



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning 5.-10.

PE379 BO - bacheloroppgåve

### Predefinert informasjon

**Startdato:** 02-05-2017 15:00  
**Sluttdato:** 12-05-2017 14:00  
**Eksamensform:** BO-Bacheloroppgåve  
**SIS-kode:** PE379 1 BO

**Termin:** 2017 VÅR  
**Vurderingsform:** Norsk 6-trinnskala (A-F)

### Deltakar

**Namn:** Fredrikke Fjellbu  
**Kandidatnr.:** 320  
**HVL-id:** fredrifj@hvl.no

### Informasjon frå deltakar

**Eg godkjenner avtalen om ja  
tilgjengelegging av  
bacheloroppgåva mi \*:**

### Gruppe

**Gruppenamn:** Læreres kompetanse om jenter med ADHD  
**Gruppenummer:** 8  
**Andre medlemmer i  
gruppa:** Stin Luise Høegh Henriksen



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

## ***”Mer enn hva øyet kan se”***

*En kvalitativ undersøkelse om læreres kompetanse om jenter med ADHD*

Grunnskolelærerutdanning 5. – 10.

PE379

Avdeling for lærerutdanning og idrett, institutt for  
grunnskolelærerutdanning

11.05.2017

Antall ord: 10 101

**Fredrikke Fjellbu og Stin Luise Høegh Henriksen**

Veileder: Randi Faugstad

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jfr. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Sammendrag

Formålet med oppgaven er å rette fokus mot læreres kompetanse om jenter med ADHD i skolen. Oppgaven er skrevet med bakgrunn i en kvalitativ undersøkelse basert på fire intervjuer om enkeltlæreres kunnskap og erfaringer. Under arbeidet erfarte vi at det er lite kompetanse på området. Samtidig opplevde vi at lærerne klarer å se behovet til jenter med ADHD, gjennom opparbeiding av kunnskap og erfaring. Oppgaven er basert på teori knyttet opp mot lærernes kompetanse om jenter med ADHD, samt ulike faktorer som kan bidra til et trygt og inkluderende læringsmiljø for disse jentene. Undersøkelsen kan tyde på at det er for lite fokus på kompetanseheving rundt ADHD, selv om dette har vært et av Utdanningsdirektoratets satsningsområder. Samtidig kan det tyde på at lærerne innhenter kunnskap gjennom praktisk erfaring.

## Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Fredrikke Fjellbu og Stin Luise Høegh Henrichsen. Vi er to studenter som går tredje året på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal.

Etter å ha gjennomført snart tre år på grunnskolelærerutdanningen, opplever vi at det fremdeles mangler kunnskap om jenter med ADHD i skolen. Økt forskning på jenter med ADHD har gjort at diagnosen i større grad ikke bare handler om hyperaktivitet og vilter atferd, men også om jenter som er stille og tilbakeholdne. Dette har bidratt til interesse og nysgjerrighet på området, og erfaringer vi har gjort oss viser at det er behov for denne kompetansen i skolen.

Bachelorarbeidet har vært en morsom og lærerik prosess, som har bydd på mange spennende utfordringer. Det har vært inspirerende å intervjuere lærere om deres opplevelser og erfaringer i skolen som utgangspunkt for vår undersøkelse. Vi har tilegnet oss ny og relevant kunnskap som vi tror og håper kan bidra til vår utvikling mot å bli gode lærere i fremtiden.

Vi har fått god hjelp og støtte underveis i arbeidet med bacheloroppgaven.

**Vi ønsker derfor å rette en takk til:**

Informantene som delte sine erfaringer og opplevelser rundt problemstillingen.

Randi Faugstad for god veiledning og skrivetips underveis.

Birgitte Sevaldsen Henrichsen for inspirasjon, tips og korrekturlesing.

Aase Midkiff for skrivetips.

Caroline Fjellbu for korrekturlesing.

Avslutningsvis vil vi også takke hverandre for et godt og strukturert samarbeid denne våren. Etter mye arbeid og stort engasjement er vi nå stolte over å levere et ferdig produkt.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Forord.....	2
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	6
<b>2.0 Teori .....</b>	<b>8</b>
2.1 Hva er ADHD? .....	8
2.1.1 Jenter med ADHD .....	8
2.1.2 Kjønnforskjeller .....	8
2.2 Læreres kompetanse om jenter med ADHD.....	10
2.3 Trygt og inkluderende læringsmiljø.....	11
2.3.1 Tilpasset opplæring og inkludering i skolen .....	11
2.3.2 Relasjoner .....	12
2.3.3 Trygghet og forutsigbarhet.....	13
2.3.4 Struktur og tydelighet.....	14
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>15</b>
3.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	15
3.2 Fremgangsmåte .....	16
3.2.1 Utvalgelse av informanter .....	16
3.2.2 Bakgrunn for intervju og intervjuguide .....	17
3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling .....	17
3.2.4 Transkribering av intervju.....	18
3.3 Styrker og svakheter i forskningsprosessen .....	18
3.3.1 Reliabilitet .....	18
3.3.2 Validitet.....	19
3.3.3 Feilkilder.....	19
3.3.4 Etske retningslinjer og hensyn .....	20
<b>4.0 Resultat og drøfting .....</b>	<b>21</b>
4.1 Læreres kompetanse om jenter med ADHD.....	21
4.1.1 Kjønnforskjeller .....	23
4.2 Trygt og inkluderende læringsmiljø.....	24
4.2.1 Tilpasset opplæring og inkludering i skolen .....	24
4.2.2 Relasjoner .....	26
4.2.3 Trygghet og forutsigbarhet.....	27
4.2.4 Struktur og tydelighet.....	29
<b>5.0 Oppsummering .....</b>	<b>31</b>
5.1 Konklusjon.....	32
<b>6. 0 Referanseliste .....</b>	<b>34</b>
<b>7.0 Vedlegg.....</b>	<b>36</b>

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev .....	36
7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide.....	37

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

En rapport fra Utdanningsdirektoratet viste i 2006 at *“kompetanseheving omkring AD/HD og utfordrende elever må tas med som et særskilt satsingsområde i Kunnskapsløftet. Alle lærere må ha kompetanse om AD/HD”* (s.22). Det står spesifikt i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn og 5.-10.trinn at *“lærere må kunne tilpasse opplæringen i forhold til mangfoldet i elevgruppen”* (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.9). Diagnoser som ADHD blir ikke nevnt i rammeplanen til lærerutdanningen, selv om Utdanningsdirektoratet fremhever at det skal med. Det står også svært lite om jenter med ADHD i rapporten fra Utdanningsdirektoratet (2006).

I denne oppgaven har vi valgt å skrive om jenter med ADHD i skolen. Det er i de siste 15-20 årene blitt forsket mer på ADHD, men denne forskningen er i vesentlig grad bygd på studier av gutter (Tangen, Edvardsen & Kaarstein, 2007). Jenter med ADHD har fått mindre oppmerksomhet enn gutter med samme diagnose. Vi hører ofte om de utagerende guttene i skolen som trenger hjelp til å kunne sitte stille og konsentrere seg. I dag rettes det imidlertid større oppmerksomhet mot jenter med ADHD (2007). Til tross for at vi nå vet at symptomene fremtrer noe forskjellig avhengig av kjønn og alder (Bryhn, 2009), viser undersøkelser gjort av Nadeau, Quinn & Littman (2015) at lærere fortsatt har vanskeligheter med å identifisere jenter med ADHD.

I lærerutdanningen savner vi kunnskap om jenter med ADHD, og synes derfor det er et viktig og interessant tema å forske på. Gjennom denne oppgaven håper vi å øke vår forståelse for diagnosen, slik at vi som nyutdannede lærere vil bli bedre rustet til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med ADHD.

### 1.2 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling:

*Hvilken kompetanse har lærere om jenter med ADHD, og hvordan kan de skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med ADHD i skolen?*

Målet med denne forskningen er å se på enkeltlæreres kompetanse om jenter med ADHD. Videre vil vi undersøke hvordan kompetansen til de utvalgte lærerne settes ut i praksis for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med diagnosen. Med *kompetanse* mener vi den evnen eller de kvalifikasjonene læreren har til å ivareta elever med ADHD i klasserommet (Nordbø, 2009). Vi tenker her på kompetanse de har tilegnet seg gjennom teoretisk forskning og erfaringer i læreryrket. Begrepet *læringsmiljø* blir definert som: “De samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Meld.St.18 (2010-2011), 2011, s.30).



## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi trekke frem relevant teori og forskning som kan knyttes til problemstillingen. Vi ønsker i tillegg å se på teori som omhandler kjønnsforskjeller. Teorien utgjør grunnlaget for drøftingen av resultatene, som blir presentert senere i oppgaven.

### 2.1 Hva er ADHD?

ADHD står for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Dette blir direkte oversatt til oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitetslidelse, men begrepet *hyperkinetisk forstyrrelse* brukes av helsevesenet i Norge (Bryhn, 2009). ADHD er en betegnelse på mennesker som sliter med oppmerksomhetssvikt, lav impuls kontroll, hyperaktiv atferd eller manglende konsentrasjonsevne (Engh, 2014). Vi vil i denne oppgaven kun benytte betegnelsen ADHD.

Engh (2014) referer til helsenett.no (2014) at det er ca. 35 000 barn i skolealder som har ADHD. Dette tilsvarer rundt 4 % av alle barn i skolen. Det er likevel stor variasjon i både atferd og vansker blant elever som har diagnosen. Ikke alle oppviser den samme oppmerksomhetssvikten, den samme atferden og har like liten impuls kontroll (Engh, 2014).

#### 2.1.1 Jenter med ADHD

Jenter med ADHD faller vanligvis innenfor en av to typer: den hyperaktive/impulsive eller den uoppmerksomme. Den hyperaktive/impulsive jenta er som regel lettere å oppdage, da de ofte er fulle av energi og går mye rundt i klasserommet. De bruker sjelden lang tid på en aktivitet, før de går over til neste. Jenter med denne typen ADHD stiller ofte spørsmål, er pratsomme og avbryter konstant (Nadeau, Quinn & Littman, 2015). Den uoppmerksomme typen derimot, kjennetegnes av jenter som er sjenerte og tilbakeholdne. De forekommer ofte som dagdrømmere, og blir lett distraheret fra oppgavene de skal gjøre. De har vanskeligheter med overganger fra en aktivitet til en annen, og ligger ofte et steg bak (Nadeau m.fl., 2015). Mange jenter kan imidlertid ha kjennetegn fra begge typene. Dette kalles kombinert type (Øgrim, 2009).

#### 2.1.2 Kjønnsforskjeller

Engh (2014) hevder det kan være vanskeligere å oppdage ADHD hos jenter. Jenter med ADHD har ofte den samme konsentrasjonssvikten, men ikke alltid den samme hyperaktiviteten som gutter.

Tidligere ble det fastslått at for hver jente som fikk ADHD, var det mellom seks og ni gutter som fikk tilsvarende diagnose (Nadeau, Quinn & Littman, 2002). Nyere undersøkelser har endret dette forholdstallet, og Utdanningsdirektoratet (2006) viser til at forholdet idag regnes som (1:3). Selv om jenter og gutter har de samme kjernesymptomene på ADHD og tilfredsstiller kriteriene for diagnosen, fremtrer de noe ulikt. I likhet med Engh (2014) påpeker Bryhn (2009) at gutter ofte er mer hyperaktive og aggressive, mens jenter virker mer innadvendte og fjerne. Jenter kan ha en indre uro, som ikke preges av ytre atferd, men som er svært plagsom for dem selv. Dette kan beskrives som en tankeflukt og gjør at de har store vansker med å konsentrere seg over tid.

Anne Lise Farstad og Rita Tangen gjennomførte i 2004 en undersøkelse om jenter med ADHD. Her kom det frem at til tross for at jentene følte seg like urolig som guttene, hadde de en mer diskret måte å være hyperaktive på. Brown (2000) har vært opptatt av at oppmerksomhetsvansker uten hyperaktivitet i liten grad har vært gjenstand for forskning. Det er grunn til å anta at det særlig er jenter som viser denne typen atferd (Brown, 2000, ref. i Bryhn, 2009).

I rapporten "Barn og unge med ADHD" påpekes det at jenter med ADHD diagnostiseres sjeldnere enn gutter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Nadeau m.fl. (2015) hevder at årsaken til at mange jenter blir oversett, er fordi de ofte klarer seg godt og viser til gode resultater. De legger ned stor innsats for å tilfredsstille både lærere og foreldre. Selv om de lykkes på skolen, kan de likevel plages av dårlig selvtillit, angst og ha problemer på den sosiale arenaen. Langlete (2004) hevder at jenter i større grad tar ut aktivitetsbehovet sitt hjemme. Derfor er det mindre sannsynlig at lærere ber om at de blir henvist til hjelpeapparat (Langlete, 2004, ref. i Engh, 2014).

Quinn og Wigal (2004) står bak en undersøkelse der ADHD og kjønnsforskjeller har blitt gransket. 346 barn fra alderen 12 til 17 år med ADHD og 550 lærere har deltatt i undersøkelsen. Det kommer frem at 82 % av lærerne tror ADHD er mer utbredt hos gutter. Fire av ti lærere rapporterer større vanskeligheter med å gjenkjenne symptomer på ADHD hos jenter framfor gutter. Dette begrunnes med at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring om diagnosen. Kun 10 % av lærerne oppgir å ha fått betydelig opplæring. De aller fleste skolene oppgir liten eller ingen opplæring. Hele 85 % av lærerne mener jenter med ADHD er mer sannsynlig å forbli udiagnostisert.

## 2.2 Læreres kompetanse om jenter med ADHD

Opplæringslova §10-1 slår fast at de ansatte i grunnskolen skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringslova, 1998). Videre viser §1-1 at skolen skal møte eleven med både krav og utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst (1998). I Læreplanverkets "Prinsipper for opplæringen" står det at skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (Kunnskapsløftet, 2006).

Ifølge rapporten "Barn og unge med AD/HD", skal alle lærere ha kunnskap om ADHD. Det påpekes videre at skolen er en viktig arena for å oppdage ADHD (Utdanningsdirektoratet, 2006). Rapporten viser at kompetanseheving omkring diagnosen må tas med som et særskilt satsingsområde i Kunnskapsløftet. Økt forskning om jenter med ADHD blir nevnt som en spesifikk anbefaling. Rapporten beskriver følgende: *"Det vil være viktig å øke kompetansen blant lærerne/førskolelærerne om vanskegruppen. Alle lærere vil møte disse barna i sin praksis, men AD/HD er for dårlig dekket i pedagogikken i lærerutdanningen. Det er ikke nok at spesialpedagogene har kompetanse. Alle lærere må ha den."* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.23).

I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1.-7 og 5.-10 står det at: *"Lærere må kunne tilpasse opplæringen i forhold til mangfoldet i elevgruppen. Institusjonene må sikre at kunnskap om tilpasset opplæring blir ivaretatt i alle fag"* (s.9). Meld. St., 18 (2010-2011) peker på behovet for en mer spesialisert og målrettet kompetanse dersom skolen skal møte mangfoldet av elevenes ulike forutsetninger og behov. Kunnskapen skal skapes og gis mening, ikke bare tilegnes. Det forutsetter at lærerne må sette seg inn i aktuell forskning og kontinuerlig videreutvikle og fornye sin kompetanse.

Nadeau m.fl. (2015) fastslår at det er mangel på kunnskap og gjenkjennelse av diagnosen, som er årsaken til at mange lærere ofte overser jenter med ADHD. En av grunnene til dette er at mange jenter ikke passer inn i beskrivelsen som lærerne har blitt tillært. Kjennetegnene passer bedre til å beskrive gutter enn jenter med ADHD, og derfor blir ikke jentenes vanskeligheter tolket som et tegn på diagnosen. Det tar lenger tid før jenter får den støtten og de pedagogiske tiltakene de har behov for. En undersøkelse utført av Tangen, Edvardsen og Kaarstein (2007) viser til skolelivskvaliteten hos jenter med ADHD. I undersøkelsen kommer det frem at lærernes manglende kompetanse om ADHD var grunnen til at jentene i liten grad opplevde mestring i skolen.

Fremtidsprognosene for elever med ADHD avhenger mye av hvordan de blir møtt og hjulpet på skolen (Engh, 2014). Barn med ADHD kan oppleve økt mestring til tross for sin tilstand, men dette forutsetter at det arbeides systematisk etter forskningsbaserte metoder. Skoler som lykkes i dette arbeidet kjennetegnes ved at det er kompetanse om vanskebildet i alle skolens ledd. Det anbefales dermed å sette av tilstrekkelig med tid til denne tilretteleggingen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Meld. St., 16 påpeker at manglende kapasitet innenfor skolehelsetjenester bidrar til at lærerne i en del tilfeller må fungere som ukvalifiserte helse- og sosialarbeidere. Dette tar tid og konsentrasjon fra deres pedagogiske virksomhet og kan slå negativt ut for elevene (Meld.St.16 (2006-2007), 2007). Engh (2014) hevder at vi som lærere må være klar over at vi ikke er terapeuter, og at det ikke er alle elever vi klarer å hjelpe godt nok til å fungere tilfredsstillende i klasseromsundervisningen. Det gir oss likevel ikke retten til å gi opp. *“Så lenge det er vår elev, har vi ansvar for å legge til rette situasjonen på best mulig vis,”* (s.28). Videre understreker Engh (2014) viktigheten av å holde seg oppdatert om forskning og andres erfaringer.

## 2.3 Trygt og inkluderende læringsmiljø

### 2.3.1 Tilpasset opplæring og inkludering i skolen

Tilpasset opplæring er en rett alle elever i den norske skole har krav på. I Opplæringslova §1–3 står det at all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen benytter for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Læreren må ha kjennskap til faktorer som gjør seg gjeldende i egen undervisning. Lærer-elev-relasjonen, elev-elev-relasjonen, klassens læringsmiljø, klasseledelse, elevforutsetninger, samt regler og konsekvenser er sentrale faktorer i denne sammenhengen (Overland, 2015).

Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Det betyr at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Inkludering handler om at alle elever skal føle en tilhørighet til klassen og være en del av fellesskapet, også de elevene som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte (Overland, 2015). I rapporten *“Barn og unge med AD/HD”*, blir viktigheten av fellesskap og inkludering understreket:

*”Det handler om å kvalifisere dem til å delta i et læringsfellesskap på en inkluderende og deltagende måte” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.9).*

Engh (2014) hevder at dersom du har en elev med ADHD i klassen, er det ikke rimelig å forvente at alle elevene skal bli undervist på den måten eleven med ADHD har mest behov for. Det er viktig å være klar over at det ikke finnes noen bestemt oppskrift som kan anvendes på alle elever med ADHD fordi alle er forskjellige. Det forsterker prinsippet om tilpasset opplæring og at alle elever har ulike behov, selv om de har samme diagnose. De andre elevene har like stor rett til å oppleve tilpasset opplæring (2014). Nadeau m.fl. (2015), mener at et klasserom som er bra for elever med ADHD, er bra for alle. Å skape et ADHD-vennlig klasserom for jenter, støtter også resten av mangfoldet i klassen.

### **2.3.2 Relasjoner**

Relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for barn og unges trivsel i skolehverdagen (Drugli, 2012). Ifølge Donohue, Perry & Weinstein (2003), utvikler gode lærer-elev-relasjoner seg lettest når læreren har tydelige positive forventninger til elevene, gode rutiner og strukturer i klassen, samt at aktivitetene er tilpasset de elevene det gjelder (Donohue m.fl., 2003, ref. i Drugli, 2012). Det er viktig å danne en god relasjon hvor det vises at læreren ser og bryr seg om eleven. Drugli (2012) får støtte av Nadeau m.fl. (2015) som understreker at en god relasjon vil være spesielt gunstig for jenter med ADHD som trenger ekstra trygghet og forutsigbarhet i hverdagen. Det å vise at du har sett eleven når du kommer inn i klasserommet er vesentlig (Engh, 2014). Det kan være alt fra en hyggelig kommentar eller et spørsmål om hvordan eleven har det i dag, til nonverbal kommunikasjon som øyekontakt, et blunk eller et smil. Webster-Stratton (2005) påpeker at deltakelse med elevene regnes som noe av det mest relasjonsskapende.

En undersøkelse utført av Nordenbro m.fl. (2008), viste at lærere som er særlig interessert i elever som strever på skolen, kan bidra til økt læring for denne gruppen. Disse elevene kan få en bedre faglig utvikling dersom de opplever interesse, respekt og støtte fra læreren. Opplevelsen av at læreren forstår dem og er interessert i dem kan fremme deres motivasjon for å jobbe og dermed øke den faglige innsatsen. Elevene må føle at læreren følger dem tett på en støttende og positiv måte, og at læreren responderer raskt når de er i ferd med å miste motivasjonen og melde seg ut (Drugli, 2012).

Dersom en elev har vansker på det sosiale og/eller emosjonelle området, kan det være utfordrende å flytte sin energi over på læringsaktiviteter. En lærer som klarer å fange opp en elev som er lei seg og bekymret, vil gjøre eleven i bedre stand til å konsentrere seg om sine læringsoppgaver på skolen (Drugli, 2012). Videre poengterer Drugli (2012) at det vil være enklere for eleven å rette sin oppmerksomhet mot det som skal skje i klassen, dersom eleven blir møtt i forhold til sine emosjonelle behov. Et liv med ADHD er preget av mange emosjonelle erfaringer og bekymringer, spesielt for jenter. Det kan resultere til blant annet manglende selvtillit og depresjoner, og dermed gjøre det vanskeligere for jenter med ADHD å prestere faglig (Engh, 2014). Det er viktig at vi anstrenger oss for å skape en god relasjon til eleven, og at vi forstår at eleven handler som han gjør på grunn av misforståelser, depresjon, fortvilelse, frustrasjon og manglende selvtillit, ikke på grunn av ondskap og vrangvilje (2014).

### 2.3.3 Trygghet og forutsigbarhet

Slåttøy (2002) vektlegger trygghet som et av elevenes viktigste behov i skolen. Stabilitet fra både lærere og medelever, samt en forutsigbar skolehverdag, er forutsetninger for å oppleve trygghet i klasserommet. Opplever eleven trygghet og forutsigbarhet, kan det bli lettere å fokusere på de aktuelle arbeidsoppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvordan undervisningen foregår og nøye gjennomtenkt klasseroms plassering er avgjørende for elever med ADHD. En god plassering kan styrke oppmerksomheten om den faglige virksomheten (Engh, 2014). Den stille, tilbakeholdne og usikre jenta med ADHD, bør bli plassert ved siden av en organisert og vennlig medelev, som kan hjelpe til hvis ting blir uklart. En god læringspartner kan øke tryggheten og kan fungere som en ressurs for læreren (Nadeau m.fl., 2015).

Et vesentlig krav for at elevene skal oppleve trygghet i klasserommet, vil være at læreren ser elevenes behov. Videre må læreren oppfattes som en tillitsfull person eleven kan stole på, og som tar eleven på alvor (Slåttøy, 2002). Jenter med dårlig selvtillit kan ha vanskeligheter med å fremme sitt behov (Nadeau, m.fl., 2015). Hos mange jenter med ADHD kan ofte interaksjonen med læreren være preget av engstelse og utrygghet (Nadeau m.fl., 2002). En lærer skaper trygghet og forutsigbarhet for jenter med ADHD ved å se deres behov, samt bygge opp selvfølelsen til disse jentene (2002).

Ifølge Slåttøy (2002) er det svært viktig at læreren blir et trygt holdepunkt. Nadeau m.fl. (2015) påpeker nødvendigheten av at læreren tilnærmer seg jentene med varme og oppmuntring. Læreren bør oppfordre jentene til å komme til han/henne for ekstra støtte. Jenter med ADHD responderer

bedre med positiv oppmuntring enn kritikk og negative konsekvenser. En lærer gir stor støtte til jenter med ADHD gjennom å skape klasserommet til et trygt sted å være. I klassen skal det være lov å gjøre feil, og ha muligheten til å spørre om læreren kan repetere eller forklare ting på nytt (Nadeau m.fl., 2015).

#### **2.3.4 Struktur og tydelighet**

God struktur og plan over hverdagen kan ha stor betydning for læring og utvikling (Ervik, Høigaard, Strand & Vollan, 2009). En tydelig lærer har blant annet god struktur på undervisningen (Overland, 2015). Elever med ADHD er avhengig av tydelig struktur med hensyn til fysiske rammer, materiell og tid. I tillegg er de avhengige av tydelighet i kommunikasjon og av stabilitet i relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Mange elever med ADHD sliter med organisering og planlegging. De har lett for å gi opp før de får begynt og overveldes ofte av for mye informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006). En uoversiktlig og uklar skolehverdag kan virke sterkt inn på elevens konsentrasjon og faglig utvikling. Slåttøy (2002) hevder det er viktig at elevene vet hva de skal gjøre i hver time, i hvert fag. De vil da få en bedre oversikt og struktur i arbeidet (Hansen, 2013). Utdanningsdirektoratets rapport "Barn og unge med AD/HD" påpeker at ukeplaner bør erstattes med dagsplaner og at beskjeder bør formidles kortfattet og gjentas på flere måter (2006).

Faste og fornuftige regler er med på å skape struktur og forutsigbarhet. Reglene bør først og fremst gjelde alle, men kan også være avtaler som er inngått mellom eleven og læreren (Engh, 2014). Det kan være en god idé og la eleven fikle med en lydløs gjenstand, for å bidra til at eleven opprettholder konsentrasjonen uten å forstyrre andre. En annen avtale kan være å tillatte regelmessige pauser, da jenter med ADHD ofte kan trenge mer pauser enn andre medelever (Nadeau m.fl., 2015).

## 3.0 Metode

Metode dreier seg om å innhente informasjon, samt hvordan en skal organisere og tolke innhentet informasjon fra forskningen (Larsen, 2012). I dette kapitlet presenteres og beskrives metoden vi har valgt å benytte oss av for å få svar på problemstillingen.

### 3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. I følge Kvale og Brinkmann (2009) blir det kvalitative forskningsintervjuet karakterisert som en samtale med en struktur og et formål (Kvale & Brinkmann, 2009, ref. i Christoffersen & Johannesen, 2012).

Vi har valgt å finne svar på problemstillingen ved hjelp av kvalitativ metode i form av intervju. Et kvalitativt forskningsmateriale kan gi oss en dypere forståelse av informantenes tanker og oppfatninger. Formålet med forskningsintervjuet er å oppnå fylldig og omfattende informasjon om informantenes forståelse, følelser, oppfatninger, meninger, refleksjoner, begrunnelser og erfaringer knyttet til et tema (Leseth & Tellmann, 2014). For oss er det interessant å gå inn på enkeltlæreres kompetanse og erfaringer på området. Det vil være lite hensiktsmessig å benytte kvantitativ metode, i form av en undersøkelse, som har som mål å se et enda større bilde enn det vi ønsker i denne sammenhengen.

I forskningen valgte vi å anvende en strukturert intervjuform. Christoffersen og Johannesen (2012) definerer et strukturert intervju som et intervju der man på forhånd har fastlagt både temaet, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene forut for intervjuet. Vi utformet en intervjuguide med spørsmål rundt bestemte temaer vi ønsket å fokusere på. Spørsmålene var tilrettelagt lærere som har eller kan ha jenter i klassen med ADHD, men også lærere som ikke har det, eller ikke er bevisste på det. Intervjuet ga preg av en fastlagt standard, hvor flere spørsmål var åpne og ga muligheter for tilleggsspørsmål. Dette gjorde vi fordi vi visste lite om bakgrunnskunnskapene til informantene på forhånd. Kinsey m.fl. (1948) referert i Kvale og Brinkmann (2015), påpeker at åpne spørsmål gir mest fullstendige svar.



## 3.2 Fremgangsmåte

### 3.2.1 Utvelgelse av informanter

Utvalget i dette forskningsarbeidet bestod av fire tilfeldige lærere. Med tanke på oppgavens omfang og tid til rådighet, mente vi dette var et realistisk antall informanter å arbeide med. Samtlige lærere jobbet på mellomtrinnet, alle kvinner. Formålet med undersøkelsen var å se på enkeltlæreres kompetanse om jenter med ADHD. Et tilfeldig utvalg mente vi derfor kunne belyse problemstillingen vår på en hensiktsmessig måte.

Informantene som har bidratt til vår forskning representerer to ulike skoler innenfor samme geografiske område. Informant 1 og 2 representerer skole A, mens informant 3 og 4 representerer skole B. Vi vil følgende gi en kort og anonymisert presentasjon av informantene.

#### *Informant 1*

Informant 1 har jobbet som lærer i snart seks år og har utdanning innenfor journalistikk og PPU. Informanten er kontaktlærer og underviser blant annet i engelsk, matematikk og samfunnsfag.

#### *Informant 2*

Informant 2 har arbeidet som lærer i åtte år. Vedkommende har førskolelærerutdanning og PAPPS 1 og 2 (pedagogisk arbeid på småskoletrinnet). Informanten er kontaktlærer og underviser i norsk, matematikk og samfunnsfag.

#### *Informant 3*

Informant 3 er nyutdannet og har ett års erfaring som lærer. Hun har grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn. Informanten har også et spesialpedagogiskrettet fag: *"den inkluderende fellesskolen"*. Vedkommende er både ressurslærer og kontaktlærer for elever med IOP (individuell opplæringsplan).

#### *Informant 4*

Informant 4 har jobbet som lærer i snart tre år og har i likhet med informant 3, grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn. Hun er kontaktlærer og har blant annet fordypning i pedagogikk som går på vansker.

### 3.2.2 Bakgrunn for intervju og intervjuguide

I forkant av intervjuet utformet vi en intervjuguide. Basert på forskning og teori formulerte vi hensiktsmessige spørsmål til oppgaven. For å kunne stille relevante spørsmål, hevder Kvale og Brinkmann (2015) at en bør utvikle en begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes. Vi valgte å dele opp intervjuguiden i tre ulike kategorier. Den første kategorien tok for seg generelle spørsmål knyttet direkte mot informantenes pedagogiske bakgrunn. Deretter stilte vi spørsmål om hvilken kompetanse og erfaringer informantene hadde om jenter med ADHD. Den siste kategorien var spørsmål basert på et trygt og inkluderende læringsmiljø.

Dersom det er flere intervju, kan det være en fordel at alle informantene får samme spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi syntes det var hensiktsmessig å benytte en standard intervjuguide, da vi hadde fire forskjellige informanter. Intervjuet ble mer fokusert og konsentrert, og analysearbeidet ble mindre tidkrevende og enklere fordi en kan ta for seg spørsmål for spørsmål (2012).

I forkant gjennomførte vi et pilotintervju for å sikre at spørsmålene var forståelige for informantene. I tillegg måtte vi undersøke om spørsmålene var relevante for problemstillingen. Ved å gjennomføre et slikt prøveintervju kunne vi både justere, forbedre og øve oss som intervjuere.

### 3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling

Under gjennomføringen av hvert intervju valgte vi én som hadde hovedansvaret for å lede intervjuet. Den andre hadde en mer observerende rolle der viktige tanker og innspill fra informanten ble notert. På denne måten fikk vi som intervjuere god øyekontakt og kunne vise interesse for informanten. Dette hjalp oss til å få et mer dialogrettet intervju, noe vi ønsket oss på forhånd. Vi benyttet oss av lydopptak etter avtale med informantene. Intervjuene foregikk i stille omgivelser på de aktuelle skolene. I intervju med informant 4 ble vi imidlertid avbrutt, noe som kan ha hatt innvirkning på informasjonen vi fikk.

Vi lot informantene få tid til å tenke seg godt om på spørsmålene. Dette mente vi var hensiktsmessig fordi det kunne være et tema informantene ikke hadde bevisste tanker om fra før. Intervjuene varte i om lag 20 – 30 minutter per informant, noe som ga oss totalt rundt 30 sider transkribert tekst.

### 3.2.4 Transkribering av intervju

Vi benyttet oss av lydopptak på mobiltelefon, som senere ble overført som lydfiler til datamaskin. Slik sikret vi god lyd kvalitet som hjalp oss til å transkribere i ettertid. Det var imidlertid utfordrende å formidle ulike utfyllingslyder og pauser til skriftlig gjengivelse. Transkripsjonen av intervjusamtalen innebærer en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt, noe som gir en svekket gjengivelse av intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte likevel å overføre intervjuet til skriftlig form. På den måten ble det enklere å strukturere informasjonen for videre analyse.

### 3.2.5 Innsamling og tolkning av datamateriale

I etterkant av transkriberingen startet vi med å koble relevant informasjon fra informantene opp mot teoretisk forskning på området. Dette gjorde vi ved å markere og strukturere den transkriberte teksten i ulike fargekoder. Her benyttet vi bestemte farger til å markere og trekke ut viktig informasjon om blant annet kompetanse, struktur og relasjoner. Ved å strukturere informasjonen på denne måten, kunne vi enklere kategorisere resultatene vi fant etter fargekoding. Da ble det lettere å koble funnene vi gjorde opp mot teoretiske perspektiv.

Vi har med bevissthet valgt å ta med sitater fra informantene for å belyse funnene vi gjorde i drøftingsdelen. Intervjusitatene kan gi leseren et inntrykk av intervjuinnholdet og viser eksempler som danner grunnlaget for forskerens analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 3.3 Styrker og svakheter i forskningsprosessen

I en forskningsprosess er det viktig å få svar på spørsmål som er relevante for problemstillingen. I dette avsnittet vil vi ta for oss oppgavens styrker og svakheter, som kan ha hatt innvirkning på analyse av vårt datamateriell. Videre vil vi se på ulike faktorer som kan ha påvirket reliabiliteten og validiteten til oppgaven. Til slutt nevnes eventuelle feilkilder, samt eksempler på etiske hensyn og retningslinjer vi måtte ta stilling til under arbeidet.

### 3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om fortolkningselementet ved transkripsjonene av intervjuet og sier noe om hvor nøyaktig og pålitelig datamaterialet i forskningen er (Larsen, 2012). I hovedsak betyr det hvordan data blir samlet inn, bearbeidet og benyttet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Reliabiliteten er

styrket ved at vi benyttet taleopptak på intervjuene, slik at vi hadde kontinuerlig tilgang til informasjon fra informantene. Under drøftingsdelen har vi vært nøye med å fremme de ulike synspunktene og meningene til samtlige informanter. Dette kan ha bidratt til å gjøre oppgaven mer pålitelig. Vi har på denne måten fått et resultat som viser den individuelle kompetansen og erfaringene til informantene, noe som kan bli sett på som pålitelig informasjon knyttet til problemstillingen. Ved å benytte oss av andre informanter kunne vi imidlertid fått andre synspunkt. Vi må derfor være forsiktige med å generalisere, da undersøkelsen kun representerer fire ulike lærere på to forskjellige skoler.

### 3.3.2 Validitet

Validitet handler om hvor relevant informasjonen er for å belyse problemstillingen (Larsen, 2012). Det sier noe om i hvilken grad resultatene fra en studie er gyldige. Selv om datamaterialet kan ha høy reliabilitet, er det ikke sikkert at det er relevant eller gyldig for problemstillingen. Dette beskriver validiteten til oppgaven (Grønmo, 2004).

For å sikre en høy validitet i oppgaven, var det viktig at vi samlet inn datamateriale som var relevant for det vi ønsket å finne svar på. Med hjelp av veileder brukte vi god tid på å formulere en intervjuguide som skulle inneholde presise og konkrete spørsmål. Ved å innhente kunnskap ved hjelp av teori og forskning, kunne vi stille spørsmål som vi opplevde hadde relevans for vår undersøkelse. Likevel kan det ha vært en svakhet at teoridelen ikke var ferdig før intervjuguiden ble utformet. Dersom denne delen stod ferdigstilt da vi intervjuet informantene hadde vi muligens hatt sjansen til å stille flere meningsfulle spørsmål som vi i ettertid ser kunne vært relevant for problemstillingen.

Vi har vist stor interesse for temaet og har tilegnet oss ny kunnskap før møtet med informantene. Dette kan ha bidratt til å styrke oppgaven, samt gitt oss en fordel når det kommer til drøfting av resultatene.

### 3.3.3 Feilkilder

Forskning er en komplisert prosess som er utsatt for feil av ulike slag (Svartdal, 2012). Det er nødvendig å se sin rolle og være klar over sin egen posisjon i forskningen, spesielt hvordan dette kan påvirke forskningsarbeidet. I en kvalitativ intervjuundersøkelse kan en som intervjuer påvirke det informanten forteller, ved for eksempel å avbryte informanten, eller stille ledende spørsmål slik at en kan få svar på det en leter etter. Dette kan bli sett på som ulike feilkilder i forskningsarbeidet. I

ettertid kan vi se at vi ved noen tilfeller har stilt ledende oppfølgingsspørsmål, noe som kan ha påvirket tankene og svarene til informantene. I tillegg ble vi avbrutt i slutten av intervjuet med informant 4. Dette gjorde at både intervjuer og informant mistet fokus, som igjen kan ha ført til tap av relevant informasjon. Disse mulige feilkildene har blitt oppdaget i arbeidet med transkriberingen.

### **3.3.4 Etske retningslinjer og hensyn**

Samtlige informanter ga samtykke om at de ønsket å stille til intervju og delta i undersøkelsen. I forkant av hvert intervju, informerte vi om at lydopptakene ville bli slettet etter gjennomføring av transkribering. Det ble også presisert at informantene kunne la være å svare på spørsmål dersom de følte for det. På tross av dette ble ikke informasjonen vi fikk fra informantene sett på som sensitivt hos den enkelte informant eller skole. En skal likevel respektere informantenes personvern i slike undersøkelser. Vi valgte derfor å skildre informantene som *informant 1, 2, 3 og 4* i forskningen, slik at ikke navn, alder og skole skulle fremkomme i oppgaven.

## 4.0 Resultat og drøfting

I denne delen skal vi presentere resultatene som har kommet frem gjennom undersøkelsen. Dette vil gjøres ved hjelp av relevant teori som har blitt belyst tidligere i oppgaven. Gjennomgående vil vi presentere resultatene med utgangspunkt i sitater som er interessante for problemstillingen: *Hvilken kompetanse har lærere om jenter med ADHD, og hvordan kan de skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med ADHD i skolen?* For å få frem resultatene på en oversiktlig og hensiktsmessig måte, har vi valgt å legge frem resultat og drøfting i samme kapittel.

### 4.1 Læreres kompetanse om jenter med ADHD

Utdanningsdirektoratet (2006) påpeker at alle lærere skal ha kunnskap om ADHD. Videre kommer det fram i rapporten "Barn og unge med AD/HD" at det vil være viktig å øke kompetansen til lærere om diagnosen. Informant 1, 2 og 3 ga imidlertid uttrykk for at de satt igjen med lite kunnskap fra studiene. *"Det er ingenting som sitter igjen fra studietiden min om ADHD"*, forteller informant 1. Hun har bachelorgrad i journalistikk og årsstudium i PPU. Informantene viser en samlet tendens om at kunnskapen om jenter med ADHD er svært mangelfull i studiet. Informant 3, som har grunnskolelærerutdanning, savner også mer kunnskap fra studiet, spesielt om jenter med ADHD: *"Vi har toucha litt på det av og til, men da føler jeg at det er gutter som er hovedfokuset. At der er det mer gjenkjennelig, at dette er typisk en gutt med ADHD det er snakk om"*. Informant 2 mener også at jenter med ADHD bør få større fokus i utdannelsen: *"Det bør legges inn ... ikke bare at det er den voldsomme delen, men at ADHD er så mye"*. Informanten har vært på et kurs, der en jente med ADHD fortalte om livet med diagnosen. Videre nevner informant lite kunnskap utover dette kurset: *"Så har ikke så mye kunnskap utenom det. Har aldri lært det på skolen. Tror aldri vi hadde om barn med ADHD på høgskolen"*. Informant 4 derimot, uttrykker ikke på en direkte måte at hun har lite kunnskap om ADHD fra studiene. På den andre siden nevner informant heller ikke at kunnskap om diagnosen har blitt prioritert i utdanningen: *"Nei, der har jeg egentlig bare lest meg opp"*.

Gjennom intervjuene skildrer samtlige informanter at de har lært mest gjennom erfaring. *"Det er nesten så jeg føler jeg ikke har lært noe mer enn det jeg har erfart"*, uttrykker informant 3. Hun påpeker at erfaring er den beste måten å lære på, samtidig som hun gjerne skulle likt å vite mer om hva som er gode tilnærminger til elever med ADHD. Meld. St., 18 (2010-2011) fremhever nødvendigheten av at lærere hele tiden må fornye og videreutvikle sin kompetanse for at kunnskapen skal gi mening. Dette støttes også av Engh (2014), som mener det er viktig å holde seg oppdatert på forskning. Dette er vesentlig dersom lærerne skal kunne møte elevenes ulike forutsetninger og behov. Informant 1 sier følgende om hvordan hun har tilegnet seg kompetanse om

jenter med diagnosen: *“Det har vært med å snakke med kollegaer, google, gå å lese. Og så oppsøke når det har vært aktuelt for meg å finne ut mer om det”*. Informant 2 understreker at hun har lært mest gjennom erfaring, men at noe kunnskap sitter igjen fra kurset.

Men det jeg lærte mye av hun jenta på kurset, som fortalte så nøye med dette her med at de alltid måtte ha en timeplan i lomma. Og hvor vanskelig det var å forholde seg til klokka, tid og beskjeder. Det var noe jeg lærte der, og det er sånt jeg sitter igjen med fra henne. Men ellers har jeg ikke lært noe om det. Kun erfaring.

Alle informantene er samstemte om lite fokus på ADHD i lærerteamet. Informant 4 skildrer det slik: *“Og så blir det jo ofte frustrasjon, for en vet liksom ikke helt åssen en kan tilrettelegge eller ... ja ... men det er ikke veldig mye prat om det på teamet”*. Informant 2 viser også at det er lite fokusering på ADHD på arbeidsplassen: *“Det er veldig lite. Det er lite. Det er nesten mer sånn “han har ADHD, og så ferdig med det””*. Det kommer frem av informant 1 at hun i likhet med informant 2 og 4, opplever lite fokus på diagnosen i lærerteamet. Informant 3 deler samme oppfatning: *“Ikke så mye. Nå er jeg veldig ny da, så jeg vet ikke hvordan fokuset har vært før”*.

Ifølge rapporten *“Barn og unge med AD/HD”* er kompetanse om ADHD i alle skolens ledd en forutsetning for at barn med diagnosen skal få oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kravet til relevant kompetanse hos de ansatte står spesifikt nevnt i Opplæringslova §10-1 (1998). For at jentene skal få den støtten og de pedagogiske tiltakene de trenger, er lærernes kunnskap på området vesentlig (Nadeau m.fl., 2015). Meld. St., 16 derimot, påpeker at lærerne i en del tilfeller må fungere som ukvalifiserte helse- og sosialarbeidere. Dette kan slå negativt ut for elevene, da det tar tid og konsentrasjon fra lærernes pedagogiske virksomhet (Meld.St.16 (2006-2007), 2007). Informant 3 trekker frem denne problematikken: *“Men det tar jo litt tid da. Og særlig jeg som er innom fire klasser, man klarer virkelig ikke å komme helt inn på alle. Man gjør ikke det”*. Informant 4 skildrer:

Det tar tid å sette seg inn i det. Men det er jo sånn med alt. En har jo ikke kunnskap om alt. Men sånn som nå. Nå har jeg litt forskjellig med for eksempel dysleksi og andre typer lese- og skrivevansker. Og så har jeg det med ADHD, og litt angst. Og da leser jeg meg jo opp på akkurat det jeg har nå. Og så neste år, så får jeg kanskje noen nye utfordringer. Så det blir jo at jeg bygger meg opp kunnskap hele tiden.

Informantene uttrykker at de sitter igjen med lite kunnskap fra utdanningen, og at det er minimalt med fokus på ADHD i lærerteamet. På den ene siden kan dette tyde på at informantene mangler den “relevante kompetansen”, som både Opplæringslova (1998), Utdanningsdirektoratet (2006) og Nadeau m.fl. (2015) peker på som en forutsetning for at jenter med ADHD skal få den støtten og de pedagogiske tiltakene de trenger. På den andre siden kan det se ut som at samtlige informanter har tilegnet seg kompetanse om jenter med diagnosen gjennom erfaring. Informant 4 antyder at det tar for mye tid dersom en skal tilegne seg kompetanse på *alle* områder. Hun poengterer viktigheten av å søke kunnskap om aktuelle utfordringer underveis. Dette støttes av Meld. St., 18 (2010-2011), som belyser at lærere har et ansvar om å holde seg oppdatert på aktuell forskning for å videreutvikle kompetanse.

#### 4.1.1 Kjønnforskjeller

Informantene formidler noe ulik kunnskap gjennom intervjuene når det gjelder kjønnforskjeller. Informant 1 uttrykker ingen kjennskap til forskjellene mellom symptomene hos gutter og jenter med ADHD. Hun forteller: *“Ja, nå må jeg være helt ærlig, for ... det ... nei, det visste jeg ikke”*. Informant 2, 3 og 4 viser imidlertid mer kunnskap når det gjelder ulike kjennetegn hos kjønnene. Informant 3 beskriver sin oppfatning:

De er vel ikke like kroppslige ukonsentrerte, men du merker det mer på konsentrasjonen når de skal ta fatt på en oppgave, eller ja, det syntes på en annen måte uten at jeg klarer å forklare det så godt. Men jeg merker jo at gutter er mer “armer og bein”, har kanskje ikke så god impuls kontroll og snakker og ... men de jentene eller hun jenta som har det, merker jeg trenger en god tilrettelegging når hun skal starte på et arbeid.

Informant 4 deler et lignende syn. Hun forteller at det *“kan være mer tydelig på gutter på kroppen. Jenter klarer kanskje i større grad å kontrollere det på skolen, men utagerer når de kommer hjem”*. Jenter med ADHD har ofte en mer diskret måte å være hyperaktive på, til tross for at de føler seg like urolige som guttene (Farstad & Tangen, 2004). Informant 2 skildrer nettopp dette: *“Jenter er vel vanskeligere å oppdage. Fordi de har det mer inni seg. Jeg har jo hørt at niesen min tar det veldig ut hjemme”*. Langlete (2004) referert i Engh (2014), hevder det er mindre sannsynlig at jenter blir henvist til hjelpeapparat fordi de i større grad tar ut aktivitetsbehovet sitt hjemme. Nadeau m.fl. (2015) slår fast at årsaken til at mange jenter blir oversett, er fordi de legger ned stor innsats for å tilfredsstille både lærere og foreldre. De klarer seg gjerne godt og viser til gode resultater. Informant



1 sier: *“Det har sikkert vært jenter med ADHD, men ingen som jeg har visst om, eller som har blitt oppdaget på de to skolene jeg har jobbet på”.*

Nadeau, Quinn og Littman (2015) fastslår at mange lærere ofte overser jenter med ADHD fordi de mangler kunnskap om symptomene. Kjennetegnene som lærerne har blitt lært opp til, passer bedre til å beskrive gutter enn jenter med ADHD. Informant 4 underbygger denne fremstillingen når hun forteller om en jente med ADHD i klassen: *“Hun er ikke sånn som mange tenker på som en typisk gutt med ADHD. Som løper rundt og ... ja... du ser ikke så tydelig i klasserommet at hun har veldig mye energi i kroppen... Det er litt mer enn hva øyet kan se”.* Informant 3 og 4 får støtte fra Bryhn (2009), som påpeker at gutter ofte er mer hyperaktive enn jenter. Jenter kan virke mer innadvendte og fjerne, og har gjerne en indre uro, som ikke preges av den ytre atferden slik den kan gjøre hos gutter. Informant 3 antyder nettopp dette: *“Det er jo litt mer skjult med de jentene, at man vet det ofte ikke helt før det har gått en stund”.* En undersøkelse utført av Quinn og Wigal (2004), viser at informantene ikke er alene om denne oppfatningen. I undersøkelsen kom det fram at fire av ti lærere har større vanskeligheter med å gjenkjenne symptomer på ADHD hos jenter framfor gutter. Dette begrunnes med at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring om diagnosen. Informant 1 støtter denne begrunnelsen: *“Og skolene er veldig flinke til å kurse, så jeg har vært på utrolig mange kurs, men ingen som har gått på ADHD”.*

Til tross for at informantene viser til lite kunnskap om jenter med ADHD, kommer det fram at flere har kjennskap til forskjeller på symptomene mellom jenter og gutter. Likevel kan det se ut som kompetansen til informantene varierer. Informant 3 og 4 beskriver kjennetegn på symptomer hos jenter. Da begge har en jente i klassen med ADHD, kan det være grunn til å tro det er en sammenheng mellom erfaring og kompetanse.

## 4.2 Trygt og inkluderende læringsmiljø

### 4.2.1 Tilpasset opplæring og inkludering i skolen

Informantene ble spurt om de gjør eller har noen spesielle tanker for å tilpasse opplæringen for jenter med ADHD. Flere trekker frem tydelige dagsplaner, plan for timen, klasseroms plassering og å være proaktiv, som viktige tiltak. Informant 1 sier det slik: *“Hva gjør jeg? Assa. Jeg snakker med de om det, og spør de: “Hva kan jeg gjøre? For jeg ser at du faller ut”. Med noen så må jeg ha et symbol innimellom, som jeg gjør for å prøve og fange de opp”.* På spørsmålet om hvordan læreren skaper et

trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med ADHD, skildrer informant 3: *“Det å prøve å være proaktiv, og bygge en relasjon utenom klasserommet”*. Videre nevner hun at lærer-elev-relasjoner er *“enormt viktig”*, spesielt for jenter med diagnosen. Informant 4 forteller viktigheten av at jenta med ADHD i klassen føler at hun blir sett og hørt. Overland (2015) peker på lærer-elev-relasjonen, klassens læringsmiljø og klasseledelse som sentrale faktorer læreren må ha kjennskap til, for å kunne tilpasse opplæringen best mulig. Ut ifra informantenes beskrivelser kan det tyde på at de kjenner til de sentrale faktorene som Overland (2015) belyser.

Engh (2014) hevder det ikke er rimelig å forvente at alle elevene skal bli undervist på den måten eleven med ADHD har mest behov for. Han understreker at det ikke finnes en bestemt oppskrift som kan anvendes på alle elever med ADHD, fordi alle er forskjellige. Det samsvarer med prinsippet om tilpasset opplæring og at alle har ulike behov og forutsetninger (2014). Dette står i tråd med informant 2 sitt utsagn: *“Og så er det jo en med ADHD i én klasse, og han er ikke lik den neste*. Informant 4 påpeker også at alle med ADHD er forskjellige, og dette har vært et fokus de har hatt i klassen:

I tredje så hadde vi en elev med ADHD, og han hadde noe annet i tillegg. Men alle elevene sa liksom, eller de har på en måte gitt han en merkelapp på hva som er ADHD. Så når hun fortalte at hun hadde ADHD, så var de jo veldig sånn: *“Ja, men du er jo ikke sånn”*. Men det har vi jo på en måte fått snakket om. At det er forskjell på jenter og gutter. At det er veldig forskjell på alle.

Alle med ADHD er like ulike som elever uten diagnosen, så det er ikke nødvendigvis slik at alle trenger nøyaktig det samme opplegget. Nadeau m.fl. (2015) derimot, hevder at et klasserom som er bra for elever med ADHD, er bra for alle. På spørsmålet om hvordan informant 1 kunne tenke seg å tilpasse opplæringen for jenter med ADHD, svarer informanten:

Ja ehmmm, det vil jo komme an på eleven da, hvordan den eleven er. Så det er jo vanskelig for meg ettersom jeg ikke vet. Men jeg kan jo snakke litt sånn generelt, for jeg tenker jo at det blir nok litt likt som de andre elevene.

På den ene siden kan det tyde på at informant 1 støtter Engh (2014) sin oppfatning om at alle elever er forskjellige og skal bli undervist på den måten de har behov for. På den andre siden kan det se ut som om informant 1 tilpasser opplæringen for jenter med ADHD *“litt likt som de andre elevene”*.

Informanten peker også på uvisshet når det gjelder hvordan hun kan tilpasse opplæringen for jenter med ADHD. Ut ifra dette utsagnet er det grunn til å tro at det tar lenger tid før jenter med ADHD får den pedagogiske tilretteleggingen de har krav på (Nadeau m.fl., 2015). Samtidig peker Nadeau på at et klasserom som er bra for jenter med ADHD, er bra for alle elever (2015). Dette forutsetter imidlertid at lærere er bevisst på tiltak som støtter elever med diagnosen.

#### 4.2.2 Relasjoner

Informant 1 fremhever at *“relasjonen til elevene er alfa omega”*. Dette underbygger Drugli (2012), som hevder at relasjonen mellom lærer og elev er vesentlig for elevenes trivsel. Samtlige av informantene peker på viktigheten av å bruke mye tid med elevene og vise interesse for dem. Informant 3 mener det er viktig å bygge relasjoner utenfor fagsettingen. Dette kommer også fram hos informant 2, som forteller at å bygge relasjoner som ikke er skolerelevant viser at man bryr seg litt mer. Elever som strever kan oppleve økt læringsutbytte dersom læreren viser særlig interesse for dem (Nordenbro m.fl., 2008). Hvordan de blir møtt og hjulpet på skolen, vil være avgjørende for elever med ADHD (Engh, 2014). Dersom elevene opplever respekt og støtte fra læreren, kan elevene få en faglig bedre utvikling. Informant 4 mener det er viktig å få fram at jenta med ADHD i klassen *“kan klare like mye. Men at hun bare trenger litt mer pause og tilrettelegging”*. Dette står i tråd med Nadeau m.fl. (2015), som påpeker at jenter med ADHD ofte kan trenge flere pauser enn andre medelever. Videre forteller informanten om en hendelse knyttet til samme elev:

Det var på en matteprøve. Hun er ikke så glad i matte. Og så vet jeg at hun elsker å ri. Også tenkte jeg at, i dag blir det kaos. For jeg bare merket det på henne. Og når vi i tillegg skulle ha den matteprøven ... Så så jeg når hun kom utenfor at hun hadde med seg rideutstyr, fordi hun skulle på ridning etterpå. Så sa jeg: *“Ja, men hvis du jobber med denne prøven nå, så skal du få lov til å ta på deg ridetøyet og vise det til klassen”*. Og hun freste igjennom!

Drugli (2012) hevder at elevene trenger å føle at læreren følger dem tett på en støttende og positiv måte, og at læreren arbeider proaktivt når de er i ferd med å miste motivasjon. Det er mye som tyder på at samtlige informanter har innsikt i viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev. Det kommer fram av informant 3 at: *“Jeg kobler henne på, får øyekontakt og sørger for at hun henger med”, “drar henne med litt, drar henne i gang”*. Informant 1 forteller: *“Jeg går vel egentlig bort til de og får de i gang, catcher de, får øyekontakt”*. Engh (2014) poengterer nettopp viktigheten av å se elevene. En hyggelig kommentar, et blunk eller et smil, kan bidra til at eleven føler seg sett.

Ifølge Webster-Stratton (2005) er lek og deltagelse sammen med elevene avgjørende for å skape gode relasjoner. Informant 2 mener inspeksjon i friminuttene er en god arena for relasjonsbygging:

Hvis de har en drittdag, så kan jeg si sånn du, men i kveld er det vel ski? Eller, hvordan går det med hunden din? Vis meg bilde av hunden din, så kan jeg vise bilde av hunden min, ikke sant. Sånne ting pleier å funke veldig, så skjønner de at vi er oppriktig interessert, ikke bare hvorfor slo du den, hvorfor gikk du ut nå ...

Dette er i tråd med Engh (2014), som hevder det er viktig at lærere bruker tid på å skape en god relasjon. Læreren må forstå at eleven ikke nødvendigvis handler ut ifra vrangvilje, men på grunn av blant annet misforståelser og fortvilelse. Som nevnt tidligere, kan mange jenter være plaget av en indre uro. Dette kan gjøre det vanskeligere å prestere faglig (2014). Informant 2 viser at hun har forståelse for at jenter med ADHD kan ha mange tanker: *“Men hva som skjer inni henne er jo en annen ting liksom”*. Det er viktig at eleven blir møtt i forhold til sine sosiale og/eller emosjonelle behov. Dersom læreren klarer å fange opp en elev som er lei seg og bekymret, vil eleven i større grad klare å konsentrere seg om det faglige på skolen (Drugli, 2012). På oppfølgingsspørsmålet om jenta med ADHD i klassen viser bekymring, svarer informant 4: *“Ja, hun tenker jo veldig mye. Men hun får lov og bare gå ut av og til og ta litt luft. At hun bare får gjort noe annet”*. Det kan se ut som at informanten er bevisst på å møte jenta ut ifra hennes behov. Videre forteller informanten: *“Sånn som når hun har prøver for eksempel, da er jeg nødt til å sitte ved siden av henne”*. Det er mye som tyder på at lærer-elev-relasjon er viktig for samtlige informanter, noe Overland (2015) understreker er en sentral faktor for å tilpasse opplæringen best mulig.

#### 4.2.3 Trygghet og forutsigbarhet

*“... Og så tror jeg at ... Men det tror jeg gutter også, den der at de er veldig avhengig av trygghet”*, skildrer informant 2. Trygghet er et av elevenes viktigste behov i skolen (Slåttøy, 2002). For å oppleve trygghet i klasserommet, er elever med ADHD avhengige av en forutsigbar skolehverdag, samt stabilitet fra både lærer og medelever. Informant 1 sier følgende om hvordan hun bidrar til å skape trygghet:

Det vi jobber masse med i klassen, det er å skape et trygt klassemiljø gjennom faste klassemøter, tar opp ting. Vi har masse fokus på at det er viktig å snakke sammen og bare få det ut, sånn at vi kan bli ferdige med det og gå videre.

Videre nevner informanten at de bruker mye tid på å snakke om at de er ulike, at det er bra å feile og at det aldri er lov å kommentere negativt om hverandre. Dette samsvarer med informant 4, som forteller om hvor viktig det er med en ærlig og åpen kultur:

Men så har jeg bare jobbet veldig sånn systematisk og har ofte hatt jentemøter, og guttemøter og ... og så har jeg fått til en sånn kultur i klassen at mange er forskjellig, og så er de heldigvis veldig åpne og ærlige. Så at hun har ADHD, det vet hele klassen, og det har hun fortalt, og at en annen har angst, og har det og ditt. Alle er veldig sånn der, "ja, det gjør ikke noe".

Tiltakene som blir nevnt ovenfor støttes av Nadeau m.fl. (2015), som påpeker viktigheten av at klasserommet skal være et sted der det er lov å gjøre feil. For å skape et trygt læringsmiljø for jenter med ADHD er det avgjørende at læreren støtter og oppmuntrer jentene (2015). Dette underbygger Slåttøy (2002), som poengterer at læreren bør være et trygt holdepunkt. Informant 3 trekker fram hvor viktig trygghetsbehovet er for jenta med ADHD i klassen, og at hun må være trygg på å si ifra hvis hun trenger noe spesielt. Informant 4 skildrer betydningen av at læreren viser at hun bryr seg om elevene: *"Og spørre sånn hvis du får høre at de skal på hyttetur, så spørre mandagen etter: "Ja, var det gøy på hyttetur?". Eller bare sånn at de legger merke til at du bryr deg om de"*.

En god plassering i klasserommet kan hjelpe til med å skape trygghet og forutsigbarhet (Engh, 2014). Informant 4 er bevisst over klasseroms plasseringen, og tenker alltid etter hvor det er mest hensiktsmessig for jenta med ADHD å sitte. Hun forteller: *"Og så får hun alltid sitte, sånn at hun ... hun sitter alltid skjerm"*. Dette samsvarer med Engh (2014), som hevder at en god plassering kan styrke oppmerksomheten om den faglige virksomheten. Informant 1 og 2 forteller at de bruker fast læringspartner, noe Nadeau m.fl. (2015) påpeker kan øke tryggheten. Informant 2 tydeliggjør viktigheten av en nøye gjennomtenkt gruppesammensetning:

Veldig viktig hvordan man setter sammen grupper. For jeg tenker en som har ADHD må ha, hva skal jeg kalle det, strukturerte og rolige og alle har jo litt empati, men veldig empati på sin gruppe. Sånn at de godtar at han kanskje ikke gjør det han skal, men sammen får vi det til.

Dette er i tråd med Nadeau m.fl. (2015), som mener jenter med ADHD bør bli plassert ved siden av en organisert og strukturert medelev. Videre poengterer Nadeau at jenter med ADHD ofte blir

distrahert fra oppgavene de skal gjøre (2015). Informant 4 forteller: *“For det var jo en gang på en prøve som bare ... da hadde hun skrevet bare et navn ... er en dust. Det var det eneste hun hadde svart på hele prøven. Så det er liksom, en må fjerne alt som hindrer”*.

Samtlige informanter peker på trygghet som en viktig faktor for at jenter med ADHD skal få et tilstrekkelig læringsutbytte. Flere av informantene skildrer tydelige tiltak som blir iverksatt i klasserommet. Det kan tyde på at informantene er enige med Slåttøy (2002), som poengterer at trygghet er et av de viktigste behovene i skolen.

#### 4.2.4 Struktur og tydelighet

Jenter med ADHD har behov for tydelige lærere som er i stand til å skape en god struktur på undervisningen (Nadeau m.fl., 2015). *“Jeg er ikke så streng, men jeg er tydelig. Jeg har tydelige ... Ikke at jeg har strenge krav, men de vet hva jeg forventer av dem”*, forteller informant 2. Videre beskriver informant 4: *“Det der med struktur, det er jo kjempeviktig. Og alltid være tydelig på hva de skal gjøre, og ofte så ... At det er veldig sånn forut ... At de vet hva som skjer til enhver tid”*. Dette underbygger Slåttøy (2002), som hevder det er viktig at elevene vet hva som foregår i enhver time. Videre viser rapporten “Barn og unge med AD/HD” at ukeplaner bør erstattes av dagsplaner for at elevene skal få en bedre oversikt. Dette samsvarer med informant 2, som poengterer viktigheten av tydelige dagsplaner:

Jeg tenker tydelige planer, jeg. Dagsplaner. Og gjerne timeplaner óg. Hvis jeg kommer inn til denne timen, så skal du ha frem disse bøkene. Det gjelder alle elevene. Så jeg skriver alltid hva som skal gjøres i timen ...” Ta med multibok, skrivebok og regelbok”. Så får de det skriftlig i stedet for muntlig. For de yngre så tenker jeg trygghet og tydelige rammer. Plan for timen, her er det vi forventer nå liksom.

Informanten nevner at trygghet og tydelige rammer spesielt er viktig for de yngre elevene. Basert på tidligere belyst teori, tyder det imidlertid på at trygghet er et prinsipp som ikke bare gjelder de minste, men alle elever i skolen.

For å skape struktur og forutsigbarhet, hevder Engh (2014) det er viktig med fornuftige regler. Reglene bør først og fremst gjelde alle, men kan være avtaler som er inngått mellom eleven og læreren. Informant 3 samarbeider med elevene om regler, spesielt hvis det gir større fokus og konsentrasjon: *“Vi har en avtale om at hun kan sitte og tegne. For noen ganger gjør det at hun*

*konsentrer seg bedre, og det er jo kjempefint*". Det å fikle med en lydløs gjenstand, kan være en god idé for å bidra til at eleven vedlikeholder konsentrasjonen (Engh, 2014).

Både Nadeau m.fl. (2015) og Slåttøy (2002) belyser hvor viktig struktur og tydelighet er for jenter med ADHD. Utdanningsdirektoratet (2006) påpeker også at tydelig struktur, samt tydelighet i kommunikasjon, er avgjørende for elever med diagnosen. Dette blir fremhevet av flere informanter. Informant 2 peker spesielt på at struktur i form av tydelige dagsplaner er vesentlig for elever med ADHD. Informant 4 forteller at struktur er "*kjempeviktig*" for at elevene skal oppleve forutsigbarhet i hverdagen.

## 5.0 Oppsummering

Gjennom denne forskningen har vi undersøkt hvilken kompetanse lærere har om jenter med ADHD. Vi var nysgjerrige på lærernes kjennskap til symptomer hos jenter med diagnosen. Videre ønsket vi å få innblikk i hvordan informantene la til rette for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med ADHD. Informantene delte flere like oppfatninger og meninger, men vi fant også interessante forskjeller og variasjoner. I det følgende vil vi se tilbake på problemstillingen for å belyse de mest sentrale funnene vi har bemerket oss.

Et interessant funn i vår forskning er at samtlige informanter opplever mangel på kompetanse om jenter med ADHD, samt lite fokus på ADHD i lærerteamene. Flere informanter uttrykker at de ønsker mer kunnskap rundt diagnosen, slik at de kan tilnærme seg jenter med ADHD på en hensiktsmessig måte. Samtidig påpeker informantene viktigheten av å skape god relasjon mellom lærer og elev, for å kunne tilrettelegge ut ifra elevenes forutsetninger og behov. Informantene er bevisste på at en god relasjon er vesentlig for å kunne gi jenter med ADHD den støtten de trenger.

Et annet funn vi opplever som interessant er at et flertall av informantene peker på tiltak som også belyses i litteraturen. Samtlige informanter trekker fram viktigheten i det å skape trygghet i klasserommet. Flere retter oppmerksomhet rundt at en strukturert og forutsigbar hverdag er vesentlig for jenter med ADHD. Selv om de uttrykker at de har lite kunnskap, kan det tyde på at de imidlertid klarer å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Ut ifra undersøkelsene kan det se ut som at informantene er bevisste på hvordan de skal tilrettelegge for elevene med ekstra behov. På den andre siden, virker det som om ikke alle informantene ser viktige behov for jenter med ADHD, men at opplæringen blir tilpasset *“litt likt som de andre elevene”*. Det vil isåfall samsvare med Nadeau m.fl. (2015), som mener at et klasserom som er tilrettelagt for elever med ADHD, er bra for alle elever.

Det er gjennomgående at informantene søker mer kompetanse om forskjeller på symptomer mellom jenter og gutter. Det kommer også fram i rapporten “Barn og unge med AD/HD” at det blir anbefalt å forske mer på jenter og ADHD (Utdanningsdirektoratet, 2006). Meld. St., 18 (2010-2011) fremhever lærernes ansvar for å holde seg oppdatert på aktuell forskning. Det er imidlertid interessant å se at flere av informantene peker på ulike symptomer som kan gjøre det vanskeligere å oppdage jenter med ADHD. Det viser at interessen for jenter med ADHD har vært tilstede, og at informantene har søkt kunnskap om dette på egenhånd for å lære mer. Gjennom undersøkelsen er



det likevel informanter som uttrykker mindre kunnskap og signaliserer at dette er et viktig tema de vil vite mer om.

Et funn vi ser på som hensiktsmessig å løfte fram i vår forskning er paradokset mellom økt forskning på jenter med ADHD, og lite ressurser i skolen, som gjør at flere lærere må fungere som ukvalifiserte helse- og sosialarbeidere (Meld.St.16 (2006-2007), 2007). Én av informantene påpeker at det er for lite tid til å tilegne seg kunnskap om alt i skolen og at det beste er å utvikle kompetanse gjennom erfaring. Det kan tyde på at skolene kan ha utfordringer med å tilfredsstille Utdanningsdirektoratet sin anbefaling om økt kompetanse om ADHD. Det kan imidlertid være vanskelig å oppnå når ADHD hverken står nevnt i rammeplanen eller de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. Her blir det kun spesifisert at *“lærere må kunne tilpasse opplæringen i forhold til mangfoldet i elevgruppen”* (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.9).

## 5.1 Konklusjon

I undersøkelsen fremkommer det at informantene overordnet uttrykker manglende kompetanse om jenter med ADHD. Det kan tyde på at det er lite fokus på kunnskap om ADHD i skolen, noe som står i strid med Utdanningsdirektoratets satsing på kompetanseheving om diagnosen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det ser ut som om lærerne er bevisste på at jentene med ADHD har behov for ekstra tilrettelegging. Gode relasjoner, struktur og en forutsigbar hverdag, kan bidra til å øke tryggheten for disse jentene. Siden flere av informantene opplyste at de ikke fikk denne kunnskapen fra studiene, er det grunn til å tro at de har opparbeidet denne kunnskapen gjennom erfaring. Vi må imidlertid være forsiktige med å trekke konklusjoner ut fra resultatene, da det ikke er mulig å generalisere funnene ut i fra erfaringene til fire lærere. Likevel kan det gi en antydning på hvorvidt skolen vektlegger fokus på jenter med ADHD.

Gjennom undersøkelsen har vi opparbeidet kunnskap om jenter med ADHD. Til tross for at forskning på feltet har økt de siste årene, viser undersøkelsen at det er behov for mer kunnskap om jenter med diagnosen. Spesielt viktig vil det være å fremme at ADHD nødvendigvis ikke trenger å handle om hyperaktivitet. Stille og engstelige jenter bakerst i klasserommet som så vidt møter blikket til læreren, kan også ha diagnosen. Det er til ettertanke at kunnskapen rundt ADHD hittil i stor grad har vært basert på forskning om gutter. Vi ser på det som nødvendig å utvikle kompetanse om hvordan ADHD kan utarte seg hos jenter. Videre hadde det vært interessant å se på jenter med ADHD sine sterke sider, og hvordan disse kvalitetene kan implementeres i undervisningssammenheng.

Avslutningsvis vil vi henwise til Nadeau m.fl. (2015, s.218, egen oversettelse):

*“Hva som er bra for ADHD, er bra for alle. Hvorfor ikke skape et klasserom som støtter hele mangfoldet?”*

## 6. 0 Referanseliste

- Bryhn, G. (2009). AD/HD - utredning, diagnostikk og behandling. I Strand, G. (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: En grunnbok* (2. utg. ed.). (11-56). Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag
- Engh, K. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ervik, S.N., Høigaard, B., Strand, G., & Vollan, S.T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I Strand, G. (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: En grunnbok* (2. utg. ed.). (177-208). Bergen: Fagbokforlaget
- Farstad, A.L., & Tangen, R. (2004). "Skravlebøtter" og "dagdrømmere" - et pilotprosjekt. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Farstad, A. L. (2011). Sånn er livet -7 år etter : en undersøkelse av 8 jenter med ADHD 7 år etter utredning. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, B.K. (2013). *Inkludering av elever med ADHD – elevens opplevelse av inkludering i skolen*. Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36873/MasteroppgavexPDFxBodilxKxHansenx.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lærplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.- 10. trinn*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, A.K. (2012). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Leseth, A.B., & Tellmann, S.M (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Meld. St.16 (2006-2007). (2007). *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Meld. St.18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Nadeau, K. G., Quinn, P. O., & Littman, E. B. (2002). *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur

Nadeau, K. G., Quinn, P. O., & Littman, E. B. (2015). *Understanding girls with ADHD : how they feel and why they do what they do* (2. ed. utg.). Washington, DC: Advantage Books

Nordbø, B. (2009). Kompetanse. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kompetanse>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_12#§10-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_12#§10-1)

Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Quinn, P., & Wigal, S. (2004). Perceptions of girls and ADHD: results from a national

survey. *MedGenMed: Medscape generale medicine*, 6.(2), 2

Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen

akademisk forlag

Svartdal, F. (2012). Feilkilde. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/feilkilde>

Tangen, R., Edvardsen, L., & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD.

*Spesialpedagogikk* (2), 4-14

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med AD/HD og lignende atferdsvansker i skolen*

– *skoleperspektivet*. Statusrapport 7.april 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*.

Oslo: Gyldendal akademisk

Øgrim, G. (2009). AD/HD-I: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet - en undergruppe av

ADHD. I Strand, G. (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: En grunnbok* (2. utg.

ed.). (57-87). Bergen: Fagbokforlaget

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Hei, rektor ved navn på skole

Vi er to tredjeårsstudenter ved Høgskolen på Vestlandet (HVL), avdeling Sogndal, som går grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn. Denne våren skriver vi vår avsluttende bacheloroppgave, som handler om jenter og ADHD. Problemstillingen vår lyder som følger:

*Hvilken kompetanse har lærere om jenter med ADHD, og hvordan kan de skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med ADHD i skolen?*

For å få svar på problemstillingen ønsker vi å spørre om lov til å bruke 3-4 lærere ved *navn på skole* som informanter. Formålet med forskningen er å få innsikt i hva slags kompetanse lærere faktisk har om AD/HD og hvordan elevene blir ivaretatt. Resultatene vil være svært relevant, med tanke på kompetansen videre for å bli gode lærere.

Vi vil benytte oss av kvalitativ forskningsmetode, i form av strukturerte intervju. Lengden på intervjuene vil vare mellom 20-30 minutter per informant. I intervjuet ønsker vi å bruke taleopptak, slik at vi kan tolke resultatene grundigere i etterkant av intervjuet. Etter intervjuet er gjennomført, vil samtalen bli transkribert og lydopptaket vil bli slettet. All informasjon vil bli anonymisert og er konfidensielt slik at den ikke kan knyttes tilbake til skolen og den enkelte lærer. Informantene har til enhver tid rett til å trekke seg fra forskningen, uten å måtte grunngi dette noe nærmere.

Om det er mulig for skolene og lærerne, hadde det vært ønskelig og foretatt intervju i uke X.

Ta gjerne kontakt med oss eller vår veileder ved HVL, avdeling Sogndal, dersom du har spørsmål.

Vår veileder er *Randi Faugstad*.

E-post: X

Tlf: X

Med vennlig hilsen,

Fredrikke Fjellbu og Stin Luise Høegh Henrichsen.

E-post: X / X

Tlf: X / X

## 7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### OPPSTART OG BAKGRUNN

*(Først vil vi gi kort informasjon om bacheloroppgaven, problemstillingen, bakgrunn for valg av temaet og formålet med intervjuet).*

### PROBLEMSTILLING

*Hvilken kompetanse har lærere om jenter med ADHD, og hvordan kan de skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med ADHD i skolen?*

### GENERELT

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva slags utdanning har du?
3. Hvorfor ønsket du å bli lærer?

### KOMPETANSE

4. Hva slags kunnskap har du om barn og ungdom med ADHD?
5. Hvordan har du tilegnet deg denne kompetansen?
6. Opplever du, (eller har kjennskap til), om symptomene er annerledes hos jenter ifht. gutter?  
I så fall hvordan?
7. Hvordan fokuserer dere på ADHD i lærerteamet?

### TRYGT OG INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ

8. Hvordan (tenker du deg) skaper du et trygt og inkluderende læringsmiljø for jenter med diagnosen?
9. Gjør du (eller har du tanker om) noe for å tilpasse opplæringen for disse jentene? – i så fall hva?
10. Gjør du (eller har du tanker om) noe ekstra for å komme i relasjon til jenter med diagnosen?
11. Hvordan bidrar du til god elev/elev relasjon?
12. Hvordan legger du til rette for åpenhet om ADHD i klassen?