



MASTEROPPGAVE

«Hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert»

Et diskursorientert bidrag til forståelse av foreldre og læreres beskrivelser av hjem-skole-samarbeid inkludert ADHD.

«Home-school-collaboration when kids with ADHD is involved»

A discourse-oriented contribution to understanding parents and teachers' descriptions of home-school-collaboration including ADHD.

Silje Ingebrigtsen Sverdrup

Master i undervisningsvitenskap m/fordypning i pedagogikk (M120UND509-1)

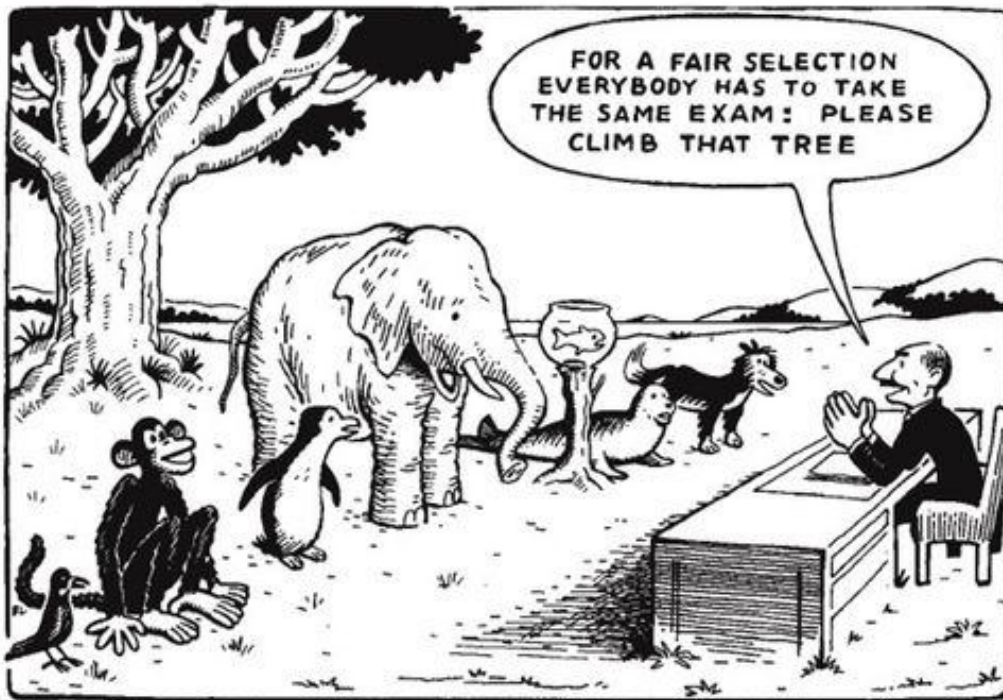
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Veiledere: Gro Espedal og Ketil Langørgen

Innleveringsdato: 15.mai 2020

Antall ord: 30 881

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



«Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid»

- Albert Einstein.

Sammendrag

Denne oppgaven søker innsikt i hvordan foreldre og lærere beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert. Jeg vil først ta for meg fagteori og tidligere forskning om hjem-skole-samarbeid og ADHD, før jeg deretter retter oppmerksomheten mot datamaterialet i prosjektet og analyserer dette ut ifra tematisk og diskursorientert analyse. Datamaterialet innebærer intervju med seks informanter - tre lærere og tre foreldre.

Forskningsprosjektet sitt datamateriale er preget av informantenes erfaringer og beskrivelser rundt hjem-skole-samarbeid og ADHD. Med tanke på at de seks informantene er hentet fra et avgrenset område i en by på Vestlandet, kan ikke dette forskningsprosjektet generalisere hvordan alle foreldre og lærere i Norge beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert. De vil derimot kunne være med på å gi en innsikt i hvordan noen foreldre og noen lærere beskriver og opplever dette.

Gjennom analysen av de seks intervjuene med foreldrene og lærerne, startet jeg med å identifisere emner. Ut ifra emnene som ble omtalt i intervjuene, trakk jeg ut fem utsagnskategorier som var relevant for dette prosjektet og som dermed ville være med på å besvare problemstillingen:

Hvordan beskriver foreldre og lærere hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert?

Basert på utsagnskategoriene identifiserte jeg fire diskurser. De fire diskursene jeg identifiserte i dette forskningsprosjektet var samhandlingsdiskurs, fleksibilitetsdiskurs, ressursmangel-diskurs og åpenhetsdiskurs. Funnene i dette prosjektet viser at informantene har ulike erfaringer som de tar med seg inn i beskrivelsene sine av hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert.

Abstract

This master's thesis seeks understanding in how parents and teachers describe the home-school-collaboration when children with ADHD is involved. I will first discuss the subject theory and previous research on home-school-collaboration and ADHD. Then I will be turning the attention towards the project's data material and analyze this based on thematic and discourse-oriented analysis. The data includes interviews with six informants – three teachers and three parents.

The data is characterized by the informant's experiences and descriptions of home-school-collaboration and children with ADHD. Given the six informants were chosen from a restricted area in a city in Western Norway, this research cannot generalize how all parents and teachers in Norway describe home-school-collaboration when children with ADHD is involved. They will be able to provide insight into how some parents and some teachers experience this collaboration.

Through the analysis of the six interviews, I started by identifying topics. Based on the topics discussed in the interviews, I extracted five statement categories which was relevant for this project and help answer the research question:

How does parents and teachers describe home-school-collaboration when kids with ADHD is involved?

Based on the statement categories, I identified four different discourses. The four discourses I identified in this project were interaction, flexibility, resource scarcity and transparency. The findings in this project show that the informants have different experiences that they include in their descriptions of home-school-collaboration when children with ADHD are involved.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess. For min del var temaet for oppgaven åpenlyst allerede da jeg startet på masterløpet høsten 2018. Jeg har hatt stor interesse for barn med ulike vansker, og har mange ganger tenkt på å ta spesialpedagogikk som videreutdanning. Gjennom praksis på grunnskolelærerutdanningen, og vikartimer ved en barne- og ungdomsskole, har jeg flere ganger sett at barn med ADHD ikke får den hjelpen og oppmerksomheten de trenger i skolehverdagen. Istedenfor at lærerne hjelper dem, blir de ofte sett på som bråkmakere og en belastning i klasserommet. Mange lærere velger derfor å overse dem, slik at de kan undervise resten av klassen. Det blir da sittende igjen én elev som ikke får noe ut av undervisningen, som allerede syntes det er ufattelig kjedelig å være på skolen og som har så mye uro i kroppen og hodet at den ikke vet hvor den skal gjøre av seg. Derfor syntes jeg det er utrolig viktig å rette lys mot denne gruppen elever, og forhåpentligvis være med på å gjøre slik at de får mer hjelp i skolen.

For akkurat ett år siden var jeg med å begrave min aller beste venninne. Hun døde brått av en uventet sykdom, og året som har vært er desidert et av de tøffeste årene i livet mitt. Da jeg avsluttet det første året av masterløpet viste jeg ikke om jeg klarte å fortsette på det andre året, eller om jeg skulle ta en pause. Jeg valgte å fortsette, og sitter nå igjen med en ferdig masteroppgave. Selv om veien fra å skrive prosjektplan, orientere meg på feltet, for så å intervju og skulle gjøre de første forsiktige forsøkene på å analysere og stole på mine egne ferdigheter som forsker, til å drøfte og skrive teori, og dermed sitte igjen med en ferdig oppgave, har vært lang og kronglete, kan det ikke måles med hvor tøft det er å miste sin beste venn. Jeg er derfor veldig stolt av meg selv for å ha kommet i mål og levert en oppgave jeg selv er fornøyd med. Det har vært dager hvor jeg har stirret på dataskjermen og ikke fått ned et eneste ord. Det har vært dager hvor jeg har tvilt på om jeg har evnene og kunnskapen som skulle til for å komme igjennom arbeidsmengden som lå foran meg. Samtidig har det vært dager hvor alt har løsnet, hvor fingrene løp løpsk på tastaturet og ordene raste av sted. Å skrive en masteroppgave er som å sitte på en evig berg- og dalbane. Og nå som jeg er ferdig, er jeg oppriktig stolt over meg selv! Hvor veien går videre, blir derimot spennende.

Det er mange som har støttet meg gjennom den lange og kronglete prosessen til et ferdig produkt. Først og fremst vil jeg takke hovedveilederen min, Gro Espedal, for gode innspill og tilbakemeldinger underveis i prosessen. Hun har gitt meg troen på meg selv i perioder hvor motivasjonen var lav og usikkerheten stor. Hun har utfordret meg og hjulpet meg til å utvikle meg som både person og forsker. Tusen takk for konstruktive, tydelige, fine og morsomme veiledningstimer. Jeg ønsker også å takke min medveileder, Ketil Langørgen, for gode råd, tilbakemeldinger og beskjeder om å ta gode pauser.

Videre ønsker jeg å rette en takk til mine foreldre, Kim og Mona, for god støtte, oppmuntring og kaffepauser gjennom hele prosessen. Takk for at dere har holdt ut med meg når frustrasjonen, stresset og et humør lik en berg- og dalbane har dominert hverdagen. Dere er gode å ha i enhver situasjon! Videre ønsker jeg også å takke mine to venninner, Tonje og Ashwini, for korrekturlesing av oppgaven og hjelp med abstractet. Jeg ønsker også å takk min søster, Marte, for korrekturlesning, gode råd og avbrekk med morsomme samtaler på FaceTime.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til alle informantene som stilte opp. Tusen hjertelig takk for deres åpenhet, mot og ønske om å sette lys på elever med ADHD, og hvordan hjem-skole-samarbeid fungerer når det er barn med ADHD involvert.

Silje Ingebrigtsen Sverdrup.

Bergen, 15.mai 2020.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FORORD	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	7
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	9
1.2 AVGRENSNING	10
1.2.1 Den norske litteraturen og forskningen	11
1.2.1 Den internasjonale litteraturen og forskningen	12
2. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	14
KVALITATIV METODE	14
Kvalitativt forskningsintervju	15
Forberedelser og gjennomføring	16
Etterarbeid – Transkribering, analyse og tolkning	22
Styrker og svakheter i forskningsprosjektet	23
TEMATISK ANALYSE	26
DISKURSORIENTERT ANALYSE	27
3. TEORETISK RAMMEVERK	28
DISKURS SOM TEORETISK RAMMEVERK	28
Diskursteoriens grunnlag	31
Sosialkonstruksjon	32
Utsagn	34
FAGTEORI	35
Hjem og skole	36
ADHD	42
4. RESULTAT OG ANALYSE	47
KATEGORIER	47
FORELDRENE	49
Samarbeid	49
Kommunikasjon	52
Barn med ADHD	54
Fleksibilitet	56
LÆRERNE	58
Samarbeid	58
Kommunikasjon	60
Barn med ADHD	62
Fleksibilitet	64
FELLES FOR FORELDRE OG LÆRERE	66
Ressursmangel	66
RÅDENE DISKURSER I DATAMATERIALET	70
Samhandlingsdiskurs	71
Fleksibilitetsdiskurs	73
Ressursmangel-diskurs	74
Åpenhetsdiskurs	76
5. OPPSUMMERING OG MULIGE VEIER VIDERE	80
6. LITTERATURLISTE	85
7. VEDLEGG	89

VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA NSD	90
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE MED FORELDRENE	92
VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE FOR LÆRERNE	93
VEDLEGG 4 – INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING	94

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Hjem-skole-samarbeid er et sentralt emne i grunnskolelærerutdanningen. Likevel er det noe lærerstudenter i liten grad får erfare og oppleve når de er i praksis, da det er lærerne som har kontakt med foreldrene selv om studentene underviser elevene i disse periodene. Når mange lærerstudenter dermed kommer ut i yrket uten erfaring, kan hjem-skole-samarbeid være nytt og spennende, men kanskje også skummelt. Jeg kjenner selv, som nå nyutdannet lærer, at dette er noe av det jeg kanskje gruer meg mest til ved læreryrket, men som også virker veldig spennende og kjekt. Etter mange år på lærerstudiene har jeg opplevd flere forelesere som forteller skrekkehistorier om foreldre som mener at lærerne ikke gjør jobben sin riktig og hvor skoler blir saksøkt for småting som blant annet kjefting på elever som har gjort noe de ikke har lov til. Dette er likevel skrekkehistorier, og jeg har opplevd gjennom flere perioder i praksis og som vikar, at dette gjelder lang ifra alle foreldre. Likevel er hjem-skole-samarbeid noe jeg derfor ønsker å sette fokus på, og dermed ble foreldre og lærere sine beskrivelser av hjem-skole-samarbeid fokus for denne oppgaven.

Valget om å også fokusere på barn med ADHD, kommer av en egen interesse for spesialpedagogikk og diagnoser hos barn og unge. Dette er noe man lærer svært lite om gjennom utdanningsløpet for å bli grunnskolelærer, og som egentlig burde vært en stor del av opplæringen da en statistikk fra 2018 viser at litt under åtte prosent av elever i skolen får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4). Spesialundervisning er ikke noe alle elever har rett til, da det står nedfelt i Opplæringsloven at retten til spesialundervisning gjelder de «som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (...)» (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Dette betyr at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til å få spesialundervisning. Likevel har ikke barn og unge med ADHD rett til spesialundervisning, da de ikke alltid har tilleggsvansker som gjør at de ikke får utbytte av den ordinære opplæringen. Dette er noe foreldre og lærere tydelig må kjempe for at barnet skal få, og som ikke alltid går gjennom på grunn av manglende ressurser og lignende. Konsekvensen av at barn og unge med ADHD ikke får opplæring tilpasset dem, er i verste fall at de blir oversett av lærer i

undervisningstimene eller satt til å gjøre noe annet slik at de ikke distraherer de andre elevene som kan følge den ordinære undervisningen.

På grunn av egne erfaringer med barn med ADHD i skolen, hvor jeg selv har opplevd at lærere overser barn og unge med ADHD og dermed ikke hjelper dem, ønsker jeg å sette lys på dette. Jeg ønsker å få en innsikt i hvordan lærere og foreldre opplever ADHD, og hvordan de opplever hjem-skole-samarbeid når det inkluderer barn med ADHD. Formålet med dette forskningsprosjektet er derfor å få en innsikt i hvordan hjem-skole-samarbeid kan fungere når barn med ADHD er involvert, og hvordan foreldre og lærere opplever dette. Dette resulterer i et ønske om å prøve og besvare problemstillingen:

Hvordan beskriver foreldre og lærere hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert?

Jeg håper at oppgaven kan gi en innsikt i hvordan spesielt foreldrene, men også lærere, opplever hjem-skole-samarbeid, da skrekkhistoriene fra foreleserne jeg har hatt opp igjennom min utdanning ikke nødvendigvis stemmer overens med virkeligheten og majoriteten av foreldre i hjem-skole-samarbeid.

1.2 Avgrensning

Det teoretiske rammeverket for dette prosjektet inneholder både vitenskapsteori og fagteori. Da jeg skulle finne fagteori og tidligere forskning om hjem-skole-samarbeid og ADHD, måtte jeg bestemme meg for hvordan jeg ville avgrense oppgaven slik at den ikke ble for stor eller tok for seg for mange emner og områder innenfor temaene som er i fokus. Jeg valgte derfor å begrense meg til den norske litteraturen og forskningen, da prosjektet ser på hvordan norske foreldre og lærere beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert. Jeg ønsker å få en innsikt i den norske litteraturen og forskningen som er gjort på områdene, slik at jeg kan se om dette samsvarer med mine funn og om mine funn kanskje kan utfylle eller tilføre noe til det som er gjort av tidligere forskning.

1.2.1 Den norske litteraturen og forskningen

Dette forskningsprosjektet fokuserer på norsk litteratur og tidligere forskning. Det blir derfor blant annet brukt tidligere forskning og litteratur fra grunnskolelærerutdanningen for å finne informasjon om hjem-skole-samarbeid, ADHD og kvalitativ metode, samt litteratur fra blant annet masterløpet for å finne informasjon om diskursanalyse og tematisk analyse. I tillegg til litteratur og tidligere forskning fra utdanningen, er det brukt litteratur og forskning som er funnet på høgskolebiblioteket, ved søk på nasjonalbibliotekets nettside og diverse søkemotorer som Idunn og Oria. Disse søkemotorene viser blant annet norsk litteratur og forskning, noe som er i fokus for dette prosjektet.

For å finne litteratur og tidligere forskning på temaene i de ulike søkemotorene, ble søkeord som «hjem-skole-samarbeid», «hjem-skole» og «ADHD» brukt, da det er disse emnene dette prosjektet handler om og det dermed var logiske søkeord å bruke. Ordene ble søkt på både hver for seg og sammen, med en avgrensning til de siste 20 årene og til norsk litteratur og forskning på områdene. I søkemotoren Oria viste det 33 treff ved søk på «hjem-skole-samarbeid», noe som blant annet innebar treff på bøker, artikler, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger. Idunn viste derimot 9 treff ved søk på «hjem-skole-samarbeid», hvor «hjem-skole» var fokusordet og søket ble filtrert til fagområdet pedagogikk og utdanning. Likevel viste også Idunn 1329 treff ved søk på «hjem-skole-samarbeid» dersom fokusordet ble tatt vekk. Dette treffet inneholdt tekster som ser på samarbeid generelt, mellom hjem og skole, og i flere andre sammenhenger. Dette gjorde at det ble vanskelig å avgjøre hvor mange av de 1329 treffene som faktisk omhandlet emnet hjem-skole-samarbeid. Flere av treffene i Oria og Idunn, om hjem-skole-samarbeid, viser til Thomas Nordahl og Gunn Imsen, som jeg skal se på i fagteorien i dette prosjektet.

Ved søk på «ADHD» i Oria, kom det opp 235 treff, noe som blant annet innebar bøker, lydspor og masteroppgaver om emnet, mens det i Idunn kom opp 22 treff ved søk på «ADHD» da søket var filtrert til fagområdet pedagogikk og utdanning. Søketreffet økte derimot til 185 ved å endre filteret til fagområdet pedagogikk og utdanning, og helse- og sosialfag. Flere av treffene på ADHD i Idunn viste til medisiner og diagnostisering, noe som ikke var relevant for dette prosjektet og dermed ikke ble sett på. Ved søk på «hjem-skole» og «ADHD» sammen, kom det i Oria opp ett treff på en lærerveileder for

problematferd i klasserommet, skrevet av Astrid Slåttøy (2002), mens det i Idunn kom opp 82 treff for «ADHD» og «hjem-skole» sammen, noe som innebar flere av de samme artiklene som treffet på «ADHD» alene ga. Dette viser at det dermed er lite litteratur og forskning om hjem-skole-samarbeid og ADHD som en pakke, men at det er gjort betydelig mer forskning på emnene hver for seg. På grunn av de få treffene på ADHD og hjem-skole-samarbeid sammen, ble jeg mer interessert i emnene og syntes det var enda mer spennende å se hva jeg kunne finne ut av i prosjekt mitt, da dette tydelig ikke var forsket særlig mye på før.

Etter mange søk på hjem-skole-samarbeid og ADHD, gikk jeg over til å søke på diskursanalyse. Her ble spesielt nasjonalbiblioteket sin nettside brukt, da jeg ønsket å finne litteratur som kunne gi meg forståelse og innsikt i diskursanalyse. På grunn av epidemi-situasjonen som oppstod i mars, og som fortsatt holder på, ble nasjonalbiblioteket åpnet opp for at blant annet studenter kunne lese bøker, artikler og annet hos dem, da høgskolebibliotekene og andre fysiske biblioteker ble stengt. På nasjonalbibliotekets nettside ble søkeordene «diskurs» og «diskursanalyse» brukt, og søket ble avgrenset til de siste 20 årene og til norske bøker, som også inkluderte norske oversettelser av andre språk. Dette resulterte i over 1000 treff, og jeg valgte derfor å se på litteratur skrevet av forskere og forfattere jeg kjente til fra forelesninger på masterløpet, som blant annet Iver B. Neumann, Espen Schaaning, Marianne Winther Jørgensen og Louise Philips. Også på Oria var det mange treff ved søk på «diskurs» og «diskursanalyse», men innebar mange masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger. Dette var noe jeg ikke brukte direkte i prosjektet, men som ble brukt til inspirasjon.

1.2.1 Den internasjonale litteraturen og forskningen

Selv om dette forskningsprosjektet fokuserer på den norske litteraturen og forskningen som er gjort på hjem-skole-samarbeid og ADHD, valgte jeg likevel å se på hva den internasjonale litteraturen og forskningen tar for seg. Også her valgte jeg å se på emnene hver for seg og sammen, da det var tydelig i den norske litteraturen og forskningen at dette var to emner som var sett lite på sammen. For å finne internasjonal litteratur og forskning brukte jeg søkemotoren Eric, som fokuserer på internasjonal litteratur og forskning. Grunnen til at jeg ikke brukte Oria og Idunn da jeg så på den internasjonale litteraturen og forskningen, er fordi de har mest fokus på nordisk forskning og litteratur, og da spesielt norsk.

Søket etter internasjonal litteratur og forskning ble avgrenset til de siste 20 årene, men med en åpenhet for lokasjon og språk. Søkeordene som ble brukt her var «home-school-collaboration», «home-school» og «ADHD». Ved bruk av søkeordet «home-school-collaboration» viste Eric 10 treff, noe som var mindre enn jeg forventet å få opp. Jeg valgte derfor å endre søkeordet til «home-school», noe som dermed viste 371 treff og fortsatt var mindre enn jeg forventet. Også ved søk på «ADHD» var det færre treff enn jeg hadde forventet, da det kom opp 192 treff på Eric. Her var det tydelig at medisinerer var i fokus i tekstene som kom opp, noe som ikke var relevant for dette prosjektet og som jeg dermed ikke så på. Ved søk på «ADHD» og «home-school» sammen, kom det derimot opp 3 treff som nevnte ADHD og hjem-skole, men som ikke direkte omhandlet emnene. Fordi jeg valgte å søke etter internasjonal litteratur og forskning kun i Eric, er det viktig at jeg tenker over at all internasjonal forskning og litteratur i verden kanskje ikke ligger der, og at dette kan ha noe med de lave treffene å gjøre.

Siden jeg valgte å avgrense forskningsprosjektet til å se på norske foreldre og lærere sine beskrivelser av hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert, var det naturlig for meg å avgrense litteraturen og den tidligere forskningen jeg har brukt også. På grunn av dette, og fordi treffene på den internasjonale litteraturen og forskningen omhandlet elementer fra emnene som ikke var relevant for dette prosjektet, valgte jeg og ikke bruke det. Derfor blir fokuset i dette forskningsprosjektet på norsk litteratur og tidligere forskning som blant annet Imsen og Nordahl har gjort.

2. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan jeg gikk frem for å finne informanter og samle inn datamateriale, hvilke teknikker jeg brukte for å bearbeide datamaterialet jeg samlet inn, og hvilke metoder jeg valgte å bruke for å analysere det bearbeidede datamaterialet. Jeg skal også se på styrker og svakheter ved forskningsprosjektet, samt validitet, reliabilitet og eventuelle feilkilder.

Kvalitativ metode

I forskning skiller det mellom kvalitative og kvantitative metoder. Dette begrepsparet refererer i første rekke til egenskaper ved de dataene som samles inn og analyseres i et forskningsprosjekt. Kort og enkelt forklart kan altså data som uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer, karakteriseres som kvantitative. Data som derimot ikke uttrykkes med tall, regnes som kvalitative (Grønmo, 2016, s. 22). I dette forskningsprosjektet skal jeg se på kvalitativ metode ved å gjennomføre intervju for å samle inn data. Dataene vil bli fremstilt i tekstform, og regnes derfor som kvalitativ, ikke kvantitativ. Metoder kan, ut ifra Olav Dalland, beskrives som det å følge en viss vei mot et mål hvor forskeren blir utfordret til å både beskrive og redegjøre for de valgene den tar underveis (2012, s. 114). For at forskningsprosjekt skal bli godkjent som forskning, er forskere nødt til å følge godkjente regler knyttet til kjente metoder. Dette for å gjøre rede for usikkerheter ved metoden forskeren velger å bruke, samt hvordan metodene kan virke inn på resultatet. Dette fordi ingen metode er perfekt (Dalland, 2012, s. 114).

En metode kan oppleves som en fremgangsmåte for å hente inn ny kunnskap, og på denne måten få svar på spørsmål innenfor feltet man forsker på. I tillegg forklarer Larsen at metodene handler om hvordan man organiserer og tolker informasjonen man henter inn (2017, s. 17). Dette betyr at en metode ikke bare handler om selve innsamlingen av kunnskap, men også hvordan man bruker dette videre i forskningsprosjektet. Ifølge Sigmund Grønmo kan man definere en metode slik: «Metodene angir hvordan vi skal framskaffe kunnskapen og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet» (Grønmo, 2016, s.

41). Slik som også Larsen forklarer, skriver altså Grønmo i dette sitatet at metoder er med både på innhenting, organisering og tolkning.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er formulert i problemstillingen:

Hvordan beskriver foreldre og lærere hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert?

Kvalitativt forskningsintervju

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å søke innsikt i problemstillingen ved hjelp av kvalitativ metode i form av intervju. Den kvalitative metoden lar forskeren gå i dybden på temaet den ønsker å forske på, og er utviklet for å få en bedre forståelse av individer (Malt, 2015). Dette ser vi også igjen hos Larsen (2017), som skriver at det kvalitative forskningsintervjuet skal hjelpe forskeren med å få innsikt i personers erfaringer, meninger og følelser, noe som er av interesse i dette forskningsprosjektet da jeg vil se nærmere på lærere og foreldre sine beskrivelser om hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert. Det vil i denne sammenhengen derfor være lite hensiktsmessig å bruke kvantitativ metode i form av for eksempel spørreundersøkelse, da det ikke ville gitt den utdypningen som er ønskelig å få innenfor temaet her (Larsen, 2017, s. 98).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan gjennomføres på ulike måter. I dette prosjektet har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju, da dette er en intervjuform som ofte bruker en fleksibel intervjuguide. Dette betyr at intervjuguiden kan inneholde ferdig formulerte spørsmål, men at den er fleksibel i forhold til rekkefølgen på spørsmålene, om man ønsker å stille oppfølgingsspørsmål der man ser behov for det, og om man ønsker å hoppe over noen spørsmål hvis man ser at de ikke er relevante likevel. Selv om dette er mulig i et semistrukturert intervju, er det likevel viktig at man passer på at man får samlet inn den informasjonen man trenger knyttet til problemstillingen, gjennom utformingen av intervjuguiden og tilstedeværelse under intervjuene (Larsen, 2017, s. 99-100).

Intervjuguide

En intervjuguide er, ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann, et manus som strukturerer intervjuforløpet på en mer eller mindre fast måte. Intervjuguiden kan inneholde noen temaer som skal avdekkes, eller den kan inneholde strukturerte, velformulerte spørsmål i en fast rekkefølge (2018, s. 162). I semistrukturert forskningsintervju, som blir brukt i dette forskningsprosjektet, vil intervjuguiden være en oversikt over emnene som skal dekkes, i tillegg til spørsmål som kan stilles (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 162). I dette forskningsprosjektet valgte jeg å skrive ned spørsmål og tema som var relevante for å belyse problemstillingen. Dette gjorde at jeg klarte å holde fokus på temaet, selv om det ble tatt opp flere ting jeg hadde lyst til å gå inn på, men som ikke var relevant for mitt prosjekt.

Spørsmålene i intervjuguidene (vedlegg 2, vedlegg 3) i dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i temaene jeg ønsket å fokusere på, og dermed også problemstillingen. Dette gjorde at intervjuguidene ble utformet slik at de kunne hjelpe til med å skape en oversikt over feltene jeg søkte innsikt i. En intervjuguide vil, ifølge Dalland, være med på å lede deg gjennom intervjuet og dermed fungere som en rød tråd (2012, s. 167). Ved å bruke en intervjuguide, kunne jeg derfor passe på at deltakerne holdt seg til temaet, og at jeg fikk samlet inn beskrivelsene til foreldrene og lærerne av hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert.

På grunn av temaet i dette forskningsprosjektet, var det viktig for meg å tenke nøye gjennom hvordan jeg skulle utforme intervjuguiden. Det kan være vanskelig for foreldre å prate om barnet sitt som har ADHD dersom dette er et sårt eller vanskelig tema for dem, eller dersom det er vanskelig i samarbeidet med skolen. I tillegg kan det være vanskelig for lærerne å prate om temaet dersom de ikke har gode opplevelser med barn med ADHD, eller dersom de syntes det er vanskelig å samarbeide med foreldre til barn med ADHD. Likevel var det viktig at spørsmålene i intervjuguiden ble utformet slik at de kunne gi meg svar på problemstillingen min.

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Deltakelse i et forskningsprosjekt innebærer at deltakerne deler sine opplevelser og dermed utleverer seg selv. Det er derfor viktig at man som forsker tenker gjennom at deltakerne selv må få bestemme om de vil delta i prosjektet (Dalland, 2012, s. 105). Dette kalles for frivillig samtykke. Informert, frivillig samtykke betyr, ifølge Dalland, at de som blir involvert i forskningen «gjør dette med vitende og vilje på et fritt og selvstendig grunnlag» (Dalland, 2012, s. 105). Det er derfor viktig at de mulige deltakerne får god informasjon i forveien, slik at de får innsikt i hva forskningsprosjektet handler om og hva de eventuelt velger å delta på. Informert, frivillig samtykke handler også om at personene som blir bedt om å delta i forskningsprosjektet, står fritt til å velge om vedkommende ønsker å være med eller ikke. I tillegg må forskeren legge vekt på og uttrykke tydelig at deltakerne har rett til å trekke sin deltakelse når som helst, uten negative konsekvenser (Dalland, 2012, s. 105). Jeg forstår med andre ord at informert, frivillig samtykke er at personene har fått god informasjon om hva deltakelse i prosjektet vil si, at de selv sier seg villig til å delta, og at de frivillig har samtykket til deltakelse. Informasjonen og samtykket bør, ifølge Dalland, også gis skriftlig (2012, s. 105).

Informert, frivillig samtykke handler om å bevare respekten for individenes rådighet over eget liv, og at de selv får bestemme hvilke opplysninger de ønsker å dele om seg selv (Thagaard, 2013, s. 26). I dette forskningsprosjektet ble det utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 4). Dette inneholdt blant annet en beskrivelse av formålet med prosjektet, hvorfor akkurat de individene fikk spørsmål om deltakelse, og hva en eventuell deltakelse ville innebære. I tillegg stod det informasjon om frivillig deltakelse, rett til å trekke seg, deres personvern og hva som ville skje med opplysningene deres i ettertid. Informasjonsskrivet ble avsluttet med signatur av veileder og meg, samt en samtykkeerklæring på siste side (vedlegg 4). Samtykkeskjemaet inneholdt en avkrysningsrubrikk hvor deltakerne skulle krysse av for godkjenning om opptak av lyd under intervju, og et felt for dato og signatur fra deltakeren. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen ble sendt ut sammen med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet. Dette for at deltakerne skulle få mest mulig informasjon om forskningsprosjektet allerede i starten av prosessen.

Søknad til NSD

Prosjekter som går under forsknings- og studentprosjekter, og som gjennomføres ved universitet, høyskoler eller andre forskningsinstitusjoner, må meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, betegnet som NSD videre i oppgaven. Spesielt viktig er dette dersom forskningsprosjektet behandler personopplysninger eller helseopplysninger om et individ, da blir prosjektet nemlig meldepliktig. NSD er personvernombudet for utdanningsinstitusjonene og forskningsinstitusjonene nevnt ovenfor, og ifølge Thagaard vurderer NSD prosjektene som blir meldt inn opp mot gjeldende forskningsetiske regler (2013, s. 25). Med andre ord betyr dette at man må søke om tillatelse for å gjennomføre prosjektet sitt som forsker og student, for så å få godkjenning av dem før man kan starte forskningen. Dette er noe jeg gjorde helt i starten da forskningsprosjektet mitt ble satt i gang og problemstillingen ble utarbeidet. Søknaden til NSD bør være en grundig prosjektskisse av prosjektet som skal gjennomføres. I min søknad valgte jeg å legge ved både informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguidene som jeg skulle bruke. Dette for å gi NSD et skikkelig innblikk i hva jeg ønsket å forske på, slik at det ga dem en mulighet til å forstå prosjektet mitt og dermed kunne godkjenne det ut ifra de gjeldende forskningsetiske reglene (se vedlegg 1 for godkjenning fra NSD).

Informantene

En måte som er hensiktsmessig å bruke når man skal rekruttere deltakere til et forskningsprosjekt på, er å «rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne potensielle deltakere» (Thagaard, 2013, s. 61). I dette prosjektet var derfor skoler og ADHD-miljø aktuelle settinger å rette henvendelser til. For å finne deltakere til dette forskningsprosjektet, valgte jeg å bruke en seleksjonsmåte som sikret meg et utvalg av deltakere som var villige til å delta i prosjektet. Ved hjelp av denne seleksjonsmåten, fant jeg derfor deltakere som var tilgjengelige med tanke på tema og avgrensning i prosjektet. Dette kalles, ut ifra Thagaard, for et tilgjengelighetsutvalg (2013, s. 61). Denne utvelgelsesmetoden er strategisk å bruke med tanke på å få deltakere som representerer egenskaper som er relevante for prosjektet mitt.

Rekrutteringen av deltakere til prosjektet foregikk uavhengig av hverandre, noe som også betyr at jeg valgte å finne lærere og foreldre som ikke hadde en relasjon. Dette for å unngå

at det ble konsentrert deres hjem-skole-samarbeid, men at det ble generelle beskrivelser av hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert. Det første utvalget jeg skulle rekruttere var foreldrene, noe jeg så for meg at kom til å bli vanskelig da jeg startet prosjektet. Jeg spekulerte en stund på hvordan jeg skulle få kontakt med dem, da jeg ikke vet om noen i min omkretssirkel som har kjennskap til barn med ADHD. Gjennom å ha arbeidet en del med temaet, begynte jeg å tenke på at jeg kunne sende mail til ADHD-Norge og PPT for å høre om de kunne hjelpe meg. ADHD-Norge svarte at de ønsket å hjelpe meg med å få tak i deltakere, og sendte derfor ut en felles mail til alle medlemmene sine i den utvalgte byen på Vestlandet. Dette endte med over 20 mailer med ønske om deltakelse fra foreldre til barn med ADHD. På grunn av den store pågangen, måtte jeg trekke ut noen av foreldrene som ønsket å delta. Dette gjorde jeg ved at jeg så på alderen til barna, da jeg ønsket å avgrense utvalget og fokusere på 4-7.trinn.

For å rekruttere lærere valgte jeg å sende ut mailer til rektorer ved over 15 barneskoler i den utvalgte byen. Rektorene som svarte at det var interesse for å hjelpe meg med deltakere, sendte forespørselen videre til lærerne ved de utvalgte trinnene ved sin skole. Alt i alt var det kun fem rektorer som viste interesse, noe som gjorde at denne rekrutteringen tok lengre tid enn med foreldrene. To uker etter at rektorene hadde vist interesse, fikk jeg nye mailer om at tre av fem rektorer ikke fikk tak i lærere som ønsket å delta, mens de to gjenværende rektorene til slutt, etter flere purringmailer, hadde fått tak i én lærer ved hver sin skole. På grunn av det lave ønsket om å delta, ser vi tydelig at utvalget ble et tilgjengelighetsutvalg, som nevnt i begynnelsen av dette avsnittet. Til nå hadde jeg to lærere som ønsket å delta, men jeg ønsket å få med en tredje lærer slik at utvalget ble to like store grupper. Fordi det ikke var flere lærere som ønsket å delta fra de skolene jeg hadde kontaktet, valgte jeg å ta direkte kontakt med to lærere jeg kjente til fra før. Der svarte den ene læreren relativt kjapt at vedkommende ønsket å delta i prosjektet, og gruppen var dermed fullverdig.

Deltakerne i dette forskningsprosjektet består dermed av tre lærere på 4-7.trinn ved tre forskjellige skoler, og tre foreldre til barn med ADHD. For å bevare anonymiteten til begge utvalgene, har jeg valgt å referere til dem som lærer 1, lærer 2 og lærer 3, og forelder 1, forelder 2, og forelder 3, herfra og videre i prosjektet.

Gjennomføring av intervjuene

I semistrukturerte intervju har man, som jeg skrev i avsnittet om intervjuguide, en overordnet intervjuguide som hjelper til med å holde på den røde tråden under intervjuet. Det står kanskje noen formulerte spørsmål eller tema i intervjuguiden, men rekkefølgen og valget om å trekke inn eller utelate spørsmål er opp til intervjueren selv når man er i selve intervjusituasjonen. I kvalitative intervju er det vanlig at spørsmålene er åpne, slik at informantene selv formulerer svarene sine med egne ord. På denne måten har jeg som forsker mindre innvirkning på hva informantene svarer, og svarene deres vil vise hvordan de tolket og forstod spørsmålene som ble stilt. Selv om man som forsker kanskje bruker åpne spørsmål, kan det også være lurt med en viss standardisering, for eksempel at alle informantene i prosjektet får de samme spørsmålene. Fordelen med standardiserte spørsmål er at informantene vil få de samme spørsmålene, og på denne måten blir det enklere for meg som forsker å systematisere og analysere svarene i ettertid. Dette fordi standardiserte svar kan sammenlignes. I tillegg vil en intervjuguide med standardiserte spørsmål holde fokus og konsentrasjon på temaet man har valgt å søke innsikt i. Selv om standardiserte spørsmål kan være til god hjelp, vil det også finnes ulemper ved dem (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). I dette forskningsprosjektet, hvor jeg hadde noen standardiserte spørsmål som alle informantene fikk, merket jeg at fleksibiliteten i intervjuene ble mindre. Jeg følte en viss avhengighet av intervjuguiden, nettopp for å få med alle disse standardiserte spørsmålene. Selv om det ble litt problematisk med fleksibiliteten, følte jeg likevel at jeg klarte å stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig, og ta spørsmålene i den rekkefølgen som følte naturlig ut ifra informantenes svar og tema som de tok opp.

Da jeg skulle samle inn data som kunne gi meg svar på problemstillingen min, var det viktig for meg å ha informantene i tankene i intervjusituasjonen. Dette fordi at et intervju er en relasjon mellom to personer, og ifølge Christoffersen og Johannesen er kvaliteten på informasjonen som kommer frem i intervjuene, avhengig av hvordan denne relasjonen er (2012, s. 81). Det finnes ulike faktorer som kan påvirke et intervju, blant annet formålet med prosjektet. Når jeg som forsker ønsker å finne ut hvordan deltakerne i prosjektet mitt beskriver et fenomen, bør jeg distansere meg fra dem og holde mine egne synspunkter om temaet tilbake. Etter å ha lest mye om hjem-skole-samarbeid og ADHD, var det naturlig at

jeg hadde gjort meg opp noen tanker og meninger rundt temaet. Det var derfor viktig at jeg prøvde å unngå at mine meninger og tanker påvirket deltakerne, noe jeg kjente at var vanskelig blant annet når deltakerne nevnte noe jeg kanskje ikke var enig i eller dersom de ikke visste hva de skulle svare, og jeg ønsket å hjelpe dem.

I dette forskningsprosjektet valgte jeg å gjennomføre intervjuene på deltakernes premisser. Jeg ønsket å intervju dem ansikt til ansikt, slik at jeg kunne skape en trygghet hos deltakerne ved å vise dem hvem jeg er. Ved å intervju foreldrene der de følte seg komfortabel, forsøkte jeg å skape en avslappet atmosfære hvor begge parter følte seg likeverdige. Jeg valgte å dra hjem til foreldrene for å gjøre intervjusituasjonen enklere for dem, og var da fleksibel med tanke på hvortid det passet for meg å intervju dem. Dette fordi jeg satt med en tanke om at det kunne være vanskelig for noen av foreldrene å generelt prate om barnet sitt med ADHD, og om hjem-skole-samarbeidet de har med lærerne og skolen. Derfor tenkte jeg at det kunne være enklere for dem å prate om dette hvis de var et sted de følte seg trygg, slik som i sitt eget hjem. Foreldrene var imøtekommende og interessert i prosjektet, noe som gjorde at jeg også slappet mer av i intervjusituasjonen. Intervjuene med lærerne, ble derimot gjennomført på arbeidsplassene deres. Dette fordi de ønsket å holde det til arbeidstiden sin, og fordi det var gode muligheter for lån av grupperom eller møterom ved de ulike skolene. Intervjuene med både foreldrene og lærerne ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker, slik at jeg kunne transkribere dem i ettertid og dermed gjøre det enklere for meg å analysere dem.

Informasjonsverdien til intervjuet er blant annet avhengig av hvordan jeg som forsker håndterer den innledende fasen av intervjuet. Jeg valgte å starte den innledende fasen i intervjuene i dette prosjektet ved å prate om prosjektet, hva som var formålet med det og å poengtere at deltakerne hadde rett til å trekke seg når som helst dersom de ombestemte seg angående deltakelse i prosjektet. Da vi hadde snakket om prosjektet og de hadde stilt eventuelle spørsmål de lurte på, skrev de under på samtykkeskjemaet før vi satt i gang med selve intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre den innledende fasen i intervjuet slik, nettopp fordi deltakerne skulle være sikre på hva prosjektet handlet om, og slik at de kunne stille spørsmål dersom noe var uklart eller de lurte på noe. På denne måten ble deltakerne forhåpentligvis tryggere på prosjektet og meg som forsker.

Etterarbeid – Transkribering, analyse og tolkning

Transkribering – fra muntlig til skriftlig intervju

Da intervjuene var gjennomført, startet neste fase i prosjektet. Jeg startet med å transkribere intervjuene, slik at det skulle bli enklere å analysere dem. Et intervju er, ifølge Kvale og Brinkmann, en samtale mellom to personer ansikt til ansikt, mens en transkripsjon av denne fysiske samtalen blir abstrahert og fiksert i skriftlig form (2018, s. 204).

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet er strukturert i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206).

Selv om intervjusamtalene blir strukturert og bedre egnet for analyse etter transkripsjon, vil en problemstilling her være overføringen fra talespråk til skriftspråk. Når man transkriberer må man ta flere vurderinger og beslutninger underveis for å avgjøre om man skal ta med alle småord og muntlige fraser fra talespråket og over til skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Når jeg transkriberte intervjuene i dette prosjektet var jeg ofte i stuss om jeg skulle skrive ned alle småord, som for eksempel «eh» og «øm», som informantene sa. Ifølge Larsen skal man prøve å transkribere intervjuene så nøyaktig og ordrett som mulig, noe jeg prøvde på her (2017, s. 110). Jeg valgte derfor å ta med alle småord og muntlige fraser informantene kom med, noe som igjen gjorde at dette ble en tidkrevende prosess. Både skrivehastigheten min og kvaliteten på opptaket spilte inn på tidsbruken. I tillegg kan store mengder intervjumateriale være kjedelig og anstrengende å jobbe med, men dersom kvaliteten på opptakene er gode vil dette være med på å gjøre det mindre anstrengende. I dette prosjektet skulle jeg transkribere seks intervju på mellom 20 og 60 minutter, alene. Man regner med at et intervju på én time vil kunne ta opp mot fem timer å skrive ordrett av. Denne prosessen tok med andre ord lang tid, men var også utrolig lærerik (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 207).

Jeg valgte å anonymisere informantene allerede da jeg tok opptakene, og videre da jeg skulle transkribere intervjuene. Dette gjorde jeg ved å kalle hvert opptak for lærer 1, lærer 2, lærer 3, forelder 1, forelder 2 og forelder 3. Det samme gjorde jeg med dokumentene med transkripsjonene, noe som gjorde at jeg hadde god kontroll på hvilken informant jeg hadde

transkribert intervjuet til. På denne måten ivaretok jeg anonymiteten til deltakerne ved at navnene deres ikke ble nevnt i noen filer eller dokumenter utenom ved underskriften deres på det fysiske dokumentet med samtykkeerklæringen.

Styrker og svakheter i forskningsprosjektet

I et forskningsprosjekt er det viktig å få svar på spørsmålene som er relevante for å besvare problemstillingen. I dette avsnittet skal jeg derfor se på styrker og svakheter som kan ha hatt innvirkning på prosjektet. Jeg skal også se på faktorer som kan ha påvirket reliabiliteten og validiteten til prosjektet, samt eventuelle etiske hensyn og feilkilder jeg måtte ta stilling til underveis i arbeidet.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten til datamaterialet i forskningen. Det knytter seg til nøyaktigheten av prosjektets data, altså hvilken data som brukes, hvordan den samles inn, og hvordan den bearbeides i ettertid (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). I dette forskningsprosjektet valgte jeg å benytte lydopptaker på intervjuene, noe som er med på å styrke reliabiliteten til prosjektet ved at jeg har kontinuerlig tilgang til den innhentede dataen. Likevel kan jeg ikke generalisere resultatene i prosjektet, da utvalget er for lite til å kunne snakke om hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert for hele den utvalgte byen eller hele Norge. Det jeg derimot kan gjøre, er å se på utvalgets beskrivelser av temaene og dermed få innsyn i hvordan noen foreldre og lærere opplever hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD involvert.

Et annet punkt som kan påvirke reliabiliteten til prosjektet, er deltakernes forståelse av spørsmålene jeg stiller dem, min forståelse av deltakernes svar, og om svarene er transkribert riktig. Det er derfor viktig at man spør deltakerne om å forklare eller utdype underveis i intervjuene dersom noe er uklart eller uforståelig. I tillegg til selve intervjuene, er også lydopptaket med på å skape pålitelighet for prosjektet. Dette ved hjelp av kvaliteten på lyden, og dermed hvor enkelt det vil være å forstå og få med seg det som blir sagt (Dalland, 2012, s. 120). «Dersom informanten misforstår spørsmålet, intervjueren noterer svaret unøyaktig, og meningsinnholdet endres ved renskriving, fører det til redusert pålitelighet» (Dalland, 2012, s. 120). Vi ser altså her at Dalland tar opp de punktene som er viktig å tenke

på at kan påvirke reliabiliteten til prosjektet. Ved transkriberingen av intervjuene hørte jeg lydopptakene flere ganger for å lese gjennom transkriberingene og rette opp der jeg hadde glemt noen ord eller ikke fått med hele setningen. Dette var viktig for meg å gjøre slik at informantenes beskrivelser kommer tydelig frem, og slik at de selv kan kjenne seg igjen dersom de ønsker å lese oppgaven.

Validitet

Validitet handler om hvor relevant og gyldig dataene som blir samlet inn er i forhold til problemstillingen som skal besvares. Dersom datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstillingen, vil validiteten være høy (Larsen, 2017, s. 93). Validiteten er likevel ikke absolutt, som om noe er enten valid eller ikke. Ifølge Christoffersen og Johannesen er det «et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). For å sikre høy validitet i mitt forskningsprosjekt, var det viktig for meg å få samlet inn data som var relevant for problemstillingen min. Jeg hadde derfor temaene og problemstillingen som utgangspunkt da jeg utformet intervjuguiden, samt at jeg hadde skrevet problemstillingen øverst på intervjuguidene (vedlegg 2, vedlegg 3) slik at jeg hadde den med meg til intervjuene, men ikke som et spørsmål til deltakerne.

Etiske hensyn

Når man forsker er det viktig at man tenker gjennom hvilke etiske utfordringer forskningen kan medføre og hvordan man kan håndtere de eventuelle utfordringene. Etiske retningslinjer og en ryddig bruk av personopplysninger er derfor en forutsetning for forskning, men også for å ivareta en god relasjon til deltakerne som stiller opp med egne erfaringer og beskrivelser rundt temaene (Dalland, 2012, s. 95). Forskningsprosjekt er ikke avhengig av å vite navn og adresse til deltakerne, men det er derimot ofte viktig å gjøre rede for alder, kjønn, utdanning og sosial bakgrunn, da dette kan være av interesse for hvordan blant annet de svarer på spørsmål (Dalland, 2012, s. 100).

Da problemstillingen i dette prosjektet var utformet, så jeg fort at temaene kunne være vanskelig å prate om. Som tidligere skrevet, sendte jeg en søknad til NSD for å få godkjent prosjektet. Etter noen små endringer, slik at anonymiteten og personvernet til deltakerne ble ivaretatt skikkelig, ble det godkjent. Da jeg kontaktet deltakerne, fikk de tilsendt en

forespørsel om å delta i forskningsprosjektet sammen med informasjonsskrivet som inneholdt beskrivelse av formålet, deltakernes rettigheter og en samtykkeerklæring. Dette for at de skulle få god informasjon om prosjektet, og eventuelt kunne stille spørsmål dersom det var noe de lurte på. I tillegg fikk de informasjon om rettigheten til å trekke seg når som helst, uten at det skulle føre til negative konsekvenser for dem (Dalland, 2012, s. 105). Da jeg skulle intervju deltakerne, valgte jeg å starte med å presisere hva formålet med prosjektet var, og at lydopptakene og underskriften deres ville bli slettet og makulert etter fullført og godkjent prosjekt. Jeg spurte informantene om de hadde noen spørsmål før vi satt i gang, og fortalte dem at spørsmålene jeg kom til å stille ikke hadde noe fasitsvar. For å beholde anonymiteten deres valgte jeg å omtale de som lærer 1, lærer 2, lærer 3, forelder 1, forelder 2 og forelder 3 da jeg lagret lydopptakene og deretter transkriberingene. Det er også disse navnene de vil bli omtalt med videre i prosjektet.

Feilkilder

I kvalitativt forskningsintervju kan det være vanskelig å unngå feilkilder. Informantene kan gi feilaktig informasjon fordi de vil sette seg selv i et bedre lys, eller fordi de kanskje har fortrenget hendelser de har opplevd. Dette kan spesielt skje dersom intervjuet handler om forhold som kan være belastende, annerledes og tabubelagt ut ifra de sosiale normene som er dominerende i samfunnet (Grønmo, 2016, s. 173). Dette kan for eksempel være tema som seksualitet, ensomhet og psykiske lidelser.

Feilkilder som kunne forekomme i intervjuene i dette prosjektet var blant annet at informantene ønsket å sette seg selv og barnet sitt i et bedre lys. Et typisk problem ved intervju er også at informanten og forskeren misforstår hverandre, og at man på denne måten ikke får tilgang til all den informasjonen informanten sitter med. Dette kan med andre ord ha skjedd i dette prosjektet uten at jeg er klar over det. Dette kan også være med å påvirke kvaliteten på datamaterialet. En annen typisk feilkilde ved intervju er at forskeren stiller ledende spørsmål hvor den forventer et bestemt svar (Grønmo, 2016). Dette var noe jeg prøvde å unngå ved å endre ordlyden på noen av spørsmålene i intervjuguiden etter pilotintervjuet. Jeg prøvde å la være å bruke enkelte sentrale ord i spørsmålene, slik at informantene selv kunne ta disse opp dersom de så det som relevant. Tok de opp de

sentrale ordene og temaene, som for eksempel ADHD i skolen, valgte jeg heller da å stille oppfølgingsspørsmål for å få en utdypning om dette.

Dersom jeg hadde skrevet ferdig fagteorien før jeg hadde utformet intervjuguidene, kunne de vært utformet annerledes og kanskje vært enda mer fokusert på akkurat de elementene i temaene jeg ønsket å se på. Siden intervjuguidene skulle sendes inn med søknaden til NSD, var det vanskelig å få fagteorien ferdig før intervjuguidene. Dette kan ses på som en svakhet i prosjektet, da fagteorien kunne gitt meg mer bakgrunnskunnskap om temaene før jeg utformet intervjuguidene.

Ser vi på utvalget og måten dette skjedde på, kan vi tenke oss at et tilgjengelighetsutvalg kan representere de individene som kanskje er fortrolig med forskning, eller som ikke har noe imot at det sette fokus på deres livssituasjon. Dette betyr at det kan oppstå en skjevhet i representasjonen av temaene, noe som er viktig å være klar over og vurdere underveis i arbeidet (Thagaard, 2013, s. 62). Med dette i bakhodet stiller jeg meg spørsmål om jeg har gått glipp av en type informasjon ved å ha intervjuet de individene jeg har intervjuet, og om de representerer en gitt gruppe med noenlunde like tanker om temaene for prosjektet. Ifølge Thagaard kan et problem med tilgjengelighetsutvalg være at de som ønsker å delta føler de mestrer sin livssituasjon bedre enn andre, mens de som ikke ønsker å delta kanskje kan representere mer problematiske sider ved temaene som forskes på (2013, s. 63). Det har derfor vært viktig for meg å tenke gjennom hvilken type informanter jeg fikk tak i, og om dette kan være en mulighet her. På grunn av den mulige skjevheten i representasjonen av temaene her, tenker jeg at det er en fordel at dette forskningsprosjektet ikke kan generalisere hvordan alle foreldre og lærere i Norge beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert.

Tematisk analyse

Analysen i dette forskningsprosjektet ble startet ved at jeg brukte en tematisk analyse hvor jeg gikk gjennom datamaterialet for å identifisere emner, dette for å se hvilke emner som gikk igjen og hvilke emner som dermed kunne være spennende å fokusere på videre i analysen. Jeg valgte å bruke fargekoder etter hvert som jeg fant ulike emner, slik at jeg skulle ha kontroll på hvilke utsagn fra informantene som hørte til de ulike emnene. Ifølge Braun og

Clarke (2006, s. 6) er det ikke noen tydelig enighet om hva tematisk analyse egentlig er og hvordan man utfører den. Derfor valgte jeg å bruke tematisk analyse for å finne emner i datamaterialet mitt. Tematisk analyse blir sjeldent brukt alene siden man ikke er helt sikker på hva det egentlig er, og siden det ikke finnes noen klare føringer for hvordan man utfører en tematisk analyse. Det blir derfor også brukt diskursorientert analyse i dette forskningsprosjektet.

Diskursorientert analyse

Da jeg hadde gjennomført den tematiske analysen og funnet interessante emner i datamaterialet mitt, gikk jeg videre for å se på informantenes utsagn innenfor de ulike emnene. Ifølge Foucault (Foucault, 1975; O'Farrell, 2009) kan man bruke deler og elementer fra diskursanalyse for å utforme sin egen analyse. I dette prosjektet har jeg derfor valgt å fokusere på informantenes utsagn for å se om jeg kan spore en eller flere diskurser der. En diskurs er, ifølge Foucault (Jørgensen & Philips, 2006) en gruppe ytringer som omhandler eller viser enighet om et bestemt tema eller felt.

Jeg valgte å trekke ut fem kategorier på bakgrunn av informantenes utsagn innenfor de ulike emnene jeg fant i den tematiske analysen. Dette med tanke på hva som var mest relevant for å kunne belyse problemstillingen i dette prosjektet. Fordi bakgrunnen for kategoriene var informantenes utsagn, var det mulig å kalle dem for utsagnskategorier. På denne måten trakk jeg inn diskursanalyse ved å se på informantenes utsagn og dermed om det var mulig å spore diskurser i dem. Jeg klarte i dette prosjektet å spore fire diskurser som var rådende i datamaterialet mitt. Disse skal jeg se nærmere på i kapitlet om resultat og analyse.

3. Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet tar for seg det teoretiske rammeverket for prosjektet. Den første delen av kapittelet tar for seg det vitenskapsteoretiske rammeverket for oppgaven, nemlig diskurs. Mens den andre delen av kapittelet tar for seg fagteori og tidligere forskning på hjem-skole-samarbeid og ADHD.

Diskurs som teoretisk rammeverk

Som teoretisk rammeverk for dette forskningsprosjektet, har jeg valgt å bruke diskursorientert analyse. Denne tilnærmingen har jeg valgt fordi diskursorientert analyse kan være en god fremgangsmåte for å se på betydningen av utsagn. Problemstillingen – *Hvordan beskriver foreldre og lærere hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert?* – viser at fokuset er på foreldrene og lærerne sine beskrivelser eller utsagn om temaene, og ikke mine tolkninger.

I dette kapittelet skal jeg se på hva diskursteori er, og deretter gå inn på noen nøkkelbegreper som jeg skal ta i bruk i analysen av datamaterialet. Som en del av teorien skal jeg blant annet se på sosialkonstruksjon, noe som ligger til grunn for å forstå diskursteori. Videre vil et nøkkelbegrep i dette forskningsprosjektet være utsagn. Dette fordi det er foreldrene og lærerne sine utsagn jeg ønsker å se på i analysen.

Diskursanalysens ambisjoner er ikke å finne universelle, objektive erkjennelser om mennesket, samfunnet og verden. Den fokuserer heller på spørsmål om mening og fortolkning, og på betingelsene for hvordan vi forholder oss til verden og hvorfor den sosiale virkeligheten fremstår slik den gjør. Diskursteori og -analyse tar utgangspunkt i at vår tilgang til verden, ifølge Jørgensen og Philips (2006), foregår gjennom språket og at vi skaper representasjoner av virkeligheten gjennom dette språket. Disse representasjonene av virkelighetene kan aldri være rene avspeilinger av den, men de kan være med på å skape det vi oppfatter som virkeligheten. Likevel ønsker jeg å være kritisk til Jørgensen og Philips som skriver at det bare er gjennom språket at vi skaper representasjoner av virkeligheten, eller hvordan vi oppfatter den. Gjennom handlinger, måter å kle oss på, og hvordan folk velger å stenge landet eller ikke - for eksempel nå i koronakrisen - er med på å skape

representasjoner av hvordan vi oppfatter virkeligheten (Espedal, 2017, s. 32). I denne oppgaven vil språket likevel være i hovedfokus, da det er nettopp utsagnene og beskrivelsene til foreldrene og lærerne jeg skal se på her.

Begrepet diskurs står sentralt innenfor diskursteori og -analyse, og kan ses på som en mer eller mindre selvfølgelig fastleggelse av betydning som deles av flere mennesker innenfor et gitt område eller felt. Dette betyr at en diskurs kan anses å være det som er bestemmende for en virkelighetsoppfatning av et felt, altså hvordan man oppfatter, tenker og snakker om det gitte feltet. Dette kan jeg blant annet se i skolediskursen, medisindiskursen og politikdiskursen, hvor de som arbeider innenfor disse diskursene har en mer faglig og tydelig måte å prate om feltet på, og hvor det er enighet om hvordan ting skal være og tydelige mønstre i språket til menneskene innenfor det samme feltet. Vi kan se at ordet diskurs ofte dekker over en idé om at språket er strukturert i ulike mønstre, og at utsagnene vi kommer med innenfor forskjellige sosiale områder følger disse mønstrene. En diskursanalyse blir derfor en analyse av de mønstrene vi finner i språket vårt, i de ulike diskursene. Siden dette er en smal beskrivelse av hva en diskursanalyse er, og hva en diskurs faktisk er, må man se etter mer utfyllende teorier og metoder om diskursanalyse. Jørgensen og Philips kommer med en enkel definisjon på at en diskurs er «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen & Philips, 2006, s. 9). På grunn av den smale forklaringen, finner man fort ut at det ikke bare er én tilnærming til diskursanalyse, men en rekke ulike tilganger som man kan bruke på mange forskjellige områder i mange forskjellige undersøkelser. Selv om diskursanalyse kan brukes på ulike områder, kan den likevel ikke settes inn i hvilken som helst teoretisk ramme. Det er nemlig avgjørende at man ikke bruker diskursanalyse som en løsrevet analysemetode (Jørgensen & Philips, 2006, s. 9-12). De diskursanalytiske tilgangene er en teoretisk og metodisk pakkelse som inneholder:

For det første filosofiske (ontologiske og epistemologiske) premisser angående sprogets rolle i den sociale konstruksjon av verden; for det andet teoretiske modeller; for det tredje metodologiske retninglinier for, hvordan man griber et forskningsområde an; og for det fjerde spesifikke teknikker til sproganalyse. (Jørgensen & Philips, 2006, s. 12).

Selv om pakkens innhold bør være integrert i en diskursanalyse, fordi den teoretiske og metodiske delen er koblet sammen, kan man også skape sin egen pakke ved å kombinere ulike elementer fra forskjellige perspektiver innen diskursanalyse. Dette viser blant annet Foucault, da han viser til en frihet ved å ikke holde seg til en bestemt retning. Dette kan også være med på å åpne opp for en frihet for andre forskere som ønsker å bruke diskursanalyse, nettopp fordi de da kan bruke analytiske grep, men samtidig prøve å skape sin egen vei. Foucault skriver om sine verk som en verktøykasse for andre forskere:

All my books, The History of Madness or Discipline and Punish are, if you like, little tool-boxes. If people want to open them, use a sentence, an idea, an analysis as a screwdriver or a spanner in order to short-circuit, disqualify and break systems of power, including if need be, those which have given rise to my own books, well, so much the better! (Foucault, 1975, s. 720; O'Farrell, 2009).

Jeg forstår dette som at Foucault vil sette pris på om hans arbeid, eller deler av det, kan fungere som verktøy for andre forskere til å utvikle egne måter å bruke diskursanalyse på (Espedal, 2017). Som Foucault oppfordrer til, har jeg valgt å bruke begreper og elementer som en verktøykasse, og vil anvende de slik det gir mening i dette prosjektet. Å dra inn elementer fra andre tilganger enn de diskursanalytiske, skriver Jørgensen og Philips at også er verdsatt. Dette fordi de vil danne en bredere forståelse for feltet ved å gi ulike former for innsikt i det. For at rammene skal henge sammen ved en slik miksing av tilganger, er det svært viktig at man kjenner til de filosofiske, teoretiske og metodiske forskjellene og likhetene hos tilgangene man velger å bruke (Jørgensen & Philips, 2006, s. 12).

I dette forskningsprosjektet vil jeg bruke elementer fra Foucault sin verktøykasse, samt at jeg vil se på noe av Jørgensens og Philips fremstilling av Laclau og Mouffe sin diskursteori, som de skriver om i boken *Diskursanalyse som teori og metode* (2006).

Diskursteoriens grunnlag

Diskursteori kan regnes som en samlebetegnelse for en del teorier som er beslektet. Dette er teorier som alle tilhører sosialkonstruksjonistisk tradisjon, og som i varierende grad har røtter i lingvistikk, strukturalisme, poststrukturalisme, marxisme og kritisk teori (Neumann, 2001, s. 18). De mest sentrale forutsetningene for diskursteori er Ferdinand de Saussure og hans oppfattelse av at språket fungerer som et system av relasjoner, og fremveksten av moderne lingvistikk og strukturalisme. I tillegg er også den etterfølgende poststrukturalistiske kritikken av strukturalisme, med Foucault sitt bidrag av stor betydning, også med på å utgjøre noen av de sentrale forutsetningene for diskursteorien (Neumann, 2001, s. 18-19).

Foucault var den teoretikeren som satt i gang med diskursanalyse for alvor, gjennom blant annet å utvikle begreper og teorier som kunne brukes i analysen. Han blir nevnt innenfor stort sett alle diskursanalytiske retninger, da han regnes som grunnleggeren av diskursanalyse. Jørgensen og Philips kommenterer at han er en teoretiker man bør kommentere, kritisere og gjerne sitere i sitt eget arbeid med diskursanalyse (2006, s. 21). Foucaults egen definisjon på en diskurs, oversatt til dansk av Jørgensen & Philips, ser slik ut: «Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation (... Diskursen) består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for» (Jørgensen & Philips, 2006, s. 22). Dette sitatet viser at ytringene og utsagnene vi kommer med, er med på å forme ulike diskurser. Ytringer som viser enighet om et bestemt felt eller tema, som for eksempel skolen eller medisin, kan kanskje defineres som en diskurs. Likevel er ikke språket et nøytralt redskap for kommunikasjon, og heller ikke for beskrivelse av en allerede eksisterende virkelighet. Språket vil likevel være med på å danne den sosiale virkeligheten. Gjennom språklig kommunikasjon vil vi ikke bare beskrive virkeligheten på en nøytral måte, vi vil også skape eller konstruere virkeligheten. Dette vil være relevant i mitt forskningsprosjekt da jeg skal se etter regulære utsagn hos foreldrene og lærerne i analysen. Regulære utsagn er en gruppe utsagn som ser ut til å uttrykke den samme tenkningen eller som føres til samme grunnlagside (Espedal, 2017, s. 110). Dersom jeg finner regulære utsagn hos foreldrene og lærerne, vil disse forme en diskurs. Likevel er det viktig at jeg husker på at språket ikke

beskriver en allerede eksisterende virkelighet, men er med på å beskrive og konstruere en virkelighet.

Sosialkonstruksjon

Det finnes en del samfunnsvitenskapelige teoriretninger som gjerne definerer deler av verden som uproblematisk, for så å si noe om en annen avgrenset del av verden. For eksempel kan dette skje ved at en variabel påvirker en annen variabel på en bestemt måte. Ifølge Neumann skiller diskursteori seg fra disse retningene ved oppfatningen om at ingen kunnskap om verden kan ses på som uproblematisk (2001, s. 14). Måten informantene i dette prosjektet og jeg forstår verden på, kommer med andre ord ikke fra en objektiv virkelighet, men fra andre mennesker. Vi forstår verden gjennom begreper og kategorier som allerede er eksisterende, noe som gir oss rammer for hva vi kan oppfatte. Foreldrene og lærerne her vil derfor være påvirket av andre mennesker når de kommer med beskrivelser og utsagn om hjem-skole-samarbeid og barn med ADHD. I følge Hastrup vil mennesker oppfatte syv typer av snø, dersom de har syv ord for snø. Dersom de derimot ikke har et ord for noe, vil de heller ikke ha begrep eller forståelse for det (1998). Jeg tror at dette også vil gjelde om diagnoser, som ADHD. På grunn av de mange begrepene og forklaringene av ADHD, har mennesker et begrep og en forståelse av det. Hvis det derimot ikke hadde vært et begrep eller ord, ville ikke mennesker hatt begrep om og forståelse av ADHD. Begrepene blir nemlig tatt i bruk og reproduisert av de menneskene som deltar i en og samme kultur og som bruker samme språk. Dette betyr at menneskenes måte å tenke på blir styrt av språket de bruker.

I første omgang er diskursteori opptatt av spørsmål om hvordan man kan ha kunnskap om verden, og hvorfor og hvordan den fungerer slik den gjør. Dette er spørsmål som kan kalles for epistemologiske spørsmål. De epistemologiske spørsmålene står som en motsats til ontologiske spørsmål, som dreier seg om hva verden består av. I motsetning til ontologien vil epistemologien hevde at sikker, uproblematisk kunnskap om hvordan verden er, ikke kan eksistere. Det gir lite mening, ut ifra et diskursteoretisk utgangspunkt, å si at verden er slik eller slik, uten å spesifisere hvorfor og hvordan den ble slik, og hvordan den opprettholdes og utfordres av andre muligheter (Neumann, 2001, s. 14).

Innenfor idégrunnlaget om sosialkonstruksjon har vi blant annet diskursteorien, noe som betyr at sosialkonstruksjonisme er en felles betegnelse for flere teorier om kultur og samfunn (Jørgensen & Philips, 2006, s. 13). Mange sosialkonstruksjonister bruker diskursteori som en tilgang, selv om dette bare er én av mange tilganger innenfor sosialkonstruksjon. Dette fordi mange tilganger innenfor sosialkonstruksjon har lignende eller helt like karakteristikk som diskursteori, uten at det blir definert som det.

Jørgensen og Philips nevner fire grunnleggende premisser som de sosialkonstruksjonistiske retningene deler og tar utgangspunkt i. (1) Det første prinsippet handler om *en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten* – viten om verden kan ikke umiddelbart oppfattes som en objektiv sannhet, fordi virkeligheten kun er tilgjengelig for oss gjennom våre kategorier. Derfor er ikke vår viten eller kunnskap om verden speilbilder av virkeligheten der ute, men heller et produkt av våres måter å kategorisere verden på (Jørgensen & Philips, 2006, s. 13). (2) Det andre prinsippet handler om *historisk og kulturell spesifisitet* – som vesen er vi grunnleggende historiske og kulturelle, noe som gjør at våres syn på og kunnskap om verden alltid vil være kulturelt og historisk innebygget. Måtene vi forstår og representerer verden på vil derfor være kontingente, nettopp fordi våres verdenbilder og identiteter kunne vært annerledes, og kan endres over tid. Den sosiale verdenen konstrueres sosialt og diskursivt, noe som innebærer at karakteristikkene dens ikke er bestemt av ytre forhold eller at de er forhåndgitte. Det innebærer også at mennesker ikke har interne «essenser», altså et sett med ekte og stabile eller autentiske karakteristikk. (3) Det tredje prinsippet er *sammenhengen mellom viten og sosiale prosesser* – kunnskap skapes i sosial interaksjon, hvor man bygger opp felles sannheter og kjemper om hva som er sant og falskt. (4) Det fjerde prinsippet handler om *sammenhengen mellom viten og sosial handling* – noen former for handlinger vil i et verdensbilde være naturlig, mens i andre være helt utenkelige. Dette fordi forskjellige sosiale verdensbilder fører til forskjellig sosial handling, og den sosiale konstruksjonen av kunnskap og sannhet får dermed konkrete sosiale konsekvenser (Jørgensen & Philips, 2006, s. 14).

Utsagn

Diskurser består av utsagn, og ifølge Foucault er en diskurs en gruppe utsagn som er knyttet sammen på en bestemt måte. I den diskursanalytiske undersøkelsen handler det ikke om å sortere hvilke utsagn om verden som er riktig eller gale, men man skal jobbe med det som faktisk blir sagt. Dette for å undersøke hvilke mønstre som finnes i utsagnene, og hvilke sosiale konsekvenser de forskjellige diskursive framstillingene av virkeligheten får (Jørgensen & Philips, 2006, s. 31).

Utsagnene kan analyseres på to måter, hvor den ene måten analyserer utsagnene som «uttrykk». Dette kan forklares som noe indre man ønsker å trykke ut. «Det norske ordet 'ytring' tar godt vare på denne forestillingen. En ytring gjør noe indre til noe ytre, å 'ytre' seg er å bringe det indre 'ut'» (Schaaning, 1997, s. 181). Dette er en strategi hvor man først og fremst kan lokalisere subjektets indre, og på denne måten får man analysere hvor man finner forfatteren sine motiver, hensikter og intensjoner med utsagnene. Likevel kan utsagnene også omfatte et større felt, noe man kaller livsverden. Dette betyr at utsagnet bare kan forstås på bakgrunn av forfatterens forståelseshorisont. På denne måten kommer livsverdenen til uttrykk i utsagnet. Den andre måten man kan analysere utsagnene på, går derimot i motsatt vei enn den første måten å analysere på. Denne analyseretningen tolker ikke utsagnet innover, men utover. Det betyr at utsagnene her blir til påstander, altså at de sier hva tilfellet er (Schaaning, 1997, s. 181). Ifølge Schaaning kan utsagnene i denne analyseretningen «leses som speilinger av samfunnsforhold» (Schaaning, 1997, s. 181).

Selv om de to analyseretningene over er to ulike måter å se på utsagnet på, har de flere ting til felles. For det første vil begge måtene vise til at utsagnet blir betraktet som noe fradelt og uavhengig fra det som det er knyttet til. Ifølge Schaaning forutsetter man at det finnes et utvendig forhold mellom utsagnet og det som befinner seg inne: som for eksempel subjekt, intensjon, mening og livsverden, eller mellom utsagnet og det som befinner seg ute: som for eksempel objekt, saksforhold og samfunn. For det andre blir dette utvendige forholdet tenkt som et representasjonsforhold, altså at språket kan «representere tanker, forestillinger og betydningsinnhold eller ting, fakta og sosiale relasjoner» (Schaaning, 1997, s. 182). På denne måten vil utsagnet forestille en type kopi eller avspeiling av objektet: det over, eller subjektet: det under. For det tredje vil utsagnet bli redusert til noe mindre opprinnelig enn

det det forestiller eller representerer. Utsagnet vil bli betraktet som en gjenspeiling og kopi, altså noe som blir sekundært (Schaaning, 1997, s. 182).

En diskursanalyse er en analyse av utsagn, hvor utsagnene er som synlige og faktiske begivenheter. Gjennom utsagnene som eksisterende begivenheter, blir nemlig verden til. «Utsagnene er alltid utsagn i en diskurs, og diskursanalysens område er samlingen av de faktiske utsagnene – talte og skrevne eller materielle og romlige» (Espedal, 2017, s. 33). I dette forskningsprosjektet består datamaterialet hovedsakelig av foreldrene og lærernes talte, og deretter transkriberte, utsagn.

Fagteori

I denne delen av kapittelet skal jeg se på norsk litteratur og tidligere forskning om hjem-skole-samarbeid og ADHD. Jeg har valgt å begrense meg til den norske litteraturen og forskningen fordi dette prosjektet søker innsikt i hvordan norske foreldre og lærere beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert. Da jeg skulle se på tidligere forskning og litteratur om hjem-skole-samarbeid og ADHD, ønsket jeg å få en innsikt i om det fantes noe forskning eller litteratur på temaene samlet, noe som viste seg å være vanskelig å finne, slik jeg så på i kapittel 1 om avgrensning til norsk litteratur og forskning.

Jeg skal starte med å se på hjem-skole-samarbeid, hvor blant annet Thomas Nordahl og Gunn Imsen vil være sentrale teoretikere jeg tar i bruk, da de kom opp flere ganger i søkene etter litteratur og forskning på temaet. Selv om dette kapittelet med fagteori vil vie mye plass til dem angående hjem-skole-samarbeid, er ikke dette et forskningsprosjekt om Nordahl og Imsen, og deres arbeid. Det blir derimot brukt her som et verktøy til å forstå hva hjem-skole-samarbeid innebærer, hvilke elementer som kan være viktige i hjem-skole-samarbeid, og hvilke elementer som kan påvirke hjem-skole-samarbeid. Det har vært mye kritikk rundt Nordahl og hans arbeid, hvor mange skoleforskere, blant annet i Norden, er uenige i hans fremstilling og forståelse av ulike elementer innen skoleforskning. Likevel har han lang erfaring på feltet, slik også Imsen har, og deres arbeid blir ofte brukt som pensum for mange grunnskolelærerutdanninger. På grunn av bruken av deres arbeid i grunnskolelærerutdanninger, ser jeg dette som en grunn til å kunne bruke dem i dette forskningsprosjektet når jeg kort skal se på hjem-skole-samarbeid.

Hjem og skole

I Norge har alle foreldre en plikt og rett til å sørge for egne barns skolegang. Dette betyr at barnas skolegang griper inn i livene til foreldrene, og krever derfor en stor arbeidsinnsats fra dem. Man kan si at det ikke bare er barnet som starter på skolen, men også foreldrene. Skolen vil være med å styre hverdagen og rutinene til familien på flere måter, og vil dermed gi foreldrene en rekke opplevelser og erfaringer de aldri vil glemme. Det mest grunnleggende og typiske kjennetegnet ved foreldrerollen, kan derfor sies å være foreldre i skolen (Nordahl, 2007, s. 15-16).

Ifølge FNs menneskerettighetserklæring slås det fast at «foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få» (FN-sambandet, 2019, s. 5). Dette betyr at foreldrene, selv for deres plikt til å sørge for barnas skolegang, også har rett til innflytelse på skolegangen til barna. I Norge følges denne retten om foreldremedvirkning opp både i lovverk og læreplaner. Dette kan ses i den generelle delen av læreplanen, LK06, hvor det blant annet blir påpekt at foreldrene har primæransvaret for barnas oppdragelse og ikke skal overlate dette til skolen, men at partene her bør samarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 18). Skolen skal derfor bistå foreldrene i barnas utvikling. Ifølge Nordahl er hjem og skole gjensidig avhengig av hverandre for at barna skal oppnå læring og utvikling. Som det blir understreket i LK06, har foreldrene ansvaret for oppdragelsen av barna sine, noe som betyr at de er tildelt en viktig, sterk og aktiv rolle i skolen. Samarbeidet mellom hjemmet og skolen kan derfor bli sett på som en forutsetning for å ivareta barnas grunnleggende rettigheter. For at dette skal fungere, må hjemmet og skolen baseres på likeverdighet og gjensidighet. Dette betyr at samarbeidet ikke må skje på enten skolen eller foreldrene sine premisser, men at det dekker begge partenes behov og tar utgangspunkt i foreldrenes situasjon (Nordahl, 2007, s. 16).

Med tanke på både foreldrene og skolens ansvar for barna læring og utvikling, og hvor viktig et godt samarbeid mellom dem er, ønsker jeg å se på Nordahl sitt arbeid hvor han skriver at:

Skoler og lærere som ikke legger til rette for et godt samarbeid, bryter med intensjoner i lovverket, og vi kan også si at foreldre som bevisst ikke engasjerer seg i barnas skolegang, ikke forvalter sine oppgaver som foreldre på en god måte (Nordahl, 2007, s. 16).

Han forteller her at dersom skolen og foreldrene skal skape et godt samarbeid, er de nødt til å yte sitt. Dersom en av partene ikke legger til rette eller prøver å skape et godt samarbeid, gjør de ikke sin oppgave i arbeidet for å skape et godt samarbeid. I et forskningsprosjekt om hjem-skole-samarbeid, utført av May Britt Drugli og Nordahl (2016), blir det skrevet at det i LK06 blir fastslått at læringsmiljøet til elevene også innebærer foreldrene. Dette betyr at foreldrene har rett til å vite hva som skjer i undervisningen og på skolen, og at skolen derfor har plikt til å informere, skape dialog og la foreldrene ha medvirkning når det kommer til spørsmål angående deres barn. I overordnet del av det nye læreplanverket for 2020, står det at «god kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Jeg forstår ut ifra dette sitatet fra læreplanverket for 2020, at kommunikasjon er et viktig element i hjem-skole-samarbeid. Dette vil jeg derfor se mer på litt senere i dette kapitlet.

Selv for den klare plasseringen av oppdrageransvaret og de strenge føringene for samarbeid mellom hjem og skole, viser det seg at det ikke er spesielt stor interesse fra skolen sin side angående foreldrenes erfaringer og oppfatninger. Ifølge Nordahl og hans forskning på feltet, er det sjeldent at politikerne baserer sine vurderinger av skolen på grunnlag av foreldrenes erfaringer og opplevelser. Det vises også i hans forskning at dette er noe den enkelte skoleleder og lærer deler med politikerne, da det generelt er liten interesse for hva foreldrene egentlig mener og ønsker. Grunnlaget for samarbeidet mellom hjem og skole burde tilsi at foreldrene skulle hatt en sterkere rolle i skolen enn det de har i dag, noe som sannsynligvis også ville bidratt til at skolen kunne løse sine oppgaver på en enda bedre måte (Nordahl, 2007, s. 17). Det kommer tydelig frem av Nordahl sin forskning at skolene kunne løst oppgavene sine bedre dersom foreldrene hadde hatt en sterkere rolle i hjem-skole-samarbeidet. I tillegg står det både i FNs menneskerettighetserklæring og i LK06 at foreldre har rett til medvirkning angående barnas skolegang. Det er derfor underlig at politikere, skoleledere og lærere ikke ser på foreldrenes erfaringer og opplevelser når de skal vurdere skolene. Det vil derfor være interessant å se hvilke opplevelser og erfaringer foreldrene i dette prosjektet kommer med, og om dette stemmer overens med deres opplevelser og erfaringer. Det kan også være interessant og relevant å stille spørsmål om hva et hjem-skole-samarbeid i dag egentlig innebærer.

Hva innebærer hjem-skole-samarbeid?

Et hjem-skole-samarbeid innebærer, ifølge Liv Margarete Lassen og Nils Breilid, en gjensidig relasjon som er tillitsfull både for foreldrene og skolen. Dette er viktig for å få samarbeidet til å «fungere på en slik måte at det er støttende, veiledende og oppmuntrende for både elever og foreldre» (Lassen & Breilid, 2012, s. 11). En viktig drivkraft for ønsket om å samarbeide med skolen, vil være foreldrenes engasjement ovenfor barnet sitt. Dersom de ønsker å samarbeide med skolen, kan de sammen utvikle positive og meningsfulle måter å fremme barnas læring og utvikling på. Det er derfor viktig med et godt og konstruktivt samarbeid mellom hjem og skole, hvor begge parter kan si ifra om ting og stille spørsmål (Lassen & Breilid, 2012, s. 11).

Ifølge Nordahl (2007) kan det i alle former for samarbeid realiseres mål som ikke kunne blitt realisert dersom man stod alene. Et samarbeid bør være med på å bidra til å skape fellesskap, støtte, oppmuntring, motivasjon og ønskelige resultater. Når et samarbeid er vellykket, vil de fleste oppgavene bli langt enklere å løse enn om man skulle utført dem alene. Likevel er det mange som erfarer at samarbeid kan være en komplisert prosess hvor konflikter og negative erfaringer ofte overgår de positive resultatene. I et samarbeid mellom foreldre og lærere, vil det være store muligheter for å lykkes med de oppgavene som er felles og som eksisterer med tanke på barnas utvikling og læring, dersom partene samarbeider godt. Dersom foreldrene og lærerne fremstår som et *vi*, vil samarbeidet som regel lykkes. På denne måten vil begge partene oppleve støtte i hverandre, og dermed få mer mot til å stå i vanskelige situasjoner. Likevel vil samarbeidet mellom hjemmet og skolen, slik andre samarbeidsrelasjoner, ha både positivt og negativt potensiale. Dette bør man erkjenne allerede før samarbeidet blir satt i gang.

Samarbeidet mellom foreldre og skole bør ha felles mål om barn og unges læring og utvikling, både faglig, sosialt og personlig. Barnet må være senter for samarbeidet, og hjem og skole bør vise at de er gjensidig avhengig av hverandre for å nå de målene som er felles. Siden skolen og hjemmet har et flertall av oppgaver som er felles, knyttet til barnas læring og utvikling, er det nødvendig og viktig at samarbeidet er godt slik at de klarer å løse disse oppgavene. Dette innebærer, som nevnt tidligere, at samarbeidet ikke drives på en av

partenes premisser alene, men at det dekker begge partenes behov og ønsker, og at samarbeidet også tar utgangspunkt i foreldrene sin situasjon (Nordahl, 2007, s. 25-26). Nordahl skriver at et godt samarbeid mellom hjem og skole har en egenverdi også for foreldrene, og at denne egenverdien ikke skal undervurderes. Samarbeidet kan bidra til å myndiggjøre foreldrene slik at de kan bli tryggere i sin rolle som foreldre. En annen trygghet for foreldrene er å vite at barna deres har det bra på skolen, og å vite med sikkerhet at de vil bli orientert og inkludert dersom det er noe som ikke er bra. Videre er det også en god trygghet for foreldrene å vite at de kan kontakte læreren dersom de har spørsmål eller mener noe ikke er bra eller heldig for barnet sitt. En slik type trygghet vil kunne realiseres gjennom informasjon, drøfting og medvirkning (2007, s. 26-27). Som jeg så på tidligere, skriver Drugli og Nordahl (2016) at det står i LK06 at foreldrene har påvirkning på læringsmiljøet. Dette har ikke stått i tidligere læreplaner, og kan derfor gjøre samarbeid mellom hjem og skole viktigere og mer nødvendig nå enn tidligere. Både i LK06 og Opplæringsloven står det at «Foreldrene skal få informasjon om målene for opplæringen og hvordan den er lagt opp. Videre skal foreldrene delta i reelle drøftinger om opplæringen og utviklingen i skolen. Dessuten skal foreldrene ha reell mulighet for innflytelse på egne barns skoletilbud» (Nordahl, 2007, s. 27). Ut ifra føringene fra LK06 og Opplæringsloven, kan man si at det eksisterer tre nivåer av samarbeid: informasjon, dialog og drøftinger, og medvirkning og medbestemmelse. Jeg skal nå se kort på de tre nivåene før jeg går videre for å se på kommunikasjon.

Informasjon

Det første nivået av samarbeid mellom hjem og skole, og dermed den enkleste formen, er utveksling av informasjon. Denne formen for samarbeid innebærer at lærerne informerer foreldrene om mål, forventninger, arbeidsmetoder i klasserommet, og hvordan deres barn klarer seg både faglig og sosialt. Foreldrenes arbeid i denne formen for samarbeid er derimot å informere læreren om hvordan de opplever at deres barn har det på skolen, og om det er spesielle ting i hjemmesituasjonen som læreren bør være oppmerksom på (Imsen, 2016, s. 460).

Dialog og drøftinger

Dialog og drøfting er det neste nivået av samarbeid, og er en grundigere form enn informasjonsnivået. Her er det rom for diskusjon og ulike synspunkter for å komme frem til enighet om både felles og individuelle oppgaver hos foreldrene og skolen. Denne formen for samarbeid innebærer at foreldrene skal oppleve at de blir hørt og trodd av skolen og lærerne, spesielt dersom eleven har problemer (Imsen, 2016, s. 460). Som Imsen beskriver, er det viktig at foreldrene opplever at de blir tatt på alvor, spesielt men tanke på trakassering og mobbing av elever. Dette finner jeg igjen i Opplæringsloven §9a-2 hvor det står at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø, og i §9a-3 hvor det står at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven, 1998, §9a-3). Også Nordahl skriver om dialog og drøfting, og forklarer at dette innebærer «en reell og sannferdig kommunikasjon mellom foreldre og lærere om forhold som angår elevene, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen av skolen» (Nordahl, 2007, s. 27). Foreldrene har altså rett til å kunne uttrykke synspunkter og komme med innspill i diskusjoner som omhandler deres barn og det barnet er deltaker i på skolen.

Medvirkning og medbestemmelse

Den mest omfattende og krevende formen for samarbeid, og dermed tredje nivå, forklarer Imsen at er når «foreldrene har innflytelse på skolens pedagogiske praksis» (Imsen, 2016, s. 460). Denne formen for samarbeid innebærer at beslutninger blir tatt i felleskap, og at hjemmet og skolen ikke skal føle seg overkjørt av hverandre. Dette vil avhenge av sakens innhold og alvorlighetsgrad, men dersom det omhandler elevenes trivsel, er det viktig at hjemmet sine ønsker blir ivaretatt først og fremst. Dersom det derimot gjelder innholdet i undervisningen og hvilke arbeidsformer som blir brukt, kan man stille et spørsmål ved hvor stor medvirkning foreldrene skal få ha. Lærerne må først og fremst ta hensyn til læreplaner og majoriteten av elevgruppen, før spesielle tiltak kan innføres, for eksempel innholdet i KRLE-undervisningen og troen på de ulike religionene man kan finne i en klasse. Likevel er det viktig at lærerne hører på foreldrene og viser forståelse for deres synspunkter og meninger (2016, s. 460-461). For at samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal være reelt og godt, er det avgjørende at foreldrene og lærerne har «åpne og gode dialoger og kommer fram til enighet gjennom felles beslutninger. Da vil det kunne realiseres samarbeid og samhandling mellom voksne til beste for elevenes læring og utvikling» (Nordahl, 2007, s. 28).

Som vi har sett så langt i delkapittelet om hjem og skole, forklarer både Lassen og Breilid, Imsen og Nordahl at et hjem-skole-samarbeid bør ha en relasjon med gjensidig tillit og respekt, felles mål om barnets utvikling og læring, og god kommunikasjon. Likevel skriver Drugli og Nordahl i sin forskningsartikkel om temaet at det ikke finnes noen entydig definisjon av hva som legges i *samarbeid* som begrep, men at det blir brukt som et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole (2016, s. 3). I dette forskningsprosjektet vil begrepet *samarbeid* likevel bli brukt som begrep om relasjonen og arbeidet hjemmet og skolen har seg imellom. Det blir også presentert tre nivå av samarbeid, hvor disse nivåene tydelig går inn i kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen. Jeg skal derfor, basert på tidligere forskning og faglitteratur, se kort på hva kommunikasjon innebærer i et hjem-skole-samarbeid.

Kommunikasjon

Idealet er, ifølge Imsen, et samarbeid hvor kommunikasjonen er god, og relasjonen mellom lærer og foreldre er sidestilt og likeverdig (2016, s. 461). Ved hjelp av tidligere forskning og litteratur om hjem og skole, forstår jeg at god kommunikasjon er et absolutt behov for et godt samarbeid. Dette kan dermed regnes som et av hovedmomentene for hjem-skole-samarbeid, og jeg skal derfor se her på hva kommunikasjon innebærer. Som jeg så på ovenfor, deler Imsen og Nordahl samarbeid mellom hjem og skole inn i tre nivåer; informasjon, dialog og drøfting, og medvirkning og medbestemmelse. Disse tre nivåene omhandler også kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen, og i hvilken grad det finnes kommunikasjon mellom dem.

Det varierer hvor mye foreldre velger å involvere seg i skolen og hva som skjer der, noe som sjeldent henger sammen med utdanning og status hos foreldrene, men som ifølge Imsen (2016) ofte er tilfeldig. Det er likevel ikke noe direkte mønster for hvilke foreldre som sjeldent viser seg på foreldremøter og som derfor kan være vanskeligere å kommunisere med for lærerne. Skolen har derfor et stort ansvar for at skolehverdagen til elevene skal være bra, og at det ikke skal oppstå konflikter med hjemmet slik at det går utover elevene selv. Spesielt med krevende foreldre kan konflikter være strevsomt for lærerne, da foreldrene her ofte vet best hva skolen bør gjøre for deres barn. Foreldre som derimot viser

stor tillit til lærerne og støtter dem i arbeidet med å utdanne barna deres, kan være lettere å ordne opp med dersom det skal oppstå konflikter (Imsen, 2016, s. 457-458). I Forskrift til Opplæringsloven står det under kapittel 3. *Vurdering i skolen*, at;

Skolen skal halde god kontakt med foreldra eller dei føresette. Kontaktlæraren skal minst to gonger i året ha ein planlagd og strukturert samtale med foreldra eller de føresette om korleis eleven arbeider til dagleg og gjere greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga og dei andre måla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (Forskrift til Opplæringsloven, 2006, §3-2).

Dette betyr altså at det er lovpålagt at skolen skal holde god kontakt med foreldrene eller de foresatte, og at lærerne har et ansvar om å invitere til samtale minst to ganger i året. Disse samtalene går gjerne under betegnelsene utviklingssamtaler eller konferansetimer, hvor barna etter fylte 12 år har rett til å delta sammen med foreldrene sine (Forskrift til Opplæringsloven, 2006, §3-2).

ADHD

I dette underkapittelet om ADHD vil jeg se på hvordan ADHD blir beskrevet som diagnose, hvilke symptomer som er typiske for diagnosen, hvordan utredningen av ADHD kommer i gang, og hvordan ADHD fungerer i skolen. Jeg vil se på tidligere forskning og faglitteratur fra blant annet Helsedirektoratet, ADHD-Norge og Utdanningsdirektoratet for å se på punktene over.

Ifølge Helsedirektoratet (2020) har rundt 3-5 prosent av barn og unge i Norge ADHD. De fleste som får diagnosen er gutter, men også jenter får påvist ADHD. Dette er en diagnose som ofte følger barn og unge inn i voksen alder. Selv om ADHD regnes som en egen diagnose, opptrer den ofte sammen med andre tilstander som kan gi ADHD-lignende symptomer. Blant annet kan ADHD være en risikofaktor for å utvikle vansker som blant annet atferdsproblemer, angst, depresjon, lærevansker, søvnproblemer og sosiale utfordringer. I tillegg til disse vanskene, er det vanlig at personer med ADHD også kan utvikle utviklingsforstyrrelser som autisme-spekter-tilstander og tics-lidelser. Det er derfor viktig at de får tidligst mulig hjelp, blant annet ved å se på bruk av legemidler (Helsedirektoratet, 2020).

Symptomer på ADHD

En ideell diagnose har symptomer som finnes hos alle individ med den diagnosen, som for eksempel vannkopper eller et brudd i beinet. Det er dermed en felles årsak til alle tilfellene av diagnosen, utviklingsforløpet er kjent, og man vet hvilken behandling som fungerer. Slik er det dessverre ikke med ADHD (Rønhovde, 2004, s. 45). Ifølge Folkehelseinstituttet kan ADHD forklares som «en nevrologisk forstyrrelse som først og fremst innebærer økt uro og vansker med oppmerksomhet» (Folkehelseinstituttet, 2015). De forklarer også at ADHD er en forkortelse for det engelske uttrykket *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, som på norsk kan kalles for forstyrrelse av oppmerksomhet og aktivitet (Folkehelseinstituttet, 2019). Både ADHD-Norge og Lisbeth Iglum Rønhovde forteller at ADHD kan deles inn i tre undergrupper; ADHD hovedsakelig hyperaktivitet og impulsiv type, ADHD hovedsakelig uoppmerksom type, og ADHD hovedsakelig kombinert type – hyperaktiv, impulsiv og uoppmerksom (ADHD-Norge, 2016; Rønhovde, 2004). Dette betyr at barn og unge som har ADHD ikke nødvendigvis har ADHD av den kombinerte typen, men at for eksempel hyperaktiviteten er mer fremtredende hos noen, mens andre kan ha konsentrasjon og oppmerksomhet som hovedproblemer. Likevel er det viktig å huske på at symptomer på ADHD kan variere med tanke på tid og miljø, både i den individuelle personen og fra person til person (Rasmussen, Nettet, Torgersen & Gjervan, 2009, s. 130).

Symptomene på ADHD må opptre over tid og på tvers av ulike situasjoner som ikke er aldersbestemt, for å kunne påvise at det er ADHD. I tillegg er det et krav at symptomene må vise seg før barnet har fylt 7 år, da mange forskere i dag mener at tilstanden er medfødt og genetisk bestemt, selv om man ikke kjenner til arvegangen (Rasmussen et.al., 2009, s. 130). Dette er også noe Utdanningsdirektoratet forklarer i en rapport om ADHD. Der blir det forklart at «arvelighet oppgis som en indeks og ligger mellom 0.0 (minst) og 1.0 (størst arvelighet). Man har funnet ut at AD/HD har en arvelighet på 0.8» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Slik som Rasmussen et.al skriver, nevner også Geir Øgrim, psykologspesialist ved sykehuset i Østfold, at symptomene på ADHD må vise seg i flere situasjoner. Han forteller videre at symptomene også må være tydelig avvikende i forhold til barnets alder og utviklingsnivå, og at symptomene virker negativt inn på sosiale og skolerelaterte aktiviteter (Øgrim, 2018). For at et barn under 16 år skal diagnostiseres eller utredes for ADHD, må det

vise seks av ni symptomer som er opplistet i diagnosemanualen DSM-5 (Øgrim, 2018). Ifølge Terje Ogden (2015, s. 202) blir ADHD klassifisert og diagnostisert ut ifra det amerikanske Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, forkortet til DSM-5.

Utredning av ADHD

For å kunne utrede et barn for ADHD, skriver Helse Bergen (2017) at viktige punkter de må vite om blant annet er bakgrunnsinformasjon om hvem barnet er, hvordan familien er, hvordan barnet har det på skolen, hva barnet liker og ikke liker. Videre trenger de å vite om vanskene barnet har og hvordan disse påvirker barnet både hjemme, på skolen og i sosiale settinger. Dette er viktig for de som skal utrede barnet å vite, slik at de lettere kan finne ut hvilken behandling de kan foreslå. Noen ganger kan uroen og konsentrasjonsvanskene nemlig skyldes andre diagnoser eller vansker enn ADHD, for eksempel lærevansker eller depresjon (Helse Bergen, 2017). Fra ADHD oppdages hos et barn til diagnosen stilles hos spesialisthelsetjenesten, tar det i gjennomsnitt fire år. Dersom foreldrene er bekymret for barnet sitt, bør de derfor ta kontakt med skolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter forkortet til PPT), slik at PPT kan anbefale videre utredning dersom de ser behov for det. Fastlegene kan også henvise direkte til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (heretter forkortet til BUP), dersom foreldrene ikke føler de får gjennomslag hos PPT. Dersom PPT og skolen blir enig om en mulig ADHD-diagnose hos barnet, blir saken henvist videre til BUP som til slutt fastslår om det er ADHD eller ikke, og dermed eventuelt hjelper med å utrette en behandlingsplan (ADHD-Norge, 2016).

ADHD i skolen

FNs menneskerettighetserklæring slår fast at «enhver har rett til undervisning» (FN-sambandet, 2019, s. 5) og at «undervisning skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter» (FN-sambandet, 2019, s. 5). Disse sitatene fra FNs menneskerettighetserklæring viser at alle har rett til undervisning som er med på å utvikle dem, uansett om de har vansker eller ikke. Også i Opplæringsloven (1998) er dette nedfelt, hvor det i §9a-2 står at alle elever blant annet har rett til læring. Likevel blir barn og unge med ADHD sett på som en betydelig vanskegruppe i skolen fordi de utgjør en tallmessig stor gruppe av vansker i skolen. Ifølge Utdanningsdirektoratets rapport om barn og unge med ADHD (2006), er elever med ADHD

som regel rustet evnemessig normalt, men forstyrres i det faglige og sosiale. Dette er noe som kan føre til både mobbing og ekskludering i skolen, og kan derfor medføre skolevegring hos enkelte barn og unge med ADHD. Det er derfor viktig at skolen har den nødvendige kompetanse for å møte disse elevene og situasjonene som kan oppstå rundt dem (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Som tidligere nevnt er ADHD kjennetegnet av symptomer som ofte forårsaker læringsproblemer. Likevel har barn og unge med ADHD ofte ekstra tilleggsvansker som fører til økt læringsproblematikk. Blant annet er det vist at mellom 20-40% av barn og unge med ADHD også har lese-/skrivevansker, mens 60-70% har atferdsforstyrrelser og 30-50% har motoriske vansker (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Dette betyr at lærerne bør være forberedt på forskjellige læringsvansker og tilleggsvansker som kan gjøre skolehverdagen til elever med ADHD vanskelig og hard. Skolen er den absolutt viktigste læringsarenaen ved siden av hjemmet når det kommer til faglig og sosial læring, noe som betyr at lærerne har en svært viktig rolle hos barna som er på skolen. En inkluderende skole som derfor tilpasser undervisningen og læringsmiljøet til elevgruppen, samt tilbyr en opplæring som er i tråd med det enkelte barns forutsetninger er derfor viktig her (Ogden, 2015, s. 94). Elever med ADHD har nemlig ofte en umoden læringsstil og kan derfor være lite flinke til å finne den metoden som fungerer best når det kommer til problemløsning og læring. Det er derfor viktig at lærerne er tilstede for å skape et læringsmiljø som treffer eleven med ADHD, slik at de ikke undertrykker eller føler avmakt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

Elever med ADHD har ofte et stort behov for forutsigbarhet og struktur i opplæringen sin, samt trygghet i kommunikasjon og stabilitet i relasjoner (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 120). Dette betyr at lærerne bør tilpasse sin undervisningspraksis slik at elevene med ADHD nettopp opplever forutsigbarhet, struktur og tydelig kommunikasjon, noe også de andre elevene kanskje kan profitere av. Arbeid med barn og unge med ADHD krever at det blir satt av ekstra ressurser og at man som lærer ikke bare tenker på fag. For at barn skal lære og utvikle seg, må de først og fremst trives på skolen. Barnas rett til trivsel i skolen er også nedfelt i Opplæringsloven §9a-2; «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9a-2). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2006) fungerer elever med ADHD bedre i små grupper enn i store

grupper, noe som kan være en faktor for bedre læring. De vil derfor ha nytte av undervisning alene eller i små grupper med en spesialpedagog, spesielt ved innlæring av nytt stoff. Et spørsmål man derfor bør stille seg som lærer, er hvordan skolene med fleksible areal og et elevtall på opp mot 90 elever per base, fungerer for barn og unge med ADHD. Dette er et spørsmål jeg skulle ønske jeg kunne se nærmere på, men som dessverre ikke hører til i denne oppgaven. Det vil derfor være spennende å følge med på om andre som forsker på ADHD, kanskje velger å se på nettopp dette.

4. Resultat og analyse

I dette kapittelet vil analysen av det innsamlede og transkriberte datamaterialet bli presentert. Analysen vil være inspirert av diskurs og tematisk analyse, og henter derfor strategier derifra, slik jeg så på i kapittel 2 om forskningsdesign og metode. Datamaterialet i dette prosjektet består av seks intervju – tre intervju med foreldre og tre intervju med lærere, hvor temaet hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert blir snakket om. Utsagn kan analyseres både som uttrykk og som påstand, hvor de vil være gjenspeilinger av noe allerede eksisterende. Dette betyr at utsagnene informantene kommer med i dette prosjektet vil være allerede eksisterende, og da kanskje ha bakgrunn i informantenes forståelseshorisont og være gjenspeilinger av samfunnsforholdene (se kapittel 3). Foucault skriver om en verktøykasse og det å ta i bruk ulike elementer for å skape sin egen analyse, slik jeg så i kapittel 3. Han viser et ønske om at elementer fra hans teori og analysemetode skal brukes, men at man som forsker også skal finne sin egen vei (Espedal, 2017). Jeg har derfor valgt å høre på Foucault, og dermed utarbeide min egen analyse ved hjelp av ulike elementer fra blant annet hans diskursanalyse.

Intervjuene i dette prosjektet utgjør altså datamaterialet for analysen. Jeg har arbeidet grundig og nøye med datamaterialet, sett gjennom og samlet utsagn i ulike kategorier som gikk igjen hos foreldrene og lærerne. Ettersom fokuset her var på hjem-skole-samarbeid og ADHD, var jeg spesielt interessert i å finne ut hvordan informantene beskrev temaet, slik problemstillingen spør om. Det var derfor interessant å se hvilke utsagn informantene kom med, og om det var mulig å spore tydelige diskurser i datamaterialet.

I det følgende skal jeg vise hvordan jeg først brukte tematisk analyse for å finne utsagnskategoriene i datamaterialet mitt, for så å se om det var mulig å finne diskurser og eventuelt hvilke diskurser som var rådende i materialet.

Kategorier

Datamaterialet blir sett på og analysert ved hjelp av en analyse inspirert av diskurs og tematisk analyse. Jeg tok ideer fra tematisk analyse for å finne kategoriene som jeg skal se på her. Den tematiske analysen er en metode for å identifisere, analysere og rapportere

mønster og tema i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 6). Jeg startet min analyse ved å gjøre meg kjent med datamaterialet gjennom transkribering og lesing av intervjuene. Under arbeidet med transkribering og lesing av intervjuene skrev jeg ned emner som gikk igjen i intervjuene med foreldrene og intervjuene med lærerne. Disse emnene ble bearbeidet og resulterte i åtte kategorier, hvor jeg valgte ut fem av dem som gjør det mulig å få innsikt i problemstillingen i dette forskningsprosjektet. Da datamaterialet var bearbeidet og plassert i de ulike utsagnskategoriene, utformet jeg navn på kategoriene ut ifra hva de inneholdt. Kategoriene viser også til regulariteter i utsagnene til informantene, noe som gjør det mulig å kalle kategoriene for utsagnskategorier. Regulære utsagn er utsagn som går igjen om det samme temaet (se kapittel 3). Ved å bruke utsagnskategoriene, fikk jeg en systematisk oversikt over datamaterialet hvor det kom tydelig frem hva som gikk igjen hos foreldrene og hos lærerne. Det var flere emner som ble tatt opp da jeg gjorde meg kjent med datamaterialet mitt og skulle finne utsagnskategorier.

Tabell 1: Oversikt over intervjuemner hos de ulike partene.

Emner	Foreldre	Lærere
Samarbeid	X	X
Kommunikasjon	X	X
Barn med ADHD	X	X
Fleksibilitet	X	X
Medisinering	X	X
Ressursmangel	X	X
Læringsstrategier		X
Håndtering av vanskelige situasjoner		X

Tabell 1 viser en oversikt over emnene som kom tydelig frem i datamaterialet, samt hvilken part som snakket om de ulike emnene. Jeg valgte å lage denne oversikten for å vise at det var mange spennende emner som ble snakket om og diskutert under intervjuene. Likevel måtte jeg velge ut de emnene som var mest relevant for å kunne besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet, samt for å begrense prosjektet noe. Fordi prosjektet handler om

hjem-skole-samarbeid og ADHD, vil noen av kategoriene være påvirket av spørsmålene jeg stilte i intervjuene (vedlegg 2, vedlegg 3).

Foreldrene

I transkripsjonene av intervjuene med foreldrene var det flere ting som gikk igjen. Jeg vil nå presentere fire kategorier som gikk igjen hos alle tre foreldre. Innenfor de ulike kategoriene snakket foreldrene stort sett om det samme, men i noen av dem gikk informantene i ulike retninger om temaet i kategorien. Dette skal jeg se nærmere på under hver av de fire kategoriene.

Samarbeid

Den første utsagnskategorien jeg skal se på hos foreldrene, er samarbeidskategorien. Denne kategorien tar for seg hvordan foreldrene prater om samarbeidet mellom hjem og skole, hva de ser på som viktige elementer i et hjem-skole-samarbeid og litt om deres samarbeid med deres barns lærer og skole. Kategorien kan være mye snakket om fordi jeg ser på hvordan foreldrene beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert, noe som kan være med på å framprovosere den økte praten om akkurat samarbeid og samhandling. Likevel er det dette som står i fokus i forskningsprosjektet, og vil derfor være viktig her.

Det kom tydelig frem i datamaterialet at de tre foreldrene syntes hjem-skole-samarbeid er viktig, spesielt med tanke på at barna deres har ADHD. Alle forteller om viktigheten ved et godt hjem-skole-samarbeid, og nevner flere elementer som også vises i faglitteratur om hjem-skole-samarbeid. Blant annet var foreldrene opptatt av at samarbeidet ikke måtte gå bare på skolens premisser, men at skolen og lærerne også måtte se dem som foreldre som en likeverdig part i samarbeidet. Dette tar også Nordahl (2007) opp i sin forskning om hjem-skole-samarbeid, slik jeg så på i kapittel 3. Han skriver at samarbeidet mellom hjem og skole må baseres på likeverd og gjensidighet, nettopp fordi dette er et samarbeid hvor partene har hver sitt hovedansvar. Foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen, mens lærerne har hovedansvaret for opplæringen. Denne fordelingen gjør at begge partenes behov og premisser må dekkes. Det er derfor viktig at alt ansvaret ikke legges hos den ene parten, men at de arbeider sammen for å skape en hverdag som er trygg for barna, og som skaper

både utvikling og læring. Videre var foreldrene svært enig i at kommunikasjon var et av de aller viktigste elementene i et hjem-skole-samarbeid, og at det var viktig at begge partene fikk informasjon dersom noe hadde skjedd, eller dersom det er noe viktig de må vite om. Dette kom tydelig frem hos forelder 2, som opplevde at barnet hadde skulket skolen en dag og dermed fikk melding fra læreren om det hadde skjedd noe, eller om barnet var syk siden det ikke var på skolen.

Det var en episode nemlig tidligere i år, der han barnet mitt hadde vært vekke fra skolen en dag, og han var ikke syk. Og jeg fikk tilfeldigvis vite om det fordi denne læreren var påpasselig nok til å sende en melding og si at «han var ikke på skolen i dag, har det skjedd noe?». Og da kunne jo jeg snakke med mitt barn, og han var litt sånn «åja, jeg trodde ikke du kom til å få vite det».

Dette utsagnet viser hva et godt samarbeid mellom hjem og skole kan føre til, og at god kommunikasjon mellom foreldrene og lærer er viktig for å ha oversikt over hva som skjer i barnets liv. Fordi barn med ADHD kan ha tilleggsvansker som atferdsforstyrrelser, blant annet i form av depresjon, aggressivitet, angst, søvnproblemer og lignende (Helsedirektoratet, 2020), kan dette være ekstra viktig. Også de to andre foreldrene fortalte at kommunikasjon var svært viktig for å skape et godt samarbeid med læreren, noe forelder 3 var spesielt tydelig på:

Hva jeg legger i det. Det er at vi kan ha en dialog, holdt jeg på å si, som går begge veier. Det betyr at vi kan ha mailkontakt, men også at man kan nå hverandre per telefon. Ja. Det legger jeg egentlig i det.

Selv om foreldrene var forholdsvis samstemte i flere av elementene som er viktige i et hjem-skole-samarbeid, kom det også tydelig frem ulike retninger innenfor temaet da de snakket om sitt eget hjem-skole-samarbeid. De tok opp typiske tekstbokelementer som blant annet kommunikasjon, relasjon og likeverdighet, da de snakket generelt om hjem-skole-samarbeid, men måten de derimot snakket om sitt eget hjem-skole-samarbeid var noe varierende. Det var en klar forskjell i foreldrenes opplevelse av hjem-skole-samarbeid, og hvilke erfaringer og meninger de hadde opparbeidet seg gjennom årene barna deres hadde gått på skole. Jeg leser en mindre positiv holdning til hjem-skole-samarbeid hos noen av foreldrene. Det kommer frem hos noen av foreldrene at hjem-skole-samarbeidet påvirker deres

hjemmesituasjon ved at barnet kan komme hjem fra skolen å føle at det ikke har blitt ivare tatt, noe foreldrene da mener er lærer sin skyld. Dette vil påvirke resten av dagen, og barnet vil ha en mindre god dag når det også er kommet hjem fra skolen, blant annet når de skal gjøre hjemmelekser og andre aktiviteter den dagen. Isolert sett forteller foreldrene derfor at hjem-skole-samarbeidet har en veldig stor påvirkning på hverdagen og familielivet.

Gjennom de transkriberte intervjuene med foreldrene er det gjennomgående at samarbeid mellom dem og lærerne er viktig for at barnet skal ha det bra på skolen og hjemme.

Hovedpunktet hos alle foreldrene er kommunikasjon med læreren, hvor noen mener at kontakt via e-post er for lite kontakt, mens andre mener det er helt greit. I tillegg til kommunikasjon, tar foreldrene også opp at det meste av samarbeidet blir initiert av dem, ikke fra skolen og lærerne. De forteller at det ofte tar lang tid før lærerne svarer dem på mail, og at de i noen situasjoner skulle ønske de hadde privat telefonnummer direkte til læreren. Dette fordi lærerne ikke alltid er på kontorene sine, og de tar derfor ikke alltid telefonen eller svarer på mail. Spesielt viktig viser dette seg å være for forelder 2 og 3, som har noe mer utagerende og urolig ADHD hos sine barn enn det forelder 1 har hos sitt barn.

Ja, jeg kan kjenne det at hvis jeg ikke får svar for eksempel, eller hvis det tar lang tid før jeg får svar, eller at det har vært noe som har vært vanskelig. Jeg merker det gjerne i og med at han har ADHD, barnet mitt. Så kan jeg på en måte merke at han noen dager er mer urolig enn andre dager, sant. Og hvis jeg da ikke får fatt i læreren og får vite hva det er, eller hvis hun ikke varsler meg om ting som har skjedd, så blir det vanskelig. Så hvis lærer ikke er på og ligger litt i forkant, så blir det vanskelig for oss hjemme, for da forstår vi ikke helt problematikken, og det er ikke alltid han barnet mitt forteller alt som har skjedd heller, sant. Og da blir du litt sånn «årh, hvorfor kan hun ikke gi beskjed? Er det noe som har skjedd liksom?». (forelder 3).

Med andre ord kan jeg se hos alle foreldrene at kommunikasjon er et absolutt hovedpunkt for at samarbeidet mellom dem og lærerne skal fungere godt, og for at de skal føle seg trygge på at barnet deres har det bra når de er på skolen. Fordi foreldrene viser klare tegn til at kommunikasjon er det viktigste i et hjem-skole-samarbeid, har jeg valgt å ha en egen kategori for kommunikasjon. Dette selv for at samarbeidskategorien også ser en del på kommunikasjon som et hovedelement for hjem-skole-samarbeid.

Kommunikasjon

Som jeg så på over, snakker foreldrene mye om kommunikasjon som et viktig element i hjem-skole-samarbeid. Jeg har valgt å ha kommunikasjon som en egen kategori, og ikke en del av samarbeidskategorien, fordi det ble satt mye fokus på nettopp dette elementet hos foreldrene. Foreldrene viste forholdsvis like tanker om at kommunikasjon er viktig for å skape et godt hjem-skole-samarbeid, og spesielt når det er barn med ADHD involvert. Jeg syntes derfor det var naturlig å sette dette som en egen utsagnskategori.

Hos de tre foreldrene kommer det tydelig frem at de ikke har noen faste kommunikasjonspunkter med lærerne til barna deres. I tillegg forteller de at det er lite ekstra oppdateringer om hvordan dagen har vært og dersom det skjer noe på skolen de bør være klar over. Foreldrene føler ofte at de selv må sende mail til lærerne å høre hvordan det går på skolen med barnet deres, og om det har skjedd noe spesielt den siste tiden. Dette merkes spesielt hos forelder 3, hvor barnet er noe mer utagerende enn barna til de to andre foreldrene i dette prosjektet. Forelder 3 forteller at da BUP hadde inne en pedagog på skolen hvor barnet til vedkommende går, så fungerte samarbeidet og kommunikasjonen med læreren greit i en periode før det dabbet av igjen. Videre forteller vedkommende at etter denne perioden, så har de ikke fått noe særlig med mail fra læreren, annet enn de vanlige innkallingene til konferansetimer og foreldremøter, som de også får på papir. Det er tydelig at forelder 3 syntes dette er irriterende, og vedkommende skulle ønske at læreren tok mer kontakt for å oppdatere ukentlig og om situasjoner som oppstår. Selv om det er lite kontakt mellom forelder 3 og læreren, er vedkommende likevel fornøyd med læreren og hvordan hun forholder seg til barnet. Vedkommende forteller at selv om det kan gå mange dager før hen får svar på mail, så trøster vedkommende seg med at barnet liker læreren godt. Dette ser jeg i utsagnet til forelder 3:

Men det som er fint med henne, er at hun er veldig fin med barnet. Så det er liksom det jeg trøster meg med. Hun har veldig god dialog med barnet mitt, og er veldig rolig med han, og kjefter.. «mamma, hun har aldri kjeftet på meg, jeg liker hun veldig godt», sier barnet. Så det har vært trøsten oppi det.

Utsagnet viser her at selv om kommunikasjonen ikke alltid er så god i samarbeidet, så kan andre ting være med på å gjøre opp for dette. Selv om forelder 3 godtar mindre

kommunikasjon fordi læreren har god relasjon med barnet, ligger det likevel som et irritasjonsmoment for vedkommende. Dette er noe som kanskje kan være med på å gjøre at samarbeidet etter hvert går over i en mer negativ retning. Ifølge Nordahl (2007) legger føringene fra LK06 og Opplæringsloven opp til at foreldrene har rett til å få informasjon om mål for opplæringen og hvordan den er lagt opp, samt at de har rett til å delta i diskusjoner og drøftinger om barnas opplæring og utvikling i skolen, og ha innflytelse på barnas skoletilbud. På grunn av disse føringene, kan et samarbeid eksistere på tre nivå, slik jeg så på i kapittel 3. Det første nivået innebar kun informasjon, det andre dialog og drøftinger, og det tredje medvirkning og medbestemmelse. I forelder 3 sin situasjon kan det virke som om hjem-skole-samarbeidet eksisterer på det første nivået, hvor lærer kun deler informasjon hun mener er nødvendig å dele. Også forelder 1 opplever at læreren ikke oppdaterer dem godt nok om hva som skjer på skolen og hvordan barnet deres har det i skolehverdagen:

(...) Vi får av og til en melding hvis han liksom har gjort det veldig bra på skolen. Så hender det at vi får en melding om det. (...) Men sjeldent liksom. Vi har ingen slike faste punkter, vi har ingen faste kommunikasjonspunkter da. (...) Vi får ingen ukesrapportering eller månedsrapportering, eller slike typer ting da. Det gjør vi ikke.

Selv om det kommer frem ulike opplevelser av kommunikasjonen med læreren, viser forelder 2 derimot en noe annen vinkel på saken. Vedkommende er lærer selv, og forklarer at hen forstår hvor mye kontakt man kan ta med barnets lærer og hva man har krav på som foreldre til barn i skolen:

(...) Veldig mange har jo ikke noe annet behov enn å bare få info hvis det er noe spesielt, og så ha litt oversikt over dagene til ungene. Men så er det ganske mange foreldre også som trenger litt ekstra, og fordi du merker at ungene trenger litt ekstra. Så noen foreldre trenger det for sin egen del, noen trenger det for ungene sin del, og da er det det med.. sant.. noen foreldre lurer sikkert veldig på «Hvor mye kan vi kreve? Eller hvor mye kan vi spørre om? Hvortid kan vi ta kontakt? Hvordan skal vi ta kontakt?» Og da tenker jeg som lærer hvertfall.. Nå er det vanskelig, for nå blir det som både lærer og forelder. Så som forelder kjenner jeg litt på den, men jeg kjenner jo meg selv og vet hva vi er vant til å gjøre hos oss. Så jeg tenker at når det er noe spesielt og det handler om ungen, og det gjør de jo som oftest, så tillater man ganske mye. Altså, da er det greit å sende mail eller ringe hvis det er krise.

Gjennom utsagnet kan det se ut til at forelder 2 ser saken fra to sider, og dermed kanskje også blander rollene som forelder og lærer noe her. Likevel viser vedkommende at hen vet

hva som kan forventes av læreren og hva hen kan kreve av kommunikasjon og kontakt for å ha kontroll på barnets skolehverdag. Forelder 2 forteller også at hen ikke er redd for å ta kontakt med læreren dersom det er spørsmål som må svares eller det har oppstått situasjoner som må håndteres i samarbeid mellom hjem og skole. Vedkommende mener at det kan være enklere for hen å ta kontakt med læreren, da vedkommende er vant til å ta kontakt med folk i arbeidshverdagen sin, og at dersom læreren ikke svarer, så spør vedkommende en gang til.

Foreldrene har med andre ord ulike erfaringer med kommunikasjon og kontakt i sitt hjem-skole-samarbeid, men er likevel enige i at kommunikasjon er hovedelementet i et godt samarbeid. Hva som gjør at kommunikasjonen mellom forelder 1, forelder 3 og deres lærere er mindre enn ønsket, er vanskelig å svare på. Det kan kanskje ha med at lærerne har for lite kunnskap om ADHD, og derfor trekker seg unna foreldrene til disse barna. Dette uttrykker forelder 3 spesielt godt:

(...) For det er jo noe med at når du har en med ADHD, så en ting er at lærerne skal ha kunnskap, men det er jo også noe med at elevene rundt og også må få kunnskap på en slik måte at det ikke blir stigmatisert eller alvorlig, eller noe sånt. Men bare at han har et annet reaksjonsmønster, og hvordan kan de best håndtere det. Så det handler jo om at de også må få kunnskap, ikke bare læreren, tenker jeg.

I utsagnet kommer det frem en opplevelse av for lite kunnskap om ADHD i skolen. Dette er noe foreldrene er enige om, og de viser et ønske om at både lærere og medelevene til barna deres bør lære om ADHD.

Barn med ADHD

I tillegg til samarbeid og kommunikasjon, fortalte foreldrene mye om barna deres sin ADHD. Som med samarbeidskategori, kan også denne kategorien være fremprovosert ved at jeg ser på emnet og dermed stilte spørsmål om det. Likevel utdypet og gjentok foreldrene elementer ved barnas ADHD gjennom intervjuene, samt at det er en sentral del av prosjektet. Derfor ser jeg på dette som en viktig kategori å ha med.

Det er tydelig at foreldrene viser åpenhet rundt det å snakke om barnet sitt og deres ADHD. I intervjuene kommer det frem at barna det her er snakk om, har veldig ulike typer av ADHD, noe jeg så på i kapittel 3 at er vanlig hos barn og unge med ADHD. Symptomene på ADHD kan variere fra person til person, i tillegg til innad i hvert individ. Dette betyr at hos noen kan hyperaktiviteten være mer fremtredende, mens hos andre kan konsentrasjonen og oppmerksomheten være hovedproblemene (Rasmussen et.al, 2009). Foreldrene forklarer barnet sitt sin ADHD slik:

Nå skal det sies at vi har et barn som ikke er utagerende på skolen, så han lager jo ikke noe bråk, sant. (...) Han forstyrrer ingen andre, eller... i løpet av en skoledag, eller gjør noe ut av seg slik. (...) Ja, altså han er jo uoppmerksom. Han har konsentrasjonsproblemer, han sliter med arbeidsminnet. Eem.. Han sliter med å.. altså konsentrasjon, altså.. påvirkning. Han blir veldig påvirket av det som skjer rundt han. Det kan være støy, det kan være andre som snakker til han, eem.. og den type ting da. (forelder 1).

Han er så ulik de fleste andre som jeg har hatt med ADHD, for omtrent alle som jeg har hatt med ADHD, har hatt tilleggsvansker i tillegg, enten dysleksi, lærevansker, litt sånn autistiske trekk, altså det kan være veldig mye forskjellig, men det har ikke alltid vært.. De har aldri vært skoleflinke, så jeg tenker at.. i etterkant har jeg tenkt at jeg har sikkert hatt noen andre, særlig gutter da, med ADHD, som har vært skoleflink. Men jeg har ikke forstått, og heller ingen andre har forstått at de har hatt ADHD. For det har ikke påvirket dem på en annen måte enn at de har vært veldig urolige, kanskje gjort mindre enn det du skulle forvente av dem, for du vet at de er flinke, at de er underyttere. Men du tenker ikke på at det kan være ADHD. (...) Han har nok kanskje den som vi før vel kalte for ADD. At det er mest uro i hodet. For han har nå.. tror det er ett og et halvt år han har vært uten medisin, og jeg trodde egentlig at det gikk helt fint. Og så var det plutselig etter dette her med skulkingen og en del sånne ting, så hadde han et skikkelig melt-down der det virkelig kom ut hva som var problemet. Han syntes skolen var forferdelig vanskelig, og han kjedet seg, og han var så urolig i hodet så han klarte ikke å høre etter eller konsentrere seg, og da spurte jeg han om han ville begynne på medisin igjen. Og når han da sa ja, så skjønte jeg at okei, dette er faktisk gale, for det var jo han som ville slutte i utgangspunktet. Så jeg tror nok at det er mest indre uro. (forelder 2).

Han er veldig hyper. Ja. For han har ADHD med sterk sånn H, altså sterkt hyperaktiv. Så det er han. Ja. Han går jo på medisiner i forhold til det, og har problemer med å sove om natten, så han har ikke så mye søvn og sånne typer ting. Så han er veldig aktiv, både mentalt og fysisk egentlig, selv om han går på medisiner. Så han strever en del i forhold til det, men han har gode og dårlige perioder og dager, sant. Så ene dagen er han helt hyper, du kan se det på pupillene at de er store, altså at han er full i

adrenalin. Mens andre dager så er han helt som normalt, det er ikke alle som skjønner at han har ADHD en gang. Så det svinger veldig. (forelder 3).

Foreldrenes forklaringer på barnas ADHD viser klare forskjeller hos dem. Forelder 1 har et barn som har konsentrasjonsproblemer, og som dermed er uoppmerksom. Dette barnet trenger kanskje hjelp til å komme i gang med oppgaver på skolen, og at læreren går bort å gir beskjeder direkte til barnet etter de er gitt i plenum. Forelder 2 har derimot et barn som er veldig skoleflink, men som sliter med mye uro i hodet. Det klarer derfor ikke å holde fokus, og kan trenge hjelp fra læreren ved at den også her går direkte bort til barnet og gir beskjeder på nytt etter de er gitt i plenum. Forelder 3 har et barn som er mer utagerende og hyperaktivt enn de andre barna som er beskrevet her. Barnet her sliter med så mye uro i kroppen at selv ikke medisineren fungerer like godt alltid. Likevel har barnet også dager og perioder hvor ADHD-symptomene er mye roligere og uroen ikke er like ille som i andre perioder.

Det er her klart at foreldrene viser en åpenhet rundt det å prate om ADHD og hva dette innebærer, hvordan det fungerer i hverdagen og hvordan det påvirker familiesituasjonen. De forteller at det er viktig å være åpen rundt temaet, slik at andre kan forstå hvordan det er å ha ADHD og hvordan man skal forholde seg til en med ADHD. Forelder 3 forteller klart og tydelig at dette ikke er noe å være flau over: «Jeg syntes ikke det er flaut i det hele tatt. Jeg tenker at jo mer åpenhet det er om det, jo bedre får barnet det, fordi det vil få mer forståelse».

Fleksibilitet

Den fjerde og siste utsagnskategorien jeg skal se på her, er fleksibilitetskategorien. Denne utsagnskategorien handler om foreldrenes forståelse og følelse av det å måtte være fleksible med barn med ADHD. De forteller alle sammen at det er veldig annerledes å ha et barn med ADHD og et barn uten ADHD. Hverdagen deres må ofte planlegges mer nøye, og det er viktig at barn med ADHD har struktur på dagen sin – både hjemme og på skolen. Dette er noe Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver om i boken *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle*, hvor de skriver at barn med ADHD ofte har et stort behov for forutsigbarhet og struktur i opplæringen sin. Likevel er barna svært uforutsigbare i hvordan de reagerer på

ulike situasjoner og hendelser som skjer i hverdagen, og på kort tid må foreldrene kanskje endre programmet for resten av dagen dersom det har skjedd noe som gjør at barnet reagerer på en uforutsigbar måte. Spesielt forelder 1 opplever ofte å måtte endre programmet for ettermiddagen dersom barnet kommer hjem fra skolen og er frustrert og lei seg. Dette fører til at vedkommende må sette seg ned med barnet sitt og bruke tid på å roe det ned, noe som igjen betyr at det forelder 1 holder på med når barnet kommer hjem fra skolen, må settes på pause.

(...) Og så er det klart at det er generelt sett utfordrende når han kommer hjem ifra skolen og har hatt en dårlig dag på skolen, for vi bruker mye tid på å måtte lande ham igjen da, sant. Eem.. Så.. Ja, sant. Andre som kan gå rett på middagen og gjøre lekser, og så er man ferdig med det. Vi kan jo oppleve at vi må bruke en time eller to før vi kan begynne å snakke om at han skal spise noe, eller gjøre lekser eller slike ting.. (forelder 1).

Her forteller forelder 1 at det kan ta lang tid å lande barnet dersom det har hatt en dårlig dag på skolen, og selv om de kanskje har en planlagt og strukturert hverdag hjemme, så vil hendelser som dette være med på å endre dagen deres. Det er derfor viktig at de er ekstra fleksible med tanke på hvordan de legger opp hverdagen sin, og hvordan de håndterer barnet sitt. Dette vises også hos de andre foreldrene som forteller at man som foreldre til barn med ADHD må være forberedt på at det vil oppstå situasjoner som man må fikse opp i, kanskje oftere enn med barn uten ADHD. Foreldrene forteller at de arbeider tett på barna sine, slik at de hele tiden følger opp og passer på. Videre forteller de at dersom det oppstår situasjoner i skolen hvor andre barn blir skadet eller skremt, får de e-post om dette fra læreren. Foreldrene håndterer dette ved å ringe eller dra bort til barnet som har blitt skadet eller skremt for å ordne opp sammen med sitt eget barn. Dette forteller foreldrene at de gjør for å ordne opp slik at barna ikke blir redd for deres barn med ADHD, og slik at de kan lære at deres kan være uforutsigbar og kan ha et annet reaksjonsmønster enn barn uten ADHD. De tar også kontakt med læreren for at også hen skal ordne opp i det på skolen, da det er der situasjonene ofte utspiller seg.

Også forelder 2 viser forståelse for å være mer fleksibel med et barn med ADHD, da barnets indre uro ikke kommer ut på noen måte. Ifølge vedkommende er ikke barnet her et typisk barn som drar ut og leker, men som heller sitter inne og spiller dataspill.

Ja, for det kommer ikke ut. Nå er jo han et slik typisk gamer-barn, så han sitter med datamaskinen sin hele dagen, og det er liksom der han har livet sitt. Og jeg vet jo veldig godt at man egentlig skal ha regler og at man skal sitte så og så lenge, men samtidig så er det noe med nå... hvis ikke han hadde fått gjøre det, så hadde han ikke gått ut. Han er ikke den som går ut, og vi bor liksom litt utenfor de der store barneområdene. Så jeg tenker at for han, så er det bra å ha datamaskinen. For der snakker han med folk, og der er han med folk og der har han det sosiale livet sitt. Så jeg tenker at for han, så må han faktisk få holde på med det, hvis ikke hadde han falt helt utenfor.

Det kommer tydelig frem her at forelder 2 er fleksibel med tanke på tidsbruk av datamaskinen, nettopp fordi hen vet at det er der mye av barnets sosiale liv foregår. Vedkommende forteller at man egentlig bør ha regler for tidsbruk, men at hen er redd for at barnet ville falt utenfor dersom det ikke hadde fått bruke den tiden det gjør på datamaskinen sin. Alt i alt viser alle foreldrene at de må være åpne for plutselige forandringer i hverdagen, og at de må være fleksible med tanke på regler og planlegging.

Lærerne

Slik som med foreldrene, var det også flere ting som gikk igjen i transkripsjonene av intervjuene. Likevel har jeg valgt ut fire utsagnskategorier som er mest relevant for problemstillingen i dette prosjektet, og skal nå presentere de utvalgte kategoriene her.

Samarbeid

Akkurat som hos foreldrene, var det også mye snakk om samarbeid og samhandling hos lærerne. Utsagnene vil nok være noe framprovosert, da prosjektet omhandler hjem-skole-samarbeid, og det derfor var naturlig for meg å stille spørsmål om dette. Emnet ble likevel gjennomgående i intervjuene, selv om ikke alle spørsmålene direkte spurte om det. Jeg skal derfor se her på lærernes beskrivelser og erfaringer om emnet.

I transkripsjonene av intervjuene med lærerne kommer det frem at de har forholdsvis like forklaringer på hva de legger i et hjem-skole-samarbeid. For lærerne innebærer hjem-skole-samarbeid alle kommunikasjonspunkter som møter, mailer, ukeplaner og diverse informasjonsskriv – altså all kommunikasjon både skriftlig og muntlig.

I et hjem-skole-samarbeid så legger jeg, eeem.. alle kontaktpunktene vi har med foreldrene. Fra foreldremøter, til når de får mail hjem, når de får ukeplan hjem, når vi får meldinger og når vi får beskjeder. Eeem.. Det er all kommunikasjon vi har med foreldre både skriftlig og muntlig. (lærer 1).

I dette utsagnet forteller lærer 1 hva hen legger i et samarbeid mellom hjem og skole, og det kommer tydelig frem at vedkommende mener kommunikasjon er det klart viktigste elementet der, slik også foreldrene gjorde. Lærerne forteller at dersom samarbeidet med hjemmet er positivt og godt, så klarer de å legge det fra seg på jobb når arbeidsdagen er over. Dersom samarbeidet derimot ikke er fullt så godt, forteller de at det er vanskeligere å legge det igjen på jobb og at de dermed ofte tar det med seg hjem ved at de går og tenker på det. Dette forklarer lærer 1 godt i utsagnet:

På den måten at hvis jeg har et godt samarbeid, så er det bare en del av jobben. Men hvis det er vanskelig, så er det noe du lett drar med deg, sant. Du bor gjerne i området, du treffer de gjerne på butikken, du, ja. Så det påvirker meg. Hvis det er et dårlig samarbeid så kan det være vanskelig. Men det er jo ikke ofte. Men det kan skje, og da er det vanskelig å klare og legge det igjen på jobb.

Her forteller lærer 1 at det ofte er vanskelig å legge fra seg hjem-skole-samarbeid som ikke fungerer så godt, men at det også er sjeldent de ikke fungerer godt. I samsvar med lærer 1, forteller lærer 3 også at:

Så lenge du har den gode dialogen, så tenker jeg at da klarer vi å løse det meste, sant. Men du må tørre å stå litt i det, for det er ikke alltid gøy med hjem-skole-samarbeid. Det er en del ubehagelige ting som kommer frem. Det er ikke sikkert de er fornøyd, det er ikke sikkert at de er.. Men det må du tørre å stå i, sant.

Det er tydelig at lærer 3 mener hjem-skole-samarbeid ikke bare er enkelt, men at det vil komme opp ubehagelige situasjoner som for eksempel at foreldrene ikke er fornøyd med noe du som lærer gjør. I dette prosjektet hvor fokuset er på hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert, kan dette være ekstra viktig å tenke på. Foreldre vil stort sett alltid det beste for barnet sitt, og ønsker derfor å være med å påvirke i skolen. Dette er også noe de har rett til, ifølge FNs menneskerettighetserklæring (2019) og Nordahl (2007) (se kapittel 3). I tillegg til at foreldrene ofte ønsker å ha medvirkning i skolen, kan foreldre til barn med

ADHD ofte være mer beskyttende ovenfor barnet sitt, da det kanskje ikke fungerer like godt på skolen som barn uten ADHD. Foreldrene kan kanskje være enda mer på lærerne, og et godt samarbeid med dem kan derfor være svært viktig. Dette forklarer lærer 3 når hun forteller om åpne kommunikasjonslinjer og hvordan dette er med på å løse situasjoner på en effektiv og fin måte. Jeg forstår det derfor slik at åpenhet i samarbeidet er viktig for lærerne.

Det er tydelig at lærerne har samsvarende svar om hva som er viktig i et hjem-skole-samarbeid, og at både kommunikasjon, åpenhet og ærlighet er på toppen av viktige elementer her. På grunn av at kommunikasjon er såpass viktig for lærerne, slik det var for foreldrene, har jeg valgt å la det være en egen kategori her også.

Kommunikasjon

Den andre utsagnskategorien jeg skal se på er kommunikasjonskategorien. Som jeg skrev over var kommunikasjon et element lærerne ser på som svært viktig i et hjem-skole-samarbeid. De viser en klar enighet i at det er lav terskel for foreldrene å ta kontakt med dem. Likevel er det varierende hva de tenker om kommunikasjonen med foreldrene til barn med ADHD. Hvor mye kommunikasjon lærerne har med foreldrene kommer også an på hvor interessert foreldrene er og hvilken type de er. Lærerne forteller at foreldrene ikke må være anklagende og kritiske dersom kommunikasjonen skal fungere godt, og at dersom foreldrene ikke er anklagende og kritiske, har de lettere for å sende dem meldinger med oppdateringer om barnet i skolen. I flere tilfeller har noen av lærerne syntes det har vært enklere å sende bilder via telefon enn å laste dem opp på datamaskinen og sende dem via mail. Dette fordi de syntes det er enklere å ta bilde i en gitt situasjon hvor barnet med ADHD mestrer noe, for så å sende det direkte til foreldrene. Lærer 1 forteller at: «(...) Altså, det er superenkelt å ta et bilde av eleven som mestrer noe, og sende det til mamma. For mamma blir kjempeglad, og hun får litt mer energi til å takle den dagen». Vedkommende syntes derfor det er like greit å bruke privattelefon, men er nøye med hvem hen utleverer nummeret sitt til.

Lærerne forteller at samarbeidet med foreldre til barn med ADHD krever mye jobb i starten, slik at man kommer på lik linje og slik at samarbeidet kan utvikle seg til et godt samarbeid. For lærer 3 er det viktig med åpne kanaler mellom vedkommende og foreldrene:

(...) Vi har åpne kanaler og kan.. de kan på en måte si ifra når det er noe de tenker på, og jeg kan si ifra når det er noe jeg tenker på. Og så har vi litt jevnligere møter med disse foreldrene, sant. Sånn at vi har det litt tettere enn med andre barn. (...)

Dette er viktig for lærer 3 fordi hen ønsker at begge partene i samarbeidet skal kunne ta opp ting som irriterer dem eller spørre om det er noe de lurer på. Hen forteller også at man må være rausere med foreldre til barn med ADHD, nettopp fordi de kanskje møter flere konflikter og vanskelige situasjoner i hverdagen enn hva foreldrene til et barn uten ADHD kanskje gjør. Dette er et godt poeng fordi ADHD kan påvirke og berøre stort sett alle sidene ved livet til barnet, og kan derfor være med på å vanskeliggjøre blant annet relasjoner med andre mennesker (Helsedirektoratet, 2020).

Det er noe ulikt hvor mye lærerne i dette forskningsprosjektet har kontakt med foreldrene til barna i klassene sine, noe som også inkluderer foreldrene til barn med ADHD. De mest vanlige kommunikasjonspunktene med foreldre til barn med ADHD, forteller lærerne at er de samme som for foreldre til barn uten ADHD: foreldremøter, konferanser, underveissamtaler og utviklingssamtaler, i tillegg til informasjonsskriv, ukeplaner og eventuelle mailer dersom det har skjedd noe spesielt på skolen eller det har oppstått vanskelige situasjoner med barnet. I utsagnet under forteller lærer 2 om hvordan kommunikasjonen mellom hen og foreldrene til barnet med ADHD i klassen er:

Han har jo skilte foreldre da. Så det er en uke hos mor og en uke hos far, og jeg opplever at de samarbeider ganske godt, så dette er ikke noe nytt brudd. Faren har fått seg en ny kone, og barnet i min klasse har fått seg en lillesøster som går her på skolen, som han er veldig glad i, og beskytter. Eem.. Jeg har litt ulike.. jeg har nok mest kontakt med faren og den nye moren, og det er de som er flinkest til å informere meg og spørre meg hvis det er noe. Men ingen av de er noe slik som er veldig ute etter å passe på at vi gjør jobben vår på en måte. Og av og til lurer jeg på om de skjønner helt hvordan han er i klasserommet, altså ja.. For de spør så lite om det. Men innimellom så har vi jo møter og sånn da, men egentlig mest sånn vanlige utviklingssamtaler og sånt da.

Det kommer tydelig frem her at lærer 2 ikke har mer kontakt med foreldrene til barnet med ADHD enn med andre foreldre, og at det i tillegg er ulik kommunikasjon med far og mor til barnet. Dette er kanskje noe som vil være forskjellig i alle hjem-skole-samarbeid, og i alle

hjem hvor mor og far er skilt. Jeg velger derfor å ikke se på dette som en generell grunn for mer eller mindre kommunikasjon mellom lærer og foreldre.

Gjennom utdragene viser alle lærerne at det er viktig med åpen kommunikasjon. Likevel kommer det tydelig frem at dette er i ulik grad. Lærer 1 og 3 er åpen for en hyppigere kommunikasjon, og tar ofte selv initiativ til å kontakte foreldrene for å skape en god relasjon hvor begge parter kan stille spørsmål og være kritiske, uten å være anklagende og sure. Lærer 2 holder en noe lavere profil og innretter seg mer etter hvor mye foreldrene velger å ta kontakt. Dette er likevel noe som er individuelt hos alle foreldre og lærere, og jeg mener derfor at det ikke er noen klar fasit på hva som er rett og galt her.

Barn med ADHD

Om ADHD forteller lærerne at det er svært individuelt hos hvert barn, men at det også finnes flere likhetstrekk. Rasmussen et.al (2009) forklarer at dette er vanlig (se kapittel 3). Det er tydelig at lærerne som er intervjuet i dette prosjektet har svært ulike erfaringer med barn med ADHD, men at det også finnes noen likheter i beskrivelsene deres. De viser blant annet en viss forståelse for at barna sliter med konsentrasjon, impulsivitet, uro i kropp og hodet, og at de i løpet av en dag dermed har færre effektive timer og kortere læringsvinduer. Dette ser jeg også i fagteori og tidligere forskning om emnet, hvor blant annet ADHD-Norge (2016) og Rønhovde (2004) skriver om dette. Lærerne forklarer videre at barn med ADHD ofte kan virke mer umodne enn barn uten ADHD, og at de derfor bruker lengre tid på å forstå seg selv og hvordan de fungerer. Dette har ofte å gjøre med selvreguleringen, noe som ifølge lærerne ikke kommer like tidlig hos barn med ADHD som hos andre barn. I tillegg forteller de at også impuls kontrollen hos barn ofte er dårligere jo yngre de er, og at denne kontrollen derfor kan være enda dårligere hos barn med ADHD.

I tillegg til de andre punktene, forteller lærer 3 at hen opplever at barn med ADHD kan være vanskelig å oppdra fordi de har så mye energi og at de dermed får viljen sin oftere. Dette forklarer hen godt i utsagnet under:

Jo, fordi en ADHD-elev, eller et ADHD-barn kan være vanskelig å oppdra, fordi de har så mye energi og man skjønner på en måte ikke helt hva det går i kanskje, altså sant,

fordi det er så masse. Det er lett for at det blir en sånn.. at de får viljen sin ofte, sant. Og dermed blir det litt.. de får litt frie tøyler kanskje. Det er hvert fall det som er litt sånn.. min opplevelse av det, hvert fall.

Lærer 3 opplever altså at foreldre til barn med ADHD ofte lar barna få viljen sin litt for ofte, men hen forteller også at dersom foreldrene er bevisste og litt streng i oppdragelsen, så kan de ha det lettere med et barn med ADHD. Dette mener hen også vil profittere barnet både hjemme og på skolen, da det vil være mer struktur på hverdagen. Noe jeg så på i kapittelet med fagteori og tidligere forskning at Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver om. Videre forteller lærerne at barn med ADHD alltid vil ta stor plass i en klasse, og at de derfor vil ha nytte av å lære hvordan de skal oppføre seg ved hjelp av klare rammer. Dette er noe lærer 2 prater om i intervjuet:

(...) De trenger ofte veldig eem.. klare rammer. Forutsigbarhet er bra. Påminnelser, og så må de ofte ha litt mer øvelse i å bli selvstendig, hvert fall min mening da, med den eleven jeg har enn med andre elever. Og så har jeg lært det at man skal ta små steg om gangen, ikke slik at på slutten av timen så skal du få en belønning, men gjør den lille oppgaven så får du en liten belønning og sånn. Og så er det etter min erfaring litt sånn dags.. eem.. dagsform. Det kan svinge litt. Av og til kan det gå helt greit å følge vanlig undervisning, og andre dager er det på en måte ikke mulig å nå inn, og da er det veldig fokus på seg selv og sine behov og lyster. «Nå vil jeg spille piano» for eksempel. Og da er det vanskelig å rette seg etter en instruks fra en lærer, fordi da har man så lyst til at. Hehe. At man må bare gjøre det.

I utsagnet over forteller lærer 2 at det er viktig med små steg når man arbeider med barn med ADHD, og at man derfor er nødt til å dele opp oppgavene slik at det blir mange og små mestringer, istedenfor én stor oppgave som de skal løse og kanskje ikke klarer å holde fokus på. Likevel vil arbeidsmengden komme an på barnets effektive timer i løpet av dagen, og hvortid barnet har et åpent læringsvindu man kan benytte seg av. For å finne de åpne læringsvinduene til barn med ADHD, må lærerne ofte tilpasse undervisningen til barnas forutsetninger. Dette er noe blant annet Ogden (2015) ser på, når han skriver om den inkluderende skolen og hva den innebærer. Han forteller at en inkluderende skole blant annet tilbyr opplæring som er i tråd med barnas forutsetninger, noe som er viktig i arbeid med barn med ADHD. Det kommer tydelig frem i lærernes beskrivelser at de må være ekstra nøye med å passe på at barna med ADHD følger med i undervisningen og får med seg viktige beskjeder om for eksempel hva de skal gjøre. De forteller også at dersom det er mulighet for

det, bør barna med ADHD få time-out innimellom, hvor de for eksempel kan knipe på en stressball eller gå utenfor å lufte seg litt.

Alle lærerne i dette prosjektet viser stor forståelse for at barn med ADHD er veldig individuelle, men at det likevel finnes likhetstrekk hos dem. De har erfart at man som lærer bør forvente mye av barna, men samtidig være forståelsesfull for at barnet ikke alltid har like mange effektive timer eller åpne læringsvinduer som barn uten ADHD. Disse punktene er noe som fører meg videre inn på neste utsagnskategori hvor lærerne forteller om det å være fleksibel når det gjelder barn med ADHD.

Fleksibilitet

Når lærerne forteller at de må ha ekstra god tålmodighet med barna med ADHD, fordi det ikke alltid er mulig å nå inn til dem, og videre forteller at de også må være ekstra forståelsesfull ovenfor dem, viser dette at de må være mer fleksible med tanke på skolehverdagen til barn med ADHD. Dette innebærer at både undervisning, friminutt og andre aktiviteter bør være tilpasset barn med ADHD så godt som mulig. Lærerne forteller at man bør tenke gjennom hvor ofte man kjefter, roser og kritiserer barn med ADHD, og at man må være fleksibel med tanke på grenser. De forteller også at man må være forberedt på at barnet kan ha en dårlig dag hvor konsentrasjon og selvbildet er lavt, og impulsiviteten og uroen er høy, eller at barnet har en ekstra god dag som gjør at det klarer å følge den ordinære undervisningen.

Også i denne kategorien viser lærerne til egne erfaringer og beskrivelser når de prater. Lærer 1 forteller blant annet at man må tilpasse seg både barnet med ADHD og foreldrene i et hjem-skole-samarbeid, da alle er forskjellige og man ikke vet hva man møter på. Hen forteller at:

Ja, jeg er opptatt av å.. det.. at alle er forskjellige, så du vil måtte ha forskjellig type samarbeid med forskjellige typer foreldre og forskjellige typer barn. Ja, eller foreldre ut ifra barn, ut ifra hvilke utfordringer barnet har da. Eem.. Så jeg tenker at for noen er det veldig viktig at de på en måte har den åpne døren, hele tiden. At de ikke skal kvi seg for å spørre om noe eller lure, eller.

Det er tydelig i dette utsagnet at lærer 1 har en innstilling om at alle generelt sett er forskjellige, og at man derfor må tilpasse seg etter hvem man møter på. Vedkommende forteller også at siden barn med ADHD har færre effektive timer og mindre læringsvinduer, slik jeg så på i forrige kategori, så er det viktig at man er tålmodig og tilpasser skolehverdagen enda mer for disse barna. Barn med ADHD har like mye rett til læring og et trygt skolemiljø som resten av barna i skolen, og det er derfor viktig at man som lærer klarer å tilpasse undervisningen sin også til barna med ADHD. Retten til læring og et trygt skolemiljø er også nedfelt i Opplæringsloven §9a-2 (1998), som jeg så på i kapittel 3. For barn med ADHD vil det, ifølge lærerne her, kunne være vanskelig å forstå hvor grensene går, og de kan derfor ha et større behov for oppfølging rundt det å følge regler. Lærer 3 legger til at det er viktig at resten av klassen går frem som gode forbilder for barna med ADHD, slik at det ser hvordan de oppfører seg og på denne måten kanskje forstå bedre hva som er lov og ikke lov.

Når det er snakk om fleksibilitet, kan man blant annet tenke på tilpasset opplæring og generelle tilpasninger i klasserommet. Lærerne i dette forskningsprosjektet opplever at barna med ADHD ofte trenger undervisning som både er visuell og taktil, altså at barna kan se og ta på ting. Dette er med på å gjøre undervisningen mer spennende, i tillegg til at barna med ADHD ofte klarer å holde fokus lengre. Ifølge lærer 3 er det en selvfølge å ha visuelle og taktile oppgaver med i undervisningen, noe hen forklarer her:

(...) Og det er litt å gjøre det gøy, og å gjøre det motiverende. Og det er litt fordi jeg tenker at jeg hadde kjedet ræven av meg hvis jeg hadde sittet i en klasse der det ikke skjedde noe time etter time etter time. Og vi vet jo at barn lærer best når de får gjort det selv. Eller generelt, jeg ser jo selv når jeg har vært på kurs og har gjort noe, så vil jo jeg huske det mye bedre. Og så ergo tenker jeg jo at det må jo også da skje med barn. Så derfor prøver jeg liksom å.. så vi har alltid.. stort sett hver time så gjør vi ett eller annet, eller ser på noe, eller diskuterer. (...)

Utsagnet fra lærer 3 viser at vedkommende er klar over hvor kjedelig det kan være å bare sitte å høre på en som forteller og prøver å lære vekk noe. Hen forteller derfor at det er viktig å ha med både visuelle og taktile element i undervisningen, slik at elevene holder motivasjonen og fokuset. Også dette regner jeg som å være fleksibel, da lærerne må tilpasse undervisningen sin. Lærerne her forteller tydelig at det er viktig å være fleksible når det

kommer til barn med ADHD, men at det også er viktig å forvente at de skal klare å følge regler og oppføre seg på skolen. Dette er nok en balansegang som hver enkelt lærer må finne ut av i samarbeid med hjemmet, skolen og barnet selv.

Felles for foreldre og lærere

Kategoriene jeg nå har sett på, har samme navn hos foreldrene og lærerne. Dette betyr likevel ikke at de har samme erfaringer, meninger og beskrivelser innenfor de ulike kategoriene, men at de omhandler det samme temaet. Den kategorien jeg derimot skal se på nå, er noe både foreldrene og lærerne blir påvirket av og prater om. Kategorien påvirker foreldrene ved at det ikke er nok tid, penger, lærere, hjelpemidler, assistenter og lignende i skolen, noe som gjør at barnet deres med ADHD ikke nødvendigvis får den hjelpen det trenger og burde ha rett på. For lærerne sin del påvirker denne kategorien ved at det er lite de selv kan gjøre, da det er ledelsen og administrasjonen ved den enkelte skole som har ansvar for fordelingen. Jeg har valgt å kalle denne utsagnskategorien for ressursmangel.

Ressursmangel

Denne utsagnskategorien er felles for både foreldrene og lærerne, da dette er noe begge parter syntes er vanskelig og dermed irriterer seg over i hverdagen. Det kommer tydelig frem et ønske fra begge parter om mer ressurser i skolen, slik at barna får den hjelpen de trenger og har rett til, og slik at lærerne får de hjelpemidlene de trenger for å lage god og variert undervisning. Likevel kommer det også frem at foreldrene ofte legger skylden på lærerne for at de ikke tar seg nok tid til å hjelpe deres barn, eller at de ikke lager tilpassede oppgaver til dem. Når dette er sagt, er det viktig å huske på at foreldrene og lærerne i dette forskningsprosjektet er ukjente for hverandre, og at det derfor ikke er deres hjem-skole-samarbeid det her er snakk om.

Hos foreldrene er det delt forståelse for hvordan skolen fordeler ressursene sine med tanke på barna deres som har ADHD. Forelder 1 forteller at hen syntes det er vanskelig å få skolen til å bruke nok ressurser på tilrettelegging av lekser og undervisning. Vedkommende skulle ønske lærerne kunne tilrettelegge leksene til barnet slik at det kunne slippe å skrive for hånd, noe som er et problem for dette barnet med ADHD. Videre forteller forelder 1 også at

hen har spurt om å få kjøpe en datamaskin til barnet sitt som det kan ha med på skolen, men at dette ikke er mulig da de ikke får koble datamaskinen opp mot skolens nettverk og fordi skolen skal være gratis for alle:

(...) Skolen sier at de har ikke penger til det og at de har et classesett med Chromebooks som de skal dele på hele trinnet. De har 20 slike Chromebooks som de skal dele på 80 elever. Slik at de kan ikke ta av en til ham, fordi da har de ikke nok til et classesett til de andre gruppene som skal bruke, sant. Og da snakker du om en dings som kanskje koster to-tre tusen kroner, sant. Som for barnet betyr en stor forskjell, og som for skolen jo ikke betyr noen ting økonomisk sett. Men selvfølgelig.. er det 80 elever som skal ha, så blir det noen kroner.. Men liksom.. For hans.. sett fra våres ståsted da, så spør jeg om jeg kan få forære skolen en slik Chromebook eller gi penger til.. men det får jeg ikke lov til, for skoler skal være gratis, og man skal ikke få lov til å betale noe ekstra. (...)

Det er tydelig at forelder 1 bare ønsker å hjelpe barnet sitt når hen har mulighet til det, men at skolen ikke godtar dette fordi den skal være gratis og de ikke skal betale noe ekstra. Dette er ekstra vanskelig for forelder 1, da barnet heller ikke har rett på spesialundervisning og derfor må følge den ordinære undervisningen slik de andre elevene gjør, selv for store problemer med håndskrift og konsentrasjon. Vedkommende forteller videre at siden barnet ikke har rett på spesialundervisning, så kan de heller ikke pålegge lærerne mer arbeid med å utforme tilpassede hjemmelekser. Forelder 1 var svært oppgitt og lei seg da vi snakket om dette, og viste et klart ønske om at dette skulle forbedres. Siden barnet heller ikke er av den utagerende typen, opplever forelder 1 at oppmerksomheten på barnet også reduseres og at lærerne kanskje glemmer hen litt vekk.

De to andre foreldrene viser derimot forståelse for at lærerne har mange barn i klassene sine som de skal ta vare på, og at det derfor kan være vanskelig for dem å få tid til å utforme tilpassede hjemmelekser og annet til barna med ADHD. Likevel skulle de ønske at barna deres fikk assistent på skolen, slik at både barna og lærerne fikk slappet litt mer av og fokusert på det arbeidet de i all hovedsak skal gjøre. Videre forteller de forelder 2 og 3 at de forstår at det er vanskelig for skoleledelsen og administrasjonen å vite hvordan de skal prioritere og fordele ressursene skolen har, men at de likevel skulle ønske skolen kunne gitt deres barn en assistent som kunne hjulpet dem å mestre skolehverdagen og situasjonene den kommer opp i, ikke nødvendigvis skolefagene.

Jeg ser altså at det er ulike meninger og erfaringer hos foreldrene angående bruk av ressurser i skolen og hvor ansvaret om fordelingen her ligger. Likevel viser de forståelse for at det kan være hektisk for en lærer med 30 elever som den skal holde styr på og tilrettelegge for. Også lærerne i dette prosjektet viser en forståelse for bruken av ressurser i skolen, men dette kommer frem som et annet syn enn foreldrenes. Lærerne forstår foreldrenes ønske om bedre tilrettelegging for deres barn med ADHD, og at de ofte ønsker assistenter, likevel virker det som om de har et behov for å fortelle at de ikke kan styre hvilke og hvor mye ressurser som blir tillagt dem som lærer og de ulike barna. Det er skoleledelsen og administrasjonen som bestemmer hvor mye penger de velger å bruke på ulike ting, og lærerne opplever at mange foreldre ofte skylder på dem for å ikke bruke nok tid og energi på deres barn. Lærerne forteller alle at mer voksenstøtte og tettere nærvær av voksne kan være med å hjelpe barna med ADHD til å holde fokuset og motivasjonen oppe. Dette forklarer lærer 1 godt i dette utsagnet:

(...) Du kan gjøre det noe, du kan tenke på det at det er viktig at jeg modellerer og setter det opp systematisk, men så må gjerne denne eleven ha i tillegg noen som peker at «nå er du der, nå er du der». Eem.. Motivasjonen er også høyere om det hele tiden er noen som bekrefter at «nå har du gjort noe bra» eller «her har du fått det til. Hva må du gjøre for å komme videre?» Eem.. Så.. Man trenger å være flere voksne. Det skjer for lite læring hvis man.. man kan klare å kontrollere en elev med ADHD, og at det ser ut som eleven jobber. Men for at det skal skje læring, så trenger de voksne tettere på. (...)

Det kommer tydelig frem av utsagnet at lærer 1 mener barn med ADHD absolutt trenger voksne tettere på seg for at det skal skje læring, da det finnes for mange distraksjoner i et klasserom for at et barn med ADHD skal klare å følge med og gjennomføre en oppgave uten å bli distraheret. Vedkommende forteller at hen skulle ønske at hjelpemidler og andre ressurser var tilgjengelig hele tiden, slik at barna med ADHD kunne fått den læringen de fortjener og har rett på ut ifra deres forutsetninger. Lærer 1 forteller at ADHD ikke automatisk gir barnet ressurser i form av spesialundervisning og assistenter, men at dette er noe skolen må avgjøre og at det ikke alltid blir lagt ressurser der lærerne eller foreldrene skulle ønske.

Også lærer 2 forteller om bruk av assistenter som ressurs i undervisningen, og at dette er noe som hjelper hen i klasserommet når det er mange barn å passe på, og mange ulike behov hos barna. Hen forteller at: «*Ja, mhm. Så det, ja. Det er jo ikke alt som er til.. til han med ADHD. Men litt av det er det, og så prøver vi å kombinere to ting. Hjelp flere, selvfølgelig*». Det er altså ikke alle timene assistentene er i klasserommet som her er beregnet til barnet med ADHD, men de kombinerer ofte flere ting slik at de kan hjelpe flere av barna samtidig. I tillegg til ADHD, har dette barnet også asperger, noe som gjør at hen blir tatt ut av klasserommet noen timer i løpet av uken, sammen med en liten gruppe elever som trenger ekstra hjelp. Bruken av assistent i klasserommet går igjen hos alle lærerne som en god ressurs, både for dem og for elevene som trenger ekstra hjelp. Assistentene kan hjelpe lærerne med å fokusere på det de i hovedsak skal fokusere på, nettopp undervisningen og alle elevene. Mens assistenten da kan fokusere på en eller noen elever som trenger ekstra hjelp med skolefagene, de sosiale situasjonene eller reaksjonsmønsteret sitt. Lærer 3 forteller at også barnet med ADHD i klassen der, får spesialundervisning. Dette har vært til stor hjelp, da barnet ikke kunne en eneste bokstav i starten når hen begynte på skolen, men nå er en av de beste i klassen til å lese. Det er tydelig hos alle lærerne at det er viktig for dem å kunne få hjelp i klasserommet dersom det er mulig. Likevel viser de forståelse for at dette ikke alltid er mulig, og at det kommer an på skolens prioriteringer og fordelinger av ressursene. Lærerne opplever ofte at foreldrene legger skylden på dem for hvor ressursene blir brukt, nettopp fordi deres barn kanskje ikke får all den hjelpen de gjerne skulle ønske det fikk eller det faktisk trenger.

Alt i alt er det klart å se at både foreldrene og lærerne legger bruken av både tid, penger, hjelpemidler og assistenter i begrepet *ressurser*. Foreldrene viser et klart ønske om at skolen skal ta i bruk flere ressurser, og mener ofte at dette er lærerens jobb å få til. I motsetning til foreldrene, er lærerne fullt klar over at det er for lite ressurser i bruk i klasserommet, og de skulle selv ønske at de kunne fått mer av både assistenter, penger og hjelpemidler. Likevel forstår de at det er administrasjonen og skoleledelsen som deler ut disse ressursene, og de ønsker derfor at foreldrene, sammen med dem, kan presse på administrasjonen til å gi dem ressurser dersom det er et sterkt behov for det i deres klasse.

Rådende diskurser i datamaterialet

Som jeg så på i kapittel 3, forklarer Foucault en diskurs som en gruppe utsagn som er knyttet sammen på en bestemt måte. Et utsagn oppfattes som diskursens grunnstoff, og som forsker i dette prosjektet handler mitt arbeid om å søke regulariteter i utsagnene. Utsagnene eksisterer som virkelighet, men sammenhengen i de regulære utsagnene blir konstruert gjennom diskursanalysen. Dette betyr at det er jeg som forsker og diskursiv agent som konstruerer denne sammenhengen mellom de regulære utsagnene. Regulære utsagn forstår jeg som en gruppe utsagn innenfor ulike emne kategorier. For at disse utsagnene skal oppfattes som en diskurs, oppfatter jeg det som at utsagnene må se ut til å uttrykke eller føre til samme grunnlagside. Med andre ord leter jeg i dette prosjektet etter utsagn som stadig gjentas i de ulike utsagnskategoriene jeg presenterte over. Jeg undersøker her hvordan foreldrene og lærerne beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert, og hvilke erfaringer og opplevelser de deler gjennom utsagnene sine.

Jeg ønsker her å gi et diskursorientert bidrag til forståelse av hvordan foreldre og lærere beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert. I arbeidet med å søke innsikt i hvordan foreldrene og lærerne beskriver hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert, har jeg derfor tatt for meg utsagnene deres og forsøkt å spore diskurser i det transkriberte intervju materialet.

Etter jeg hadde lest gjennom transkripsjonene av intervjuene med foreldrene og lærerne flere ganger, og kategorisert utsagnene deres ved hjelp av fargekoder, leste jeg dem på nytt for å se hvilke diskurser jeg kunne spore og identifisere på grunnlag av det allerede utførte analysearbeidet. Jeg leste da transkripsjonene på nytt, samt notatene jeg hadde gjort meg underveis i kategoriseringen. Også her valgte jeg å bruke fargekoder for å signalisere hvor det kunne være mulig å se spor av ulike diskurser, noe som gjorde at jeg ble stående igjen med fire diskurser. Diskursene er foreslått identifisert i navnene:

1. Samhandlingsdiskurs
2. Flexibilitetsdiskurs
3. Ressursmangeldiskurs
4. Åpenhetsdiskurs

I den følgende teksten skal jeg gå gjennom diskursene slik jeg oppfatter dem i det transkriberte intervju materialet. I mitt søk etter regulære utsagn har jeg sett alle utsagnene til foreldrene og lærerne både hver for seg og samlet. Det kom frem at det ikke var noen klare diskurser for den enkelte parten, men at det noen ganger var tydeligere hos den ene parten enn hos den andre. Jeg kom samlet sett derfor frem til de fire diskursene som jeg nå skal presentere.

Samhandlingsdiskurs

Den første diskursen jeg fant, har jeg valgt å kalle for *samhandlingsdiskurs*. Gjennom intervjuene med foreldrene og lærerne vektlegges samarbeid og samhandling som en viktig del av hjem-skole-samarbeidet. De deler ulike erfaringer og meninger knyttet til temaet, men utsagnene deres kan føres til samme grunnlagside, slik jeg så på i kapittel 3 om diskursteorier. At utsagnene føres mot samme grunnlagside, betyr at de er regulære og dermed former en diskurs. En samhandlingsdiskurs kan leses i utsagnskategoriene samhandling og kommunikasjon, hvor informantene prater om hjem-skole-samarbeid.

Utsagnene til informantene viser klart og tydelig at samarbeid og samhandling er sentralt i et hjem-skole-samarbeid, spesielt når det er barn med ADHD involvert. Dette er noe som ikke er spesielt overraskende, da informantene viser til at det krever mer av både lærere og foreldre når man har å gjøre med barn med ADHD. Hos informantene fremtrer utsagn som viser at de har både positive og negative opplevelser og erfaringer knyttet til samarbeid, men det er en gjennomgående holdning at dette er noe som er viktig i et hjem-skole-samarbeid.

Når informantene forteller om samarbeid mellom hjem og skole, forteller de alle sammen at kommunikasjon er et av hovedelementene i et godt samarbeid. For at samarbeidet skal fungere for begge parter, er det viktig for dem at de utveksler informasjon om hva som skjer på skolen, hvordan barnet har det og om det skjer noe spesielt på hjemmebane. Foreldrene er spesielt opptatt av dette, da de opplever at det som skjer på skolen også påvirker deres hjemmesituasjon. Dette kan ses eksempel på i utsagnet under:

Ja, altså. Det har vel noe med informasjonen vi får fra skolen. Altså informasjonsflyten egentlig begge veier da. Og så ser jeg vel også på tilretteleggingen på selve skolen da, selv om det ikke har noe direkte med hjem-skole-samarbeid, så påvirker det i stor grad. Det som skjer på skolen, påvirker i stor grad hjemmesituasjonen vår da, for å si det slik. (forelder 1).

Jeg kan lese ut av dette utdraget at det er viktig med en god kommunikasjon i samarbeidet mellom hjemmet og skolen, slik at de kan informere hverandre dersom det skulle skje noe som påvirker barnet med ADHD. I et hjem-skole-samarbeid kan det være mye som står på spill dersom samarbeidet ikke fungerer, eller dersom kommunikasjonen ikke er god. Dette kan blant annet være barnas trivsel, helse og læring, som er en nedskreven rettighet i Opplæringsloven (1998). Foreldrene er en del av barnas læringsmiljø, da de har rett til å vite hva som skjer på skolen ved at skolen selv må informere dem og ha en dialog med dem. I tillegg står det i overordnet del av det nye læreplanverket for 2020 at elevenes læringsmiljø og oppvekstmiljø blir positivt påvirket dersom hjemmet og skolen har en god kommunikasjon seg imellom (Utdanningsdirektoratet, 2017). Siden det står mye på spill i et hjem-skole-samarbeid, og det er en mulighet for å mislykkes. Dette kan være viktig å anerkjenne en risiko for, slik at man kan arbeide for at dette ikke skjer. Likevel kommer det frem av lærerne at det er sjeldent samarbeidet med hjemmet ikke fungerer greit: «Så det påvirker meg. Hvis det er et dårlig samarbeid, så kan det være veldig vanskelig. Men det er jo ikke ofte. Men det kan skje, og da er det vanskelig å klare og legge det igjen på jobb» (lærer 1).

Informantenes utsagn viser at det er tydelig ulike erfaringer og meninger rundt samarbeid og samhandling. Likevel går utsagnene deres mot samme grunnlagside, nemlig at samarbeid er viktig for at barna skal utvikle seg både faglig og sosialt. Samhandling mellom hjem og skole trekkes frem i fagteori og tidligere forskning, da foreldrene kan være med på å fremme barnas læring og utvikling ved å samarbeide med skolen. Ifølge Lassen & Breilid (2012) er det viktig at partene kan kommunisere godt sammen, være konstruktive i samarbeidet, og både si ifra og stille spørsmål dersom det skulle være noe. Dette vises også i forskningen min, da det viser seg at samarbeid er viktig for begge parter, da barnets trivsel og utvikling står på spill.

Fleksibilitetsdiskurs

I informantenes utsagn har jeg lest ut ideer som jeg har valgt å sette sammen til en *fleksibilitetsdiskurs*. Fleksibilitetsdiskursen kommer spesielt til uttrykk i måten lærerne omtaler samarbeidet med foreldrene til barn med ADHD, samt i arbeidet med barn med ADHD. Den kommer også til uttrykk i måten foreldrene prater om barna sine med ADHD. Denne diskursen viser også ulike erfaringer og opplevelser fra foreldrene og lærerne, men utsagnene føres til den samme grunnlagsideen, noe som gjør at jeg oppfatter dette som en diskurs. Fleksibilitetsdiskursen kunne jeg lese i utsagnskategoriene samhandling, kommunikasjon, barn med ADHD og fleksibilitet.

Det var tydelig gjennom utsagnene til foreldrene at de må være mer fleksible angående barna sine med ADHD, da de har et annet reaksjonsmønster enn barn uten ADHD. I tillegg er barn med ADHD svært uforutsigbare, og det er vanskelig å si når de vil ha en god eller dårlig periode eller dag. Det er derfor viktig for foreldrene å uttrykke at de må være mer fleksible angående regler, forventninger og diverse aktiviteter i hjemmet som for eksempel bruk av datamaskin. Dette kommer for eksempel til uttrykk når det var snakk om barnets ADHD:

Ja, for det kommer ikke ut. Nå er jo han et slik typisk gamer-barn, så han sitter med datamaskinen sin hele dagen, og det er liksom der han har livet sitt. Og jeg vet jo veldig godt at man egentlig skal ha regler og at man skal sitte så og så lenge, men samtidig så er det noe med nå... hvis ikke han hadde fått gjøre det, så hadde han ikke gått ut. Han er ikke den som går ut, og vi bor liksom litt utenfor de der store barneområdene. Så jeg tenker at for han, så er det bra å ha datamaskinen. For der snakker han med folk, og der er han med folk og der har han det sosiale livet sitt. Så jeg tenker at for han, så må han faktisk få holde på med det, hvis ikke hadde han falt helt utenfor. (forelder 2).

Fleksibilitetsdiskursen kommer også til uttrykk hos lærerne. De viser forståelse for at de må være mer fleksible med barn med ADHD og dermed også foreldrene deres. Med barna må de ofte være mer fleksible angående grensesetting, kjeft og ros, mens med foreldrene må de være mer fleksible når det kommer til kommunikasjon og forståelse. Dette kommer til uttrykk her:

Og du må på en måte være litt rausere med disse foreldrene enn du er med andre, på den måten at de møter mer konflikter, hvis man kan si det da, i hverdagen, enn man vil gjøre med et annet barn som er mer normalt fungerende, eller hva du skal si. (lærer 3).

Lærerne er med andre ord klar over at foreldre til barn med ADHD ofte kan ha en tøffere hverdag enn foreldre til barn uten ADHD, da de kanskje møter på flere situasjoner og konflikter de må fikse i løpet av en dag, enn det andre foreldre gjør. Også forståelse for at barn med ADHD har færre effektive timer og mindre læringsvinduer, kommer frem hos lærerne. Barn med ADHD kan derfor være mye ukonsentrert i løpet av en skoledag, og lærerne må derfor vite hvordan de skal håndtere disse situasjonene og hva de kan gjøre for at barna ikke skal være til distraksjon for resten av klassen, og for at de skal finne fokus igjen.

Med andre ord er det en klar samstemthet hos foreldrene og lærerne om at det er viktig å være fleksible når man arbeider med barn med ADHD. Dette fordi de trenger at man forstår hvordan de fungerer, og at de ikke klarer å holde fokus og konsentrasjonen like lenge som barn uten ADHD. Lærerne viser også en klar forståelse for at de må være rausere og mer fleksible når det kommer til foreldrene til barna med ADHD, både når det gjelder kommunikasjon, forståelse og grenser. Lærerne forteller at de er mer åpne for å kommunisere via privat telefon med foreldre til barn med ADHD, nettopp fordi de trenger jevnlig oppdateringer og fordi det ofte er enklere å sende et bilde av barnet som mestrer en gitt situasjon via tekstmelding enn på mail.

Ressursmangel-diskurs

Den tredje diskursen jeg kunne spore i datamaterialet mitt, var en *ressursmangel-diskurs*. Informantene pratet om at de syntes det var for lite ressurser i form av tid, penger, lærere, hjelpemidler, assistenter og lignende for å legge til rette undervisningen på en passende måte for barna med ADHD. Dette var noe som kom frem både hos foreldrene og lærerne, men med noe ulikt perspektiv. Fordi utsagnene til informantene omhandlet det samme emnet og samme oppfatning innenfor emnet, kan de ses på som regulære utsagn. Når man finner en gruppe utsagn som omhandler det samme emnet, kan man spore en diskurs, dette kan ses igjen i kapittel 3. På grunn av regulære utsagn om ressursmangel, oppfatter jeg det som en ressursmangel-diskurs.

Ressursmangel-diskursen kan ses tydelig i utsagn som handler om undervisning og tilrettelegging av undervisning, lekser og skolehverdagen, spesielt hvor informantene skulle ønske det var mer ressurser i form av flere lærere og assistenter. Det uttrykkes en forståelse hos foreldrene om at det kan være vanskelig og krevende for lærerne å tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen for barna med ADHD. Dette fordi lærerne har mange andre elever de også skal ta vare på og legge til rette for så godt det lar seg gjøre. Et typisk eksempel på dette kan jeg se i utsagnet:

(...) Og du skal ha en ganske oppegående lærer for å håndtere det, for det at læreren har jo trossalt en hel klasse, sant. Men når det er såpass.. sånn hyperaktivitet som han har, så burde han jo egentlig hatt assistent, eller noen som var litt tettere på han, for å hjelpe læreren og for at noen så han. Men det er det ikke ressurser til. (forelder 3).

Ut ifra utsagnet kan jeg lese en forståelse for at lærerne har mye å gjøre i en klasse på opp mot 30 elever. Likevel uttrykkes det et ønske om å få assistent til barnet, og skylden for at dette ønsket ikke oppfylles legges på at det vil profittere læreren i undervisningen ved at en assistent tar noe av arbeidet vekk fra læreren. Dette oppfatter jeg som at de ikke har så god forståelse for mangelen av ressurser i skolen, som de utgir at de har. Foreldrene ønsker kanskje å få både assistent til barnet sitt og tilpassede lekser, og legger ofte skylden på lærerne om at de ikke tar seg tid til å gjøre dette eller prioriterer deres barn som sliter med for eksempel konsentrasjon, håndskrift og uro i både hodet og kroppen. Dette er noe som kan være vanskelig for lærerne i deres arbeidshverdag, noe jeg så på i utsagnskategorien ressursmangel. Der kom det frem at lærerne hadde et behov for å fortelle at de ikke styrer hvordan ressursene blir fordelt, men at dette er skoleledelsen og administrasjonen som avgjør. Lærerne viser derimot et ønske, slik som foreldrene, om å få flere assistenter, mer hjelpemidler og mer tid til å tilrettelegge og gjøre undervisningen som god som mulig for alle elevene. Dette er likevel noe lærerne forklarer at man ikke klarer å gjøre fullt ut, men kan prøve å gjøre så godt det lar seg gjøre:

(...) Du kan gjøre det noe, du kan tenke på det at det er viktig at jeg modellerer og setter det opp systematisk, men så må gjerne denne eleven ha i tillegg noen som peker at «nå er du der, nå er du der». Eem.. Motivasjonen er også høyere om det hele

tiden er noen som bekrefter at «nå har du gjort noe bra» eller «her har du fått det til. Hva må du gjøre for å komme videre?» Eem.. Så.. Man trenger å være flere voksne. Det skjer for lite læring hvis man.. man kan klare å kontrollere en elev med ADHD, og at det ser ut som eleven jobber. Men for at det skal skje læring, så trenger de voksne tettere på. (...). (lærer 1).

Det kommer tydelig frem i utsagnet at lærerne prøver å tilrettelegge undervisningen så godt de kan, men at dette ikke er enkelt når man er én lærer i klasserommet. De peker alle på behovet for at barna med ADHD har voksne tett på seg, slik at de kan peke på hvor barnet er i oppgaven og gi det ros når det gjør noe bra. Som én lærer i klasserommet kan man alltid klare, ut ifra lærerne, å kontrollere et barn med ADHD slik at det ikke distraherer de andre barna, men for at det skal skje læring hos dem, er de nødt til å ha voksne tettere på seg enn det én lærer klarer når den har ansvar for 30 barn. Dette viser et ønske hos lærerne om å få inn flere voksne i klasserommet, og dermed flere ressurser. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2006) har barn med ADHD god nytte av å ha undervisning alene eller i små grupper med en pedagog eller assistent, spesielt ved innlæring av nytt stoff. Derfor vil flere voksne i klasserommet også kunne være til nytte for dem, slik at de har mulighet til å få hjelp og eventuelt bli tatt ut av klasserommet dersom de trenger en pause eller dersom de trenger tettere oppfølging.

Åpenhetsdiskurs

Gjennom informantenes utsagn har jeg lest ut en *åpenhetsdiskurs*. Denne diskursen innebærer utsagn hvor informantene viser åpenhet rundt temaene som ble tatt opp i intervjuene. Åpenhetsdiskursen kunne spores i alle utsagnskategoriene, da foreldrene pratet åpent om barnets ADHD og hjem-skole-samarbeidet med barnets lærer. Jeg oppfatter foreldrenes utsagn som at de ikke legger skjul på noe, og gledelig ønsker å dele hvordan de opplever hverdagen med barn med ADHD. Alle foreldrene var veldig interessert i forskningsprosjektet, og ønsket å sette lys på ADHD generell forstand. De pratet åpent om hvordan barnets ADHD påvirker deres hverdag og familieliv, og hvordan det er å leve med barn med ADHD. De var samstemte i svarene om at det ikke alltid er like enkelt å ha barn med ADHD, da de er uforutsigbare og kan reagere på den minste lille ting dersom de har en dårlig dag eller periode. Det var tydelig at foreldrene føler de må planlegge hverdagen sin

rundt barnet deres med ADHD, slik at det kan oppleve en forutsigbar og strukturert hverdag hvor det ikke oppstår unødvendige overraskelser eller situasjoner.

Åpenhetsdiskursen viser seg også i utsagn hvor foreldrene prater om barnas ADHD og tar opp bruken av medisin. Medisinering var et av emnene som ble tatt opp i intervjuene, men som jeg valgte å ikke ta med i dette prosjektet da jeg måtte begrense meg til de kategoriene som var mest relevante for problemstillingen min og som kunne hjelpe meg å besvare den. Likevel ønsker jeg å ta med noen av utsagnene om medisinering av barn med ADHD, da dette viser en tydelig åpenhet rundt temaet. Foreldrene snakket fritt om barnets ADHD, og uten at jeg nevnte medisinering, tok de dette opp selv. Det kom frem at slik som mange andre foreldre til barn med ADHD, var også foreldrene i dette prosjektet skeptisk til bruken av medisin i starten. Likevel ønsket de å prøve medisinering, da de ønsker kun det beste for barnet sitt. Et eksempel på åpenhetsdiskursen kan jeg se i utsagnet:

Det er jo ikke alle det funker for, og veldig mange må jo bytte medisin, for det finnes så mange forskjellige. De begynner alltid med Ritalin fordi det er det som er mest utprøvd, men det gjør.. det har veldig.. det har jo en del bivirkninger også. Blant annet det der med matlyst. De vil jo ikke spise, og hen orker ikke å spise. Så det tror jeg gjorde mest at vi byttet. Men nå har vi funnet en som funker for oss. (forelder 2).

Utsagnet viser at foreldrene uttrykket åpenhet rundt barnets ADHD og medisinering av dette. De forteller om hvilken type ADHD-medisin det er vanlig å starte med, og at dette ikke nødvendigvis passer for alle. Videre forteller de også om bivirkninger som påvirker barnet, og som har gjort at situasjonen hjemme har vært ekstra vanskelig i perioder. Det blir tydelig uttrykt gjennom intervjuene at det er en klar åpenhet rundt temaet og at det er ønskelig at folk som ikke kjenner til ADHD, skal få kjennskap og kunnskap om dette.

Som jeg nevnte, kan jeg også lese en åpenhetsdiskurs hos lærerne. Dette på en litt annen måte enn hos foreldrene som er spesielt åpen rundt barnets ADHD. Lærerne viser mer åpenhet rundt det å fortelle om hjem-skole-samarbeid, at dette kan gå begge veier og at det er noe både de og foreldrene må arbeide med for å få til. Åpenhetsdiskursen kan jeg spore i utsagn hvor lærerne fikk spørsmål om hva som er viktig for dem i et hjem-skole-samarbeid:

Jeg tenker jo det at åpenhet er veldig viktig for meg, og at jeg.. at vi blir såpass kjent at vi kan være helt ærlig med hverandre. Meg og foreldrene. Det har jeg ganske god erfaring med. For da slipper man liksom å bruke veldig mye tid på å formulere seg, altså at man kan bare si det som det er og så vet de hva det går i. Og motsatt, sant. (lærer 2).

I arbeidet med å finne fagteori og tidligere forskning om hjem-skole-samarbeid og ADHD, var det spesielt ADHD-Norge (2016) som nevnte åpenhet rundt ADHD og andre diagnoser. De har utformet en lærerguide hvor de skriver om åpenhet i hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert. Der ser de på om andre foresatte og barn skal informeres om at det er et barn i klassen med ADHD, noe de skriver klart at er barnet og foreldrenes avgjørelse. Åpenhet er noe både lærerne og foreldrene i dette prosjektet ønsker, og spesielt lærerne ønsker å legge til rette for at barnet med ADHD og foreldrene kan være åpen med klassen om diagnosen. Dette kan jeg se i utsagnet:

(...) Noe jeg tenkte på at jeg skulle si, og det var disse samtale med elev og lærer, og etter hvert klassen. Altså involvere mer og mer. Nå har jo jeg hatt gutter, så da har jeg hatt masse samtaler med guttene. Alle guttene. Slik at de skjønner at det er vanskelig for denne eleven, og at de må hjelpe. Pluss at jeg har på en måte prøvd å være.. oppfordre foreldrene til å være åpen med det. For jeg tenker at alt som vi.. Vi har jo vennegrupper her på skolen, og hvis de da får hjem et barn med ADHD, og ikke skjønner noen ting og vet noen ting, så det er forferdelig mye vanskeligere enn hvis.. «åja, han har ADHD», da.. og det er litt lurt å gjøre sånn og sånn. For da vet de litt mer hva det går i. Så jeg har.. Begge foreldrepårene mine har stått fremme på foreldremøter og snakket om dette. Og sagt litt sånn. Og det har de andre foreldrene satt veldig pris på. Så jeg oppfordrer egentlig til åpenhet, ja. (lærer 3).

Det er kommer her tydelig frem at lærerne ønsker og oppfordrer foreldrene til å være åpen om barnets diagnose slik at det kan bli lettere for medelever og foreldrene deres å forstå barnet med ADHD. Lærer 3 viser i utsagnet tydelig eksempel på dette ved bruk av vennegrupper, hvor foreldre kan bli usikre dersom de får hjem et barn med ADHD uten å vite om at barnet har diagnosen. Åpenhet rundt ADHD er noe ADHD-Norge (2016) skriver at må være barnet selv og dens foreldre sin avgjørelse, men som ifølge lærerne i dette prosjektet kan være til fordel for dem om de er.

Selv om åpenhetsdiskursen var å spore i datamaterialet i dette forskningsprosjektet, er det viktig å tenke gjennom hvilke informanter som ønsket å stille opp til intervju. Informantene

fikk god informasjon i forveien om hva prosjektet handlet om, og det er derfor naturlig å tenke at de informantene som stilte opp kan være mer åpne enn de som ikke ville stille opp. Som jeg skrev i kapittel 2, var det vanskelig å få tak i lærere som ville stille opp til intervju. Dette kan bety at de lærerne som stilte opp dermed er mer åpne enn de som ikke stilte opp. Hos foreldrene var det derimot ingen problem å få tak i informanter, noe som kan bety at foreldre er mer åpen om ADHD og hjem-skole-samarbeid enn det lærere er. Selv om åpenhetsdiskursen viser seg blant informantene jeg intervjuet, er ikke dette nødvendigvis typisk for alle foreldre og lærere. Likevel leser jeg en holdning om at det er viktig med åpenhet hos informantene i dette prosjektet.

5. Oppsummering og mulige veier videre

Dette forskningsprosjektet har tatt for seg en tematisk og diskursorientert analyse av et utvalg foreldre og lærere sine beskrivelser, erfaringer og opplevelser av hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert. Prosjektet har gitt en innsikt i hvordan de beskriver temaet og hvilke elementer som blir vektlagt i et samarbeid, uansett om det er barn med ADHD eller ikke involvert. Beskrivelsene til informantene viser at de har tatt med seg erfaringer og opplevelser inn i intervjuene, og har valgt å dele disse med meg som forsker. Dette gjør temaet enda mer spennende å se på, men også enda mer begrenset da det kun er de utvalgte foreldrene og lærerne sine beskrivelser, erfaringer og meninger som er blitt sett på her. Likevel gir beskrivelsene en innsikt i hvordan hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert fungerer og hva partene syntes er viktig i et slikt samarbeid.

I kapittelet om resultat og analyse tar jeg for meg datamaterialet mitt i en tematisk og diskursorientert analyse. Ved hjelp av den tematiske analysen kom jeg frem til åtte emner, hvor jeg valgte ut de fem emnene som var mest relevant for å få innsikt i problemstillingen:

Hvordan beskriver foreldre og lærere hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert?

De fem emnene som var relevant for å få innsikt i problemstillingen kunne leses som utsagnskategorier. Dette var mulig da informantenes utsagn viste samme oppfatning og handlet om de samme emnene. Utsagnskategoriene som ble tatt opp i analysen var derfor samarbeid, kommunikasjon, barn med ADHD, fleksibilitet og ressursmangel. Både foreldrene og lærerne hadde mye spennende å fortelle, samt mye jeg ikke hadde tenkt over før. Allerede i den første utsagnskategorien, samarbeid, ble jeg overrasket over forskjellen på foreldrene og lærernes beskrivelser. Det kom tydelig frem at foreldrene opplever hjem-skole-samarbeid som et samarbeid basert på helst muntlig kommunikasjon, samt mail, mens lærerne her ser på kommunikasjon som alt fra mailer, telefonsamtaler, møter, informasjonsskriv, ukeplaner og lignende. Dette er også noe som samsvarer med fagteorien, da blant annet Imsen (2016) ser på samarbeid og kommunikasjon, og hva det innebærer (se kapittel 3). Jeg opplever også fra egen erfaring i praksisperioder og som vikar på barne- og

ungdomsskole, at lærernes svar i dette prosjektet samsvarer med hvordan flere andre lærere også opplever samarbeid og kommunikasjon med hjemmet. Fordi lærernes svar samsvarer og utfyller både fagteori og egne erfaringer, er det interessant med foreldrenes svar hvor de fokuserer på den muntlige kommunikasjonen og ikke ser på ukeplaner og informasjonsskriv som direkte kommunikasjon. Likevel vil ukeplanene og informasjonsskrivene foreldrene får tilsendt, informere dem om hva barnet deres skal gjøre på skolen og om hendelser som skal skje i skolen, som for eksempel om det skal være leseuke, avslutning eller lignende. Lærernes forståelse av samarbeid viser at de gir foreldrene den informasjonen de har rett til å få angående barnet sitt og det som foregår på skolen. Dette kan blant annet ses i Opplæringsloven, slik jeg så i kapittel 3. Opplæringsloven nevner at lærerne og skolen skal holde god kontakt med foreldrene og invitere til samtale minst to ganger i året.

I utsagnskategorien kommunikasjon fortalte foreldrene at de føler lærerne tar for lite initiativ angående kontakt og kommunikasjon i samarbeidet. Foreldrene føler at dette går utover samarbeidet, men at lærerens relasjon til barnet med ADHD er såpass god at det veier opp for den mindre gode kommunikasjonen dem imellom. I samme utsagnskategori fortalte lærerne at de føler de har god kommunikasjon med foreldre til barn med ADHD, og at de ønsker at foreldrene ber om økt kommunikasjon dersom de mener dette er et behov. Selv om informantene i dette prosjektet er uavhengig av hverandre og ikke har noe relasjon eller kjennskap til hverandre, gir de likevel en innsikt i hvordan hjem-skole-samarbeid kan være. Når da alle foreldrene her forteller at de føler det er for lite kommunikasjon med læreren og mener at lærerne må ta mer initiativ til dette, og lærerne i dette prosjektet forteller at de opplever kommunikasjonen og samarbeidet i sine hjem-skole-samarbeid som godt, undrer jeg meg over hvor mye kommunikasjon foreldrene egentlig ser for seg og ønsker i et hjem-skole-samarbeid. En lærer har kanskje opp mot 30 elever i klassen den er kontaktlærer for, og dersom alle foreldrene forventer at den skal oppdatere dem daglig om hvordan barnet deres har det i skolen, vil ikke læreren ha tid til verken undervisning eller fritid. For ikke å snakke om forberedelser til undervisningen og retting av både prøver og oppgaver. Ut ifra egne erfaringer, opplever jeg at mange foreldre ofte bare ser sitt barn, og glemmer kanskje at lærerne har 29 andre barn og foreldrepar som også ønsker oppdateringer, informasjon og et godt samarbeid. Her føler jeg det er viktig at foreldrene

forstår at lærerne har mye å gjøre og mange barn og foreldrepar å håndtere. Likevel er det også viktig at lærerne som har barn med ulike diagnoser og vansker, er tålmodige og litt mer fleksible ovenfor foreldrene til disse barna, da de kan ha mer å stri med i hverdagen enn foreldre til barn uten diagnoser og vansker.

Da jeg begynte på forskningsprosjektet satt jeg med en tanke om at informantene kanskje syntes temaet var vanskelig å snakke om og dermed ikke kom til å være spesielt åpne. Dette var noe jeg ble positivt overrasket over da jeg dro ut for å intervjuer både foreldrene og lærerne. Foreldrene snakket veldig åpent om barnas ADHD og hvordan dette påvirker hverdagen deres, hvordan det påvirker barnet og hvordan det påvirker skolegangen til barnet. Foreldrene fortalte at det var ofte vanskelig å ha barn med ADHD, spesielt når barnet hadde dårlige perioder. Når barnet derimot hadde gode perioder, fortalte foreldrene at det var helt fantastisk. Ifølge foreldrene er barn med ADHD en stor ressurs dersom de får arbeide og holde på med ting de interesserer seg for. De har en utrolig utholdenhet og konsentrasjon når de først kommer i gang med arbeid som omhandler noe de liker. Noen av barna det ble pratet om i dette prosjektet var spesielt glad i å lese og skrive, noe man kanskje ikke ser for seg at et barn med ADHD klarer over lengre tid. Dette viser tydelig at ADHD er utrolig individuelt mellom personene, men også innad i personen selv, noe jeg så på i kapittel 3 hvor jeg nevner at Rasmussen et. al (2009) skriver om ADHD og hvordan det er forskjellig både hos personene og innad i den enkelte person. Dette funnet gjør at jeg får øynene enda mer opp for ADHD, og det øker lysten for videre forskning på området. Også lærerne i dette prosjektet var svært åpne om ADHD, og fortalte om egne erfaringer på både godt og vondt med barn de hadde hatt i skolen med ADHD. Det kom blant annet frem at de ofte følte det var mye arbeid og at det kunne være slitsomt, men at barna med ADHD likevel hadde mye å gi til både dem som lærere og til klassen. Det kom også frem i funnene mine at alle informantene var opptatt av at man må ha tålmodighet og være fleksibel med barn og unge med ADHD, da de har et annet reaksjonsmønster enn barn og unge uten ADHD, og fordi de ofte kan gjøre ting før de får tenkt seg om. Dette var noe jeg selv hadde tenkt på før jeg intervjuet informantene, og syntes derfor det var spennende og interessant når de tok opp nettopp dette. Fra egne erfaringer har jeg opplevd at man ofte må smøre seg meg tålmodighet når det gjelder barn med ADHD, da de har vanskeligheter med å konsentrere seg og dermed ofte vansker med å komme i gang med arbeid. I tillegg skal det lite til for å

distrahere dem i arbeidet, noe man som lærer må være bevisst på og dermed godta hvis de mister konsentrasjonen. Likevel forteller både foreldrene og lærerne at barn med ADHD trenger strenge rammer, forutsigbarhet og struktur, noe som kommer tydelig frem i faglitteratur om ADHD, da Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver om barn med ADHD sine behov i skolen. Jeg har også erfart dette selv som vikar i klasser med barn med ADHD, da det var tydelig at de trenger strenge rammer, struktur og tilpassing.

Videre i funnene mine kom det frem at både foreldrene og lærerne syntes det er satt av for lite ressurser i form av assistenter og pedagoger til barn med ADHD og andre vansker. Likevel var det en stor forskjell hos foreldrene og lærerne i forståelsen av dette, da foreldrene fort la skylden på lærerne og at de ikke kunne lage tilpassede oppgaver og hjemmelekser til barna, samt at de ikke tok seg nok tid til dem. Lærerne opplevde også at dette ofte kunne skje, og ønsket å forklare at det dessverre ikke er de som bestemmer hvor ressursene blir plassert, men at det er skoleledelsen og administrasjonen som gjør dette. Det betyr, ifølge lærerne, at de må arbeide sammen med foreldrene om å få satt inn assistenter eller pedagoger på barna med ADHD dersom det er nødvendig. Også dette så jeg på i fagteorien, da Utdanningsdirektoratet (2006) mener barn og unge med ADHD fungerer bedre i små grupper eller alene, enn i store grupper, og at derfor undervisning med en spesialpedagog kan være spesielt nyttig ved for eksempel innlæring av nytt stoff. Som lærerstudent med noe erfaring etter et flertall av praksisperioder og vikartimer, har jeg stor forståelse for at lærerne ikke alltid har tid og kapasitet til å lage tilpassede oppgaver og hjemmelekser til alle elevene som trenger det. Da er det også vanskelig å skulle prioritere hvilke elever som trenger det mer enn andre, spesielt dersom det er flere elever med ulike former for diagnoser og vansker. Den mest rettferdige løsningen blir derfor ofte å be foreldrene hjelpe barna sine mer med leksene, enn at noen av barna får mer tilrettelegging enn andre som også trenger det.

I løpet av arbeidet med dette forskningsprosjektet har det kommet en del svar, men også mange spørsmål. Jeg opplever at det er gjort mye undersøkelser og forskning på hjem-skole-samarbeid for seg selv, men at det også er en del forskning om ADHD. Likevel opplever jeg også at det er lite forskning om ADHD i skolen, noe jeg mener det burde vært gjort mer på. Dette fordi det er et utrolig viktig tema som kan hjelpe lærere med hvordan de kan

tilrettelegge undervisningen, hvordan de kan håndtere barna med ADHD og hvordan barnet generelt sett fungerer i forhold til andre barn som ikke har ADHD. Jeg tenker derfor at en mulig vei videre, innen forskning på temaet, kan for eksempel være å se på hvordan barn og unge med ADHD fungerer i skolen dersom de går på en skole med fleksible areal. Dette er en skoletype som er blitt mer og mer populær, og som utbrer seg sakte men sikkert. Likevel kom det tydelig frem i fagteorien at barn og unge med ADHD lærer bedre i små gruppe eller alene, da det vil være færre distraksjoner som gjør at de mister konsentrasjonen. Hvordan vil barn med ADHD da fungere i en base med opp mot 60 medelever? Vil de få en tilfredsstillende utvikling og læring i en skole med fleksible arealer, eller vil dette gjøre skolehverdagen enda vanskeligere for dem? Et annet spørsmål som dukket opp underveis i arbeidet var hvorfor skoleledelsen og administrasjonen ikke fokuserer mer på å gi barna med ADHD en bedre skolehverdag med skikkelig tilpasset undervisning, flere pauser, og mer fysisk undervisning. Dette er noe jeg tror også ville profittert alle elevene, uansett alder og kjønn. Selv for mange spennende spørsmål som kan være interessant å forske videre på, velger jeg å avslutte min karriere som forsker med dette punktet.

6. Litteraturliste

Aboriginalsynergyproject. (2017). *Lesson One; Me: "Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid" – Albert Einstein* (Fotografi). Hentet fra: <https://me2we.blog/2017/12/13/lesson-one-me-everybody-is-a-genius-but-if-you-judge-a-fish-by-its-ability-to-climb-a-tree-it-will-live-its-whole-life-believing-that-it-is-stupid-albert-einstein/>

ADHD-Norge. (2016). *Fakta om ADHD*. Hentet fra: <https://adhdnorge.no/barn/barn-og-unge/fakta-om-adhd/>

ADHD-Norge. (2016). *Utredning av ADHD*. Hentet fra: <https://adhdnorge.no/barn/barn-og-unge/utredning-av-adhd-3/>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, R. T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Espedal, G. (2017). *Lærerstudenters profesjonelle utforming. Et diskursorientert bidrag til forståelse av studenters selvutforming gjennom lærerutdanning* (Doktoravhandling). NTNU: Trondheim.

FN-Sambandet (2019). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Folkehelseinstituttet. (2015). *ADHD*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>

Folkehelseinstituttet. (2019). *Om ADHD-studien*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/studier/adhd/adhd-studien22/>

Forskrift til Opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hastrup, K. (1998). Kulturell forståelse: Mellom språk og erfaring. I *Kulturstudier, No.1, 1998*, s.47-64.

Helse Bergen (2017). *ADHD hos barn*. Hentet fra: <https://helse-bergen.no/behandlinger/adhd-hos-barn>

Helsedirektoratet. (2020). *ADHD*. Hentet fra: <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/utviklingsforstyrrelser/adhd>

Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, M., W. & Philips, L. (2006). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Malt, U. (2015). *Kvalitativ*. Hentet fra: <https://snl.no/kvalitativ>

Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

O'Farrell, Clare (2009). Refracted input. Foucault and agency. Academic blog, Brisbane, Australia. Hentet fra: <https://clare-ofarrell.com/2009/05/24/foucault-quote-for-may-2/>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Opplæringslova - oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Rasmussen, K., Nasset, W., Torgersen, T. & Gjervan, B. (2009). Diagnosen ADHD og vurderingsgrunnlaget for erstatningskrav. *Tidsskrift for Erstatningsrett*, 2009 (6), s.129 - 136. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66872355/diagnosen_adhd_og_vurderingsgrunnlaget_for_erstatningskrav.pdf

Rønhovde, L., I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Schaaning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten. Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus.

Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med AD/HD*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Statistikk om grunnskolen 2018/19*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

Øgrim, G. (2018). *Om ADHD*. Hentet fra: <https://buphandboka.r-bup.no/no/tilstander/tilstandsgruppe-adhd-og-andre-hyperkinetiske-forstyrrelser/om-adhd>

7. Vedlegg

Oversikt:

1. Godkjenning fra NSD
2. Intervjuguide for foreldrene
3. Intervjuguide for lærerne
4. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert

Referansenummer

192491

Registrert

22.10.2019 av Silje Ingebrigtsen Sverdrup - 141150@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gro Espedal, gro.espedal@hvl.no, tlf: 55585767

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Ingebrigtsen Sverdrup, 141150@stud.hvl.no, tlf: 41587398

Prosjektperiode

01.12.2019 - 01.07.2020

Status

12.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**12.12.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og

ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres. Lærer kan for eksempel ikke omtale en elev på en slik måte at det fremkommer at det dreier seg om en elev som per i dag er i klassen, og er den eneste med ADHD. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om lærer snakker om nåtidige eller tidligere elever. Dersom læreren har undervisnings erfaring med under 5 elever, bør dette ikke fremgå.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

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

Vedlegg 1

Vedlegg 2 – Intervjuguide med foreldrene

Problemstilling: Hvordan beskriver foreldre og lærere hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert?

Intervjuguide for foreldre

Innledning:

1. Hva legger du i hjem-skole-samarbeid?
 - a. Hva mener du er viktig i et hjem-skole-samarbeid?
 - b. Kan du forklare hvordan hjem-skole-samarbeidet påvirker hverdagen din?
2. Kan du beskrive ADHD?
 - a. Hvordan opplever du ADHD?
3. Kan du beskrive samarbeidet mellom deg og lærer til ditt barn?

Hoveddel:

4. Hvordan opplever du at barnet ditt har det på skolen?
5. Hvordan tror du at barnet ditt lærer best i skolen?
 - a. Hvordan erfarer du at læreren legger til rette for ditt barn?
6. Har du noen tanker om hvordan lærere kan tilrettelegge undervisningen for barn med ADHD?
7. Får barnet ditt spesialundervisning i skolen? (hva, hvordan, hvorfor?)

Avsluttende spørsmål:

8. Kan du forklare hvordan du går frem i hjem-skole-samarbeidet med læreren til ditt barn?
9. Har det oppstått utfordrende situasjoner med barn med ADHD? Evt. hvordan har du gått frem/forholdt deg til situasjonen?
10. Kan du forklare hvordan du opplever hjem-skole-samarbeidet når det er barn med ADHD involvert?

Vedlegg 3 – Intervjuguide for lærerne

Problemstilling: Hvordan beskriver foreldre og lærere hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert?

Intervjuguide for lærere

Innledning:

1. Hva legger du i hjem-skole-samarbeid?
 - a. Hva mener du er viktig i et hjem-skole-samarbeid?
 - b. Kan du forklare hvordan hjem-skole-samarbeidet påvirker hverdagen din?
2. Kan du beskrive ADHD?
 - a. Hvordan opplever du ADHD?
3. Kan du fortelle litt om samarbeidet mellom deg som lærer og foreldre til barn med ADHD?
4. Kan du fortelle om relasjonen mellom deg som lærer og barn med ADHD?

Hoveddel:

5. Hvordan opplever du barn med ADHD i klasserommet?
6. Kan du fortelle om dine erfaringer med hvordan barn med ADHD lærer best?
7. Kan du beskrive hvordan du tilpasser undervisningen din til barn med ADHD?
 - a. Blir barn med ADHD involvert i planleggingen av undervisningen?
8. Får barn med ADHD i din klasse noe spesialundervisning? (hva, hvordan, hvorfor?)
9. Hvordan er samarbeidet med hjelpeinstansene? (BUP, PPT, helsesøster).

Avsluttende spørsmål:

10. Hvordan går du frem i hjem-skole-samarbeidet med foreldre når det er barn med ADHD involvert?
 - a. Kan du fortelle noe om hva som er annerledes i samarbeidet med foreldre med og uten barn med ADHD?
11. Kan du forklare hvordan du opplever hjem-skole-samarbeidet når det er barn med ADHD involvert?
12. Har det oppstått utfordrende situasjoner med barn med ADHD? Evt. hvordan har du da gått frem/forholdt deg til situasjonen?

Vedlegg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan foreldre og lærere beskriver hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er som sagt å se på hvordan foreldre og lærere beskriver hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert. Det vil bli sett på hvordan hjem-skole-samarbeid forstås, hvordan ADHD forstås, og om det er fellesnevner i foreldres og læreres forståelse og beskrivelser av disse punktene. Forskningsprosjektet er en masteroppgave i utdanningsprogrammet *Master i undervisningsvitenskap*, ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Silje Ingebrigtsen Sverdrup, student ved Høgskulen på Vestlandet, er ansvarlig for dette forskningsprosjektet sammen med Høgskulen på Vestlandet, og mine veiledere; Gro Espedal og Ketil Langørgen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forskningsprosjektet er deltakerne valgt ut ifra geografisk nærhet og tilgjengelighet. Det er ønskelig å intervju foreldre og lærere uavhengig av hverandre, slik at de ikke kan settes opp mot hverandre. Lærerne og foreldrene som er ønskelig i dette forskningsprosjektet har trolig gjort seg opp noen tanker rundt hjem-skole-samarbeid når det er barn med ADHD involvert. Utvalget er tilfeldig og formålsrettet, og baserer seg på tre foreldre og tre lærere uavhengig av hverandre. Det er et selvsagt kriterium for deltakelse i forskningsprosjektet at lærerne har barn med ADHD i klassen, og foreldrene har barn med ADHD i hjemmet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer et intervju på cirka. 45 minutter (+/-). Intervjuet vil bli tatt opp som lydfil, men vil ikke inneholde personopplysninger som kan gjøre at intervjuobjekt blir gjenkjent. Alle svarene vil være anonyme, og det er bare intervjuobjektets tanker og meninger rundt temaet som vil komme frem i forskningsprosjektet.

Frivillig deltakelse

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette betyr at kun student og veiledere vil ha tilgang på opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil

Vedlegg 4

bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. I tillegg vil opplysningene fra intervjuene lagres på en egen harddisk, som kun jeg har tilgang på. Det vil ikke bli mulig å gjenkjenne deltakerne i forskningsprosjektet basert på opplysningene som blir tatt med.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juli 2020. Da vil alle opplysninger rundt prosjektet og deltakerne bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen på Vestlandet ved Silje Ingebrigtsen Sverdrup (student) på epost: 141150@stud.hvl.no eller Gro Espedal (førsteamanuensis) på epost: gro.espedal@hvl.no.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen ved HVL, på epost: personvernombud@hvl.no, eller telefon: 55 58 76 82.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no, eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Forsker/veileder)

Student

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hjem-skole-samarbeid når barn med ADHD er involvert*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju (som vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptaker/mobiltelefon)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes, ca. 1.juli 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)