretrakk at beskjeder ble skrevet opp på tavlen kan indikere at beskjedene slik ble tydelige for dem, samtidig som at de ikke trengte å huske dem. Da de kunne kikke opp på tavlen for å se beskjedene trengte de heller ikke en repetisjon av dem.

To av informantene trekker frem at hvis de skulle få en beskjed, måtte den være så kort og tydelig som mulig. Både Rønhovde (2018) og Olsen og Mikkelsen (2015) anbefaler at beskjedene er korte og presise, da det øker sjansen for at eleven får dem med seg. Slik kan elevene vite hva de har å forholde seg til, som også er en av grunnprinsippene til Rønhovde (2018) for å skape forutsigbarhet. Funnene viser nødvendigheten av at læreren gir korte og tydelige beskjeder, i tillegg til å skrive dem opp på tavlen. Slik kan en hjelpe elever med ADHD å få med seg hva de skal gjøre i timen.

### 5.3.3 Faglige forventninger

Ifølge Ogden (2015) har lærere en tendens til å stille lavere forventninger til elever som presterer dårlig. Dette kan føre til at det blir stilt lavere forventninger til elever med ADHD, da det er estimert at opptil 80% av disse er underyttere, grunnet deres vansker med å vise sitt egentlige potensiale på grunn av kjernesymptomene (DuPaul & Stoner, 2014; Rønhovde, 2018). Dette er bekymringsverdig da elevene påvirkes av lærerens forventninger (Rønhovde, 2018). Vetrhus og Bjelland (2006) skriver at lærernes lave forventninger til elever med ADHD kan bli en selvpoppfyllende profeti. I denne studien hadde samtlige informanter opplevd at den gode læreren hadde samme forventninger til dem som til andre elever.

Det kom likevel frem at Emil og Sara også hadde hatt andre opplevelser. Emil opplevde at læreren hadde for høye forventninger til ham, dette vil bli drøftet i neste avsnitt. Mens Sara opplevde lavere forventninger fra en lærer på ungdomsskolen. Som konsekvens av de lave forventningene kvier Sara seg nå for å fortelle andre lærere at hun har ADHD. Hun forklarer det slik: *«Jeg vil ikke at forventningene til meg skal forandres bare fordi jeg har ADHD, fordi jeg skal klare ting på lik linje som alle andre på en måte»*. Dette viser viktigheten av at lærere ikke forventer mindre av elever med ADHD.

Hvis læreren ikke greier å gi realistiske og høye forventninger til hver elev, vil hun også frata eleven muligheten til å møte dens faglige potensiale. Det er et paradoks, da elever med ADHD har gode forutsetninger for å lykkes hvis læreren legger til rette for mestring, mens de vil ha dårligere forutsetninger hvis læreren ikke legger til rette for mestring, grunnet sine kjernesymptomer. Det er dermed bekymringsverdig at det ofte stilles lavere forventninger til elever, da en fratar dem muligheten til å vise sitt egentlige potensiale.

Ogden (2015) trekker videre frem at det er viktig at læreren klarer å gi høye og realistiske mål ut fra elevens nivå. Da kan eleven jobbe ut fra sine egne forutsetninger samtidig som eleven har et mål å jobbe mot. Emil forteller at han opplevde å skuffe læreren sin når han ikke mestret å innfri de faglige forventningene læreren hadde til han. Det kan derfor tenkes at læreren hadde for høye forventninger til Emil, og at læreren hans ikke har mestret å gi han realistiske faglige forventninger ut fra hans nivå. Dette viser viktigheten av at en både gir realistiske og høye nok forventninger tilpasset elevens nivå. Det viser også at lærer og elev bør ha en samtale for å diskutere hva eleven kan mestre faglig, slik at eleven ikke opplever å skuffe noen. Det kan også være slik at læreren ikke har strukturert eller tilrettelagt godt nok for at eleven skal kunne mestre og møte forventningene. Emil beskrev at han slet med struktur, innleveringer, men også hvis det var for mange oppgaver. Han fortalte også at læreren ikke så at han slet og hadde behov for tilrettelegging. Da blir det læreren sin oppgave å strukturere oppgavene og skolehverdagen for han og slik hjelpe han å oppnå forventningene. Hvis eleven har opplevd å skuffe egne lærere, har ikke tilretteleggingen rundt eleven vært god nok.

Både Sara og Emil trekker frem målplan som et redskap til å hjelpe dem med det faglige. Dette ga dem oversikt over hva de skulle lese på og hva som kom på prøven, samtidig som det ga dem struktur. En målplan vil være gunstig da elever med ADHD ofte har utfordringer med å få oversikt og struktur over hva de skal lese på grunnet vansker med organisering (Rønhovde, 2018).

#### *5.3.4 Regler og grensesetting*

Andreas forteller at læreren var opptatt av å begrunne reglene, i tillegg til at reglene var hengt opp synlig i klasserommet. På denne måten var det tydelig for eleven hva reglene var. Dette er også et viktig prinsipp innen autoritativ klasseledelse, der det er essensielt at læreren innarbeider regler for atferd i klassen og at disse er tydelige for elevene (Roland & Vaaland, 2011). Emil trekker frem at han ønsket en innføring i hva som var reglene og en begrunnelse for dem. Han argumenterer videre med at hvis han hadde fått en forklaring på reglene, ville han ha forstått dem selv også. Ogden (2015) hevder at det vil være viktig å bli enige om reglene i klassen og gå gjennom dem for at elevene skal forstå hva de enkelte reglene innebærer og hvilke konsekvenser som blir gitt ved regelbrudd. Det kan virke som læreren til Emil ikke har hatt fokus på å forklare reglene eller blitt enige med klassen om dem. Det kan

tenkes at hvis Emil hadde forstått poenget bak de ulike reglene, ved at læreren hadde forklart dem til han, ville det gitt mer mening for han å godta reglene.

Roland og Vaaland (2011) hevder at hvis en har en god elev-lærer-relasjon vil læreren klare å korrigere og sette grenser for atferd på en effektiv måte i klassen. Andreas beskriver at han hadde en god relasjon til læreren og godtok grensene som læreren satt. Han klarte likevel ikke alltid å følge dem grunnet impulsiviteten, Sara og Henrik beskrev også til tider vanskeligheter med å følge reglene av den samme grunnen. Roland (2021) trekker frem at poenget med å sette grenser og krav for eleven, er for å hjelpe eleven til å regulere seg selv og omgjøre reglene til sine egne regler. Dette blir utfordrende for elever med ADHD, grunnet vansker med impulsivitet og selvregulering (Barkley, 2006). Det vil også være essensielt at læreren klarer å time korrigeringen hos elever med ADHD, da det bidrar til at eleven klarer å knytte reaksjonen til riktig atferd og at reaksjonen slik har effekt. Hvis reaksjonen kommer for sent vil den ha langt mindre betydning for elever med ADHD enn andre elever (Rønhovde, 2018).

Dette viser viktigheten av at elever med ADHD får flere påminnelser om forventninger og regler enn andre elever. Da de er avhengig av påvirkning utenfra for å kunne korrigere seg selv (Rønhovde, 2018). Disse faktorene vil være med på å forebygge brudd på forventninger og regler, men en må likevel ha i bakhode at det er utfordrende for elever med ADHD å følge forventninger og regler konstant grunnet sine vansker med eksekutive funksjoner. Vansker med impulsivitet, selvregulering og distraksjoner fra ulike stimuli i klasserommet vil være faktorer som gjør det vanskelig for elevene å følge regler og forventninger (Rønhovde, 2018; Barkley, 2006). Læreren til Andreas hadde forståelse for dette og ga han flere sjanser og påminnelser underveis. Andreas opplevde at korrigeringen ble utført på en god måte, da han fikk en begrunnelse for hvorfor handlingene ikke var akseptert av læreren, når han ikke handlet i tråd med reglene eller forventningene til læreren. Henrik fortalte at han også fikk ekstra påminnelser fra hjelpelæreren sin. Dette viser viktigheten av at en som lærer må ha mye tålmodighet, vise skjønn og forståelse for elever med ADHD, i tillegg til å gi dem flere sjanser og påminnelser for å prøve å få eleven inn på riktig spor igjen (Webster-Stratton, 2005).

Sara sin opplevelse av grensesetting på ungdomsskolen er rakte motsetningen av Andreas sin opplevelse. Hun trakk frem at hun opplevde grensesettingen som «bensin på bålet», og hvis læreren truet med anmerkninger så skulle hun få så mange anmerkninger som mulig i den

aktuelle timen. Det kan tolkes som at Sara ikke hadde en god relasjon til læreren sin og at læreren var for autoritær. Dette kan knyttes opp mot teorien til Roland og Vaaland (2011) som sier at hvis en ikke har en god relasjon til eleven, vil ikke korrigeringen eller grensesettingen fungere og dermed heller ikke være effektiv. I slike situasjoner mener Roland (2021) at en som lærer må bygge svært gode relasjoner når en skal ivareta eleven og komme i posisjon hos eleven for å kunne sette krav. Dette krever imidlertid at en må bruke tid på å bygge opp en god relasjon. Pianta (1999) beskriver som nevnt i teoridelen et tiltak de kaller for Banking time. Den har til hensikt å skape en god relasjon mellom lærer og elev. Da velger eleven en valgfri aktivitet som varer i alt fra fem minutter til et kvarter som elev og lærer gjør sammen. Hvis en har en bank med mange positive opplevelser sammen, vil relasjonen tåle at det oppstår uenighet og konflikt, og relasjonen vil heller ikke ødelegges av konfliktene. Det vil da også være enklere å komme frem til løsninger sammen med eleven (Pianta, 1999).

Sara sin beskrivelse av grensesettingen til læreren viser viktigheten av å bruke demping som metode ved grensesetting. Faktisk foretrakk alle mine informanter utenom Emil diskret korrigerings. Ifølge Rønhovde (2018) vil diskret korrigerings være det beste for elever med ADHD. Slik vil en roe ned situasjonen og kunne snakke med eleven fremfor at situasjonen eskaleres. Sara beskriver at siden hun heller valgte å stå i anmerkningen og eskalere situasjonen, hadde det vært bedre hvis læreren ikke hadde laget et oppstyr om det i klassen. Det kan tenkes at hvis hun hadde fått en diskret korrigerings, hadde det vært enklere å godta. Også dette krever en god relasjon til læreren (Roland & Vaaland, 2011).

Et funn er at tre av informantene syntes det var viktig at læreren avklarte og snakket med eleven i forkant og etterkant for å finne en løsning på ulike problemer eller situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Elevens mulighet til medvirkning er også en sentral del av å være en autoritativ voksen (Roland, 2021). Både Andreas og Sara påpeker viktigheten av å snakke med eleven i etterkant av en situasjon, noe som de mener fungerer bedre enn å kjeft på eleven. Andreas påpeker at det vil være viktig å forklare hva eleven har gjort galt, hvorfor det var galt, og at en prøver å finne en løsning på det. Sara trekker videre frem at det vil være viktig å ha en dialog med eleven for å prøve å finne ut hva som har forårsaket situasjonen. Det Sara og Andreas beskriver kan ses i tråd med å ha en anerkjennende relasjon til eleven, som kjennetegnes av «lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse» (Bergkastet et al., 2015, s. 41). Lisa trekker også frem viktigheten av å ha en samtale med eleven på forhånd, slik at en kan diskutere og komme frem til en løsning sammen med eleven hvis noe skulle være

utfordrende for eleven. Lisa påpeker at hun på denne måten visste hva som var forventet av henne på forhånd. Dette er også noe som Ogden (2015) løfter frem og påpeker at det er nødvendig at eleven er informert om forventningene på en tydelig måte, for å ha mulighet til å kunne innfri lærerens forventninger. Dette viser viktigheten av at en som lærer har en samtale med eleven angående utfordringer og at en sammen prøver å komme frem til en løsning. For å kunne legge til rette for elevmedvirkning og dialog må en ha gode relasjoner til elevene sine, slik at en kommer i posisjon hos elevene når ulike problemer eller utfordrende situasjoner oppstår (Roland, 2021). På denne måten kan en både stille krav og gå i dialog og videre komme frem til en løsning sammen med eleven.

### *5.3.5 Egne avtaler eller signaler med læreren*

Webster-Stratton (2005) hevder det kan være lurt av læreren å ha egne avtaler eller signaler med eleven. To av informantene hadde dette. Det som er felles for de to informantene er at de var opptatt av negativ oppmerksomhet fra de andre elevene i klassen. Sara beskriver at hun gjennom avtalen med læreren skulle sitte fremme tre ulike skoletimer gjorde at hun ble «outet» foran de andre i klassen, og at det ble veldig synlig at hun ikke kunne oppføre seg og måtte derfor sitte fremme. Det har likheter med Andreas sin oppfatning. Da det som fungerte så godt med signalet han hadde med læreren, ved at læreren banket tre ganger i pulten, var at ingen av de andre medelevene fikk det med seg. Det kan tolkes som at verken Andreas eller Sara ønsket å ha oppmerksomhet på seg fra de andre i klassen, eller at de ikke ønsket å bli sett på som annerledes av medelevene i klassen. Det er altså viktig at hvis en skal ha egne avtaler eller signaler med elevene, så må de være utformet slik at medelevene ikke får det med seg. På bakgrunn av disse funnene blir det opp til læreren hvordan en som klasseleder kan ivareta og skape en tilrettelegging som er inkluderende og ikke stigmatiserende. Dette ses i sammenheng med at inkludering forutsetter at en tilpasser til hver elev, slik at eleven opplever tilhørighet og har muligheten til å delta i fellesskapet i klassen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det blir derfor læreren sitt ansvar å skape et inkluderende klassemiljø der hver enkelt elev blir akseptert for den de er og at alle har forståelse for at en har forskjellige behov, slik at eleven opplever en likeverdig opplæring i skolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Slik kan en unngå at elever med ADHD opplever stigma fra medelever.

### *5.3.6 Plassering i klasserommet*

Det vil være viktig at en finner en passende plass til elever med ADHD, da dette kan bidra til at eleven ikke blir distraheret og øker den faglige oppmerksomheten deres (Moen, 2004; Engh, 2014). Ifølge Rønhovde (2018) er det opp til den enkelte elev hva som er best plassering i klasserommet. Dette samsvarer med hva informantene uttrykker. Det er likevel interessant at informantene har såpass ulike meninger og begrunnelser om hva som er best for dem og hva som ikke fungerer knyttet til plassering i klasserommet. Dette er med på å understreke at elever med ADHD har forskjellige behov.

Sara foretrakk å sitte bakerst og argumenterte for at hun opplevde mer indre uro hvis hun hadde folk bak seg enn foran seg. Dette peker også Rønhovde (2018) på og hevder at hvis elever med ADHD sitter bak vil de få en oversikt over hva som skjer foran seg og slipper dermed å snu seg. Andreas trekker frem at hans ideelle plassering i klasserommet var bak med døren og argumenterte for at han da kunne gå ut av klasserommet uten at medelevene i klassen fikk det med seg. Dette er interessant da Engh (2014) presiserer at elever med ADHD ikke bør sitte med døren. Funnene presiserer viktigheten av at en tilpasser individuelt for elever med ADHD. Det som er best for noen, fungerer nødvendigvis ikke for andre elever. Det vil derfor være hensiktsmessig at læreren setter seg ned sammen med eleven og avtaler hva som kan være en best mulig plassering i klasserommet for dem. Som tidligere nevnt kan dette knyttes til elevens medvirkning i ulike beslutninger som tas, som igjen er en viktig forutsetning i rollen som autoritativ klasseleder (Roland, 2021).

## **5.4 Felles forståelse**

Et interessant, men overraskende funn er at det kan se ut som det kun er Henrik sine lærere som har hatt en felles forståelse og har hatt samarbeid rundt eleven. Han beskriver en skolehverdag med de samme rutinene, tilrettelegging og forutsigbarhet i alle timene på skolen. Den tolkningen kan styrkes ved at alle informantene utenom Henrik beskriver ulik praksis ved rutiner og mangel på forutsigbarhet hos de ulike lærerne. Nødvendigheten av å ha et samarbeid blir også vist gjennom at Lisa etterlyste at lærerne hadde samtaler med hverandre om hennes utfordringer, behov og tilrettelegging. Hun opplevde at hun alltid måtte begynne på nytt med hver lærer og fortelle om ulike avtaler hun hadde med en lærer, måtte hun forklare til neste lærer, da hun ikke opplevde at lærerne snakket sammen. Det er bekymringsfullt at det kun er Henrik som har opplevd et samarbeid og konsistens i sin



skolehverdag. Vetrhus og Bjelland (2006) påpeker at det er nødvendig å ha teamsamarbeid for å ivareta elever med ADHD på en god måte. De mener videre at dette forutsetter at teamet kartlegger elevens sterke og svake sider, har kunnskap om diagnosen, elevens vansker, årsaker og kjennskap til eleven må diskuteres i team. Slik kan en komme frem til en felles strategi for hvordan en skal ivareta elever med ADHD. Ved å ha et slikt teamarbeid rundt eleven der en er enig om tiltak og utføring i praksis og konsistens i arbeidet, vil en skape trygghet og forutsigbarhet for elever med ADHD (Akselsdotter & Grimstad, 2009).

Et annet funn er at ingen av informantene opplevde at det var konsistens fra de andre lærerne på skolen der de hadde den gode læreren, i håndheving av reglene eller konsekvenser ved brudd på reglene. Disse erfaringene antyder at det ikke har vært samarbeid eller fokus på regler eller håndheving i teamsamarbeid på skolen. Det er interessant da Nordahl et al. (2005) trekker frem at reglene ikke vil fungere hvis lærerne ikke håndhever dem likt, og poengterer at det ikke skal være opp til hver enkelt lærer hvilken konsekvens som blir gitt eller om det blir gitt konsekvens i det hele tatt. De spesifiserer at det må være faste konsekvenser som sanksjoneres likt av alle i personalet. Det er i tillegg en viktig del av å ha et autoritativt klima i personalet, der en er enige om både relasjonsbygging gjennom å være en støttende voksen og hvordan regler og struktur blir utført i klasserommene. Dette vil bidra til trygghet for alle elever (Roland, 2021). Funnet i studien viser motsatt praksis. Der er det opp til enkeltlærerne om det blir gitt konsekvenser og eventuelt hvilke konsekvenser. Dette er problematisk for elever med ADHD da de er avhengige av forutsigbarhet og trygghet på skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Ulike konsekvenser og ulik praksis for håndheving av regler kan oppleves som forvirrende da eleven ikke vet hva de har å forholde seg til. Dette blir også poengtert av Lisa som beskriver at hun da opplevde lærerne som ustabile og det ble uforutsigbart for henne da hun ikke visste hvor hun hadde de forskjellige lærerne.

Webster-Stratton (2005) anbefaler å lage en felles plan for personalet for hvordan en skal håndtere atferd som bryter med regler eller forventninger. Dette vil føre til at elevene vet hvilken konsekvens de får hvis en bryter reglene eller forventningene. Hun hevder dette vil bidra til at korrigeringen vil oppleves som trygg og forutsigbar, i tråd med hva Lisa trakk frem ovenfor. Når informantene ble spurt om de visste om lærerne hadde en slik plan, svarte alle informantene nei.

Et annet interessant funn er at Sara, Andreas og Henrik forteller at når lærerne praktiserte ulikt, førte det til at de ønsket å teste ut grensene til lærerne, for å se når lærerne reagerte med konsekvenser. Det kan tenkes at hvis det hadde vært en slik plan der alle lærerne hadde lik praksis for håndtering av uønsket atferd, ville ikke situasjonen som flere av informantene beskriver oppstått, for da hadde de visst hvor grensen gikk og hva som ble konsekvensen. Dette peker igjen på hvor avgjørende det er å ha et autoritativt klima i personalet, der lærerne er samkjørt på reglene og utføring av dem. Hvis alle i personalet gjør det likt vil det medføre trygghet for alle elever (Roland, 2021).

Et urovekkende funn er at Sara, Andreas, Lisa og Emil svarte nei da de fikk spørsmål om de andre lærerne på skolen hadde forståelse for dem og deres ADHD. Dette er bekymringsfullt, da lærerne må ha god kunnskap om diagnosen og gå i dybden på dens teorigrunnlag for å kunne forstå eleven bedre og kunne sette inn gode tiltak (Kutscher et al., 2013). Andreas påpeker nettopp dette. Da han ikke fikk tilrettelegging av de andre lærerne på skolen, kun av «den gode læreren» sin. Han fortalte videre at hvis alle lærerne hadde tilrettelagt som den gode læreren gjorde, ville det gått bedre på skolen. En kan også tolke informantenes beskrivelser som at de ikke fikk god nok tilrettelegging i de andre lærerne sine timer. Det kan tenkes at den manglende tilretteleggingen skyldes mangel på kunnskap om hvilken tilrettelegging elever med ADHD trenger for å bli ivaretatt på en god måte.

Ifølge Johannessen og Bakken (2020) vil den oppfatningen og forståelsen læreren legger til grunn for å forklare elevens atferd påvirke hvordan læreren reagerer i ulike situasjoner. Andreas sin opplevelse av de andre lærerne sin håndtering av regelbrudd peker nettopp på dette:

*«Det var litt mer sånn at de ikke forstod hva en diagnose var, virket det som, for med en gang du sa noe feil eller gjorde noe feil eller et eller annet, så var det å gå ut på gangen eller gå hjem, det var ikke snakk om å sette seg ned eller prøve å snakke med meg om hvorfor jeg gjorde det, fra handling til straff, ikke noe mellomting på hvorfor det skjedde eller hva som hadde skjedd.»*

Dette kan tolkes som at lærerne hadde en manglende forståelse for hva ADHD er, og dermed heller ikke hadde noen felles forståelse for at ulike ting kunne være mer utfordrende for eleven. Dette kan ses i lys av at en er avhengig av å kjenne eleven godt og ha god kunnskap for å kunne utvikle en felles forståelse og positive holdninger i personalet når en har elever

med ADHD (Akselsdotter & Grimstad, 2009). Hvis en for eksempel har en negativ oppfatning og forståelse for å forklare atferden til eleven vil en heller ikke være åpen for en anerkjennende holdning til eleven. Denne holdningen vil da påvirke hvordan en samhandler med eleven negativt. Utsagnet til Andreas er med på å stryke dette da han beskriver at lærerne ikke var interessert i å høre hans side av situasjonen, men at han heller ble straffet med en gang.

## 6.0 Konklusjon

Hensikten med studien har vært å finne ut hva som er god klasseledelse for elever som har ADHD med fokus på autoritative voksne, sett ut fra et retroperspektiv fra elever. Studien er kvalitativ hvor fem informanter med ADHD har deltatt. Alle informantene er over 18 år. Ved å stille dem ulike spørsmål fra deres skolegang har de bidratt med sine erfaringer og meninger om hva som er god klasseledelse for elever med ADHD.

Studien peker på at elever med ADHD trenger oppfølging og tilrettelegging fra læreren for å kompensere for sine vansker og utfordringer som følger med diagnosen for å lykkes på skolen. God klasseledelse for å ivareta disse elevene er en autoritativ lærerstil, som er en balanse mellom kontroll og krav og det å bygge gode relasjoner til eleven (Baumrind, 1991). God klasseledelse for elever med ADHD vil innebære å mestre denne balansegangen mellom relasjoner og kontroll.

Et hovedfunn er at flere av informantene påpekte viktigheten av å legge til rette for elevmedvirkning, i form av dialog ved tilrettelegging og når det oppstår utfordringer i klasserommet. For å skape dialog må læreren ha en god relasjon til elevene. Da kan læreren komme i posisjon til å både å stille krav og komme frem til løsninger sammen med eleven når problemer oppstår.

Det å bygge gode relasjoner til hver enkelt elev, samtidig som en gir støtte og skaper mestring hos hver elev er essensielt (Vaaland & Roland, 2011). Funnene viser at god klasseledelse for elever med ADHD i den autoritative lærerrollen også innebærer å tilpasse oppgavene elevene får og eventuelt tilby dem alternative prøveformer. Videre må en også motivere elevene gjennom interessante oppgaver og skryt. Dette er en forutsetning for å skape faglig mestring og ivareta elever med ADHD på en god måte.

Et annet hovedfunn er at det er nødvendig å jobbe med inkludering når en har elever med ADHD i klassen. Alle elever må bli akseptert for den de er, og få delta i fellesskapet i klassen. Blant mine informanter var det flere som uttrykte at de hadde opplevde ekskludering. Det kom også frem at mange av informantene hadde kjent på stigma knyttet til diagnosen. Det er læreren sin oppgave å skape et klasserom der elevene ikke opplever stigmatisering. Dette

krever at læreren har kunnskap om ADHD, slik at hun kan gi informasjon om diagnosen til medelever og dermed øke forståelsen for eleven som har disse vanskene.

Et annet funn er at det er gunstig å jobbe med sosial kompetanse hos elever med ADHD. Tre av informantene opplevde ulike sosiale utfordringer, noe som er vanlig for elever med diagnosen (Moen, 2004). Ved å jobbe med sosial kompetanse kan en hjelpe dem å tilpasse seg det sosiale felleskapet og vedlikeholde vennskap, samtidig som en bidrar til god samhandling i klassen (Ogden, 2015).

Et sentralt element er at elever med ADHD trenger struktur og forutsigbarhet i alle deler av skolehverdagen sin (Rønhovde, 2018). Dette påpekte også mine informanter. For å skape dette er det avgjørende å etablere og vedlikeholde rutiner. Dette kan gjøres ved hjelp av detaljerte ukeplaner, å strukturere oppgavene deres og straks informere elevene dersom det blir brudd på planer eller rutiner. Læreren må også legge til rette for individuelle behov som pauser, musikk eller ørepropper for å stenge ute stimuli som ellers ville ta mye av elevens oppmerksomhet.

Ifølge Rønhovde (2018) er det vanskelig for elever med ADHD å følge regler eller forventninger når en har problemer med impulsivitet og selvregulering. Flere av informantene påpeker nettopp dette. Derfor er det nødvendig å gi flere påminnelser til elever med ADHD enn andre elever ved regelbrudd, eller andre krav og forventninger som læreren har. For å komme i posisjon til å korrigere og minne eleven om reglene må en ha en god relasjon (Roland & Vaaland, 2011). Dette kom også frem gjennom funn i studien.

Studien viste også at det er nødvendig å ha et samarbeid i personalet og en felles plan for hvordan en skal håndtere regelbrudd eller uønsket atferd. Et annet interessant funn er at ingen av informantene opplevde konsistens fra de andre lærerne på skolen i håndheving av reglene og konsekvenser ved brudd på disse. Noen av informantene opplevde at de ikke visste hvor de hadde lærerne sine, mens det for andre førte til utprøving av grenser for å se når læreren reagerte. Dersom lærerne er konsistente vil en forebygge at slike situasjoner oppstår (Webster-Stratton, 2005).

Studien viser viktigheten av at læreren har en forståelse for diagnosen. Da informantene har hatt ulike opplevelser av dette. For å øke lærerens forståelse av diagnosen bør en ha et

teamarbeid og opparbeide en felles forståelse i personalet. I den felles forståelsen må det ligge kunnskap om diagnosen og elevens vansker, og en bør også opparbeide en felles strategi for hvordan en skal ivareta elever med ADHD. Slik vil en skape trygghet, forutsigbarhet og konsistens for elever med ADHD i alle timer (Akselsdotter & Grimstad, 2009).

### **Føringer for videre praksis**

Gjennomføring av anbefalte tiltak nevnt ovenfor vil trolig kreve ekstra ressurser i forhold til elever med ADHD. Dette vil ta utgangspunkt i sakkyndig vurdering fra PPT og enkeltvedtak om rett til spesialundervisning. Dette vil være viktig for å kunne ivareta flere av elevene med ADHD på en god måte i skolehverdagen. Det blir derfor viktig å stille spørsmål ved om det er nok ressurser i skolen for å gi disse sårbare elevene den oppfølgingen de har behov for, for å få et likeverdig opplæringstilbud, som de ifølge Opplæringsloven (1998) har rett på.

### **Forslag til nye forskningsområder**

Det hadde vært interessant utføre denne studien ut ifra lærerperspektiv. Da kunne en intervjuet lærere som jobber med elever med ADHD for å se om det er samsvar med mine funn. Det kunne også vært interessant å undersøke hvordan organisering av teamarbeid for elever med ADHD er i skolen som organisasjon, samt hvordan de jobber for å bygge god forståelse for elever med ADHD i et personale. Videre kunne en undersøkt hvilken kunnskap en som lærer har behov for når en skal ivareta elever med ADHD i skolen. I arbeidet med denne studien har jeg savnet fagstoff om hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elev som har ADHD, har for disse elevene, derfor kunne dette også vært et mulig forskningsområde.

## Litteraturliste

- Akselsdotter, M. & Grimstad, B. (2009). AD/HD og Tourettes syndrom i skolen, utredning som grunnlag for tiltak. s. 3–29. Statped.  
<http://www.statped.no/globalassets/region/overby/veileder-adhdtourette.pdf>
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder - a handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). Journal of Attention Disorders, 11(2).
- Barkley, R. A. (2013). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents* (3rd ed.). Guilford Press.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Peterson (Eds.), *The Encyclopedia of adolescence*. Garland.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø-lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: faglig og sosialt*. Gyldendal akademisk.
- Bjercke, C.A. (2004). Pedagogisk hjelp. I Zeiner, P. (Red.), *Barn og unge med ADHD*. (s. 267-282). Tell Forlag.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: the unfocused mind in children and adults*. University Press.
- Brown, T. E. (2006). *Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views*. International journal of disability, development and education, 53(1), 35-46.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3.utg.). Guilford Publications.
- Duvner, T. (2004). *AD/HD. Impulsivitet. Overaktivitet. Konsentrasjonsvansker*. N.W. Damm og Sønn.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Eriksson, R. & Carlsson, M. (2016). Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv og sociala relationer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, nr.1-2 (5-14). Universitetsforlaget.
- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G., & Vollan, S. T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi*. (s. 177-208). Fagbokforlaget.
- Ewe, L.P. (2019). *ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24 (2), s. 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Folkehelseinstituttet. (2015). ADHD. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk.



- Handorff, J., A. (2015). ADHD- Samarbeid og felles forståelse. Statpedmagasinet, 03(14), 36-43.  
<https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet-3-2014-enkeltsidig.pdf>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Helsedirektoratet. (2014). ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse- Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging. Rett diagnose – individuell behandling. Helsedirektoratet. <https://helse-nord.no/Documents/Fagplaner%20og%20rapporter/Rapporter%20og%20dokumenter/ADHD-IS-2062.pdf>
- Hoel, T., L. (2013). Klasseleing, klassekultur og læring. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm. (Red.). *Klasseledelse – for elevenes læring* (s. 155-160). Akademika forlag.
- Holmen, N. (2016). ADHD. I Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 176-193). Universitetsforlaget.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). *Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship*. Journal of School Psychology, 39(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K., (2020). *Fra uro til ro: utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2015). *Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development*. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Kutscher, M. L., Attwood, T., & Wolff, R. R. (2013). *Syndrombarn: barn med ADHD, lærevansker, aspergers, tourettes, bipolar lidelse med mer!: håndbok for foreldre, lærere, fagpersoner*. Tell Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal forlag.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Marzano R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickmann & D. J. Rog (Red). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2nd edition) (s. 214 –250). SAGE.
- Moen, A, R. (2004). Alternative skoletilbud. I Zeiner, P. (Red). *Barn og unge med ADHD*, (s. 283-297). Tell forlag.
- Moen, A, R. (2004). Ungdom med ADHD. I Zeiner, P. (Red). *Barn og unge med ADHD*, (s. 130-142). Tell forlag.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. og Hausstätter R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsats og resultater* (Rapport 2)  
Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Udir.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tallog-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tallog-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998- 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Pellerin, L.A. (2005). *Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization*. Social Science Research, 34(2), 283–303.
- Pfiffner, L., J. & DuPaul, G., J. (2015). Treatment of ADHD in School settings. I R., A. Barkley (Red.). *Attention-deficit Hyperactivity disorder – a handbook for diagnosis & treatment* (s. 596- 624). Guilford publications.
- Pianta, R., C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

- Pianta, R., C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 685-709): Lawrence Erlbaum Associates.
- Plizka., S., R. (2015). Comorbid psychiatric disorders in children with ADHD. I R., A. Barkley (Red.), *Attention-deficit Hyperactivity disorder – a handbook for diagnosis & treatment* (s. 140- 159). Guilford publications.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet* (2. utg.). Rebell forlag.
- Roland, E. (2015). *Problemløsningsmodeller*. Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Roland, E. & Vaaland G. S. (2011). *Respekt. Klasseledelse og atferdsvansker*. Universitetet i Stavanger. Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker. I Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Universitetsforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med AD/HD og Tourettes syndrom*. Gyldendal Akademisk.
- Sanne, B. & Flaten, K. (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*, 05(12), 15–18. *Spesialpedagogikk*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%205%202012.pdf>

- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. Sage Publications.
- Skaalvik E. & Skaalvik S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvopppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skogan, A. H. & Urnes, A.-G. (2018). ADHD i barne- og ungdomsalder.  
I Urnes. A.-G. (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge: forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelse og andre nevropsykiatriske tilstander* (s. 321–334). Gyldendal Akademisk.
- Skram, K. (2011). Elever med AD/HD trenger lærere som kan skape oversikt og struktur i skolehverdagen. Statped.  
<http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/adhd/adhd-ve-skram-2011-statpedskriftserie98-utfordringer-undringer.pdf>
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Cappelen akademisk forlag.
- Statped Vest (2014). Tilpasset opplæring for elever med ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse. Helsedirektoratet (Red.). I *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging. Rett diagnose – individuell behandling* (s. 1-6). Helsedirektoratet.  
[https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf/\\_/attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20opp1%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf/_/attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20opp1%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf)
- Straarup, L., & H., Bertelsen, M. (2021). *ADHD i skolen: styrk relasjoner, oppmerksomhet og kommunikasjon: en bok for lærere og pedagoger om å håndtere ADHD i skole og barnehage*. Hertervig forlag & Info vest forlag.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). *Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 3–16. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02611>.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen, & A.-M. Selleberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-98). Gyldendal akademisk.
- Vaaland, G. S & Roland, E. (2011). *Respektprogrammet*. Universitetet i Stavanger. Senter for Atferdsforskning.
- Veland, J. (2011) Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I Midthassel, U.V., Bru. E., Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 132-151). Universitetsforlaget.
- Vetthus, B., & Bjelland, T. (2006). *"Dette gidder jeg ikke, lærer" AD/HD i skolen*. Info vest forlag.
- Walker, J. T. (2009). *Authoritative classroom management: How control and nurturance work together*. *Theory Into Practice*, 48, 122–129.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse*. Gyldendal Akademisk.
- Wentzel, K. R. (2002). *Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence*. *Child Development*, 73, 1, 287–301. 0009-3920/2002/7301-0019.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005).

*Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a metaanalytic review.* Biological psychiatry, 57(11), 1336-1346.

Zeiner, P. (2004). ADHD – en oversikt. I: Zeiner (Red.),  
*Om barn og unge med ADHD.* (s. 18-71). Tell forlag.

Ørbeck, A. L. (2011). *Eksekutive funksjoner.* Innsikt: tidsskrift om AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi, 16. Innsikt. <http://www.innsikt.org/index.asp?id=29160>

# Vedlegg 1



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjektittel**

Hva er god klasseledelse for elever med ADHD?

### **Referansenummer**

728639

### **Registrert**

17.12.2020 av Camilla Baardsen - c.baardsen@stud.uis.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

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

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no, tlf: 51832938

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Camilla Baardsen, baardsen\_7@hotmail.com, tlf: 47142306

### **Prosjektperiode**

21.01.2021 - 19.06.2021

### **Status**

22.01.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **22.01.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>



Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet: *”God klasseledelse for elever med ADHD”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som er god klasseledelse for elever med ADHD. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan en som klasseleder kan ivareta og tilrettelegge på best mulig måte til elever med ADHD i klasserommet, og bidra med innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer elever med ADHD har av sin egen skolegang. Derfor ble problemstillingen min: Hva er god klasseledelse for elever med ADHD?. Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave. I prosjektet ønsker jeg å intervju fem personer med ADHD i alderen 18-30 år som ser tilbake på skolegangen sin og som fikk ADHD- diagnosen i løpet av skolegangen sin. Fokuset for intervjuet vil være hva en god lærer er, hvordan relasjonen til læreren deres var og hvordan de opplevde grensesettingen av læreren, ulike spørsmål om tilrettelegging og klassemiljøet.

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

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) er ansvarlig for prosjektet. Senteret er en del av fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger.

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

Du får spørsmål om å bli med fordi jeg ønsker å komme i kontakt med fem personer i alderen 18-30 år, som fikk diagnosen i løpet av skolegangen. Jeg har sendt dette informasjonsskrivet til en organisasjon innen ADHD og ulike grupper innen ADHD på Facebook, slik at de kan kontakte personer som kan være aktuelle for studien eller legge ut en forespørsel på Facebook for å finne personer som ønsker å delta i prosjektet mitt.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å ha et personlig intervju eller et intervju over telefon som varer cirka 1 time. Jeg vil da benytte meg av en lydbåndopptaker for å ta opp intervjuet. Du vil da få ulike spørsmål innen disse temaene: relasjon til læreren, grensesetting, klassemiljøet, tilrettelegging i klasserommet og erfaringer og opplevelser fra skolegangen din.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene dine og intervjuet. Navnet ditt og kontaktopplysningene vil holdes avskilt fra resten av dataen og lagres på en egen navneliste på en minnepinne med en egen krypteringsnøkkel. Du vil ikke kunne gjenkjennes ved publiseringen av masteroppgaven. Navnet ditt vil bli erstattet med et fiktivt navn i masteroppgaven min. Jeg vil også lagre intervjuet på en egen minnepinne med kryptert nøkkelkode som kun jeg har tilgang til.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i juni 2021. Da vil alle opplysninger om deg og intervjuet bli slettet og vil ikke lenger være tilgjengelig for student eller prosjektansvarlig.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student: Camilla Baardsen, mobil: 47142306, epost: baardsen\_7@hotmail.com
- Prosjektansvarlig: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby ved Læringsmiljøsenteret ved universitetet i Stavanger – Epost: liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no
- Vårt personvernombud: *epost: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)*

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

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

Med vennlig hilsen

Camilla Baardsen  
(Student)

*Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby*  
(Prosjektansvarlig)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: God klasseledelse for elever med ADHD, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et personlig intervju
- å delta i et intervju over telefon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

Jeg vil nå stille deg ulike spørsmål knyttet til hvordan det var da du gikk på skolen.

For å beskytte identiteten til de som blir snakket om i intervjuet, er det viktig at du ikke gir informasjon som kan gjøre at lærere eller andre blir gjenkjent. Derfor er det fint om du ikke nevner noen navn og heller bruker ord som lærer eller venn.

Når jeg stiller deg spørsmål om læreren din, vil jeg at du tenker på «den gode læreren din» og svarer ut fra dette.

### ADHD og skole

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Når fikk du diagnosen ADHD?
- Hvordan hadde du det på skolen?
- Hva var en god lærer for deg?
- Hva tenker du elever med ADHD vil trenge av læreren sin?
- Hva tenker du elever med ADHD vil trenge i klasserommet?
- Hva opplevde du som mest utfordrende for deg som deltaker i klassen med tanke på din ADHD?

### Relasjoner

- Hvordan var relasjonen til læreren din?
- Hva synes du var viktig i relasjonen med læreren?
- Hva betydde relasjonen til læreren for deg?
- På hvilken måte følte du at læreren din hadde forståelse for deg og din ADHD?
- Hva gjorde læreren for at dere skulle få en god relasjon?
- Hvilke behov hadde du i skolen med tanke på ADHD og klarte læreren å ivareta disse behovene?
- I hvilke situasjoner fikk du positiv oppmerksomhet fra læreren din?
- Opplevde du faglig mestring i skolen?
  - o Hvordan tilretteia læreren for faglig mestring for deg?
- Hvordan tilrettela læreren for sosial mestring for deg?

- Hvordan var klassemiljøet i den klassen der du hadde den flinke læreren?
- Var du åpen om diagnosen ADHD?
- Hadde du venner i klassen?
  - o Var det fokus på vennskap og inkludering i klassen?

### **Kontroll og krav**

- Opplevde du at læreren klarte å skape struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen din?
  - o På hvilken måte?
- På hvilken måte opplevde du at læreren ga tydelige beskjeder?
- Hvordan er det best å få beskjeder?
- Opplevde du at læreren hadde tydelige faglige forventninger til deg?
- Opplevde du at læreren hadde tydelige forventninger til atferd?
- Hva gjorde læreren for at klassen og du skulle følge reglene?
- Hvordan satte læreren grenser for deg?
  - o Hvordan opplevde du det?
  - o Hvilken metode for å sette grenser syntes du fungerte best?
  - o Hadde du egne avtaler eller signaler med læreren din?
- Hvor syntes du det var best å sitte i et klasserom og hvorfor?

### **Felles forståelse og teamarbeid**

- Vet du om det var en plan for hva lærerne skulle gjøre ved brudd på regler eller for å håndtere uønsket atferd?
- Hadde ulike lærere i klassen forskjellige konsekvenser for brudd på regler?
- På hvilken måte opplevde du at de forskjellige lærerne hadde de samme rutinene?
- Opplevde du at de forskjellige lærerne klarte å skape forutsigbarhet i timene?

### **Avslutning**

- Er det noe du har lyst å tilføye?