



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Master i spesialpedagogikk (MUTMAS)

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Christine Nysæter Dyrli

*Christine Nysæter Dyrli*  
(signatur forfatter)

Veileder: Liv Jorun Byrkjedal-Sørby

Tittel på masteroppgaven:  
Hvordan håndterer lærere elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon.  
-Med fokus på elevens sosiale kompetanse

Engelsk tittel: How do teachers handle pupils with ADHD that shows signs of reactive aggression. -By focusing on the pupil's social competence.

Emneord:  
ADHD, reaktiv aggresjon, utfordrende atferd,  
håndtering, sosial kompetanse, SIP-modell

Antall ord: 22541  
+ vedlegg/annet: 3615

Stavanger, 6.Juni/2021  
dato/år

## Forord

Da er reisen som student omsider kommet til en slutt. Det har vært mange år med tittelen student, først som grunnskolelærer, deretter masterstudiet. De siste årene har bestått av oppgaveskriving, eksamenslesing og utvikling av meg selv både personlig og faglig. Det har vært tøft, men likevel utrolig givende. Jeg gleder meg til å avslutte prosjektet og få konsentrere meg fullt om å være lærer og spesialpedagog. Jeg gleder meg til å kunne hjelpe ungdommer til å mestre utfordringer og glede meg over utvikling og mestring sammen med dem.

Det er utrolig mange som har bidratt til at jeg har hatt mulighet til å gjennomføre dette studiet, og det er mange som fortjener en stor takk!

Jeg vil takke min kjære ektemann, Eirik, for at du har tatt så mye av ansvaret for barna, huset og ikke minst meg i en så krevende og lang periode. Du er helt unik.

Jeg vil takke de fire nydelige gode barna i huset, Victoria, Vanessa, Sebastian og William! Dere er fantastiske som har gitt meg tid og mulighet til å jobbe med oppgaven. Jeg vet at jeg har vært opptatt mye det siste halve året, men nå skal jeg endelig få bedre tid til den fantastiske oppgaven det er å være deres mamma/ tante. Endelig kan vi dra på turer og ha kjekke opplevelser også utenom sommerferien.

Tusen takk til min kjære svigermor som gikk uventet fra oss i november. Troen du hadde på meg og din støtte i mitt valg om å bli student, var betryggende for meg. Jeg er glad du fikk sett at jeg var nesten var i mål. Jeg vet du ville vært stolt av meg nå.

Takk til fantastiske informanter i oppgaven. Å intervjuere dere alle har vært en sann glede, jeg har lært så mye og er utrolig takknemlig for at dere orket å stille opp i intervjuet selv i denne travle pandemitiden.

En takk til jobben min må også komme med. Takk for at dere ga meg en sjanse selv om jeg studerte og kunne derfor bli litt mindre tilgjengelig i jobben og fritiden. Takk til alle de fantastiske kollegaene mine som har heiet på meg og oppmuntret meg når det har vært behov for det. Jeg er heldig som har verdens beste jobb og verdens beste kollegaer.

Sist, men langt i fra minst: Tusen takk til min fantastiske veileder, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby. For en fantastisk veileder du er. Du støtter, oppmuntrer og gir gode konstruktive tilbakemeldinger. Denne oppgaven har blitt mye lettere å gjennomføre ved å snakke med deg, og kjenne at du oppriktig har støttet meg i hvert skritt jeg har tatt. Du har løftet meg opp når

ting har vært vanskelig og gitt meg troen på at jeg kan klare det. Du har fått meg til å føle meg sett, forstått og støttet, så igjen tusen takk.

Christine Nysæter Dyrli

Sjå meg

Eg kan sitta stille  
Eg kan lytta, høyra og sjå  
Sjølv når du ser iver og uro  
Treng eg eit mål som eg kan nå

Eg har mange tankar og ønsker  
Men óg noko ikkje alle har  
Eg har gode kreative løysingar  
Og finurlege idear og svar

Når du møter meg her i livet  
Kan du misforstå min situasjon  
For når eg handterer mine kjensler  
Treng eg ofte støtte og motivasjon

Eg vert misforstått og sett ned på  
Stempla for den eg er  
Sjølv om dagane mine kan vera svingete  
Treng eg støtte når du møter meg her

Eg trenger at du ser mine styrkar  
At du møter meg med godhet og omsorg  
Om du gjev meg raushet og tolmod  
Slepp eg deg lettare inn i mi borg:

I borga mi er det annleis  
Annleis enn det DU kallar normalt  
Eg vil prøva å visa deg korleis  
Visa deg at det ikkje er galt

Me to er kanskje forskjellig  
Ja ingen er vel heilt like?  
Så hugs på neste og du meg møter  
Me kan gjera kvarandre rike:

Rike på forståelse og raushet  
Gode på å møta kvarandre «der me er»  
Ingen skal klara livet åleine  
Difor må me heia på alle og einkver

Dikt av Hilde Fjellsende

## Sammendrag

Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, er noe de fleste lærere i den norske grunnskolen kommer bort i løpet av sin karriere. Disse barna kan være en utfordring for både lærer og medelever. De trenger tilrettelegging for å klare skolehverdagen. En del av denne tilretteleggingen er å hjelpe de til å utvikle strategier for å mestre den reaktive aggresjonen, samt å øke deres sosiale kompetanse. Dette kan føre til at vanskene i skolehverdagen kan reduseres. I tillegg til forebygging, er det nødvendig å håndtere barnets oppførsel i uheldige situasjoner og i etterkant av disse. Dermed vil oppgaven svare på følgende problemstilling:

«Hvordan håndterer lærere elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon.

- Med fokus på elevens sosiale kompetanse»

Formålet med oppgaven var å finne beste metode for håndtering av elever som har ADHD som viser reaktiv aggresjon. På den måten er det mulig at andre lærere kan få inspirasjon og tips til hvordan disse elevene responderer best.

Teori er hentet ut fra anerkjente forskere innenfor ADHD, aggresjon, utfordrende atferd og sosial kompetanse.

Metoden i oppgaven er det kvalitative forskningsintervjuet, mer spesifikt et semistrukturert livsverdenintervju. Fem erfarne lærere fra grunnskoler fra ulike deler i Norge var informanter.

Funn i oppgaven viser at autoritative klasseledere mener de mestrer utfordringer elevene kan gi, og denne lærertypen ser eleven som en ressurs for klassemiljøet. Sosial kompetanse blir trukket frem som svært viktig i arbeidet med denne elevgruppen, både ut fra teori og empiri.

## Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.... Feil! Bokmerke er ikke definert.

<b>Forord .....</b>	<b>1</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>5</b>
<b>Innledning.....</b>	<b>9</b>
<i>Begrepsavklaringer .....</i>	<i>10</i>
ADHD.....	10
Reaktiv aggresjon .....	10
Håndtering .....	10
Sosial kompetanse .....	10
<i>Studiens formål.....</i>	<i>11</i>
<b>Teori .....</b>	<b>12</b>
ADHD.....	12
ADHD uoppmerksom type.....	13
ADHD hyperaktiv og impulsiv type.....	14
ADHD kombinert type.....	15
Aggresjon .....	16
Reaktiv aggresjon .....	17
Sosial kompetanse .....	18
Samarbeid .....	19
Selvkontroll .....	19
Selvhevdelse .....	20
Ansvar.....	20
Empati.....	21
Håndtering: .....	22

Autoritativ klasseledelse.....	22
Krav og forventninger .....	24
Lærer-elev relasjon .....	25
Relasjoner mellom elever .....	26
<i>Sosial håndtering sett utfra SIP-modellen .....</i>	<i>27</i>
Databasen.....	28
Avkoding av eksterne og interne signaler og tolkning av signaler.....	29
Klargjøring og konstruksjon.....	30
Responsbeslutning .....	30
Handling .....	31
SIP-modellen i bruk.....	31
<i>Konkret tiltak.....</i>	<i>32</i>
<b>Metodedel.....</b>	<b>34</b>
<i>Forskningsmetoder.....</i>	<i>34</i>
Kvalitativ forskningstilnærming.....	35
Semistrukturert livsverdenintervju .....	35
Fenomenologi .....	36
<i>Etisk refleksjon .....</i>	<i>36</i>
Hensyn til personer og informert samtykke .....	37
Asymmetrisk maktforhold.....	38
Norsk senter for forskningsdata.....	38
<i>Informanter.....</i>	<i>39</i>
<i>Konstruksjon av data.....</i>	<i>40</i>
Intervjuguide.....	40
Gjennomføring av intervjuer .....	41
Transkribering .....	41
<i>Relabilitet, validitet og overførbarhet.....</i>	<i>42</i>
Relabilitet.....	42
Validitet .....	42
Overførbarhet.....	43

<b>Resultat .....</b>	<b>44</b>
<i>Forståelse av ADHD og reaktiv aggresjon .....</i>	<i>44</i>
<i>Håndtering .....</i>	<i>46</i>
Konkret håndtering av utfordringene .....	46
Klassemiljøet .....	48
<i>Forebygging .....</i>	<i>48</i>
Relasjonsarbeid.....	49
Sosial kompetanse .....	51
Avslutning av intervjuet .....	56
<b>Drøfting.....</b>	<b>58</b>
<i>Hvordan elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon oppfattes .....</i>	<i>58</i>
<i>Håndtering .....</i>	<i>59</i>
Autoritativ klasseledelse.....	59
Relasjon mellom lærer og elev .....	61
Relasjoner mellom elever .....	62
Sosial kompetanse .....	63
Konkrete tiltak for håndtering .....	67
<i>Avsluttende kommentarer.....</i>	<i>68</i>
<b>Konklusjon.....</b>	<b>69</b>
<i>Autoritativ lærer.....</i>	<i>69</i>
<i>Sosial kompetanse .....</i>	<i>70</i>
<i>Videre forskning .....</i>	<i>70</i>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 1 Intervjuguide .....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 2 Informasjon og samtykkeskjema.....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg 3- Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>82</b>



## Innledning

Elever med ADHD finnes på alle skoler, og det antas at rundt 3-5 prosent av unge under 18 år har ADHD (Helsedirektoratet, 2020). Utfordringer med atferdsvansker antas å være rundt fem prosent av elevene i den norske grunnskolen, noe som fører til at lærere vil møte flere elever med utfordrende atferd (Ogden, 2015). Grunnet vansker med impulsivitet har mange av elevene med ADHD også tendenser til å vise reaktiv aggresjon. Ofte møter disse elevene flere utfordringer i skolehverdagen. Skolen skal legge til rette for fellesskapet i klassen, men også for hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan bli en utfordring for lærere når de har et barn i klassen som har ADHD og som i tillegg viser reaktiv aggresjon. Et barn med disse utfordringene, kan være vanskelig å veilede, samt noen av elevene kan være fysisk og verbalt utagerende med voksne og medelever. Aggressivitet hos barn kan oppfattes som krevende for lærere og for noen blir det så utfordrende at de unngår å sette krav og forventninger i håp om å unngå utagering (Ogden, 2015). Da kan utfordringene bli sett på et problem fra barnet sin side, og stemples som «problembarn», og dermed forverres utfordringene.

Dersom læreren har gode strategier for håndtering og forebygging, kan det ofte føre til bedre skolehverdag for elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, men også for lærere og medelever. Problematferd og reaktiv aggresjon kan føre til at barn står svakere i sosiale sammenhenger i skolen. Dersom et barn har ADHD, har barnet vanskelig for å kontrollere impulsene sine, noe som igjen kan føre til at barnet blir upopulært og sosialt isolerte (Ogden, 2015). Dette kan skyldes at jevnaldrende kan bli usikre når barnet reagerer med aggresjon. (Ogden, 2015).

Oppgaven vil se på lærerens håndtering av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, og samtidig ha fokus på sosial kompetanse som en del av håndteringen. Derfor er problemstillingen i oppgaven:

«Hvordan håndterer lærere elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon.

- Med fokus på elevens sosiale kompetanse»

## Begrepsavklaringer

For å få en forståelse av hva problemstillingen innebærer vil fire ulike begreper bli definert og forklart kort. Mer utfyllende teori om begrepene og ADHD, vil bli beskrevet i teorikapittelet.

Begreper som blir definert i denne delen av innledningen er som følgende:

- ADHD
- Reaktiv aggresjon
- Håndtering
- Sosial kompetanse

## ADHD

ADHD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse som er knyttet til flere ulike utfordringer som vansker med læring og vansker i sosiale relasjoner (Ørstavik et al., 2016).

Kjerneutfordringene til ADHD er oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og lav grad av impuls kontroll (Holmen, 2017). Det er antatt at mellom 3% og 5% av barn i Norge har ADHD (Helsedirektoratet, 2020).

## Reaktiv aggresjon

Aggresjon er negative handlinger med hensikt om å skade/ krenke andre (Anderson & Bushman, 2002).

Reaktiv aggresjon er aggresjon som ofte oppstår grunnet emosjonelle reaksjoner på sinne og frustrasjoner, og fungerer som en forsvarsmekanisme. (Evans, Fite, Hendrickson, Rubens, & Mages, 2015) Barn kan vise reaktiv aggresjon uten å ha ADHD, men mange barn med ADHD kan vise reaktiv aggresjon grunnet lav impuls kontroll og lav selvkontroll.

## Håndtering

Håndtering i denne oppgaven går ut på ulike måter lærere i grunnskolen håndterer elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. I denne oppgaven forstås håndtering som håndtering i vanskelig situasjoner og forebygging, samt å øke barnets sosiale kompetanse.

## Sosial kompetanse

En definisjon på sosial kompetanse er som følgende: «Et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og

vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremmer utvikling» (Forebygging, 2020).

Sosial kompetanse er nødvendig for alle mennesker som skal leve i et sosialt fellesskap. Noen mennesker trenger ekstra trening og veiledning for å øke sin sosiale kompetanse. Sosial kompetanse blir i denne oppgaven delt inn i kategoriene selvkontroll, selvhverdelse, ansvar, empati og samarbeid.

## Studiens formål

Elever med ADHD og reaktiv aggresjon kan bli misforstått, også i den norske skolen. Noen kan ha en oppfatning av at eleven er «vanskelig» og ikke ønsker å høre etter. Noen av mine erfaringer tilsier at noen lærere ikke helt ser forskjellen mellom proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon, noe som gjør at jeg ønsker å redegjøre for forskjellen mellom disse, og i denne sammenheng vise at barn med ADHD kan ha utfordringer med reaktiv aggresjon. Forståelse og håndtering av atferdsvansker krever kunnskap, erfaring, motivasjoner og verdier hos lærerne (Holmen, 2017). Denne oppgaven ønsker å kaste lys på utfordringer elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha. Oppgaven ønsker samtidig å gi kunnskap til lærere i grunnskolen som har elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Dette gjøres ved å legge frem teori om hvordan forskning mener håndtering av barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon gjøres på best mulig måte. Det er også utført intervju på fem erfarne lærere som kan fortelle hvordan de opplever er den beste måten for håndtering av elever som har denne problematikken. Oppgaven vil lete etter gode måter å forebygge og håndtere utfordrende atferd på hos elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Dette kan redusere atferd som kan være negativ for eleven selv, medelever og lærere.

Kunnskap fra teori og intervjuer kan muligens være til hjelp for pedagoger, spesialpedagoger, miljøpersonell og skoleledere som arbeider med barn som har ADHD. Målet med oppgaven var altså derfor å se på hvordan lærere håndterer elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, med fokus på elevens sosiale kompetanse.

## Teori

I teoridelen vil oppgaven gå inn på ulike områder for å svare på problemstillingen. Siden problemstillingen til oppgaven er: Hvordan lærere håndterer barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon - med fokus på sosial kompetanse, vil oppgaven først ta for seg teori som forklarer hva ADHD, aggresjon og sosial kompetanse er. ADHD blir generelt beskrevet og utdyper vanskene og utfordringer barn med ADHD ofte har. Det er tre ulike typer ADHD blir delt inn i, og samtlige typer blir beskrevet. Dette er på grunn av at barna som har reaktiv aggresjon, oftest har ADHD kombinert type. Videre blir begrepet aggresjon forklart. Teorien forklarer kort forskjellen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, slik at leseren kan forstå hva forskjellen er mellom disse. Sosial kompetanse blir forklart utfra hvordan Gresham og Elliot (2020) beskriver sosial kompetanse. Dette er anerkjent teori innenfor sosial kompetanse og belyser de ulike områdene av sosial kompetanse på en oversiktlig og tydelig måte.

Etter de ulike delen fra problemstillingen er belyst, vil teori om håndtering av vansker som barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon bli presentert. Blant dette er relasjonsarbeid, autoritativ lærer og bruk av SIP modellen til Crick og Dodge (1994). SIP-modellen er relevant under håndtering av barn med ADHD og reaktiv aggresjon, da den kan gi en forståelsesramme for å se hvor i den sosiale kommunikasjonen barnet trenger mer trening.

## ADHD

ADHD står for «attention deficit/ hyperactive disorder» og ansees som en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse som kommer til uttrykk i barndommen, men som ofte vedvarer i voksen alder (Holmen, 2017). ADHD kjennetegnes av oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsiv oppførsel som i betydelig grad påvirker barnets funksjon og utvikling (American Psychiatric, 2013). Årsaken til ADHD kan virke til å være kompleks, det kan nevnes sosiale forhold rundt barnet, utviklingsforstyrrelser, miljøpåvirkning og genetiske faktorer (McGough, 2014). Det er enighet om at ADHD ofte fører til store sosiale vansker, slik som vansker i relasjonen med jevnaldrende, mobbing og utestengning (Evans et al., 2015). Barn med ADHD kan man si har et utføringsproblem, som innebærer at de har vansker med evnen til å planlegge, hemme atferd, komme i gang med aktiviteter og takle endringer (Holmen, 2017). Det vil si at barn med ADHD kan ha utfordringer med å se for seg hvordan de skal starte og gjennomføre oppgaver og aktiviteter. Det å hemme atferd, vil si at barnet ofte har

vansker med å regulere egen atferd og har lav selvkontroll. For barn med ADHD kan overganger til nye oppgaver, eller avslutte oppgaver de syntes er spennende, være svært utfordrende, samme gjelder endringer de ikke ønsker eller er forberedt på.

ADHD deles opp i tre ulike kategorier, og det er som følgende: ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type, ADHD hovedsakelig uoppmerksom type og ADHD kombinert type (kombinasjon av de to første typene) (Holmen, 2017). For å få diagnosen ADHD er det flere kriterier som må være oppfylt. Hvilke kriterier som skal legges til grunn for en ADHD-diagnose, kommer frem senere i oppgaven. Barn med ADHD er like forskjellig som barn uten diagnose, og barna kan i tillegg ha ulik alvorlighetsgrad av ADHD. For å få diagnosen må de ha utfordringer på minst seks av vanskene, i tillegg skal disse ikke være nylig oppståtte, da det kan være ulike grunner til at slike vansker viser seg. Det er et krav om at vanskene skal ha hatt en varighet på minst seks måneder, i tillegg skal disse ha oppstått før barnet er fylt tolv år (American Psychiatric, 2013). En viktig del av diagnosen er at de vanskene barnet har, har direkte innvirkning og utfordringer for barnet når det gjelder sosial fungering og/eller utvikling, akademisk fungering og/eller utvikling eller påvirkning på både sosiale og akademiske områder (American Psychiatric, 2013). Vanskene skal heller ikke være kun på en arena (American Psychiatric, 2013). Er disse kun på skolen, eller kun i hjemmet, kan det være snakk om andre grunner for utfordringene. Med andre ord, er vanskene så inngripende i livet til barnet, at det kommer frem gjerne både på skolen, hjemme og andre arenaer. På en annen side, kan symptomene og vanskene reduseres kraftig på noen arenaer dersom barnet får rett oppfølging (American Psychiatric, 2013). Dette kan være klare rammer, struktur, trygghet, forutsigbarhet.

De fleste som får diagnosen ADHD har oftest kombinert type (Holmen, 2017), noe som gjør at det er relevant å utdype både ADHD uoppmerksom type og ADHD hyperaktiv og impulsiv type for å besvare denne oppgaven.

### ADHD uoppmerksom type

Barn med ADHD uoppmerksom type har vansker med å holde fokus på oppgaver de ikke syntes er spennende. Tankene kan fort begynne å vandre vekk fra hva det de holder på med. Ofte kan man se at barnet vandrer fra oppgave til oppgave, ikke gjennomfører oppgaver, har vansker med å holde fokus og kan være uorganiserte (American Psychiatric, 2013).

Diagnostic and statistical manual of mental disorders (American Psychiatric, 2013) beskriver ulike vansker barn med ADHD uoppmerksom type kan ha vansker med. Barnet må ha

minimum seks av følgende vansker for å få diagnosen ADHD uoppmerksom type (American Psychiatric, 2013):

- Overser ofte detaljer eller gjør slurvefeil i skolearbeidet eller andre oppgaver.
- Har ofte vansker med å holde på konsentrasjonen på oppgaver, samtaler eller lek.
- Ser ut til å ikke høre etter når barnet blir snakket til grunnet at tankene vandrer.
- Klarer ofte ikke å gjennomføre instruksjoner, oppgaver eller skolearbeid. Ofte kan de starte på oppgaver, men mister fokuset og blir distraheret.
- Har vansker med å organisere oppgaver og vansker med å vurdere tidsbruk på oppgaver, noe som gjør at det blir vanskelig å planlegge utførelse av oppgaver samt at barnet ofte er rotete.
- Unngår, misliker eller utsetter å starte på oppgaver som kan kreve konsentrasjon over tid, slik som skolearbeid eller lekser.
- Mister ofte utstyr som er nødvendig for å kunne utføre oppgaver.
- Blir lett distraheret av det som skjer rundt barnet.
- Glemmer ofte oppgaver eller avtaler.

Ikke alle har disse vanskene som er beskrevet, men utfordringene oppstår ved at de har vansker med kroppslig uro og vansker med å kontrollere impulsene sine, denne typen kalles ADHD hyperaktiv og impulsiv type.

### ADHD hyperaktiv og impulsiv type

Hyperaktiviteten kan vise seg ved at barnet er overdrevet motorisk aktiv i situasjoner der det ikke passer seg, slik som løpe rundt, forlater plassen sin, fikler med ting eller snakker mye (American Psychiatric, 2013). Impulsiviteten kan komme frem ved at barnet tar avgjørelser uten å tenke på konsekvenser, noe som kan føre til situasjoner der barnet kan skade seg eller skade andre (American Psychiatric, 2013). Barn som har type ADHD med hyperaktivitet og impulsivansker, kan ha vansker med sosiale forhold til jevnaldrende. Dette kan ha sammenheng med at barna som har ADHD hyperaktiv og impulsivansker i større grad kan ha oppførsel som er negativ, aggressiv, ødeleggende, urolig, påtrengende eller irriterende (Evans et al., 2015). «Det er ofte impulsiviteten, og ikke hyperaktiviteten, som er det største problemet» (Engh, 2014, p. 17). Å være impulsiv kan beskrives som at man handler før man tenker eller ikke tenker på konsekvenser som kan komme fra egne handlinger. Skjer dette ofte, kan barnet havne i situasjoner som de ikke vet hvordan de skal takle og dermed mister kontroll. Ofte kan man se at barn som har vansker med impulsiv kontroll avbryter andre som

snakker og svarer på spørsmål før det er ferdig stilt (Berge et al., 2006), noe som også kan føre til at barna blir upopulære og oppfattes som «irriterende». Barnet må ha minimum seks av følgende vansker for å få diagnosen ADHD hyperaktiv og impulsiv type (American Psychiatric, 2013):

- Fikler, trommer med hender eller føtter eller sitter urolig på plassen sin.
- Forlater ofte plassen sin i situasjoner der det er forventet at barnet sitter på plassen.
- Løper eller klatrer rundt i situasjoner eller på steder det ikke passer seg.
- Vansker med å leke rolig eller være rolig i situasjoner som tilsier at man skal være rolig.
- Ser ofte ut til å «være i farten» eller ha en «indre motor» som gjør det vanskelig å være rolig, eller for andre å følge med i samme tempo.
- Snakker ofte overdrevent mye.
- Svarer ofte før hele spørsmål har blitt stilt, eller fullfører andres setninger.
- Vansker med å vente på tur.
- Avbryter eller overtar andres samtaler eller aktiviteter.

### ADHD kombinert type

En stor del av barna som har ADHD, har ADHD kombinert type, de har vansker på områder fra både ADHD uoppmerksom type og ADHD hyperaktiv og impulsiv type.

Dette kan igjen føre til at barnet kan ha vansker for å kontrollere egne emosjoner og impulser. Mange av de som har ADHD, har denne typen, noe som fører til ekstra store utfordringer for barnet, både sosialt og i skolesammenheng. Dette gjør at vanskene blir en gjennomgående vanske for barnet, som ofte påvirker mange elementer i barnets liv. Mange av barna som har ADHD diagnose, har også vansker på andre områder. Komorbide diagnoser blir ikke omtalt i denne oppgaven, da det er utenfor oppgavens problemstilling, men tilleggsvansken som blir omtalt i oppgaven er reaktiv aggresjon da dette er en del av oppgavens problemstilling. Denne tilleggsvansken blir tatt med grunnet at mange som har ADHD kan reagerer med reaktiv aggresjon. For å besvare problemstillingen på en god måte vil oppgaven komme nærmere inn på hvordan man kan definere og beskrive aggresjon.

## Aggresjon

Aggresjon deles ofte inn i to ulike former, reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon, og oppgaven fokuserer mest på den reaktive aggresjonen. Begrepet aggresjon har vært diskutert i ulike miljøer, men en anerkjent definisjon av begrepet kommer fra Anderson og Bushman (Anderson & Bushman, 2002, p. 28) og lyder som følgende: «Human aggression is any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition, the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior». Med andre ord er aggresjon en oppførsel som har som intensjon om å skade andre. I tillegg til at aggresjon skal føre til skade hos andre, må den som utfører aggresjon i tillegg tro at oppførselen kommer til å skade den som er målet, samt at den som er målet har som ønske å unngå oppførselen som blir utført mot dem (Anderson & Bushman, 2002). Intensjon innenfor aggresjon er svært omdiskutert. Tremblay (Tremblay, 2000) mener det ikke er nødvendigvis slik at det alltid er en intensjon om å skade andre når det utøves aggresjon. Kravet om intensjon mener Tremblay at må revurderes, spesielt når aggresjonen blir utført grunnet store frustrasjoner som kommer til uttrykk ved impulsive handlinger som ikke er planlagte (Tremblay, 2000). Slike reaksjoner er et stort problem både for barn med ADHD og barn som har reaktiv aggresjon. Oppgaven kommer videre inn på forklaring på hva aggresjon er, og videre dypere inn på reaktiv aggresjon.

Aggresjon kan, som tidligere beskrevet, deles inn i to ulike typer, alt etter hvilken funksjon den har for personen som utøver aggresjonen. Det antas at omtrent tre til fem prosent av barn har en aggressiv oppførsel som er bekymringsfull (O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). Aggresjon har ofte en hensikt og et formål, og hva formålet og hensikten er forklarer hvilken type aggresjon det utøves. Det er vanlig å dele aggresjon inn i proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon, der motivet for aggresjonen er svært ulik hverandre (Card & Little, 2016). Proaktiv aggresjon kalles ofte instrumentell aggresjon som bevist utøves for å oppnå egen vinning (Card & Little, 2016). Proaktiv aggresjon kan beskrives som: bevist oppførsel som er kontrollert av eksterne forsterkninger, altså aggresjonen utføres for å oppnå ønsket mål (Card & Little, 2016). Denne type aggresjon sees ofte i mobbesaker, der personer ønsker å oppnå mer makt og trykke andre mennesker ned for å oppnå fordeler for seg selv. Reaktiv aggresjon er kalt defensiv aggresjon, og kan beskrives som en reaksjon som utløses ved sinne eller frustrasjoner, ofte grunnet vansker med å regulere egne følelser (Card & Little, 2016). En



vesentlig forskjell mellom proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon er blant annet at de som utfører proaktiv aggresjon vurderer hva det krever og hvilke mål de kan oppnå ved å utføre aggresjonen, samt at de er villig til å skade andre for å oppnå disse målene, mens barn som utfører reaktiv aggresjon ikke har bevisste intensjoner på hvorfor de skader andre (Arsenio, Adams, & Gold, 2009). Oppgaven kommer ikke dypere inn på proaktiv aggresjon, da studier viser at proaktiv aggresjon og ADHD har svært liten korrelasjon til hverandre, mens ADHD og reaktiv har betraktelig høyere korrelasjon til hverandre (Card & Little, 2016).

## Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon oppstår som en respons på trusler barnet oppfatter, og er drevet av emosjoner og forsvarsmekanismer (Evans et al., 2015). Barnet kan oppfatte situasjoner som skjer på en negativ måte, og dermed skulle forsvare seg mot truslene som oppstår. Ofte kan reaktiv aggresjon oppstå grunnet provosering og dermed føre til sinne eller frykt hos barnet (Bubbenzer-Busch et al., 2016). Et barn kan ha reaktiv aggresjon uten å ha diagnosen ADHD, men mange som har ADHD, har også reaktiv aggresjon grunnet sine vansker med impuls kontroll. Elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon har begge en felles vanske med å kontrollere impulsene sine, noe som gjør at de kan være ekstra sårbare for avvisning av jevnaldrende barn (Evans et al., 2015). Det å ha både ADHD og viser reaktiv aggresjon, kan føre til ekstra store utfordringer for vansker som impulsive handlinger kan føre til, og dermed ekstra sårbarhet i forhold til deres fungering i skolesammenheng. Barn som reagerer med reaktiv aggresjon kan ofte ha god forståelse av moralske intensjoner (Arsenio et al., 2009). Barna vet ofte hva som er rett og galt, samt at barn ikke skal si eller handle på en måte som skader eller sårer andre. Barna vet ofte hva som er akseptabel oppførsel også mot dem, og kan reagere negativt dersom de oppfatter at andre går mot det som er rett og galt. Problemet er at barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, kan feiltolker situasjoner de er i og tolker de i et negativt lys (Gundersen, 2014). Barn som feiltolker signaler i sosiale interaksjoner, kan ha behov for å arbeide med å tolke andre handlinger, utsagn og tegn. De har også behov for å øve seg på å oppklare situasjoner som de tolker på en negativ måte (Gundersen, 2014). Dette kan innebære å be om hjelp fra voksne, eller lære teknikker for å reflektere over om det er negative handlinger mot barnet eller om det er feiltolkninger. Feiltolkninger fører til at barn med reaktiv aggresjon reagerer på negative handlinger som ikke er reelle. Feiltolkninger kan sees på som en vanske innenfor den sosiale kompetansen til barnet, da det handler om å lese andre mennesker, samt å forstå andres intensjoner.

## Sosial kompetanse

Oppgaven har en problemstilling som omfatter barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, samt har fokus på den sosiale kompetansen hos eleven og det sosiale miljøet barnet er i. Det er da nødvendig å utdype hva sosial kompetanse innebærer, og hvilke områder den sosiale kompetansen berører.

Sosial kompetanse er vesentlig for å kunne fungere i samfunnet, kunne ha gode vennskap og for å kunne ta gode avgjørelser i livet. Det har også en stor påvirkning på utviklingen av selvbildet til eleven, samt om eleven føler seg inkludert eller ekskludert (Holmen, 2017). En utfordring for mange elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon er at de kan ha vansker med å danne og holde på vennskap til jevnaldrende (Holmen, 2017). For å kunne ha gode og sunne vennskap, er gode ferdigheter i sosial kompetanse vesentlig. Dette kan føre til at barnet er bedre likt og kan se hva som er akseptabel oppførsel. Sosial kompetanse er en ferdighet som er viktig for alle barn, og for mange blir den lært naturlig gjennom oppveksten og i samspill med andre barn og voksne. Andre barn, slik som barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, kan ha en forsinket sosial utvikling (Holmen, 2017). De kan trenge hjelp for å forstå de sosiale kodene og til å ta i bruk eller utvikle bedre ferdigheter innen sosial kompetanse. Manglende sosial kompetanse kan føre til at barn utvikler både atferdsproblemer og dårligere skolefaglige prestasjoner (Ogden, 2015). Ved å endre og styrke den sosiale kompetansen til barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan det dermed være mulig å redusere og hindre forverring i atferdsproblemer. Mange undersøkelser og teorier er fremstilt for å dele sosial kompetanse i kategorier. På utdanningsdirektoratets side er det lagt ut en artikkel (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016), der artikkelen deler sosial kompetanse opp i Gresham og Elliot sine hovedgrupper fra «Social skills improvement system» (SSIS). I denne oppgaven er det valgt å dele den sosiale kompetansen opp i de samme hovedkategorien. Gresham, Elliot med flere deler sosiale ferdigheter i følgende grupper: samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati (Ogden, 2015). Alle de sosiale kompetanseområdene har betydning for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon og samtlige av ferdighetsområdene blir derfor presentert i teoridelen.

## Samarbeid

Relasjoner til andre mennesker er viktig for alle, men det kan være vanskelig for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon å danne og holde på gode relasjoner og vennskap. For å kunne ha en god relasjon til andre, trengs det evner innenfor tydelig kommunikasjon, aktiv lytting, samarbeid, løse konflikter på en konstruktiv måte, samt å søke og tilby hjelp (Gresham et al., 2020). Samarbeid er en del av relasjonskompetansen som barnet forventes å mestre for å fungere godt i sosiale interaksjoner. Samarbeid med jevnaldrende sees ofte på som et likeverdig forhold der barn er på samme nivå, mens når man snakker om samarbeid mellom voksne og barn er det snakk om det å følge regler og forventninger som de voksne setter (Ogden, 2015). Gode evner i samarbeid med voksne kan føre til at oppførselen til barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon ikke blir forstyrrende i klasserommet, noe som igjen fører til at barnet blir sett i et mer positivt lys i klassemiljøet.

## Selvkontroll

Selvregulering er et av kjernevanskene til et barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon (Holmen, 2017). Dette kan vi se ved at diagnosen ADHD inneholder (i to av tre av typer ADHD) vansker med impuls kontroll. For å kunne regulere impulsene sine, må barnet kunne regulere seg selv når de står ovenfor fristelser eller utfordringer. Selvkontroll innebærer det å kunne regulere egne følelser, tanker og oppførsel (Gresham et al., 2020). Innenfor dette kommer det å kunne takle stress, kontrollere egne impulser, motivere seg selv samt å kunne sette seg mål og jobbe målrettet for å oppnå disse målene. «Det dreier seg ikke bare om å undertrykke følelser, men om viljestyring av når og hvordan følelsene skal uttrykkes» (Ogden, 2015, p. 247). Sinne og frustrasjon er sterke følelser som spesielt kan oppstå ved motgang, uenighet eller konflikter barnet opplever. Disse følelsene kan være vanskelig for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, og barnet kan trenge ekstra hjelp for å håndtere og reguleres disse følelsene. Dersom et barn viser selvkontroll, har det mulighet til å kunne utsette handlinger som er automatiske og impulsive for å få en gevinst (Baumeister & Vohs, 2004). Når det kommer til barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan denne gevinsten være å unngå å havne i konflikter og skape erfaringer og selvtillit om at de kan håndtere en situasjon. Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha store vansker med å hemme impulsene sine og de kan ha nytte av ekstra kunnskaper og trening på å utvikle selvkontroll, slik at de kan tolke situasjoner riktig. Skolehverdagen består av mange situasjoner der barnet

har behov for å vise selvkontroll, slik som turtaking, felles avgjørelser og regler (Ogden, 2015).

## Selvhevdelse

Sosiale ferdighetene som handler om samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati har betydning for hvordan eleven kan tilpasse seg andre i et sosialt fellesskap og hvordan de kan bidra på en positiv måte til det kollektive fellesskapet, mens selvhevdelse går mer på individet og deres måte å bevare seg selv i det sosiale fellesskapet (Ogden, 2015). En del av å være selvbevisst er å kunne hevde seg selv i et positivt lys. Dette kan handle om å kunne på en positiv måte uttrykke egne meninger og behov, samt å kunne gi uttrykk for når man ikke blir behandlet rett eller rettferdig (Ogden, 2015). Positiv selvhevdelse handler også om å kunne snakke positivt om seg selv, men samtidig ha en balanse der man ikke «skryter». Det er en balanse som kan være utfordrende for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon da de enten ikke har et positivt syn på seg selv, eller overdriver sine positive sider. Barn som viser for overdreven selvhevdelse kan oppfattes som provoserende og dominerende (Ogden, 2015), som igjen fører til avvisning fra andre. Det at et barn kan se sine egne positive og negative sider, gjør at de kan fungere bedre i sosiale relasjoner. Det kan være mulig at barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan trenge hjelp til å se deres styrker og svakheter slik at barnet, med hjelp, kan jobbe med å få frem de positive og redusere de negative sidene.

## Ansvar

Å ta ansvarlige avgjørelser er nødvendig for å respektere seg selv og andre i samfunnet. For å kunne gjøre det trengs det erfaringer og kunnskap om sosiale normer og gode evalueringer om konsekvenser for egne handlinger (Gresham et al., 2020). Dette er noe barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon ofte må trene og øve mer på enn barn uten disse vanskene da de ofte styres av sine impulser og ikke av konsekvensene som kommer fra deres handlinger. «For barn og unge handler ansvarlig atferd om å overholde familiens og samfunnets normer og regler, som å gå på skolen, komme hjem til avtalt tid, holde andre avtaler og generelt være til å stole på» (Ogden, 2015, p. 247). Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha vansker med å innrette seg til regler og normer da de ikke alltid klarer å tenke gjennom konsekvenser før de handler. Det å være ansvarlig for seg selv, handler også om det at de ber om hjelp dersom de trenger det. Å be om hjelp i utfordrende situasjoner, kan være vanskelig for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon da de ofte handler på impulser og dermed

utfører de reaksjonene som oppstår i det øyeblikket de står i. Voksne bør hjelpe barnet i å trene på både impulskontroll og det å utvikle ansvarlig oppførsel. For at barnet skal utvikle disse egenskapene, trenger barnet å få ansvar for hendelser i skolehverdagen sin (Ogden, 2015). Dette kan være å øve på å planlegge og organisere oppgaver som skal utføres, samt øve på sosiale interaksjoner. Tillitt er en viktig side ved at barnet kan få mer ansvar for egne handlinger. Barnet kan bygge opp tillitt ved at de viser at de klarer å holde og utføre avtaler som er satt. En annen side som ansvarlighet er avhengig av, er at barnet har tro på egne ferdigheter. For at barnet kan bygge opp tillitt og ansvar, må den voksne gi oppgaver som barnet har mulighet og forutsetninger for å kunne gjennomføre med suksess (Ogden, 2015).

## Empati

Empati er viktig i sosiale interaksjoner for å kunne forstå hvordan andre mennesker har det og hvordan de kan oppleve ulike situasjoner. En stor del av å ha gode relasjoner til andre mennesker er evnen til å vise empati til andre mennesker. «Barn og unge med ADHD kan ha problemer med å holde på vennskap fordi de har vanskeligheter med å lytte og være følsomme overfor andre. De kan lett bli oppfattet som selvsentrerte» (Holmen, 2017, p. 184). Denne oppfatningen kan ofte komme av at de lever i øyeblikket, og ikke alltid ser hvordan andre mennesker blir påvirket av handlingene som barnet utfører. Dersom mennesker blir for opptatt av egne følelser, kan dette føre til at de ikke klarer å registrere andre sine følelser og behov (Gundersen, 2014). Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon blir ofte kontrollert av følelsene sine, og de kan også feiltolke situasjoner. Disse tingene fører til at de fokuserer mer på egne følelser enn andres, og empatien til andre mennesker reduseres. Det viser seg at barn som har god empatisk kompetanse, er mer populær og kan letter skaffe seg og vedlikeholde vennskap (Gundersen, 2014). Elever med ADHD trenger lenger tid og systematisk opplæring i sosial kompetanse (Holmen, 2017), og det er derfor grunn til å systematisk arbeide med empati og forståelse av andres følelser og oppfatning av barnets handlinger. Grunnen til manglende empatisk egenskaper kan være at de ikke forstår andre sine følelser eller at de mangler opplæring i evner som samarbeid, empatisk lytting eller det å vise hensyn til andre mennesker (Gundersen, 2014). Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ofte ta lenger tid for å lære disse evnene og trenger jevnlig trening på å øke empatiske ferdigheter.

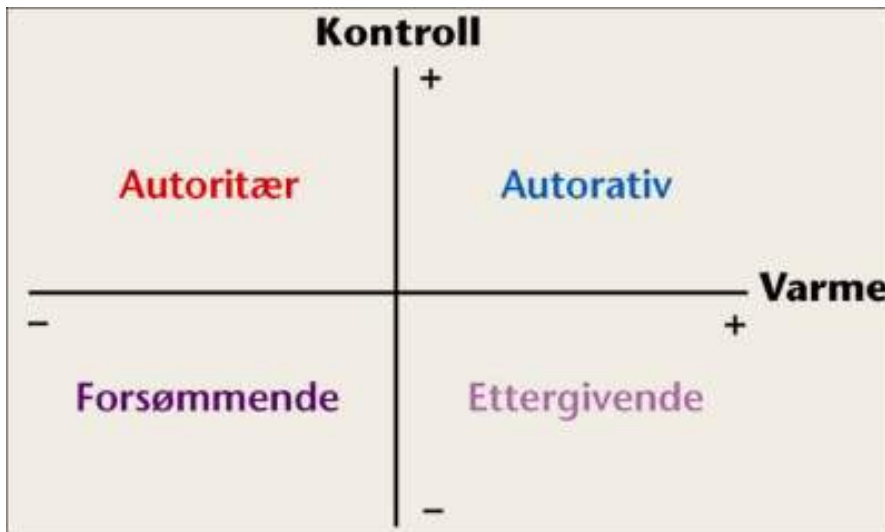
Sosial kompetanse er en viktig faktor i arbeidet med barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Det kan fortelle noe om hvilke områder som er viktig å fokusere på når det gjelder trening av sosial kompetanse. Grunnet at oppgaven fokuserer på hvordan læreren håndterer barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon og deres sosiale kompetanse, kommer det videre teori om hvordan håndtere atferden til barn med denne type utfordringer. Læreren klasseledelse kan ha stor betydning for om håndteringen av barnet kan redusere utfordringene for eleven, derfor kommer oppgaven i denne delen først inn på autoritativ klasseledelse.

## Håndtering:

### Autoritativ klasseledelse

En måte å håndtere barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan være det å ha en sunn balanse mellom det å sette krav, ha kontroll og ha god struktur rundt barnet, samt å gi barnet mye omsorg og anerkjennelse. Autoritativ klasseledelse, har fokus på nettopp dette med kontroll og omsorg (Nordahl et al., 2016).

Det er blitt mer fokus på autoritativ klasseledelse de siste årene, og er en foretrukket og internasjonalt anerkjent voksenrolle i både foreldrerollen og som klasseledere. Baumrind har forsket på ulike oppdragermetoder som foreldre hadde. Hovedtypene i disse foreldrestilene var ettergivende, autoritær og autoritativ (Baumrind, 1966). Autoritativ klasseledelse ble utviklet ut fra Baumrind sin teori om foreldrestiler (Walker, 2009). I senere tid har man kunne se på denne modellen for både foreldre og lærer, samt at tre stilene har blitt til fire. Stilene foreldre/ lærere kan ha er ettergivende, autoritær, forsømmende eller autoritativ (Ertesvåg, 2011). Når det snakkes om autoritativ foreldrestil eller klasseromsledelse, er det snakk om at læreren klarer å ha en balanse mellom høy kontroll og høy omsorg. Barn som har ADHD som viser reaktiv aggresjon, har ofte behov for struktur og klare rammer, men samtidig forståelse og omsorg, noe som samsvarer med en autoritativ klasseledelse (Holmen, 2017). Baumrind (1966) forklarte kontroll som det å ha krav til barnet, samt å justere kravet etter hvert som barnet behersket dette. Omsorg forklarte hun med at foreldrene responderte til barnets ytringer og at de var sensitive til barnets behov (Baumrind, 1966). Barnets behov kan ofte være annerledes når barnet har ADHD og viser reaktiv aggresjon, og læreren kan trenge å jobbe på andre måter enn med elever uten ekstra utfordringer.



Figur 1. Oppdragerstil fra Baumrinds modell (Forebygging.no, 2014)

Ut fra modellen ser vi de fire typene av oppdragerstilene, og av disse er det autoritativ oppdragerstil som har vist seg å være mest gunstig for samtlige barn (Roland, 2021).

Dersom oppdrageren (foreldre eller lærer) har høyt nivå av kontroll, krav og forventninger, men lavt nivå av varme, vil de ha en autoritær stil (Walker, 2008). Dette kan være negativt for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon da de har behov for å bli sett og anerkjent. «En slik stil skaper et kjølig læringsmiljø for elevene generelt sett, og vil spesielt trigge elever som i utgangspunktet har lav frustrasjonsterskel, autoritetskonflikt og tåler lite krav» (Roland, Øverland, & Byrkjedal-Sørby, 2017, p. 164). Denne oppdragerstilen har ikke fokus på barnets perspektiv og barnets medvirkning (Roland, 2021).

Ettergivende stil har høyt nivå av varme og omsorg for eleven, men setter svært lite krav og forventninger til elevene (Walker, 2008). Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha vansker for å forholde seg til denne oppdragerstilen, grunnet at barnet ofte trenger faste rammer, rutiner og forutsigbarhet. Uten disse rammene kan elevene ha vansker for å forstå hvor grensene går (Roland et al., 2017). En ettergivende stil innenfor klasseledelse kan føre til at elevene opplever uro og utrygghet, og stilen kan virke stimulerende på negativ atferd hos elevene (Roland, 2021).

Forsømmende er den minst gunstige av stilene, og forbindes med omsorgssvikt (Roland, 2021). I denne gruppen har oppdrager lite krav, samt lite varme til elevene, og vil ikke fungerer som oppdragerstil for noen typer elever i skolen. Det er oftest ikke en klasselederstil man møter i skolen, men det kan komme frem emner av denne stilen dersom elever blir

oversett, det ikke brytes inn i alvorlige situasjoner, mye kjefting og bruk av ironi mot elevene (Roland, 2021).

Autoritativ oppdragerstil kjennetegnes ved at oppdrager har høy grad av relasjonsvarme og samtidig setter tydelige krav (Roland, 2021). Det går ut på at oppdrager har en tydelig og fast kontroll i klassen der de gir belønning, konsekvenser og tydelige beskjeder samtidig som de responderte til elevenes behov, ved å tilpasse opplegg og oppgaver til elevene (Walker, 2008). «Lærere som setter klare standarder for oppførsel og grenser, samtidig som de viser mye varme og forståelse, kan påvirke til større grad av samarbeidsvillighet til eleven» (Roland et al., 2017, p. 164). Krav, forventninger og relasjonsarbeid avgjørende faktorer for den autoritative læreren. Derfor kommer oppgaven videre inn på hva det vil si å ha krav og forventninger til elever, og dermed videre inn på relasjonsarbeid med elevene.

## Krav og forventninger

Krav og forventninger er avgjørende for å kunne være en autoritativ lærer. Dersom man ønsker å skape de beste forutsetningene for barn med utfordrende atferd, slik som barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, er det viktig å utøve god og trygg grensesetting (Roland, 2021). Det finnes ulike måter å ha kontroll og sette krav og forventninger til elevene. Roland (2021) beskriver to ulike typer kontroll. Dette er konfronterende kontroll, der grensesettingen er tilpasset barnets nivå og utføres på en rolig og målrettet måte. Den andre type kontroll er en negativ type grensesetting det utføres tvang, manipulering og straff (Roland, 2021). Denne type kontroll ser man mer ved en autoritær lederstil, og kan lett trigge barn som har ADHD som viser reaktiv aggresjon. Dersom kontroll blir utført i en autoritativ stil, skal barnet føle seg ivaretatt og hørt, og målet på grensesettingen er at barnet skal kunne utvikle seg (Roland, 2021). Barn som har ADHD kan i noen tilfeller føle at de får skylden for negative hendelser i skolehverdag, og en kontroll som yter omsorg, forståelse og respekt kan dermed føre til økt relasjon til læreren, noe som er nødvendig for å kunne ha kontroll. Dersom barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon har lærere og andre voksne som utøver autoritativ lederstil, vil det være en mulighet for at barnet lærer seg å regulere følelser som kan skape sinne og frustrasjoner (Roland, 2021).

Innenfor autoritativ lærerstil er relasjonen mellom lærer og elev svært viktig. «I arbeidet med utfordrende atferd er det essensielt at det balanseres mellom relasjonsvarme og



krav/forventninger» (Roland, 2021, p. 41). Utvikling av relasjon mellom lærer og elever som har ADHD og som viser reaktiv aggresjon kan ha bedre forutsetninger da den autoritative lærer jobber mot å bygge en relasjon som er basert på varme, aksept og åpenhet (Ertesvåg, 2011). «En god relasjon er også grunnleggende for å kunne oppnå kontroll i forhold til elever som viser aggresjonsproblematikk» (Roland et al., 2017, p. 165). For å oppnå denne gode relasjonen, er det nødvendig å fokusere på lærer-elev relasjonen, og oppgaven går videre inn på dette temaet.

## Lærer-elev relasjon

Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha vansker med å ha god relasjon til andre grunnet sin impulsive atferd og vansker med sosial kompetanse. I lærer-elev relasjonen er det den voksne som har ansvar for å skape og bevare denne. Det har vist at god lærer-elev relasjon kan dempe uønsket atferd hos barn (Vëra, Frode, Jay, & Lars, 2015). Det kan se ut til at god lærer-elev relasjon kan være den sterkeste predikasjonen på om barn og unge kommer til å få vansker med utfordrende atferd (O'Connor et al., 2011). Dersom barn har gode relasjoner til læreren sin tidlig i skolealder og barnet har vedvarende gode relasjoner til lærer, fører det ofte til at uønsket atferd reduseres. God relasjon mellom lærer og elev betegnes som mye nærhet og lite konflikter mellom lærer og elev, mens dårlig relasjon forbindes med lite nærhet og mye konflikter (O'Connor et al., 2011). Med andre ord, kan det ha stor betydning for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon å ha god relasjon til læreren sin ved at konfliktnivået synker og barnet er mer mottakelig for irettesettelse og læring. Høy kvalitet på relasjonen mellom barnet og læreren kan gi en god beskyttelse når det kommer til utvikling av kompetanse innenfor sosiale interaksjoner, emosjonelle vansker og atferds håndtering (O'Connor et al., 2011).

God relasjon mellom lærer og elev kan igjen føre til at eleven blir mer positiv til å jobbe mot å ha en atferd som er aldersadekvat, noe som igjen kan føre til bedre relasjoner til jevnaldrende barn (O'Connor et al., 2011). En viktig del av barn og unges mentale helse og velvære er å ha gode og trygge venner, noe som igjen kan føre til å redusere utagering, og føre til at barnet bedre kan håndtere utfordringer de møter. Gode relasjoner kan også føre til bedre ferdigheter innenfor samtlige av områdene innen den sosiale kompetansen. Videre kommer oppgaven inn på relasjoner mellom elever i grunnskolen.

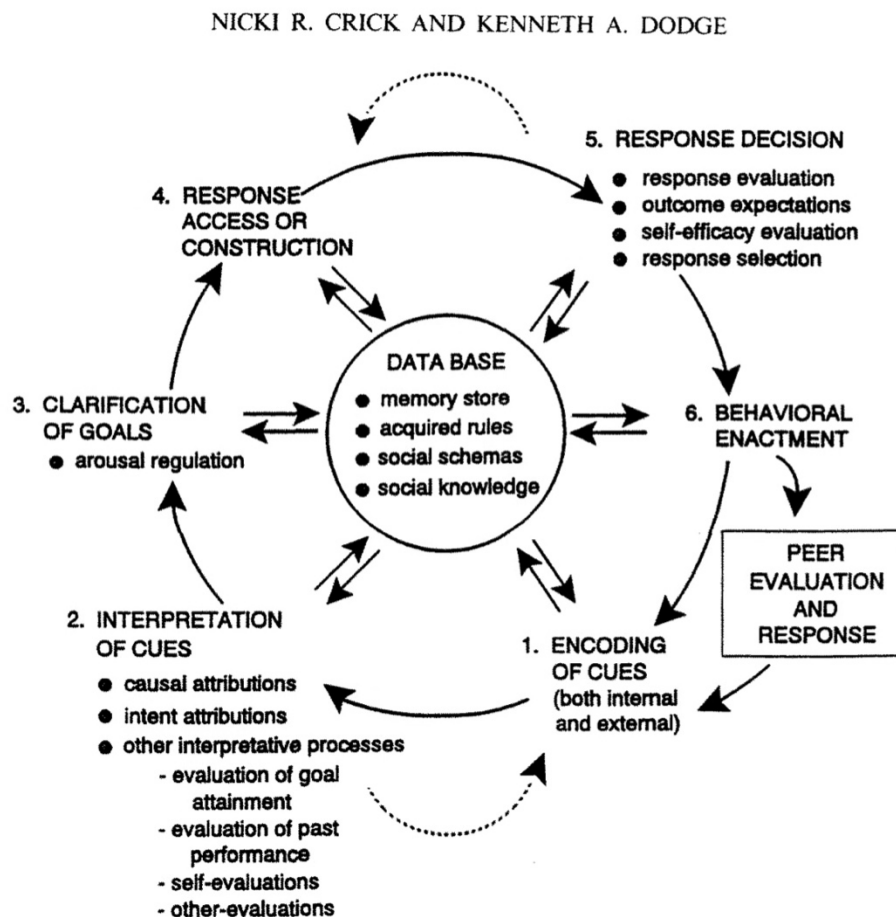
## Relasjoner mellom elever

Gode relasjoner til medelever er viktig for barn i alle aldre, og jevnaldrende er den beste arenaen for å utvikle god sosial kompetanse. «Gjennom vennskap lærer barn grunnleggende sosiale ferdigheter og de praktiserer hva de kan» (Ogden, 2015, p. 234). Som beskrevet tidligere kan barns trivsel endres betydelig dersom barnet har en god venn, fremfor dersom barnet opplever å ikke ha venner, noe som utdypes videre i denne delen av oppgaven. Gode evner i samarbeid med medelever fører til mindre konflikter i hverdagen til barnet (Ogden, 2015). De voksne trenger å være til stede i situasjoner der barn med ADHD som kan vise reaktiv aggresjon samhandler med andre barn. Dette er for å skape gode forutsetninger for positive erfaringer med sosiale interaksjoner mellom barna. For å holde på venner, er det nødvendig å samarbeide med andre, samt være oppmerksom på de andre barna og ha en positiv atferd (Ogden, 2015). En del barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan være svært rigide og ønsker at situasjoner kun skal være på den måten eleven selv tenker, dette kan føre til vansker i relasjoner. Sunne og positive vennskap kan gi venner som kan fungere som gode rollemodeller for barna, og kan føre til bedre atferd hos barna med ADHD som viser reaktiv aggresjon. «Venner fremmer også barns utvikling av samarbeids- og forhandlingsferdigheter, sinnekontroll, kommunikasjonsferdigheter og ferdigheter i perspektivtaking» (Ogden, 2015, p. 234). Siden mange barn med ADHD som kan vise reaktiv aggresjon har vansker med å skaffe seg og holde på venner, kan de gå glipp av mye sosial læring, og etter hvert ligge bak jevnaldrende i sin sosiale kompetanse. Mange negative erfaringer med sosiale interaksjoner kan føre til at barnet vegrer seg for å gå inn i sosiale situasjoner, og dermed blir mer isolert og går glipp av denne viktige opplæringen i sosiale ferdigheter.

Relasjoner mellom elever, mellom lærer og elev og den sosiale kompetansen kan sees på som viktige faktorer som påvirker hele barnets sosiale liv. Den sosiale kompetansen forteller også hvordan barnet håndterer og reagerer i den sosiale situasjoner med eksempelvis lærere og elever. For å kunne forstå hvor man skal jobbe videre og hvor vanskene ligger for barnet med ADHD som viser reaktiv aggresjon, kan man se på modeller som forklarer sosiale prosesser. I denne forbindelse forklares SIP modellen.

## Sosial håndtering sett utfra SIP-modellen

Crick og Dodge (Crick & Dodge, 1994) utviklet en modell man kan se den sosiale prosessen til et barn utfra. Denne kalles SIP-modellen, det fulle navnet på modellen er «Social Information-Processing Model of Social Competence in Children». Modellen forteller om ulike mentale steg barnet tar når de er i situasjoner som omhandler sosiale interaksjoner med andre barn. Ferdigheter innen SIP kan defineres som sosial-kognitive prosesser som tillater oss å navigere utfordrende sosiale situasjoner og er viktig for daglige sosiale interaksjoner (Russo-Ponsaran, McKown, Karls, & Wu, 2021). Barn som har vansker med sosiale interaksjoner kan ofte bli utestengt eller avvist, og dersom lærere tar i bruk SIP modellen, kan de ha mulighet for å forstå og få oversikt over hvilke avanserte mekanismer som tas i bruk når barnet med utfordringer står i sosiale situasjoner (Roland, 2021).



Figur 2. Reformulert SIP modell hentet fra Crick & Dodge (1994).

Denne figuren forklarer at barnet kommer inn i sosiale situasjoner med ulike forutsetninger og biologiske begrensninger og tidligere erfaringer i sosiale situasjoner. Når det gjelder denne

oppgaven, har barnet biologiske faktorene ADHD med seg inn i hver sosial situasjon de møter. Den reaktive aggresjonen er områder som ikke har blitt omlært og avlært på grunn av ADHD og de vanskene som følger med denne diagnosen (Tremblay, 2010). I SIP modellen er det også poengtert at barnet møter de sosiale situasjonene med ulike elementer fra databasen (Crick & Dodge, 1994). Flere barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, har hatt negative opplevelser i sosiale situasjoner med jevnaldrende og voksne tidligere, og det kan påvirke deres sosiale møter nå og i fremtiden. De biologiske faktorene og tidligere erfaringer, kan føre til ekstra utfordringer for barnet i forhold til barn uten disse type utfordringer. Modellen inneholder en database samt fem mentale prosesser man går gjennom før man utfører den sjette prosessen, handling/respons. Disse prosessene er (1) koding av eksterne og interne hint, (2) tolkning og mentale representasjoner av disse hintene, (3) klarering eller valg av mål, (4) tilgang til responser eller konstruksjoner, (5) bestemme seg for respons og til slutt (6) utføre handlingen (Crick & Dodge, 1994).

## Databasen

Databasen inneholder minner, regler, sosiale skjemaer og sosial kunnskap (Crick & Dodge, 1994). Det som er lagret i minnebanken kommer fra hva barnet har lært i oppveksten, der det dannes mønster av sosiale erfaringer (Roland, 2021). Minnebanken er ikke konstant, men kan endres ved at barnet lærer seg nye sosial skjemaer, regler og får positive sosiale kunnskaper og erfaringer. Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha vanskelig for å endre måtene de håndterer situasjoner, og kan trenge ekstra fokus på å endre minnebanken. Sosiale skjemaer handler om mennesker man møter og blir kjent med. «Et sosialt skjema er et mentalt bilde som barnet danner seg etter hvilke erfaringer de opplever gjennom informasjonsprosessene» (Roland, 2021, p. 88). Dersom møtene med signifikante andre, slik som foreldre eller lærere er positive, kan de sosiale skjemaene blir bra og føre til at barnet utvikler seg i positive retninger, men dersom barnet har mange negative møter i sosiale interaksjoner med signifikante andre, kan det føre til at barnet danner flere negative sosiale skjemaer (Roland, 2021). Dette kan igjen føre til at barna blir usikre og har vansker med å forholde seg til andre mennesker. Dersom barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon møter lærere som håndterer de på for eksempel autoritær måte, kan dette skape negative sosiale skjemaer og føre til at atferden forverrer seg. Barn som møter lærere som har en autoritativ stil har muligheter for å skape positive sosiale skjemaer samt lære seg å følge regler og normer i samfunnet, som igjen kan følge barnet videre i livet.

I minnet lagres fysiske og emosjonelle opplevelser barnet har erfart og både de positive og negative opplevelsene har betydning for deres håndtering av sosiale situasjoner. Roland (2021) beskriver tre emosjonelle temaer, og disse er temperament, emosjonsregulering og grunnstemning. «Temperament er et stort fagområde som handler om reaktive mønstre når det gjelder tema som følelser, oppmerksomhet, det motoriske og selvregulering» (Roland, 2021, p. 89). Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon har ofte store vansker med flere av disse områdene, slik som reaktive mønstre, oppmerksomhet og selvregulering, noe som kan forklare hvorfor barna kan ha vansker med de sosiale relasjonene. Emosjonsregulering handler i stor grad om selvregulering som oppgaven kom inn på tidligere, slik som ta kontroll over sterke følelser, som sinne og frustrasjoner (Roland, 2021). Emosjonell grunnstemning handler om følelser som har fått dominere over tid (Roland, 2021). Dersom det er følelser av sinne, frustrasjoner og stress, kan dette påvirke hvilken måte barnet med ADHD som viser reaktiv aggresjon tolker og reagerer i sosiale interaksjoner.

### **Avkoding av eksterne og interne signaler og tolkning av signaler**

Første og andre punkt går ut på å tolke og vurdere hva situasjonen innebærer, og hvilke sosiale hint som oppfattes (Crick & Dodge, 1994). Her spiller tidligere erfaringer og biologiske faktorer inn i stor grad. Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon har, som tidligere beskrevet, en tendens til å tolke handlinger negativt, som kan trigge deres impulsive og beskyttende responser. Barna med ADHD som viser reaktiv aggresjon har ofte en god moralsk forståelse om hva som er rett og galt, og er opptatt av at andre ikke har lov å gjøre urett mot barnet med intensjon om å skade eller såre barnet (Arsenio et al., 2009). Vanskene kan da komme når de feiltolker andre barns handlinger til det negative og tror at barna har gjort det med intensjon om å skade barnet med ADHD og reaktiv aggresjon. Dette kan komme fra deres minnebank innen sosiale kunnskaper, der de har hatt negative erfaringer i sosiale interaksjoner tidligere i livet. Annet som kan påvirke deres vurderinger og tolkninger, er forventninger av hva den spesifikke situasjonen skal føre til, samt erfaringer fra tidligere interaksjoner og forventninger til fremtidige interaksjoner (Crick & Dodge, 1994). De to første punktene er ofte det barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon blir i størst grad styrt etter (Hawley, Little, & Rodkin, 2007) og blir i tillegg i stor grad påvirket av databasen. Dersom lærerne forstår denne prosessen som skjer i første og andre punkt, kan det være lettere å forstå hvordan det er best å håndtere vanskene som oppstår hos barn med ADHD som

viser reaktiv aggresjon. Dette krever at lærer er tett på barnet og hjelper dem å tolke de sosiale situasjonene som oppstår.

## Klargjøring og konstruksjon

Disse to punktene går ut på refleksjoner rundt handlinger som kan fungere i den gitte situasjonen, og tidligere erfaringer og minnebanken har stor påvirkning (Roland, 2021).

Tredje steg i prosessen handler om at barnet velger et mål de ønsker å oppnå i situasjonen (Crick & Dodge, 1994). Dersom de har et mål med responsen sin, kan de vurdere bedre hvilken respons de skal ha. Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha vansker med å kontrollere følelsene sine. Dette kan påvirke det fjerde steget i modellen. Dersom barnet er sint, kan det føre til at målet og drivkraften med reaksjonen blir å ta igjen på den andre i den sosiale interaksjonen. Slikt sinne kan komme av feiltolkninger i steg en og to. Som diskutert tidligere i oppgaven, er ikke det sikkert at barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon har som intensjon om å bli sint eller skade noen, men at reaksjonen kommer raskere enn de kan vurdere.

Punkt fire vurderer barnet hvilke typer respons de kan bruke i situasjonen ut fra erfaringer med lignende tilfeller (Crick & Dodge, 1994). Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon har ofte et mønster med å vurdere responser utfra følelser og dermed komme til valget utagere fremfor å ta sunne og reflekterte vurderinger. Ofte går prosessene fort og nesten automatisk, mens dersom det er store avgjørelser som skal tas, kan prosessen være mer gjennomtenkt (Roland, 2021). Barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, kan ofte hoppe direkte til responsen de velger uten å ha for mye refleksjoner rundt hva som kan være mest fornuftig i situasjonen. Dette har mye med deres impulsive og reaktive oppførsel å gjøre.

Videre håndtering fra lærerens side, kan muligens være å trene på å vurdere og snakke om måter man kan håndtere situasjoner.

## Responsbeslutning

I punkt fem velger barnet en respons som kan passe i den sosiale interaksjonen de er i. For å komme med en respons har barnet vurdert om de kan få gjennom det de ønsker av målet sitt, samt om de har tro på egne ferdigheter med å gjennomføre denne responsen for å oppnå ønsket resultat (Crick & Dodge, 1994). Dette punktet drives også av følelser som sinne, frustrasjoner og frykt, og valg av respons bygger på de foregående punktene. I dette steget kan

barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon sitt valg av respons være den samme som de ofte bruker, altså utagering. Dette kommer ofte av lav impuls kontroll, og eleven har behov for å lære strategier for å håndtere impulsene sine for å endre valg av respons i en situasjon (Holmen, 2017)

## Handling

Sjette trinn innebærer å utføre selve handlingen. Denne handlingen kan ha tre ulike utfall, positiv handling, negativ handling eller forholde seg passiv (Roland, 2021). Handlingen som utføres kommuniserer videre hvordan samhandlingen med den andre parten foregår. Dersom handlingen er negativ, kan eleven få negative responser fra den andre personen (Roland, 2021). Barn som har vansker med å kontrollere impulsene sine, slik som barn med ADHD som kan vise reaktiv aggresjon, og samtidig kan ha feiltolket signaler i første steg, kan reagere på en annen måte enn det den andre parten i den sosiale interaksjonen forventer. Slike reaksjoner kan føre til at barnet kommer inn i en destruktiv sirkel (Roland, 2021). Dersom det blir mange slike sosiale møter, kan eleven få mange negative sosiale opplevelser i minnebanken sin, og dermed få mindre mestringstro når det gjelder sosial kontakt med eksempelvis jevnaldrende. I tillegg fører det til større sjanse for utestengning og negative relasjoner fra jevnaldrende (Crick & Dodge, 1996).

## SIP-modellen i bruk

Prosessen denne modellen viser skjer kontinuerlig i løpet av dagen, og ofte flere på samme tid, eller at de bygger på tolkningen de akkurat har gjort (Crick & Dodge, 1994). Det vil si at barnet må vurdere og tolke nye hint gjennom alle sosiale interaksjoner de kommer i.

Prosessene som vises i modellen, kan tolkes som at barna er reflekterte og gjennomtenkt i alle sosiale interaksjoner, men de fleste av disse prosessene er automatiserte (Crick & Dodge, 1994). Da påvirker minnebanken og teknikker for håndtering resultatet på responsen barnet har i situasjonen. Når barn blir eldre, blir prosessene mer automatiserte. Dette gjelder både for barn som har positive og fungerende måter å håndtere sosiale interaksjoner, men også for barn som har utviklet ugunstige måter å håndtere disse interaksjonene (Crick & Dodge, 1994).

Dersom barn har utviklet og automatisert ugunstige måter å takle konflikter og sosiale interaksjoner, blir de mer og mer innarbeidet. Dette fører igjen til at det er vanskelig for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon å endre måten de går gjennom prosesseringen av sosiale interaksjoner.

Dersom lærere har en autoritativ lærerstil som utøver varme, omsorg, krav og forventninger kan det styrke barnet når man ser det gjennom SIP modellen. Dette ved at databasen kan bli sterkere og mer positiv og barnet får oppleve flere positive sosiale interaksjoner (Roland, 2021). Gjennom autoritativ ledelse vil barnet styrke databasen sin på flere områder, slik som sosial kompetanse, regler og normer i samfunnet og utvikle gode sosiale skjemaer til barna. Autoritativ klasseledelse, samt å forstå barnets handlinger gjennom SIP modellen, kan føre til at barnet kan utvikle bedre sosial kompetanse og ha tryggere rammer i livet. Det kan føre til at barnet kan håndtere sosiale interaksjoner med jevnaldrende barn på en bedre måte, som igjen kan føre til at barnet får venner og kan holde på vennskap. Sosial kompetanse er viktig for å håndtere elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, men pedagoger trenger også ulike konkrete måter å håndtere barn som har ADHD viser utfordrende atferd, noe oppgaven går videre inn på i neste avsnitt.

## Konkret tiltak

Mye av den konkrete håndteringen blir utført dersom man har en autoritativ lederstil, men det er likevel noen tiltak som kan være veiledende for å redusere vanskene som kan oppstå når man jobber med elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Med elever som har en utfordrende atferd, kan det være ulike situasjoner som kan trigge utagering, slik som grensesetting i forhold til atferd og faglige forventninger (Roland et al., 2017). Det vil si forventninger til både atferd og det faglige må tilpasses til eleven slik at denne kan føle mestring og utvikling på begge områdene. Faglig tilpasning kan innebære at lærestoffet er relevant, tilpasset og motiverende (Ogden, 2015). Når atferden til en elev med utfordrende atferd eskalerer, bør man være i nærheten av eleven, samt forsøke å skape ro i situasjonen (Roland et al., 2017). Når eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon kommer i situasjoner som kan trigge eleven, er det nødvendig at læreren ikke speiler elevens eskalerende uro. Et tiltak som er viktig i arbeidet med disse elevene, er å være i forkant av situasjoner. Dette kan enten foregå ved forebygging av at eleven havner i vanskelige situasjoner som fører til at eleven triggeres, eller at man har gode og tydelige avtaler om hva eleven skal gjøre når de merker at situasjoner er vanskelig (Holmen, 2017). For å redusere og unngå nye situasjoner med utagering, er det nødvendig å snakke om situasjoner som har oppstått når eleven er klar (Holmen, 2017). På denne måten får læreren tatt opp hvordan eleven kunne stoppet, hvorfor situasjonen triggeret eleven, samt hvilke konsekvenser det får for eleven og medelever. Dersom læreren er en autoritativ klasseleder, vil denne samtalen skje



med forventninger, respekt og forståelse. Konkrete tiltak bør være innarbeidet i teamet som jobber rundt eleven (Holmen, 2017), dette fører til forutsigbarhet og trygghet for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Elever som har utfordrende atferd, trenger ofte mer oppfølging og oppmuntring enn elever uten disse vanskene (Ogden, 2015), og det er mulig at elever kan føle dette ved å bruke noen av tiltakene i dette avsnittet.

## Metodedel

Når man starter på et forskningsprosjekt, må man finne ut hvilke forskningsmetoder som kan fungere best for å besvare problemstillingen. I tillegg er det en rekke etiske problemstillinger man må ta hensyn til for å sikre at alle involverte parter blir ivaretatt. Forskningen skal være transparent slik at utenforstående kan vurdere oppgaven i de ulike trinnene (Thagaard, 2018). Det skjer i stor grad ved å forklare fremgangsmåten i de ulike trinnene i oppgaven i detalj. I metodedelen kommer oppgaven til å gå inn på forskningsmetoder, men også på hvilke etiske problemstillinger nettopp denne oppgaven møter.

## Forskningsmetoder

I et prosjekt står ofte valget mellom kvantitativ forskningsmetode og kvalitativ forskningsmetode. Kvantitative forskningsmetoder er ofte det som blir sett på den tradisjonelle forskningsmetoden, og var lenge mest anerkjent blant forskere. Kvalitative forskningsmetoder er de siste tiårene blitt mer og mer vanlig og anerkjent i forskermiljøet.

Kvalitative metoden skiller seg fra kvantitative metoder i datainnsamling, analysering og tolkning av data (Kleven & Hjordemaal, 2018, p. 48). Kvantitativ metode har som mål å objektivisere prosessene og holde en avstand mellom forsker og deltakere, mens i kvalitativ er fokuset at forsker og deltaker er i nær kontakt med hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018). I kvantitativ metode blir det ofte samlet inn store mengder data fra et stort antall mennesker der forsker og deltaker aldri er i direkte kontakt med hverandre, mens i kvalitativ metode er forskeren tett innpå deltakere i prosjektet, og selve prosessen er mer fleksibel. Et eksempel på kvantitativ metode er spørreundersøkelser. Der kommer ikke forskeren tett på deltakeren og det er mulig å ha flere hundre eller flere tusen deltakere i samme undersøkelse. Eksempler på kvalitative metoder kan være intervju og observasjon, der forskeren trenger å være tett på deltakeren og innsamlingen blir mer personlig. Her er det også gunstig å ikke ha for mange deltakere, da flere hundre deltakere hadde blitt svært tidkrevende og uoversiktlig.

Informasjonen som blir hentet via kvantitativ metode, kan gi en god veiledning på hva et stort antall mennesker mener og tenker om ulike tema, men det er låst til spørsmålene som kommer frem i undersøkelsen. Ved for eksempel et kvalitativt intervju kan forskeren få dypere informasjon og følge opp med flere spørsmål. Både kvalitative og kvantitative metoder har sine styrker og svakheter, og valg av metode kommer an på hva forskeren ønsker å undersøke (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette prosjektet skal se på hvordan lærere opplever og

håndterer elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Jeg vurderte ulike metoder for å svare på problemstillingen, men endte til slutt opp på at kvalitativ forskningsmetode var det som passet oppgaven best. Alternativer som kunne vært mulig, var spørreskjema, altså kvantitativ forskningsmetode, men det ble for upersonlig og ville ikke fanget informantenes subjektive mening og oppfatning på god nok måte. Grunnet dette endte valget på kvalitativ metode. Hvordan metoden er anvendt, for å besvare problemstillingen i oppgaven, vil nå bli videre beskrevet.

## Kvalitativ forskningstilnærming

Kvalitative metoder har som mål å forske på et dypere nivå inn i dataene som blir undersøkt. Ofte er forskeren tett involvert i datainnsamlingen og kan bruke sin kunnskap inn i innsamlingen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kvalitativ forskning har flere ulike metoder å utføre forskningen på. Det kan nevnes blant annet intervju, observasjon og litteratur studier. I en av boken sto det: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2018, p. 18). I oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan informantene opplever og håndterer barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, og valget endte derfor på kvalitativt forskningsintervju. For å besvare oppgavens problemstilling falt valget på semistrukturert livsverdenintervju, som oppgaven nå kommer videre inn på.

## Semistrukturert livsverdenintervju

Dersom man skal forstå temaer i dagliglivet utfra den som intervjues, brukes ofte semistrukturert livsverdenintervju (Kvale et al., 2018). På denne måten får man innblikk i hva deltakeren mener, oppfatter og tenker rundt temaet som det intervjues om. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale et al., 2018, p. 20). I oppgaven er målet å oppdage og undersøke hvordan lærere som har erfaring med elever som har ADHD som viser reaktiv aggresjon, tenker rundt vanskene og håndteringen av disse i skolehverdagen. Dette passer godt overens med kvalitativ forskningsmetoders mål. Semistrukturert forskningsintervju holder fokuset på hvordan deltakeren opplever emnet, og forskeren kan ha muligheter til å komme med oppfølgingsspørsmål for å oppklare eller gå dypere ned i svarene til deltakeren. Målet med semistrukturert intervju, er å gi deltakeren størst mulig frihet til å beskrive emnet som blir intervjuet om, og intervjuet er ikke helt åpent og fritt, men samtidig ikke lukket for endringer underveis (Kvale et al., 2018). Kvalitativt

forskningsintervju er en samtale mellom to eller flere personer, men i denne oppgaven er det valgt å intervju hver informant separat. Selv om intervjuet blir en samtale, er personene ikke likeverdige deltakere (Kvale et al., 2018). Grunnen er at intervjuer styrer i stor grad samtalen og hvilke emner som skal diskuteres. I tillegg til dette, vurderer intervjuer deltakerens svar, samt at svarene kan bli fulgt opp av kritiske oppfølgingsspørsmål. Semistrukturerte intervjuer er ofte fenomenologisk forståelse viktig (Kvale et al., 2018). Det omhandler hvilken måte svarene blir oppfattet og hva svarene skal brukes til. Dette beskrives nærmere nedenfor.

## Fenomenologi

Fenomenologi går ut på at man ønsker å forstå sosiale fenomener utfra deltakerens perspektiv og hvordan deltakeren beskriver og oppfatter et emne, i dette tilfelle barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Fenomenologisk filosofi er en gammel tradisjon, der det først omhandlet menneskers bevissthet og opplevelser, men i senere tid har det også inkludert menneskers livsverden (Kvale et al., 2018). I kvalitativ forskning er det ikke filosofien som er det viktige, men blir sett mer på som en del av sosiologien. «Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves fra informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale et al., 2018, p. 45). Virkeligheten kan ofte være annerledes når man studere en helhet og teori, mens mennesker, i dette tilfellet lærere, kan ha en annen oppfatning av situasjoner enn det teorien sier. I all forskning vil det oppstå etiske dilemmaer, spesielt dersom det er kvalitativ forskning. Dette går oppgaven inn på i neste avsnitt.

## Etisk refleksjon

«Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Hvinden & De Nasjonale forskningsetiske, 2016, p. 5). Dette skal ta vare på alle aktører som deltar eller andre personer som kan bli påvirket av forskningen som utføres. Forskere og forskningsinstitusjoner kan ikke holde tilbake eller velge ut hvilken informasjon som skal være med i resultatene deres. Det kan føre til etiske dilemmaer som må håndteres i henhold til forskningsetiske retningslinjene. I tillegg er det norske lover og regler innenfor blant annet

personvern som må følges. Når det gjelder skriving av masteroppgave blir disse etiske retningslinjene bevart ved at studenten må ha god kjennskap til de etiske retningslinjene, i tillegg til at alle studier som kan føre til etiske dilemmaer med tanke på deltakere må meldes inn og godkjennes hos norsk senter for forskningsdata (NSD). I enhver forskning er det etiske dilemmaer som må tas i betraktning. I kvalitativ forskningsintervjuer er det en rekke valg og hensyn som må tas ovenfor deltakeren i forskningen. Det er forskerens oppgave å sørge for at deltakeren ikke blir påført noen negative konsekvenser for å delta i studien. For å gjennomføre dette har jeg fulgt råd og krav fra de nasjonale forskningsetiske komiteene, søkt og fått godkjent fra norsk senter for forskningsdata, samt å ha veileder som følger opp oppgaven for å ivareta etiske problemstillinger.

Etiske problemstillinger oppstår gjennom hele prosessen av en studie (Kvale et al., 2018). I starten av prosjektet var tanken å intervju grunnskolelærere som hadde elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, og se hvordan informantene håndterte disse elevene. Dette kunne bli vanskelig å gjennomføre på en etisk forsvarlig måte. Dette grunnet at ved å bruke lokale skoler, ville det være en fare for at informanter og dermed elever kunne bli gjenkjent.

Grunnen til at valget falt på lokale grunnskoler, er at oppgaven er en masteroppgave med sine begrensninger i tid og penger, det ville da ikke la seg gjøre å dra rundt i Norge å intervju ved skoler i andre deler i landet. Det er relativt få skoler i området, og faren for at elever kunne bli identifisert var for stor. Derfor endret oppgaven seg til å gjelde grunnskolelærere som har erfaringer med elever som har ADHD som viser reaktiv aggresjon, noe som førte til at læreren var mer fri til å fortelle om erfaringer innenfor temaet som de hadde tilegnet i skolesystemet.

## Hensyn til personer og informert samtykke

Personer som deltar i studiet, har rettigheter som må ivaretas av forskeren. Menneskeverdet er et viktig punkt som forskeren må ta hensyn til. «I forskningsetikken innebærer det at enkeltindivider har interesser og integritet, som ikke kan settes til side i forskningen for å oppnå økt innsikt eller for å gagne samfunnet på andre måter» (Hvinden & De Nasjonale forskningsetiske, 2016, p. 12). Med andre ord skal ikke informasjonen som blir tatt med i oppgaven påføre deltakeren negative konsekvenser, selv om det kan gjøre oppgaven bedre. Deltakeren skal kunne ha frihet og selvbestemmelse og ikke utsettes for belastninger ved å delta i studien. For å kunne gjennomføre det, er forskerens evne til å utføre personvern viktig. Personvern handler i stor grad om hvordan forskeren behandler personopplysninger (Hvinden & De Nasjonale forskningsetiske, 2016). Som deltaker i en studie skal deltakeren ikke kunne

gjenkjennes som informant, samt at informasjon om deltakeren skal behandles på forsvarlige måter. I oppgaven innebærer det at personopplysninger ikke lagres på data eller andre verktøy med tilgang til nettverk. Opplysninger som lagres i denne studien er kun informert samtykke, og disse blir signert og lagret i papirform i en låst skuff. Informert samtykke er skrevet utfra en mal for informasjon og samtykke hentet fra norsk senter for forskningsdata og den er godkjent fra samme senter. Informert samtykke ligger som vedlegg 2. Informasjon om at deltakeren kan trekke seg dersom de ønsker, er også gjentatt når intervjuet starter. All informasjon om deltakeren og informasjon deltakeren gir behandles konfidensielt. Dette innebærer at informasjonen ikke skal kunne kobles tilbake til informanten og skolen de jobber ved. Transkripsjonen blir skrevet på bokmål, samt personlig informasjon blir utelatt fra denne. Dette gjelder også for resultat og diskusjonsdelen av oppgaven. Dersom deltakeren ønsker, kan de få lese gjennom transkripsjonene for å være trygg på at personvernet deres blir ivaretatt. Deltakerne får tilsendt den ferdige oppgaven etter innleveringsfristen.

### Asymmetrisk maktforhold

I et intervju er det et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og deltaker (Kvale et al., 2018). Når det gjelder etiske problemstillinger og asymmetrisk maktforhold, er det nødvendig at forsker ikke krenker personvern og verdien til deltakeren. Når det gjelder et semistrukturert livsverdenintervju kan det virke til at det ikke er et like asymmetrisk forhold som i strengt strukturert intervju. Intervjuer i denne oppgaven opplevde ikke å ha makt, men heller en ydmykhet ovenfor informantene, da de var svært dyktige og håndterte disse elvene på en god måte. Det er likevel fortsatt et asymmetrisk maktforhold ved at intervjuer er den som styrer emnet og samtalen. I tillegg har intervjuer ikke en lik rolle som deltaker, intervjuer spør og deltaker svarer, og dermed blir det ikke en likeverdige samtale (Kvale et al., 2018). En annen del av asymmetrien er at forskeren skal vurdere og tolke alt deltakeren formidler.

### Norsk senter for forskningsdata

I desember 2020 ble det sendt søknad til norsk senter for forskningsdata om å få gjennomføre forskningen. Vedlagt denne søknaden var det intervjuguiden, samt samtykkeskjema.

Samtykkeskjema som ble brukt, er en mal fra NSD, der all informasjon og rettigheter til deltakere står detaljert formulert.

Intervjuguiden ble utarbeidet utfra problemstillingen og tilhørende teori for å belyse denne..

Intervjuguiden ble skrevet på en måte der grunnskolelæreren skulle kunne fortelle om all sin

erfaring med barn med ADHD som kunne vise reaktiv aggresjon, og ikke måtte relatere det til en bestemt elev. Dermed ble anonymiteten til både elever og lærere bevart.

## Informanter

I kvalitativ forskningsmetode velges ofte informanter ut ved strategisk utvelging (Thagaard, 2018). Det vil si at man velger deltakere som vi anser at kan gi data som kan hjelpe å besvare problemstillingen. I denne oppgaven var derfor målet å ha grunnskolelærere som informanter, og ønsket var å få noen fra barneskole, samt noen fra ungdomsskolen. Dette grunnet at ADHD som viser reaktiv aggresjon er til stede gjennom hele barndommen, og ofte videre i voksenlivet. Ved at jeg bruker lærere i grunnskolen vil jeg styrke utvalgets egenhet for å kunne besvare problemstillingen (Thagaard, 2018). Oppgaven fokuserer på barn som går på grunnskolen, og tar derfor ikke med seg grupper som er utenfor denne inndelingen.

Informasjon og rekrutering ble sendt ut til 8 ungdomsskoler og 12 barneskoler. Her ble prosjektet beskrevet og at forskningen ønsket 5-7 deltakere til intervju om hvordan læreren opplevde og håndterte barn med ADHD som viser utagerende atferd. «Utagerende atferd» ble brukt fremfor «reaktiv aggresjon» da dette antagelig kan være et begrep flere lærere kjenner igjen og har en formening om hva er. Det at den utagerende atferden er reaktiv aggresjon kommer frem ved spørsmålene som er stilt i intervjuguiden. Siden verden er i en tid som er sterkt påvirket av pandemien fra covid-19, ble alle deltakere tilbudt valget mellom personlig intervju ved arbeidsplassen, eller intervju via digitale plattformer. Av alle skolene som ble forespurt var det ingen lærere som svarte at de ønsket å delta. Dermed ble det valgt å bruke egne kontakter i skolesystemet. Denne metoden er fortsatt under strategisk utvelgelse, grunnet at de har de egenskapene oppgaven er ute etter for å besvare problemstillingen, men fremgangsmåten er basert på tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Resultatet ble at deltakerne var lærere som var lokalisert i ulike deler av landet, men intervjuer har ingen personlig kjennskap til disse lærerne, og vet ikke hvilken skole de jobber på, men kjenner til trinnet de jobber på. Skolenavn ble bevisst ikke spurt om på grunn av anonymisering.. En fare ved at utvalget er et tilgjengelighetsutvalg er at dette kan bli skjevt fordelt i forhold til hvordan lærerutvalget i utgangspunktet er (Thagaard, 2018). I denne oppgaven kan det bli ujevnt utvalg ved at det er en mulighet for at deltakere, som føler de mestrer arbeidet med elever som har utfordringer i skolen ønsker å delta, mens de som ikke føler mestring med disse elevene, takker nei til å delta. Etter mine vurderinger, er det en akseptabel variasjon som

fortsatt kan belyse problemstillingen på en god måte. Dette grunnet at oppgaven ikke ser på hva de gjør som er bra og hva som er mindre bra, men leter etter den beste måten lærere kan håndtere utfordringene som kan oppstå ved å ha elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon.

«I vanlige intervjuundersøkelser ligger antall intervjuer ofte på rundt 15 +/- 10» (Kvale et al., 2018). Antallet kommer an på tidsrammen oppgaven har, samt resurser man har tilgjengelig. Denne oppgaven er en masteroppgave, noe som sier at den har en kort tidsramme og noe begrenset resurser til rådighet. Siden analysering og transkribering er en tidskrevende jobb, endte antall deltakere opp på fem grunnskolelærere. «Når vi kommer frem til at studier av flere personer eller enheter ikke synes å gi ytterligere for forståelse av de fenomenene vi studerer, kan vi betrakte utvalget som tilstrekkelig stort» (Thagaard, 2018, p. 59). Dette antallet kalles metningspunktet, og det ble antatt at fem intervjuer skulle gi nok data til å besvare problemstillingen.

## Konstruksjon av data

### Intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet i samråd med veileder, der spørsmålene ble formet for å søke svar på problemstillingen i oppgaven. Teori i oppgaven, samt forskningsspørsmålet gjorde at spørsmålene til slutt omhandlet fire hovedpunkter med spørsmål tilhørende ulike punktene.

De ulike kategoriene var:

- Hvordan læreren forstår ADHD og reaktiv aggresjon. Dette for å definere både ADHD og reaktiv aggresjon, slik at både intervjuer og deltaker har samme oppfatning av hva selve intervjuet handler om.
- Hvordan læreren håndterer atferden. Dette er en stor del av oppgaven og ble derfor en viktig del av intervjuguiden. Det omhandlet teknikker med selve eleven, samt arbeid i det sosiale fellesskapet eleven er en del av.
- Relasjonsarbeid med eleven. Her ble det fokusert på hvordan læreren jobber for å skape og opprettholde relasjonen til eleven.



- Elevenes sosiale kompetanse. Fokuset var på ulike delene av den sosiale kompetansen til eleven, samt relasjoner til andre elever.

I intervjuguiden og i intervjuene ble akademiske begreper begrenset, dette for å unngå at det ble forvirring og misforståelser rundt begrepene i intervjuet. Reaktiv aggresjon ble byttet ut med begrepet verbal og fysisk utagering. Dette er et begrep som lærere er godt kjent med og forholder seg til i det daglige, mens reaktiv aggresjon er et mer akademisk begrep. I et semistrukturert livsverdenintervju blir ofte rekkefølgen på spørsmål og oppfølgingsspørsmål ulike fra intervju til intervju, noe som kan påvirke svarene til informantene. Dette kan føre til at intervjuene blir vanskelig å gjenskape. Essensen i intervjuene er likevel nokså like, og intervjuer passer på at alle spørsmålene blir besvart før intervjuet avsluttes. Intervjuguiden ligger som vedlegg 1 i oppgaven.

## Gjennomføring av intervjuer

Grunnet at lærerne var fra ulike deler av landet, var det naturlig at intervjuene ikke ble utført fysisk, men over den digitale plattformen Teams. Det ble satt opp møte når det passet best for deltakeren, og hvert intervju varte omtrent en time hver. Intervjuer lot deltakeren snakke fritt rundt spørsmålene, og supplerte med spørsmål dersom deltakeren ikke kom innom disse temaene. Deltakeren ble informert om at lyden ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker, og at opptaket ved en senere anledning ville transkribert og deretter slettet.

## Transkribering

«Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale et al., 2018, p. 206). Transkribering av intervjuene ble gjort i transkriberingsverktøyet Nvivo, og på den måten kunne de muntlige intervjuene bli til skriftlig form og lettere settes i kategorier og analyseres. Transkripsjonen ble utført mest mulig ordrett fra deltakeren og intervjuer, men omgjort til bokmål. For å bevare konfidensialiteten til intervjupersonen ble personlige utsagn om seg selv, eller om elever enten utelatt eller skrevet om for å bevare anonymiteten. Grunnet at informantene kommer fra ulike deler av landet, og transkriberingen er på bokmål, kan deltakerne være sikre på at de er anonymisert og at de ikke kan gjenkjennes av kjente, elever eller kollegaer.

## Relabilitet, validitet og overførbarhet

Relabilitet, validitet og overførbarhet er i stor grad forskjellig i en kvalitativ forskning enn i en kvantitativ undersøkelse. «Relabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og gir derfor også uttrykk for kvaliteten av prosjektet» (Thagaard, 2018, p. 181). Oppgaven går først inn på relabilitet, deretter validitet og til slutt overførbarhet.

### Relabilitet

Relabilitet handler om i hvilken grad forskningen i oppgaven kan vise at den er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, samt om andre forskere ville kommet til omtrent de samme resultatene dersom de utførte en studie med samme metodene (Thagaard, 2018). I en kvalitativ studie er det ikke alltid like lett å kunne gjenscape samme resultat da det er snakk om data fra informantens syn av virkeligheten. «Forskeren bør være konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåtene hun eller han har benyttet for å utvikle data» (Thagaard, 2018, p. 188). I oppgaven er dette gjort ved at fremgangsmåtene er mest mulig transparente og lesere av oppgaven kan følge fremgangen i oppgaven trinn for trinn, og dermed gjøre seg opp en mening om den er pålitelig og tillitsvekkende. Relabilitet handler i hovedsak om hvordan vi har utviklet dataen (Thagaard, 2018). Dette innebærer at vi beskriver kontakten vi har med deltakeren i prosjektet og at vi redegjør hvordan denne kontakten har påvirket tolkningen av dataen vi får (Thagaard, 2018). Relabilitet blir også styrket dersom man reflekterer over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjon til deltakeren kan påvirke resultatet (Thagaard, 2018), noe som blir reflektert under avsnittet informanter. Intervjuguiden kan også påvirke relabiliteten til oppgaven, da det er brukt semistrukturert livsverden intervju. Dersom noen skulle utføre denne studien ved en annen anledning, ville de mest sannsynlig fått noe ulikt svar, grunnet at oppfølgingsspørsmålene er ulike. Men på den andre siden, vil muligens essensen i svarene være lik som i oppgaven. Videre går oppgaven over på validitet, som sammen med relabilitet kan styrke oppgavens troverdighet.

### Validitet

Validitet er knyttet til resultater og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). For å få en god validitet i oppgaven er det nødvendig med tydelig transparens i oppgaven og vise at vi knytter teorien opp mot våre tolkninger av dataen (Thagaard, 2018). Validitet er styrket dersom vi reflekterer over om oppgaven undersøker det den forteller at den skal undersøke (Kvale et al.,

2018). I oppgaven er det vurdert om teori, intervju spørsmål og analyse belyser problemstillingen gjennom hele prosessen, dette for å sikre at problemstillingen blir besvart på best mulig måte. Et punkt som kan svekke validitet ved et forskningsintervju, er at man ikke vet om informantene forteller sannheten under intervjuet (Kvale et al., 2018). Dette kan være utfordrende å oppfatte under et intervju. Utfra tema i oppgaven er det lite sannsynlig at de vil lyve under intervjuet. Det er en mulighet i intervjuet at informanten forteller det de tror intervjuer ønsker å høre, eller at de forteller om håndtering utfra hvordan man «bør» gjøre det. Dette kan fortsatt fortelle om hvordan denne informanten mener er den beste måten å håndtere barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon, og forteller deres syn og oppfatning av problemstillingen. Informasjonen kan dermed fortsatt bidra til å besvare problemstillingen i oppgaven.

### Overførbarhet

I kvalitative studier er man ikke ute etter å finne et svar som gjelder for hele befolkningen, men man er opptatt av å skape en forståelse av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018). Derfor er overførbarhet i en kvalitativ studie knyttet til tolkningen av resultatet og ikke lete etter mønster i data som man gjør i kvantitative studier (Thagaard, 2018). I denne oppgaven er det fem informanter som har fortalt om sin oppfatning av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, samt hvordan de håndterer disse elevene. Oppgavens mål var ikke å finne noe mønster i skolesystemet, men å finne hva som kan være best mulig håndtering av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Utvalget i oppgaven er en relativ liten gruppe mennesker, noe som gjør at man ikke kan overføre det til at det gjelder for alle landets skoler. En positiv side med informantene i denne oppgaven, var at de kom fra ulike deler av Norge. Ettersom de svarte mye av det samme og hadde mange like opplevelser, kan det føre til at muligens flere kan kjenne seg igjen i svarene som informantene oppga. Når man snakker om overførbarhet i kvalitativ forskning, kan det knyttes til om det er gjenkjennelig for lesere i samme fagfelt (Thagaard, 2018). Mange av informantene snakket om de samme fenomenene innenfor utfordringene i problemstillingen, noe som kan føre til at flere kjenner igjen forståelsen av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon samt håndteringen informantene utførte.

## Resultat

I dette kapittelet tar oppgaven frem de ulike hovedpunktene i intervjuene og hvordan deltakerne har fortalt om temaer som er relevant for problemstillingen, altså hvordan læreren håndterer elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon -med fokus på sosial kompetanse. Oppgaven deler inn temaene i forståelse for ADHD og reaktiv aggresjon, håndtering og avsluttende tanker. Håndtering er delt opp på følgende måte:

- Konkret håndtering av situasjoner
- Relasjonsarbeid
- Sosial kompetanse
- Forebygging

Punktet om sosial kompetanse inneholder både en forklaring om hvor vanskene ligger, samt måter det blir håndtert på.

Samtlige av informantene er kvinnelige lærere med erfaring fra grunnskolen, varierende fra 5 års erfaring til 30 års erfaring. Som nevnt tidligere er det totalt fem informanter, der noen av informantene har erfaring fra barneskole, mens andre har erfaring fra ungdomsskolen. Noen av informantene har erfaring fra både barne- og ungdomsskolen. For å bevare anonymiteten, kalles deltakerne i oppgaven for informant 1, informant 2, og så videre.

### Forståelse av ADHD og reaktiv aggresjon

I denne delen kommer oppgaven inn på hvordan informantene opplever barn med ADHD og hvordan den reaktive aggresjonen kommer til syne.

Informant 3 beskrev elever med ADHD, som også samsvarer godt med beskrivelsen til de øvrige informantene, på følgende måte:

«Det er jo enkelte kjennetrekke jeg ser når barn har det, og det er ofte at de har en dårlig impuls kontroll, altså det går på en måte ikke gjennom hjernen før de agerer på en del ting. De er veldig spontane og de sliter ofte i sosiale relasjoner, men kan være veldig snille barn. De er ofte veldig aktive, urolige og ukonsentrerte.»

På spørsmål om hvordan utagering hos barn med ADHD kom frem, var de fleste enige om at det handlet om uro i klasserommet som ikke passer inn i «den ordinære» skolehverdagen. De merket forskjellen mellom verbal utagering og fysisk utagering. Alle lærerne hadde opplevd

utagering, men informantene opplevde at det var betydelig mer fysisk utagering på barnetrinnet enn det var på ungdomstrinnet.

Generelt om utagering forklarte informant 4 det slik:

«Jeg tenker alt som kan gjøre skolehverdagen ubehagelig for både meg og andre elever er en form for utagering.»

Informant 4 fortalte også at:

«Det kan være så forskjellig fra person til person og hvilken grad utagering det er, men det er jo det som du mener er måten en ikke skal oppføre seg på skolen. Alle elever har det jo vanskelig på skolen innimellom uten at de utagerer, så det er alle avvik fra det. Både fysisk og verbalt»

Eksempler på verbal utagering fra informant 1 var:

«Jeg tenker at verbalt er jo når de ikke sier fine ting, svarer deg frekt eller ikke hører etter. De forstyrrer gjerne i timene ved at de kommenterer, snakker i munnen på meg og forstyrrer andre»

Informant 2 forklarte det litt annerledes:

«Lyder aller helst. At de sitter ubevist og tapper med kulepenn, dunker i pulten. Det blir en gjennomgående lyd»

Utagering fysisk er også noe alle informantene hadde opplevd og det ble forklart på ulike måter. Ofte var det materielle ting som kunne bli kastet, eller at det ble fysisk utagering mot andre elever. Informant 1 beskrev det slik:

«Utagering fysisk er vel mer når de slår, sparker, velter stoler, velter pulter, kaster bøker, blyanter, viskelær, saker og det å pirke borti.

Informant 2 sa:

«Om de blir sinte kan gjerne bøkene fyke, eller du hører det ved at uroen i kroppen blir større og mer bevegelse»

Informant 4 forklarte også om det å oppleve at materiell har blitt skadet:

«Jeg har vært med på at klasserom, gymgarderober og lignende har blitt ødelagt»

Informantene fikk også spørsmål om hvilke situasjoner de opplevde at utageringen oppsto.

Informant 2 sa:

«Ofte oppstår problemet når det er kryssede interesser. Da ser man det veldig tydelig.»

Det ble tatt frem at dersom det var ting som gikk mot det eleven tenkte eller ønsket, kunne det føre til utagering. Annet som førte til utagering, var ofte at det var det var variasjoner i skolehverdagen som eleven ikke var forberedt på.

## Håndtering

Informantene fortalte om ulike måter å håndtere vanskelige barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon i forhold til forebygging og håndtering i situasjonen. Videre går oppgaven inn på hva informantene fortalte om konkret håndtering, forebygging, relasjonsarbeid og sosial kompetanse.

## Konkret håndtering av utfordringene

Lærerne forklarte hvordan de håndterte vanskelige situasjoner som oppsto når de arbeidet med elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, og hva de følte hadde fungert godt i skolehverdagen til elevene de hadde hatt.

Under konkret håndtering av vanskelige barn var informantene enige i at tiltak måtte tilpasses den enkelte elev, grunnet at alle mennesker er ulike. Det var ingen fasit på hva som kunne fungere på alle elever, men likevel var det noen punkter de var enige om at de brukte på alle elever i skolen. Når det gjaldt elever med ADHD, ble disse punktene ekstra viktig. Samtlige av informantene understreket at lærere måtte forholde seg rolig, selv i situasjoner der atferden til eleven ble utfordrende. I tillegg mente de at kommunikasjon, både før og etter konflikter var viktig. Mange trente på ulike områder av den sosiale kompetansen, uten at deltakerne brukte

ordene «sosial kompetanse». Det som kom frem som den viktigste måten for å håndtere og forebygge vanskelig atferd hos elevene med ADHD, understreket samtlige informanter at var relasjonen mellom lærere og elev.

For å bevare roen i klasserommet kom det frem flere ulike metoder informantene brukte. Å stille seg i nærheten av eleven, få blikk kontakt og være til stede syntes informant 2 var en god måte å hindre at situasjoner utviklet seg. Samtlige av deltakerne understrekte behovet for å skaffe kontakt med elevene i klasserommet og gi korte og tydelige beskjeder til elever med ADHD, gjerne gå bort til dem etter klassen var satt i gang for å sørge for at de hadde fått med seg beskjeden. Ofte fikk elevene egne rom å sitte på under prøver, eller andre situasjoner der eleven trengte litt ro. I tillegg kom de fleste av informantene innom behovet for at eleven følte trygghet og opplevde forutsigbare hverdager.

Lærerne fortalte at de ikke alltid klarte å unngå fysisk utagering, og hadde dermed utviklet ulike metoder for å håndtere dette. I situasjonen ville de fleste forsøke å dempe elevens eskalerende atferd mest mulig, og dersom det ikke fungerte, var deres prioritet å skjerme de andre elevene. Informant 2 beskrev:

«Og andre ganger hvis det blir skikkelig ille så er jo målet å skjerme de andre om mulig. Men tar det helt av så må du nesten bare la andre elevene gå ut og la den eleven som utagerer bli i rommet.»

Når lærerne hadde opplevd situasjoner med utagering, fortalte samtlige at de snakket med elevene når situasjonen hadde roet seg. Informant 1 sa:

«Men etter man seg ned og tar en skikkelig prat med dem når de har funnet roen og freden så når man jo inn. Da får man en samtale med de»

Informant 3 beskrev det slik:

«Barn med ADHD er opptatt av rettferdighet, og når jeg bruker de samme strategiene ovenfor deg som har ADHD og den du har hatt konfliktene med, så blir de behandlet likt selv den ene har ADHD. De får de samme spørsmålene, samme mulighet til refleksjon»

Lærerne snakket om klassemiljø og påvirkningen det hadde på elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Det å ha et godt og inkluderende klassemiljø fortalte de at kunne være en demper for uønsket atferd fra elevene. Oppgaven går videre inn på hvordan informantene forklarer hvor viktig det er med et godt klassemiljø for elever som har ekstra utfordringer.

## Klassemiljøet

Informantene var opptatt av å ha et godt, trygt og inkluderende klassemiljø. Spesielt dersom de har barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon eller har andre diagnoser som kan gjøre at det sosiale samspillet til andre elever blir en utfordring. Noe av det flere av informantene tar opp er hvor viktig det er at resten av klassen vet at læreren genuint liker og respekterer eleven som har utfordringer. Informant 5 sa:

«Du må inn og du må like de elevene, ellers går det ikke.»

Hun fortalte at læreren må komme inn på eleven med tanke på relasjoner og du må like den eleven, og det må du i tillegg vise det til resten av klassen. I tillegg til dette, mente de fleste av informantene at åpenhet var viktig. De mener at åpenhet rundt diagnosen og vanskene ofte kan være med på å skape forståelse og aksept hos klassekameratene deres. Informant 4 fortalte:

«Det kan være godt å være åpen for elevene som har denne diagnosen, ikke for å unnskyldes seg, men for at andre kan forstå at det ikke er like lett for meg som for deg, og da får de ofte innpass igjen. De andre elevene kan veldig ofte forstå og inkludere dersom de forstår dem»

## Forebygging

Informantene var opptatt av at forebygging er like viktig som å håndtere etter en situasjon. Informant 2 sa:

«Å være i forkant er egentlig alfa og omega, så slipper du situasjonene. Når situasjonene oppstår, så mister du de ofte den dagen. Det kan være nok til å ødelegge hele dagen. Og trygghet, ikke minst. De må vite at det er trygt og godt.»



Forebygging utførte informantene på ulike måter. Informantene beskrev forskjellige tiltak for elever i barneskolen og elever som går på ungdomsskolen. Tiltak som ofte ble brukt på småtrinnene var forberedelse før aktiviteter som gikk utenfor den ordinære skolehverdagen, slik som aktivitetsdager og turer. Informantene likte også å ha elevene tett ved seg, både i situasjoner som fellessamlinger og når det gjaldt plassering i klasserommet. Informantene som jobbet på ungdomsskole, fortalte at nødvendigheten for å forberede eleven før turer og aktivitetsdager ble redusert på ungdomstrinnet. Forebyggende tiltak som vedvarte i ungdomsskoleårene, var spesielt at de kunne ha personlige avtaler om pauser fra timer dersom det ble for krevende for eleven å sitte i ro over lengre tid. Andre tiltak som ofte ble brukt, var å hjelpe dem i gang med oppgaver og gjenta oppgaven etter at aktiviteten var satt i gang i klassen. Informantene fortalte også at elever med ADHD som viste reaktiv aggresjon kunne ha nytte av gruppearbeid dersom gruppene ikke ble for store. Dette beskrives nærmere under samarbeid.

## Relasjonsarbeid

Under intervjuene var samtlige av informantene opptatt av at relasjonsarbeid mellom lærer-elev, men uttrykte også at relasjoner mellom medelevene var svært viktig for å hjelpe elevene med ADHD som viser reaktiv aggresjon. I dette avsnittet blir det først lagt frem hva informantene fortalte om lærer-elev relasjon, og deretter hva de mente om elev-elev relasjoner.

## Lærer-elev relasjon

Å skape gode relasjoner til elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon var for de fleste av informantene å være både utfordrende og lettere enn med de øvrige elevene. Dette grunnet at informantene var i situasjoner der eleven irettesettes gjentatte ganger i løpet av dagen. De fortalte også at relasjonsarbeidet ble lettere grunnet at elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon ofte søkte voksenkontakt, og likte å fortelle om sine interesser og fritid. Samtlige av informantene la vekt på hvor viktig relasjonsbygging er. Informant 3 sa:

«Jeg ser jo det at relasjonsbygging er alfa og omega»

Informant 2 sa noe av det samme:

«Har du ADHD elever, så er relasjoner alt egentlig. Ingen relasjon, da har du en problemelev»

Alle informantene la vekt på viktigheten av å skape og opprettholde en god relasjon til elevene, spesielt når elevene hadde ekstra utfordringer, slik som ADHD og reaktiv aggresjon. På spørsmål om relasjonsbygging med disse elevene er forskjellig i forhold til de øvrige elevene svarte informantene noe ulikt, men disse handler likevel om det samme: tid, tålmodighet og forståelse. Informant 4 sa:

«Det er lett å komme i snakk med de om du vet hva de er interessert i. Og ofte føler jeg at de kan være glade i voksenkontakt, en til en på skolen. Kanskje ofte for å snakke med en voksen i stedet for å gjøre det som er utfordrende. Jeg føler ofte at om man har tid, og man er nok inni klassen, så er det de elevene vi får best kontakt med»

Samtlige av informantene snakket om relasjonsvarme og kontroll.

Informant 3 fortalte:

«Jeg tror veldig på dialog. Jeg tror på det å være rolig og jeg tror på det å være tydelig. Jeg sier ofte jeg er en streng person, jeg har mye varme i meg, men jeg er ikke veldig kjefte og jeg prøver å være rettferdig»

Informant 2 snakket om hvordan beskjeder som blir gitt på en god måte ofte hindrer videre utfordringer og eskalering av en situasjon:

«Den gode beskjeden, måten du sier det på er viktig. Ikke stå der å være provoserende og vent på at noe skal skje. Hvis jeg har en som sitter i et hjørne og bare lager lyd, så få han kanskje en beskjed av meg med: Vær grei å slutt med det. Du legger til den der at du er litt hyggelig»

Det å sette krav er noe alle informantene var opptatt av i ulik grad. De forventer at eleven skal kunne følge undervisningen og ha en akseptabel oppførsel i klasserommet. Informantene forklarte at i noen tilfeller var det nødvendig med miljøveileder som fulgte elevene dersom de

som hadde mye utagering. Informant 3 mente at elever med ADHD har ofte et større potensiale enn det fleste i skolesystemet forventer. Hun sa:

«Jeg har ofte en følelse av at vi undervurderer dem litt, for jeg kan være ganske tydelig og har ganske klare forventninger til dem når de begynner å bli litt større»

Det samme sa andre informanter som jobber på ungdomsskole. De mener at elevene har forutsetninger for å kunne klare mye av det de andre elevene klarer, men at de ofte må ha litt hjelp til å komme i gang og til å holde motivasjonen oppe.

Videre går oppgaven inn på hva informantene fortalte om relasjoner mellom elevene.

### Elev-elev relasjoner

Informantene var opptatt av at det var viktig for elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon å ha gode relasjoner til medelever. De aller fleste av informantene hadde opplevd at alle barna med ADHD, hadde minst en venn. Noen elever hadde ikke venner i starten på ungdomsskolen, men etter lang tid med målrettet arbeid på trening av sosial kompetanse, hadde også disse elevene klart å skaffe seg venner. Samtlige av deltakerne fortalte at det er en krevende jobb å lære elevene å regulere følelser for at barna skulle klare å holde på vennene sine. Ofte hadde barna med ADHD som viste reaktiv aggresjon en tendens til å slite ut vennene sine. Informant 1 sa:

«De blir jo sliten etter hvert. Det blir alltid sånn: å nei, må vi ha deg med liksom. Du ødelegger jo stadig vekk. Og det er jo kjempeleit for de det gjelder og for de mener ikke alltid å gjøre det»

### Sosial kompetanse

Informantene fortalte at sosial kompetanse kunne være vanskelig for elever med ADHD som viste reaktiv aggresjon, og du kunne ha vansker på flere av de sosiale kompetanseområdene. Flere av lærerne understrekte at alle barn er ulike, og det er også barn med diagnoser. Derfor var det ulikt fra elev til elev i hvilke områder barnet hadde utfordringer.

Informant 4 beskrev noen av vanskene barn med ADHD som viste reaktiv aggresjon kan ha:

«Jeg føler at situasjoner som er mest typisk med elever med ADHD er at de kommer i situasjoner sosialt som de ikke kommer seg ut av på noe god måte. At de stikker av, gjemmer seg, går vekk fra leken dersom reglene ikke var slik som de hadde tenkt. Eller at de tar et dårlig valg og impulskontrollen hindrer de å gjøre gode valg. I alle fall på barneskolen»

Informant 2 beskrev det slik:

«Noen lager ikke egentlig lyder eller bråker og forstyrrer klassen, for det er ikke det som er vansken. Men vansken kommer mer i møte mellom mennesker.»

Videre blir det presentert hva informantene fortalte de ulike ferdighetsområdene innenfor sosial kompetanse, slik som samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse og ansvar.

## Samarbeid

Samarbeid er et område flere av informantene fortalte at kunne være utfordrende for elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Informantene hadde erfart at disse elevene kunne jobbe godt med andre elever, men helst dersom det var små grupper. De fleste informantene fortalte at elever ofte fungerte godt når de jobbet to og to, men dersom det ble større grupper ble det fort vanskelig for barnet med ADHD og kunne da vise reaktiv aggresjon. Informant 4 fortalte om situasjoner de de kunne havne utenfor i:

«Veldig ofte kommer jo unger med ADHD utenfor i lek og spill, spesielt jo eldre de blir. De syntes det er så vanskelig å samarbeide med de»

Samme informant sa:

«Jeg har opplevd elever som ikke fikk være med å spille fotball for de aldri fulgte reglene, og det var jo sant, de fulgte jo ikke reglene, men de ville spille fotball likevel»

Flere av informantene fortalte at det kunne bli vanskelig for andre elevene å samarbeide med elevene med utfordringer grunnet at de ofte vil ha ting på sin måte og samtidig kan reagere kraftig på situasjoner.

Informantene var opptatt av at det å trene på hvordan andre oppfatter situasjoner var viktig.

## Empati

Samtlige av informantene mente at elever med ADHD ofte har mye empati for elever som havner i ubehagelige situasjoner, spesielt om eleven med ADHD ikke er involvert i denne. Det kan være når eleven er vitne til en situasjon, eller hører historier. Dersom eleven var involvert i en vanskelig situasjon, fortalte flere av informantene at elevene ofte var lei seg og angrende når situasjonen hadde roet seg ned. Andre informanter fortalte at elevene hadde vanskelig for å se andre barnas sider av situasjonen, spesielt dersom de mente at de selv hadde tålt det som skjedde på en bedre måte enn det den andre eleven i konflikten gjorde. Informant 1 beskrev det slik:

«Noen driter jo i det, men andre tenker jo: Oy shit, det var jo ikke meningen! Jeg vet ikke hva som skjedde, det bare ble slik»

Informant 4 beskrev hvordan hun opplevde empati hos elever med ADHD slik:

«De tenker ofte at dette må du jo tåle, for det hadde de tålt selv. Elever med ADHD har ofte ekstremt mye empati for situasjoner de kjenner seg igjen i og det å ha ADHD fører med seg en del utfordringer for de elevene som har det, så de vil jo kjenne seg igjen i mange situasjoner som de selv har vært i selv. På samme måte som at de ikke er så flinke til å ha empati med personer som oppfører seg på en måte som de ikke ville gjort selv.»

Informant 3 forklarte om empati for andre elever på følgende måte:

«Mange av barna kan ha mye empati, så lenge det ikke er kryssende interesser, da blir det straks litt verre.»

## Selvregulering

Deltakerne hadde stor enighet i at selvregulering ofte var en vanske hos elever med ADHD som kan vise reaktiv aggresjon. De hadde alle satt seg ned med elever og snakket om vanskelige situasjoner som dukker opp i skolehverdagen. Ulike situasjoner kunne ofte føre til utagering slik som deltaker 1 fortalte:

«Det er jo gjerne hvis de er i samlinger hvis vi er mange, slik som avslutninger i fellesskap på skolen»

Og informant 5 beskrev en situasjon der det var vanskelig med selvkontroll som:

«Timer der man får større frihet enn man pleier. Da er det lett å ta den lille mengden frihet og overdrive den»

Informantene fortalte at det ofte ble både vanskeligere og lettere etter hvert som elevene ble eldre. På en side hadde elevene lært seg strategier for håndtering og kontroll, og noen gikk på medisiner med god effekt, mens på den andre siden var det et problem at det ble mer forventning til at elevene måtte ta ansvar for egen læring og utføre oppgaver alene. Dette er det en del elever som har vansker med, og da spesielt med å komme i gang med oppgaver fortalte to av informantene. Informant 3 fortalte:

«Typisk er å skyve på ting. Hvis du ikke har lyst å lese på det eller begynne på den oppgaven, utsetter du det til i morgen. Spiller heller, og til slutt har man ikke sjans til å komme i mål.»

Informant 4 fortalte:

«Da må du ofte sette deg ned med dem og sette de i gang. Kommer de i gang, kan de ofte fortsette. Så da ble det jo litt dette med tilpasset oppgaver til disse elevene et viktig tiltak. At man korter det ned.»

Lærerne som hadde hatt eldre elever med ADHD som viste reaktiv aggresjon, og spesielt de som hadde elever på ungdomsskolen, fortalte at impulskontrollen ofte ikke ble mye bedre,

men elevene hadde lært seg strategier for å mestre og oppdage utfordringene bedre. Dermed kunne elevene justere seg selv på en annen måte, og gjerne sette i gang tiltak som elevene visste fungerte. Eksempler på dette var slik som pauser fra timer, eget rom å slappe av på og gå en tur. En av informantene fortalte også at noen eldre elever etter hvert kan se hvilke situasjoner som er utfordrende og dermed lære å kontrollere impulsene bedre. Informant 4 fortalte at en elev hadde sagt:

«Jeg har ADHD så jeg er kjempedårlig på impuls kontroll, jeg fatter ikke hvorfor jeg reagerte sånn, men jeg gjorde det.» Videre sa informanten: «Det er jo superbra sosialt å ha den muligheten til å si det, både til lærer og andre elever»

Informant 2 beskrev eldre elever slik:

«De har nok fått litt mer selvkontroll, også er de mer bevist på følelsene sine når de kommer. Det er ikke sånn at de klarer å kontrollere de, men de vet at de kommer»

## Selvhevdelse

Deltakere fortalte at mange av elevene ønsket å komme inn i grupper og vise seg frem, men at det innimellom ble for mye for medelever og de viste seg frem på ugunstige måter.

Informant 2 fortalte det slik:

«Ene eleven slet veldig, han gjorde så mange dumme ting og prøvde å være den kule som de hadde lyst å være med»

Informant 1 fortalte at mange ganger gikk det ut over selvtilliten til den som hadde ADHD. Dette ved at de gjentakende ganger følte nederlag i både sosiale og faglige situasjoner. I den forbindelse hadde en elev sagt til henne:

«Jeg får ikke til noen ting og jeg er skikkelig dårlig i alt. Jeg får ikke til å leke, jeg får ikke til å lese, ikke å skrive og ikke å regne»

Flere av informantene fortalte at for å øke selvhevdelsen til eleven måtte de som lærere være positive, og vise eleven at de mente denne eleven var en ressurs.

Informant 2 brukte tid på å styrke eleven sin selvtillit ved å fortelle om elevens styrker:

«Det er jo egentlig en kjemperessurs du har, og du burde egentlig ikke sittet inn forbi disse fire veggene og gjøre ting på denne måten, men vært ute og brukt dine ressurser. Men vi må gjøre det beste vi kan innenfor disse fire veggene»

## Ansvar

Alle informantene var enige om at elever med ADHD ikke klarte å ta ansvar når de var i konflikter. Flere av barna, men ikke alle, med ADHD kunne derimot klare å ta ansvar for situasjonen i ettertid når de hadde en samtale rundt det. Det ble lagt vekt på at jo eldre barna ble, jo oftere kunne de se sin egen rolle og ta ansvar for egne handlinger i etterkant av situasjonen. Flere var enige om at det var vanskelig å se at det ikke var rettferdig å handle som eleven gjorde, dersom det var utført en urettferdig handling mot dem først. I disse tilfellene rettferdiggjorde de ofte sine egne handlinger. Informant 4 sa:

«Når de er i en vanskelig situasjon selv, så vil de jo ha sin rettferdighet og da kan de ofte ha lite forståelse for andre rundt seg»

Hun fortalte også at det ofte blir lettere når elevene blir eldre, da de ofte får en forståelse for seg selv, hva ADHD er og hva elevene selv syntes er vanskelig. Dette oppfattet hun som en positiv måte for elevene å skaffe ansvar hvordan de reagerte i ulike situasjoner.

Informant 5 fortalte at elevene ofte kunne feiltolke situasjoner, og dermed rettferdiggjøre egen utagering. I slik situasjoner, ville elevene ofte ha liten forståelse for medelevene sine og ta lite ansvar for hendelsen selv.

## Avslutning av intervjuet

Mot slutten av intervjuet, ønsket jeg å høre hva læreren selv hadde ønsket som et tiltak eller hjelp i skolehverdagen dersom de kunne velge fritt. Det ga grunnlag for det siste spørsmålet



som var i samtlige intervjuene. Selv om det ikke er mulig å gi lærere det de ønsker og tror kunne vært best, var det likevel interessant å høre hva de aller helst savnet.

Jeg stilte spørsmålet: «Dersom du kunne velge tiltak i skolehverdagen som du tenker kunne hjelpe lærer og elever med ADHD og utagerende atferd, uten tanke på økonomi og andre begrensninger, hva tenker du kunne vært bra?»

Samtlige av lærerne svarte da «Mer voksenressurser». Alle mente at flere voksne, både lærere og miljøpersonell ville gitt en bedre skolehverdag for lærere, eleven med utfordringer og de resterende elevene. Dette ville gjort at de kunne tilpasset undervisningen mer og fulgt elevene med ADHD tettere opp. I tillegg understrekte en av informantene at hun ønsket ekstra ressurser og kompetanseheving hos lærere og andre voksne i skolesystemet. Dette kunne bidra til å øke forståelsen for barna med ADHD (og andre diagnoser), og dermed redusere uønskede situasjoner. De fleste av deltakerne fortalte at informasjon og opplæring av elever med ADHD, utagerende oppførsel og andre diagnoser og utfordringer var omtrent fraværende i pensum da de tok lærerutdanningen. Samtlige hadde måtte be om å få gå på kurs, eller de måtte lese seg opp på diagnoser selv for å på beste mulig måte kunne håndtere utfordringer de fikk i klassene sine.

## Drøfting

Dette kapittelet vil svare på problemstillingen ut fra teori og data. Problemstillingen er som følger:

«Hvordan håndterer lærere elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon.

- Med fokus på elevens sosiale kompetanse»

Drøftingsdelen vil først ta for seg hvordan elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon viser seg i skolehverdagen. Deretter tar oppgaven for seg håndtering av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Under håndtering blir det følgende underkategorier:

- Konkret håndtering
- Autoritativ klasseledelse
- Relasjoner mellom elever
- Sosial kompetanse

Kategoriene er valgt ut etter hva informantene la vekt på i intervjuene, og ga grunnlaget for hvordan dataen ble kodet i Nvivo. Dette, samt strukturen på teoridelen, førte til at det var en naturlig rekkefølge på drøftingen.

### Hvordan elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon oppfattes

Funn i undersøkelsen viste at informantene opplevde ulike og sammensatte utfordringer hos elevene med ADHD som viste reaktiv aggresjon. Elever som er urolige og uoppmerksomme er et kjent problem for lærere i den norske skolen (Ogden, 2015). Dette innbefatter elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Informantene opplevde at det var utfordrende å ha elever i klassene med disse utfordringene, og kunne fortelle om ulike trekk de så hos elever med ADHD som viste reaktiv aggresjon. Her fortalte informantene om elever som var spontane, aktive, urolige, ukonsentrerte og hadde vansker med sosiale relasjoner.

Dette er symptomer som er en del av kriteriene for å få diagnosen ADHD (American Psychiatric, 2013). De ulike vanskene informantene beskriver, kan være symptomer på ulike typer ADHD, men ofte er det ADHD impulsiv type og ADHD kombinert type som kommer til syne i skolehverdagen i størst grad. Disse elevene har ofte mange av symptomene på ADHD, og dermed finner lærere det mer utfordrende å håndtere denne typen elever. De fleste

av barna med ADHD, har ADHD kombinert type (Holmen, 2017), noe som kan forklare hvorfor de fleste informantene beskrev mange ulike utfordringer som er vanlig hos barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon.

## Håndtering

Håndtering av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, kan ofte føles som en utfordring for mange lærere ifølge teorien, men dataen viste at det var to viktige sider ved disse elevene. Disse elevene hadde en utfordring knyttet til sin oppførsel, men samtidig en stor kapasitet til unike resurser, slik som kreativitet, energi og alternative måter å løse utfordringer.

Undersøkelsen viste at informantene satte inn flere tiltak for håndtering, enten strukturerte tiltak, eller tiltak som faller naturlig for læreren å gjøre grunnet erfaringsbasert kunnskap.

Tiltakene vil bli presentert i følgende underkategorier:

- Autoritativ klasseledelse
  - Balansen mellom kontroll og varme
  - Relasjoner mellom lærer og elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon
  - Relasjoner mellom elever
- Sosial kompetanse
  - Samarbeid
  - Selvkontroll
  - Selvhevdelse
  - Ansvar
  - Empati
- Konkret håndtering

## Autoritativ klasseledelse

Et overraskende funn i undersøkelsen viste at informantene ikke hadde store utfordringer med elever med ADHD som viste reaktiv aggresjon, og var i stor grad positiv til disse elevene. I teori kommer det frem mange utfordrende områder for læreren når de jobber med elever med ADHD og elever som viser reaktiv aggresjon. Informantene hadde opplevd vansker og

utfordringer, men beskrev elevene på en positiv måte med mange gode ressurser og egenskaper. Dette kan handle om deres evne til å utøve god autoritativ klasseledelse. Et eksempel som passer inn i autoritativ klasseledelse kan være det ene informantene sa:

«Jeg tror veldig på dialog. Jeg tror på det å være rolig og jeg tror på det å være tydelig. Jeg sier ofte jeg er en streng person, jeg har mye varme i meg, men jeg er ikke veldig kjefte og jeg prøver å være rettferdig»

Autoritativ klasseledelse handler i stor grad om å ha høye verdier på både kontroll og varme, og en slik klasseledelse kan være med å gi økt livsmestring (Roland, 2021). Livsmestring er en stor del av den nye læreplanen og står sentralt i fokus i den norske skolen.

Det å ha en autoritativ klasseledelse er forbundet til positiv påvirkning når det kommer til sosiale og emosjonelle utviklingen til elever (Roland, 2021). Det kan virke som at informantene hadde erfart at strategier som står i stil med autoritativ klasseledelse fungerte for dem i klassen, og dermed førte til bedre skolehverdag for elevene. Roland (2021) beskriver at autoritativ klasseledelse kan øke evnen til selvregulering, gi sosial trygghet, bedre selvstendighet, redusere konsentrasjonsvansker, øke motivasjon og forebygge negative handlinger. Som vi så i resultatdelen var disse punktene noe som elever med ADHD som viste reaktiv aggresjon kunne ha utfordringer med, og som lærerne jobbet med i skolehverdagen. Som beskrevet i teoridelen, har disse barna behov for trygge rammer og forutsigbar hverdag. Det å sette krav i skolehverdagen kan føre til at eleven opplever en forutsigbar og trygg skolehverdag (Roland, 2021). Det å sette krav handler ikke kun om å forvente at eleven gjør som læreren sier, men handler også om at læreren må ha respekt for eleven, konfrontere elever i vanskelige situasjoner og tilpasse forventningene til elevens modenhetsnivå (Roland, 2021). Informantene i studien var opptatt av å ha kontroll i klasserommet og utøve denne kontrollen rolig med omsorg og varme i bunn. Dette kan være ekstra viktig når det gjelder elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Det å ha klare og tydelige forventninger til elevene som har utfordringer, kan føre til større motstand dersom man bruker autoritær klasseledelse fremfor autoritativ klasseledelse. Ingen av informantene i denne undersøkelsen fortalte om måter å være klasseleder på som antyder at de kunne være innenfor autoritær klasseleder. Dette kan være en del av forklaringen til hvorfor mange av dem følte at de mestret arbeidet med elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Lærerne i denne studien

spesielt opptatt av å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene med ADHD som viser reaktiv aggresjon.

## Relasjon mellom lærer og elev

Et viktig funn i oppgaven var at informantene var opptatt av gode relasjoner, og brukte mye energi og tid på å skape og opprettholde disse. Når det kommer til elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon er autoritativ klasseledelse, som vist over, ekstra viktig (Roland, 2021). Dette grunnet at elever kan utføre flere negative handlinger enn de øvrige elevene, og denne atferden må korrigeres. Elever som viser atferdsvansker kan gjøre jobben til lærere vanskelig til tider, og føre til irritasjon og frustrasjon for både eleven, medelever og læreren (Drugli, 2012). En god relasjon kan føre til at frustrasjoner reduseres og skape en bedre skolehverdag for både lærer og eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Det kan virke som at informantene i oppgaven hadde klart å skape gode relasjoner til elevene, noe som gjorde at utfordringer i hverdagen ble redusert i forhold til hva som blir beskrevet i teorien at barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha. Funn viste at informantene bygde deres relasjon med elevene ved å snakke med dem om interessene deres, vise respekt og forsøkte å vise eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon at denne var en ressurs for læreren og klassen. Når man ser på teori innenfor autoritativ klasseledelse, støtter den opp under hvor viktig relasjoner mellom lærer og elev er, men da i kombinasjon med kontrollaspektet. Relasjoner alene er ikke nok for å hindre utfordrende atferd, da havner læreren inn i en ettergivende stil, som fører til at eleven kan blir forvirret med tanke på hva som er akseptabel oppførsel (Roland, 2021). Deltakerne i oppgaven fortalte også at for å kunne ha en god relasjon og ha et godt skolemiljø, hadde de samtidig forventinger og krav som var tilpasset elevene.

Informantene fortalte at relasjonen til elever kan bygges på flere måter, og lærere trenger ofte å prøve seg litt frem. Dette samsvarer med det Roland (2021) skriver innenfor autoritativ klasseledelse. Han skriver at man kan bygge positive relasjoner ved å ha et positivt klima, sensitivitet, positiv perspektivtaking, småprat, lek, aktiviteter, banking time, og mestringsopplevelser (Roland, 2021). Informantene i oppgaven var opptatt av å bygge gode og trygge relasjoner, og de fleste av informantene hadde klarte dette bra. De ulike punktene Roland (2021) forteller om, var også punkter informantene tok opp at de gjorde for å styrke relasjonen. Det tyder at det informantene mente fungerte godt for å skape god relasjon mellom lærer og elev faller sammen med det teorien beskriver.

Relasjon mellom lærer og elev kan påvirke hvordan relasjonen til eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon er til de øvrige elevene. Ofte kan elever ha en negativ innstilling til elevene med atferdsvansker, dersom læreren har en dårlig relasjon til eleven (Drugli, 2012). Alle informantene i studien var enige om at i tillegg til god relasjon mellom lærer og elev, var relasjoner mellom elever svært viktig.

## Relasjoner mellom elever

Et av funnene i undersøkelsen viste at mange av elevene som har ADHD som viser reaktiv aggresjon hadde store problemer med sosiale kompetanse, noe som gikk ut over relasjoner til medelever. Relasjoner til medelever kan ofte øke trivselen og redusere negativ atferd for elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. «Elever som er aggressive og har et høyt konfliktnivå til læreren, er dem som i minst grad er likt av sine medelever» (Drugli, 2012, p. 87). Dette kommer mer av deres konflikter med læreren enn deres aggressive oppførsel. Det har vist seg at dersom læreren har en god relasjon med eleven som er utagerende, er eleven bedre likt enn dersom de er utagerende og har en dårlig relasjon til læreren (Drugli, 2012). Informantene var opptatt av at det var viktig at de viste utad at de oppriktig likte elevene som hadde ADHD som viste reaktiv aggresjon, og viktigheten av dette støttes av forskning (Drugli, 2012). Ved at de viser klassen at eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon er respektert, akseptert og likt, kan eleven bli satt i et positivt lys til sine medelever. Dette kan igjen føre til vennskap og trygghet for elevene med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Vennskap er viktig for alle mennesker, og er en essensiell del av skolehverdagen til elever. Skolen beskrives slik: «Det kan være en arena for inkludering, men også starten på et livslangt utenforskap» (Wetterhus, Brændhaugen, & Bratvold, 2020, p. 29). Funn viste at læreren måtte involvere seg i elevens skolehverdag for å hjelpe elevene til å skape og holde på vennskap. Dette kan ha bidratt til at elevene følte seg sett i hverdagen og fikk hjelp og støtte for å unngå å bli utestengt i sosiale sammenhenger, samtidig til at de kunne danne og holde på vennskap. Samtidig kunne det føre til redusert uønsket atferd hos elevene.

Det at læreren viser utad at de liker eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon, er ikke nok til å danne og holde på vennskap. Et interessant funn var at informantene fortalte at de jobbet mye med elevens sosiale kompetanse for at barnet skulle fungere bedre i sosiale

interaksjoner. Noen av elevene som har vansker med utenforskap og vennskap forteller selv at de skulle hatt mer sosial kompetanse (Wetterhus et al., 2020).

## Sosial kompetanse

Et viktig funn var at samtlige lærere i undersøkelsen var svært opptatt av barnas sosiale kompetanse og arbeid for å øke ferdighetene her. Å ha en god sosial kompetanse påvirker hvordan man oppfatter seg selv og hvordan man blir oppfattet og akseptert av andre (Ogden, 2015). I teorikapittelet ble det beskrevet at sosial kompetanse er viktig når det gjelder arbeid med elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, og dette sammenfalt med det informantene i oppgaven fortalte. Hvordan dette blir gjort innenfor de fem ferdighetsområdene til sosial kompetanse bli beskrevet nedenfor.

## Samarbeid

Informantene fortalte at samarbeid kunne være utfordrende for elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, da spesielt med medelever. Samarbeid omhandler både det å kunne samarbeide med andre elever, men også det å samarbeide med læreren (Ogden, 2015). Informantene var i stor grad opptatt av samarbeid mellom elevene når det kom spørsmål om hvordan elevene med ADHD som viser reaktiv aggresjon klarer å samarbeide. Funn viste at de kunne ha vansker med å samarbeide med sine medelever. Informantene var opptatt av hvordan de la forventninger til atferd og skolearbeid når det kom til elevene med ADHD som viste reaktiv aggresjon. For å kunne utføre det, kreves det samarbeid mellom lærer og elev. Samarbeid mellom lærer og elev kunne være å snakke om hendelser og samarbeide for å finne løsninger som kunne hjelpe eleven, slik som pauser fra undervisningen og eget rom. De fortalte at dette kunne hjelpe eleven til å holde konsentrasjonen sin og fungere bedre i samarbeidet i klassen over tid. Med tanke på at elever med ADHD har vansker for å konsentrere seg og kan bli overstimulert, kan dette fungere som tiltak for å skape bedre hverdag for eleven. Eget rom, pauser og personlige avtaler er strategier som er anbefalt dersom det er mulig for eleven å gjennomføre på en god måte (Holmen, 2017). For at slike avtaler skal fungere, krever det samarbeid mellom læreren og eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Funn viste at informantene var opptatt av at for at samarbeid mellom lærer og elever skulle fungerer, var en god relasjon mellom læreren og barnet helt nødvendig. Roland (2021) forteller også at det å ha en god relasjon, gjør at samarbeidet blir lettere.

I noen settinger opplevde informantene at samarbeid kunne være utfordrende for eleven. Det ble spesielt nevnt at dersom eleven var i større grupper, kunne eleven melde seg ut eller ha utfordrende atferd. Grunnen til dette kan være at elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, har stort behov for struktur og forutsigbarhet (Holmen, 2017). Når det blir mange elever som skal samarbeide på en gang, for eksempel i lek eller skolearbeid, kan det bli uoversiktlig og kaotisk. Dette kan igjen føre til mer utfordrende atferd fra eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Lærerne i undersøkelsen var alle oppmerksom på disse vanskene. Det at de jobbet målrettet for å tilpasse gruppestørrelser som eleven hadde forutsetninger for å håndtere kan muligens skape mestringsfølelse for disse elevene når det gjelder samarbeid.

## Selvkontroll

Funn viste at mange av elevene med ADHD som viste reaktiv aggresjon kunne ha store vansker med selvkontroll. Vansker med impuls kontroll er et av symptomene på ADHD (American Psychiatric, 2013), og et av kjerneområdene i oppgaven grunnet at den reaktive aggresjonen kommer av at eleven ikke klarer å utøve selvkontroll. Informantene fortalte om vansker med selvkontroll når det gjaldt både lek og skolearbeid. Dette kan komme av at elevene med ADHD som viser reaktiv aggresjon ofte kan gjennomføre handlinger uten å tenke på konsekvenser av disse. Mange av disse barna med har oppmerksomhetssvikt, som kan føre til at elevene kan ha vanskelig for å holde fokus på oppgaver over tid (Holmen, 2017). Dette kan gjelde både skolearbeid og leksituasjoner. Når det var konflikter i lek eller i timer fortalte informantene at de snakket med elevene. Informantene fortalte også at de forsøkte å lære eleven gode mestringsstrategier hvor målet var at eleven selv kunne stoppe uønsket atferd og ta kontroll over vanskelige situasjoner. Barn har spesielt behov for å lære seg selvkontroll når de havner i situasjoner som skaper frustrasjoner og motgang (Ogden, 2015). I en skolehverdag kan det oppstå mange situasjoner som skaper dette, og det er en ferdighet som barnet må trene på flere ganger i løpet av en dag. Dersom læreren tar seg tid til å snakke om de vanskelige situasjonene, kan det muligens føre til at eleven gradvis får bedre kontroll over egne impulser.

## Selvhevdelse

Viktig funn viste at mange elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha vansker med å hevde seg selv på en positiv måte. Selvhevdelse handler i stor grad, som nevnt i teorien, om å kunne hevde seg i et positivt lys, samt å få frem egne meninger og ønsker på en



positiv måte (Ogden, 2015). Elevgruppen denne oppgaven handler om, kan ofte hevde seg selv på negative måter. Dette grunnet at eleven kan være uforutsigbar og impulsive, noe som kan føre til at medelever kan føle seg utrygge. Mange av informantene fortalte at det hendte at elever i klassen kunne være redde for eleven som hadde ADHD som viste reaktiv aggresjon. Dette var grunnet at eleven kunne være utagerende både verbalt og fysisk. Situasjoner som ble nevnt var kasting av utstyr, slag og spark, roping og ufine ord. Dette er svært problematisk for både eleven med utfordringer og medelever. §9A-2 i opplæringsloven sier: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dersom barnet har mye utagerende atferd som fører til at andre elever føler seg utrygge, er dette et direkte brudd på denne paragrafen. Derfor er lærer og skole ansvarlig for at slik oppførsel tar slutt. På en annen side, har alle barn rett og plikt til å gå på skolen, også de som viser utagerende atferd. Skolen har samtidig, ifølge opplæringsloven §1-3, plikt til å gi opplæring til elevene utfra deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med andre ord, skal eleven med ADHD som viser reaktiv aggresjon ha en skolehverdag som er tilpasset deres utfordringer og vansker, samtidig skal alle barn, inkludert eleven med utfordringer, ha et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det store spørsmålet er om skoler gjør nok for å kunne følge disse lovene i dagens skole, eller om for mye av ansvaret ligger på om læreren har god nok kunnskap og evner til å håndtere disse utfordrende elevene på egen hånd.

Informantene fortalte, som nevnt tidligere i kapittelet, at de som lærer forsøkte å fremheve de positive sidene til elevene med ADHD. Flere av informantene fortalte at de gjorde dette ved å gi elevene oppgaver som de mestret, eksempelvis ved at de fikk være lærerens hjelper i friminuttene og timene. Andre fortalte også at elevene ofte hadde noe de var ekstra gode på, som tegning, og fremhevet det til de andre elevene. Dersom lærer og elev har en god relasjon, kan muligens lærer hjelpe eleven å se sine gode sider, samt at eleven kan føle at den er godt likt. Ved at læreren fremhever elevens sterke sider, kan det føre til at både eleven selv og medelever ser på dem i et mer positivt lys.

## Ansvar

Informantene snakket om hvordan elevene med ADHD og reaktiv aggresjon kunne ta ansvar for eget skolearbeid og egen atferd. Et funn viste at dette var et område mange av informantene opplevde som utfordrende for elevene. Informantene måtte ofte følge opp elevene i stor grad for at de skulle få gjort skolearbeidet sitt. Dette kan komme av at eleven

har vansker med å se konsekvensene for egne handlinger, eller konsekvensene som kommer dersom man ikke utfører oppgavene sine. Informantene fortalte at de ofte «skjøv» på oppgavene som skulle gjøres på skolen. Uoppmerksomhet er et kjernesymptom i ADHD (American Psychiatric, 2013), noe som gjør at det å starte på oppgaver som krever utholdenhet kan være utfordrende. Flere av informantene fortalte at elevene trengte krav i skolehverdagen som var tilpasset dem, men også å lære å ta ansvar i hverdagen. Dersom elever får ansvar for oppgaver som de kan mestre, kan de utvikle sin egen mestringstro (Ogden, 2015). For å kunne gi mer ansvar, er det nødvendig med tillitt og trygge relasjoner mellom lærer og elev. Informantene fortalte også om at mange elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon kan ha vansker med å ta ansvar for sin rolle i konflikter. I forbindelse med dette ble det jobbet mye med empati.

## Empati

Et viktig og interessant funn viste at informantene var samstemte om at elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon hadde ferdigheter innenfor empati, men det var varierende i hvilke situasjoner de klarte å uttrykke og vise denne empatien. Dersom elevene med ADHD ikke var delaktig i en vanskelig situasjon, kunne de ofte ha mye empati for eleven som var utsatt for en krenkelse. Dersom eleven selv var en del av konflikten, hadde eleven større vanskeligheter med å kunne se de andre elevenes side av situasjonen og forstå dennes reaksjoner. Mange elever med ADHD har sosiale ferdigheter, slik som det å ha empati, men klarer ikke ta disse i bruk i ulike situasjonen grunnet vansker med uoppmerksomhet og impulsivitet (Holmen, 2017). Ved at informantene snakket med elevene om hvordan de ulike deltakerne i en konflikt har det etter denne, utvikles elevens empatiske ferdighet gradvis.

## Sosial kompetanse og SIP-modellen

Sosial kompetanse er et komplekst samspill mellom de ulike ferdighetene i denne, alle komponentene påvirker hverandre. «Med bakgrunn i SIP-modellen kan en som pedagog bedre forstå og få oversikt over disse avanserte mekanismene, slik at barn med ulike typer sosiale vansker kan få riktig hjelp allerede i tidlig alder» (Roland, 2021, p. 92). Informantene jobbet med alle ferdighetsområdene i den sosiale kompetansen, og så en utvikling av denne hos elevene med ADHD som viste reaktiv aggresjon etter hvert som de ble eldre. Dette kan komme av modenhet, samt trening over flere år på sosial kompetanse. Informantene hadde en autoritativ klasselederstil, noe som kan styrke mange av områdene i databasen til barn med ADHD som kan vise reaktiv aggresjon. Informantene jobbet kontinuerlig med å skape gode

relasjoner til elevene, som ifølge Roland (2021) fører til at det skapes positive minner i databasen til barnet. En autoritativ lærerstil vil i tillegg, som skrevet tidligere, føre til at barnet lærer seg selvregulering, noe som kan føre til at barnet kan gå gjennom stegene i SIP-modellen i et tempo som fører til at barnet kan vurdere reaksjonene sine, fremfor å handle på impuls. Informantene jobbet mye med å hjelpe elevene til å finne strategier for å regulere følelsene sine og skape kontroll over egne impulser. I tillegg hadde informantene fokus på å snakke om hendelser og hjelpe med å tolke hendelser og responser fra medelever. Dette går inn i ulike deler av SIP-modellen, der barnet med ADHD som kan vise reaktiv aggresjon ofte kan feiltolke signaler og i tillegg velge ugunstige handlinger. Ved at informantene utførte dette dersom barnet hadde vært i vanskelige sosiale episoder, jobbet de med å styrke de ulike delene i SIP-modellen. Autoritativ klasseledelse kan føre til at elevene utvikler positive forventninger i tolkningsprosessen, samt lærer seg å velge og utføre positive handlinger når de er i sosiale interaksjoner (Roland, 2021). Informantenes autoritative klasselederstil, kan ha ført til at eleven har fått god trening i de sosiale prosessene som foregår, og dermed hadde mindre konflikter med elevene og et mer positivt syn på elevene som hadde ADHD og som viste reaktiv aggresjon.

### Konkrete tiltak for håndtering

Et interessant funn var at informantene hadde mange konkrete tiltak for å redusere uønsket atferd hos barna med ADHD som viste reaktiv aggresjon. Tiltak som avtalte pauser i løpet av timen blir tatt opp i teori om tiltak for å redusere vansker hos barn med ADHD (Holmen, 2017). Pauser i løpet av dagen er tiltak for å redusere uro i kroppen, og kan føre til at eleven med ADHD kan holde ut lenger i faglige situasjoner (Holmen, 2017). Dette var tiltak de fleste informanter fortalte at de brukte i stor grad i skolehverdagen. Dette mente de kunne føre til at eleven reduserte uheldige situasjoner med lærer og medelever. I tillegg til personlige avtaler med eleven med ADHD kan det være gunstig å sette inn pauser eller varierte aktiviteter for hele klassen i løpet av timene (Holmen, 2017). På denne måten kan eleven delta i timen på samme måte som resten av elevene, men samtidig få de pausen som de har behov for. Et stort funn i oppgaven er at informantene fortalte at elevene ofte kjente selv om de hadde behov for en pause. Dette mestrer disse elevene ofte når de blir litt eldre, da de har fått mer kontroll på seg selv og kjenner igjen hva de har behov for (Holmen, 2017). En av informantene fortalte at når elevene gikk på barnetrinnet, hadde barnet ofte behov for veiledning i forhold til når de

måtte ha pause, men det endret seg på ungdomstrinnet da elevene lettere kunne gjenkjenne behovet for pause.

Andre konkrete tiltak flere av informantene gjorde var å forberede elevene på dager som ble annerledes enn timeplanen tilsa. Dette er tiltak Holmen (2016) også nevner. Det kan føre til at de fortsatt får strukturen og rutinene elevene med ADHD som viser reaktiv aggresjon har behov for.

#### Avsluttende kommentarer

Informantene som har deltatt i denne studien har i stor grad tilegnet seg kompetanse på området på egenhånd. Det krever en svært engasjert og interessert lærer for å oppsøke denne kompetansen i en travel skolehverdag. Grunnet at forskning forteller at utfordrende atferd er et vanlig problem i skolen (Ogden, 2015), syntes jeg det er betenkelig at lærerutdanningen ikke har større fokus på utfordrende atferd i skolehverdagen og hvordan håndtere disse utfordringene på best mulig måte. På den andre siden syntes jeg det er svært positivt at det blir stadig mer fokus på sosial kompetanse og livsmestring i den norske grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og i læreplaner for den norske skolen. Dersom dette hadde vært en større del av lærerutdanningen, kunne det muligens forberedt kommende lærere på utfordringer de etter all sannsynlighet vil møte, samt å øke kunnskapen og kompetansen på hvordan de på best mulig måte kan håndtere disse elevene.

## Konklusjon

I denne oppgaven er problemstillingen: «Hvordan håndterer lærere barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon. - Med fokus på elevens sosiale kompetanse». Denne problemstillingen er besvart ved at relevant teori er hentet fra anerkjente forskere innenfor området, samt data fra 5 informanter gjennom et semistrukturert livsverdenintervju.

Funn viser at lærere har ulike erfaringer og utfordringer med å ha elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon i sin klasse. «Et tema som kan skape store utfordringer i skolehverdagen, både for lærere og elever, er utfordrende atferd» (Roland, 2021, p. 54) I utgangspunktet var det antatt at lærere hadde store utfordringer med disse elevene, og hadde vanskelig for å finne gode metoder for å redusere vanskene. Funn i oppgaven viser at informantene virket til å håndtere disse elevene godt. Dette er antagelig grunnet i at lærerne i undersøkelsen så ut til å ha en autoritativ lærerstil. Denne kompetansen og stilen hadde de utviklet over tid, både ved å øke den formelle og den uformelle kompetansen sin.

Informantene var opptatt av at den formelle kompetansen på tema med utfordrende atferd og diagnoser var lav i lærerutdanningen, og at de hadde vært nødt til å tilegne seg denne kompetansen på egenhånd. Noen av informantene hadde hentet det inn ved å delta på kurs, men samtlige av informantene fortalte at de måtte i tillegg oppsøke informasjon om utfordringene på egenhånd. Dette kan vise at læreren aktivt må ha et ønske om å øke kompetansen sin og forstå utfordringene elevene har.

Funn viser at informantene var opptatt av håndtering av utfordrende atferd gjennom å ha fokus på gode relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elever og å bygge elevens sosiale kompetanse.

### Autoritativ lærer

Viktig funn i undersøkelsen er som sagt at autoritativ klasseledelse er den mest gunstige klasseledelsen for å håndtere elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Dette grunnet at autoritativ klasseledelse har fokus på å ha høyt nivå på relasjonsvarme samt høyt nivå på kontroll. God relasjon mellom lærer og elev fører ofte til at denne elevgruppen blir tryggere og viser mindre utfordrende atferd.

Relasjonsarbeidet er lærerens ansvar, både å skape og oppretthold disse. En autoritativ lærer trenger også å ha et positiv elevsyn, det vil si at de ser det gode og positive med eleven for å skape gode relasjoner til eleven, men også for å skape og holde på gode relasjoner mellom elevene. Det har kommet frem at selv om teori har stort fokus på utfordringer og vansker

lærere kan ha i forhold til elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, opplever lærere også mange positive sider hos denne elevgruppen. De fortalte at dette er elever som er kreative, energiske og som kan vise mye omsorg, noe som forteller at informantene hadde et positiv elevsyn som er i tråd med den autoritative lærerstilen der læreren skal vektlegge elevens sterke sider.

Funn viser også at kontroll er viktig innenfor håndtering av disse elevene. Kontrollen informantene utførere er at de har en forventning om at elevene skal ha en god atferd, samt at de forventer at de skal utføre skolearbeidet sitt. Innenfor den autoritative voksenstilen, er dette en viktig faktor. Det at informantene har klart å tilpasse forventninger og kontroll til elevens behov, kan føre til at eleven har mindre utfordrende atferd. Funn viser samtidig at lærerne opplever at de har god kontroll på elevene grunnet at de har gode relasjoner til dem.

### Sosial kompetanse

Funn viste at det å trene på sosiale ferdigheter er et område læreren jobber mye med, og er viktig for å kunne håndtere elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Læreren bør se eleven, lytte og ta eleven på alvor (Holmen, 2017). Dette skjer ofte gjennom samtaler og i samspill med andre elever. Det er behov for å øke kompetansen på samtlige av ferdighetsområdene for barn med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Det er i tillegg behov for at barnet lærer seg å bruke disse ferdighetene og benytter en samhandling mellom ferdighetene (Ogden, 2015). Mange elever har den teoretiske kunnskapen om hva sosial kompetanse innebærer, men trenger hjelp med å ta den i bruk. Informantene hadde høyt fokus på ulike tema innenfor SIP-modellen, noe som kan ha ført til deres gode håndtering av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon. Med andre ord, har informantene jobbet mye med å endre databasen, men også jobbet med å utvikle strategier for å redusere feiltolkning av signaler, samt å jobbe seg gjennom stegene i SIP-modellen på en forsvarlig måte.

Dette kan blant annet ha ført til at elevens database har utviklet seg i en positiv retning ved at de får nye positive opplevelser i minnebanken, øke den sosiale kompetansen samt skape nye sosiale skjemaer (Roland, 2021).

### Videre forskning

Da jeg begynte på denne oppgaven fant jeg lite forskning på håndtering av elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon, sett fra lærerens side. Det er derfor et tydelig behov for mer forskning på dette området. En innfallsvinkel kunne vært å se videre på læreres håndtering, med kvantitativ forskning, der man ser på håndteringen på en mer objektiv måte. På denne

måten hadde muligens også lærere som ikke føler like god mestring med disse elevene deltatt. I en slik undersøkelse kunne det kommet frem hvilke områder lærere i den norske skolen føler er utfordrende.

En annen spennende innfallsvinkel for videre forskning, kunne vært å se hvordan elever med ADHD som viser reaktiv aggresjon opplever at læreren håndterer deres atferd. Slik forskning kunne fått best resultater dersom det ble undersøkt på eldre elever, eller intervjuet voksne med ADHD som viste reaktiv aggresjon på grunnskolen, og kunne i ettertid fortelle hvordan de opplevde skolehverdagen og håndteringen læreren hadde når de gikk på grunnskolen.

## Litteraturliste

- American Psychiatric, A. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th ed. ed.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annu Rev Psychol*, *53*(1), 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social Information Processing, Moral Reasoning, and Emotion Attributions: Relations With Adolescents Reactive and Proactive Aggression. *Child Dev*, *80*(6), 1739-1755. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01365.x
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation : research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child development*, *37*(4), 887. doi:10.2307/1126611
- Berge, A., Fretheim, A., Falck-Pedersen, T., Reinar, L., Skjetne, I., & Vinsrygg, G. (2006). *ADHD* (Vol. 4). Oslo: MEDLEX Norsk Helseinformasjon.
- Bubbenzer - Busch, S., Herpertz - Dahmann, B., Kuzmanovic, B., Gaber, T. J., Helmbold, K., Ullisch, M. G., . . . Zepf, F. D. (2016). Neural correlates of reactive aggression in children with attention - deficit/hyperactivity disorder and comorbid disruptive behaviour disorders. *Acta Psychiatr Scand*, *133*(4), 310-323. doi:10.1111/acps.12475
- Card, N. A., & Little, T. D. (2016). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International journal of behavioral development*, *30*(5), 466-480. doi:10.1177/0165025406071904
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Dev*, *67*(3), 993-1002. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen* (1 ed.). Oslo: Cappelen Damm.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 51-61. doi:10.1016/j.tate.2010.07.002



- Evans, S. C., Fite, P. J., Hendrickson, M. L., Rubens, S. L., & Mages, A. K. (2015). The Role of Reactive Aggression in the Link Between Hyperactive–Impulsive Behaviors and Peer Rejection in Adolescents. *Child Psychiatry Hum Dev*, 46(6), 903-912. doi:10.1007/s10578-014-0530-y
- Forebygging. (2020). Sosial kompetanse. Retrieved from <http://www.forebygging.no/Ordbok/Q-A/Sosial-kompetanse/>
- Forebygging.no. (2014). Klasseledelse. Retrieved from [http://skole.forebygging.no/Folkehelsearbeid\\_og\\_rusmiddelforebygging/Klasseledelse/](http://skole.forebygging.no/Folkehelsearbeid_og_rusmiddelforebygging/Klasseledelse/)
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., . . . Altman, R. (2020). Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social–Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for effective intervention*, 45(3), 194-209. doi:10.1177/1534508418808598
- Gundersen, K. (2014). Social Emotional Competence – too much or too little. *The international journal of emotional education*, 6(1), 4-13.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation : the bright side to bad behavior*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Helsedirektoratet. (2020). ADHD. Helsenorge.no Retrieved from <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Holmen, N. (2017). ADHD. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (3 ed., pp. 176-193). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hvinden, B., & De Nasjonale forskningsetiske, k. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utgave. ed.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Lovdata Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed. Vol. 3). Oslo: Gyldendal akademisk.
- McGough, J. J. (2014). ADHD.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American educational research journal*, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2017). Alvorlige atferdsvansker- forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (3 ed., pp. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Russo - Ponsaran, N. M., McKown, C., Karls, A., & Wu, I. Y. H. (2021). Psychometric properties of Virtual Environment for Social Information Processing (VESIP), a social information processing simulation assessment for children. *Social development (Oxford, England)*. doi:10.1111/sode.12512
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International journal of behavioral development*, 24(2), 129-141. doi:10.1080/016502500383232
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *J Child Psychol Psychiatry*, 51(4), 341-367. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Folkehelse og livsmestring*. UDIR Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Věra, S., Frode, S., Jay, B., & Lars, W. (2015). Reciprocal Relations Between Student–Teacher Relationship and Children's Behavioral Problems: Moderation by Child-Care Group Size. *Child Dev*, 86(5), 1557-1570. doi:10.1111/cdev.12400
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of experimental education*, 76(2), 218-240. doi:10.3200/JEXE.76.2.218-240
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory into practice*, 48(2), 122-129. doi:10.1080/00405840902776392
- Wetterhus, K., Brændhaugen, S., & Bratvold, B. (2020). *Det må jo ha vært min egen skyld. En rapport om utenforskap hos barn og unge*. Retrieved from Voksne for barn: [https://vfb.no/app/uploads/2020/11/Utenforskapsrapport\\_sider\\_lavopplost.pdf](https://vfb.no/app/uploads/2020/11/Utenforskapsrapport_sider_lavopplost.pdf)

Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Beile, G., Furu, K., Karlstad, Ø., . . . Aase, H.  
(2016). *ADHD i Norge. En statusrapport*. Retrieved from  
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd\\_i\\_norge.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf)

## Vedlegg 1 Intervjuguide

### Intro:

1. Underviser du på småtrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lang erfaring har du i læreryrket?
4. Hvordan vil du definere verbal og fysisk utagering?
5. Har du erfaring med elever som har ADHD og utagerende atferd?

### Forstå ADHD og utagerende atferd

6. Kan du beskrive hvordan utagering hos barna har kommet frem?
  - a. Hvor ofte skjedde det?
7. Har dere rutiner for hvordan dere håndterer utagering i klasserommet og for elevene som er involvert?
8. Er det situasjoner som fører til at utfordringene blir større, slik som annerledesdager, sykdom hos lærere, utfordringer eller endringer hjemme eller annet?
  - a. Setter dere inn tiltak for å forebygge?
    - i. Hvilke?

### Håndtering:

9. Hvordan jobber du for å unngå utagering i situasjoner som kan være utfordrende for elever?
10. På hvilken måte samarbeider dere i kollegagruppen for å finne de beste løsningene der situasjonen tilsier at det kan være vanskelig for disse elevene?
11. Satt du opp langsiktige mål for hvordan elevene skal klare å takle situasjoner som kan føre til at de utagerer fysisk eller verbalt?
12. Hvilken måte kan du ha opprettholde god kontroll og sette grenser samtidig som du bevarer god relasjon?
13. Hva opplever du er de største utfordringene med utagering?
14. Kan du nevne noen konkrete tiltak du bruker for å unngå utagering?

15. Hva fungerer best for å regulere uønsket atferd fra elever med ADHD og utagerende atferd i klasserommet?
  - a. Hva fungerer dårlig?
16. Har dere noen generelle rutiner for hvordan dere håndterer utagering på skolen?

### **Relasjonsarbeid:**

17. Hvordan har relasjonen mellom deg og barna som har ADHD og utagerende atferd vært i forhold til de andre elevene?
  - a. Er det vanskelig å holde en god relasjon til barn med ADHD og utagerende atferd?
18. Har du måtte jobbe på en annen måte for å skape god relasjon til elevene?
19. Opplever du at ADHD og utageringen går utover relasjonen mellom disse elevene og de jevnaldrende?
  - a. Hvordan har dere jobbet med å styrke relasjonen til jevnaldrende?
20. Hvordan arbeider du med de jevnaldrende i klassen sin håndtering av barn ADHD og utagerende atferd?

### **Sosial kompetanse:**

21. Hvordan klarer disse barna seg når det gjelder samarbeid med andre elever, eller samarbeid med voksne?
22. Har du sett at barna kan ha en sunn måte å hevde seg selv?
23. Hvilke områder kan barna ha vansker for å vise selvkontroll?
24. Har barna områder der de kan vise selvkontroll?
  - a. Evt: på hvilken måte?
  - b. Evt: hvilke områder jobber dere med?
25. Har disse barna hatt venner på skolen?
26. På hvilken måte viser barna empati?
27. Klarer barna å være ansvarlig?
28. Har barna tendenser til å feiltolke situasjoner den havner i? Kan du komme med eksempler?

- a. Hvorfor tror du dette skjer?
  - b. Hvordan jobber dere for å unngå det?
29. Hvordan tror du tidligere sosial erfaringen elevene har med seg kan påvirker reaksjonen de får i situasjoner de befinner seg i?
30. Hvordan tenker du barnas sosiale relasjoner påvirker barna i skolehverdagen?
- a. Hvordan tror du det kan påvirke barn med ADHD i fremtiden?
31. Har du opplevd at barn med ADHD som viser utagerende atferd blir utestengt i det sosiale miljøet i klassen?
32. Hvordan jobber dere med sosial kompetanse i forhold til barn med ADHD og utagerende atferd?
- a. Trener dere systematisk på kompetanseheving hos barn med ADHD og utagering?
    - i. Med kun barnet som har utfordringer, med hele klassen eller begge deler?
  - b. Hvilke sosiale kompetanseområder jobber dere med? (empati, positiv selvhevdelse, selvkontroll, ansvar, samarbeid, kommunikasjon og inkludering).

**Avslutning:**

33. Dersom du kunne velge tiltak i skolehverdagen som du tenker kunne hjelpe lærer og eleven med ADHD og utagerende atferd, uten tanke på økonomi og andre begrensninger, hva tenker du kunne vært bra?
34. Har du ellers noen tanker rundt temaet vi har snakket om?

## Vedlegg 2 Informasjon og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **Læreren håndtering av ADHD og utagerende atferd**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et **forskningsprosjekt** hvor formålet er å se på hvordan læreren opplever det å ha barn med ADHD og utagerende atferd i klassen sin. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet er å se nærmere på hvordan lærere opplever å jobbe med barn med ADHD og utagerende atferd i skolehverdagen. Hensikten er å se og vurdere gode metoder lærere bruker samt å se hva som er utfordrende for lærere i disse situasjonene.

Problemstillingen blir følgende:

På hvilken måte håndterer lærere barn som har en ADHD diagnose og reaktiv aggresjon.

- Med fokus på sosial kompetanse.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave innenfor spesialpedagogikk.

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

Læringsmiljøseneteret ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

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

Det ønskes lærere i ordinær skole som har erfaring med barn som har ADHD og utagerende atferd. Henvendelsen blir sendt til ulike skoler, der lærere kan melde sin interesse for å delta.

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

Metoden som blir brukt er individuelt intervju, og det ønskes å intervju 5-7 lærere i grunnskolen. Opplysninger blir tatt opp på lydopptaker og deretter transkribert. Det er ønskelig å møtes på arbeidsplassen din, men dersom dagens situasjon tilsier at det blir vanskelig, er det aktuelt å bruke elektronisk metoder (teams, zoom, ect).

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et personlig intervju. Det vil ta omtrent 1 time. Intervjuet vil inneholde spørsmål rundt din forståelse av ADHD, håndtering, relasjonsarbeid og sosial kompetanse. Dine svar vil bli tatt opp på lydopptaker uten internettilgang, og deretter transkribert.

#### **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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang på lydopptakene er kun intervjuer.
- Lydopptak blir utført på lydopptaker uten internettilgang og oppbevares ikke sammen med opplysninger om den som intervjues. Opptaker blir oppbevart i låsbar skuff.
- Opplysninger om den som intervjues blir ikke dokumentert noen andre plasser enn på samtykkeskjema. Intervjuer som transkriberes blir dokumentert som «lærer 1» osv.

Deltakeren og skole skal anonymiseres og hele intervjuet blir ikke med i oppgaven. Eventuell informasjon som kan stå i fare for at noen kan gjenkjennes, utelates i transkribering og oppgave. Det brukes utdrag og informasjon fra intervjuet i oppgaven.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er slutten av juni 2021. Etter endt prosjekt, blir lydopptak slettet.

## **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 ved Universitetet 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:

- Christine Nysæter Dyrli, student ved Universitetet i Stavanger.  
Telefon: 98046380. Mail: chr.hauge.nys@gmail.com
- Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger ved Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby (veileder). Telefon: 51832938. Mail: liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no
- Vårt personvernombud: NSD

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

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Christine Nysæter Dyrli



(Forsker/veileder)

(Student)

-----

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet læreres håndtering av barn med ADHD og utagerende atferd og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3- Godkjenning fra NSD

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjektittel

Lærerens håndtering av barn med ADHD som har reaktiv aggresjon, samt sosial kompetanse til elevene

### Referansenummer

177341

### Registrert

11.01.2021 av Christine Nysæter Dyrli - CN.Dyrli@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-Sorby, liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no, tlf: 51832938

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Christine Nysæter Dyrli, chr.hauge.nys@gmail.com, tlf: 98046380

### Prosjektperiode

01.02.2021 - 31.07.2021

### Status

25.01.2021 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 25.01.2021 - 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 med vedlegg den 25.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt som lærere. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Før å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen

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