

Der er jo ikke en eneste forventning, så hvorfor skal jeg nå gidde?

*En kvalitativ studie basert på fem unge kvinner med ADHD
sine erfaringer fra skoletiden før og etter de fikk diagnosen*

Linda Gregersen



Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk

Bergen - Vår 2015

Der er jo ikke en eneste forventning, så hvorfor skal jeg nå gidde?

En kvalitativ studie basert på fem unge kvinner med ADHD sine erfaringer fra skoletiden før og etter de fikk diagnosen

Linda Gregersen

Gamle Kleppestøvegen 23

5300 Kleppestø

Vår 2015

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk,

ved NLA Høgskolen, Bergen

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å utforske skoleerfaringene til jenter med ADHD fra tiden *før* og *etter* de fikk diagnosen, for å se om den udiagnostiserte tilstanden har hatt en betydning for deres skolelivskvalitet. Tidligere forskning sier at jenter med ADHD ofte har utfordringer knyttet til læringssituasjonen i klasserommet og sosialt samspill. Siden jenter med ADHD som oftest får diagnosen på et senere tidspunkt enn gutter med ADHD, ønsket jeg fortrinnsvis å lytte til hvordan deres opplevelser og erfaringer fra skoletiden har vært *før* de fikk diagnosen, men også å høre hvordan skolelivet har vært *etter* at de fikk diagnosen. Jeg har intervjuet fem unge kvinner med ADHD, undertype kombinert eller hyperaktiv/impulsiv. Forskningsspørsmålet er som følger:

«Hvilke skoleerfaringer har kvinner med ADHD fra tiden *før* og *etter* de fikk diagnosen?»

I tillegg har jeg utformet fire underspørsmål som konkretiserer forskningsspørsmålet. Disse handler om hva kvinner med ADHD kan fortelle om sine mestringsopplevelser, erfaringer med lærere og jevnaldrende i skolen før de fikk diagnosen, og hvilken betydning diagnosen ADHD har hatt for det videre skolelivet.

I teorikapittelet ser jeg på ADHD generelt og jenter og ADHD spesielt. Herunder ser jeg på hva forskningen sier om jenter med ADHD som får diagnosen sent i livet. Når det gjelder forskning på ADHD, er det forsket langt mer på gutter med ADHD enn jenter med samme diagnose. Skolelivskvaliteten til den enkelte elev er en subjektiv opplevelse, og den kan være positiv eller negativ eller et sted imellom de to variablene. De opplevelser som den enkelte elev har her og nå er påvirket av tidligere hendelser, og de vil påvirke tanker om framtidige hendelser. Teorikapittelet utdyper begrepet skolelivskvalitet (Tangen, 1998), betydningen av lærer-elev relasjonen, anerkjennelse slik Schibbye (2009) ser på fenomenet, forventning om mestring (Bandura, 1997), jevnalderrelasjoner og mobbing. Relasjonen mellom lærer og elev kan være avgjørende for hvordan eleven lærer og utvikler seg, også i forhold til andre elever. Dermed har læreren stor betydning for hvordan skolelivskvaliteten til den enkelte elev blir.

Studien er fenomenologisk da jeg ønsket å forstå den enkelte informants opplevelse av skolelivskvalitet ut fra hennes ståsted. Skolelivskvalitet inneholder de fire dimensjonene arbeid, kontroll og mestring, relasjon samt tid. Jeg brukte de tre første dimensjonene som utgangspunkt for en forhåndsdefinert kategorisering til analyse- og tolkningsarbeidet. For å nærme meg en dypere forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer har jeg brukt en

hermeneutisk vinkling ved å veksle mellom å se på deler av intervjuene og helheten, det enkelte intervju og alle intervjuene.

Resultatene viser at de unge kvinnene med ADHD har erfaringer som tyder på dårlig erfart skolelivskvalitet fra tiden før de fikk diagnosen ADHD. Informantene opplevde ytterst få mestringsopplevelser på skolen før de fikk diagnosen, og deres erfaringer har vært at lærerne ikke så eller forstod dem, og undervisningen ble ikke tilrettelagt ut fra deres behov. De unge kvinnene har på ulike måter strevd med sosiale ferdigheter, og alle har opplevd å bli mobbet uten at lærerne gjorde noe i forhold til dette. Etter at de fikk diagnosen ADHD, har skolelivskvaliteten endret seg positivt. Informantene ble sett og forstått av sine lærere og undervisningen ble tilrettelagt ut fra behov. For mine fem informanter har det å få diagnosen ADHD vært avgjørende for at skolelivskvaliteten skulle bli mer positiv enn negativ.

Forord

Jeg er glad for at jeg valgte å starte på masterstudiet, for det har vært en svært lærerik periode. Samtidig er jeg nå lykkelig for at jeg kan sette et punktum for dette krevende og interessante arbeidet.

Jeg er veldig takknemlig for at de fem unge kvinnene delte sine opplevelser og erfaringer med meg, uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette prosjektet. Tusen takk for det verdifulle bidraget!

Tusen takk til min tålmodige mann, og mine to voksne barn som har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen!

Og sist, men ikke minst, vil jeg rette et stort TAKK til min veileder Marit Mjøs for hennes veiledning underveis mot målet, og for den kontinuerlige støtten hun har gitt meg.

Kleppestø, 29/1-15

Linda Gregersen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	V
FORORD	VII
1. INNLEDNING	1
2. PROSJEKTETS FORSKNINGSSPØRSMÅL OG UNDERSPØRSMÅL	5
3. TEORI	7
3.1 ADHD	7
3.1.1 ADHD og eksekutive funksjoner	8
3.1.2 Kjønnforskjeller	10
3.1.3 Undergrupper av jenter med ADHD	11
3.1.4 Sen diagnostisering	12
3.2 Skolelivskvalitet	13
3.3 Motivasjon og mestring	15
3.3.1 Mestringsforventninger	15
3.4 Relasjon lærer-elev	16
3.5 Jevnaldersrelasjoner	20
3.5.1 Sosial kompetanse	20
3.5.2 Mobbing	21
4. METODE	25
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	25

4.2 Kvalitativt forskningsintervju	26
4.2.1 Semistrukturert forskningsintervju	26
4.3 Utvalgskriterier og rekruttering	26
4.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene	28
4.4.1 Utforming av intervjuguide	28
4.4.2 Gjennomføring av prøveintervju	29
4.4.3 Gjennomføring av intervjuene	30
4.5 Bearbeiding og fremstilling av data	30
4.5.1 Transkribering	30
4.5.2 Analyse	31
4.6 Undersøkelsens kvalitet	33
4.6.1 Validitet	33
4.6.2 Reliabilitet	34
4.7 Etske refleksjoner	34
4.7.1 Krav om samtykke og informasjon	34
4.7.2 Krav om konfidensialitet	35
5. PRESENTASJON AV FUNN	37
5.1 Presentasjon av informantene	37
5.2 Kontroll og mestring	39
5.3 Relasjon	43
5.3.1 Relasjon til lærere	43
5.3.2 Relasjon til jevnaldrende	47
5.5 Skolelivet etter diagnosen	50

5.5.1 Sentralstimulerende medisin	51
5.5.2 Diagnosens betydning for skolelivet	52
6. DRØFTING	55
6.1 Kontroll og mestringsdimensjonen	55
6.2 Relasjonsdimensjonen	58
6.2.1 Relasjon til lærer	58
6.2.2 Relasjon til jevnaldrende	62
6.3 Arbeidsdimensjon	66
6.4 Tidsdimensjonen	67
7. AVSLUTNING	69
LITTERATURLISTE	73
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	76
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	78
VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING	80
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	81

1. Innledning

Gjennom 13 års virke som lærer og spesialpedagog i skolen har jeg møtt mange ulike elever og behov. Det har som oftest vært en eller flere gutter med diagnosen ADHD på trinnet hvor jeg har undervist, og ingen jenter med denne diagnosen. De jentene jeg har møtt som har fått diagnosen ADHD på de laveste klassetrinn, har vært urolige, aktive og impulsive. På den annen side har jeg opplevd jenter med store oppmerksomhetsvansker som har medført at de ikke klarte å få med seg så mye av undervisningsinnholdet eller beskjeder som ble gitt, og de kunne lett miste konsentrasjonen ved selvstendig skolearbeid. Disse oppmerksomhets- og konsentrasjonsvanskene har blitt forklart med problemer med å akseptere foreldresamlivsbrudd, lese- og skrivevansker, at jenten er en drømmende type, hun er akkurat som sin mor med mer. Egne erfaringer fra skolen samsvarer med det forskningen sier, nemlig at jenter som sliter med oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker blir utredet og får diagnosen ADHD først sent i skoleløpet eller i voksen alder (Nadeau, Littman, & Quinn, 1999; Quinn, 2005; Ryffel-Rawak, 2004). Dette har ført til en nysgjerrighet og interesse for jenter og ADHD.

Vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon kan ha mange årsaker, og er nødvendigvis ikke knyttet til ADHD. Denne oppgaven tar for seg vansker relatert til ADHD. Både i media og i pedagogisk/psykologiske fagmiljø blir diagnosen ADHD diskutert og satt spørsmålsteget ved, det samme gjelder i forhold til medisinerer eller ikke. I denne oppgaven blir medisinerer kun behandlet i relasjon til informantenes skoleerfaring som nettopp er oppgavens fokus.

Det at jenter med udiagnostisert ADHD kan streve mer enn kanskje lærer oppdager, kan få store konsekvenser for disse jentenes sosiale (Bagwell, Molina, Pelham Jr, & Hoza, 2001) og faglige utvikling (Nadeau et al., 1999). Det å få diagnosen ADHD og behandling for denne, beskrives av noen jenter som en forskjell mellom et liv i kaos og et enklere skoleliv (Edvardsen, 2005; Kaarstein, 2005).

Jenter med ADHD har store oppmerksomhetsvansker og de har i større eller mindre grad vansker i forhold til hyperaktivitet og impulsivitet. Oppmerksomhetsvanskene får på ulike måter store konsekvenser gjennom skolehverdagen. Desto lengre tid som går før jenter med ADHD får hjelp, desto større faglige hull og vansker utvikles. Hovedvanskene maskeres og det er fare for at adekvat hjelp uteblir.

Betyr dette at vi oppdager jenter med ADHD *for* sent? Vil en tidligere diagnostisering av jenter med ADHD utgjøre en forskjell for deres skolelivskvalitet (Tangen, 1998)? Kaarstein (2005) skriver i sin master at fire av de fem jentene med ADHD som hun har intervjuet, først ble diagnostisert da de gikk på ungdomsskolen. Det er først når en elev mestrer at han eller hun får tro på seg selv og sine ferdigheter, og derigjennom skapes motivasjon (Bandura, 1997). Hva skjer med de jentene som i de tidlige skoleår sliter med oppmerksomhet og konsentrasjon, og sjelden får gjort det som forventes av dem i timene? Forskingen viser at den uoppmerksomme jenten ikke har fått den hjelpen hun har hatt bruk for, før en eventuell diagnose er blitt stilt (Edvardsen, 2005; Kaarstein, 2005; Ryffel-Rawak, 2004), dermed trengs mer forskning på området som kan hjelpe lærer og andre til å oppdage disse jentene tidligere. Dette samsvarer med en del av konklusjonen og tilrådingen i statusrapporten «AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet» utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2006 som sier at det bør forskes mer på jenter og ADHD (Brandal, 2006).

I et konsensusdokument om ADHD (Barkley et al., 2002) meddeles at 50-70 % av personer med ADHD har få eller ingen venner, og Ryffel-Rawak (2004) snakker om kvinner med ADHDs ødelagte sosiale fungering. Dette er medvirkende til at jeg i min oppgave vil se på betydningen av sosiale relasjoner i skolelivet til jenter med ADHD.

Flere forskere mener at hyperaktivitet hos jenter eller kvinner med ADHD viser seg på andre måter enn hos gutter med ADHD, den kan vise seg som hyperverbalitet eller en konstant indre uro (Quinn, 2005; Ryffel-Rawak, 2004). Studier viser en tendens til at jenter med ADHD opplever mer avvisning fra jevnaldrende enn gutter med ADHD (Gaub & Carlson, 1997). Uten adekvat behandling, rapporterer flere kvinner med AD/HD om lav selvfølelse og nedsatt sosial fungering (Quinn, 2005).

I læreplanverkets generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2011) står det at det beste læringsmiljøet for alle elever, uansett evner, er å finne i klasser med et godt sosialt miljø. Personlige egenskaper skal utvikles i tillegg til faglige kunnskaper, og samspill mellom elevene er med til å forme hver enkelt elevs personlige evner og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Opplæringslovens §9a-1 sier at «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 2002). Vi ser at skolen har plikt til å jobbe med å fremme det beste læringsmiljøet, og at alle elever skal oppleve et helsebringende psykososialt miljø.

Relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning både for elevenes læring og deres sosiale utvikling (Drugli, 2012; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005; Overland, 2007), og for elever som har spesielle behov i skolen, er det særlig viktig med god lærer-elev-relasjon (Drugli, 2012).

Det er forsket mye på lærevansker og sosiale vansker hos elever med ADHD, men lite på disse elevenes «levde erfaring» (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007). Artikkelen «Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD» (Tangen et al., 2007) tar opp hvordan noen jenter med diagnosen ADHD erfarer sin skolehverdag. Det elevene opplever her og nå i skolen, påvirkes av tidligere erfaringer og vil ha betydning for tanker om og motivasjon for morgendagen. Derfor kan elevers egne skoleerfaringer være nyttig for skolen, for at de voksne skal vite hva de bør gjøre for at elevene skal bli sett, hørt og respektert.

På bakgrunn av at jenter med ADHD ofte får diagnosen sent i sitt skoleliv, er jeg nysgjerrig på hvordan har det vært å være skolejente med store oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, men uten diagnose. Hvilke opplevelser og erfaringer har de hatt gjennom skoleløpet? Det vil også være interessant å høre om skolelivet for jentene har endret seg etter at de fikk diagnosen. I den jobben jeg nå har som spesialpedagog i utadrettet tjeneste, vil kjennskap til hvordan noen unge kvinner har erfart sitt skoleliv både i tiden før og etter de fikk diagnosen ADHD være lærerikt og nyttig. Arbeidet mitt består i observasjoner i klasser og veiledninger med skolepersonale, og her vil min økte kunnskap om hvordan det *kan* være å være jente med oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker komme både elevene og pedagogene til gode. Da jeg jobbet med mine funn, fant jeg at det å få diagnosen ADHD var et avgjørende dreiningspunkt for informantenes skolelivskvalitet. De opplevelser og erfaringer som informantene gir meg innsyn i fra tiden før de fikk diagnosen, viser at deres skolelivskvalitet i stor grad har vært negativ. Etter at informantene fikk diagnosen ADHD, ble deres skolelivskvalitet endret positivt. Den betydningsfulle forskjellen i informantenes skolelivskvalitet før og etter at de fikk diagnosen, førte til at jeg endret mitt forskningsspørsmål fra å spørre etter hvilke skoleerfaringer som kvinner med ADHD har fra tiden *før* de fikk diagnosen, til også å inkludere skoleerfaringer fra tiden *etter* de fikk diagnosen.

Formålet med denne studien har vært å utforske skoleerfaringene til unge kvinner med ADHD fra tiden *før* og *etter* de fikk diagnosen, for å se om den udiagnostiserte tilstanden har hatt en betydning for deres skolelivskvalitet.

2. Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt «Hvilke skoleerfaringer har kvinner med ADHD fra tiden før og etter de fikk diagnosen?», har jeg formulert fire underspørsmål:

«Hva kan kvinner med ADHD fortelle om sine mestringsopplevelser i skolen *før* de fikk diagnosen?»

«Hva kan kvinner med ADHD fortelle om sine erfaringer med lærere i skolen *før* de fikk diagnosen?»

«Hva kan kvinner med ADHD fortelle om sine erfaringer med jevnaldrende i skolen *før* de fikk diagnosen?»

«Hvilken betydning mener kvinner med ADHD at diagnosen har hatt for deres skoleliv?»

Funn knyttet til disse underspørsmålene blir diskutert opp mot begrepet skolelivskvalitet i drøftingsdelen.

3. Teori

I teorikapittelet tar jeg først for meg teori og forskning knyttet til ADHD generelt og jenter og ADHD spesielt. Deretter utdyper jeg begrepet skolelivskvalitet slik Tangen (1998) har utviklet dette. Så belyser jeg temaene motivasjon og mestring, lærer-elev-relasjon og relasjoner mellom elever.

3.1 ADHD

Barn og unge med ADHD har samme evnemessige utrustning som andre barn, men strever skolefaglig og sosialt (Brandal, 2006). ADHD er en tilstand som karakteriseres ved så store vansker med konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet at den daglige funksjonen blir nedsatt. Studier viser at ADHD ikke kan forklares ut fra enkeltfaktorer, her virker både genetiske og miljømessige faktorer inn (Helsedirektoratet, 2014).

Det amerikanske diagnosesystemet, DSM-5, er litt forskjellig fra WHO`s diagnosesystem, ICD-10, når det gjelder diagnosen ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse. DSM-5 bruker diagnosebetegnelsen og forkortelsen AD/HD (Attention Deficit Hyperactive Disorder) (denne oppgaven skriver ADHD for enkelhetens skyld), mens ICD-10 anvender diagnosebetegnelsen Hyperkinetisk forstyrrelse.

Diagnosesystemet DSM-5 inndeler ADHD i tre undergrupper:

- ADHD overveiende uoppmerksom type
- ADHD overveiende hyperaktiv-impulsiv type
- ADHD kombinert type (uoppmerksomhet, hyperaktivitet, impulsivitet)

I diagnosesystemet ICD-10 skal kriteriene for så vel oppmerksomhetssvikt som impulsivitet og hyperaktivitet være oppfylt for at diagnosen Hyperkinetisk forstyrrelse kan stilles (Strand, 2009). Dette betyr at diagnosesystemet ICD-10 er strengere enn diagnosesystemet DSM.

Begge diagnosesystemene blir brukt i praktisk diagnostikk i Norge (Helsedirektoratet, 2014). Utgangspunktet for denne studien var at informantene skulle rekrutteres blant jenter med den uoppmerksomme typen av ADHD, derfor benytter denne oppgaven samme inndeling som diagnosesystemet DSM-5 gjør med undergrupper av ADHD.

Når det gjelder forekomst av diagnosen ADHD, avhenger dette av hvilket diagnosesystem man anvender. Samlet sett både internasjonalt og i Norge, opereres med en forekomst på 3-5% blant barn i skolen som har ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse (Brandal, 2006; Helsedirektoratet, 2014).

Den amerikanske MTA-studien fra 1999 fant at nesten tre av fire barn med ADHD hadde en eller flere tilleggsvansker som atferdsvansker, angst, depresjon, generelle og spesifikke lærevansker (Damm & Thomsen, 2012; Langlete, 2004; Strand, 2009). Tilleggsvansken kan oppfattes som en selvstendig vanske, uavhengig av ADHD, men den kan også være en tilstand som er en følge av de vanskene som ADHD bevirker. Den mest vanlige tilleggsvansken blant lærevansker er lesevansker, derpå kommer problemer med verbal innlæring. Når en elev har spesifikke lærevansker i tillegg til oppmerksomhetsvansker, kan dette medføre store innlæringsvansker og elevens intelligensnivå kan tolkes til å være lavere enn det er (Langlete, 2004).

3.1.1 ADHD og eksekutive funksjoner

Nyere forskning innenfor nevrovitenskapen, billedskanning og ulike kliniske studier, viser at en forståelse av ADHD som kun en atferdsforstyrrelse ikke lenger er holdbar. Biederman (referert i Bryhn, 2009) har sammenfattet kunnskap om biologiske årsaker, og sier at selv om årsaken til ADHD ikke er presist klarlagt, så er forskningen samstemt når den antar at ADHD har et genetisk og nevrobiologisk grunnlag. Hos personer med ADHD har billedskanning påvist avvik i de genene som transporterer eller binder neurotransmitterne dopamin og noradrenalin i de frontale områdene i hjernen (Øgrim & Gjørnum, 2002). Avviket fører til mindre konsentrasjon av dopamin og noradrenalin, som igjen påvirker de eksekutive funksjonene.

Forskere er enige om at begrepet eksekutive funksjoner kan brukes for å beskrive hjernekretser som prioriterer, integrerer og regulerer andre kognitive funksjoner (Brown, 2006, 2013). De eksekutive funksjonene, som blir regulert og styrt fra de fremste delene av hjernen, har betydning for det meste som har med vurdering og utføring av handlinger i hverdagen å gjøre: planlegging, dømmekraft, problemløsning, impuls kontroll, fleksibilitet, atferdsendring, regulering av egne følelser, utholdenhet, forhold til tid, initiativ o.a (Rønhovde, 2004). Skal de eksekutive funksjonene virke tilfredsstillende, må transmittersystemene hvor dopamin har særlig betydning, fungere normalt (Ørbeck, 2011).

Når det ved ADHD er ubalanse i transmittersystemene, vil det oppstå en svikt i integreringen av de ulike hjernefunksjonene. Dermed vil ikke hjernens aktivering fungere fullkomment, som igjen vises som svikt ved de eksekutive funksjonene, og det er særlig evne til impulshemming og vansker i forhold til å koordinere tanke og atferd som er hyppig forekommende hos personer med ADHD (Ørbeck, 2011). Dette betyr at funksjonsfeilen i de eksekutive funksjonene fører til vansker i hverdagen med alt som handler om organisering av livet og sosiale forhold (Barkley, 2001).

To anerkjente forskere innenfor ADHD-feltet, Russell A. Barkley og Thomas E. Brown, har utviklet modeller hvor de viser hvordan ADHD og eksekutive funksjoner er relatert til hverandre (Brown, 2006). Begge forskerne forklarer eksekutive funksjoner som hjernens mekanisme for selvregulering, og de beskriver ADHD som en vanske som involverer dysfunksjon ved individets eksekutive funksjoner (Brown, 2006).

Kombinasjonsmodellen til Barkley (2001) viser hvilke kognitive problemer en person med ADHD ofte har i forbindelse med manglende atferdshemming. Atferdshemming består av tre funksjoner:

1. Responsforsinkelse som betyr at den første, umiddelbare responsen av en opplevelse blir stoppet
2. Kunne stoppe en igangsatt atferd
3. Kunne beskytte responsforsinkelse og ens handlinger mot distraherende stimuli

Manglende atferdshemming fører til sekundære vansker ved de eksekutive funksjonene som har bruk for hemming for å fungere tilfredsstillende. De eksekutive funksjonene er knyttet til handlinger vi gjør for å utøve målrettet atferd og selvkontroll (Barkley, 2001). Her vil personer med ADHD få store problemer siden det nettopp er problemer knyttet til kontroll og regulering av atferd, som er kjerneproblematikken ved ADHD.

Brown (2005) bruker orkesterdirigenten som metafor på hvilken betydning de eksekutive funksjonene har for den menneskelige aktivitet. Et orkester består av mange enkeltstående og flinke musikanter, men de er avhengige av en dyktig dirigent for å få musikkstykket til å lyde godt. Det å ha en dirigent som ikke fungerer, kan illustrere svikten i de eksekutive funksjonene. Hvis dirigenten ikke klarer å integrere og beregne hver enkelt musikers innsats i orkesteret, vil det ikke hjelpe at musikerne er dyktige. På samme måte er det med evnene til elever med ADHD, de er der, men på grunn av mangelfull styring så kommer de ikke til sin rett. Når elever med ADHD er i gang med aktiviteter som de har interesse for og som

engasjerer dem, fungerer de kognitive funksjonene intakt (Brown, 2005). Dette viser at disse elevene noen ganger kan administrere evnene slik at de utviser den oppmerksomheten og innsats som er påkrevd, men problemet for personer med ADHD er deres konstante vansker med å aktivere og lede de eksekutive funksjonene på rett måte til rett tid (Brown, 2005).

3.1.2 Kjønnforskjeller

Mens gutter med ADHD-lignende symptomer allerede er nevnt av en tysk lege i 1865 (Barkley, 2006), var det lenge tvil i fagmiljøet om jenter kunne ha ADHD (Gershon, 2002; Langlete, 2004). I 1994 ble det avholdt en stor fagkonferanse om kjønnforskjeller og ADHD, og da ble det fastslått at ADHD også forekommer hos jenter (Langlete, 2004; Nadeau et al., 1999).

Når det gjelder antall gutter versus antall jenter som får diagnosen ADHD, regner man et gjennomsnittlig forholdstall gutt:jente på 4:1 (Rønhovde, 2004). Metaanalysene til Gaub og Carlson (1997) og Gershon (2002) viser at jenter med ADHD er mindre hyperaktive, uoppmerksomme og impulsive enn gutter med ADHD. Hyperaktivitet viser seg ofte som hyperverbalitet eller en konstant indre uro hos jenter med ADHD (Quinn, 2005; Ryffel-Rawak, 2004). Diagnosen ADHD er like alvorlig for jenter som for gutter, selv om jenter med ADHD har færre synlig tegn. Gutter med ADHD blir oftere utredet og får behandling for sine vansker enn jenter fordi deres symptomer som hyperaktivitet er mer forstyrrende i et klasserom (Barkley, 2006; Gershon, 2002). Siden jenters symptomer på ADHD ofte er mindre forstyrrende enn hos gutter, blir de sjelden identifisert og behandlet i tidlig skolealder.

Resultatene i en studie som undersøkte sosiale vansker hos jenter med ADHD, viser at jenter med ADHD har signifikante svikt i mellommenneskelig samspill sammenlignet med jenter uten ADHD (Greene et al., 2001). Flere undersøkelser viser at jenter med ADHD opplever mer avvisning av jevnaldrende enn det gutter med ADHD gjør (Gaub & Carlson, 1997). Samspillsvanskene knyttes til problemer med oppførsel på skolen, fritidsaktiviteter, aktiviteter med jevnaldrende og deres forhold til søsken og foreldre (Greene et al., 2001). Samme undersøkelse viser at jenter med ADHD har betydelig større vansker med fritidsaktiviteter enn det gutter med ADHD har, og gutter med ADHD har større vansker enn jenter når det gjelder oppførsel på skolen. Det at en del barn med ADHD har vansker med å uttrykke seg verbalt, kan tenkes å ha større negativ innvirkning for jenter enn for gutter i sosial sammenheng siden

jenters sosiale samvær i stor grad er preget av samtaler (Nadeau et al., 1999). Gutter forholder seg i stor grad til hverandre gjennom ulike typer aktiviteter som ikke stiller de samme kravene til muntlige ferdigheter og sensitivitet som den samværsformen som foregår mellom jenter krever.

Quinn (2005) sier at for jenter/kvinner er ADHD ofte en skjult diagnose som blir både ignorert og feildiagnostisert, dermed lider mange i stillhet. Det er ofte at tilleggsvansker får fokus og fører til utredning og tiltak, noe som kan komplisere og skjule ADHD hos jenter. Hvis en tilleggsvanske er dysleksi, så er det utilstrekkelig med tiltak rundt denne diagnosen når jenten i tillegg strever med ADHD. Selv om en eventuell psykiatrisk tilleggslidelse forsterker de sosiale vanskene hos jenter med ADHD, viser funn at også jenter med diagnosen ADHD og uten tilleggslidelser, har signifikante sosiale problemer (Greene et al., 2001).

Når vi ser på ADHD-forskningen sett under ett, er det få studier som fokuserer på jenter og ADHD i forhold til gutter og ADHD (Gershon, 2002; Langlete, 2004). På grunn av biologiske og nevrologiske forskjeller, vil jenter sosialisere og uttrykke seg annerledes enn gutter, og jenter er oppdratt til andre sosiale forventninger enn gutter. I lys av dette er det forståelig at jenter med ADHD møter andre utfordringer og utviser annen atferd enn det gutter med ADHD gjør (Nadeau et al., 1999). Både samfunnets og diagnosemanualenes vektlegging av synlig og forstyrrende atferd, kan føre til at jenter med oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker i stor grad blir oversett, siden deres atferd ofte er mindre forstyrrende enn guttenes. Gaub og Carlson (1997) antyder i sin metaanalyse at jenter som blir utredet for ADHD er de som er hardest rammet og dermed ikke representative for alle jenter med ADHD. Dette har utløst en debatt i forskningsmiljøet om hvorvidt det trengs kjønnsesifikke normer i diagnostiseringsarbeidet (Langlete, 2004; Rønhovde, 2004). Noe av bakgrunnen for det uttrykte behovet for mer forskning på jenter og ADHD, er at jenter får sjeldnere diagnosen ADHD enn gutter og at jenter uten diagnose har en dårligere livsmestringsprognose (Brandal, 2006).

Når jenter med ADHD-symptomer ikke blir lagt merke til i forhold til sine utfordringer i tidlig alder, står de i fare for å utvikle andre vansker som lavt selvbilde, depresjon, angst, rusmisbruk, nedsatt sosial fungering og vansker med læring (Gershon, 2002; Quinn, 2005).

3.1.3 Undergrupper av jenter med ADHD

Beskrivelser av de ulike undergruppene av ADHD i forhold til jenter med denne diagnosen er alle hentet fra boken «Understanding girls with ADHD» av Nadeau et al. (1999:48-53).

Det er få jenter som har diagnosen ADHD av typen *hyperaktivitet/impulsivitet*. Det antas allikevel at det er flest jenter fra denne undergruppen som blir utredet og får diagnosen ADHD. Disse jentene har en atferd som virker forstyrrende i et klasserom, de er høyrøstet, fysisk aktive og har en risikopreget atferd. Atferden kan være utfordrende og aggressiv, den kan være preget av raserianfall, egenrådighet og emosjonell intensitet. Jentene med denne typen ADHD kan også ha større problemer med læring enn jenter fra de andre undergruppene, og deres arbeidssted så vel som deres arbeidsoppgaver, bærer preg av manglende organisering og flid.

I gruppen *kombinert type ADHD* kan jentene ofte være preget av rastløshet, uro og snakksalighet. Noen er hissige, kan forstyrre andre og gjør hurtige oppgave- og aktivitetsskift. Emosjonelt kan jenter i denne gruppen overreagere følelsesmessig. De er ofte dramatiske og kontrollerende.

Det antas at de fleste jentene med ADHD er å finne i undergruppen *uoppmerksom type*, og dette er sannsynligvis den mest underdiagnostiserte gruppen. Jentene i denne gruppen er medgjørlig, de utmerker seg ikke og er passive i klasserommet. De unngår utfordringer, mister lett motet, gir fort opp sitt skolearbeid: de mangler selvtillit. Manglende organiseringsevne og glemsomhet preger ofte den uoppmerksomme jenten.

Den uoppmerksomme jenten med gode evner og uten lærevansker klarer i stor grad å kompensere for de spesifikke utfordringene de har med sin ADHD. Dette fører til at de aldri eller ganske sent i livet får diagnosen ADHD. Selv om den uoppmerksomme jenten er faglig dyktig, er det svært krevende for henne å gjennomføre skolearbeidet. Innsatsen krever mye mer av henne enn den gjør for en jente med tilsvarende evner, men uten ADHD. Den krevende innsatsen vil føre til kronisk stress som igjen kan føre til utvikling av angst og depresjon.

3.1.4 Sen diagnostisering

Forskning på kvinner som først har fått diagnosen ADHD i voksen alder viser at mange år med en ukjent tilstand fører til en kronisk følelse av hjelpeløshet som utvikles når kvinnene klandrer seg selv for feil og dårlige hendelser, og de føler det er lite de kan gjøre for å hindre slike hendelser (Rucklidge & Kaplan, 2002). I tillegg opplever kvinner med ADHD at det som skjer i deres liv, er resultat av hendelser utenfor dem selv og dermed ute av deres kontroll, de

opplever maktesløshet. Følelsen av hjelpeløshet kan være en medvirkende årsak til den høye forekomsten av angst og depresjon hos kvinner med ADHD (Rucklidge & Kaplan, 2002). Mange av kvinnene med ADHD og angst, rapporterer om en form for ødeleggende angst i sosiale situasjoner. Når kvinner med ADHD skal takle stressende og vanskelige situasjoner, vil deres mestring ofte være preget av følelser, gjerne angstfylte følelser knyttet til redselen for ikke å mestre (Rucklidge & Kaplan, 2002).

Kvinner som har fått diagnosen ADHD sent i livet, rapporterer om mer negative relasjoner til lærere, foreldre og jevnaldrende enn kvinner uten ADHD. De fleste av kvinnene i undersøkelsen til Rucklidge og Kaplan (2002) forteller at de klandret seg selv for ADHD-symptomene, og de så ingen mulighet for selv å kontrollere disse. Den sveitsiske psykiateren Ryffel-Rawak (2004) beskriver gjennom boken «Kvinner med ADHD, utleverte følelser» sitt arbeid og erfaringer med barn og voksne kvinner med ADHD. Ryffel-Rawak (2004) hevder at de kvinnene som har fått diagnosen ADHD i voksen alder, har mange negative livserfaringer som negativ selvfølelse, dårlig organiseringsevne og vansker med egenledelse ved krav og stress.

Da kvinnene i studien til (Rucklidge & Kaplan, 2002) fikk diagnosen ADHD, ble deres selvbekreftelse erstattet med forståelse, de følte lettelse, og de fikk en bedre selvoppfatning.

3.2 Skolelivskvalitet

Tangen (2012) sier at skolelivskvalitet er et begrep som vi ikke finner igjen i lover og planer for den norske skolen. En kan derimot finne begrepet livskvalitet i våre styringsdokumenter, og da pekes det mot framtidig livskvalitet, den livskvaliteten som vi skal utdanne oss *til*. Den generelle delen av læreplanen sier at målet for opplæringen er «å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringer saman med andre»

(Utdanningsdirektoratet, 2011). Den enkelte elevs opplevelser og erfaringer her og nå gjennom skoletiden, vil prege graden av opplæringens måloppnåelse.

Skolelivskvalitet retter seg mot de opplevelser og erfaringer som eleven gjør seg i skolen, og er et sensitiverende begrep som betyr at det ikke kan vises til en entydig definisjon av innhold. Et sensitiverende begrep kan brukes som en slags retningsgiver for hvordan en kan gå frem for å bedre forstå det området som begrepet viser til. I denne oppgaven blir de

forklaringer som vises til i doktoravhandlingen «Skolelivskvalitet på særvilkår» (Tangen, 1998), i artikkelen «Elevens skolelivskvalitet» (Tangen, 2012) og i artikkelen «Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD» (Tangen et al., 2007) brukt. Nedenunder vises de dimensjonene som inngår i begrepet skolelivskvalitet, og som Tangen (2012) mener er en veiviser til elevenes verden.

Kontrolldimensjonen handler om hvordan elever opplever egne muligheter for å påvirke skolegangen, det å kunne kontrollere sitt skoleliv og om deres mestringsforventninger. Her har lærer-elev relasjonen og elevens mestringsopplevelse stor betydning. Når elevene får støtte i å takle utfordringer og følelsesmessige bekymringer i skolen, medvirker dette til opplevelsen av å være aktør i eget skoleliv.

Arbeidsdimensjonen handler om arbeid med fag, ferdigheter og skapende aktiviteter. Det skolearbeidet som av elevene oppfattes som seriøst og meningsfullt, som gjør en forskjell i det at eleven ser egne forbedringer eller har laget noe som er nyttig eller pent, øker skolelivskvaliteten.

Relasjonsdimensjonen er knyttet til de ulike relasjonene som eleven er en del av, og i skolesammenheng dreier dette seg om relasjonen som eleven har til lærer og medelever. Relasjonen mellom elever og lærere påvirker mange forhold i skolelivet. Tangen (2012) peker på Elevundersøkelsene som viser at lærere som utvikler gode, personlige relasjoner til sine elever, har større sjanse til å oppnå motivasjon og innsatsvilje i elevgruppen.

Tanker om fremtiden preges av hvordan elevene tolker hendelser som er tilbakelagt (*tidsdimensjonen*). Hva som får mest fokus, enten fremtiden eller hendelser i fortiden, kan variere. I skolen er det fremtiden som står i sentrum siden den forbereder elevene for livet som kommer. Samtidig vil elevenes her og nå opplevelser påvirker forventningene til fremtiden noe som betyr at «Et godt skoleliv *her og nå* innbefatter positive forventninger til *fremtiden*» (Tangen, 2012:160). For å skape gode læringsbetingelser og en tro på egen framtid, må skolen være bredt opptatt av hvordan den enkelte elev opplever og erfarer sin skolehverdag (Bandura, 1997).

3.3 Motivasjon og mestring

Motivasjon blir gjerne beskrevet som en drivkraft for alle våre læreprosesser, derfor har vi bruk for kunnskap om hvordan elevene kan motiveres i skolen. Schunk, Meece & Pintrich (2014:5, egen oversettelse) definerer motivasjon slik: «Motivasjon er den prosessen hvor målrettede aktiviteter iverksettes og opprettholdes». En elevs innsats, utholdenhet og strategier når skolearbeidet blir vanskelig, avhenger av hans eller hennes motivasjon for arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Det finnes flere teorier om motivasjon for læring, hvor noen kan overlape andre. De forskjellige teoriene vektlegger ulike sider ved motivert atferd, for eksempel forsterkning, behov eller målorientering. I denne oppgaven ser jeg det hensiktsmessig å bruke Banduras teori om mestringsforventning som en ramme for å se nærmere på informantenes motivasjon og opplevelse av mestring (Bandura, 1997).

3.3.1 Mestringsforventninger

Alle mennesker har bruk for å ha kontroll over hendelser som påvirker egen livssituasjon, dette gir en viss forutsigbarhet (Bandura, 1997). Det å forme hendelser i ens liv til noe en selv kan stå inne for, avhenger av den muligheten individet har til selv å påvirke det som skjer. Bandura (1997) hevder at grad av motivasjon, følelsesmessige forhold og handlinger preges mer av hva eleven tror på, enn hva som objektivt er sant. Tro på egne muligheter og forventninger om mestring har vesentlig betydning for utvikling og læring (Bandura, 1997). Når elever opplever gjentatte nederlag og at ens egne handlinger ikke påvirker resultatet, vil de etter hvert bli inaktiv fordi de opplever utilstrekkelighet (Manger, 2012). Dette kaller Dweck (1986) for *lært hjelpeløshet*.

Bandura (1997) sin sosialkognitive teori forstår elevens virksomhet innenfor ulike årsaksforklaringer som påvirker hverandre i ulik grad ved ulike aktiviteter. Elevens atferd må forstås ut fra forhold i eleven selv (kognitive, følelsesmessige og biologiske) og det miljøet eleven er en del av (oppdragelse, lærers væremåte, jevnaldrenes verdisyn, med mer). Det forholdet som har særlig mye å si for atferden, er egen forventning om å mestre den aktuelle oppgaven eller aktiviteten. Bandura forklarer forventning om mestring med begrepet *self-efficacy* slik: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997:3).

Forventning om mestring er ikke knyttet til evner eller personlighetstrekk, men handler mer om den troen som individet har til å kunne løse en bestemt oppgave, og er viktig med tanke på valg og igangsetting av aktiviteter, samt for innsats og utholdenhet (Bandura, 1997).

Bandura (1997) snakker om fire kilder til mestringsforventninger. En av de viktigste kildene til hvordan forventning om mestring bygges opp, er reelle mestringserfaringer hvor eleven opplever at hun får til oppgaver og aktiviteter på skolen. Erfaringer med å lykkes innenfor et bestemt fag eller område, fører til økt forventning om mestring, mens erfaringer med å mislykkes som oftest vil redusere forventningen om mestring. En annen viktig kilde til forventning om mestring er å se andre elever som en sammenligner seg med, få til en gitt oppgave gjennom målbevisst innsats. Hvis andre elever ikke lykkes med sine oppgaver, vil dette kunne føre til redusert forventning om mestring. Det å overbevise eleven om at hun har det som skal til for å klare en bestemt, tilpasset oppgave, er en tredje kilde til å styrke forventning om mestring. Den fjerde kilden til forventning om mestring er elevenes fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som påvirker tenkning og mestringsevne. En avslappet tilstand kan øke forventning om mestring, og motsatt vil mestringsforventningen reduseres for eleven som får signaler på stress eller andre ubehagelige følelser når oppgaver skal løses eller bestemte aktiviteter skal utføres (Bandura, 1997).

Motivasjon må ses i sammenheng med hvordan lærerne møter, tilrettelegger og hjelper sine elever. Det neste kapittelet med overskriften «Relasjon lærer-elev», omhandler også motivasjon.

3.4 Relasjon lærer-elev

Betydningen av lærers relasjoner til elevene har fått større fokus i skolepolitiske debatter og pedagogisk forskning de senere år. Det forholdet som lærer har til sine elever har avgjørende betydning for hvordan den enkelte elev lærer og utvikler seg. Flere studier dokumenterer at relasjonen mellom lærer og elev er en nøkkelfaktor for elevers motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2013). Det er derfor nyttig å se på hva forskningen sier om hvilke faktorer i lærer-elev-relasjonen som kan fremme motivasjon. For å forstå hvorfor elever har varierende motivasjon for skolearbeid, må en innhente kunnskap, perspektiver og forklaringer fra forskjellige teorier.

Relasjonskompetanse som betegner det å inngå i en sosial relasjon med hver enkelt elev, er blant de lærerkompetanser som har størst betydning når det gjelder å øke elevenes læring (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Dette er en lærer som praktiserer elevstøttende ledelse hvor elevaktivering og elevmotivering blir fremmet. Elevsynet kjennetegnes av at alle kan lære ut fra sitt nivå, dermed tas det hensyn til ulike elevforutsetninger. For å skape den gode relasjonen, må lærer utvise toleranse, respekt, empati og interesse for sine elever (Nordenbo et al., 2008). Foruten relasjonskompetanse fant Nordenbo et al. (2008) at regjeldelseskompetanse og didaktikkompetanse har særlig betydning for elevenes læring. Regjeldelseskompetanse handler om at lærer etablerer regler for klassens arbeid. Læreren lar elevene bidra med aktivitetsvalg, sørger for at klassen arbeider på en god måte, gjennomfører aktivitetsskift hensiktsmessig, og sikrer sammenheng mellom lært stoff og progresjon (Nordenbo et al., 2008).

Skaalvik og Skaalvik (2011) har i sin undersøkelse av elevers motivasjon for skolearbeidet funnet at det er en særlig sterk sammenheng mellom en læringsorientert målstruktur og opplevelse av læreren som støttende, og en relativt sterk og direkte sammenheng mellom læringsorientert målstruktur og elevenes innsats og hjelpesøkende atferd. I den læringsorienterte målstrukturen vektlegges kunnskap og forståelse, i tillegg til individuell utvikling og innsats. Vurdering av elevens utvikling skjer på bakgrunn av mål som er individuelt satt, og på tidligere resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elever med læringsorientert målstruktur tenker at evner kan endres, og at deres innsats vil påvirke evnene (Dweck, 1986).

Den prestasjonsorienterte målstrukturen vektlegger resultater i større grad enn selve læringsprosessen, noe som signaliserer at elevene verdsettes ut fra deres prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elever som har en prestasjonsorientert målstruktur, er elever med en oppfatning om at deres prestasjoner og resultater avhenger av hvor gode evner de har. Disse elevene har større sannsynlighet for å vurdere dårlige resultater som manglende evner, og kan føre til lavere innsats og uvilje i møte med hindringer (Dweck, 1986).

Drugli (2011) har forsket på kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Hun fant en sterk sammenheng mellom atferdsvansker og at relasjon lærer-elev var preget av negativ kvalitet, noe som støttes av internasjonal forskning. Desto større atferdsvansker en elev har, desto større sjanser er det for at forholdet til lærer utvikler seg negativt. Noe som igjen vil være med til å opprettholde elevens atferdsvansker. Dermed vil den dårlige lærer-elev relasjonen kunne

bli en risikofaktor for elevens utvikling og motsatt vil den gode lærer-elev relasjonen kunne virke som en beskyttelsesfaktor for elever som har ulike vansker (Drugli, 2011; Olsen & Traavik, 2010). Et funn i Drugli (2011) sin undersøkelse, er at de elevene som lærerne hadde de aller beste relasjonene til, var de elevene som viste både god trivsel og arbeidsinnsats. Dette kan vekke bekymring da det er nettopp de elevene som på ulike måter strever på skolen som profiterer mest på god kvalitet på lærer-elev-relasjonen.

En amerikansk studie har undersøkt hvorvidt lærers støtte i barnets første skoleår kunne dempe risikoen for skjevutvikling hos barn som i barnehagen utviste atferds- og oppmerksomhetsvansker, faglige og sosiale problemer (Hamre & Pianta, 2005). Både prestasjoner og lærer-elev relasjoner var bedre hos elever i risikogruppen etter endt skoleår, når de gikk i en klasse hvor læreren utviste høy eller moderat grad av faglig og emosjonell støtte enn for elever som ikke hadde støttende lærere. Når det gjelder faglige prestasjoner, viste denne undersøkelsen at emosjonell støtte har større betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner og deres forhold til lærerne, enn faglig støtte (Hamre & Pianta, 2005). Det motsatte viste seg når elever i risikogruppen hadde lærere som utviste lav grad av emosjonell støtte. Da var det en større sårbarhet for utvikling av en konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer. Funnene understreker viktigheten av læreres rolle som den som kan stoppe fastlåste samspillsmønstre, og den viser at lærer-elev relasjonen er en særlig viktig ressurs for elever med sosiale eller relasjonelle utfordringer (Hamre & Pianta, 2005).

Flere studier viser at gode relasjoner mellom risikoutsatte tenåringselever og lærerne deres kan redusere negativ atferd og føre til større engasjement for skolearbeidet (Drugli, 2012). Tilhørighet til skolen som utvikles på bakgrunn av den gode lærer-elev-relasjon, har stor betydning for elever i den sårbare ungdomstiden. Opplevelse av tilhørighet er med til å redusere risikoen for at tenåringen søker aksept hos jevnaldrende som utviser regelbrytende atferd (Drugli, 2012).

Lærere som jobber for å skape et godt forhold til og respekterer barn og unge, får elever som blir motivert (Nordahl et al., 2005). Federici og Skaalvik (2013) har i sin artikkel sett på internasjonal forskning knyttet til motivasjon, hvor spesielt elevenes opplevelse av sosial støtte fra sine lærere og deres følelse av tilhørighet i skolemiljøet har hatt fokus. Forskningen viser at det er tydelig sammenheng mellom opplevd sosial støtte, herunder emosjonell og faglig støtte, og følelse av tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013).

Barn og unge har sin egen kultur, med særegne interesser og aktiviteter. Når lærer stiller reflekterte spørsmål til det som interesserer elevene, vil det kunne dannes et grunnlag for den gode dialogen og relasjonen (Nordahl et al., 2005). Læreren som er oppmerksom på den enkelte elev, gir personlige kommentarer og viser interesse for noe som har betydning for eleven, kan få eleven til å oppleve seg sett og verdsatt. Denne oppmerksomme interessen for elevene vil bidra til opplevelse av tilhørighet i klassefelleskapet (Nordahl et al., 2005).

Anerkjennelse er et sentralt begrep innenfor skolelivskvalitet og dialektisk relasjonsteori. Begrepet anerkjennelse har ulike forståelses- og bruksmåter, og i denne sammenheng ses anerkjennelse som en holdning som preger lærers væremåte. Det å anerkjenne vil si å akseptere den andres rett til å ha sin egen opplevelse og det å verdsette den andre som den han eller hun er (Schibbye, 2009). En anerkjennende væremåte preges av empati og innlevelse. Andre ingredienser som kjennetegner en anerkjennende holdning er lytting, aksept, forståelse, bekreftelse og toleranse (Schibbye, 2009). «Disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for å si det på en annen måte: De er dialektiske» (Schibbye, 2009:263).

«En anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene» sier Løw (siteret i Drugli, 2012:49). Lærer påvirker elevens oppfattelse av seg selv gjennom måten hun eller han snakker og forholder seg til eleven på. For at elevene skal utvikle et godt selvbilde og føle seg verdsatt som menneske, har de bruk for at betydningsfulle voksne anerkjenner dem (Drugli, 2012). Det er særlig viktig at lærer tenker over den responsen som gis til elever som gjerne viser uhensiktsmessig atferd. Responsen vil gjøre noe med elevens egenverd, men også farge medelevers syn på denne eleven. Her vil lærer fungere som en modell, og dermed illustrere hvordan man kan respondere og forholde seg til hverandre i nye, lignende situasjoner.

Det må være en viss trygghet og tillit i lærer-elev relasjonen for at læring skal skje. Tillit handler om å ha tiltro til et annet menneskes pålitelighet (Hargreaves i Drugli, 2012), og er en vesentlig i den gode relasjonen. Tillit kan oppnås blant annet når læreren er forutsigbar og troverdig, hun holder avtaler, er forståelsesfull, er en god samtalepartner, og er lyttende og imøtekommende ovenfor elevene (Nordahl et al., 2005).

Når lærer oppmuntrer, verdsetter, aksepterer og respekterer elevene, viser han emosjonell støtte. Dette minner om den anerkjennende holdning som kjennetegnes av en lyttende, aksepterende, forståelsesfull, bekreftende og tolererende væremåte. Lærere som har en

anerkjennende holdning ovenfor sine elever, utviser emosjonell støtte i tillegg til faglig støtte, vil kunne bygge positive relasjoner til sine elever, som igjen har betydning for at elevenes læring skal ha optimale vilkår. Elever som erfarer sosial støtte (emosjonell og faglig støtte) i sitt skolemiljø, vil føle tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013). Følelse av tilhørighet er et godt grunnlag for å utvikle gode jevnalderrelasjoner.

3.5 Jevnalderrelasjoner

Lærers kommunikasjon og samhandling med den enkelte elev, påvirker elevens sosiale rolle knyttet opp mot jevnaldrende. Når lærer utviser positiv oppmerksomhet ovenfor en elev, og har en rolig men tydelig væremåte når eleven har en uønsket atferd, er det større sjanse for at denne eleven blir verdsatt av sine medelever, og vil være aktiv i klasserommet (Hughes & Chen, 2011). Drugli (2012) viser til forskning som har funnet at en elev som kan være aggressiv, blir bedre likt av sine medelever hvis lærer har en god relasjon til eleven. Det samme gjelder elever som tidligere har blitt vurdert negativ eller avvist av jevnaldrende: Funn viser at såfremt lærer endrer sin væremåte ovenfor eleven, vil også medelever endre sin oppfatning av eleven (Drugli, 2012).

3.5.1 Sosial kompetanse

Sosialisering er en livslang læringsprosess, og handler om tilegnelse av væremåter og kultur som er samfunnsgjeldende (Overland, 2007). Vi blir sosialisert på alle arenaer vi er en del av, uavhengig av mulige mandater som er pålagt sosialiseringsarenaene.

Sosialisering prosessen som handler om å lære seg selv og andre å kjenne, kunne forstå og reflektere rundt det som skjer rundt en, utvikles i et fellesskap med andre mennesker hvor jevnaldrende har en fundamental plass (Frønes, 2006). I jevnaldremiljøet vil den enkelte få ulike typer erfaringer og læring i kommunikative ferdigheter, konflikthåndtering og perspektivtaking (Frønes, 2006). Ikke alle klarer å skape gode vennskap med andre på samme alder, og noen vil stå utenfor et jevnalderfellesskap (Nordahl et al., 2005). Fravær av sosial deltakelse og manglende vennsapsrelasjoner kan være svært belastende for eleven og utgjøre en risikofaktor for videre utvikling. Det å ha et vanskelig temperament, problemer med

oppmerksomhet og impulsivitet, er egenskaper som enkelte barn og unge besitter og som ofte gjør det vanskelig å skape og opprettholde vennskap (Nordahl et al., 2005). Her har skolen har et mandat ved at de skal bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Flere studier viser en signifikant, men ikke entydig sammenheng mellom atferdsproblemer og lav sosial kompetanse. Det er ikke slik at alle barn som viser atferdsproblemer mangler ferdigheter innenfor sosial kompetanse eller er upopulær. Noen barn med atferdsproblemer vil mestre enkelte sosiale ferdigheter, og utviser manglende mestring på andre (Nordahl et al., 2005). Flere kontrollerte evalueringsstudier har vist at det å lære sosiale ferdigheter på en systematisk måte reduserer atferdsproblemer, og har samtidig en gunstig innvirkning på skolefaglig kompetanse (Nordahl et al., 2005). Skoler som jobber aktivt med læringsmiljøet og i tillegg har et særlig fokus på sosial kompetanse, bidrar positivt til elevenes personlige og sosiale utvikling, og deres sosiale relasjoner seg imellom (Nordahl, 2010).

3.5.2 Mobbing

De siste tiår har det i Norge vært et økt fokus på mobbing og tiltak som kan forebygge mobbing i skolen. Høsten 2002 startet regjeringen en offensiv mot mobbing, og la til rette for at skoler skulle ha mulighet for å innføre program mot mobbing hvor målet var nullforekomst av mobbing innen to år. I 2002 ble det også lagt til et nytt kapittel i Opplæringsloven som omhandler elevene sitt skolemiljø. Opplæringslovens § 9a-3 sier: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør». Det presiseres videre at hvis noen mistenker eller får kjennskap til at noen blir utsatt for verbale eller fysiske krenkelser, så skal dette undersøkes umiddelbart, og skoleledelsen skal informeres og behandle saken.

Å være populær vil beskytte en mot mobbing, og motsatt vil det å ikke være populær utgjøre en risikofaktor. Forskning viser at mobbeutsatte ikke er så populære som elever som ikke blir mobbet (Roland, 2007). Det å bli mobbet kan få alvorlige lærings- og utviklingsmessige konsekvenser for offeret. Frykt og angst preger de mobbeutsatte vesentlig mer enn andre, og den frykten som utvikler seg over tid vil kunne spre seg til også å bli en redsel ovenfor andre barn og unge enn de som utfører krenkelsene. Det som skjer over tid, er at den mobbeutsatte ofte vil takle sosialt press dårlig, de blir usikre sammen med andre og kan lett miste fatningen og begynne å gråte eller de blir sinte, noe som lett kan føre til mobbing (Roland, 2007). Vi

kan skille mellom direkte mobbing som favner over erting, håning, trusler og fysisk vold, og indirekte mobbing som forekommer bak offerets rygg, og kan omfatte baksnakking, ryktepredning og ekskludering (Moen, 2014).

Olweus (1992) skiller mellom to typer mobbeutsatte, den *passive* og den *provoserende* mobbeutsatte. Sammenlignet med andre elever er den passive mobbeutsatte mer engstelig og usikker, kan være mer stillfarende, forsiktig og følsom. Den passive mobbeutsatte er gjerne ukonsentrert og urolig, og har ofte et oppfarende temperament som gjør at han eller hun havner i konflikt med andre barn og unge. Noen av elevene som er i gruppen provoserende mobbeutsatte, er hyperaktive (Olweus, 1992). De kan virke irriterende og provoserende på hele eller deler av klassemiljøet, som igjen kan føre til trakassering fra flere medelever. Noen i gruppen provoserende mobbeutsatte, vil selv plage andre (Olweus, 1992).

Norske studier viser til sammenheng mellom den autoritative klasseledelse og lite mobbing (Roland, 2007). Det som kjennetegner en autoritativ klasseledelse er at læreren gjennom tydelig ledelse av klassefellesskapet setter nødvendige normer samt sjekker at disse overholdes. Læreren yter omsorg til alle elever og gir klassen og enkeltelever frihet når dette er ansvarlig. Den tydelige og omsorgsfulle læreren påvirker normer, elevrelasjoner og effektivitet i klasserommet, som igjen påvirker mulige plagere indirekte. Når lærer har satt klare normer for ønsket elevatferd, vil alle elever, også potensielle plagere, vite at mobbing ikke aksepteres. Lærers omsorg samt kontroll av atferd, vil føre til at proaktiv aggresjon vil reduseres (Roland, 2007).

Ut fra vurderinger av den mulige innvirkningen som kjernesymptomene på ADHD kan ha på sosial samhandling, ble det i en svensk studie stilt opp en hypotese om at ADHD kan føre til involvering i mobbing (Holmberg & Hjern, 2008). Hypotesen ble testet på hele populasjonen av elever i fjerde klasse i en kommune i Sverige, og forskerne fant at mange flere barn med ADHD eller ADHD-symptomer var involvert i mobbing, enten som krenker eller offer, enn barn uten diagnosen (Holmberg & Hjern, 2008). En amerikansk undersøkelse viser tilsvarende resultater som den svenske, nemlig at elever med ADHD, har økt risiko for å være en som mobber eller en som bli mobbet (Unnever & Cornell, 2003). Noen av kjernesymptomene på ADHD, som følelsesmessig impulsivitet og vansker med å regulere egne følelser (Barkley, 2001), kan gi utfordringer i et sosialt fellesskap. Når det gjelder jenter og ADHD, vil det at jenten ikke klarer å se hvordan hun selv virker inn på det sosiale samspillet, samt hennes manglende evne til å lese sosiale situasjoner, kunne føre til at andre

trekker seg unna (Nadeau et al., 1999), og forskning viser også at jenter med ADHD opplever avvisning av jevnaldrende som øker med alder (Nadeau & Quinn, 2002).

Når vi vet at jenter med ADHD oftere enn jenter uten ADHD opplever avvisning fra jevnaldrende og andre former for krenkelses, må lærere være særlig årvåken i forhold til tegn på avvisning og annen mobbeatferd. Siden jenter med ADHD ofte har vansker i forhold til sosialt samspill med andre elever, har de bruk for å lære seg egnede sosiale ferdigheter ut fra sine forutsetninger.

4. Metode

Valg av metodisk tilnærming blir presentert i dette kapittelet. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og bakgrunn for valg av det kvalitative forskningsintervjuet blir først beskrevet, deretter sier jeg noe om de ulike fasene i undersøkelsen, og avslutter kapittelet med etiske refleksjoner.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Kjennetegn ved den kvalitative tradisjonen er at den ikke er opptatt av en absolutt sannhet. Den er mer opptatt av å beskrive og forstå samspill og væremåter mellom mennesker, eller opplevelser og erfaringer som en eller flere informanter har i forhold til et fenomen. Bruk av kvalitative tilnæringsmåter i forskning kan være nyttig når en ønsker å komme dypt inn i et problem, en opplevelse eller erfaring på det sosiale og det personlige planet (Befring, 2007). Man bruker et aktørperspektiv når man retter fokus inn mot menneskers opplevelser og forståelser av egen livsverden. Dette kalles et fenomenologisk studium (Befring, 2007). Siden jeg med min forskning ønsker å forstå saken ut fra informantens ståsted, bruker jeg et fenomenologisk perspektiv.

Hermeneutikken er en fortolkningslære, og hermeneutisk tilnærming brukes for å få en dypere forståelse av de erfaringer og opplevelser mennesket har gjort seg (Befring, 2007; Thagaard, 2013). Absolutte og objektive fakta på et fenomen er ikke mulig innenfor den hermeneutiske tilnærmingen, her blir kunnskap sett på som en konstruksjon gjennom språket i et sosialt fellesskap (Fuglseth, 2006). Det som skjer når vi tolker, er at vi overfører det et menneske uttrykker, for eksempel gjennom det talte ord, til vår egen oppfattelse som igjen uttrykkes med våre egne ord eller uttrykksmåter. Som forsker påvirker vi det vi studerer, og den hermeneutiske teori sier vi må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen (Fuglseth, 2006). I hermeneutikken fortolkes tekst og utsagn med det fokus å komme frem til et dypere meningsinnhold enn det som direkte oppfattes. En grundigere forståelse kan utvikles når man veksler mellom det å se på deler i teksten og teksten i sin helhet, og la disse belyse og utdype hverandre, dette kalles den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011). Gjennomgang av materialet skjer i flere omganger, og for hver gang oppnås en høyere innsikt (Befring, 2007).

4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med denne studien og mitt forskningsspørsmål var bestemmende for valg av metodisk tilnærming. Med bakgrunn i forskningsspørsmålet åpnes det opp for å gå i dybden av de opplevelser og erfaringer fra skolelivet som jentene med ADHD har hatt. For å belyse mitt forskningsspørsmål, ville jeg låne andres erfaringer. Til datainnsamlingen har jeg derfor brukt det kvalitative forskningsintervjuet.

4.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

Et forskningsintervju kan være ganske åpent hvor få spørsmål er utarbeidet i forkant, og hvor meningen er at informanten fritt skal fortelle om sin livsverden, dog ut fra et bestemt tema (Dalen, 2011). Dalen (2011) skriver i sin bok «Intervju som forskningsmetode» at det innenfor den spesialpedagogiske forskningen er mest vanlig å bruke et semistrukturert intervju under innhenting av data. Et semistrukturert intervju bruker en på forhånd utformet intervjuguide som må inneholde spørsmål som skal dekke det studien ønsker å belyse. Mitt forskningsspørsmål som spør etter informantenes skoleerfaringer vil kunne innby til et åpent intervju. Jeg tok i betraktning at kvinner med ADHD kan streve med oppmerksomhetsvansker, samt vansker med organisering og struktur. Noe som *kunne* medføre at jeg ville få problemer med egen oversikt og struktur, både under og etter, et åpent intervju. For at den unge kvinnen med ADHD skulle ha mulighet for å oppleve trygghet og ro under intervjusituasjonen, var det nødvendig at også jeg kunne føle meg trygg under intervjuet. Derfor valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju.

4.3 Utvalgskriterier og rekruttering

Når en velger deltakere til en kvalitativ studie, kalles dette for strategisk utvelging. Da blir deltakere til en studie valgt ut fra egenskaper som er strategiske sett i forhold til forskningsspørsmålet og det teoretiske grunnlaget (Thagaard, 2013). I denne studien er målgruppen unge kvinner med ADHD. Da kvinnene skulle dele sine opplevelser og erfaringer fra sitt skoleliv i tiden *før* de fikk diagnosen ADHD, måtte de hadde fått diagnosen ADHD tidligst i ungdomsskolealder.

Forskning (Gaub & Carlson, 1997) sier at jenter som blir tidlig henvist til utredning for ADHD, er de som er hardest rammet. Samme forskning sier at liten grad av eksternalisert atferd hos jenter med ADHD kan føre til at de ikke blir henvist for behandling. Med bakgrunn i denne forskningen, satte jeg som kriterium at utvalget til denne studien skulle gjøres blant kvinner med ADHD uoppmerksom type, av noen kalt for ADD.

Utgangspunktet for dette prosjektet var altså at informantene skulle ha en ADD-diagnose. Da jeg regnet med at det var i denne gruppen jeg ville finne de jentene som hadde fått diagnosen sent. Jeg bad om kontakt med unge kvinner som hadde den uoppmerkssomme typen ADHD, men jeg fikk informanter som enten hadde den kombinerte eller den hyperaktive/impulsive typen ADHD, noe jeg først oppdaget da jeg startet å intervju. Det er tankevekkende at alle mine informanter både hadde den hyperaktive/impulsive eller den kombinerte typen ADHD og at de fikk diagnosen sent.

Siden det viste seg å ikke være enkelt å få tak i informanter, vurderte jeg det slik at hensikten med dette prosjektet kunne ivaretas med litt andre kriterier for ADHD-diagnosen enn først tenkt. Det viktige for denne studien var at informantene først hadde fått diagnosen i tenårene.

Mange jenter med ADHD har tilleggslidelser som lærevansker, depresjon og/eller angst, som vil prege skolehverdagen til jentene. Tilleggslidelser kunne ha noe å si for hvilke opplysninger jeg fikk, men jeg valgte allikevel hverken å inkludere eller utelukke eventuelle tilleggslidelser i mine utvalgsriterier, da jeg mente dette ikke har relevans for denne studiens forskningsspørsmål.

Jeg satte en nedre grense for alder på intervjutidspunktet til 18 år for da kunne informantene på egenhånd gi meg informert samtykke. I tillegg anslo jeg en øvre alder til 25 år for at minnene fra skoletiden ikke skulle være så fjerne i tid. Denne studien er allikevel retrospektiv siden mine intervjupersoner måtte hente frem minner fra den delen av skolelivet som ligger noen år tilbake i tid. Da må jeg ta i betraktning at intervjupersonenes opplevelser og erfaringer fra tidligere år kan være farget av de refleksjoner som hun har gjort seg gjennom årene som har passert, og vil da være en erfaring med nåtidens briller på.

Siden hvert intervju skulle være et dypdykk ned i informantens opplevelser og erfaringer fra skolelivet, noe som kunne medføre et større datamateriale fra hver enkelt informant. Jeg ønsket ikke å intervju flere informanter enn at det innsamlede materialet ble overskuelig å se på i ettertid (Dalen, 2011). Tanken min var å starte med fem informanter. Om en eller to kom til å trekke seg, ville jeg allikevel stå igjen med minst tre informanter.

Da jeg fikk aksept fra NSD om å starte opp mitt planlagte prosjekt, kontaktet jeg ADHD Norge som hjalp meg med å finne tre informanter med kriterier som tidligere skissert. Etter gjennomføring av intervjuene, vurderte jeg kvaliteten på datamaterialet som god sett i forhold til forskningsspørsmålet mitt, men på den annen side ønsket jeg flere rike beskrivelser (Dalen, 2011). Etter avklaring med NSD, kontaktet jeg ledelsen ved en alternativ skole som igjen kontaktet og spurte tidligere elever ved skolen om de kunne stille som informanter i mitt prosjekt. På den måten fikk jeg to nye informanter. Det må kunne antas at ADHD Norge rekrutterer sine medlemmer fra hele populasjonen «mennesker med ADHD» i Norge. Hvis en jente med symptomer på ADHD begynner på en alternativ skole, kan det tenkes at hun på en eller annen måte strever mer enn andre jenter med ADHD i sitt lokale skolemiljø. Dette betyr at deler av mitt utvalg er rekruttert ut fra en annerledes og kanskje noe snevrere populasjon enn det vi kan anta gjelder for informantene som er spurt gjennom ADHD Norge. På den annen side har det gått jenter med diagnosen ADHD og uoppmerksom type så vel som kombinert eller hyperaktiv type, på den alternative skolen. Mitt datagrunnlag baserer seg på intervju med fem unge kvinner med diagnosen ADHD. Alle var i alderen 19-25 år på intervjutidspunktet. To fikk diagnosen ADHD da de gikk i åttende klasse, en fikk diagnosen da hun gikk i tiende klasse, og to fikk diagnosen da de var rundt 20 år.

4.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

4.4.1 Utforming av intervjuguide

Det har ikke vært dette prosjektets hensikt å stille spørsmål som i seg selv har en tanke om et bestemt svar. Det er mer informantenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer jeg var på jakt etter. Under utformingen av intervjuguiden, var det viktig for meg at jeg formulerte spørsmål som kunne oppmuntre informantene til å åpne seg og gi meg rike og fyldige svar.

For å lage spørsmål til intervjuguiden som skulle passe til dette prosjektets forskningsspørsmål, leste jeg forskning og teorier som passet til mitt tema (Dalen, 2011). Da ble jeg fengnet av begrepet *skolelivskvalitet* som viser til «barns og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid» (Tangen, 2012). Tre av de fire dimensjonene i skolelivskvalitet, nemlig kontroll/mestring, relasjoner og

arbeid (Tangen et al., 2007), ble mitt utgangspunkt for utforming av temaene i intervjuguiden, i tillegg til opplevelser rundt det å få diagnosen ADHD og etter at den ble stilt.

I forkant av mine forskningsintervjuer, hadde jeg få erfaringer med intervju. På den annen side har min lange erfaring innenfor barnehage- og skolesektoren både som pedagog og øvingslærer, lært meg noen av verktøyene som vil være en fordel når jeg skal intervjuer. For eksempel det å skape god kontakt, å lytte sensitivt, kunne gi rom for små pauser og være bevisst betoningen når spørsmål stilles (Kvale & Brinkmann, 2009), er egenskaper jeg har ervervet gjennom lang pedagogisk praksis.

4.4.2 Gjennomføring av prøveintervju

Det ble gjennomført et prøveintervju med en kvinne i tjuårene og som hadde fått diagnosen ADHD året i forveien. Opptaksutstyr ble benyttet, og det var ingen problemer knyttet til hverken teknikk eller lyd kvalitet. I ettertid transkriberte jeg intervjuet, og jeg gjennomgikk materialet nøye. Informanten til prøveintervjuet kom hjem til meg etter eget ønske. Informanten opplevde en trygg og rolig ramme og stemning ifølge henne selv. Etter nøye overveielser, kom jeg fram til at jeg vil foreslå mitt eget arbeidssted eller informantens eget hjem som arena for gjennomføring av intervjuet. På eget arbeidssted har jeg tilgang til ulike nøytrale, men hyggelige rom som ikke trekker oppmerksomheten bort fra intervjusituasjonen. Mitt arbeidssted kunne fungere som en relativt nøytral grunn for intervjuet. Hvis informanten av praktiske eller andre årsaker ønsket at intervjuet ble foretatt hjemme hos henne, ville jeg stille meg åpen for dette.

Jeg ble oppmerksom på noen forhold ved prøveintervjuet som jeg tok til etterretning i de kommende intervjuene. Min genuine interesse for informantens fortellinger under prøveintervjuet førte til overivrige og oppmuntrende kommentarer, noe som kan virke styrende på informanten. I de neste intervjuene var jeg oppmerksom på at min interesse skulle vises ved at jeg var rolig, hadde en avslappet og åpen kroppsholdning, og ved at jeg kikket vennlig på informantene. En tålmodig holdning hvor informanten får tid til å fortelle ferdig, er avgjørende for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2011).

I prøveintervjuet svarte jeg informanten med tolkninger av noe av det som hun hadde fortalt. Jeg ble mer bevisst på nytteverdien av oppfølgingsspørsmål for å avklare forståelse eller mening med det informanten sier.

Jeg så nytteverdien ved å stille spørsmål fra min intervjuguide som informanten i prøveintervjuet egentlig hadde kommet innpå ved tidligere besvarelser. Da utdypet informanten det som ble sagt tidligere, eller hun kom med andre opplevelser og erfaringer rundt samme tema. Dermed ble fortellingen rikere.

Små justeringer ble gjort på intervjuguiden min i ettertid av prøveintervjuet: Et par endringer på rekkefølge av spørsmål, noen få tilføyelser og finjusteringer på to-tre spørsmålsformuleringer.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to måneder. Alle intervjuene ble foretatt på min arbeidsplass da informantene ønsket dette. Jeg vektla en hyggelig og lett samtale da vi møttes for om å skape en god start. Alle informantene virket interessert og åpen, og de ga uttrykk for at de mente at jeg skrev om noe som var viktig og nødvendig. Jeg ble tryggere og tryggere i intervjurollen for hvert intervju jeg gjennomførte, og erfaringer fra det ene intervjuet hjalp meg i det neste intervjuet. Under intervjuene var jeg observant på hvordan jeg stilte spørsmålene, jeg la vekt på å ha en interessert og lyttende fremtoning, og jeg tillot pauser etter at jeg hadde stilt spørsmål og der det passet etter besvarelser fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen av mine informanter ga rike beskrivelser i sine besvarelser, mens andre ga gode, men mindre fyldige svar selv med oppfølgingsspørsmål fra meg. De virket fornøyd med de svarene eller beskrivelsene de hadde gitt.

4.5 Bearbeiding og fremstilling av data

4.5.1 Transkribering

Å transkribere et lydopptak vil si å oversette det talte språket til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ble godt kjent med mitt datamateriale da jeg umiddelbart etter intervjuene gjennomførte transkriberingen (Dalen, 2011). På denne måten ble det lettere å gjenkalle gester og andre ikke-verbale uttrykk som jeg noterte meg, uten at disse nedtegnelsene helt kan samsvare med det som skjedde og opplevelsen under selve intervjuet. Kroppsspråk, stemmeleie, måter å «puste ut» på og andre former for ikke-verbal

kommunikasjon er vanskelig å gjengi på en troverdig måte utenfor den konteksten intervjuet foregår i (Kvale & Brinkmann, 2009).

Lydkvaliteten på opptakene var særdeles gode, noe som gjorde transkripsjonsjobben enkel. Kun enkelte steder var det vanskelig å høre hva som ble sagt. Allerede under transkriberingen valgte jeg å anonymisere både informant, stedsbenevnelser, og tredjepersoner ved å bruke fiktive navn (Kvale & Brinkmann, 2009). Det talte språket ble nedskrevet i bokmål. Jeg har skrevet ned mer eller mindre ordrett tale, men siden det viktigste i mitt datamateriale er meningen med det som blir sagt, har jeg som oftest utelatt gjentakelser eller halve setninger hvor informanten har avbrutt seg selv for å «begynne på nytt». Småord som «eh», «arh» og lignende er med i tekstform. Steder hvor jeg mener at kroppsspråket og hørbare følelsesuttrykk har noe å si for forståelsen av teksten, har jeg prøvd å beskrive dette (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig har en del kroppsspråk gått tapt i transkriberingen siden jeg valgte å ikke notere underveis i intervjuet. Notering i selve intervjusituasjonen av blant annet kroppsspråk, ble utelatt med tanke på den avledningen dette kunne blitt. Jeg ønsket å være 100 % tilstede i intervjusituasjonen og at informanten skulle føle dette. Steder hvor det fremkom stillhet, har jeg skrevet dette i parentes, og de få gangene hvor enten informanten eller jeg har begynt å snakke uten at den andre var helt ferdig, har jeg notert dette med ord. Det har vært utfordrende å bruke tegnsetting korrekt under omdanningen av tale til skrift. Under en fortelling vil talestrømmen ofte være konstant, og det var noen ganger litt vanskelig helt å avgjøre når skal punktum settes. Jeg valgte da å tenke hvordan meningen best ville komme frem, og tegnsette etter dette.

Under koding, analyse- og tolkningsarbeidet, har jeg noen ganger supplert lesing av tekst med tilhørende lydfiler. Et sukk, en fornemmelse av å holde pusten, en slags oppgitthet i stemmen og annen hørbar kommunikasjon beriket min forståelse av teksten.

4.5.2 Analyse

Valg av forskningsspørsmål og utforming av selve intervjuguiden, er en forberedelse til selve analysearbeidet. Spørsmålene i intervjuguiden er med og bevisstgjør et fokus for samtalen, og oppfølgingsspørsmål stilles på bakgrunn av en pågående analyse under selve intervjuet. Etter at intervjuene er gjennomført og transkribert, vil de nedskrevne tekstene sammen med notater være utgangspunktet for det videre analysearbeidet. Starten på analysen kan være at forskeren stiller hva- og hvordan- spørsmål til teksten: Hva er sentrale begreper i datamaterialet?

Hvordan forholder disse begrepene seg til hverandre? (Thagaard, 2013). Dette kan gjøres på ulike måter, og i dette prosjektet har jeg valgt å knytte informantenes opplevelser og erfaringer fra skolelivet opp mot ulike dimensjoner innenfor begrepet skolelivskvalitet. Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i Thagaards beskrivelser av *personsentrert analytisk tilnærming* i analysearbeidet (Thagaard, 2013), uten at jeg har fulgt denne fremgangsmåten konsekvent. I mine analyser har hver enkelt person/informant og hennes situasjon vært i fokus.

Det første steget i det systematiske analysearbeidet har vært å lese alle intervjuene grundig innen koding av dataene. Markeringspenner ble brukt i margene på intervjuene for å markere likheter i tema. Så ble hvert intervju forkortet hvor de markerte områdene fikk plass i matriser som var inndelt i kategorier som passet til intervjuguidens overskrifter. Dette arbeidet ble gjort i flere omganger, fra deskriptive koder til større grad av mine tolkninger av informantenes handlinger og situasjon.

Det neste steget i analysen var å vurdere de kategoriene som allerede var benyttet under kodingsarbeidet. Disse kategoriene ble endret to-tre ganger før jeg kunne se en klar sammenheng mellom kategoriene, problemstillingen og temaer som utviklet seg underveis i analysearbeidet. Koding og kategorisering baseres på forskerens tolkning av datamaterialet, en annen forsker ville kanskje gjort en annen inndeling. Dette medfører at visse tendenser i materialet får fokus, mens andre fokus blir oversett (Thagaard, 2013). Forskerens teoretiske perspektiver sammen med mønstre og sammenhenger som han eller hun ser i datamaterialet, preger tolkningsprosessen (Thagaard, 2013). «Tolkningsprosessen innebærer å knytte begreper til intervjuteksten som fremhever forskerens forståelse av teksten» sier Thagaard (2013:168). I mitt prosjekt har teoretiske perspektiver knyttet til skolelivskvalitet, som opplevelse av mening med skolearbeidet, kontroll og mestring, relasjoner til lærere og elever, i tillegg til teori om ADHD og jenter og ADHD, ligget som et bakteppe under mitt analyse- og tolkningsarbeid.

4.6 Undersøkelsens kvalitet

4.6.1 Validitet

Validitet eller gyldighet i forskningsmessig øyemed kan forstås som dokumenterbarhet: Egner metoden seg til å undersøke det en har tenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009)?

Representerer tolkningen den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013)? Det er flere forhold ved en kvalitativ intervjustudie som kan knyttes til og styrke validiteten. I min studie har jeg prøvd å være grundig og reflekterende ved å redegjøre for ulike valg gjennom alle delprosesser som har ledet mot den ferdige forskningsrapporten. Mine valg er gjort på bakgrunn av min forforståelse av fenomenet og temaet jeg studerer, og vil derfor være annerledes enn en annen forskers valg, i større eller mindre grad. Validering tilhører ikke en bestemt undersøkelsesfase, men preger hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009), og mange av mine overveielser og valg fremkommer underveis i denne oppgaven.

Det kan være en fordel at forskeren er en del av det miljøet som studeres. Dette gir et godt grunnlag for å forstå prosjektets fenomener. Erfaringen som forskeren har i miljøet vil være en del av tolkningens grunnlag. På den annen side kan en som forsker i et kjent miljø overse det som er annerledes enn egne erfaringer (Thagaard, 2013). Min bakgrunn som lærer i skolen har hjulpet meg til å forstå mange av de temaene som denne studien berører. Mine erfaringer knyttet til jenter med ADHD er få, men jeg har erfaring med jenter som har vært lite oppmerksomme, har hatt utfordringer i samspill med jevnaldrende, og noen har hatt en kroppslig uro.

Når tolkninger i en tekst er gjenkjennelige for en leser som har erfaring med eller kjennskap til de fenomenene som formidles, snakker vi om overførbarhet (Thagaard, 2013). For at tolkningen skal ha en overføringsverdi bør mange som leser denne være enige i forståelsen av samt kunne relatere egne erfaringer til teksten (Nielsen referert i Thagaard, 2013:213). I tilfeller hvor leseren ikke har erfaring med de fenomenene som tolkes i en tekst, så kan relevansen i det teoretiske innholdet knyttes til leserens egne erfaringer og på denne måten gi grunnlag for gjenkjennelse. Da må teorien være av en prinsipiell art som kan knyttes opp mot flere forhold (Thagaard, 2013). Teorier om mestringsforventning kan ses i forhold til skolelever, enten de klarer seg bra i skolen eller strever på ulikt vis, og kan knyttes opp mot arbeidstaker eller foreldrerollen. Dermed vil tolkninger av et ukjent fenomen som kan være jenten med ADHD sine skolefaglige vansker, knyttet opp mot en gjenkjennelig teori som

antageligvis mestringsforventning er, kunne skape en gjenkjennelse og dermed økt kunnskap om fenomenet.

4.6.2 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet handler om i hvilken grad forskningen er pålitelig og tillitsvekkende utført (Thagaard, 2013). Opprinnelig refererer begrepet reliabilitet til hvorvidt en kan komme frem til de samme resultatene om en bruker de samme metodene. Dette vil ikke være mulig innenfor kvalitativ forskning hvor kvaliteten på intervjuene preges og utvikles under interaksjon mellom forsker og deltakere (Thagaard, 2013). I den kvalitative forskningen kan reliabilitet knyttes til troverdighet. Hvis man klarer å redegjøre for de forskjellige leddene i forskningsprosessen, kan undersøkelsen gjøres troverdig (Dalen, 2011). Silverman (2011) sier at ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig gjennom beskrivelser av forskningsmetoder og analysemetoder, i tillegg til å tydeliggjøre valg av teori som brukes i tolkningsarbeidet, styrkes reliabiliteten. Refleksjoner rundt ulike deler av forskningsprosessen øker reliabiliteten (Thagaard, 2013).

I mitt forskningsprosjekt har det vært viktig å dokumentere fremgangsmåter som er brukt gjennom hele prosessen: Valg av informanter, forhold ved og under intervjusituasjonen, og beskrivelse av analytiske metoder for bearbeiding av datamaterialet. Valg av teorigrunnlag er preget av hva jeg mener er hensiktsmessig i forhold til mine forskningsspørsmål og mitt datamateriale. Andre ville muligens valgt andre teorier ved tolkning av samme datamateriale. Lyddopptak av alle intervjuene sikrer at verdifull informasjon ikke går tapt. Analysearbeidet ble utført gjennom flere omganger, her var det viktig å se deler og helhet opp mot hverandre inntil jeg mente jeg hadde oppnådd den forståelsen og meningen som var mulig å dra ut av materialet.

4.7 Etiske refleksjoner

4.7.1 Krav om samtykke og informasjon

I NESH (2006) finner vi flere forskningsetiske retningslinjer som handler om respekt for menneskeverdet. Kravet om å være informert innebærer at informanten skal informeres om

det forskningsfeltet som informanten blir en del av, hvilke følger deltakelse i forskningen vil ha for informanten, og selve hensikten med forskningen. Herunder kommer informasjon om at det vil bli brukt lydfiler til opptak, at alt innsamlet og skriftliggjort materiale vil anonymiseres og at lydfiler slettes så snart arbeidet med dem er ferdig. Det samtykket som informanten gir, skal være informert og fritt. At samtykket er *informert* innebærer at informanten får en god orientering om det som vedrører hennes deltakelse i dette forskningsprosjektet (jvf kravet om å være informert). Det har vært spesielt viktig i mitt forskningsprosjekt å informere om at intervjuet kan føre til at informanten gjenkaller dårlige minner fra skoletiden. Mine informanter fikk en oversikt over ADHD Norge sine likepersoner som er medlemmer med egne erfaringer som man kan ringe til hvis man trenger noen å snakke med.

Et *fritt* samtykke betyr at det er avgitt uten press, samt at informanten kan avbryte sin deltakelse når som helst før, under eller etter intervjuet uten uheldige konsekvenser for henne. Hvis informanten avbryter, skal alt materiale fra henne slettes fra mitt prosjekt.

4.7.2 Krav om konfidensialitet

Personer, stedsnavn og hendelser er anonymisert slik at gjenkjennelse ikke er mulig. I den grad det har vært nødvendig å utelate opplysninger av hensyn til kravet om konfidensialitet, er dette blitt gjort. Min forskningsrapport skal ikke inneholde informasjon som på noen måte kan knyttes til gjenkjennelse av hverken mine informanter eller eventuelle tredje personer. Noen av informantenes opplevelser og erfaringer som var særegne samtidig som jeg mente de var viktig å ta med i oppgaven, ble presentert i en felles presentasjon av de unge kvinnene, uten tilknytning til deres fiktive navn. I presentasjon av funn har jeg valgt å utelate de fiktive navnene i den delen som omhandler skolelivet etter diagnosen for å være sikker på at anonymiteten til den ene informanten som valgte å slutte med sentralstimulerende medisin ble ivarettatt.

5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn som kan relateres til forskningsspørsmålet: *Hvilke skoleerfaringer har kvinner med ADHD fra tiden før og etter de fikk diagnosen?*

Kapittelet starter med en presentasjon av de fem informantene. Detter har jeg valgt følgende overskrifter for å presentere funnene:

- Kontroll og mestring
- Relasjon
- Skolelivet etter diagnosen

5.1 Presentasjon av informantene

De fem informantene fikk diagnosen ADHD hyperaktiv/impulsiv eller kombinert type i forskjellig alder. Den yngste var 14 år da hun fikk diagnosen, den eldste 20 år. Da jeg intervjuet de unge kvinnene, var de i alderen 19-25 år, og de hadde da hatt diagnosen ADHD i mellom tre og fem år. Alle informantene har byttet skole minst to ganger og inntil fire ganger. Flere av informantene har vekslet mellom offentlige og private skoler, og to av dem har gått et par år på en alternativ skole. Fire av informantene holdt på med eller hadde gått på videregående skole, og en av informantene gikk på en høyere utdanning da jeg intervjuet henne. Alle informantene har gått på skole etter at de fikk diagnosen ADHD. To av informantene forteller om rusmisbruk, og en av informantene har brukt sovemedisin fra hun var tretten og frem til hun fikk diagnosen ADHD. I løpet av pubertetstiden fikk tre av informantene angst. Den ene av informantene forteller at hun har slitt med angst og depresjoner gjennom flere år. Hun har et selvmordsforsøk bak seg, og har vært innlagt på psykiatrisk avdeling. Alle informantene har prøvd sentralstimulerende medisiner. Fire av de unge kvinnene har opplevd medisiner som nyttig, mens en av de valgt å avslutte bruk av medisin. En av de unge kvinnene fikk barn før fylte 18 år.

Jeg har valgt å gi informantene de fiktive navnene Ine, Julie, Anne, Vivian og Mia. Her følger en nærmere beskrivelse av de unge kvinnene.

Ines første skoleår bar preg av lek, vennskap, få bekymringer, og mye aktivitet og bevegelse både ute og inne i klasserommet. Ine ble mobbet på mellomtrinnet, og hun forteller at hun da

ble innadvendt. Skolen grep ikke inn. Siden det var vanskelig å forstå de sosiale kodene mellom jenter, var spill og regeltekst utelukkende enklere å forholde seg til for Ine. Ine har hatt én nær venninne gjennom mange år. Sterk auditiv sans og god hukommelse har kompensert for store konsentrasjonsvansker og liten arbeidsinnsats, og gjorde at Ine fikk med seg en del av undervisningen, mens lærerne ikke forstod at Ine slet på skolen. Det å få diagnosen ADHD gjorde at Ine forstod hvorfor hun hadde strevd så mye på skolen.

Julie har hatt venner gjennom hele grunnskoleløpet, og et par nære venninner gjennom mange år. Hun forteller om mobbing gjennom de siste skoleårene som skolen ikke grep fatt i, selv ikke etter at mor tok dette opp med lærerne. De store oppmerksomhets- og konsentrasjonsvanskene gjorde at Julie ikke klarte å følge med i undervisningen, og manglende tilpasning førte til manglende faglig mestring. Temperamentet førte til at Julie kunne bli veldig sint, noe hun ofte ble når lærerne misforstod henne. Etter at Julie fikk diagnosen ADHD, ble undervisningen tilrettelagt med egne mål og planer, tett faglig oppfølging og hun opplevde mestring.

Annes første skoleår var preget av mobbing og ensomhet. Skolen tok ikke affære. Etter skolebytte, fikk Anne to venninner. Den ene venninnen, som hun fremdeles har kontakt med, har betydd mye for henne. Anne var urolig, uoppmerksom og hadde konsentrasjonsvansker. Hun fikk svært liten oppfølging, ingen tilrettelegging og hun mestret ikke skolefagene. Anne beskriver mange fag som meningsløse. Det Anne likte å gjøre på skolen var fysisk aktivitet. Anne undrer seg over at ikke lærerne har sett hennes strev i skolen, og hun tok selv initiativ til å bli utredet. Mange brikker falt på plass etter at hun fikk diagnosen ADHD.

Vivian var aktiv og urolig i skoletiden, og hun ble fort sint. Lærerne hadde liten forståelse for og ingen forventninger til Vivian. Det ble gjort enkelte tilpasninger i skoletiden i form av alternativ undervisning i grupper. På fritiden drev Vivian på med flere fysiske aktiviteter. Vivian har hatt en nær venninne siden tidlig skolestart, og hun var en del av klassegjengen. Hun ble tirret av andre elever, ble veldig sint og tok igjen, og Vivian fikk skylden. Etter at Vivian fikk diagnosen ADHD, var det forståelsen hun ble møtt med av lærerne som førte til innsats på skolen.

Mia er sosial og har alltid hatt venner. De siste årene har Mia hatt en god venninne. På skolen var Mia mest sammen med elever fra andre klasser som beskrives som lite skoleflinke. Hennes medelever fra klassen ble fort irritert på Mia og henne urolige og forstyrrende atferd, hun ble sint tilbake. Konsentrasjonsvansker og manglende forståelse for undervisningen

gjorde at Mia følte seg dum, hun ga opp og hun skulket. Mia gjorde en innsats hvis hun likte faget. Mia følte seg ikke forstått eller ønsket av flere lærerne, og det ble ikke stilt forventninger til henne. Da Mia fikk diagnosen ADHD, følte hun lettelse.

5.2 Kontroll og mestring

Dette underkapittelet presenterer funn som kan relateres til underspørsmålet: *Hva kan kvinner med ADHD fortelle om sine mestringsopplevelser i skolen før de fikk diagnosen?*

De unge kvinnene sier de hadde interesse for praktiske aktiviteter og bevegelse. Tre av informantene forteller at de likte godt kunst og håndverkstimene. Mia sier det var godt for henne å få gjøre noe i stedet for kun stillesitting, og Julie sier at hun storkoste seg i kunst og håndverkstimene.

Mens noen av informantene forteller om høy sportslig aktivitet, forteller andre om lek med høyt aktivitetsnivå i friminuttene. Den indre uroen kan få utløp og bli stillet gjennom fysisk aktivitet, noe Vivian følte behov for:

Sånn som når vi spilte fotball i friminuttene og vi var ferdig med friminuttene og gikk inn igjen, så var det mye lettere å sette seg til å jobbe, enn om jeg bare hadde sittet utenfor for så å gå inn og jobbe.

Kun tre av informantene forteller at de likte ett eller to av de teoretiske fagene, og dette knyttes til interesse og mestring. Vivian og Ine forteller at de likte matematikkfaget, og at de jobbet godt med matematikkoppgaver gjennom skoletiden. De forklarer interessen og innsatsen med at de fikk faget til. Både Mia og Ine hadde en viss interesse for norskfaget, eller deler av faget. Hvis Ine skulle skrive en tekst i norsk, var innsatsen hennes avhengig av at hun fikk skrive det hun selv hadde interesse for:

Selvstendig arbeid når det gjaldt norsk, når jeg skulle skrive stil litt ut i barneskolen. Det gikk relativt greit så lenge jeg fikk skrive om det jeg ville, og ikke fikk en satt oppgave. Jeg likte ikke det å få en satt oppgave der du må skrive sånn og sånn. Da mistet jeg fort interessen. Da gadd jeg ikke gjøre så mye innsats.

Julie forteller at først da matematikkfaget ble gjort mer praktisk, ble det lettere å forstå. Anne, som sier hun ikke forstod matematikk, mener at faget kunne vært mer interessant om lærerne hadde gitt mer praktiske oppgaver.

Det å ha det bra på skolen relaterer de fem informantene til enten fysisk aktivitet og/eller vennskap. To av informantene knyttet det å ha det bra på skolen til en bestemt dag eller en tidsavgrenset periode. Mia beskriver den siste skoledag i niende klasse og på daværende skole som den aller beste skoledagen, for da hadde alle fri, de satte seg ned i solen, lente seg til sekkene sine og slappet av, og Mia visste hun ikke skulle tilbake igjen. Ine forteller at det var bra å være på skolen de første to-tre skoleår, for da hadde hun flere venner å være med, hun hadde det gøy i friminuttene og ble ikke mobbet. Vivian forteller at for hennes del var det å ha det bra knyttet til hennes venninne i klassen, uansett hva som ellers skjedde så hadde de to det gøy sammen. Både Julie og Anne sier at fysisk aktivitet i gymsalen eller ute var det beste ved skolen, noe Anne beskriver på denne måten:

Det var bra når det var vår, og vi fikk ofte sånn fritime... Og da fikk vi spille slåball en hel time. Det var fabelaktig... Utetimene de var bra.

Alle informantene forteller at de var svært ukonsentrerte, urolige og hadde liten utholdenhet gjennom skolehverdagen. Dette preget deres læringsevne, og alle, bortsett fra en av jentene, sier de ikke fikk med seg noe særlig av undervisningen. De fem informantene slet med temperamentet i ulik grad, og en av jentene forteller om store humørsvingninger. Jentene forteller at de fikk liten eller ingen tilrettelegging av undervisningen, og noen av dem fikk tilrettelagt undervisning først når diagnosen ADHD ble konstatert.

Ine sier at hun fulgte lite med da lærerne underviste. Hun var veldig urolig og ukonsentrert, noe de gamle kladdebøkene hennes vitner om:

... hvordan har jeg klart å lære noe i det hele tatt? Alt var bare tegning. Tegning og kruseduller og ett og annet faglig innimellom.

Til tross for den ukonsentrerte atferden, svært lite arbeid med lekser og nærmest ingen forberedelser til prøver, så fikk Ine allikevel med seg mye av lærestoffet, og lærerne betraktet henne som skoleflink:

Jeg lærer mye ved å høre på læreren. Jeg hadde et halvt øre på læreren og et halvt øre på alt annet. Men likevel, det gikk inn, jeg husket det.

Ine forklarer skoleresultatene med sin gode auditive evne og svært gode hukommelse. Hun forteller om ett skolesemester hvor hun virkelig gjorde en innsats med skolearbeidet. Dette resulterte i høye karakterer, og en utslitt jente:

Da var jeg sliten av å være flink. Da var jeg helt utslitt etter det halve året. Da var jeg virkelig stresset for å kunne konsentrere meg og få gjort oppgaver og alt sånn.

Deretter falt innsatsen tilbake i normalt leie igjen, og karakterene dalte. Lærerne mente at Ine var skolelei.

Anne forteller om en episode som har brent seg fast. Siden hun ikke hadde gjort det hun skulle i timen, måtte hun sitte inne i friminuttet for å jobbe. Anne sa hun ikke ville sitte inne, læreren sa hun måtte, hvorpå Anne nektet å gjøre noe. På denne måten gikk hele friminuttet. Anne beskriver opplevelsen:

Så husker jeg på en måte at jeg ikke får det til, sant. Den følelsen, men jeg får det ikke til. Sånne ting, de setter seg ganske, eller de har satt seg, veldig.

De fem informantene forteller om en skolehverdag hvor de i liten grad klarte å fokusere på det faglige, og tre av kvinnene uttrykker at de ikke opplevde skolearbeidet de gjorde som meningsfylt. De sier de ikke fikk med seg lærerens undervisning, og de gjorde lite lekser. Julie sier at skolearbeidet var lite meningsfylt for henne fordi hun ikke lærte så mye:

Jeg prøvde jo alt i begynnelsen, men når det ikke ble forklart på en skikkelig måte, da, som gjorde at jeg kunne forstå det, så ga jeg opp, for da visste jeg at det ikke er vits i å prøve mer.

Anne forteller også om lite mening med nesten alt faglig arbeid, hun sier hun fikk lite med seg av undervisningen:

Hvis man for eksempel har et fag, og helt fra barneskolen aldri har fått det til, jeg har aldri fått det til, jeg har aldri fått det til i det hele tatt, ikke en lekse, ingenting. Hvis man da går lenge nok, og jeg ikke opplever mestring, så gir man seg, og jeg er ferdig på en måte, skjønner du? Jeg er ferdig.

Når Mia var inne i klasserommet opplevde hun det som flaut å skulle be om hjelp. Hun så at alle de andre jobbet, og selv stod hun fast på første oppgave. Beskjeden som Mia fikk var at hun fikk prøve det hun kunne, men hun var så ukonsentrert at hun ikke engang klarte å høre etter hva læreren sa. Mia brukte mye av skoletiden til å lure seg vekk fra fag og oppgaver hun

ikke likte, og da hun gikk på ungdomsskolen, begynte hun å skulke timer og dager. Dette forteller hun om opplevelsen av egen arbeidsinnsats:

Jeg kan ikke si jeg er så veldig fornøyd med den, men på det tidspunktet så var det ikke vits for meg å være der for jeg lærte ingenting uansett, og jeg ville ikke sitte der og føle meg dum heller.

De fem informantene hadde mange utfordringer på skolen, og fire av dem trekker frem store vansker med uro i kroppen og oppmerksomhet som det som var mest utfordrende gjennom skoledagen. Ine forteller at hun strevde med å holde fokus, hun så på klokken hele tiden, mens Julie sier at det å høre etter, det å prøve å lære var spesielt vanskelig, for hun hadde oppmerksomheten alle andre steder. Alt var utfordrende, sier Vivian, og mest utfordrende var den uroligheten hun hadde i kroppen, noe også Anne sier opplever:

Vi satt jo hele dagen. Jeg tror vi hadde gym en gang i uken. At jeg i det hele tatt har klart det, tenker jo jeg er helt sykt.[Sies med ganske lav stemme:]Jeg gruet meg om søndagen. Fakerten, det er søndag, da må jeg på skolen. Nei, nei, nei. Det var helt forferdelig

Mia trekker frem det å skulle presentere noe fremfor klassen som noe hun ikke fikk til, og som hun fikk sterke aversjoner ovenfor:

Jeg klarte ikke å forklare noe, og jeg bare stod foran og stammet. Jeg glemte alt jeg skulle si, bare stod der, skjønte ingenting, så jeg bare: Dette gidder jeg ikke, så bare gikk jeg ut liksom. Etter det har jeg bare latt som jeg ikke har brydd meg, for det er litt lettere å spille tøff og bare jeg driter i skolen, jeg bryr meg ikke i steder for å si nei, jeg klarer faktisk ikke.

I tillegg til fremføringer, forteller Mia at det som var mest utfordrende for henne, var at hun alltid kom for sent på skolen. Det ble vanskelig å skulle gå inn i klasserommet, hvis hun nå visste hvor de skulle være, se at de andre la merke til en, forstyrre de andre inne i timen, ikke vite hva som foregikk, vite at alle dømmer deg. Mia sier hun skulket store deler av niende trinn.

Informantenes skoletid før de fikk diagnosen ADHD, har vært preget av få mestringsopplevelse og manglende kontroll da det var lite de selv kunne gjøre for å påvirke deres skolehverdag. Flere av informantene sier at de kun klarte å gjøre en innsats hvis faget, temaet eller aktiviteten hadde interesse for dem. Alle informantene opplevde

mestringserfaringer når de fikk holde på med noe som de hadde interesse for, og dette var i liten grad knyttet til fag. Informantene har få eller tilnærmet ingen opplevelser av mening med skolearbeidet.

5.3 Relasjon

5.3.1 Relasjon til lærere

Her presenteres funn som kan relateres til underspørsmålet: *Hva kan kvinner med ADHD fortelle om sine erfaringer med lærere i skolen før de fikk diagnosen?*

Tre av jentene jeg intervjuet fortalte meg om en lærer eller annen voksenperson i skolen som har betydd noe spesielt for dem. En av de fem jentene, Ine, sier hun ikke kan huske om det var en lærer som betydde noe mer enn de andre, men at hun hadde grei kontakt med alle lærerne. Samtidig har samtlige informanter opplevd både mer forståelse og imøtekommenhet av lærere og andre ved skolen etter at de fikk diagnosen. Det er ikke mange positive erfaringer informantene formidlet fra tiden før de fikk diagnosen ADHD, men jeg beskriver noen her:

De lærerne som betydde noe spesielt for informantene, viste interesse og forståelse, og prøvde å tilrettelegge undervisningen for dem. Julie forteller om en lærer hun fikk sent på barneskolen:

Hun motiverte meg vel egentlig. Hun fortalte meg hva som var viktig med å kunne engelsk, noe jeg aldri har fått vite før, for jeg hadde jo aldri vært i utlandet.

Anne sier dette om Kari:

Jeg hadde en lærer, og hun het Kari. Hun hadde en måte å kommunisere med meg på som fikk meg til å føle at hun hadde savnet meg hvis jeg ikke var her, og hun hadde blitt lei seg hvis jeg ikke gjorde leksene for min del. Så jeg har aldri vært for sen i hennes timer, jeg har alltid gjort det jeg skulle i henne timer, og jeg har alltid hørt etter... jeg var jo aldri urolig i Kari sine timer, aldri. Det var på en måte som hun ser meg og jeg ser henne.

En annen lærer som Anne hadde i naturfag, stilte forventninger til henne. Hun kom stort sett alltid for sent på skolen, men når hun skulle ha timer med Petter, sendte han en sms til henne om morgenen hvor han bad henne om å komme.

...han merker jeg ikke er der, han vil at jeg skal komme, selvfølgelig kommer jeg.

Mias kontaktlærer så at hun slet med skolefag. Han ga henne timer i engelsk og matematikk når han selv hadde fritimer. Dette skjedde ute av klasserommet siden Mia skulket undervisningen mer og mer, men som oftest var hun på skolens område.

Ine opplevde utetimer med blant annet orientering og matlaging som positive:

Vi hadde veldig mye friluftsliv og sånn, da, og der var de [lærerne] ganske flinke til å få oss med ut i skogen i øsende, pøsende regn. Det var veldig gøy.

Julie følte seg dradd mellom to jentegrupper da hun gikk på mellomtrinnet. I forkant og etterkant av en tur som elevene deltok på, samlet lærer alle jentene i klassen en gang i blant. Da fikk jentene snakke sammen om det som de hadde bruk for, og læreren kunne mekle hvis det var nødvendig. Julie følte at disse møtene hjalp slik at det ble lettere å komme overens med jentene.

Generelt har de fem informantene mange dårlige erfaringer i forhold til relasjoner med lærere og andre voksne i skolen fra tiden før de fikk diagnosen. Selv om det var vanskelig for jentene å huske tilbake til skolestart, sier et par av dem at de første skoleårene var uten spesielle bekymringer.

De fem informantene sier at de fleste av lærerne ikke forstod dem. Vivian mener at hvis lærerne hadde møtt henne med forståelse, ville hun fått motivasjon til å jobbe. Hun følte de ikke brydde seg. Mia strevde med å forstå seg selv og den hyperaktive atferden da hun gikk på ungdomsskolen, og stiller spørsmål ved hvordan lærerne da skulle kunne forstå henne. Julie snakker om at lærerne ofte misforstod henne, og at hun da ble sint og skrek, uten at de tok dette opp med henne i ettertid. Ine sier at lærerne ikke gjorde noe i forhold til de vanskene hun slet med, derfor mener hun at de umulig har forstått henne. Anne føler det er mye som er blitt tatt fra henne fordi lærerne ikke forstod henne, og hun stiller seg spørsmål hvordan det var mulig at lærerne på mange måter kunne overse henne når hun var så annerledes som hun var. Anne forteller at lærerne ikke meldte sin bekymring hverken til foreldrene eller til andre instanser Dette til tross for hennes store følelsesmessige utbrudd og manglende konsentrasjon

og innsats på skolen. Når Anne ikke fikk til sine skoleoppgaver, så ble hun sint og kunne føyse vekk bøkene. Lærerne gjorde ikke noe i etterkant av slike reaksjoner.

Julie forteller at hun ikke forstod noe av engelskundervisningen, og at hun alltid trakk på skuldrene da lærerne stilte henne spørsmål i faget. Hun undrer seg over lærerne:

Jeg vet ikke hva de egentlig tenkte. Jeg lurer jo egentlig på det for tiden, hva som egentlig skjedde da jeg gikk på barneskolen. For det er rart at ingen skjønnte noe når jeg ikke kunne engelsk og sånn som det der.

Mia har gjort mye gjennom skoletiden for å slippe både det å jobbe med skolefaglige oppgaver, som hun ikke er flink til, og muntlige fremføringer i klasserommet. Mia forteller om hennes norsklærer som hun mener ikke likte henne:

Hun var så frustrert på meg. Når jeg ikke fikk det til og ikke ville fremføre, så sa hun surt «men du prøver ikke», men jeg har jo ikke lyst til å prøve å dumme meg ut, sant, jeg vet jeg ikke klarer det.

Det var vanskelig for de fem jentene å konsentrere seg og rette oppmerksomheten mot undervisningen, og de forteller at lærerne i liten grad klarte å motivere de til innsats gjennom skoledagen. Ine sier at lærernes betydning for hennes motivasjon til å lære har vært liten. Hun forteller at lærerne som oftest ikke klarte å fange hennes interesse og oppmerksomhet, og hennes erfaring er at de fleste lærerne ikke er så flinke til å lære fra seg som de burde ha vært. Da jeg spurte Anne om hvilken betydning lærer har hatt for hennes motivasjon til å lære, så tenkte hun seg lenge om før hun svarte at hun oppfattet spørsmålet som utrolig vanskelig. Anne sier at hun ikke hadde lyst til å lære noe på den tiden. Den eneste motivasjonen hun kommer på, er at hun tenkte at dette måtte gjøres, hvis ikke ville det gå henne forferdelig galt. Det hun gjorde av skolefaglige oppgaver hadde ingen interesse for henne, alt annet enn fag var viktigere. Anne har flere tanker om hva som kunne ført til motivasjon for hennes del: oppfølging, forståelse, pauser med mulighet for bevegelse, gode tilbakemeldinger og ros fra lærerne ville motivert henne til å lære:

Hvis man har et kjedelig fag, da, og man får en god tilbakemelding, og tenker kult, nå må jeg gjøre det enda bedre, så ser de.

Anne sier at hun får lyst til å lære og gjøre en innsats hvis det betyr noe for noen andre.

De fleste av informantene sier de ikke hadde medbestemmelse i klasserommet. Anne mener at medbestemmelse burde vært en selvfølge i skolen:

*Hvorfor i alle dager skal vi tvinge et menneske til å gjøre noe et menneske ikke vil?...
Og et barn er så lite og de forstår ikke sine rettigheter, de har ikke peiling... barna
burde få bestemme mye mer over sitt eget liv og sin egen hverdag.*

Anne tenker at belønning og reelle valgmuligheter i forhold til skoleoppgaver ville ført til motivasjon for hennes del. Det Ine sier om medbestemmelse er at elevene fikk velge hvem de skulle være på gruppe med da de hadde gruppearbeid på skolen, noe de ofte hadde. Her burde lærerne ha bestemt mer, sier Ine, for hennes gruppe fikk aldri gjort noe.

Mia forteller at manglende skolefaglig innsats og manglende oppmøte til timene var hennes eget valg. Ingen kunne tvinge henne til å gjøre noe hun ikke ville:

Det blir litt feil hvis jeg skal skylde på en lærer for ikke gi meg motivasjon, for jeg hadde ikke noe motivasjon.

Mia sier hun tullet seg mye i timene, og mange lærere var sinte på henne og ville ikke snakke med henne. Da moren til Mia uttrykte sin bekymring for datteren til lærerne, mente Mia at lærerne burde ha gjort noe. Mia følte at lærerne oppfattet henne som et barn i sen trassalder, og at de muligens ikke visste hva de skulle gjøre. Hun mener at lærerne ikke tenkte på at hun kunne ha ADHD.

Informantene sier de opplevde at lærerne enten hadde for høye eller ingen forventninger til dem. Både Ine og Julie forteller om lærere som hadde for høye forventninger til dem. Ine føler at lærernes forventninger til henne ikke stod i forhold til hva hun kunne klare å gjøre av skolearbeid. Lærerne så ikke hvordan Ine faktisk slet på skolen. Matematikk som var et fag som Ine mestret og jobbet godt med, ble uforståelig og svært vanskelig da de begynte med algebra. Ine bad om spesialundervisning i matematikk, men fikk beskjed om at hun ikke trengte det, hun var altfor god i faget. Siden spurte ikke Ine om mer hjelp i matematikk, og hun falt helt ut av faget.

I starten av ungdomsskoletiden hadde lærerne forventninger til henne, sier Mia, men senere opphørte de. Hun forteller at hun trengte hjelp hele tiden, og flere av lærerne ble irriterte når hun ikke fikk noe til:

Så det var jo mange lærer som ga meg opp, men jeg kan ikke si det var dumt for jeg klarte det jo faktisk ikke. Jeg klarte jo faktisk ikke å konsentrere meg, men de kunne jo kanskje gjort noe med det... men det er jo ikke normalt å ha en jente med ADHD heller, sant, så for de så var jeg jo bare en i sen trassalder, det var litt det jeg følte. Så

vet jeg ikke om de helt visste hva de skulle gjøre, sant. Ingen av de tenkte at jeg hadde ADHD.

Vivian og Anne har følt på manglende forventninger fra lærernes side, og Anne sier at det ikke er lett å gjøre en innsats når lærerne ikke tror at en kan få til faglige oppgaver:

Der er jo ikke en eneste forventning, så hvorfor skal jeg nå gidde?

Foruten at lærerne ikke foretok seg noe i forhold til mobbingen som pågikk (se neste kapittel), forteller informantene at lærerne, i liten eller ingen grad var oppmerksom på, eller gjorde noe i forhold til hvordan jentene hadde det med sine medelever. Vivian mener at lærerne skjøv vekk problemet. Mia fikk beskjed fra sine lærere om å slutte å være med vennegjengen, og opplevde dette som vanskelig:

Ingen andre på skolen liker deg og ingen andre forstår deg, så ber lærerne deg velge vekk de eneste vennene du har. Hvem skulle jeg bytte de ut med, de i klassen som ikke likte meg?

Informantene sine fortellinger vitner om få og til dels sjeldne opplevelser av betydningsfulle voksne i deres skolehverdag. Deres erfaringer med de voksne i skolen har vært gjennomgående negative i tiden før de fikk diagnosen ADHD: De har ikke blitt sett, forstått, eller fått tilrettelagt opplæring, hverken faglig eller sosialt.

5.3.2 Relasjon til jevnaldrende

I dette kapittelet presenteres funn som kan relateres til underspørsmålet: *Hva kan kvinner med ADHD fortelle om sine erfaringer med jevnaldrende i skolen før de fikk diagnosen?*

De fem informantene har ulike erfaringer når det gjelder deres forhold til jevnaldrende. Noen av jentene hadde venner blant medelevene i klassen, og andre hadde venner utenfor klassen. Felles for alle er at de har hatt en nær venninne gjennom flere år, og noen har hatt samme venninne siden første klasse. Informantene sier at vennskap har betydd mye, og de var alle del av en gruppe eller vennegjeng deler av, eller gjennom hele skoleforløpet.

De fem unge kvinnene forteller de har holdt på med mye forskjellig lek og aktiviteter sammen med sin nære venninne. De delte mye med hverandre, og kjente hverandre godt. Mia sier at bestevenninnen var det beste som hendte henne, og at hun disiplinerte henne gjennom å gi

henne små, diskrete tegn når hun mente at Mia måtte stoppe litt opp. Anne mener at hun og bestevenninnen har oppdradd hverandre:

Vi har oppdradd hverandre, rett og slett. Jeg har fått litt av henne og hun har fått litt av meg. Så vennskap for meg har hele tiden vært viktig. Både for selvfølelsen, få bekreftelse, kunne gi omsorg, kunne få omsorg, og reflektere, altså alt.

Tilhørighet til en gruppe eller en vennegjeng har de fem informantene ulike erfaringer med. Ine hadde flere venner de første par skoleår som hun lekte og sloss med i skolegården, og det var alltid mange som lekte sammen i gaten hjemme. Julie forteller også at hun holdt sammen med de fra klassen de første fem-seks skoleårene. Hun var aktiv og spilte gjerne fotball med de andre i friminuttene. Videre sier Julie at hun er en god venninne som kan lytte til alle som vil prate om sine problemer. Anne forteller at hun er ganske sosial, men det var først da hun gikk på mellomtrinnet at hun ble del av en gruppe på tre jenter. Både Mia og Vivian var del av vennegjenger gjennom hele skoletiden, og begge sier de byttet på venner. Mia sier hun ikke vet hvorfor hun skiftet venner jevnlig, mens Vivian sier:

Men jeg har det sånn at jeg blir veldig lei. Jeg var liksom med en gjeng. Jeg klarte ikke å holde på med ting og være med de sammen personene for mye. Da ble jeg liksom lei.

Mia fant venner utenfor egen klasse på ungdomsskolen. Hun sier de hadde det til felles at de ikke var så flinke på skolen:

Vi var sånn vi gidder ikke, vi bryr oss ikke, for det er lettere å gjøre enn å si at jeg bryr meg, men jeg klarer det ikke.

Det var samholdet som Mia opplevde sammen med vennegjengen som gjorde at hun i det hele tatt kom seg på skolen, forteller Mia:

Det var jo det samholdet, det at du har venner som faktisk forstår deg. De kunne faktisk forstå at jeg ble sint på lærer når læreren bad meg om å lese et helt kapittel opp foran alle i klassen, for jeg var dårlig til det, og de kunne forstå det, men ingen av de andre [medelever i klassen] kunne på en måte forstå det, fordi det var jo ikke så mye, og det var jo ikke så vanskelig og sånne ting.

Informantene har alle hatt utfordringer knyttet til sine medelever. Det som er felles for alle er de har blitt mobbet og at lærerne ikke gjorde noe i forhold til dette. Tre av informantene omtaler krenkelsene de er blitt utsatt for som mobbing, mens to andre forteller om medelever

som til stadighet ertet og tirret de, sånn at de selv ble sint og tok igjen. Mobbingen foregikk over flere år, for noen av informantene helt fra de første skoleårene. Det de unge kvinnene forteller er at krenkelsene gikk ut på verbale trakasseringer og ekskludering. Alle de fem informantene strevde med temperamentet sitt, og noen ble lettere sint og irritert enn andre. Mia sier at mange i klassen ble irritert på henne til stadighet. Hun ble sint tilbake, og stakk fra klasserommet. Vivian forteller:

Det var jo sånn at de begynte med å erte meg for de visste jeg ble fyrt oppunder. Ikke erting sånn, men irritering, løping etter meg og sånn, og da ble jo jeg sur. Og det visste de. Og så løp jeg etter de, og så begynte de å grine, og så gikk de og klagde på det.

Det var alltid hun som fikk skylden og lærerne snakket ikke med de andre. Vivian forteller:

Jeg kom til et punkt der jeg ikke brydde meg, for det var bare sånn det var. Jeg fikk skylden, uansett.

Ine sier hun gjorde mye for å skjule at hun ble mobbet, men når det ble for mye tok hun igjen med vold. Dette ble lagt merke til, og det var hun som fikk kjeft. Ine forteller at hun var en utadvendt jente de skoleårene, men endret atferd etter at mobbingen startet og ble innadvendt.

Anne forteller om verbal og psykisk mobbing de første skoleårene. Guttene sa mye stygt til henne, jentene ekskluderte Anne ved ikke å invitere henne med inn i deres aktiviteter. Anne hadde ingen venner, hun følte seg ensom. Hverken lærer eller annen voksen på skolen grep fatt i manglende vennsforhold, sier Anne, noe hun beskriver som «*trasig*» og «*ganske sykt*». Den dagen da en gutt lugget henne så kraftig at hun syns hun hørte det raknet i hodebunnen, gikk hun gråtende hjem til moren og sa hun ville dø. Jeg spør om lærerne gjorde noe med dette, og Anne svarer:

Men det var det som var problemet, for mamma prøvde jo å ta det opp, men det hjalp ikke. De gjorde ingen verdens ting for at det skulle slutte.

Da byttet Anne skole.

Både Ine og Julie har opplevd å stå utenfor vennsgrupper. Ine sier at hun ikke var en del av en gruppe på skolen, men at hun på den ene siden ikke savnet dette da hun likte å gå egne veier, på den annen side forteller hun om følelsen av å være ekskludert. Julie opplevde å stå utenfor to jentegrupper da hun skiftet skole. En dag var hun innenfor i en av gruppene, en annen dag ikke.

Ine forteller at hun alltid har slitt med å lese de sosiale kodene, spesielt de sosiale kodene mellom jenter:

Jeg har alltid kommet bedre overens med gutter enn med jenter for jeg skjønner ikke de sosiale kodene mellom jenter. Så jeg var litt sånn på ungdomsskolen at hvis vi var tre, så kunne jeg trekke meg vekk, for jeg klarte ikke å følge med i hva de holdt på med for jeg var på et helt annet plan. De sosiale kodene som var mellom jentene, jeg klarte ikke å følge de i det hele tatt.

Det var lettere for Ine å være med jenter når de var ute i gaten og lekte, for da holdt de på med spill og lek styrt av regler, som var enklere å forholde seg til enn når samværet ikke handlet om regelstyrt aktivitet. Det var vanskelig for Ine å forholde seg til flere på en liten plass inne, da endte hun opp med å gå hjem.

Funnene viser at informantene har hatt varierende erfaringer med jevnaldrende gjennom skoletiden før de fikk diagnosen ADHD. Alle har hatt utfordringer knyttet til jevnaldrende, noen i større grad enn andre. To av informantene har ikke vært del av vennegrupper gjennom flere skoleår. En av informantene forteller om problemer med å forstå de sosiale kodene, og da spesielt mellom jenter. To av informantene forteller at det er vanskelig å være i en bestemt vennskapsgruppe over tid, de skifter vennegrupper jevnlig. Alle har blitt mobbet gjennom flere skoleår.

5.5 Skolelivet etter diagnosen

Her presenteres funn som relateres til underspørsmålet: *Hvilken betydning har diagnosen ADHD hatt for kvinner med ADHD sitt videre skoleliv?*

To av informantene innhentet informasjon om ADHD på nettet. De tenkte at deres vansker samsvarte med symptomer på ADHD, og tok kontakt med hjelpeapparatet for å bli utredet. I forbindelse med en innleggelse på psykiatrisk avdeling på grunn av depresjon, ble en av informantene utredet for ADHD. Den ene informanten ble utredet for ADHD etter at en i hennes nære familie hadde fått samme diagnose. Store atferdsvansker på skolen førte til at en av informantene ble utredet og fikk diagnosen ADHD.

Flere av informantene ble lettet da de fikk diagnosen ADHD. Den var en forklaring på hvordan de hadde det. Her følger noen av informantenes opplevelser at det å få diagnosen ADHD:

Det var deilig å vite at jeg hadde rett, og vite at det faktisk ikke var noe gale med meg, det var en grunn.

For meg falt mange brikker på plass og det ga meg litt ro til at du har lov til å være sånn som du er.

Jeg visste jo om det, jeg visste jo det var noe.

På en måte veldig lettet, for det er faktisk en forklaring, og det er greit å være sånn. Samtidig føler jeg det er negativt og farlig og på en måte bare stemple alt jeg gjør som det. Jeg vil ikke bli oppfattet som den diagnosen.

5.5.1 Sentralstimulerende medisin

Etter at de fem informantene fikk diagnosen ADHD, startet de på sentralstimulerende medisin. Fire av de unge kvinnene sier de har et godt utbytte av medisinen, og mener den har vært avgjørende for hvordan livet har vært i ettertid. Den ene informanten sier at hun ble veldig tiltaksløs og kjente ikke seg selv igjen, og sluttet med medisinen. Andre behandlingsformer som samtaler med psykolog eller psykiater har blitt tilbudt tre av informantene, og de har benyttet dette i større eller mindre grad. Den ene informanten forteller:

Jeg har jo en psykiater som jeg går til jevnlig. Men det er medisinen som har vært redningen for meg, egentlig. Jeg hadde ikke gått på skolen i dag, hadde det ikke vært for medisinen.

En av informantene sier om det å starte på sentralstimulerende medisin:

Tenk hvor mye jeg kunne klart på skolen hvis jeg hadde fått dette tidligere? Men egentlig var jeg først og fremst overrasket over – er det sånn alle andre har det? Det ble faktisk stille oppi hodet.

Informantene sier at den sentralstimulerende medisinen gjorde de mer konsentrert og fokusert både i skolearbeidet og ved andre aktiviteter, og de er blitt roligere. En av informantene uttrykker sine opplevelser av bedre oppmerksomhet slik:

Når jeg tar pillene mine så hører jeg faktisk hva læreren sier, og jeg skriver det kanskje ned, og husker det. Da blir det liksom at ja, da føler jeg meg smartere.

En annen informant sier dette:

Den [medisinen] fikk meg til å drite i alt bråket rundt meg, og fikk meg til å konsentrere meg om at jeg skulle greie denne timen, jeg skulle greie å fullføre det jeg skulle gjøre og sånne ting. Og det greide jeg jo.

Tre av de fire kvinnene som bruker sentralstimulerende medisin, sier at de ser for seg at de etter hvert skal klare seg uten medisin. Den ene informanten sier at hun ikke har lyst til å være avhengig av medisin hele livet for å fungere normalt, og sier:

Så på en måte så har jeg jo klart å lære meg å dempe symptomene. På en måte har medisinen lært meg å være menneske, nesten sånn som mange andre er. Medisinen lærte meg å se hvordan jeg egentlig var.

5.5.2 Diagnosens betydning for skolelivet

Foruten en opplevelse av lettelse, har det å få diagnosen ADHD ført til en bedre egenforståelse hos de unge kvinnene. En av informantene sier hun ikke hadde klart å fortsette på høyere skolegang om hun ikke hadde fått diagnosen ADHD.

Informanten som sluttet med medisin, sier at det har vært hvordan lærerne forstod henne og måten de møtte henne på som hadde betydning for hvordan skolelivet hennes ble etter hun fikk diagnosen ADHD. Etter diagnosen og et skolebytte ble hun møtt med forståelse og fikk en følelse av at lærerne likte å jobbe med ungdom, dermed likte hun seg bedre, og da ble det lettere å jobbe med skolefag.

Etter diagnosen, opplevde informantene at skoleresultatene bedret seg:

Og da klarte jeg å fokusere på skolen, jeg fikk treere, firere og jeg fikk til og med en femmer.

Informantene forteller om en skolehverdag som er blitt bedre tilrettelagt etter at de fikk diagnosen ADHD. De sier at de er blitt møtt med forståelse og respekt, her uttrykt av en informant:

Det som er bra er vel at de skjønner deg mye bedre, og hvorfor du ikke lærer like fort som de andre... Så har jeg hatt veldig mange lærere som har interessert seg for å lære om diagnosen, og de har spurt meg om ting som jeg kan svare på, og det jeg ikke har klart å svare på, har de spurt mamma om.

En av informantene har hatt mange negative skoleerfaringer med opplevelser av at hun ikke mestret. Dette endret seg da hun fikk egne mål å rette seg etter:

... der har vi satt oss ned og snakket om mål og det jeg skal greie. Det er mye greiere å ha en plan der det står at du skal greie det og det, og ikke at den skal forvente at du skal være like god som alle de andre.

Plan med egne mål endret motivasjonen og arbeidsinnsatsen hennes:

...for jeg ble mer motivert, jeg var ikke så demotivert lengre. Det var mye gøyere, og jeg kunne våkne opp og tenke: oeeeei, jeg skal på skolen i dag!

En informant forteller om to betydningsfulle lærere som hun hadde i de fleste fag:

Sånn som når vi hadde prøver. Hvis jeg falt ut av det jeg holdt på med, så fortsatte de der jeg falt ut, så hjalp de meg til å komme inn igjen der jeg var, da. De hjalp meg til å finne på ting jeg kunne skrive og de skrev stikkord til meg, så jeg kunne ha noe å forholde meg til... Så kunne jeg liksom snakke med de om alt. Var det noe jeg slet med, fikk jeg ikke gjort leksene, så fikk jeg gjøre leksene med de, så kunne de hjelpe meg.

En annen informant forteller om en fagarbeider har betydd veldig mye for henne:

Jeg følte hun forstod meg, at hun møtte meg på en måte som gjorde jeg følte meg trygg på hun. Og var det noe, så var... hun satte seg for eksempel ned og bare satt der og ventet til jeg begynte. Hun kunne jo spørre går det bra, men samtidig så presset hun meg ikke på en måte, samtidig som hun presset meg. Nei, hun var fantastisk!

To av informantene forteller de har problemer med å forholde seg til tid og det å huske hvor de skal møte opp. Den ene informanten sier at hun tidligere har hatt mer enn nok med å finne ut når hun skulle møte opp, og når hun kom til skolen visste hun ikke hvor hun skulle være

eller hva hun skulle ha av fag. Dette fikk hun hjelp til etter at hun bad om det selv, en hjelp som har hjulpet med organiseringen av skoledagen og dermed en bedre skoledag for henne:

Så har jeg fått en sånn lærer som gir meg beskjed. I morgen skal vi være der og der, sånn og sånn, det og det klasserommet. Dette har vi i lekse, dette må du huske, går det bra med deg på skolen?

En av informantene forteller at på den ene skolen hun gikk på var det høy konkurransefaktor. Hun unngikk å gjøre en innsats i fag hun mente hun ikke kom til å mestre, fordi hun ikke ville vise at hun ikke fikk til. Hun fikk flere strykkarakterer. Da informanten fikk diagnosen ADHD, hadde hun begynt på en ny skole hvor det var færre elever i klassen og hun opplevde liten grad av konkurranse, og det var flere elever som strevde faglig, slik som henne selv. Informanten følte seg smart, og begynte å jobbe. Hun følte hun ble mer tatt på alvor, det gikk an å tulle seg litt uten av lærerne ble sure, og de respekterte behovet for at hun ville lære bedre om hun ikke satt inne i klasserommet hele tiden. Informanten opplevde at undervisningen ble tilrettelagt, det ble blant annet brukt konkreter i undervisningen og de gjorde alternative aktiviteter for å lære. I tillegg ble det stilt forsiktige krav til henne, og hun ble hyppig belønnet med noe kjekt å gjøre etter å ha gjort en oppgave.

Han [læreren, Per] ville jeg skulle gjøre ting, da tenkte jeg greit, hvorfor ikke? Per, han ble så glad når folk gadd å gjøre noe, at det var litt morsomt. Det var sånn at hvis jeg sa ja til å gjøre en oppgave, så tar vi og spiller kort etterpå, og jeg okey, hvorfor ikke?

Fortellingene som informantene har delt med meg, viser et tydelig skille i deres skoleliv før og etter at diagnosen ADHD ble stilt. I neste kapittel blir funn drøftet opp mot begrepet skolelivskvalitet og aktuell teori.

6. Drøfting

De fem unge kvinnene har delt sine erfaringer fra skoletiden med meg. I drøftingsdelen ønsker jeg å se mine funn opp mot de sentrale dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet, nemlig kontroll og mestring, relasjoner, arbeidsdimensjonen, og tidsdimensjonen (Tangen, 1998). Relasjoner er delt i to underkapitler, nemlig *Relasjon til lærer* og *Relasjon til jevnaldrende*. I dette kapittelet blir opplevelser og erfaringer fra skoletiden både før og etter at informantene fikk diagnosen ADHD drøftet sammen.

De ulike dimensjonene i skolelivskvalitet går over i hverandre. For eksempel vil en elev som har god relasjon til sin lærer (relasjonsdimensjonen) ha høyere motivasjon for å gjøre skoleoppgaver, og dermed oppleve mestring (kontroll- og mestringsdimensjonen), enn en elev som ikke har god relasjon til læreren. Det å mestre, er med på å gi arbeidet mening (arbeidsdimensjonen). Mestring og mening fører til gode opplevelser som igjen kan påvirke elevens tanker om og motivasjon for nye, tilsvarende oppgaver positivt (tidsdimensjonen). Det ble naturlig å gi kontroll- og mestringsdimensjonen samt relasjonsdimensjonen størst plass i drøftingsdelen, da mitt datamateriale i stor grad handler om disse to dimensjonene. Samtidig er det helt tydelig at tidsdimensjonen på mange måter gjennomsyrrer hele materialet.

6.1 Kontroll og mestringsdimensjonen

Det å ha tro på at vi kan påvirke vårt eget liv, har betydning for våre handlingsvalg. Skal vi velge handlinger som hjelper oss til å oppnå resultater, må vi ha en tro på at vi vil få dette til. Mangler vi tro på egne muligheter til å få til resultater, kan våre handlingsvalg bli mindre målrettet. Vår tiltro til, eller mangelen på tiltro til egne muligheter, er bestemmende for hvor store anstrengelser vi vil yte for å imøtekomme utfordringer (Bandura, 1997). Elever kan føle de har en viss kontroll over sin skolegang og de har mulighet for å påvirke denne, eller de kan føle seg som en «brikke» som mangler oversikt over det som skjer i skolehverdagen, og de har liten eller ingen påvirkningsmulighet over eget skoleliv (Tangen, 2012).

Informantene har delt sine subjektive opplevelser og erfaringer fra sin skolehistorie med meg. Andre kan tolke informantenes opplevelser annerledes enn de selv har gjort, det er allikevel informantenes subjektive selvoppfatninger som vil styre deres motiver, følelser og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det som preger alle de fem informantenes fortellinger, er at de

har hatt store oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker gjennom skoletiden. De har opplevd liten mestring med skolefagene, og de har hatt minimal motivasjon for skolearbeidet. Oppmerksomhetsvanskene har medført store vansker med å følge med og delta i undervisningen, og dermed har informantene fått få mestringserfaringer. De unge kvinnene forteller om ulike opplevelser av ikke å mestre.

Ine har vært den av de fem elevene som har klart å få med seg en del undervisning selv om hun ikke klarte å konsentrere seg og hun gjorde liten skolefaglig arbeidsinnsats. Hun forklarer sine relativt gode skolerresultater med gode auditive evner i tillegg til god hukommelse. De fire andre informantene sier de ikke har fått med seg noe særlig av undervisningen. Alle informantene har fått en eller annen form for tilrettelegging av undervisningen etter at de fikk diagnosen ADHD, og to av dem forteller om noe tilrettelagt undervisning i noen av skoleårene før de fikk diagnosen. Til tross for en viss form for tilrettelegging, husker de to informantene lite om mestringserfaringer.

Flere av jentene gjorde seg erfaringer som førte til resignasjon. Julie gjorde gjentatte forsøk med å gjøre skoleoppgaver, men fordi hun aldri mestret noe, ga hun etter hvert opp. Annes opplevelser og erfaringer med ikke å mestre over tid, førte til at det faglige arbeidet følte meningsløst, og til at hun ga opp. Mia sier hun har bruk for kontroll og oversikt i livet sitt, hun må vite hva som skjer rundt henne til enhver tid. Krav om presentasjoner, svare eller lese høyt i klassen førte til at Mia mistet kontrollen. Hun kunne glemme hva hun skulle si og hun følte seg dum. I stedet for å si hun ikke fikk det til, forteller Mia at det var bedre å si at hun ikke brydde seg, og hun begynte å skulke, mer og mer. Erfaringer hvor man ikke har mulighet til selv å ta kontroll får betydning for elevenes motivasjon og den videre læringen. Mangelen på mestringserfaringer, fører til at en mister tro på at en får til (Bandura, 1997), dermed svekkes motivasjonen for arbeidet. Lært hjelpeløshet er en betegnelse som brukes om elever som har erfart mange nederlag som fører til passivitet og utilstrekkelighet. De opplever at det er lite de selv kan gjøre for å mestre noe (Dweck, 1986).

Sinneutbrudd har vært en del av de fem informantenes skoledag, og er tydelige tegn på manglende kontroll i skolehverdagen. Noen av jentene ble frustrerte og reagerte med sinne når de ikke selv forstod eller når de ikke følte seg forstått. Julie forteller at hun ofte skrek til lærerne når hun ikke forstod hva de mente, mens Anne skubbet vekk bøker fra pulten sin i sinne når hun ikke forstod oppgavene. Ine forteller at hun kunne bli så sint at hun ødela ting, og at hun etter hvert brukte sinnet for å få viljen sin. Mens mangelen på kontroll har ført til

sinneutbrudd hos flere av informantene, har sinnet fungert som en kontrollerende faktor for Ine sin del. Informantene kan ikke huske at lærerne gjorde noe i forhold til deres sinneutbrudd. Den manglende kontrollen som jentene har opplevd, har ført til en forringelse av deres skoleliv. Etter at de fikk diagnosen ADHD forteller informantene at de på ulike måter har opplevd mestring og større kontroll over egen skolehverdag. Det å bli møtt med forståelse av lærerne hadde stor betydning for informantenes motivasjon for skolearbeidet. Fire av de fem informantene sier at bruk av sentralstimulerende midler har hatt avgjørende betydning for den skolefaglige innsatsen. Før de begynte på medisin, var det nærmest umulig for jentene å jobbe med oppgaver og fag som de ikke fikk til eller hadde interesse for, men etter de begynte med sentralstimulerende medisiner opplevde de at det var lettere for å konsentrere seg rundt skolearbeid, også det som de oppfattet som lite interessant. Det kan se ut som begrepene *interesse* og *mestring* er dekkende for viktige erfaringer av så vel positive som negative skoleopplevelser. Det å få diagnosen, og for enkelte av informantene det å begynne på medisin, ser ut til å ha medvirket til flere positive enn negative erfaringer i skolelivet.

Da informantene ikke klarte å konsentrere seg og ikke fikk med seg så mye av undervisningen, ble det vanskelig for dem å oppleve mestring i deres skolearbeid. Siden det i liten grad ble gjort tilretteleggelser for jentene, fikk de gjentatte opplevelser med å mislykkes. Mine informanter har ikke blitt overbevist av sine lærere om at de ville få til sine oppgaver, noe som en av flere viktige kilder til forventning om mestring (Bandura, 1997). Informantenes manglende tillit til selv å kunne hankses med faglige vansker, har ført til en forringet skolelivskvalitet.

Informantene har fått diagnosen ADHD forholdsvis sent i skolelivet. Noen av dem først rundt tyveårsalder. Alle har imidlertid gått på skole etter at de fikk diagnosen ADHD, og det er nettopp diagnosen som har vært dreiningspunktet når det gjelder mestringserfaringer. Etter diagnosen opplevde informantene å bli møtt med forståelse, fikk faglige tilpasninger ut fra behov og reelle mestringserfaringer. Fire av informantene påpeker at det er den sentralstimulerende medisinen som er avgjørende for at de nå klarer å konsentrere seg og prestere bedre faglig. Tilpasset opplæring er en viktig målsetting i den norske skole, og selv om mine informanter har hatt behov for tilpasninger siden skolestart, vitner deres fortellinger om at dette først ble gitt etter at de fikk diagnosen ADHD.

6.2 Relasjonsdimensjonen

6.2.1 Relasjon til lærer

Tangen (1998; 2012) sin undersøkelse sier det samme som den senere tids forskning, nemlig at elevenes sitt forhold til lærerne er viktig (Drugli, 2012; Hattie, 2013). Nyere forskning viser at lærere som viser sosial støtte, og da spesielt emosjonell støtte som innebærer omsorg og respekt, ovenfor elevene, er med og fremmer elevenes motivasjon, trivsel og læring i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Nordenbo et al. (2008) fant at relasjonskompetanse er en av de tre viktigste kompetansene som en lærer kan ha for å fremme elevenes læring. Dimensjonene som inngår i relasjonskompetanse handler om at lærer utøver toleranse, respekt, empati og interesse for elevene (Nordenbo et al., 2008), har likheter med ingrediensene i anerkjennelse: toleranse, aksept, forståelse, lytting og bekreftelse (Schibbye, 2009).

Hvordan lærere møter sine elever kan få stor betydning for den enkelte elev. I det anerkjennende møtet tar man den andres perspektiv, setter seg inn den andres opplevelse uten hensikt om å påvirke, men for å lytte til og forstå det som blir formidlet. Partene har samme rett til egne opplevelser, de er likeverdige (Schibbye, 2009). Anerkjennelse innebærer involvering og at eleven føler seg sett, da må lærer være empatisk og vise innlevelse.

«... men hvordan er det mulig, når du har et barn som er så annerledes... Hvordan kan du på en måte ikke ta kontakt med foreldrene, eller?», sier Anne om lærerne som ikke gjorde noe i forhold til hennes vansker. Mine informanter forteller om en skoledag preget av konsentrasjonsvansker og kroppslig uro, manglende deltakelse, forståelse og innsats, sinneutbrudd og mobbing. Flere av informantene stiller seg spørsmål om hvordan lærerne kunne la være med å gjøre noe med dette. De opplevde at lærerne ikke la merke til hvordan de strevde. Skal møtet med et annet menneske være anerkjennende, er ekte involvering nødvendig (Schibbye, 2009). Informantenes opplevelse har vært at lærere flest ikke har brydd seg. Dette sier Vivian om sine lærere: *«Altså de bryr seg ikke, og så virker det ikke som de har lyst til å jobbe med dette»*. Noen av informantene uttrykker at det er mye som er blitt tatt fra dem fordi lærerne ikke forstod. Elever som opplever manglende forståelse og involvering fra sine lærere, kan lett ende opp med negativ opplevelse av seg selv som kan føre til at dette tas med som en negativ forventning i møte med andre. Det blir en selvoppfyllende profeti. Flere ganger sier Mia at det er hennes egen skyld at skoletiden ble vanskelig. Mia sier at det ikke var rart at lærerne ga henne opp for *«jeg klarte jo faktisk ikke å konsentrere meg»* og

«Det blir feil hvis jeg skal skylde på en lærer for ikke å gi meg motivasjon, for jeg hadde ikke noe motivasjon».

Lærers positive støtte i barnets første skoleår, hvor barnet har hatt oppmerksomhets- og atferdsvansker, faglige og sosiale problemer i barnehagen, fører til bedre prestasjoner og lærer-elev-relasjoner enn om lærer ikke er positivt støttende (Hamre & Pianta, 2005). Noe av bakgrunnen for *tidlig innsats* som satsningsområde, er undersøkelser som har vist tendenser til en «vente og se» holdning i den norske skole. Særlig gjelder dette i forhold til å gripe inn når elevene har vansker med læring knyttet til problemer og mangel på oppfølgingsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er vanskelig å tenke seg at lærerne rundt mine informanter ikke har sett deres problemer gjennom skolegangen. En kan da stille seg spørsmålet hva lærerne har tenkt når jentene strevde som de gjorde, ville de «vente og se»? Manglet de strategier for å følge opp jentene? *Tidlig innsats* ble publisert i Stortingsmelding nr. 16 i 2007, altså først etter at informantene hadde gått noen år på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). På den annen side har prinsippet om tilpasset opplæring, både i forhold til faglig og sosiale utvikling vært gjeldende i norske læreplaner gjennom flere tiår (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette medfører en plikt for skolen å tilrettelegge undervisningen ut fra den enkelte elevs behov.

«Det eneste er at hvis jeg hadde det bra, så var det mye lettere, og det gjorde lærerne ikke noe med», forteller Vivian. Skal elever lære og utvikle seg, har lærers relasjonskompetanse en sentral betydning (Nordenbo et al., 2008). Det er lite som tyder på at informantenes lærere har hatt en anerkjennende væremåte ovenfor dem når de ikke følte seg forstått, de ble ikke hørt eller bekreftet positivt. De få meddelelsene jeg fikk om betydningsfulle lærere i tiden før de unge kvinnene fikk diagnosen ADHD, handlet om lærere som de opplevde forstod dem, som ga noe av seg selv i møtet med dem og som viste at de ønsket elevenes tilstedeværelse, men dette har ikke ført til at skoledagen for øvrig har vært preget av sosial og faglig læring for informantene. Ine klarte ikke å huske om hun hadde hatt lærere som har betydd noe spesielt for henne. Anne hadde to lærere som ga uttrykk for at de ønsket at hun skulle være tilstede i timene, og hun følte seg sett. Opplevelsen av at lærerne ville lagt merke til om hun var der eller ikke, førte til at Anne kom til disse timene og at hun fulgte med på undervisningen og gjorde skoleoppgaver. Allikevel bærer Annes skolehistorie preg av ensomhet og mobbing som ikke blir gjort noe med, og time etter time hvor hun ikke klarte å følge med. Det må kunne antas at de to lærerne som gjorde en særlig innsats for at Anne skulle komme til timene

og delta, hadde lagt merke til hvordan hun strevde på skolen. Da kan en stille seg spørsmål hvorvidt de to lærernes kjennskap til Anne og hennes behov ble formidlet til de andre lærerne. Et annet spørsmål er om skolen generelt bruker tid på pedagogiske refleksjoner knyttet til elevers særlige behov. Den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) handler om hvordan elevene gjennom opplæringen i skolen skal utvikle sin sosiale kompetanse slik at de kan bli godt rustet «til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre». Kompetansemål når det gjelder sosiale ferdigheter er ikke å finne i LK06, det er tenkt at arbeidet med sosial kompetanse skal gjennomsyre all undervisning. I «Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen» (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2007) står det at skolen skal tilrettelegge slik at elevene får øvd seg både i problem- og konflikthåndtering, og samhandling under arbeid med fag. En lærer har ulike elever med ulike behov i en og samme klasse som han skal tilrettelegge for. Læreren har ikke nødvendigvis en spesialpedagogisk kompetanse, og kan ha behov for støtte fra andre for å kunne tilrettelegge på best mulig måte ovenfor elever som har utfordringer som går utenfor lærerens kompetansefelt. Dette krever imidlertid at lærer ser den enkelte elev og involverer seg. Da kan læreren danne seg et bilde av eleven og hvilke utfordringer hun har, for så å bringe dette videre til skolens spesialpedagogisk team om behovet tilsier dette. Sammen med kontaktlærer kan det spesialpedagogiske teamet vurdere videre tiltak.

Skal elevene yte en innsats, har de bruk for å vite hva som forventes av dem. Samtidig må forventningene være tilpasset elevenes faglige nivå og deres behov for hjelp og støtte. Informantene opplevde at det ble stilt urealistiske eller ingen forventninger til dem. Mia sier at lærerne ikke hadde forventninger til henne og at hun ikke ønsket å gjøre noe når ingen trodde hun kunne få noe til. Ine forteller om for høye forventninger:

Jeg følte at lærerne hadde ganske høye forventninger i forhold til [meg]. Men de så jo ikke at jeg faktisk slet, da. Jeg ba jo faktisk selv om spesialundervisning i matte da jeg kom på ungdomsskolen. Da de begynte å dra inn bokstaver i matten, da falt jeg helt ut av alt som het matte. Men jeg fikk bare beskjed om at jeg var altfor god i matte, så jeg trengte ikke spesialundervisning. Så jeg tror de hadde altfor høye forventninger i forhold til hva jeg faktisk klarte å gjøre. Kanskje jeg hadde litt for høye forventninger selv, også. Jeg ble skuffet over meg selv når jeg ikke klarte å gjøre det som jeg ville.

Anne undret seg over hvorfor det ikke ble stilt forventninger til henne da hun gikk på skolen. Hun mener at manglende forventninger var noe av årsaken til at den faglige innsatsen var

minimal. De fleste av informantenes lærere kan ikke ha forstått hvordan elevene strevde med læring og deres behov for tilpasset undervisning. Dermed har det ikke vært mulig å stille realistiske forventninger til elevene. Når forventninger uttrykkes klart av en lærer som har gode relasjoner til sine elever, kan dette motivere til innsats (Overland, 2007). Elever som har oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker vil ha store vansker med å organisere seg selv i forhold til læring og selvstendig arbeid. De har bruk for en lærer som både uttrykker forventninger og gir hjelp og støtte under arbeidet.

Ine sier at det var hennes konsentrasjonsvansker som gjorde at hun ikke klarte å gjøre en forventet faglig innsats på skolen eller hjemme. Det første halvåret på niende trinn: «*la jeg meg virkelig i selen for å jobbe*», forteller Ine. Hun fikk bedre karakterer, men beskriver det som veldig stressende å skulle konsentrere seg, og hun ble utslitt. Deretter fikk hun ganske dårlige karakterer, og lærerne sa til foreldrene at hun var skolelei. Ine kan ikke huske at lærerne snakket med henne om hvorfor skoleresultatene endret seg. Disse beskrivelsene viser at Ine hadde et større læringspotensial, noe hun selv var klar over, enn det hun klarte å ta ut gjennom skoletiden. Lærerne kan ikke ha skjont at Ine brukte mye krefter på å få til det hun klarte, deres forklaringer har ikke passet med Ine sin virkelighet. Det å ha en ødeleggende, ukjent tilstand fører til at eleven begynner å se på seg selv som en som har mangler fordi det ikke er andre forklaringer på hvorfor hun strever så mye med faglige og sosiale aktiviteter (Rucklidge & Kaplan, 2002). Lærere som ikke forstår og tilrettelegger for elever med ulike behov, utgjør en risikofaktor for deres læring og utvikling.

Da informantene skulle fortelle meg om hvordan skolelivet deres har vært etter de fikk diagnosen ADHD, ble fortellingene ganske annerledes enn beskrivelsene av skolelivet før diagnosen. Omtrent samtidig med diagnosetidspunktet byttet flere av jentene skoler og fikk nye lærere. De begynte på sentralstimulerende medisiner og opplevde lærere som viste forståelse, støttet dem og tilrettela undervisningen. Når lærer støtter eleven faglig og emosjonelt, vil de lettere bli motivert til å gjøre en innsats som igjen øker sjansen for læring og mestringsopplevelser (Federici & Skaalvik, 2013). Julie forteller om lærere som tilrettela undervisningen, de hjalp henne når hun stod fast, og hun kunne snakke med de om alt. Anne har nå en lærer som følger henne opp daglig ved å gi henne beskjed om lekser og møtested dagen etter, og de prater om hvordan det går med Anne på skolen. Oppfølgingen er avgjørende for at Anne skal klare å holde tritt i forhold til skoleoppgaver. Samtidig er det kjent at bruk av sentralstimulerende medisin som oftest øker elever med ADHD sin oppmerksomhetsevne, noe som igjen gjør det lettere for eleven å ta til seg læring og oppleve

mestring. Fire av informantene mener at det er bruk av sentralstimulerende medisin har den største betydningen for at de nå klarer å konsentrere seg og gjøre en skolefaglig innsats.

Mine funn viser at det å få diagnosen ADHD har vært nødvendig og viktig, og betydd et dreiningspunkt for informantenes skolelivskvalitet. Det var først da de unge kvinnene fikk diagnosen ADHD at de ble sett og forstått av sine lærere, og undervisningen ble tilrettelagt ut fra deres behov. Flere av informantene uttrykker forundring over hvordan lærerne kunne la være å se eller gjøre noe. Det var så tydelig at de strevde. I dag har den norske skole fokus på tidlig innsats. Noe som på den ene side betyr at det legges til rette for at alle skal inkluderes i gode læringsprosesser fra skolestart, og på den annen side skal man gripe tidlig inn når det avdekkes problemer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det beste grunnlaget for tidlig innsats må være at læreren utvikler gode relasjoner til den enkelte og til klassen som helhet (Nordenbo et al., 2008).

6.2.2 Relasjon til jevnaldrende

Jevnaldrefellesskap har en betydningsfull funksjon i sosialiseringprosessen (Frønes, 2006). Her skal elevene få erfaringer med å lære seg selv og andre å kjenne, og å reflektere og forstå hendelser i livet. De erfaringer som utvikles i jevnaldremiljøet, kan ikke erstattes av voksne. På den annen side har skolen et ansvar med å legge til rette for et godt sosialt fellesskap på skolen og i den enkelte klasse. Dette kan handle om hvordan lærerne «...får elevene til å fungere i forhold til hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Den plikten som skolen har til å tilrettelegge opplæringen, medfører et særlig ansvar ovenfor elever som strever med sosialt samspill. Dette kan handle om jenten med ADHD som ofte har sosiale vansker i forhold til jevnaldrende (Greene et al., 2001). Lærer må vektlegge en inkluderende praksis for at alle elever, uansett samspillsevner, for at de skal føle seg ønsket og verdsatt på skolen (Jahnsen et al., 2007). Aktivt arbeid med læringsmiljøet hvor sosial kompetanse blir fokusert, kan påvirke elevenes personlige og sosiale utvikling positivt, samt de sosiale relasjonene elevene imellom (Nordahl, 2010). Læreren har en viktig funksjon som rollemodell ovenfor elevene. Når lærer har en positiv, rolig og tydelig væremåte ovenfor elever med samspillsvansker, vil sannsynligheten for at medelever vil like denne eleven være større (Hughes & Chen, 2011). Det er nødvendig med en årvåkenhet i forhold til hvordan relasjonene fungerer mellom elevene, blant annet for tidlig å oppdage og intervensjon hvis jevnaldremiljøet utvikler seg i negativ retning. Det kan for eksempel handle om krenkelser

eller utstøting (Utdanningsdirektoratet, 2013). Barn med ADHD er oftere enn andre er involvert i mobbing, enten som mobbeutsatt eller krenker, her ser en at lav selvkontroll er en potensiell risikofaktor (Unnever & Cornell, 2003).

Mine informanter har hatt forskjellige erfaringer med jevnaldrende gjennom skoletiden. Noen har vært del av en gruppe eller vennegjeng gjennom hele skoleløpet, andre har vært del av en gruppe gjennom deler av skoletiden. Mia forteller om klassekamerater som ble lei av hennes forstyrrende atferd i klasserommet, hun følte seg ikke likt. Hun fant venner utenom egen klasse, blant elever som også strevde på skolen. Selv om Mia opplevde utfordringer knyttet til det å skulle prestere i klasserommet, og dermed skulket mer og mer, så kom hun til skolen for å være med sine venner. I dette felleskapet eksisterte det en forståelse for hverandres situasjon, noe Mia ikke opplevde andre steder. Alle har behov for å ha venner, og elever som avvises på grunn av deres atferd, har fremdeles det samme behovet for sosiale relasjoner. Elever som opplever at de ikke får innpass i skolemiljøet, står i risiko for å oppsøke avvikende sosiale miljøer (Nordahl et al., 2005), som Mia gjorde da hun ikke fant seg til rette blant medelever i klasserommet.

Informantene har hatt ulike utfordringer i forhold til sine jevnaldrende som har handlet om vansker med å komme inn i og opprettholde kontakt til en vennegruppe, problemer med å forstå sosiale signaler, samt mobbing og plaging. En gjennomgående erfaring for alle informantene har vært at lærer gjorde lite eller ingenting i forhold til hverken mobbing, plaging eller andre vansker de har hatt til andre elever. Mia sine lærere bad henne om å skifte venner, uten at de gjorde en innsats for å bedre forholdet mellom Mia og hennes medelever i klassen. Da ble lærernes ønske umulig å gjennomføre for Mia. Hvis lærerne hadde vist en genuin interesse for Mia, snakket med henne om hvordan hun hadde det, kunne de fått en forståelse for Mias opplevelser og strev. Anerkjennelse av elevers opplevelser av utfordringer i skolen, er et nødvendig utgangspunkt for lærers møte med og tilretteleggelse av deres skoledag, både faglig og sosialt. Lærer har et ansvar for å inkludere alle elever slik at de føler seg ønsket og verdsatt i klassen. Mia forteller: *«Lærer slutter å rope opp navnet ditt, sant, når de teller folk i klassen. Du føler deg ikke som en del av klassemiljøet da lengre»*.

Informantenes erfaringer med å være del av en gruppe, er forskjellige. Noen av fortellingene vitner om utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter. Disse erfaringene samsvarer med funn fra tidligere undersøkelser som viser at jenter med ADHD har store samspillsvansker (Greene et al., 2001). Anne og Ine opplevde mange skoleår uten å ha venner på skolen. De ble ikke

inkludert av medelever og de ble mobbet. I Gaub og Carlson (1997) sin metastudie ble det funnet at avvisning av jevnaldrende forekommer oftere hos jenter med ADHD enn hos gutter med tilsvarende diagnose. Julie hadde flere å være sammen med mer eller mindre gjennom hele skoleløpet, utenom en periode hvor hun en dag fikk innpass i en av to jentegrupper, en dag ikke. I tillegg til tidvis utestenging, opplevde Julie verbal mobbing gjennom flere skoleår. Vivian og Mia hadde noen å være med, gjerne en liten gjeng, gjennom hele skoleløpet. Både Julie, Vivian og Mia gir uttrykk for at forholdet til jevnaldrende har hatt stor betydning gjennom skoletiden. Skolen er en plass hvor elevene treffer venner, og hvor mye av den sosiale kompetansen utvikles. Den sosiale tilhørigheten er for mange elever den aller viktigste grunnen til å gå på skolen (Frønes, 2006; Nordahl et al., 2005). Det å bli holdt utenfor kan få store konsekvenser for de som utsettes for dette. De sosiale ferdighetene som trengs for å få venner, læres best ved samhandling med jevnaldrende. Anne og Ines muligheter til sosial læring ble redusert da de ikke ble inkludert blant sine medelever, og den mangelfulle sosiale læringen fører igjen til vansker med kontaktskaping. Skal denne negative sirkelen opphøre, må lærere og andre voksne oppdage hva som skjer, og igangsette tiltak som kan føre til endring. Flere studier viser at lærers væremåte ovenfor en elev har betydning for hvordan andre opplever denne eleven (Drugli, 2012). Et eksempel kan være at hvis lærer gir positiv oppmerksomhet til en elev, vil han eller hun bli bedre likt av medelevene enn om lærer er mindre positiv ovenfor eleven. Selv om undersøkelsene er gjort med elever på de laveste klassetrinn, så kan det tenkes at funnene også kan gjelde for lærere og elever på høyere trinn.

Elever fra andre klasser irriterte Vivian på måter som gjorde at hun ble sint og tok igjen, det samme opplevde Mia fra klassens medelever. Olweus (1992) sier at den *provoserende* mobbeutsatte kan virke irriterende og provoserende på sine omgivelser i skolemiljøet, noe som igjen kan føre til trakassering fra medelever. Den provoserende mobbeutsatte har gjerne et oppfarende temperament som lett fører til konflikter med andre, noe både Ine, Vivian og Mia opplevde. Ine og Vivian erfarte at det var de som endte opp med å få skyld for hendelsene. Vivian følte at hun ble gjort til en sydebukk og hun sier om lærerne: «*Altså de gidd ikke ta tak i problemene*». Det blir vanskelig og kanskje umulig å samarbeide når elevene føler at de ikke blir sett og tatt på alvor. Den forståelsen som ligger til grunn når lærer reagerer og handler ut fra akkurat det han ser, blir et ytre og ikke tilstrekkelig grunnlag for reaksjon. Skal elevene føle at de blir tatt på alvor, må lærer lytte til alle parters opplevelse av hendelsen. Gjentatte erfaringer med ikke å bli sett og tatt på alvor kan få alvorlige følger for eleven. Vivian sluttet å bry seg med at hun fikk skylden, hun resignerte. Mia fant sine venner i

et avvikende miljø. På grunn av lærernes manglende forståelse og handlekraft, har utfordringer knyttet til jevnalderrelasjoner blitt forsterket hos jentene.

De fem informantene har hatt én nær venninne gjennom lengre tid, for noen av dem har det nære vennskapet vart siden de var seks-syv års gammel. Vennskapet har vært svært betydningsfullt for dem, og felles for jentene er at behovet for det å ha en fortrolig å snakke og leke med har blitt dekket gjennom det langvarige vennskapet. Anne og Mia trekker frem den betydningen deres nære venninne har hatt for utvikling av sosiale ferdigheter. De forteller at de kan snakke med sine respektive venninner om alt, og at de kan stole på dem. Anne sier at hun og venninnen har oppdratt hverandre, mens Mia forteller at bestevenninnen disiplinerte henne. Jenter som opplever sosialt samspill med andre som utfordrende og kanskje som vanskelig å forstå, kan nyttiggjøre seg konstruktiv tilbakemelding gitt av noen de stoler (Nadeau et al., 1999). Ine forteller om et langvarig og betydningsfullt vennskap. De to venninnene har vært og gjort mye sammen gjennom alle år, også da de var barn og lekte i gaten sammen med andre. Regler i lek, spill og sportslige aktiviteter har vært lettere for Ine å forholde seg til enn den samværsformen som foregår mellom jenter. Ine synes det var vanskelig å forstå de sosiale kodene, spesielt de mellom jenter. Det var annerledes sammen med den gode venninnen, Ine kunne være sammen med henne uten tanker om hvordan hun burde oppføre seg. Hensiktsmessig reaksjon på andre sine væremåter og forståelse for sosiale signaler er ofte vanskelig for jenter med ADHD, og de kan fungere bedre i strukturerte aktiviteter med klare regler enn i ustrukturerte aktiviteter (Nadeau et al., 1999). Ofte vil vennskap med kun én annen jente være lettere å forholde seg til for jenter med ADHD (Nadeau et al., 1999).

Jenter med ADHD har en sårbarhet når det gjelder de sosiale ferdigheter, og dette kommer tydelig frem hos mine informanter. Informantene har på ulike måter strevd med sosiale ferdigheter, og alle har hatt utfordringer knyttet til mobbing. Mens positive relasjoner mellom lærer og elev kan føre til en reduksjon av atferdsvansker, vil negative relasjoner mellom lærer og elev føre til at atferdsvansker opprettholdes (Drugli, 2011). Mine informanter har i liten grad opplevd gode relasjoner til lærer. De har tvert i mot opplevd lærere som ikke har hatt den anerkjennende holdning og væremåte som de har hatt bruk for. Spesielt for elever som på ulike måter strever på skolen, vil negative lærer-elev relasjoner utgjøre en risikofaktor for elevenes utvikling.

6.3 Arbeidsdimensjon

Å oppleve at det en gjør i løpet av skoledagen gir mening og mestring, har stor betydning for elevers skolelivskvalitet. Mine funn viser at informantene i svært liten grad knytter mening opp mot fag. De forteller om interesser og opplevelse av mestring knyttet opp mot lek, fysisk aktivitet og kunst og håndverksfag. Anne som har få erfaringer hvor skoletimene opplevdes som interessant eller meningsfylt, beskriver fritimer de fikk om våren hvor de fikk spille slåball som fabelaktig, og at hun satt pris på all undervisning knyttet til friluftsliv. Det er nettopp interesse som er den drivkraften som skal til for at elever med ADHD skal kunne konsentrere seg og yte en innsats, og aktiviteten oppleves som meningsfull.

Tre av informantene har opplevd mening med teoretiske skolefag i tiden før de fikk diagnosen ADHD, og da kun i forhold til ett eller to fag. Både Vivian og Ine forteller om interesse for og engasjement i matematikkfaget. De begrunner innsatsen med at de følte de fikk til faget. Ine kunne skrive fortellinger hvis temaet var fritt, hvis ikke gjorde hun ingen innsats. Mia jobbet i både i norskfaget og i tegning, fordi hun likte fagene. Hun unngikk fag som hun ikke likte eller følte hun fikk til. Hverken Anne eller Julie har opplevd mening med noen av de teoretiske fagene. Da lærerne begynte å gjøre matematikkfaget mer praktisk, opplevde Julie at hun begynte å forstå hva matematikk handlet om, da ble det enklere for henne å følge med, det ga mer mening. Anne reflekterer rundt hva som kunne fått henne til å forstå matematikkfaget, hun trekker frem at det å gjøre noe fysisk ville hjulpet henne.

Det var svært vanskelig for Anne å yte faglig i skolen fordi hun hverken forstod eller hadde interesse for faglig arbeid. Likevel gjorde hun en innsats innimellom fordi hun følte det ville gå henne skikkelig galt om hun ikke gjorde noe. Brown (2005) sier at personer med ADHD kan ha store vansker med å gjøre en innsats når de ikke har interesse for det som skal gjøres. Dette handler ikke om deres evner, men om personer med ADHD sine vansker med å igangsette og lede de eksekutive funksjonene på rett måte til rett tid (Brown, 2005). Det kan virke som Anne mente hun ikke hadde de evnene som skulle til for å yte en innsats, men på intervjuetidspunktet gikk på en høyere utdanning, noe som viser det motsatte. Det å ikke bli sett samt manglende tilrettelegging og mestringsopplevelser har ført til lært hjelpeløshet, for uansett hva Anne gjorde, så fikk hun det ikke til. Ine, som opplevde mening med matematikkfaget, klarte ikke å forstå algebra da dette ble tema i faget. Hun fikk ikke hjelp hverken fra lærerne eller av tidligere mestringserfaringer i faget, hun ga opp. Den manglende mestringen som Ine erfarte, førte til lav forventning om mestring, som så gjorde at innsats

uteble (Bandura, 1997). Hvis Ine hadde fått den hjelpen som hun bad lærerne om, kan det være at hun hadde forstått algebra og dermed opprettholdt den interessen som er nødvendig for å gjøre en innsats.

Etter at informantene fikk diagnosen ADHD, har alle opplevd at skolelivet har fått en ny og mer positiv betydning. De opplevde større grad av forståelse og støtte fra sine lærere, samt at de fikk tilpasset undervisning. Den sosiale støtten har stor, og for noen elever en avgjørende, betydning når det gjelder motivasjon for skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013). Flere av informantene trekker frem at den sentralstimulerende medisinen har og har hatt en medvirkende årsak til at de både kan konsentrere seg og huske lærestoffet, og til at de klarer å jobbe med skoleoppgavene selv om de ikke har den store interessen for faget. De nye opplevelsene har ført til langt flere mestringsopplevelser for informantene, og skolelivet har fått en ny betydning i deres liv, det gir mer mening.

6.4 Tidsdimensjonen

Hva mennesker tenker om seg selv og sin egen mestring, beror på tidligere erfaringer. Det å lykkes med en oppgave, vil ha en positiv innvirkning på hvordan en tenker om egen mestring i forhold til framtidige oppgaver. Tiltro til egen mestringsevne vil undergraves hvis ens erfaringer handler om å mislykkes (Bandura, 1997).

Anne forteller om en episode hvor lærer insisterer på at hun skal gjøre en bestemt skoleoppgave, og hvor Anne får en følelse av ikke å få det til. Denne og flere andre opplevelser har satt dype spor. Det at Anne begynte å grue seg til ny skoleuke hver søndag, forteller at hun har hatt ubehagelige skolelivsopplevelser. Det ubehaget som Mia følte på da hun skulle presentere noe for klassen førte til at hun etterhvert lot som hun ikke brydde seg, og hun devaluerte skolen. Dette viser hvordan tidligere ubehagelige opplevelser fører til unngåelsesatferd, som i neste omgang fører til få mestringsopplevelser og dermed manglende mestringsforventning (Bandura, 1997). Elevens opplevelser av å ha eller mangle kontroll gjennom skoledagen påvirker framtidsperspektivet i retning av positive forventninger til *eller* bekymringer for dagen i morgen. Elevene må føle de holder på med noe ordentlig og at de får til sine oppgaver for at de skal vurdere skolearbeidet som positivt (Tangen, 1998). Gjentatte

opplevelser av manglende mestring og lærere som ikke har sett dem eller brydd seg, har fratatt informantene mye av troen på egen mestringsevne når det gjelder skolefag.

På den annen side har alle informantene hatt ganske andre opplevelser i sitt skoleliv etter at de fikk diagnosen ADHD. Fire av de fem informantene knytter i hovedsak bedring av de faglige resultatene og økt konsentrasjonsevne med bruk av sentralstimulerende midler. Flere av informantene har positive tanker om framtiden, en har planer om en universitetsutdanning, en annen er i gang med og har tro på å klare en høyrere utdanning, den tredje har fullført videregående skole og har fått seg jobb, den fjerde har planer om videre utdanning etter hun blir ferdig med videregående skole, og den femte har satt utdanning på vent fordi hun har fått barn. Alle, så nær som en av informantene, uttrykker at de har tro på seg selv og et framtidig virke. Det er et tydelig skille mellom informantenes manglende tro på egen mestring og deres tro på å mestre i framtiden. Skillet skjedde når diagnosen ADHD ble stilt. Tre av informantene byttet skole omtrent samtidig med at de fikk diagnosen ADHD. Dermed ble deres skoleliv nytt på flere måter. De kom i et nytt miljø, de fikk nye lærere som visste om at de hadde diagnosen ADHD, de fikk tilpasset opplæring av lærere som involverte seg og utviste støtte og en anerkjennende holdning.

De negative opplevelsene og erfaringene som mine informanter har hatt gjennom skoletiden før de fikk diagnosen ADHD, gjorde at flere av jentene resignerte. Uansett hva de gjorde, så ble de ikke sett og forstått, eller de mestret ikke oppgavene. Dette har medvirket til deres tanker om egen mestring på den måten at de ikke trodde noe nyttet. Etter skillet hvor det skjedde en endring i mestringsopplevelser til det positive, har deres forventning om mestring også endret seg positivt. Deres skolelivskvalitet fikk en mer positiv karakter. Det er allikevel vanskelig å forestille seg at de opplevelsene som mine informanter har hatt av manglende anerkjennelse og mestring, og at ingen gjorde noe i forhold til samspillsvansker og krenkelser, *ikke* skal ha satt sine spor. Skolelivskvaliteten har vært lite tilfredsstillende for informantene før de fikk diagnosen ADHD.

7. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å utforske skoleerfaringene til unge kvinner med ADHD fra tiden *før* og *etter* de fikk diagnosen, for å se om den udiagnostiserte tilstanden har hatt en betydning for deres skolelivskvalitet. Informantene i denne studien har ikke blitt møtt med forståelse av sine lærere *før etter* at de fikk diagnosen ADHD. De fikk svært lite eller ingen tilpasset opplæring til tross for store utfordringer. Dette har ført til gjentatte erfaringer gjennom mange skoleår med manglende mestring faglig og på forskjellige måter sosialt. På ulike måter ble forståelse, tilpasninger og støtte en del av informantenes skolehverdag *etter* de fikk diagnosen ADHD. Det ble da lettere å få til faglig mestring, og for flere av informantene har dette betydd bedre karakterer. Noen av informantene sier at det å få diagnosen ADHD, samt behandling i form av sentralstimulerende medisin, har vært avgjørende for at de enten nå tar eller har tanker om en høyere utdanning.

Det antas at jenter får diagnosen ADHD og behandling for dette på et senere tidspunkt enn gutter fordi jenters symptomer på ADHD ofte er mindre forstyrrende enn symptomene hos gutter (Gaub & Carlson, 1997; Nadeau et al., 1999). Den atferden som informantene i denne studien utviste i skolen, var synlig og til dels forstyrrende. Alle hadde enten ADHD kombinert type eller hyperaktiv/impulsiv type. De fikk allikevel diagnosen ADHD sent i skoletiden, og kun én informant ble utredet for ADHD fordi skolen bad om dette. Dermed viser min studie et noe annet bilde enn det forskningen antyder, nemlig at informantene til tross for synlig og til dels forstyrrende atferd, ikke blir forstått eller utredet for ADHD før sen skolealder.

I forkant av denne studien, var mine forventninger at skolelivet kan være vanskelig og utfordrende for jenter med udiagnostisert ADHD. Mine funn kan ikke generaliseres, men de er allikevel et foruroligende vitnesbyrd som vi som jobber i skolen må ta med oss i vårt virke. Det er tankevekkende at lærerne tilsynelatende ikke har undret seg over hvorfor elevene har oppført seg slik som de gjorde. Alle mine informanter har vært urolige i større eller mindre grad, og faglig innsats har vært minimal og mestringsopplevelser har vært få. Eller kanskje lærerne undret seg, men unnlot å gjøre noe? Har det vært slik at lærerne både undret seg og gjorde noe, men at dette ikke utgjorde noe forskjell for elevene?

Krenkelser i form av mobbing, plaging og utestenging har vært en del av informantenes hverdag. Er dette mulig å overse? Noen av informantenes foreldre ga skolen beskjed om krenkelsene, fremdeles ble ingenting gjort. Dette til tross for at skolen siden 2002 har vært

pliktig til å fatte enkeltvedtak og igangsette tiltak som følges opp hvis lærere, elever, deres foreldre eller andre har mistanke om at det foregår mobbing (Opplæringsloven, 2002).

I norsk skole skal alle elever, uansett behov, få tilpasninger som er nødvendige for å mestre skolehverdagen. I denne studien har det å få diagnosen ADHD vært nøkkelen for å sikre informantene den forståelsen og tilretteleggingen de har krav på. I kjølvannet av diagnostisering og en ny og bedre skolehverdag for informantene, ble skolelivskvaliteten også bedre. Betyr dette at en diagnose er nødvendig for å få tilpasset opplæring? I kronikken «Gutten som ikke ble kartlagt» skriver Tøsse (2014) at det er nødvendig å se det enkelte barn for den han eller hun er og med de utfordringer barnet kan ha, og at kartlegging er et viktig hjelpemiddel for å oppdage vansker tidlig. Moren til gutten i Tøsse (2014) sin kronikk meldte fra, hun var bekymret, men ble aldri hørt. Mine informanter ble heller ikke hørt. En av intensjonene i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) er at skolen må *se og gripe inn tidlig* når problemer oppstår. Det trengs tidlig innsats både i form av forsterket innsats de første skoleårene og som rask inngripen når problemer oppstår, for å kunne tilby eleven det beste lærings- og utviklingsløpet. Dermed kan en mulig problemutvikling stoppes. Tidlig identifisering av diagnosen ADHD og tidlig inngripen i form av tilpassede tiltak, er av vesentlig betydning for hvordan utviklingen til jenten med ADHD forløper (Rucklidge & Kaplan, 2002). Det kan ha en avgjørende betydning for hvorvidt en som voksen vil være i et arbeid eller ikke (Halmoy, Fasmer, Gillberg, & Haavik, 2009). Flere av informantene i min undersøkelse etterspurte en tidligere inngripen i forhold til sine vansker. De ønsket at de hadde fått diagnosen ADHD tidligere.

Funnenes konsekvenser for praksis

Funnene i denne undersøkelsen er en tankevekker for oss som arbeider i skolen. Det å oppdage og gripe inn tidlig for å unngå problemutvikling, krever en viss kompetanse hos den enkelte lærer. De må vite hva de skal se etter når det gjelder ulike typer vansker med læring, faglig og sosialt. Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) mener at forebygging og tilpasset opplæring innenfor spesialpedagogiske emner, bør få en sterkere vektlegging i grunnskolelærerutdanningen. De anbefaler også at lærerstudenter får kunnskap om kjennetegn på forskjellige lærevansker og funksjonshemminger.

I tillegg til å oppdage skjevutvikling, har lærerne bruk for kunnskap om hvilke tiltak som bør iverksettes når behovet tilsier dette. Det er ulikt hvor stor grad av spesialpedagogisk

kompetanse den enkelte lærer har, derfor trengs et rådgivende organ som de kan benytte seg av. Skal lærerne kunne gi alle elever med ulike behov den støtten de har bruk for, bør skolene ha et spesialpedagogisk team. Her kan lærerne få råd og forslag til tiltak når de har bekymringer vedrørende elever. PPT skal bistå skolen med både individrettede og systemrettede tiltak, og er derfor en betydningsfull representant i det spesialpedagogiske teamet.

Mulige nye forskningsområder

Under arbeidet med denne oppgaven, har det dukket opp flere tanker om hva som kunne blitt forsket videre på. Det kunne vært interessant å undersøke hva enten lærerutdanningen eller lærerne i den norske skolen vet om jenter med ADHD, gjerne knyttet opp mot hva jenter med ADHD mener at lærerne bør vite om det som er utfordrende for dem i skolen. En annen vinkling kunne vært å lytte til jenter og/eller kvinner med ADHD sine tanker om hva *de* mener er viktig når det gjelder sosial kompetanse. Og man kunne kanskje lyttet til kvinner med ADHD sine meninger om hvordan skolen kan tilrettelegge for en optimal sosial utvikling hos jenter med ADHD.

Kritiske sider ved egen forskning

Utvalget mitt er todelt. Tre av informantene er rekruttert fra ADHD Norge, og to av informantene er rekruttert fra en alternativ skole. Det kan tenkes at informantene som har gått på en alternativ skole, tilhører en ekstra belastet gruppe. Det skjevdelte utvalget kan ha ført til at jeg har fått flere informanter som har hatt ekstra store faglige og sosiale utfordringer enn om utvalget kun ble basert på rekruttering fra ADHD Norge. Resultatene av denne studien er dramatiske. Det er ikke sikkert at jeg ville funnet like dramatiske resultater om utvalget i sin helhet var rekruttert fra ADHD Norge. Samtidig er det slik at de jentene med ADHD som har gått på den alternative skolen, samlet sett, ikke nødvendigvis har tilhørt en ekstra belastet gruppe. Flere av dem har ikke vært utagerende, og flere har hatt den uoppmerksomme varianten av ADHD.

I denne studien er det jentenes opplevelser og erfaringer fra skolen som er undersøkt. Informantenes erfaringer er farget av informantene selv, og min gjenfortelling av deres fortellinger vil farges av mine tolkninger og refleksjoner. Datagrunnlaget mitt har vært stort til

tross for få intervjuer, og jeg ser at litt færre temaer kunne gitt meg muligheten for å gå mer i dybden av betydningsfulle opplevelser i informantenes liv. Ved å intervju informantenes lærere, kunne jeg utvidet perspektivet i studien, men dette ville blitt en annen type oppgave. Det vil alltid være slik at jentens opplevelser og erfaringer gjelder for henne, og for meg var det viktig å ta disse på alvor gjennom denne studien. Elevens stemme har sjelden blitt lyttet til innenfor den spesialpedagogiske forskningen (Tangen, 2012). Derfor finnes lite forskningsbasert kunnskap når det gjelder disse elevenes perspektiver på eget skoleliv. Dermed blir mine motiver for å studere skolelivet ut fra de unge kvinnene med ADHD sine perspektiver styrket.

Litteraturliste

Uncategorized References

- Bagwell, C. L., Molina, B. S., Pelham Jr, W. E., & Hoza, B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1285-1292.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barkley, R. A. (2001). *Oppmerksomhedsforstyrrelse og utvikling af selvkontrol*. København: Munksgaard.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment* (3. utg.). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A., Cook, E., Diamond, A., Zametkin, A., Thapar, A., & Teeter, A. (2002). International consensus statement on ADHD. January 2002. *Clinical child and family psychology review*, 5(2), 89-111.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Brandal, A. (2006). *AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet: Statusrapport 7.april 2006*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/rapporter/5/adhd_rapport.pdf
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: the unfocused mind in children and adults*. New Haven: Yale University Press.
- Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International journal of disability, development and education*, 53(1), 35-46.
- Brown, T. E. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments*. New York: Routledge.
- Bryhn, G. (2009). AD/HD - utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: En grunnbok* (2 utg., s. 11-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damm, D., & Thomsen, P. H. (2012). *Børneliv i kaos: Om barn og unge med ADHD*. København: Hans Reitzels forlag.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*(4), 26-33.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Kristiansand: Cappelen Damm AS.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Edvardsen, L. H. (2005). *Hva innebærer det å få diagnosen ADHD?: En kvalitativ studie av to 12-årige jenter, deres foresatte og lærere*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Oslo.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre: Rapport fra ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014*. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadertype=1&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22SPESPEDrapportweb.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274505201621&ssbinary=true>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 6.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnadrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Oslo: Cappelen).
- Gaub, & Carlson. (1997). Gender differences in ADHD: a meta-analysis and critical review. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36(8), 1036-1045. doi: 10.1097/00004583-199708000-00011
- Gershon, J. (2002). Gender differences in AD/HD: An overview of reseach. I P. O. Quinn & K. G. Nadeau (Red.), *Gender issues and AD/HD: Research, diagnosis and treatment* (s. 23-38). Silver Spring, MD: Advantage Books.
- Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Monuteaux, M. C., Mick, E., DuPre, E. P., . . . Goring, J. C. (2001). Social Impairment in Girls With ADHD: Patterns, Gender Comparisons, and Correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(6), 704-710. doi: 10.1097/00004583-200106000-00016
- Halmoy, A., Fasmer, O. B., Gillberg, C., & Haavik, J. (2009). Occupational outcome in adult ADHD: impact of symptom profile, comorbid psychiatric problems, and treatment: a cross-sectional study of 414 clinically diagnosed adult ADHD patients. *J Atten Disord*, 13(2), 175-187. doi: 10.1177/1087054708329777
- Hamre, B. H., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere: Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Helsedirektoratet. (2014). *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging. Rett diagnose – individuell behandling*. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/Publikasjoner/IS-2062.pdf>
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental medicine & child neurology*(50), 134-138.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of applied developmental psychology*, 32(5), 278-287. doi: 10.1016/j.appdev.2010.03.005
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Kaarstein, K. (2005). *Akkurat nå liker jeg alt mulig rart egentlig: Jenter med ADHD forteller om egne skoleerfaringer*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Norge: Gan Grafisk AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 114-129). Vollen: Tell Forlag.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal.
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing - en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nadeau, K. G., Littman, E., & Quinn, P. O. (1999). *Understanding girls with AD/HD*. Washington, DC: Advantage Books.
- Nadeau, K. G., & Quinn, P. O. (2002). An unexamined gender bias. I P. O. Quinn & K. G. Nadeau (Red.), *Gender issues and AD/HD: Research, diagnosis and treatment* (s. 2-22). Silver Spring, MD: Advantage Books.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinge i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan idra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (2002). *Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 9a*.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Quinn, P. O. (2005). Treating adolescent girls and women with ADHD: Gender-specific issues. *Journal of clinical psychology, 61*, 579-587.
- Roland, E. (2007). *Mobbings psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rucklidge, J., & Kaplan, B. (2002). Late diagnosis and its effects upon women. I P. O. Quinn & K. G. Nadeau (Red.), *Gender issues and AD/HD: Research, diagnosis and treatment* (s. 130-142). Silver Spring, MD: Advantage Books.
- Ryffel-Rawak, D. (2004). *Kvinner med ADHD - utleverte følelser*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen? Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research and applications* (4. utg.). England: Pearson.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, G. (2009). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: En grunnbok* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår: Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Publisert doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm.
- Tangen, R., Edvardsen, L. H., & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*(2), 4-14.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøsse, H., M. (2014, 12.10.14). Gutten som ikke ble kartlagt. *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Gutten-som-ikke-ble-kartlagt-3216221.html>
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control and Adhd. *Journal of interpersonal violence, 18*(2).
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Øgrim, G., & Gjærum, B. (2002). Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I B. Gjærum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd* (2 utg., s. 381-423). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ørbeck, L. (2011). Eksekutive funksjoner. *Innsikt, 16*.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Marit Mjøs
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 15.01.2014

Vår ref: 36941 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36941</i>	<i>Jenter med ADHD og skolelivskvalitet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Mjøs</i>
<i>Student</i>	<i>Linda Gregersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.01.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linda Gregersen linda.gregersen@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 72 50 10 07. kjenn@iuh.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36941

Det vil gjennomføres intervjuer med et utvalg unge kvinner som har diagnosen ADHD. Utvalget rekrutteres via ADHD-foreningen, Hordaland.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med ADHD-foreningen i Hordaland, og at taushetsplikten ikke er til hinder for rekruttering av deltakere.

Det vil det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at student setter seg inn i og etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 31.01.2015. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Navneliste/koblingsnøkkel, lydopptak og samtykkeerklæringer slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes, omskrives eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Jenter med ADHD og skolelivskvalitet. Opplevelser og erfaringer fra skoletiden før diagnosen ADHD ble stilt”

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å snakke med unge kvinner med ADHD, uoppmerksom type /ADD, og har derfor kontaktet ADHD foreningen i Hordaland for å få hjelp til å komme i kontakt med aktuelle informanter. Dette er bakgrunnen for at du blir spurt om å delta i min studie.

Mange jenter med diagnosen ADHD, uoppmerksom type (eller ADD), får diagnosen sent i skoleforløpet. Jeg ønsker å få et innblikk i opplevelser og erfaringer fra skolelivet som den unge, uoppmerksomme og kanskje urolige jenten har gjort seg i perioden før diagnosen ADHD ble stilt.

Det jeg ønsker å belyse i mitt prosjekt er:

- Hva kan kvinner med ADHD fortelle når det gjelder positive og negative erfaringer fra skolen i tiden *før* de fikk diagnosen?
- Hva kan kvinner med ADHD fortelle om deres erfaringer med andre elever i skoletiden i perioden *før* de fikk diagnosen?
- Hvilken betydning har ADHD-diagnosen hatt for kvinner med ADHD sitt videre skoleliv?

Dette prosjektet er et ledd i min masterstudie ved NLA Høgskolen i Bergen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å besvare forskningsspørsmålene mine, vil jeg gjennomføre ett intervju for å høre om hvordan du har opplevd din skoletid. Intervjuet vil vare i 1-1,5t.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle ulike sider ved ditt skoleforløp: hva du har erfart som har motivert deg til skolearbeid, hva læreren har hatt å si for ditt skoleforløp, hvilke

utfordringer du har hatt i skolen, hva som har hatt en positiv og/eller negativ betydning for skolelivet ditt, dine sosiale erfaringer fra skolelivet, hvilke tanker du har rundt betydningen av å få diagnosen ADHD når det gjelder ditt skoleliv mm.

Jeg vil bruke lydopptak i tillegg til enkelte skriftlige notater under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger om deg og det du forteller vil bli behandlet konfidensielt. Under arbeidet med min masteroppgave, vil jeg ha jevnlig kontakt med min veileder, Marit Mjøs. Det er kun hun og jeg som vil ha tilgang til disse opplysningene. Når jeg i ettertid jobber med intervjuene mine, vil jeg bruke fiktive navn.

Prosjektet avsluttes med en rapport/masteroppgave som andre mennesker, fortrinnsvis innenfor skolevesenet kan få tilgang til. Ingen vil kunne kjenne igjen deg som en informant i min masteroppgave.

Prosjektet skal etter planen avsluttes januar 2015. Alle opptak, notater, utskrifter av intervjuet, eventuell e-postkorrespondanse og annet som kan identifisere deg, vil da bli slettet/makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta, er det fint om du fyller ut det vedlagte samtykkeskjemaet og sender til meg i den vedlagte svarconvolutten.

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Linda Gregersen, mobilnummer: 986 25 733, eller min veileder, Marit Mjøs, mobilnummer: 990 37 893.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen Linda Gregersen

linda.gregersen@gmail.com

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien til Linda Gregersen, og er villig til å delta. Jeg er informert om at jeg kan trekke meg underveis uten å måtte begrunne dette nærmere.

Navn (blokkbokstaver)

Tlf.nr.

e-postadresse

(Signatur, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innledning

Muntlig informasjon til informanten om:

- Formålet med studien
- Konfidensialitet
- Mulig å kontakte likeperson i ADHD Norge ved behov for samtale
- Hvordan vi gjør det om informanten ikke kan besvare spørsmålet

- Avklare eventuelle spørsmål fra informanten i forkant av intervjuet

Åpningsspørsmål

Starte med å snakke litt om informantens bakgrunn: Skolegang, utdanning, arbeidserfaring, deretter:

- Kan du huske når, eller hvor gammel du var da du fikk diagnosen ADHD?

- Vi skal snakke mer om hva du tenker rundt diagnosens betydning for deg senere i intervjuet, men først vil jeg vi skal snakke om hvordan skoletiden din var *før* du fikk diagnosen. Det betyr at alle mine spørsmål er rettet mot din skoletid **før** du fikk diagnosen selv om jeg ikke alltid sier dette.

- Kan du huske om du gledet deg til å begynne på skolen?
 - Hva gledet/grudde du deg til?

- Husker du noe fra ditt første møte med skolen?
 - Kan du beskrive hvordan det var?

Arbeidsinnsats, mening, mestring og motivasjon

- Hva likte du å holde på med da du gikk på skolen?
 - Interesser?
 - Ble dette lagt merke til? Av hvem? Hvordan?

- Var det arbeidet du gjorde i skoletiden meningsfylt for deg?

- Hva tenker du om din egen arbeidsinnsats i skoletiden?
 - Utholdenhet/konsentrasjon under selvstendig arbeid?
 - Ble du ferdig med arbeidene dine? Hvis nei: Hvorfor ikke? Hva tenkte du rundt dette?
 - Ble arbeidsinnsatsen din lagt merke til av lærer/andre? Hvordan opplevde du dette?
 - Hva kunne motivere deg til arbeidsinnsats?» (noe/noen)

- Hva likte du mindre eller ikke i det hele tatt da du gikk på skolen?

- Hvordan opplevde du disse timene/arbeidsmåtene?
- Visste noen om at du ikke likte...?
- Hvordan opplevde du det hvis du ikke fikk til skoleoppgaver?
 - Syns at du hadde mulighet for å gjøre noe med dette?
 - Fikk du hjelp?
- Hva var (mest) utfordrende for deg gjennom skoledagen?
- Når var det bra å være på skolen?

Relasjon lærer/annen voksen/elev

- I løpet av skoletiden må elevene forholde seg til mange ulike voksenpersoner, både lærere, assistenter og andre. Er det en lærer, eller en annen voksen i din skoletid som har betydd noe spesielt for deg?
 - Kan du beskrive (fortelle om) denne læreren/assistenten for meg?
- De spørsmålene jeg nå vil stille, kan handle om forskjellige lærere og andre voksne som du har møtt i skolen.
- Hvilken betydning hadde lærer/annen voksen for din lyst (motivasjon) til å lære?
- Hvilke forventninger hadde lærer til deg?
 - Hadde dette noe å si for din innsats?
- Opplevde du at lærerne forstod deg?
 - Kan du utdype dette?
- Når du tenker tilbake - Kan du huske om du og dine medelever hadde mulighet til medbestemmelse i forhold til undervisningsmetoder (/undervisningen)?

Forhold til andre elever/vennskap

- Jeg vil gjerne høre litt om hvordan du hadde det sammen med de andre i klassen
- Hvordan oppfattet dine klassekamerater deg?
- Hvordan opplevde du friminuttene?» (ta kontakt med andre/tok andre kontakt med deg? – delekultur – delta i samtaler som ikke handler om deg selv – ubehagelige episoder?)
- Opplevde du at du var en del av en gruppe, eller var du ikke det?
 - Hvis ja: Hvem var din gruppe?
 - Hva gjorde dere sammen?
- Hva betydde vennskap for deg på denne tiden?

- Hadde du en nær venn?
 - Hvis nei: Hvordan opplevdes det for deg?
Har du tanker om hvorfor du ikke hadde en nær venn?
 - Hvis ja: Kan du fortelle meg litt om hvordan det var å ha en nær venn?
Var det noe som var vanskelig med å ha en nær venn?
- Følte du deg annerledes enn de andre?
 - Hvordan?
- Sammenlignet du deg selv med andre elever?
 - Kan du gi noen eksempler på det?
- Opplevde du at læreren (eller andre voksne i skolen) var oppmerksom på hvordan du hadde det i forhold til de andre elevene?
 - Var det andre som oppdaget dine utfordringer? Helsesøster, inspektør, assistent, andre?
- Har du savnet noe i skoletiden?

Diagnostisering

- Forskningen sier at jenter med ADHD-symptomer ofte ikke blir oppdaget med sine vansker fordi den ikke er så synlig for omgivelsene, spesielt ikke de første skoleårene.
 - Hva tenker du om dette?
- Hva var det som førte til at du ble utredet og fikk diagnosen ADHD?
- Hvordan opplevde du det å få diagnosen ADHD?
- Hvilken oppfølging har du fått etter du fikk diagnosen ADHD? (Stikkord: Behandling, hjelp i skolen, psykolog, medisin, miljøtrening/familietreningsprogrammer...)
- Hvilken betydning har diagnosen ADHD hatt for ditt videre skoleliv?

Avslutning

- Hvordan syns du det var å bli intervjuet?
- Stilte jeg noen ubehagelige spørsmål som burde vært utelatt?
- Er det andre spørsmål som du tenker jeg burde ha stilt?
- Evt at jeg nevner noen av hovedpunktene intervjuet har gitt meg innsikt i. Evt at informantene kommenterer dette.
- Da har jeg ikke flere spørsmål, er det noe mer du vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?