

”Min sosiale atferd blir som det knallrosa huset i et strøk med bare hvite villaer (...) Så nå har jeg malt huset hvitt. For å passe inn da” - Informant 3

En kvalitativ undersøkelse om kvinners opplevelse av den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD.

Malin Myren Foldal



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

”Min sosiale atferd blir som det knallrosa huset i et strøk med bare hvite villaer (...) Så nå har jeg malt huset hvitt. For å passe inn da” – Informant 3

En kvalitativ undersøkelse av kvinners opplevelse av den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD.

© Malin Myren Foldal

2018

”Min sosiale atferd blir som det knallrosa huset i et strøk med bare hvite villaer (...) Så nå har jeg malt huset hvitt. For å passe inn da”

Malin Myren Foldal

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dette prosjektet omhandler en sårbar og utsatt gruppe elever, jenter med diagnosen ADHD. Mer spesifikt jenter med udiagnostisert ADHD. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) er en av de vanligste nevropsykiatriske tilstandene hos barn og unge. Med kjernesymptomer som vansker knyttet til impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhet, kan vanskene skape funksjonsvansker i hverdagen og pedagogiske og sosiale utfordringer i skolen (Barkley, Milich, & Roberts, 2015; Holmen, 2016; Skogli, 2014). Forholdstallene omkring forekomsten av diagnosen varierer ut i fra hvilket utvalg som anvendes og de varierer med utgangspunkt i ulike aldersgrupper. Tall viser at det er en overvekt av gutter som får diagnosen i skolealder, mens det i voksen alder utjevner seg. Dette tyder på underdiagnostisering av jenter i skoleløpet. Tidligere studier viser til funn som tilsier at jenter med diagnosen kan ha utfordringer i mellommenneskelige relasjoner og knyttet til sosial tilpasning (Helsedirektoratet, 2014; Skogli, Teicher, Andersen, Hovik, & Øie, 2013; Solberg et al., 2017)

På bakgrunn av underdiagnostisering av jenter i skolealder og funn fremhevet av tidligere forskning omkring utfordringer knyttet til sosial tilpasning og relasjoner til andre, er prosjektets formål å bidra til økt kunnskap omkring jenter med diagnosen ADHD. Mer spesifikt den sosiale skolehverdagen for de som enda ikke har blitt diagnostisert. Jeg ønsker informantenes beskrivelser omkring hvordan de selv opplevde den sosiale skolehverdagen. Dette for å fremme og belyse viktigheten av å være oppmerksom, og av å fange opp jentene og dermed fremme positiv personlig utvikling. Dette er et tema som opptar meg, og interessen knyttet til ADHD som fenomen har vært voksende gjennom studieløpet. Interessen ble forsterket i en praksisperiode hvor jeg fikk delta i en utredning som resulterte i diagnostisering av ADHD, hos nettopp ei jente. Prosjektet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan husker voksne jenter med ADHD den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD?

For å belyse problemstillingen ytterligere er det blitt uformet to forsknings spørsmål:

- *Opplevde de sosiale utfordringer i skolen? Eventuelt hvilke?*
- *Opplevde de følelse av tilhørighet i skolen?*

Forskningsmetode

Prosjektets formål er å få kunnskap ”innenfra” omkring opplevelser og erfaringer knyttet til den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD. Dermed ble det naturlig å anvende kvalitativt intervju som forskningsmetode. Intervjuene ga direkte tilgang på informantenes refleksjoner og ved muligheten til oppfølgingsspørsmål fikk jeg gått i dybden på interessante refleksjoner og erfaringer. Prosjektet tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, hvor informantenes subjektive opplevelser er sentrale. Det ble i intervjuene anvendt en semistrukturert intervjuguide og intervjuene ble tatt opp ved båndopptaker. Deretter ble intervjuene transkribert og analysert. I analysen av det genererte materialet var hermeneutikk mitt instrument. Informantenes perspektiver har vært i fokus og jeg forsøkte kontinuerlig å legge til siden min førforståelse av fenomenet. Analysen ble også gjort ved hjelp av elementer fra den metodiske strategien SDI. Prosjektets utvalg består av fem kvinner som fikk diagnosen ADHD etter fylte 18 år. Det vil ikke være mulig å generalisere mine resultater med et så lite utvalg, men jeg har i løpet av prosjektet tilegnet meg kunnskap omkring hvordan den sosiale skolehverdagen *kan* oppleves for disse jentene, og dette er noe jeg ønsker å formidle videre.

Prosjektets resultater

Prosjektets funn viser at jenter som har fått diagnosen ADHD utgjør en heterogen gruppe mennesker. Ingen av prosjektets informanter opplevde den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD på samme måte. De forteller om ulike positive og negative erfaringer. Likevel fremkommer det noen likhetstrekk. Informantene forteller om utfordringer knyttet til relasjoner med andre, selvoppfatning, mestringserfaringer og følelsen av å ikke passe inn. Flere av informantene forteller at de opplevde å ikke høre til noe sted og at de ikke naturlig fikk følelsen av å være en del av det sosiale fellesskapet. Prosjektets resultater fremhever viktigheten av at lærerne er i posisjon til og har tilgang på elevene, for å kunne avdekke eventuelle utfordringer. Viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev, samt elev og elev, fremheves som viktig for opplevelsen av skolehverdagen og tilhørighet. I den sammenheng fremheves gode mestringsopplevelser og styrket selvoppfatning som essensielt for å skape god og positiv personlig utvikling. Det som er gjennomgående hos alle informantene er at de i større eller mindre grad har opplevd sosiale utfordringer, og det er variasjoner i hvor stor grad de selv knytter det til det fenomen at de har blitt diagnostisert med ADHD.

Forord

Da er en studietid med lærerike og utfordrende opplevelser ved veis ende, og det er mange jeg ønsker å gi en ekstra takk til. Min største takk går til prosjektets fem informanter. For deres åpenhet omkring personlige erfaringer og opplevelser og dermed svært viktige bidrag til prosjektet.

Jeg ønsker også å gi en særlig stor takk til min veileder Kolbjørn Varmann, som har investert mye tid i å bistå meg i denne prosessen . Takk for god og konstruktiv veiledning, faglige innspill, støtte og tålmodighet. Videre ønsker jeg å takke Bjørg, som har tatt seg tid til å lese korrektur og samtidig gitt gode tilbakemeldinger.

Takk til mine foreldre og min bror for oppmuntring og støtte gjennom hele studieløpet. Uten deres støtte gjennom utallige lange telefonsamtaler hadde ikke dette vært mulig. Jeg ønsker også å takke min kjæreste og samboer som har holdt ut med en stressa masterstudent og bidratt til klarhet i tankene når det har stått på som verst. Til slutt, takk til ”Mastergjengen”, Frida, Ivar og Maria for mange timer sammen på lesesalen, preget av frustrasjon, latter og glede. Og ikke minst, takk for sosiale kvelder når behovet har vært der.

Juni 2018,

Malin Myren Foldal

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og aktualisering	12
1.1	Prosjektets formål	13
1.2	Presisering av problemstilling	14
1.3	Oppgavens oppbygning	15
2	Teoretisk referanseramme	16
2.1	Attention Deficit Hyperactivity Disorder	16
2.1.1	ADHD i et historisk perspektiv	17
2.1.2	Årsak og behandling	18
2.1.3	Komorbiditet	19
2.1.4	Diagnosesystemer	20
2.2	Jenter med ADHD	21
2.2.1	Voksenlivet med ADHD	22
2.2.2	"Prototyper"	23
2.2.3	Underdiagnostisering	24
2.2.4	Sosial skolehverdag	25
3	Skolen som sosial arena	30
3.1.1	Selvoppfatningens betydning og mestringsforventning	31
3.1.2	En lærer som ser deg	32
3.1.3	Betydningen av gode relasjoner til jevnaldrende	33
4	Metode	36
4.1	Kvalitativ metode	36
4.1.1	Forskerrollen og førforståelse	37
4.1.2	Det kvalitative forskningsintervju	38
4.2	Intervjuguide	40
4.3	Valg av informanter	41
4.4	Rekrutteringsprosessen	42
4.5	Gjennomføring av intervju	44
4.6	Databehandling og analyse	45
4.6.1	Transkribering	45
4.6.2	Analyse og tolkning	46
4.7	Prosjektets kvalitet	48
4.7.1	Pålitelighet	48
4.7.2	Gyldighet	49
4.8	Etiske hensyn	51
5	Presentasjon og drøfting av prosjektets resultater	53
5.1	Kontekstualisering av informanter	54
5.2	Sosiale utfordringer og opplevelse av mestring	58
5.2.1	Mestringsopplevelser og selvoppfatning	59
5.2.2	Sammenheng mellom faglig mestring og sosial tilpasning	62
5.2.3	Mestringsstrategier	64
5.2.4	Mangel på gode lærer-elev-relasjoner	65
5.3	Opplevelse av tilhørighet	70
5.3.1	Sosiale koder	73

5.3.2	Gode jevnalderrelasjoner vil kunne utgjøre en forskjell	75
6	Avsluttende refleksjoner.....	80
	Litteraturliste.....	84
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	91
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv sendt til ADHD Norge	94
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	96
	Vedlegg 4: Intervjuguide	98

1 Innledning og aktualisering

I dag tilbringer barn og unge i økende grad store deler av hverdagen sin i de pedagogiske institusjonene, som barnehager og skoler, og dermed vil en god og positiv opplevelse av skolehverdagen være svært viktig (Drugli, Flygare, & Nordahl, 2016). Opplæringslova § 9a-1 fastslår følgende: ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998a). I skolen skal elever oppleve et læringsmiljø som er rettferdig, inkluderende og stimulerende, ingen skal oppleve å bli diskriminert og nedverdiget. Samtidig er et av skolens offisielle mål å utvikle selvstendige mennesker som tilegner seg allmennkunnskap (Befring, 2014).

§ 1-3 i Opplæringslova (1998b) fremhever at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten”. I dette ligger det at alle elever skal oppleve tilhørighet til en klasse og være en del av et fellesskap på skolen. Elever skal ikke behandles likt, men de skal behandles forskjellig, ut i fra hvilke behov de har. Det skal utvikles et godt fellesskap uavhengig av evner og forutsetninger, kjønn og sosial bakgrunn (Overland, 2015). I Nordahl og Hausstätter’s (2009) rapport om situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring fremkommer det at barn og unge med diagnosen ADHD kommer dårlig ut med tanke på sosial kompetanse, skolefaglige prestasjoner og trivsel. Det blir i den sammenheng påpekt at barn og unge med diagnosen trenger tilpasninger, i ulik grad (Nordahl & Hausstätter, 2009). Sosiale utfordringer blir også belyst som en av utfordringene spesielt jenter med diagnosen ADHD kan streve med. De kan ha vansker med å ta initiativ til, utvikle og vedlikeholde relasjoner til jevnaldrende (Nadeau, Quinn, & Littman, 2015; Quinn, 2011). Det å oppleve å være utenfor et fellesskap kan føre til ensomhet og mistrivsel og dermed også en lav selvoppfatning. Det kan også utgjøre en risikofaktor for den fremtidige utviklingen. Opplevelsen av å være en del av et fellesskap kan dermed bidra til positiv utvikling, følelse av samhørighet og trivsel (Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010).

I en rapport utgitt av Folkehelseinstituttet blir ADHD, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, omtalt som en nevrouviklingsforstyrrelse som innebærer vansker knyttet til oppmerksomhet og økt uro (Aase et al., 2016). Disse symptomene fremhever hvorfor barn og unge som har fått diagnosen ADHD kan oppleve en problematisk skolegang. Da atferd knyttet til uro og konsentrasjonsvansker blir betegnet som uønsket atferd i skolen (Djupedal

& Korshavn, 2016). I litteratur knyttet til diagnosen ADHD blir det av Nadeau et al. (2015) fremhevet at diagnosesymptomene er annerledes hos jenter enn hos gutter med den samme diagnosen, og at dette bidrar til utfordringer med tanke på å identifisere jentene. Forskning av Skogli et al. (2013) påpeker også at jenter med diagnosen ofte blir oversett eller underdiagnostisert grunnet et annerledes symptombilde. Dette er uheldig da det fremheves at tidlig identifikasjon og riktig behandling bidrar til gode utviklingsspiraler for mennesker med diagnosen (Helsedirektoratet, 2014). Ubehandlet ADHD blir forbundet med et kortere utdanningsløp, uførhet og sosial mistilpasning. Dette kan ses i sammenheng med viktigheten av å oppleve gode positive erfaringer i skolehverdagen (Aase et al., 2016). I skolen skal elevene møte forventningene andre har, samt forventningene de har til seg selv. Det å gi elevene vilkår for å lykkes i skolen er et sentralt mål. ”Elever som opplever mestring, vil som oftest oppleve glede og tilfredshet, og den energien som blir utløst av gode læringsopplevelser, kan bringe dem inn i en flytsone- det som kalles en positiv læringspiral ” (Befring, 2014, s. 31). Like viktig som å gi elevene gode opplevelser av å lykkes, er det viktig å hindre at de gjentatte ganger opplever å ikke lykkes med det de selv og andre forventer av dem.

1.1 Prosjektets formål

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) er en av de vanligste nevropsykiatriske tilstandene hos barn og unge (Skogli, 2014). Det eksisterer mye forskning knyttet til ADHD, forskning med tanke på faglig fungering og sosial tilpasning. Diagnosen innebærer vansker med impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhet. Vanskene kan skape funksjonsvansker i hverdagen og pedagogiske og sosiale utfordringer i skolen. Diagnosen kan føre til risiko for utvikling av sosial mistilpasning og vansker knyttet til samspill med jevnaldrende. Barn og unge med ADHD kan lettere bli upopulære og dermed også sosialt isolert (Helsedirektoratet, 2014; Ogden, 2015).

Ubehandlet ADHD er forbundet med uførhet, et kortere utdanningsløp og sosial mistilpasning (Aase et al., 2016). Studier viser at tidlig identifikasjon og riktig behandling kan bidra til bedre prognoser for mennesker med diagnosen (Helsedirektoratet, 2014). Jenter med diagnosen faller ofte under ”radaren” da de ikke har den stereotypiske hyperaktive atferden som ofte forbindes med diagnosen. Jenter med ADHD-symptomer har ofte en atferd som kan preges av internaliserte vansker. Internaliserte vansker defineres som vansker som

kommer til uttrykk som tilbaketrekning, sjenanse, depresjon og manglete selvfølelse (Ogden, 2015; Skogli et al., 2013). Så, til tross for å være en av de vanligste nevropsykiatriske lidelsene hos barn og unge blir trolig jenter underdiagnostisert og -identifisert (Skogli et al., 2013). I min masteroppgave ønsker jeg å se nærmere på hvordan det å gå gjennom et skoleløp med en udiagnostisert ADHD kan oppleves. Dette vil gjøres med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan husker voksne jenter med ADHD den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD?

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap omkring en sårbar og utsatt gruppe elever: Jenter med ADHD. Jeg ønsker å se om det kvinnene forteller samsvarer med det litteraturen sier om sosial mistilpasning og utfordringer knyttet til det å være jente med ADHD. Gjennom samtaler med kvinner som har fått diagnosen i voksen alder vil jeg få kunnskap ”innenfra” om hvordan skolehverdagen kan oppleves for jenter som lever med en udiagnostisert ADHD. Dette for å belyse viktigheten av å være oppmerksom på og dermed fange opp disse jentene for å unngå at de havner i en negativ spiral.

1.2 Presisering av problemstilling

Vanskene knyttet til ADHD er mange, og som tidligere skrevet kan vanskene påvirke både den faglige og den sosiale situasjonen i skolen. I dag er sosial aktivitet og initiativtaking sentralt i kravene som stilles til elevene. Eksempelvis gjennom de grunnleggende ferdighetene, *å kunne uttrykke seg muntlig*. I dette ligger det å kunne lytte, samtale, mestre kommunikasjonssituasjoner og gjennomføre muntlige prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Også gjennom normer blir det i skolen stilt krav til sosial deltakelse og aktivitet.

Som tidligere skrevet kan jenter med ADHD vise en atferd som er preget av internaliserte vansker som tilbaketrekning, angst og depresjon, og dette vil kunne skape utfordringer knyttet til sosialiseringen med de jevnaldrende og skape en større sårbarhet. Jeg vil særlig se på det sosiale aspektet ved opplevelsen av skolehverdagen. Dette fordi jeg søker en større forståelse av hvordan utfordringene og symptomene knyttet til diagnosen kan påvirke deres sosiale skolehverdag.

Prosjektet omhandler kvinner som har fått diagnosen i voksen alder, noe som innebærer at de har fått diagnosen som et resultat av en utredning i spesialisthelsetjenesten etter fylte 18 år. Denne avgrensningen er gjort for å belyse underdiagnostiseringen som forekommer, fremheve viktigheten av kunnskap om jenter med ADHD for å unngå at de faller under ”radaren” og dermed identifisere jentene slik at det tilrettelegges for god utvikling.

Jeg vil forsøke å svare på problemstillingen:

Hvordan husker voksne jenter med ADHD den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD?

Ved forskningsspørsmålene:

- *Opplevde de sosiale utfordringer i skolen? Eventuelt hvilke?*
- *Opplevde de følelse av tilhørighet i skolen ?*

1.3 Oppgavens oppbygning.

Denne masteroppgaven består av seks kapitler, inkludert innledning og avsluttende refleksjoner. I oppgavens første kapittel har jeg presentert bakgrunn for valg av tema og formålet med prosjektet. Prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål er blitt presentert og presisert. Kapittel to presenterer prosjektets teoretiske referanseramme hvor ADHD først blir beskrevet generelt, og deretter blir det gitt en innføring knyttet til kjønnsforskjeller og jenter med diagnosen ADHD spesielt. I den sammenheng ser jeg på hvordan den sosiale hverdagen til jenter med diagnosen kan utarte seg. I kapittel tre følger teori knyttet til skolen som en sosial arena og relasjoner som lærer- elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. I kapittel fire redegjøres det for prosjektets forskningsdesign og metodevalg. Jeg reflekterer rundt min egen rolle og hvilken førforståelse jeg gikk inn i prosjektet med. Prosjektets kvalitet drøftes og det redegjøres for etiske betraktninger med tanke på dette prosjektet. I kapittel fem presenteres prosjektets resultater og de vil drøftes i lys av prosjektets teoretiske referanseramme. Avslutningsvis, i kapittel seks, oppsummeres prosjektet og mine refleksjoner.

2 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil det bli redegjort for ADHD generelt før jeg videre redegjør for ADHD knyttet til jenter spesifikt. Det vil bli presentert litteratur og forskning som belyser jenter, ADHD og sosial skolehverdag. Deretter følger et kapittel om skolen som sosial arena, med teori som ytterligere kan bidra til å belyse prosjektets problemstilling.

2.1 Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (heretter ADHD) karakteriseres med problemer knyttet til oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet (Barkley et al., 2015; Holmen, 2016; Skogli, 2014). Avhengig av hvilke undersøkelser, diagnosekriterier og hvilket utvalg som ligger til grunn varierer forekomsten av diagnosen mellom 3% og 7% i barndomsalder (Skogli et al., 2013). Barn med ADHD omtales av Gjærum & Ørgrim (2002) som barn som ikke har klare funksjonshemninger, men som heller ikke passer helt inn i gruppen ”normale barn” (Gjærum & Ørgrim, 2002).

Oppmerksomhetsvansker innebærer blant annet vansker med å opprettholde fokus over lengere tid, vansker knyttet til delt oppmerksomhet og skifte av fokus. Dette viser seg ofte i det daglige som slurvefeil, glemsomhet, vansker eller problemer i forbindelse med å fullføre og avslutte oppgaver som vedvarer over lengere tid og det å lytte når en får direkte henvendelser (Gjærum & Ørgrim, 2002). *Impulsivitet* kan vise seg ved at barnet ikke vurderer hvilke konsekvenser en handling kan få, barnet kommer med raske responser, avbryter andre og har vansker med å dele og å vente på tur. Impulsivitet og hyperaktivitet overlapper hverandre. *Hyperaktivitet* kan vise seg både verbalt og motorisk. Barn som har vansker knyttet til hyperaktivitet beskrives ofte som utålmodige og masete. Det kan være vansker knyttet til å sitte stille og å snakke rolig, småfikling og det kan vise seg i form av hyperverbalitet, som vil si at barnet snakker mye (Gjærum & Ørgrim, 2002).

Vanskene knyttet til ADHD kan skape funksjonsvansker i hverdagen og pedagogiske og sosiale utfordringer i skolen. Hvordan vanskene viser seg er individuelt og noen trer ofte inni roller som et uttrykk for å skjule det de ikke mestrer, faglig som sosialt (Holmen, 2016; Ogden, 2015). I hvor stor grad vanskene påvirker fungeringen i hverdagen varierer fra person til person. ”Har du sett én med ADHD, har du kun sett én” (Holmen, 2016, s.177),

poengterer nettopp dette.

2.1.1 ADHD i et historisk perspektiv

Tidlig i begrepsutviklingen av ADHD ble det fokusert på uoppmerksomhet, impulsiv oppførsel og aktivitet som var overdreven. Samt mangelfull moralsk kontroll av atferden. Forkjemperne av dette synet erkjente at ADHD-lignende atferd kunne oppstå fra hjerneskader, men også at det kunne utvikles fra svake sosiale miljøer. Senere synspunkter understreket ADHDs assosiasjon med hjerneskade, spesielt til frontallappen, etterfulgt av vektlegging av hjernesvikt, og så hyperaktivitet. Nåværende syn på ADHDs etiologier vektlegger hjernens utvikling og de fremtredende rollene som spilles av genetiske, så vel som ikke-genetiske, nevrologiske faktorer (Barkley, 2014b).

Den vitenskapelige og medisinske historien knyttet til ADHD startet på 1900-tallet, tilstanden fikk da navnet "Defect of moral control" (Barkley, 2014b). Det tidlige arbeidet knyttet til ADHD-lignende atferd ble gjort i forbindelse med barn som trolig hadde epilepsi eller hadde hatt hjernehinnebetennelse. Her ble hjerneskaden en årsaksforklaring på disse barnas spesielle atferd og dermed vokste begrepet "Minimal Brain Damage" (MBD) frem på 1920-tallet. Dette ble kritisert for å være et for vidt begrep, da det ble brukt på barn som hadde store hjerneskader og på barn som ikke hadde hjerneskader. Begrepet ble etterhvert endret til "Minimal Brain Dysfunction".

Konsentrasjonsvansker og manglende impuls kontroll ble på 1970-tallet knyttet til MBD som kjernevansker. På 1980-tallet ble "Attention Deficit Disorder" inkludert i diagnosemanualen DSM- 3, og dermed gikk MBD-begrepet ut. Fra å beskrive den antatte årsaken knyttet til atferden, ble symptomene knyttet til diagnosen beskrevet. I 1987 ble tilstanden omdøpt til "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" og i DSM- 4 ble to dimensjoner av tilstanden beskrevet: Hyperaktivitet og impulsivitet på den ene siden og konsentrasjonsvansker på den andre (Barkley et al., 2015; Aase et al., 2016)

Hvilken tid vi lever i påvirker forståelsen av ADHD. Det har i senere tid vært en økning i studier knyttet til temaer og forståelsesrammene er stadig i utvikling (Aase et al., 2016). Det nyere synet på ADHD legger vekt på nedsatt kognitiv funksjon fremfor hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Diagnosen blir nå kvalifisert som en utviklingsforstyrrelse,

i motsetning til en barndoms-atferdsforstyrrelse som den ble kvalifisert som tidligere. Fokuset er nå rettet mot effekten ADHD har på de kognitive funksjonene og bort fra hyperaktivitet, impulsivitet og forstyrrende atferd (Nadeau, Quinn, & Littman, 2015).

2.1.2 Årsak og behandling

Årsaksfaktorene knyttet til ADHD er forskjellige. Ulike undersøkelser og studier viser at genetiske faktorer er av stor betydning når det kommer til utvikling av ADHD. Andre studier viser at komplikasjoner ved svangerskap og/eller fødsel gir økt risiko. Eksponering for alkohol eller andre rusmidler er også blitt assosiert med risiko for ADHD eller utvikling av lignende symptomer. Psykososial motgang, som lav sosial klasse, kriminalitet osv., vil også kunne ha en avgjørende rolle. Årsaksfaktorene er et samspill mellom genetiske faktorer og miljøfaktorer. Det innebærer sårbarhet eller genetiske disposisjoner, og miljøet vil påvirke hvordan dette slår ut (Holmen, 2016; Skogli, 2014).

I de nyere teoriene knyttet til ADHD ser man at mangel på selvregulering er beskrevet som det sentrale for lidelsen. Samtidig som det også foreslås at mangel på eksekutive funksjoner og biologisk baserte motiveringsvansker som understøtter selvregulering sannsynligvis vil utgjøre de fleste eller alle symptomene forbundet med lidelsen (Barkley, 2014b). En av hovedvanskene for barn og unge med ADHD knyttes til eksekutive funksjoner. ”Hjernens administrerende direktør” (Holmen, 2016, s. 186), hjernens mekanisme for selvregulering. Mekanismen er viktig med tanke på å planlegge og å styre vår atferd, følelser, oppmerksomhet og reaksjoner. Denne mekanismen er svekket hos mennesker med ADHD og dermed kan en se at hjernens funksjoner og aktivitet ikke er optimal. Dette kan medføre svikt i kognitive funksjoner som planlegging, problemløsning, hemming av atferd som utholdenhet, impuls kontroll, dømmekraft og kognitiv fleksibilitet. Eksekutive funksjoner har en avgjørende rolle for om en person kan unytte sine evner. Det at barn og unge med ADHD ”henger etter” faglig og sosialt sett kommer som et resultat av svikt i disse funksjonene (Barkley, 2014a; Holmen, 2016; Skogli, 2014). Vansker knyttet til eksekutive funksjoner kan vise seg i form av at barnet har liten tro på egne ferdigheter, gir seg lett når noe blir vanskelig, lar seg lett avlede, er lite kritisk til omgivelsene og tenker ikke langsiktig (Holmen, 2016).

Disse kognitive funksjonene kan ses på som en ”brobygger” mellom de sosiale, emosjonelle og kognitive ferdighetene. (Ogden, 2015). Ogden (2015) deler disse eksekutive funksjonene

inn i fire områder. Selektiv og utholdende oppmerksomhet, kognitiv fleksibilitet, strategisk planlegging og selvregulering. Jeg ønsker her å fremme det siste, selvregulering, som omhandler evner til å overvåke seg selv i samhandling med andre og regulere seg der etter ved blant annet å hemme uønskede responser. Dette fordi det fremkommer at det å ta initiativ til og vedlikeholde vennskap kan være problematisk for mennesker med diagnosen ADHD (Nadeau et al., 2015).

ADHD behandles ofte med medisiner da legemidler som brukes har vist seg å være effektive (Levang, Næss, & Tjora, 2016). Medisineringen består av amfetaminlignende preparater og rene amfetaminpreparater. Ved medisinering er det rapportert redusering av hyperaktivitet og bedring av sosial tilpasning, både knyttet til skolen og ved andre sosiale anledninger. Samtidig kan det være negative sider ved medisinering, som fare for avhengighet og misbruk. Medisinene kan gi bivirkninger som blant annet nedsatt appetitt, depresjon, tristhet, trøtthet og tics (Levang et al., 2016). Temaet og diskusjoner rundt medisinering og ADHD skaper samfunnsdebatt og er et vanskelig dilemma som jeg ikke ønsker å gå inn på i denne oppgaven. For andre kan det være nok med god tilrettelegging og tilpasset opplæring (Holmen, 2016)

2.1.3 Komorbiditet

”Komorbiditet” er et begrep som brukes når det er snakk om forekomst av flere lidelser eller sykdommer samtidig (Zeiner, 2004). I klinisk praksis er komorbide vansker regelen fremfor unntaket, når det kommer til ADHD- problematikken (Skogli, 2014). Dessverre kan tilstedeværelsen av disse symptomene og ulike uttrykk av ADHD-symptomer hos jenter og gutter forårsake en underidentifisering og dermed underdiagnostisering for kvinner med ADHD. Det blir i stedet satt andre diagnoser lenge før ADHD blir ”vurdert”. Ca 75% av barn med ADHD har minst én annen psykiatrisk diagnose, og ofte skygger disse vanskene for ”ADHD-bildet”. Opptil 70% av voksne med ADHD har en eller flere komorbide psykiatriske forhold. Det kan være stemningslidelser, bipolare lidelser, forskjellige lærevansker, stoffmisbruk, personlighetsforstyrrelser og i økende grad spiseforstyrrelser. De vanligste vanskene er atferdsvansker og internaliserte vansker som angst og depresjon (Nadeau et al., 2015; Skogli, 2014). Oppmerksomhetsvansker kan føre til en kaotisk hverdag som preges av å ikke få med seg beskjeder og informasjon, som igjen kan føre til at situasjoner feiltolkes. For barnet vil dette være belastende og det kan fremstå som trassig og vanskelig.

Impulsiviteten kan gi utspill i handlinger som er lite gjennomtenkte. Dette, i samspill med en hyperaktiv atferd, kan slite ut omgivelsene og faren for å utvikle et negativt samspill med omgivelsene er stor (Holmen, 2016). Det kan utvikle seg sosiale vansker spesielt knyttet til jevnaldrende da det å ikke helt forstå at eller hvordan ens egen atferd påvirker andre kan føre til problemer.

Elever med vansker som defineres som internaliserte vansker skaper sjelden problemer for andre, og deres atferd påvirker i liten grad medelever og arbeidsro, og har derfor fått mindre oppmerksomhet i skolen. Mange av jentene som får en ADHD diagnose når de er eldre har fått andre diagnoser tidligere. En forklaring på dette vil kunne være at tilleggsvansker, som for eksempel angst og depresjon, overskygger selve ADHD diagnosen, og den forblir udiagnostisert (Nadeau et al., 2015; Ogden, 2015; Skogli et al., 2013).

2.1.4 Diagnosesystemer

Diagnosen ADHD stilles ved hjelp kartlegging gjennom testing, observasjon, spørreskjemaer og intervjuer (Helsedirektoratet, 2014). Det kreves tilstedeværelse av ulike kriterier for å kunne stille diagnosen. Diagnosekriteriene varierer etter hvilket diagnosesystem som ligger til grunn (Levang et al., 2016). De to vanligste er det amerikanske diagnosesystemet Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) og International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD), som er Verdens helseorganisasjons diagnosesystem (Levang et al., 2016). Norsk helsevesen er forpliktet til å bruke ICD, men i den kliniske virksomhet brukes begge. I forbindelse med diagnosen ADHD brukes det i DSM- 5 diagnosenavnet Attention Deficit Hyperactive Disorder og i ICD-10, hyperkinetisk forstyrrelse. I DSM-5 beskrives diagnosen som en tilstand som består av to dimensjoner, konsentrasjonssvikt og hyperaktivitet på den ene siden og impulsivitet på den andre. Her må symptomene ha vært vedvarende i minst 6 måneder og ikke være begrenset til en bestemt situasjon eller et bestemt sted. Symptomene må ha tydelig innvirkning på barnets funksjon i hverdagen (Aase et al., 2016).

Hovedforskjellen ved de to diagnosekriteriene er at ICD-10 krever at det både er vansker knyttet til konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet for å stille en diagnose, mens det i DSM-5 gis mulighet til å stille diagnosen dersom personen bare har symptomer fra en av dimensjonene (Aase et al., 2016). DSM-5 har også en høyre aldersgrense for når symptomene

skal ha vist seg (Aase et al., 2016). I henhold til ICD-10 må diagnosesymptomene ha vist seg før 5 årsalder, i motsetning til DSM-5 hvor de må ha vist seg før 12 årsalder. Dette medfører at forekomsten vil variere da DSMs kriterier fører til at diagnosen omfavner flere (Gjærum & Ørgrim, 2002; Nadeau et al., 2015; Aase et al., 2016). Dersom en tar utgangspunkt i DSM-5s ADHD forekommer diagnosen hos ca 5% av alle barn i barnealder . Mens det i tråd med ICD-10s hyperkinetiske forstyrrelse forekommer hos 1-3 % prosent av barn og unge (Holmen, 2016).

ADHD kan forekomme på forskjellige måter og med utgangspunkt i DSM oppstår diagnosen i tre forskjellige former. *ADHD kombinert type*, her er det oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet. Dette er den gruppen kanskje flest forbinder med ADHD. *ADHD, hovedsakelig oppmerksomhetssvikt*. Denne typen ADHD forbindes ofte med jenter som oppfattes som ”usynlige drømmere”. Den tredje typen ADHD er *ADHD, hovedsakelig hyperaktivitet/impulsivitet*, som forbindes med ”de hyre og uforutsigbare” (Farstad & Tangen, 2004; Haugland & Tangen, 2012). Hyperkinetisk forstyrrelse, brukt i ICD, vil her utgjøre ADHD kombinert type, da diagnosen stilles på bakgrunn av problematikk knyttet til alle tre vanskeområdene (Helsedirektoratet, 2014).

ICDs hyperkinetiske forstyrrelse har noen forskjeller til diagnostisering sammenlignet med DSMs ADHD, men det er dog så mange likheter at det blir omtalt som det samme i klinisk praksis (Levang et al., 2016; Aase et al., 2016). Med bakgrunn i disse likhetene og for å kunne benytte meg av et bredere utvalg av nyere forskning, velger jeg å benytte meg av begrepet ADHD i oppgaven.

2.2 Jenter med ADHD

Jenter med diagnosen ADHD er særlig utsatt for sosial ekskludering og faglige nederlag (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007). Som det er blitt skrevet tidligere, kan diagnosen vise seg på ulike måter. Jentenes symptomer kan være forskjellige fra guttenes og de kan ofte bli oversett eller feiltolket. I senere tid har det blitt stilt spørsmål til flere antagelser knyttet til ADHD, og en av disse er antagelsen om at ADHD hovedsakelig forekommer hos gutter. Sakte men sikkert er det utviklet kjønnsensitive profiler som har bidratt til bedre å forstå ADHD hos gutter óg jenter (Quinn, 2011). Nadeau et al. (2015) poengterer at man har kommet langt med identifisering av jenter med ADHD, men at det ennå er en lang vei å gå. I

den sammenheng viser hun til resultater fra en undersøkelse som viser at lærere fremdeles identifiserer langt flere gutter enn jenter, og dette i hovedsak på grunn av den forstyrrende atferden i klasserommet. Undersøkelsen legger også frem resultater som sier at til tross for at guttene og jentene angivelig hadde identiske oppførsler, var lærere og foreldre mer sannsynlig å henvise guttene (Nadeau et al., 2015).

Til tross for at kjernesymptomene er de samme hos gutter og jenter med ADHD, kan symptomene komme til uttrykk på forskjellige måter. Guttene kan ofte være mer hyperaktive og noen ganger aggressive, mens jentene gjerne kan være mer innadvendte og ”fjerne” (Haugland & Tangen, 2012). Gutter og jenter med ADHD har ofte like store vansker, men jentenes vansker er ofte mindre synlige. Guttene viser gjerne en åpenlys uro og jentene ”fikler og plukker”. Det er kjennetegn i diagnosebeskrivelsene som er typiske for jenter, eksempelvis hyperverbalitet, og samtidig er det diagnosebeskrivelser som er typiske hos gutter, som motorisk hyperaktivitet. Forholdet mellom gutter og jenter som får en ADHD diagnose varierer ut i fra hvilket utvalg som ligger til grunn. Holmen (2016) viser til forholdstallene (gutter:jenter) 4:1 ut ifra et epidemiologisk utvalg og forholdstallene 9:1 i et utvalg fra barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker. Det ser ut til at det uavhengig av utvalg er flere gutter enn jenter som får diagnosen. Dette kan henge sammen med at guttene viser atferdsproblemer samtidig, noe som fører til at de raskere blir oppdaget og henvist til spesialister (Holmen, 2016). Det rapporteres om mindre kjønnsforskjeller i forekomsten hos voksne med ADHD, her tallene 1.3:1. Dette indikerer at flere jenter blir diagnostisert ved økende alder og dermed at forekomsten blant jenter og gutter utjevnes (Helsedirektoratet, 2014; Solberg et al., 2017).

2.2.1 Voksenlivet med ADHD

ADHD hos voksne blir ikke lenger betraktet som bare en ”rest”-versjon av en barndomsforstyrrelse, men blir mer anerkjent som den voksne forekomsten av livstidsforstyrrelsen (Quinn, 2011). Det at jenter med diagnosen ofte er mindre fysisk aggressive, skaper mindre forstyrrelser og er mindre hyperaktive medførte at de i mange år ble sett på som å ha en mindre alvorlig versjon av ADHD. Det fremkommer av studier de siste årene at jenter med ADHD har en langt høyere risiko for å utvikle alvorlige psykiske lidelser når de blir eldre. De synes i større grad å ha psykiske lidelses-symptomer og sliter mer med et negativt selvbilde. Nadeau et al. (2015) viser til at samfunnets kritiske holdninger

til den risikofylte atferden som diagnosen ofte medfører, skaper lav selvrespekt og manglende tro på egen aksept. Det er ofte dette som skaper de største utfordringene for denne gruppen mennesker, kvinner som har fått diagnosen ADHD, og ikke de kognitive utfordringene. Det kan også være store forskjeller når det kommer til komorbide vansker. Kvinnene har ofte vansker som i større grad er dysforipreget, i form av reaktivt humør, nedstemthet og emosjonelt ubehag, samtidig som de også har vansker knyttet til oppmerksomhet, organisering, atferd og impulsivitet (Nadeau et al., 2015; Quinn, 2011).

I en studie utført av Solberg et al. (2017) fremkom det at menn og kvinner med ADHD har 4-9 ganger høyere utbredelse av de psykiatriske lidelsene angst, depresjoner, bipolar lidelse, personlighetsforstyrrelser, schizofreni og rusmiddelmisbruk. Dette var den første store befolkningsbaserte studien på voksne med klinisk diagnostisert ADHD som evaluerer kjønnsforskjeller i psykiatriske komorbiditeter. Av kvinner med diagnosen ADHD var det 53.5% som hadde minst en eller flere psykiatriske lidelser, sammenlignet med 13.7% av den resterende kvinnelige populasjonen. Andre studier har også vist at voksne med ADHD har høyere forekomst av arbeidsuførhet, psykiske lidelser og rusproblemer (Halmøy, 2011). De presenterte studiene bidrar til å belyse hvordan vanskene kan påvirke livssituasjonen og dermed også viktigheten av å bli oppdaget tidlig. I dette ligger viktigheten av kunnskap omkring det at vanskebildet knyttet til ADHD er meget heterogent, ingen er like. Det fremkommer også at de som har fått behandling som barn har større sannsynlighet for å være i arbeid i voksenlivet. Riktig behandling, tidlig og god tilrettelegging kan forebygge en negativ utviklingspiral og dermed bedre sjansene for å klare seg bedre senere i live (Halmøy, 2011; Holmen, 2016).

2.2.2 ”Prototyper”

Nadeau, Littman, og Quinn (1999) har beskrevet prototyper knyttet til jenter med ADHD, dette for å skissere typiske kjennetegn på atferden som kan forekomme. Farstad og Tangen (2004) har tilpasset og oversatt disse prototypene til norske forhold. Det presiseres dog at ingen jente vil passe inn i bare én prototype.

”*Skravlebøtta*”, ”Hun blir omtalt som en pratemaskin som prater på tomgang.” (Farstad & Tangen, 2004, s. 27). *Skravlebøtta* blir ofte henvist på bakgrunn av manglende konsentrasjon

og fagvansker. Omgivelsene kan bli slitne av henne da hun prater mye og høyt (Farstad & Tangen, 2004).

”Dagdrømmeren”, kan omtales som hypoaktiv: lite energisk og noe treg. Hun kan sitte og fikle og pirke med ting. Dagdrømmeren er ikke helt til stede og får ikke med seg beskjeder som blir gitt felles. Hun blir ofte henvist med beskrivelser som svimete og fjern og kan ha søvnevansker som kan føre til depresjoner, humørsvingninger og forsøk på selvskading (Farstad & Tangen, 2004).

”Guttejenta”, beskrives som nærtagende, men samtidig har hun tøft munnbruk. Er urolig og hektisk. Sliter med konsentrasjon og å fullføre oppgaver. I senere alder oppleves det som om det er hodet som er ”hyperaktivt”. ”Guttejenta” beskrives som impulsiv og ei jente som lager mye styr rundt seg, noe som medfører at hun får skylden for det meste, noe som igjen fører til vanskeligheter på skolen (Farstad & Tangen, 2004).

”Den skoleflinke”, hun har gode verbale evner, men resultatene tilsier noe annet. Hun velger en rask løsning og omtales som en ”typisk underryter”. Samtidig har hun få venninner i klassen og er ofte lite likt av andre barn. ”Den skoleflinke” krangler mye, både hjemme og på skolen. Jenta beskrives ikke som impulsiv, men med humørsvingninger (Farstad & Tangen, 2004).

2.2.3 Underdiagnostisering

Til tross for at det har blitt mer fokus på og mer forskning knyttet til jenter med ADHD, er det enda noen utfordringer. De etablerte og hannkjønn-baserte diagnostiske kriteriene tar lang tid å endre. Nadeau et al. (2015) fremhever en studie som rapporterte at mødre av barn med ADHD så de diagnostiske kriteriene som mer beskrivende for gutter enn jenter med ADHD. På bakgrunn av dette kan en stille spørsmål til om aktuell forskning bidrar til å skape en større forståelse av ADHD hos jenter, med utgangspunkt i kriterier basert på hannkjønn.

Skogli, Teicher, Andersen, Hovik og Øie (2013) viser til forskning knyttet til ADHD og kjønnsforskjeller som antyder at jenter blir underdiagnostisert og –identifisert, og en forklaring på dette vil kunne være at vanskene uttrykkes forskjellig hos jenter og gutter. Jentene med ADHD er rapportert å ha mindre hyperaktive og impulsive symptomer, samtidig

som de er mer uoppmerksomme. Dette kan være en av årsakene til at mange jenter med ADHD faller under ”radaren” og diagnosen ikke blir oppdaget. De har ofte en mindre forstyrrende atferd, som kan preges av internaliserte vansker (Skogli et al., 2013). Jeg har tidligere sett på hvordan komorbide vansker kan overskygge vanskene forbundet med diagnosen ADHD, og dermed skape utfordringer i avdekkingen (Skogli et al., 2013).

Forståelsen av ADHD har utviklet seg over tid. I denne prosessen har flere antagelser blitt satt til side. Hyperaktivitet, for eksempel, tidligere trodd å være det essensielle trekket ved ADHD, blir nå forstått som at det kun er tilstede blant bare noen av de med lidelsen (Quinn, 2011). Det er en generell enighet i at det forekommer mindre hyperaktivitet hos jenter med ADHD enn gutter med ADHD. Nadeau et al. (2015) stiller her spørsmål til om hyperaktivitet er det samme hos jenter og gutter, og trekker her fram hyperverbalitet og emosjonell reaktivitet, som er vanskeligere å måle og kvantifisere enn motorisk uro. (Haugland & Tangen, 2012).

Tidligere i oppgaven ble det nevnt at ”aldersgrensen” for når ADHD-symptomene debuterer varierer i de forskjellige diagnosene. Dette vil være spesielt viktig for jenter, da deres diagnosesymptomer og vansker blir klarere jo eldre de blir (Nadeau et al., 2015; Skogli et al., 2013). Dette, og diagnosekriterier som er mer forenelige med gutter med ADHD og et vanskebilde som ikke blir oppdaget på grunn av hvordan det kommer til uttrykk, kan bidra til at jenter med diagnosen ikke blir oppdaget og dermed ikke få den nødvendige tilretteleggingen.

2.2.4 Sosial skolehverdag

Jenter og gutter er i grove trekk biologisk forskjellige, de sosialiserer og kommuniserer annerledes. Det er forskjellige forventninger knyttet til gutter og jenter. Og dermed er det nødvendig å se ADHD hos jenter i lys av disse biologiske kjønnsforskjellene (Nadeau et al., 2015). Om man ser grovt på det kan en si at hos gutter er fokuset på aktivitet, de gjør ting sammen, de konkurrerer og de vurderes av ut i fra dette (Langlete, 2004). Jenter sosialiseres i større grad ved hjelp av språkevnen, den verbale kommunikasjonen er i fokus. De skal kunne lytte til hverandre og samtidig kunne forstå og tolke kroppsspråket. Essensen her er å kunne skape og opprettholde gode relasjoner til andre (Langlete, 2004). Som tidligere skrevet kan jenter med ADHD vise en atferd som er preget av internaliserte vansker som angst og

depresjon, og dette vil kunne skape utfordringer knyttet til sosialiseringen med de jevnaldrende og skape en større sårbarhet.

Til tross for at nedsatte sosiale evner ikke inngår blant de diagnostiske kriteriene for ADHD, er dette vanlige symptomer blant jenter med tilstanden. Jenter med ADHD kan ha vansker med å initiere, utvikle og opprettholde vennskapsrelasjoner (Nadeau et al., 2015). Det kan være vanskelig å vurdere ulike sosiale situasjoner og å se seg selv utenfra. De kan føle på at de har reaksjoner som skiller seg fra de vennene har, uten helt å vite hvorfor. Følelsene strekker seg ofte mot det ekstreme, de kan være intense, svært sinte, svært triste, og svært glade. De intense følelsene kan føre til at de har vanskelig for å oppfatte andres behov og de kan oppfattes som intense, påtrengende og kontrollerende, noe som kan medføre at venner trekker seg unna. Siden de ofte ikke helt evner å se hvordan de oppfattes av andre, kan det være vanskelig å forstå at de trekker seg unna (Nadeau et al., 2015).

Sosiale utfordringer hos barn med diagnosen ADHD kan synes å være noe vanlig og spesielt jenter med ADHD har en tendens til å fremmedgjøre sine jevnaldrende. Jenter med ADHD opplever også oftere å bli avvist og ekskludert. Dette er et mønster som starter allerede i førskolen og som øker med alderen (McQuade & Hoza, 2014; Nadeau et al., 2015; Quinn, 2011). I motsetning til fysisk aggresjon som er mer vanlig hos gutter, tyr jentene til verbal aggresjon, sladder og sosial ekskludering. Jenter med diagnosen er ofte et offer for denne relasjonelle aggresjonen. De med ADHD kombinert type er mer sannsynlig å bli sosialt avvist av sine jevnaldrende jenter, og jenter med ADHD uoppmerksom type er mer sannsynlig å sosialt forsøkt ignorert eller utestengt fremfor å bli et offer for aktiv avvisning (Nadeau et al., 2015). Det kan være vanskeligere for en jente med ADHD å takle de utviklingsstadiene en går gjennom i løpet av skoletiden. Det innebærer at jenta med ADHD "vandrer" rundt i en verden som er mer usikker og mer uforutsigbar enn sine skolekameraters, uten å være sikker på hvordan andre reagerer på henne eller på sin egen dømmekraft som ofte svikter henne (Nadeau et al., 2015). Solden referert i Quinn (2011, s. 19) beskriver kvinner som "kommer ut av ADHD-skapet" når de vokser på seg selvtillit og selvforståelse. Mange unge jenter med ADHD går inn i dette "skapet" tidlig i livet. Barndomsårene blir unødig brukt til å unngå deltakelse i klassen i frykt for å bli ydmyket. Jentene isolerer seg ofte sosialt på grunn av sosial angst og noen ganger på grunn av avvisning av jevnaldrende (Quinn, 2011).

I lys av diagnosesymptomene, som å avbryte andre, ha vansker med å vente på tur, hyperverbalitet, er det kanskje ikke vanskelig å se at den sosiale interaksjonen kan være utfordrende. (McQuade & Hoza, 2014). Det er sannsynlig at de andre ser på dette som irriterende og påtrengende. Det at barn med ADHD kan være ukonsentrerte og har vansker med å lytte og å få med seg direkte henvendelser, vil ofte forstyrre deres evne til å ivareta jevnaldrende og til å se og respondere adekvat på de sosiale signalene (McQuade & Hoza, 2014). Avvisning fra jevnaldergruppen er en markør for risiko for både internaliserte og eksterne problemer hos barn med ADHD. For både blant jenter og gutter med og uten diagnosen ADHD, vil avvisning av jevnaldrende i barndommen føre til en økende risiko for tidlig rusmisbruk, ungdomskriminalitet, angst og andre nedsatte funksjoner utover det som er assosiert med en ADHD-diagnose (McQuade & Hoza, 2014). McQuade og Hoza (2014) viser til en studie, med et utvalg bestående kun av jenter, som antydte at avvisning av jevnaldrende i barndommen kan fungere som en additiv risikofaktor utover risikoen knyttet til diagnosen ADHD. Spesielt avvisning predikerer økt risiko for eksterne problemer, internaliserte problemer, spiseforstyrrelser og dårlig faglig prestasjon i tenårene (McQuade & Hoza, 2014).

Forholdet til jevnaldrende for barn med ADHD kan også karakteriseres med større forekomst av både å være et mobbeoffer og å mobbe andre (McQuade & Hoza, 2014). Mobbing blir av Roland (2014) definert som ”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en person som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2014, s. 25). De har større sannsynlighet for å bli utsatt for både verbal, fysisk og relasjonell mobbing. Jeg vil i den sammenheng vise til svensk forskning på temaet. Studien hadde en hypotese om at det var en sammenheng mellom ADHD og mobbing i jevnaldergruppa. Studien bestod av alle fjerdeklassinger i en svensk kommune og dataene ble innhentet fra foreldre, lærere og barna selv. Resultatene viste at flere barn med ADHD-symptomer var involvert i mobbing enn barn som ikke hadde slike symptomer. Barn som var diagnostisert med ADHD rapporterte å være mobbere tre ganger oftere og å bli mobbet ofte ti ganger oftere enn barn uten diagnosen (Holmberg & Hjern, 2008). I undersøkelsen har også foreldrene kartlagt for atferdsproblemer da barna startet i første klasse, det viste seg at ADHD-relaterte atferdsproblemer ofte var tilstede før skolestart hos barna med ADHD som hadde rapportert at de mobbet i fjerde klasse. Dette kan forsterkes ved andre rapporter om at barn med ADHD oftere har en aggressiv atferd og har vansker med å tolke sosiale koder.

Men forskningen mangler en signifikant assosiasjon mellom atferdsproblemer ved skolestart og det å bli mobbet i fjerde klasse. Dette kan gi antydninger til en reversert årsakssammenheng mellom ADHD og det å bli mobbet, som kan være tilstede hos noen av disse barna. Følelser av usikkerhet og frykt på grunn av det å være et mobbeoffer kan være vesentlig i utvikling og forsterking av ADHD-symptomer. Med bakgrunn i denne undersøkelsen i fjerde klasse kan man ikke trekke konklusjoner om at det er tilstedeværelsen av ADHD som er årsaken til at barn med diagnosen oftere er involvert i mobbing eller om de utvikler ADHD-symptomer som en respons på mobbe-erfaringene (Holmberg & Hjern, 2008).

James D. Unnever og Dewey D. Cornell (2003) har undersøkt innflytelsen av lav selvkontroll og ADHD på det å mobbe og å være mobbeoffer i et utvalg av 1 315 elever i 6-8 trinn i Roanok, Virginia. Også denne undersøkelsen viste at elever med ADHD har økt risiko for å mobbe og å bli mobbet. Studien viste ikke en direkte sammenheng mellom ADHD og det å være en mobber, men viste sammenheng mellom lav selvkontroll og å utøve mobbing. Studien viste altså at elever med ADHD hadde sjanser for å mobbe andre elever fordi ADHD var assosiert med lavere selvkontroll. Og impulsivitet omtales av Olweus referert i Cornell og Unnever (2003) som et sentralt karakteristika hos mobbere. Videre viste resultatene at barn med ADHD har en dobbelt så høy risiko for å bli mobbet enn å mobbe andre elever, og ADHD var den sterkeste variabelen knyttet til det å være et mobbeoffer (Cornell & Unnever, 2003). Unnver og Cornell (2003) knytter dette til svake sosiale ferdigheter, angst, depresjon og lav selvtilit.

Som vi ser kan den sosiale skolehverdagen for jenter med diagnosen ADHD være utfordrende. Den kan preges av tilbaketrekning grunnet internaliserte vansker som angst og depresjoner, noe som kan skape utfordringer knyttet til interaksjon med jevnaldrende. Samtidig kan en spørre seg hvordan jenter med en mer utadvendt atferd opplever de sosiale interaksjonene? Det er blitt presentert prototyper som ”skravlebøtta” og ”guttejenta”, og det fremkommer at jenter med diagnosen ADHD kan oppleves som intense og påtrengende. I lys av diagnosesymptomer som vansker med å vente på tur, hyperverbalitet og å avbryte andre og diagnosekriteriet knyttet til uoppmerksomhet, kan det tenkes at det sosiale samspillet med andre kan oppleves som utfordrende. Vi ser også over her at barn og unge med diagnosen ADHD er i risiko for å bli avvist og ekskludert og at de kan leve med en vanskelig og

uforutsigbar skolehverdag preget av usikkerhet knyttet til hvordan andre oppfatter en (McQuade & Hoza, 2014; Nadeau et al., 2015; Quinn, 2011).

3 Skolen som sosial arena

Opplæringslova § 9a-1 sier følgende: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998a). I dette ligger det at skolen aktivt skal jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø, hver enkelt elev skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998a). I dag tilbringer barn og unge mer tid i skolen enn noensinne, og derfor vil viktigheten av kapittel 9-a være av særlig stor betydning (Drugli et al., 2016). Tradisjonelt sett har skolen som mål å gi elevene skolefaglige kunnskaper og ferdigheter, men samtidig skal skolen bidra til sosial og personlig utvikling. Skolens oppgave er ikke bare å utvikle elevene kunnskapsmessig, men også følelsesmessig og sosialt (Imsen, 2014; Nordahl, 2010). Dette påpekes også i Kunnskapsløftet, det at skolen også skal bidra til identitetsdanning og utvikling, både personlig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dermed kan en si at eleven står overfor to arenaer å mestre på skolen, den faglige og den sosiale. Emosjonell, sosial og faglig utvikling kan dermed ikke forstås uavhengig av hverandre, men ei heller uten de erfaringer elevene har. (Drugli et al., 2016).

Hvordan elevene trives i skolen vil i stor grad avhenge av de relasjoner de har til lærere og andre elever (Holmen, 2016). I Kunnskapsdepartementets st. melding nr.28 (2016, s. 21), en fornyelse av kunnskapsløftet, fremheves viktigheten av at alle elever skal bli tatt på alvor, at de får en opplevelse av å være viktige for andre og opplevelser av mestring (Kunnskapsdepartement, 2016). Stortingsmeldingen legger frem forslag om nytt tema i læreplanen, *folkehelse og livsmestring*. Dette fordi sosial støtte og fellesskap er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.

I forbindelse med elevers sosiale skolehverdag ønsker jeg å se på Reidun Tangens (2012) begrep *skolelivskvalitet*. Begrepet innebærer elevenes subjektive skoleerfaringer, positive og negative, og deres forventninger til hvilken verdi opplæringen har. Begrepet setter elevenes ståsted i fokus og vektlegger deres erfaringer og opplevelser. Skolelivskvalitet er ikke det samme som trivsel, det er et videre begrep. Begrepet innebærer elevens arbeid, læring, relasjoner til lærere, medelever og andre og sosial, faglig og personlig utvikling. Det er et mål at alle elever skal oppleve god skolelivskvalitet. (Tangen, 2012).

For å kunne se på en elevs skolelivskvalitet er det utviklet et modell kalt KART-modellen. Modellen består av fire dimensjoner: kontroll-, arbeids-, relasjons- og tidsdimensjonen. I dette prosjektet vil spesielt *relasjonsdimensjonen* være aktuell. Den sier noe om kvaliteten eleven har på relasjonene til lærere og til andre elever. Sentralt her er begreper som anerkjennelse og allianser. Det er viktig at eleven opplever å ha en eller flere lærere som sin allierte og at lærerne anerkjenner eleven. Anerkjenner gjennom å lytte, forstå, bekrefte, akseptere og tolerere (Tangen, 2012; Tangen et al., 2007). Denne dimensjonen utgjør en del av skolelivskvalitetsbegrepet og siden det å oppnå *god* skolelivskvalitet er et mål vil det være interessant å se på elevers relasjoner til andre og hvilken betydning det kan ha.

3.1.1 Selvoppfatningens betydning og mestringsforventning.

I lys av stortingsmeldingen knyttet til folkehelse og livsmestring ønsker jeg å belyse teori omkring selvoppfatning og mestringsforventning. Det å erfare flere negative opplevelser, eksempelvis misforståelser, stigmatisering, følelse av å ikke passe inn eller å nå frem, kan gå ut over elevens selvoppfatning (Duesund, 1995). ”Selvoppfatning uttrykker vår relasjon til oss selv, og har konsekvenser for vårt forhold til andre mennesker og den kulturen vi lever i” (Duesund, 1995, s. 61). I dette ligger de følelser, refleksjoner og relasjoner vi har til oss selv (Imsen, 2014). Begrepet selvoppfatning omfatter både begrepene selvfølelse og selvtillit. (Skaalvik og Skaalvik, referert i Glavin & Lindbäck, 2014, s. 154). Selvtillit innebærer det en tror en kan mestre av ulike ferdigheter og selvfølelse innebærer hvordan vi ser vår egenverdi knyttet til omgivelsene. I følge Glavin og Lindbäck (2014) er det en nær sammenheng mellom disse to begrepene, selvtillit og selvfølelse. Et av menneskets grunnleggende behov er å mestre oppgavene vi står ovenfor og samtidig vil et grunnleggende behov være det å føle seg verdt noe (Imsen, 2014).

I forbindelse med muligheten for en svekket selvoppfatning vil det være naturlig å presentere Banduras teori om *mestringsforventning*, kanskje bedre kjent som ”self-efficacy” (Bandura, 1997, referert i Imsen, 2014, s. 351-353). Teorien belyser viktigheten av hvilke forventninger vi som mennesker har til de ulike oppgavene vi står ovenfor, da dette vil være avgjørende for om vi velger å ta fatt på oppgaven og hvor mye innsats vi eventuelt legger i arbeidet. Om det er slik at vi har troen på et godt resultat vil vi legge ned mer innsats og energi, og dersom vi har liten tro på et godt resultat vil innsatsen vi legger ned være mindre og ved noen tilfeller fører det til at vi unngår oppgaven. Bandura (1997, referert i Imsen, 2014, s. 351-353) mente

at mestringsforventningene påvirkes av fem forhold: Tidligere mestringserfaringer knyttet til det gitte området. Vikarierende erfaringer, som vil si at en har sett andre utføre oppgaven en står ovenfor, og det faller en naturlig å sammenligne seg selv med de. Støtte, tilbakemeldinger og refleksjoner fra andre. Emosjonelle forhold knyttet til oppgaven og vår personlige tolkning av egne prestasjoner. Videre påpekes betydningen av direkte støtte og oppmuntring, og at det å oppleve involvering fra en voksen bidrar positivt på en elevs forventninger (Bandura, 1997, referert i Imsen, 2014, s. 351-353).

Vi har tidligere sett på at barn og unge med ADHD kan oppleve situasjoner hvor det forekommer misforståelser, vanskeligheter knyttet til å etablere vennskap, følelse av å være annerledes og utfordringer knyttet til lav selvpåfatning (Nadeau et al., 2015; Quinn, 2011). Et menneskets selvpåfatning vil påvirke og påvirkes av mestringsopplevelser. En kan tenke seg at dersom et barn gjentatte ganger erfarer negative mestringsopplevelser, eksempelvis i form av å bli misforstått, så vil det gå utover barnets selvpåfatning. Barnet kan internalisere en oppfatning av seg selv som tilsier at han eller hun ikke passer inn. Og dermed kan kanskje barnets følelse av tilhørighet i skolen påvirkes i negativ forstand.

3.1.2 En lærer som ser deg

Det er en sammenheng mellom elevs læringsprosess og deres emosjonelle og sosiale fungering. Derfor kan skolene bidra til å skape et godt grunnlag for læring gjennom å legge til rette for emosjonell og sosial utvikling hos elevene. I klassen har lærerne ansvar for å fremme positiv atferd og positive relasjoner gjennom en sosial kontekst. Lærerne kan påvirke dette ved å skape gode relasjoner med elevene, skape et støttende og positivt miljø og støtte sosial læring som er tilpasset den enkelte elev. Det er også avgjørende at læreren har kunnskap om hva gode sosiale prosesser har å si for elevene (Drugli et al., 2016).

Lærere har en daglig kontakt med elever, og med dette kan de ha en positiv innflytelse på deres liv. Det er en veldokumentert sammenheng mellom elevs psykologiske velvære og læreres yrkesutøvelse (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Lærere kan vise seg å være en viktig ressurs for barn og unges psykiske helse. Det å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne være viktig for elevens læring og utvikling (Bru et al., 2016; Nordahl, 2010). I begrepet *relasjoner* ligger hvilken innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker. Relasjoner omhandler hva personen betyr for deg, og de vil påvirkes av hvilke oppfatninger

de har til deg og hvordan de forholder seg til deg (Nordahl, 2010). Holmen (2016) poengterer at elever med ADHD er avhengig av nettopp gode relasjoner til lærerne (Holmen, 2016, s. 187). Det kan være avgjørende at elevene erfarer lærere som lytter, ser dem, tar dem på alvor, bygger tillit og gir dem trygghet i skolehverdagen. Barn og unge som har klart seg bra på tross av vanskelige oppvekst- og levekår viser ofte til ”En lærer jeg møtte”, dette gjenspeiler hvilken betydning en lærer kan ha for elevene. Videre viser de til lærere som behandler og møter dem med respekt og gir dem mulighet for mestring, noe som deretter gir dem tro på egne ferdigheter og evner (Nordahl, 2010). Det er lærerens ansvar å etablere gode relasjoner til elevene (Kunnskapsdepartement, 2009). Gjennom en god relasjon vil læreren ha kjennskap til elevenes sosiale verden og være i posisjon til elevene. Å være i posisjon kan medføre tilgang til eleven, eleven kan ha lettere for å åpne seg og være ærlig og læreren kan lettere stille krav til eleven. Det å være i posisjon og ha tilgang til eleven skaper muligheter for å få greie på og snakke om utfordringer eleven har, knyttet både til skolefaglig læring og sosial utvikling (Nordahl, 2010).

Læringsmiljø og klasse miljø vil i stor grad påvirke hvilke relasjoner som skapes mellom elevene og det er læreren som er ansvarlig for positivt klasse miljø. Eksempelvis gjennom relasjoner læreren har til elevene (Drugli et al., 2016). Lærere opplever det vanskelig å etablere gode relasjoner til elever som har internaliserte vansker, som angst og depresjoner, de blir ”usynlige” for læren ved at de er tilbaketrukkne og gjør lite ut av seg (Drugli et al., 2016). Disse elevene strever også med å bli inkludert i fellesskapet. Atferden, tilbakemeldingene, tilnærmingen en lærer viser en elev vil påvirke hvordan klassekamerater forholder seg til den gitte eleven. Lærere som er negative og avvisende ovenfor en elev kan bidra til at klassen avviser eleven på samme måte. Samtidig vil lærere som viser eleven respekt og legger til rette for inkludering bidra til et positivt samspill mellom elevene (Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010).

3.1.3 Betydningen av gode relasjoner til jevnaldrende

Mellom barn og unge foregår det kontinuerlig et sosialt spill der etablering og opprettholdelse av vennskap og popularitet er en viktig drivkraft. Evne til å mestre dette sosiale samspillet er av stor betydning, og vil være en

vesentlig betingelse for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, s. 192).

Hvordan elever opplever skolen, og spørsmålet om trivsel, vil avgjøres av de interaksjoner og det fellesskap eleven opplever i skolen, både blant jevnaldrende og med lærere. Som tidligere skrevet tilbringer barn og unge mer tid i skolen enn noen gang før, og en ser at kvaliteten på jevnalderrelasjoner i skolen er av stor betydning. Venner og jevnaldrende er med på å forme barna så snart de er store nok til å kunne kommunisere med andre (Imsen, 2014). I samhandling med jevnaldrende skjer det viktige sosialiseringprosesser. Et menneskets personlighet blir påvirket og dermed også formet i samspill med omgivelsene. Fravær av vennskap og sosial deltakelse kan være svært belastende og utgjøre en risikofaktor for fremtidig utvikling (Nordahl, 2010). Det å være en del av et sosialt jevnalderfellesskap kan gi en følelse av samhørighet, trygghet og trivsel og bidra til positiv utvikling av identitet. Og det å være utenfor dette fellesskapet kan innebære at en ser på seg selv som en som står utenfor og dermed har følelser som ensomhet, mistro og isolasjon (Drugli et al., 2016; Imsen, 2014).

Dersom en elev opplever å bli ekskludert og føler seg sosialt isolert kan det medføre en lav selvpåfatning. Dermed vil opplevelsen av sosial mestring også være viktig for fremtiden. På bakgrunnen av omfanget av tid barn og unge bruker i pedagogiske institusjoner vil det å være utenfor, og ikke føle tilhørighet til fellesskapet kunne få større og mer alvorlige konsekvenser enn tidligere (Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010). I den sammenheng vil det være viktig å påpeke at lærerne kan påvirke denne prosessen. Man kan, i noen grad, lære og tilegne seg kompetansen og ferdighetene en trenger for å delta i det sosiale fellesskapet.

” Individuelle egenskaper og kjennetegn kan også føre til problemer med å etablere vennskap. Barn og unge med et vanskelig temperament, stor impulsivitet og uoppmerksomhet har generelt vanskelig for å etablere og holde på vennskap” (Nordahl et al., 2005, s. 194).

Barn reagerer forskjellig på omgivelsene, og dette reaksjonsmønsteret er barnets *temperament*. I barnets temperament ligger forskjellige, individuelle grader av emosjonalitet, irritabilitet, reaksjoner på endringer og aktivitetsnivå (Drugli et al., 2016; Tetzchner, 2012). Et barns temperament har mye å si for det sosiale samspillet, det påvirker hvordan barnet

responderer på andre og hvordan andre responderer på barnet. Barnets temperament er essensielt i utviklingen av sosiale relasjoner. Dersom barnets behov ikke blir ivaretatt kan det utvikles en sårbarhet knyttet til temperamentet. Barn med høyt aktivitetsnivå har lett for å bli distraheret og de kan utvise mye negative emosjoner, de kan ha det som omtales som et utagerende reaksjonsmønster. Motsatt har man elever med et tilbaketrukket reaksjonsmønster, de er stille, forsiktige og kan være utenfor det sosiale felleskapet mellom de jevnaldrende (Tetzchner, 2012).

4 Metode

I dette kapitlet vil det bli redegjort for prosjektets vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming, og deretter hvilke metodiske og etiske refleksjoner som ligger bak utarbeidningen av dette prosjektet. Jeg vil redegjøre for de vurderinger som ligger til grunn for informantrekrutteringen, gjennomføring av datainnsamling, bearbeiding og analyse. Deretter drøfte reliabiliteten, validiteten og generaliserbarheten knyttet til prosjektet. Kapitlet vil avsluttes med kommentarer knyttet til forskningsetiske utfordringer.

”Vitenskapelig metode er en sekvens med oppgaver man kan, bør og noen ganger må utføre for å fremskaffe pålitelig kunnskap” (Grue, 2015 s 54). Prosjektets hensikt og problemstilling vil være førende for valg av metode og forskningsdesign, hvilke situasjoner eller personer utvalget består av og hvordan analysen gjennomføres (Crotty, 1998; Gall, Gall, & Borg, 2007; Thagaard, 2013). Med bakgrunn i prosjektets problemstilling: *Hvordan husker voksne jenter med ADHD den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD?* er jeg ute etter en forståelse av hvordan det å gå gjennom skoleløpet med en udiagnostisert ADHD kan oppleves for jenter. Dette innebærer å tilegne meg økt kunnskap knyttet til informantenes opplevelser, tanker og følelser knyttet til situasjonen som var. Jeg har derfor valgt å benytte meg av semistrukturerte intervjuer, da jeg ser dette som en egnet metode for å samle inn ønsket data. Det semistrukturerte intervju inngår i det kvalitative forskningsdesign.

4.1 Kvalitativ metode

Målet med den kvalitative forskning er å utvikle en forståelse av ulike fenomener som knyttes til personer og deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Ved å være tett på informantene får jeg en bredere og dypere forståelse av hvordan kvinnene som i voksen alder har fått diagnosen ADHD, forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011; Tjora, 2017). Ved å anvende en kvalitativ metode vil jeg innhente språklig materiale omkring hvordan kvinnene husker den sosiale skolehverdagen de hadde.

Prosjektet kan ses i lys av et fenomenologisk perspektiv, som vil si at de subjektive opplevelsene er sentrale (Dalen, 2011). *Kvalitativ fenomenologisk forskning* har interesse for sosiale fenomener slik informantene ser dem og beskriver virkeligheten slik informantene opplever den. Dette med en forståelse om at den virkeligheten mennesker oppfatter er

virkeligheten. Hensikten er å innhente beskrivelser slik de oppleves av informantene. Ved å ta i bruk fenomenologisk metode må jeg forsøke å sette de common sense-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskaper jeg har om fenomenet i parentes, og dermed prøve å oppnå fordomsfrie beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Et av formålene med dette prosjektet er å få frem kvinnes opplevelser og erfaringer slik de opplevdes for dem. Jeg, som forsker, vil prøve å forstå informantene ved å sette meg inn i deres situasjon og forsøke å se det samme (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). De opplevelser og erfaringer som er felles for informantene kan gi meg et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av det som studeres. (Thagaard, 2013). Dette prosjektet innebærer elementer fra det fenomenologiske perspektivet, med et forsøk på å se og forstå informantenes livsverden, slik de selv forstår den.

For å kunne forstå empirien jeg innhenter må jeg analysere og fortolke materialet. Dermed vil jeg kunne få fatt på en dypere mening og min generelle forståelse av temaet vil utvikles. I den sammenheng vil hermeneutikk være mitt instrument. Jeg vil reflektere over datagrunnlaget, som påvirkes av min førforståelse og av helheten empirien blir sett i sammenheng med. Med en hermeneutisk tilnærming vektlegges mulighetene av å forstå et fenomen på ulike nivåer. (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Innenfor den hermeneutiske tradisjon finnes det ingen absolutt sannhet av de fenomener som undersøkes. Empiriens deler må forstås i lys av helheten og helheten må forstås i lys av delene, noe som vil si at forståelsen av fenomenet som undersøkes vil justeres underveis ettersom jeg vil få innsikt i de ulike delene (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Her presenterer Dalen (2011) begrepet *den hermeneutiske spiral*, som illustrerer at tolkningen ikke har en start eller slutt, men består av et samspill mellom helhet, deler, forsker, tekst og førforståelse (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). I prosjektet blir fem kvinner intervjuet om deres opplevelser og erfaringer knyttet til den sosiale skolehverdagen, og det vil dermed være essensielt å ha i minnet at informantenes svar også er fortolkninger. Dermed kan en si at prosjektet inntar en dobbel hermeneutisk tilnærming, jeg vil fortolke den virkeligheten som informantene allerede har fortolket (Dalen, 2011).

4.1.1 Forskerrollen og førforståelse

Det at forskeren lytter, prøver å få tak i og tolker informasjon som informanten meddeler, medfører ikke at forskeren er en passiv mottaker, det er en skapende prosess. Det vil derfor

være viktig at forskeren er seg bevisst om egen førforståelse. Som forsker innenfor den fortolkende kvalitative forskningen vil en ikke være fullstendig nøytral. Førforståelsen er viktig for forståelsen og dermed også for tolkningen. Dersom forskeren er bevisst sin egen førforståelse vil en være mer sensitiv og dermed se flere muligheter for teoriutvikling med utgangspunkt i innhentet materiale (Dalen, 2011; Tjora, 2017). Fortolkning av datamaterialet påvirkes både av forskerens førforståelse og teori som er aktuell for fenomenet. Når en skal forstå et fenomen går en gjennom flere ledd fra en beskrivende forståelse av det informantene sier, via en fortolkende forståelse hvor en spør seg hva som egentlig menes, til en mer teoretisk forståelse av fenomenet (Dalen, 2011). Et av de fenomenologiske prinsippene er at en ikke skal ha med seg forutinntatte holdninger inn i studien og at en ønsker å oppnå fordomsfrie holdninger, med dette er jeg kontinuerlig bevisst på hvilke holdninger og eventuelle fordommer jeg bringer med meg inn i prosjektet.

Førforståelsen dette prosjektet bygger på er dannet på bakgrunn av teoretisk orientering knyttet til fenomenet, ved bruk av faglitteratur og forskning. Jeg går inn i prosjektet med en oppfatning av at jenter med diagnosen ADHD ofte går ”under radaren” da de viser et annet vanskebilde enn gutter med diagnosen, og at de dermed er i større risiko for å utvikle andre tilleggsvansker. Min førforståelse knyttet til ”Jenter, ADHD og sosial skolehverdag” bygger først og fremst på utdanningen innenfor spesialpedagogikk, samt erfaring fra praksis. I en praksisperiode fikk jeg delta i en ADHD-utredning av ei skolejente. Det var nettopp denne utredningen som vekket interessen i meg, jenta jeg observerte hadde et helt annet vanskebilde enn det stereotypiske ADHD-bildet. Interessen ble også forsterket av at faglitteraturen jeg hadde lest fokuserte mest på den faglige funksjonen, det vekket interesse for den sosiale hverdagen til disse jentene. Dalen (2011) påpeker at mine forventninger til og tolkninger av generert data og hvilke data jeg velger å presentere kan ha bli påvirket av dette. Andre forskere, med andre utgangspunkt vil ha andre forutsetninger og dermed også utvikle en annen forståelse (Dalen, 2011). Jeg forsøker gjennom hele prosessen å være bevisst min førforståelse, dette for i størst mulig grad åpne opp for forståelse av informantenes livsverden, slik den er for dem.

4.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Innenfor kvalitativ metode kan en innhente informasjon på ulike måter, blant annet observasjon, videopptak og dokumentstudier. Siden jeg er ute etter å forstå hvordan

informantene forstår sin livsverden velger jeg å benytte meg av semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Dette fordi jeg gjennom en utarbeidet intervjuguide kan sette rammene for intervjuet, jeg kan styre intervjuet mot det jeg mener er sentralt knyttet til tematikken for prosjektet. Dette gir informantene muligheter til å tale fritt samtidig som jeg som intervjuer kan stille oppfølgingsspørsmål der jeg mener det vil være hensiktsmessig. Det er likevel rom for digresjoner slik at interessante tanker, refleksjoner og informasjon som jeg ikke har tenkt på kan fremkomme (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Dette bidrar til at jeg som forsker og intervjuer sikrer meg kvalitet i samtalen. ”Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Ved hjelp av det semistrukturerte livsverdenintervjuet vil jeg få en forståelse av virkeligheten ut i fra informantenes perspektiver. Jeg vil ha beskrivelser som er så nøyaktige som mulig av opplevelser, følelser og handlinger, og samtidig søker jeg etter nyanserte beskrivelser.

I et forskningsintervju skapes kunnskapen gjennom samspillet mellom intervjuer og informant og disse aktørene påvirker hverandre. Det er en nærhet som er spennende og intens, men som samtidig kan gi utfordringer. (Grue, 2015; Tjora, 2017). Som forsker og intervjuer sitter jeg i en dobbel posisjon. I en intervjuopprosess vil jeg være subjektiv og på grunn av nærheten situasjonen skaper vil jeg få et personlig forhold til informantene. Samtidig kan ingen fristille seg fra sine forkunnskaper og dermed vil jeg heller aldri være helt nøytral (Dalen, 2011; Gall et al., 2007). Dalen (2011) fremhever dette som en utfordring spesielt innenfor forskning i det spesialpedagogiske feltet. Det er derfor viktig at jeg er oppmerksom og ikke trækker over informantenes grenser og samtidig ivaretar det menneskelige samspillet som er mellom oss (Kvale & Brinkmann, 2015).

Til tross for at kunnskapen skapes som et resultat av interaksjon vil det være et asymmetrisk maktforhold i en intervjusituasjon. Det er jeg, som intervjuer, som definerer og kontrollerer intervjuet, dermed er ikke informantene og jeg likeverdige deltakere. Det er også jeg som setter i gang intervjusituasjonen, bestemmer tema for samtalen, avgjør hvilken informasjon som følges opp og som bestemmer når samtalen skal rundes av. Det er en enveis-utspørring hvor jeg stiller spørsmål og informantene svarer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan bidra til en usikkerhet hos informantene, og til tross for at informanten har personlige erfaringer omkring intervjuets tema sitter jeg med en vitenskapelig kompetanse.

Det kvalitative forskningsintervjuet er som tidligere skrevet ute etter dybde med beskrivelser som er nyanserte med ord. I dette kan det ligge utfordringer. Informantenes utsagt kan være flertydige, samtidig som informanten også kan komme med uttalelser som kan oppfattes som motstridene i løpet av intervjuet. Det vil da være min oppgave, som intervjuer, å reflektere omkring om disse flertydige utsagnene kan komme av motsigelser, inkonsekvenser eller ambivalens i informantenes livsverden. Eller om det kan være motsigelser i den verden informanten lever i (Kvale & Brinkmann, 2015). For informantene kan en intervjusituasjon fremkalle en refleksjonsprosess, det kan være at informantene oppdager nye sider omkring det de forteller og ser sammenhenger de ikke har sett tidligere. De opplever at noen tar seg tid til å høre på ens tanker og erfaringer, noe som for noen kan føles oppløftende mens det for andre kan fremkalle vanskelige minner som kan være vanskelig å legge fra seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsetikk knyttet til intervjuer fremhever viktigheten av at informanten ikke kommer til skade og av at forskeren ikke inntar en terapeutisk rolle i intervjusituasjonen. Dette er hensyn som må tas til etterretning i utarbeiding av intervjuguide og i løpet av gjennomføring av intervjuene (Tjora, 2017).

4.2 Intervjuguide

Ved et semistrukturert forskningsintervju tilhører det å utarbeide en intervjuguide, som vil si en oversikt over de sentrale temaer og spørsmål som skal bidra til å innhente informasjon som vil være relevant for forskningsspørsmålet (Dalen, 2011; Tjora, 2017).

Jeg har valgt å benytte meg av det Dalen (2011) omtaler som ”traktprinsippet”, og med dette menes det at intervjuet starter med spørsmål som bidrar til at informanten føler seg bra i situasjonen. Innledningen av intervjuet vil fungere som et hjelpemiddel til å komme i posisjon, til å skape trygghet. Og etter hvert vil spørsmålene dreie mer om det som er de sentrale temaene av studien. Avslutningsvis vil det igjen handle om mer generelle forhold. Det er essensielt å stille spørsmålene slik at informanten får lyst til å fortelle meg og lyst til å åpne seg (Dalen, 2011). Dette vil være viktig nettopp fordi det er informantenes opplevelser og refleksjoner jeg er ute etter. Intervjuguiden er inndelt i følgende hovedtemaer: 1) Introduksjonsspørsmål 2) Atferd 3) Skolesituasjon og 4) Jevnaldersrelasjoner og 5) Avslutning . Avslutningsvis oppsummerer jeg det jeg oppfattet som hovedpunkter i intervjuene og gir informantene mulighet til å utdype, legge til informasjon eller belyse områder innenfor tematikken, for å sikre at de får frem det de ønsker. Innenfor de forskjellige

temaene er det utformet ulike hovedspørsmål som gjør det mulig for informantene å uttrykke seg fritt. Det er i tillegg utformet mulige underspørsmål som kan fungere som et verktøy for å innhente utdypende informasjon. Likevel opplevde jeg som intervjuer at anledningen til oppfølgingsspørsmålene knyttet til det informantene talte fritt om ble svært viktige.

Det ble i forkant av forskningsintervjuene utført et prøveintervju, hvor en medstudent stilte som informant. Intervjuet varte i ca 40 minutter. Jeg opplevde intervjusituasjonen som givende da jeg selv fikk tanker rundt noen av formuleringene mine og ble særs bevisst min egen rolle som intervjuer. Medstudenten ga meg gode tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk og dermed endret jeg noen formuleringer i intervjuguiden min, da de ble oppfattet som uklare. Jeg la også til et spørsmål i intervjuguiden min, ”Opplevde du de forskjellige skolefasene som forskjellige?”. Etter intervjuet ble lydopptaket gjennomgått og jeg gjorde meg også opp tanker knyttet til hvordan jeg kunne fremtone meg.

Under utarbeidingen av intervjuguiden drøftet jeg frem og tilbake ang avgrensning. Ville jeg fokusere på en av skolefasene i skoleløpet? Jeg kom frem til at jeg ikke ønsket å avgrense det, dette fordi jeg ønsket at informantene skulle fortelle fritt om hva de så på som relevant og viktig. Tanken var at de selv skulle få løfte frem det de anså som gode og dårlige opplevelser. Likevel ble det ved noen anledninger delt inn i barneskole, ungdomsskole og videregående skole ved oppfølgingsspørsmålene. Dette fordi spørsmål som ”Trivdes du på skolen?” er et veldig vidt spørsmål, og skolefasene kan være svært forskjellige for noen. Det at en trives på ungdomsskolen vil ikke nødvendigvis si at en trivdes på barneskolen, eller omvendt.

4.3 Valg av informanter

Prosjektets utvalg kan relateres til det Thagaard (2013) omtaler som et *strategisk utvalg*. Et strategisk utvalg innebærer et utvalg bestående av informanter som er blitt valgt ut på bakgrunn av kvalifikasjoner og egenskaper knyttet til prosjektets problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Hvilke mennesker kan bidra med beskrivelser som er fylldige og kunnskap som er relevant om fenomenet? Det er benyttet kriterier i utvelgelsen, som vil si at informanter i utvalget må oppfylle bestemte kriterier for å være en del av utvalget (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Dette prosjektet har fokus på den sosiale skolehverdagen til jenter med en udiagnostisert ADHD, og dermed ble kvinner som har fått

diagnosen valgt som målgruppe. Jeg var først innom tanken om å avgrense det til en type ADHD, eksempelvis ADHD hovedsakelig uoppmerksomtype. Jeg valgte etterhvert å legge fra meg dette kriteriet da det ville legge begrensninger knyttet til tilgang på informanter. Som tidligere skrevet omtales diagnosen som ”hyperkinetisk forstyrrelse” i diagnosemanualen som anvendes i Norge, uten disse ”typene”, og det ville være vanskelig å si om kvinner med diagnosen har en oppfattelse av hvilken ”type” ADHD de har. Målet med prosjektet er å belyse jenters problematikk knyttet til underdiagnostisering av ADHD, dermed fant jeg det ikke nødvendig med en spesifikk type ADHD som et utvalgs-kriterium. Jeg valgte derfor heller å integrere dette som et spørsmål i intervjuguiden. Slik at kvinnene selv kunne fortelle hvilken ”type” de identifiserte seg med. Jeg var også innom tanken om at kvinnene som skulle være informanter ikke skulle ha andre diagnoser, men etter å ha satt meg inni litteraturen knyttet til jenter og ADHD bestemte jeg meg heller for å spørre informantene om de hadde diagnoser eller vansker knyttet til angst, depresjoner og sosial tilpasning. Dette for å belyse det komplekse vanskebildet. I målgruppen kvinner med diagnosen ADHD lå det kriterier om at kvinnene måtte være over 18 år, de hadde fått diagnosen etter fylte 18 år og de hadde gått på skole. I informasjonsskrivet ble det spesifisert med ”Jeg ønsker å intervju kvinner som har fått diagnosen i voksen alder” (Vedlegg 2).

Dalen (2011) poengterer at gjennomføring og bearbeiding av intervjuer er en tidskrevende prosess, og dermed burde ikke utvalget være for stort. Likevel er det dataene fra intervjuene man sitter igjen med som er avgjørende. Dataene må gi grunnlag nok for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Før selve rekrutteringsprosessen ble det dermed satt et ønske om fire til seks informanter.

4.4 Rekrutteringsprosessen

Etter godkjenning fra NSD (Vedlegg 1) sendte jeg en epost til foreningen ADHD Norge hvor jeg kort fortalte om prosjektet mitt og forhørte meg om muligheten for tilgang på informanter gjennom foreningen. ADHD Norge er en uavhengig, frivillig organisasjon for mennesker med ADHD og pårørende, som jobber med å spre kunnskap og forståelse for ADHD (ADHD Norge, 2016). Svaret var positivt, de ønsket å sende ut et informasjonsskriv for meg til sine medlemmer, og dermed kunne de som oppfylte kriteriene og hadde lyst til å ta en prat med meg omkring temaet selv ta kontakt med meg via telefon eller epost. Etter noen dager fikk jeg epost og meldinger fra flere kvinner som ønsket å bidra i mitt forskningsprosjekt.

Tilbakemeldingene var gode, de så på dette som et viktig prosjekt og ønsket å bidra med tanker, kunnskap og refleksjoner rundt tematikken. Siden jeg på forhånd hadde ønske om fire til seks informanter måtte jeg avslå noen. Til dem som ble aktuelle for intervju svarte jeg med en e-post hvor jeg spurte om telefonnummer slik at jeg kunne ringe dem må fortelle litt mer om prosjektet og avtale tid og sted for møtet.

Før gjennomføring av intervjuene avtalte jeg med seks informanter. I løpet av prosessen var det en som trakk seg. Jeg bestemte meg da for først å gjennomføre de fem andre avtalte intervjuene før jeg tok stilling til om det ville bli nødvendig med et sjette intervju. Etter å ha gjennomført fem intervjuer oppnådde jeg noe som Tjora (2017) omtaler som *datametning*, som vil si at ny innhentet empiri ikke syntes å bidra med særlig nye momenter. Informantene jeg hadde intervjuet hadde gode refleksjoner og mye erfaringer og opplevelser å fortelle om, og dermed valgte jeg å avslutte datagenereringen min etter fem intervjuer.

Det endelige utvalgt består av fem informanter i alderen 24 til 43 fra ulike steder på Østlandet. Informantene er alle kvinner med ulik yrkes- og utdanningsbakgrunn, noen er studenter, noen jobber for å komme tilbake i jobb og andre er i full jobb. For å ivareta informantenes anonymitet blir de i prosjektet omtalt som Informant 1,2,3,4,5. Alle informantene fikk diagnosen ADHD etter fylte 18 år, for noen er diagnostiseringen ganske fersk mens det for andre er over ti år siden de fikk diagnosen.

Jeg har benyttet meg av det Thagaard (2013) omtaler som et *tilgjengelighetsutvalg*, noe som vil si at informantene er strategisk utvalgt og basert på hvilke informanter som er tilgjengelige for meg. Dette kan skape en skjevhet i forskningen. Alle mine informanter er medlemmer i ADHD Norge, noe som vil si at de er engasjerte i fenomenet. De har selv tatt kontakt med meg og ønsket å stille som informanter. Dermed kan en anta at de er fortrolige med forskning og en kan spørre seg hvilken informasjon jeg går glipp av på grunn av denne skjevheten? Kan det være slik at informantene som tok kontakt i større grad, enn de som ikke gjorde det, føler at de mestrer sin livssituasjon? Kan de som ikke har tok kontakt være en gruppe som ville representert mer problematiske sider ved fenomenet? Dette vil være viktig å se i relasjon til de resultater som blir fremlagt prosjektet (Thagaard, 2013).

4.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene var jeg i kontakt med informantene via e-post eller melding og deretter en telefonsamtale hvor ytterligere informasjon om prosjektet ble lagt frem og tid og sted for intervju ble avtalt. I hvilken kontekst forskningen gjennomføres fremheves som svært betydningsfullt innenfor den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var viktig for meg å få informantene til å føle seg komfortable, så når det kom til hvor intervjuet skulle skje kom jeg med ulike alternativ, og informantene fikk også selv foreslå ønske om hvor det skulle finne sted. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er de første minuttene av et intervju avgjørende for informantenes vilje til å dele opplevelser. Møtet med informantene startet ved alle tilfeller med en kort uformell samtale hvor de fortalte litt om seg selv og jeg fortalte litt om bakgrunnen for prosjektet, dette før selve intervjuprosessen startet. Dette ble gjort for å bygge et fundament, skape trygghet og forvise informanten om at jeg som forsker var genuint interessert i tematikken. Deretter gikk vi gjennom samtykkeerklæringen som også inneholdt informasjon rundt prosjektet (Vedlegg 3), og erklæringen ble signert av informantene. Det ble særlig lagt vekt på at informantene ville forbli anonyme og at de når som helst kunne trekke seg.

Intervjuene varte i alt fra 48 minutter til 1 time og 34 minutter og ble tatt opp ved hjelp av båndopptaker. Det ble også notert noe i løpet av intervjuet, dette gjaldt umiddelbare tanker og stikkord knyttet til det informanten fortalte der og da og til nonverbal kommunikasjon. Jeg avsluttet alle intervjuene med å oppsummere hvordan jeg hadde oppfattet tankene, refleksjonene og erfaringene informanten fortalte om i løpet av intervjuet. Dette for å få bekreftelse på om jeg hadde oppfattet dem korrekt. Deretter fikk informantene mulighet til å komme med innspill til hva de syntes er viktig å belyse med tanke på tematikken. Etter intervjuet ble det gjort notater knyttet til hvordan jeg som intervjuer opplevde at intervjuet hadde gått, hvordan jeg oppfattet informanten i situasjonen og andre tanker som kunne hjelpe meg i det videre arbeidet med prosjektet. Alle informantene uttrykte engasjement knyttet til prosjektet og et ønske om å bidra til å belyse tematikken.

Noen av informantene var korte og konsise i sine svar, noe som førte til flere oppfølgings spørsmål fra min side, mens andre fortalte mer fritt og flytende. Dette gjenspeiler seg i den varierende lengden på intervjuene. Alle informantene hadde satt av god tid til intervjuet, så jeg opplevde ikke noe tidspress under intervjuene. Jeg sitter igjen med et

inntrykk av at informantene genuint hadde interesse av og ønsker om å delta i mitt prosjekt. De var engasjerte og samarbeidsvillige.

Det var viktig for meg å vise at jeg var interessert i det informantene hadde å fortelle. Jeg forsøkte vise interesse ved å lytte, gi informanten tid og rom i samtalen. Ved noen anledninger kom det ikke umiddelbare svar på spørsmålene som ble stilt, da ga jeg informanten tid. Dette fordi det gjennom slike tause øyeblikk kan skape refleksjon rundt spørsmålene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde disse pausene som gode, informantene var betenkte en liten stund, før de kom med reflekterte og utdypende svar på spørsmålene. Dette var informasjon jeg kunne gått glipp av dersom jeg, som forsker, opplevde pausene som ubehagelige og kom med oppfølgingsspørsmål eller gikk videre til neste spørsmål.

4.6 Databehandling og analyse

4.6.1 Transkribering

For å kunne foreta en analyse av generert datamateriale, har intervjuene blitt transkribert, noe som innebar å gjøre lydopptakene om til tekst. Intervjusamtalene ble dermed strukturert og egnet seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Intervjuene ble transkribert samme dag, eller dagen etter, som intervjuene fant sted. Dette for å kunne gi en så god gjengivelse av informantenes uttalelser som mulig (Dalen, 2011). Transkriberingen ble gjort direkte i Nvivo 11, et dataprogram for kvalitativ analyse. Lydopptakene hadde god kvalitet, men for å kvalitetssikre transkripsjonene ble opptakene gjennomgått flere ganger. Jeg har valgt å transkribere intervjuene på bokmål og dermed se bort fra informantenes dialekter. Fokuset lå på å få frem meningsinnholdet, og at det skulle forbli slik det var. Jeg har likevel valgt å inkludere følelsesuttrykk, som latter, pauser og ”eh”-fraser, dette for å få frem nyanser i informantenes utsagn. For å ivareta informantens anonymitet er ingen navn, stedsnavn, arbeidsplasser eller venner/familie-navn inkludert i transkripsjonen. Å overføre tale til tekst kan være utfordrende, det kan eksempelvis være vanskelig å få frem uttrykksformer som ironi og sarkasme. I den sammenheng la jeg til merknader i teksten for å kunne ta med dette i betraktning uten å senere måtte lytte til intervjuene.

4.6.2 Analyse og tolkning

Jeg har i arbeidet med å organisere, analysere og tolke prosjektets resultater anvendt dataprogrammet Nvivo 11. Dette for å etablere en stabil kontinuitet i analysen. Prosjektet har et relativt lite datavolum og det ble derfor sett som hensiktsmessig å kun låne noen momenter fra Nvivo. Jeg har gjennom analyseprogrammet fått en trygg og systematisk oversikt over materialet som har bidratt til å ivareta og sikre materialets innhold.

Dalen (2011) påpeker at en analyseprosess er i gang allerede ved gjennomføring av intervjuene som blir gjennomført. Dette fordi man som intervjuer og forsker iakttar og observerer informantene. De iakttagelser og observasjoner jeg gjorde meg i løpet av de fem intervjuene ble umiddelbart og løpende nedskrevet for hånd og senere skrevet inn i analyseprogrammet som memos, et notat. Dette for å kunne hente opp igjen personlige refleksjoner og tanker senere i analysearbeidet (Dalen, 2011). Etter å ha transkribert intervjuene hadde jeg en systematisk gjennomgang av materialet for å få en oversikt over hva dette handlet om. I arbeidet med å organisere, bearbeide og analysere de genererte dataene har jeg brukt elementer fra SDI, stegvis-deduktiv induktiv metode. Jeg har brukt en ren induktiv strategi, for å trekke ut essensen av empirien, redusere materialets volum og legge til rette for videre idégenerering (Tjora, 2017). Det er informantenes perspektiver og oppfatninger som har vært grunnlaget for forskningsprosjektets analyse.

For å ivareta det spesifikke i mitt materiale benyttet jeg meg av induktiv empirinær koding, som vil si at jeg bruker begreper som alt finnes i empirien for å kode materialet. Jeg startet først med transkripsjonene fra intervju 1 og opprettet koder som hadde sitt utspring i empirien, ikke fra teori på feltet eller problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter fortsatte jeg med de fire resterende transkripsjonene, kodet dem med de allerede eksisterende koderne og etablerte nye koder der det var nødvendig. Dette resulterte i at jeg satt med et stort antall koder, et kodesett. Gjennom arbeidet med kodingen stod jeg flere ganger ovenfor det Tjora (2017) omtaler som *empirisk-analytisk referansepunkt*. Som vil si at jeg fikk konkrete utsagn eller elementer som trigget ideer til videre analyse. Disse tanker og refleksjoner skrev jeg inn i det som i Nvivo heter memos, dette for å kunne hente opp igjen tankene etter at den induktive analysen var blitt gjennomført (Tjora, 2017).

Videre grupperte jeg kodene i kodesettet, dette for å strukturere analysen. Jeg samlet de kodene som hadde en tematisk sammenheng, og satt de kodene som jeg ikke anså som relevante i en restgruppe (Tjora, 2017). I denne restgruppen er det mye materiale, da mine informanter hadde mye å fortelle, de var åpne og kom med interessante refleksjoner og erfaringer som var utenfor det som ville være relevant for dette prosjektet. I dette kodegrupperingsarbeidet arbeidet jeg med å stake ut undersøkelsens retning. Denne kodegrupperingen dannet utgangspunktet for de punkter og temaer som vil være gjenstand for prosjektets resultat- og drøftingsdel. Noen av kodegrupperingene har flere kategorier under seg, mens andre ikke. Følgende temaer fremstod som gjennomgående i det genererte datamaterialet:

- Forhold til læreren
- Samspill med klassekamerater
- Følelse av å ikke strekke til
- Beskrivelser av seg selv

Disse kodegrupperingene har utspring i den genererte empirien, de er induktive. Etter å ha etablert disse grupperingene ble ikke lenger empirien styrende for analysen. Jeg forsøkte se disse grupperingene i lys av etablerte teorier og forskning omkring fenomenet, dette kan omtales som en mer abduktiv tilnærming (Tjora, 2017). På bakgrunn av kodegruppene og i lys av teori utviklet jeg ulike konsepter. Når en utvikler konsepter spør en seg hva disse kodegrupperingene handler om. Og om det kan være teoretiske bidrag eller andre mer generelle måte å omtale fenomenet på. Konseptene i dette prosjektet er inspirert av etablerte teorier som er presentert tidligere i oppgaven. I den forbindelse tar oppgaven utgangspunkt i følgende konsepter;

- *Lærer-elev-relasjon*
- *Mestringsopplevelser og selvoppfatning*
- *Jevnaldersrelasjoner.*

I kapittelet hvor jeg presenterer og drøfter prosjektets funn vil disse konseptene være førende. Jeg har valgt å knytte konseptene opp mot mine forskningsspørsmål:

- *Opplevde de sosiale utfordringer i skolen? Eventuelt hvilke?*
- *Opplevde de følelse av tilhørighet i skolen ?*

4.7 Prosjektets kvalitet

Drøfting og vurdering av prosjektets kvalitet innebærer spørsmål som pålitelighet og gyldighet, innen forskning kjent som begrepene *reliabilitet* og *validitet*. I følge Kvale og Brinkmann (2015) vil det være nødvendig å kvalitetsvurdere prosjektets alle faser og prosesser. Dette fordi kvaliteten innenfor alle fasene vil påvirke hele prosessen. Derfor må en se oppgavens tidligere redegjørelser og beskrivelser som en del av kvalitetsvurderingen. Videre vil jeg gå dypere inn på prosjektets pålitelighet og gyldighet.

4.7.1 Pålitelighet

Knyttet til pålitelighet anvendes begrepet Reliabilitet. ”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabiliteten stiller spørsmål til om en annen forsker ville kommet frem til det samme resultatet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Her ligger viktigheten av å synliggjøre sin egen forskerrolle, forforståelse og relasjoner til informantene, dette for å få fram hvilken betydning slike forhold kan ha for både data som innhentes og for tolkningen av dem. Spørsmålet om reliabilitet vil være gjeldende i alle av prosjektets faser.

Et reliabilitetsspørsmål er om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultater, dersom de anvendte den samme metoden (Thagaard, 2013). Dette forskningsprosjektet vil ikke kunne reproduseres av en annen forsker, selv ikke med samme metode. Den genererte dataen vil være avhengig av forskerens rolle, relasjonene mellom forskeren og informantene og konteksten det forekommer i. Jeg har brukt meg selv og min erfaringsbakgrunn som et verktøy i prosjektet og det vil dermed påvirke hvordan materialet tolkes, noe som vil si at ingen vil tolke det på eksakt samme måte. For å styrke prosjektets reliabilitet har jeg i kpittel 4.2- 4.6.2 forsøkt å være transparent og gjengi så presist som mulig hvordan empirien har fremkommet, hvilken fremgangsmåte som er anvendt, min egen rolle, analyse og tolkningsprosessen.

4.7.2 Gyldighet

Prosjektets validitet stiller spørsmål til hvor gyldig tolkningene som er gjort er. Validiteten vil være avgjørende for om en kan se på resultatene som troverdig. Hvordan er prosjektets kvalitet og aktualitet. En stiller spørsmål til om jeg har undersøkt det jeg sa jeg ønsket å undersøke (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Prosjektets hensikt har vært å få kunnskap om og forståelse av tanker, opplevelser og refleksjoner kvinner med en ADHD har omkring den sosiale skolehverdagen med en udiagnostisert ADHD. Det kvalitative forskningsintervju har vært en god metode for å samle inn kunnskap og beskrivelser omkring nettopp dette, for å bidra til en dypere innsikt og forståelse, samtidig som det gir mulighet til å svare på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. I kvalitative studier vil det være en fordel å validitetsdrøfte forskerrollen. Dette fordi jeg som forsker og intervjuer har stor innvirkning på innsamling og tolkning av data som fremkommer (Dalen, 2011). Det er tidligere, i kapittel 4.1.1, redegjort for hvilken forforståelse jeg gikk inn i prosjektet med. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å sette egen forforståelse og oppfatninger til side, og dermed forsøkt å se materialet fra informantenes perspektiver.

Prosjektets validitet er forsøkt styrket ved å være transparent gjennom hele prosessen. For å drøfte prosjektets validitet har jeg valgt å ta utgangspunkt i Maxwells (1992) validiteringskriterier for kvalitativ forskning:

- Deskriptiv validitet
- Tolkningsvaliditet
- Teoretisk validitet
- Generaliseringsvaliditet
- Evalueringsvaliditet

For å styrke prosjektets gyldighet vil en gjennom nøyaktige beskrivelser rapportere hva en har gjort. Dette omtales av Maxwell (1992) som *deskriptiv validitet*. Jeg har tidligere i dette kapittelet redegjort for alle fasene jeg har vært gjennom i prosjektet, dette for å styrke prosjektets troverdighet. At intervjuene ble tatt opp på bånd og deretter transkribert så nøyaktig som mulig, umiddelbart etter intervjuene, bidro til å sikre at resultatenes analyser og fortolkninger ble så nært virkeligheten som mulig. Spørsmål som bringer fram fyldige og gode beskrivelser fra informantene er dermed med på å styrke den deskriptive validiteten (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). I intervjuguiden (Vedlegg 4) er det flere åpne spørsmål, dette

for å gi informantene mulighet til å gi reflekterte og innholdsrike svar og informasjon. Det ble også i intervju situasjon gjort notater knyttet til informantenes kroppslige uttrykk og nonverbale kommunikasjon.

Tolkningsvaliditet handler om min tolkning av generert datamateriale. Jeg var ute etter informantenes perspektiver og har dermed også forsøkt å forstå materialet ut i fra deres livsverden. Tolkningen som er gjort, vil som tidligere nevnt påvirkes av den forforståelsen jeg gikk inn i prosjektet med. Dette vil igjen påvirke prosjektets validitet. I kapittel 5, prosjektets resultater og drøfting, er det forsøkt å gjengi informantene så nært opp mot deres egne ord som mulig, dette for å styrke tolkningsvaliditeten (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Analysen av den genererte dataen er også gjort systematisk. I kapitel 4.6.2 har jeg redegjort for fremgangsmåten fra transkripsjonene til kategorier og tolkning. Gjennom å vise til studier og annen litteratur som har funn og resultater som samsvarer med mine kan også tolkningsvaliditeten styrkes.

Maxwells (1992) tredje validiteringskriterie er *teoretisk validitet*. En kan stille spørsmål til om jeg med å anvende annen teori ville fått de samme resultatene i prosjektet. I dette ligger spørsmålet om hvor nyttige og relevante de anvendte teoriene er for å belyse fenomenet som skal undersøkes. Den teoretiske validiteten blir styrket gjennom å vise sammenhenger mellom prosjektets resultater og teorien som tidligere er presentert (Dalen, 2011; Maxwell, 1992).

Spørsmålet om prosjektets funn kan generaliseres til andre grupper er essensielt i det fjerde kriteriet, *generaliseringsvaliditet* (Maxwell, 1992). Spørsmålet om generaliserbarhet omhandler hvorvidt resultatene først og fremst er av interesse for denne enkelt-prosjektet eller om det kan overføres til lignende situasjoner (Dalen, 2011). I dette prosjektet har det blitt innhentet informasjon fra et begrenset utvalg og det vil dermed være problematisk å generalisere. Prosjektets materiale i sin alminnelighet kan ikke være førende for andre personer eller kontekster enn det som her er blitt undersøkt, men det kan bidra til tanker omkring fenomenet. Prosjektet hadde ikke som mål å oppdage eller avdekke noe nytt som kunne generaliseres, men å få ny innsikt og forståelse av hvordan den sosiale skolehverdagen med en udiagnostisert ADHD kan oppleves og se om dette samsvarer med teori på feltet. Utover Maxwells generaliseringsvaliditet har jeg også merket meg Tjoras begrep *konseptuell generalisering* (Tjora, 2017). I bearbeidingen og analysen av prosjektets data har det blitt

anvendt elementer fra SDI-metoden og her er konseptuell generalisering er mål. Til tross for at prosjektets resultater ikke kan generaliseres har gyldigheten blitt forsterket ved at det er anvendt tidligere forskning og teorier som støtter prosjektets analyse. De konsepter som inngår i oppgaven, de teoriene de bygger på, vil ha en relevans for andre caser enn kun dette prosjektet (Tjora, 2017).

Maxwells (1992) *evalueringsvaliditet* omhandler gyldigheten av informantenes utsagn og som han selv sier er ikke dette validiteringskriteriet like sentralt i kvalitativ forskning. Jeg er i prosjektet ute etter kvinnenens beskrivelser og opplevelser, de er subjektive og det er kun informantene selv som kan si noe om gyldigheten på deres utsagn. Jeg vil likevel poengtere at prosjektet er en retrospektiv studie, noe som vil være viktig å ha med i betraktning under arbeidet med generert data. Jeg har etterspurt opplevelser, erfaringer og følelser som omhandler livssituasjonen for flere år tilbake. Det er viktig å minne om at informantenes erfaringer og opplevelser kan være farget og påvirket av de refleksjoner de har gjort seg i senere tid. At erfaringene de forteller om blir fortalt i et perspektiv som påvirkes av "nåtid".

4.8 Etiske hensyn

Dette prosjektet innebærer en kontakt mellom forsker og informant som skaper nærhet. Forskeren får informasjon som kan knyttes direkte til informanten. Dette medfører særskilte etiske forholdsregler (Thagaard, 2013). Prosjektet ble meldt til NSD i desember, og i slutten av januar kom godkjenningen hvor Personvernombudet vurderte prosjektet som unntatt konsesjonsplikt (Vedlegg 1). De kom også med noen innvendinger knyttet til formulering i informasjonsskrivet, dette ble dermed endret umiddelbart. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora utarbeidet generelle retningslinjer innenfor forskningsetikk (NESH, 2016). I dette ligger etiske hensyn knyttet til å informere informantene tilstrekkelig, innhente fritt og informert samtykke, konfidensialitet og lagring av personopplysninger (NESH, 2016). Før hvert intervju ble informasjonsskriv og samtykkeerklæring gjennomgått. Dette innebar prosjektets bakgrunn og formål, hva det ville si å delta i prosjektet, hva som ville skje med informasjonen som fremkom, anonymisering og det ble opplyst om frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg når som helst.

Konfidensialitet innebærer at informantene har krav på at informasjonen de tilfører prosjektet blir behandlet konfidensielt. I dette ligger det at informanten ikke skal komme til skade, dette

spesielt knyttet til temaer som for noen kan være vanskelige og personlige (Tjora, 2017). I dette tilfellet kunne det for noen informanter være vanskelig å snakke om tiden som var. Opplevelser og erfaringer de kanskje ville vært foruten. Med tanken på at informantene fortalte om det som kan være følsomme temaer vil det være viktig å sette lys på anonymiseringen. (Dalen, 2011; Tjora, 2017). Det var viktig at informanten følte seg trygg på at opplysninger og informasjon som fremkommer ikke kan føres tilbake til vedkommende og at de blir behandlet fortrolige (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Det er min oppgave, som forsker, å sørge for dette. Jeg har utelatt navn på samtlige kvinner i alle dokumenter, sett bort i fra samtykkeerklæringene som er blitt oppbevart i en safe. I de transkriberte intervjuene og i andre dokumenter tilknyttet prosjektet blir kvinnene referert til som informant, og dersom informantene har kommet med opplysninger som kan identifisere bosted, familie, venner, arbeidsplass etc., har også dette blitt anonymisert.

I dette prosjektet vil spesielt kravet om at informanten ikke skal komme til skade være gjeldende. Det skaper etiske betraktninger til min forskerrolle. Gjennom samtalene med informantene fikk jeg et subjektivt og personlig forhold til informantene (Gall et al., 2007). Dalen (2011) påpeker at det i spesialpedagogisk forskningssammenheng kan være spesielt utfordrende. Det var viktig at jeg fant en fin balanse i forholdene jeg fikk til informantene. Informantene skulle ikke komme til skade og jeg skulle ikke tre inn i en terapeutisk rolle (Tjora, 2017). Det at jeg som intervjuer ”rykket inn” og ba om informasjon som kunne sette i gang en personlig refleksjonsprosess hos informantene krevde sensitivitet av meg. Det var viktig å vurdere hvor personlige spørsmål jeg kunne stille, hvor nærgående oppfølgingsspørsmålene kunne være. Jeg forsøkte å respekt for informantenes grenser (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Flere av informantene fortalte om erfaringer og opplevelser som preger dem og som kunne være vanskelige å snakke om, dette stilte krav til meg som intervjuer. Jeg måtte vise empati og forståelse, de måtte få rom og tid til å fortelle. Til tross for at intervjuguiden kun var en ramme for intervjuenes innhold, en ramme jeg kunne vike unna, forsøkte jeg å være sensitiv ovenfor informantene i utarbeidingen av den.

5 Presentasjon og drøfting av prosjektets resultater

Informantene i prosjektet bidro med mye informasjon og mange viktige bidrag omkring den sosiale skolehverdagen med en udiagnostisert ADHD. Den store mengden innsamlet data bidro til å belyse flere aspekter og tema omkring problemstillingen, og andre perspektiver rundt det å leve med en udiagnostisert ADHD som hadde vært interessant å se videre på. Likevel gir rammen for prosjektet bare rom for å belyse noen utvalgte bilder av informantenes erfaringer. Forhåpentligvis vil disse bidragene likevel bidra til økt kunnskap ”innenfra” om hvordan den sosiale skolehverdagen kan utarte seg for jenter i samme situasjon. Jeg ønsker å presisere at de tema og karakteristika som presenteres ofte ses særlig hos jenter, men de er likevel ikke en klar motsetning til gutter. Jeg kan ikke, på bakgrunn av dette prosjektet, si at dette er for jenter spesielt, men jeg ser de karakteristika prosjektets informanter beskriver i lys av teorigrunnet prosjektet baserer seg på.

Jeg ønsker å poengtere at det å ha diagnosen ADHD ikke automatisk innebærer det ene eller det andre. Etter å ha satt meg inn i mer litteratur og forskning på fenomenet fikk jeg en forståelse av at utfordringene knyttet til ADHD aldri er helt de samme hos ulike mennesker. Dette ble bekreftet i løpet av analysen av datamaterialet. Informantene opplevde den sosiale skolehverdagen svært forskjellig. Noe som bekrefter sitatet av Nina Holmen (2016) som er anvendt tidlig i oppgaven: ”Har du sett én med ADHD, har du kun sett én” (Holmen, 2016, s. 177).

Til tross for at informantene opplevde mye av den sosiale skolehverdagen forskjellig er det likevel likhetstrekk og tema som er gjentakende i intervjuene. På bakgrunn av at disse menneskene, jenter med en udiagnostisert ADHD, skal som alle andre varetas i skolen og gjennom arbeidet med analysen, som redegjort for i kapittel 4.6, kom jeg frem til tre konsepter som skulle bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette er konsepter jeg ser på som viktige i henhold til oppgavens teoretiske bakteppe. *Lærer-elev-relasjon, mestringsopplevelser og selvoppfatning og jevnalderrelasjoner*. Dette er konsepter som omhandler tema som kan ha en viktig rolle i et barns skoleløp (Overland, 2015). Disse konseptene vil bli anvendt som drøftingsmomenter i løpet av det følgende kapittel; Presentasjon og drøfting av prosjektets resultater. Flere av konseptene vil være gjeldende for

å belyse flere sider av informantenes sosiale skolehverdag, og derfor vil noen momenter fra teorien bli anvendt gjentatte ganger. Dette fordi det vil være vanskelig å skille dem fra hverandre, en kan ikke se mestring og selvoppfatning helt adskilt fra relasjonene til jevnaldrende, så vel som til lærerne.

Prosjektets datamateriale vil bli presentert gjennom beskrivelser av funn og direkte sitater. Jeg har valgt å gi informantene mye plass i det følgende kapittel, dette for å tydeliggjøre likhetstrekk og å få frem ulikhetene. Sitatene fungerer også som underbyggelse av de tema jeg drøfter. Da flere av informantenes utsagn vil kunne representere flere og viktige poeng, kan noen sitater bli gjentatt. Jeg har valgt ut sitater som fanger opp essensen og som kan stå som eksempel for å belyse problemstillingen, forskningsspørsmålene og de utviklede konseptene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålene vil være styrende for inndelingen av presentasjonen av funn og drøftingen. Først vil jeg beskrive informantene slik de selv har beskrevet seg og forsøke å se dette i lys av den presenterte teorien. Jeg ønsker at leseren får kjennskap til de enkelte informantene, da noen sentrale poeng vil bygges ut fra disse beskrivelsene. Videre vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Opplevde de sosiale utfordringer i skolen? Eventuelt hvilke?* I dette delkapittelet presenteres informantenes utfordringer og de belyses av konseptene mestringsopplevelser og selvoppfatning og lærer-elev-relasjon. Deretter vil jeg presentere funn knyttet til *Opplevde de følelsen av sosial tilhørighet i skolen?* Forskningsspørsmålet vil bli belyst ved hjelp av alle konseptene: mestringsopplevelser og selvoppfatning, lærer-elev-relasjon og jevnalderrelasjoner.

5.1 Kontekstualisering av informanter

Informant 1 er nå i begynnelsen av 40 årene og fikk diagnosen ADHD mot slutten av 30 årene. Kvinnen jobber nå fulltid i kommunen hun bor i og har en utdanning knyttet til dette. Informant 1 forteller at ADHD kombinert type er vanskebildet som beskriver henne best. Da hun blir spurt om å beskrive seg selv slik hun var i skoletiden sin, forteller hun om ei jente som var pliktoppfyllende, med stor rettferdighetssans og skolefaglig lå midt på treet. Hun forteller at hun var hyggelig mot andre, kom med masse ideer og var godt likt blant foreldre. Videre forteller hun at hun kunne glemme ting, eksempelvis hvor hun skulle være når, kom for sent til sammenkomster og hva hun skulle ha med seg til en hver tid. Dette kunne føre til misforståelser og uenigheter, men det løste seg stort sett greit. Informant 1 forteller at hun

hadde venner hun omgikk, men hun vektlegger også at hun ikke var en av de ”kule jentene”. Hun forteller også at hun av noen kunne oppfattes som en bedreviter og veslevoksen. Hun kommer med historier og beskrivelser hvor impulsiviteten kunne ta noe overhånd, når hun ser tilbake på det i ettertid. I forbindelse med ADHD-diagnostiseringen fikk hun også diagnosen dyskalkuli. Informant 1 forteller også at hun gikk under ”radaren” i en klasse med mye armer og ben. Hun sier at det at hun var ei flink jente og at hun ikke bråkte i timen gjorde at hun havnet litt i skyggen.

Informant 2 er nå i begynnelsen av 30 årene og fikk diagnosen ADHD for under et halvt år siden. Nå er kvinnen i en prosess hvor hun arbeider med å komme tilbake i jobb.

Informant 2 opplever at ADHD kombinert type er det som best beskriver hennes symptombilde. Hun forteller om en hyperaktivitet som beskrives som uro. Videre forteller hun om en skoletid preget av å være mye alene, hun forteller at hun trakk seg unna mye av det sosiale og begrunner dette med at hun ikke hang helt med sosialt. Hun forteller at verken hun som menneske, eller utfordringene hun slet med til daglig ble sett. Videre reflekterer hun over om det kunne være fordi det var flere andre med diagnosen ADHD i klassen. Informant 2 forteller at hun klarte å lure seg unna når hun syntes ting var problematisk. Hun forteller også at hun i dag ikke har noen venner fra barne- og ungdomstiden, og dette fordi hun hele tiden byttet venner og vennegjenger.

Informant 3 er nå i midten av 30 årene og var i begynnelsen av 20 årene da hun fikk diagnosen. I dag jobber hun fulltid i kommunen hun bor i og har en utdanning innenfor feltet. På spørsmål til hvilken av de tre ADHD typene hun føler beskriver seg svarer også informant 3 at ADHD kombinert type er dekkende. Hun forteller at hun er ”full pakke” og omtaler seg selv som ”en livat bråkebøtte”. Hun beskriver seg selv i skoletiden som ei utålmodig jente som lett ble forstyrret av andre og som hadde et stort temperament som førte til at hun ofte var i krangler og diskusjoner med andre. Hun diskuterte både med medelever og med lærere. Hun forteller at hun ofte byttet mellom aktiviteter og samtaleevner når hun var i interaksjon med jevnaldrende og at dette kunne være vanskelig da hun opplevde at flere ikke klarte å henge med. Dette skapte frustrasjon hos henne. Videre forteller jenta at hun var veldig inkluderende, men at hun samtidig opplevde å bli ekskludert og mobbet av andre. I den sammenheng forteller hun at hennes reaksjonsmønster var preget av mye slåssing. Informant 3 forteller også at hun sluttet på videregående på grunn av skolesituasjonen. Hun begrunner det med at hun slet med å passe inn og hadde vanskeligheter med konsentrasjon. Hun

forteller også at hun i senere tid har fullført skolen og tatt en utdanning relatert til det hun i dag jobber med. Informanten forteller at hun fikk vite at hun hadde dysleksi i sammenheng med utredning for ADHD.

Informant 4 er nå i midten av 20 årene og fikk diagnosen ADHD for ca et år siden. Hun er nå i full jobb og har en utdanning innenfor feltet hun jobber i. Hun forteller at hun identifiserer seg med ADHD hovedsakelig uoppmerksom type. Informant 4 forteller om tunge og vanskelige perioder hvor hun hadde mye vondt i magen og en hverdag preget av overtenking. Hun beskriver ei jente som var livredd for å gjøre feil og livredd for å være alene. Hun forteller at hun alltid hang litt etter, men jobbet hardt for å prøve å få til det hun ønsket. Videre beskriver hun seg selv som en distré dagdrømmer. Hun forteller at hun veldig ofte overkompenserte på veldig mange områder, for å passe inn i sosiale situasjoner. Informant 4 beskriver seg selv som ”flink pike” som ikke ønsket å være noe annerledes. Hun forteller at hun trivdes i eget selskap samtidig som det var veldig sårt for henne å bli ekskludert.

Informant 5 er i midten av 20 årene og fikk diagnosen i begynnelsen av 20 årene. I dag holder hun på med en utdanning. Også informant 5 opplever at ADHD kombinert type beskriver hennes symptombylle. Hun forteller at hun var sterk faglig og voksten i kommunikasjon med andre, hun stilte mye spørsmål, noe som for lærerne kunne være frustrerende. Hun fikk også høre at hun var en bedreviter. Hun reflekterer omkring hvorvidt det kan ha vært den impulsive siden hennes som gjorde at alle spørsmålene hun hadde kom på upassende tider. Hun forteller at hun var ”mye” og krevde stor plass. Hun beskriver noen av vanskene knyttet til kaos i hodet, vanskeligheter med å kategorisere nye inntrykk og erfaringer. Videre sier hun at hun foretrakk å omgås gutter, fordi de var lettere å forholde seg til. Informant 5 forteller også at hun ble utvist på ungdomsskolen og hadde flere anmerkninger knyttet til orden og oppførsel. Hun beskriver også ei jente som var sår på kritikk, dersom hun opplevde at noen stilte seg kritisk til henne og hennes oppførsel så trakk hun seg unna og isolerte seg. Informant 5 drøfter også omkring om det er mer sosialt akseptert at guttene er utenfor rammene og at hun som jente lettere kunne få et stempel. Noe hun ønsket å unngå og derfor brukte hun mye tid og energi på å holde tilbake.

Hvordan vil informantene beskrive seg selv?

Når informantene blir bedt om å beskrive seg selv slik de var i skoletiden sin er beskrivelsene som kommer svært forskjellige. Informant 1 og 4 forteller at de var det noen vil kalle ”flink pike” og beskriver seg selv som pliktoppfyllende, stille og rolige. Informant 4 forteller at hun var livredd for å gjøre feil og at hun alltid hang litt etter de andre, noe som var vanskelig og problematisk for henne. Hun omtaler også seg selv som en distré dagdrømmer. Informant 1 forteller at hun var midt på treet faglig og at hun av lærerne ble sett på som en ressursperson. Samtidig beskriver hun seg selv som urolig med en småmotorisk uro som ingen la merke til og at hun kanskje havnet litt i skyggen av andre klassekamerater. Informant 3 og 5 forteller at de var ”mye” og krevde stor plass i skolesituasjonen. Informant 5 forteller at hun var sterk faglig, stilte mye spørsmål og pratet mye og at hun kunne være voldsom og intens for jevnaldrende. Hun beskriver seg også som nærtakende når det kom til kritikk og veiledning. Informant 3 forteller at hun slet noe faglig og at dette medførte at hun påtok seg en rolle som ”bråkebøtte” og at hun ofte var i krangler, sloss og diskuterte med andre. Den siste, informant 2 forteller at hun ser tilbake på skoletiden som en tid preget av å være mye alene, og at hun ikke ble sett, utfordringene hun strevde med til daglig ble ikke lagt merke til.

Om en ser beskrivelsene til informantene i lys av de ”prototyper” som er blitt presentert tidligere, finner en blant informantene beskrivelser som samsvarer godt med flere av dem (Farstad & Tangen, 2004). Karakteristika som samsvarer med ”Skravlebøtta” blir eksempelvis beskrevet av informant 1, 3 og 5, de forteller de kanskje ble sett på som bedrevitere, kom med kommentarer og spørsmål til enhver tid og noen beskriver vanskeligheter med konsentrasjon. Informant 2 og 4 beskriver jenter som kan samsvare med ”dagdrømmeren”, Informant 4 forteller at hun var distré og ble ufokusert og drømte seg bort ved enhver mulighet. Informant 2 beskriver også at hun hadde en småmotorisk uro. Informant 1 og 5 kan også omtales som ”de skoleflinke”, en forteller om impulsive handlinger og den andre om gode verbale ferdigheter. Samtidig beskriver informant 5 også karakteristika som samsvarer med noe av det som beskrives hos ”guttejenta”. Hun forteller at hun foretrakk å leke med gutter og at det kunne være vanskelig å sortere tankene i hodet. Også informant 3 beskriver ei jente som kan ha trekk fra denne prototypen, hun hadde tøff munnbruk, var urolig, slet med konsentrasjon og opplevde vanskeligheter på skolen (Farstad & Tangen, 2004; Nadeau et al., 1999). Det at ingen av informantene passer perfekt inn i bare inn i en prototype samsvarer med det Farstad og Tangen (2004) presiserer, at ingen jente vil

passer inn i kun én prototype. Samtidig viser informantenes beskrivelser det komplekse, heterogene og varierende symptombildet som medføres diagnosen ADHD (Holmen, 2016).

5.2 Sosiale utfordringer og opplevelse av mestring

I teorikapittelet ble det redegjort for at jenters symptombilde kan være annerledes fra gutter med diagnosen og at dette kan skape vanskeligheter når det kommer til avdekking. I arbeidet med innsamlet datamateriale har jeg registrert at fire av informantene ikke på noe tidspunkt sier noe som tillegger kjønn en spesifikk dimensjon i forbindelse med utfordringene knyttet til den sosiale skolehverdagen. Likevel var det en informant som var klart reflektert rundt forventningene knyttet til kjønn og drøftet i hvor stor grad dette påvirket hennes opplevelse av det å gå på skolen. Informant 5 forteller om en frykt for å bli stemplet på grunn av atferden hun egentlig ønsket å utøve, men holdt tilbake på.

Så var det jo voldsom lek da. Eller leke med gutter og sånn. Også når man skjønnte at det ble sett rart på da, eller så begynte man liksom å jobbe i mot det man følte selv var naturlig. Jeg tror det var det som startet hele prosessen(...) Så når du føler at begeret er fullt da, Jeg kan ikke late som jeg passer inn i det, den standaren da. Hvis du prater mye, eller bråker i timen for eksempel, så er det liksom, ja, jentene blir på en måte sittende bare å se på da. Og for å holde igjen det stempelet om at du er annerledes. For guttene er liksom, du får ikke det stempelet med en gang. Fordi guttene er høyt og lavt og hit og dit. Jeg har hele tiden jobba imot det som følte, for jeg fikk høre at "sånn gjør vi ikke, vi prater ikke så mye".

Jeg har her valgt å presentere et noe langt utdrag fra det informant 5 forteller om akkurat dette, for å få frem helheten av hennes tanker omkring tema. Dette kan knyttes til tidligere presentert teori som sier at kvinner med diagnosen kan slite mer med negativt selv-bilde, fordi den impulsive og risikofylte atferden blir samfunnskritisert. Noe som kan medføre lav selv-respekt og manglende følelse av at en er akseptert (Nadeau et al., 2015; Quinn, 2011). Det er ikke til å unngå at kjønn medfører forskjellige forventninger, og for noen kan disse forventningene skape vanskeligheter. Informantens beskrivelser løfter en interessant debatt, som jeg ikke har tenkt til å gå inn på. Samtidig fremhever beskrivelsene viktigheten av å føle seg akseptert, viktigheten av å kunne være seg selv.

Til tross for at ingen av de andre informantene tillegger kjønn noen spesifikk rolle i utfordringene knyttet til den sosiale skolehverdagen, så har de delt tanker, refleksjoner og erfaringer som bidrar til å belyse prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. De forteller blant annet om det å ”havne i skyggen” og ”gå under radaren”. Det ble innledningsvis redegjort for at jenter med diagnosen ofte forblir udiagnostisert eller blir ”oppdaget” sent (Haugland & Tangen, 2012). Flere av informantene beskriver en atferd som samsvarer med det teorien sier knyttes til jenter med diagnosen. Samtidig som de bidrar med beskrivelser som ikke er i tråd med hva teorien tillegger. Dette vil bli presisert ytterligere i dette kapitlet.

Informantene forteller om en skolehverdag som har vært preget av følelser av å ikke bli sett, følelser av å ikke høre til, følelser av å ikke mestre, både faglig og sosialt. De forteller om skolefaglige utfordringer som dysleksi og matematikkvansker. De forteller også om hendelser hvor det har oppstått vanskelige situasjoner hvor de selv har misforstått signaler eller andre har misforstått dem. De forteller om impulsivitet og intensitet som kunne være vanskelig i samspill med andre. Noen forteller også om en følelse av ekskludering og mobbing. Andre forteller om en skoletid preget av overtenking, usikkerhet og selvvurdering. Samtidig som flere av informantene forteller om vanskelige tider og situasjoner som har utfordret dem sosialt, forteller de også om gode tider. De forteller om venner de hadde og noen de ennå har, de forteller om vennegjenger som gjorde at skolehverdagen var til å holde ut. Informantene forteller om faser i skoleløpet hvor de følte de fant sin plass, hvor ting ble lettere. De tillegger det mestring og de tillegger det venner og lærere. Dermed ønsker jeg å se videre på viktigheten av disse aspektene. Følelsen av å mestre hverdagen.

5.2.1 Mestringsopplevelser og selvoppfatning

Opplevelsen av å mestre det sosiale samspillet vil kunne spille en vesentlig rolle i barn og unges livskvalitet (Nordahl et al., 2005). Flere av informantene kommer med beskrivelser som kan knyttes til følelsen av mestring. Jeg var tidligere i oppgaven inne på hvordan mestring kan henge sammen med selvoppfatning. Det å erfare og oppleve gjentatte nederlag, vil bidra til å redusere elevens skolelivskvalitet vesentlig. Dersom elever gjentatte ganger opplever situasjoner som står i konflikt med tankene om hvordan de ønsket at situasjonen skulle utarte seg, vil det kunne bidra til å svekke selvfølelsen. Det å gjentatte ganger stå i

situasjoner hvor en ikke føler seg bra nok, opplever negative mestringserfaringer vil dermed også gå utover elevens forventning om mestring (Duesund, 1995; Imsen, 2014).

Det at informantene har kommet med utsagn om at de følte de ikke hørte til, at de ikke mestret noen ting og at de ikke aldri var bra nok, kan tolkes som et tydelig tegn på svekket selvoppfatning. Informant 4 forteller om en sosial skolehverdag preget av mangel på mestringsfølelse. Hun forteller at hun tidligere slet med mestringsopplevelser på det sosiale planet og at det har påvirket hvordan hun har forholdt seg til aktiviteter og andre mennesker. Hun forteller at hun unngikk situasjoner hvor konkurranse var i fokus, at hun var livredd for å gjøre feil og at hun ønsket å gjøre så lite som mulig ut av seg for å slippe at andre dømte henne. Hun beskriver en følelse av å ikke strekke til og personlige sosiale nederlag. Dette er i samsvar med det Quinn (2011) skriver om at mange unge jenter med ADHD unngår deltakelse i klassen fordi de frykter å bli ydmyket og at de isolerer seg på grunn av avvisning av jevnaldrende. Flere av informantene beskriver utfordringer knyttet til opplevelse av mestring. De forteller om frykt for å bli dømt av og få kritikk fra andre og at dette resulterte i at de trakk seg unna det sosiale samspillet. Informant 5 forteller:

Nei, men veldig var på kritikk, veldig, så ekstremt sår. Så det var hvis jeg fikk da blikk eller det ble kommentert eller sagt noe, under fire, altså fire øyne, eller i plenum da. Så trakk jeg meg unna.

Videre forteller informanten at hun unngikk de situasjonene hvor hun kunne få høre at hun var ”for mye”, eller få en kommentar, for å slippe å føle på det hun omtaler som ”annerledesfølelsen”.

Det fremkommer i den presenterte teorien at noen av utfordringene knyttet til ADHD er sosial interaksjon, og at de ofte får negative opplevelser som misforståelser og vanskeligheter knyttet til å etablere og vedlikeholde vennskap (Nadeau et al., 2015). En kan tenke seg at unngåelse, tilbaketrekning og isolasjon var informantenes forsvar og mestringsstrategi, for å unngå de opplevelsene de selv syntes var vanskelige og hvor de selv forventet et personlig nederlag. Informant 5, som er sitert over, forteller at hun etterhvert benyttet seg av strategier for å unngå sosiale nederlag. Hun forteller om måten hun gikk frem på i lek, at hun ofte stod ved siden av for å se hvordan eller hva de andre gjorde for å komme inn i leken før hun selv turte å gjøre det.

Sånn at jeg skulle få slippe å være, eller si noe dumt da.

Hun forteller at dette er en strategi hun brukte på barneskolen så vel som på ungdomsskolen og videregående. Hun leste situasjoner, prøvde å ta inn det de andre gjorde før hun selv anvendte det i egen interaksjon med andre. Dette kan knyttes til en av Banduras fem forhold som påvirker mestringsforventningen. Det kan tolkes som en *vikarierende erfaring*. Man kan tenke seg at dersom disse vikarierende erfaringene gjør at en lettere tar del i interaksjonene rundt seg, kan det medføre flere mestringserfaringer. Dette er også en av de forholdene som påvirker forventningene til mestring (Bandura, 1997, referert i Imsen, 2014, s. 351-353).

I Kunnskapsdepartementets fornyelse av kunnskapsløftet (2016) blir som tidligere skrevet viktigheten av livsmestring poengtert. Det er essensielt for elever å oppleve mestring i skolen. Også Informant 3 tillegger mestring en viktig rolle i opplevelsen av skolen. Hun forteller at dersom hun hadde blitt oppdaget tidligere ville hun ikke avbrutt videregående skolen. Hun poengterer at skoleløpet baserer seg på tilhørighet og mestring og at hun selv ikke følte at hun hørte til noe sted, at hun ikke mestret noe. Videre sier hun at dersom hun hadde fått den roen hun trengte faglig, så kunne det blitt tilrettelagt for mer mestring i den sosiale skolehverdagen også. Hun forteller at hun som elev, barn og ungdom ofte fikk høre at det var noe galt med henne, at det alltid var noe ekstra, at hun aldri klarte sitte stille. I teorien om mestringsforventning fremheves viktigheten av støtte og oppmuntring også som essensielt for hvordan en angriper ulike oppgaver og utfordringer en står ovenfor (Bandura, 1997, referert i Imsen, 2014, s. 351-353). Så, på bakgrunn av det informant 3 forteller, om negative tilbakemeldinger på atferden, vil det kunne være naturlig å tenke seg at hun etterhvert tilga seg selv lave mestringsforventninger. Informant 3 forteller at hun i senere tid, på grunn av mangel på mestring, har vært og enda er avhengig av anerkjennelse.

Noen av informantene beskriver en hverdag som i perioder vekslet mellom mangel på mestringserfaringer og negativ selvoppfatning, både faglig og sosialt. Tilstedeværelse av mestring vil ha en avgjørende rolle for et menneskes selvoppfatning. En kan spørre seg hvordan disse negative mestringserfaringene til informantene har påvirket hvordan de forholdt seg til omgivelsene, om de påvirket hvordan de ser på seg selv. Å gjentatte ganger høre at en er mye, å få negative tilbakemeldinger på det en gjør bidrar til å svekke selvoppfatningen. Noe som vil gå utover både ens selvtillit og selvfølelse. Flere av

informantene gir uttrykk for at de har hatt negative mestringserfaringer og de forteller i løpet av intervjuene om det å trekke seg unna, holde igjen på hva og hvem de var. Dette kan ses på som et tegn på at selvoppfatningen er svekket. Som det er skrevet tidligere, i kapittel 3, vil det å bli utsatt for gjentatte negative erfaringer påvirke et menneskets selvoppfatning (Duesund, 1995). Dette samsvarer også med det Solden referert i Quinn (2011, s. 19) omtaler som ”ADHD-skapet”. For å komme ut av dette ”skapet” må en utvikle og styrke selvoppfatningen sin, slik at en ikke isolerer seg eller trekker seg unna jevnaldrende. Det er tidligere henvist til forskning som viser at kvinner sliter mer med et negativt selvbilde og at dette er en av de største psykologiske vanskene kvinner med ADHD utvikler (Nadeau et al., 2015; Quinn, 2011). Dette belyser viktigheten av å forhindre for mange negative mestringserfaringer og svekket selvoppfatning.

5.2.2 Sammenheng mellom faglig mestring og sosial tilpasning

Prosjektet tar utgangspunkt i et sosialt perspektiv. Etter å ha bearbeidet og analysert prosjektets resultater ser jeg at informantene selv tillegger det skolefaglige en dimensjon i den sosiale hverdagen. Informantene forteller om følelser av å ikke strekke til og å streve med skolefaglige utfordringer. Videre reflekterer flere av informantene omkring betydningen av dette, de forteller at utfordringer knyttet til faglig utbytte gikk utover deres sosiale skolehverdag. En kan ikke se den faglige og sosiale læringen i skolen adskilt fra hverandre. Det sosiale fellesskapet vil ha påvirkning på elevenes faglige læring samtidig som det faglige vil påvirke det sosiale (Drugli et al., 2016). Informant 4 påpeker også at dette henger sammen i barne-, ungdoms- og videregående skole. Det faglige er også det sosiale. En måte å se sammenhengen mellom det faglige og sosiale i skolen på beskrives av informant 5, hvor hun forteller at da det faglige ble vanskelig, og hun måtte bruke mye tid og energi på å fokusere på det, hun ble utmattet og isolerte seg dermed sosialt. Videre forteller hun at det gikk utover det sosiale samspillet med klassekamerater.

Informant 3 poengterer dette med følgende:

Det er jo læring. Liv i lek. Du lærer ting med lek og livet da. Du har fått kommentarer om at du har vært ”for mye” og at du blir for intens. Det er slike ting som også påvirker og går utover det faglige da, og motsatt, det faglige kan gå utover det sosiale. Så alt henger jo sammen.

Tidligere var jeg inne på det å innta en rolle som en mestringsstrategi. I den sammenheng viste jeg til at informant 3 også beskrev seg selv som en "livat bråkebøtte" og at hun selv omtalte denne rollen som en forsvarsmekanisme. Ved å innta rollen som "bråkebøtta" flyttet hun fokuset bort fra det faglige. Rollen hun inntok påvirket det sosiale samspillet hun var en del av. Ved å innta en rolle på grunn av utfordringer knyttet til det faglige fikk hun tilbakemeldinger på sin atferd som etterhvert gikk utover hvordan hun så på seg selv. Hun internaliserte oppfatningen av at det alltid var noe galt med henne og har dermed gått igjennom store deler av skolehverdagen med en tanke og følelse om å ikke høre til og ikke passe inn. Dette eksempelet viser hvordan det faglige og sosiale henger sammen samtidig som det viser hvordan det kan påvirke et barns selvoppfatning.

Jeg ønsker å se på sammenhengen mellom det faglige og sosiale i lys av Banduras teori knyttet til mestringsforventning og begrepet selvoppfatning (Imsen, 2014). Nå blir utfordringer i de eksekutive funksjonene sett på som en av årsakene til diagnosen ADHD. Det fremkommer også at dette vil kunne føre til at elevene med diagnosen henger etter faglig (Barkley, 2014a). Det å henge etter faglig kan gi lite tro på ens egne ferdigheter. Og som teorien knyttet til mestringsforventning fremhever, vil tidligere erfaringer påvirke hvordan de forholder seg til fremtidige oppgaver (Bandura, 1997, referert i Imsen, 2014, s. 351-353). Dersom eleven ikke har tro på egne ferdigheter, vil det kunne gå utover elevens selvbilde, eleven vil kanskje trekke seg tilbake og dermed vil det faglige kunne gå utover det sosiale samspillet. Dette er situasjoner og hendelsesforløp informantene beskriver.

Det å se det faglige og sosiale i sammenheng vil kunne være en fordel, men samtidig så vil ikke det å mestre det faglige bety at en mestrer det sosiale. Ei heller at det å mestre det sosiale automatisk vil si at en mestrer det faglige. Bandura kritiserte i sin teori den generelle begrepet self-efficacy, han understreket at troen på egen mestring er differensiert. En elev kan ha stor tro på å mestre på et område, samtidig som troen kan være ikke-eksisterende på et annet. Mestringserfaringer gir dermed økt tro på det området en mestret, erfaringene vil ikke være gjeldende for alle områder (Imsen, 2014; Tangen et al., 2007)

5.2.3 Mestringsstrategier

Som presentert tidligere kan elever med ADHD innta ulike roller for å kamuflere det de ikke mestrer (Holmen, 2016) Dette er noe som er gjennomgående i prosjektets resultater.

Informant 4 sier følgende:

At jeg overtenkte det, og følte at jeg ikke vil være der, og derfor måtte jeg liksom være den morsomme, den tullete, den selvironiske.

Informanten forteller videre at hun brukte mye tid på å overtenke i løpet av skoletiden sin, spesielt når det kom til hvordan hun skulle opptre og hvordan andre tenkte om henne. Dette kan tolkes som om informanten inntok en rolle som den morsomme for å skjule en sosial usikkerhet. Informanten omtaler også seg selv som sosial sensitiv, og redd for å ende opp uten venner. En kan dermed tenke at denne rollen kunne være en mestringsstrategi for å oppnå gode sosiale erfaringer og sosiale mestringsfølelser. Informant 3 forteller også om det å ta på seg en rolle for å skjule at hun hadde utfordringer i skolen.

Så når jeg slet med det jeg så på arket, og så alle andre løste det veldig fort, så ble fokuset mitt bort fra oppgaven og følelsen av å ikke mestre, også ble det alle disse andre tingene, så begynte jeg å bråke også ble jeg hivd ut. Og det var min måte å redde, kall det redde meg selv på. At de ikke skulle avsløre at jeg ikke skjønnte de enkle tingene. For da var det mye lettere for meg å si at: ja men jeg kan ikke for jeg ble hivet ut".

I den sammenheng forteller også informant 3 at hun var ei utålmodig jente som lett ble forstyrret og inntok en rolle som "ei livat bråkebøtte, på godt og vondt" når ting ble vanskelig. Selv beskriver hun dette som en forsvarsmekanisme hun tok i bruk for å skjule at hun syntes noe var vanskelig. Det å innta en rolle kan være så mangt, det må ikke være som beskrevet av Holmen (2016), at rollen innebærer å være "klovn", "bajas" eller "aggressiv". Informantene i dette prosjektet beskriver roller som er ganske så forskjellige. Noen forteller også om det å holde igjen, de bruker tid og energi på å tenke over hva de andre tenker om en og er dermed ikke seg selv, da de kanskje har fått tilbakemeldinger på at de kan være "for mye", for intense. Informant 5 forteller:

Å holde igjen, å holde igjen. Fordi når du er liten så blir det en del av deg da, en naturlig. Før du skjønner at: nei, det skal ikke være sånn, du må få utfolde deg og være den du er.

Her forteller informanten om en frykt for å bli stemplet på grunn av atferden hun egentlig identifiserer seg med. På en annen side ser vi også at noen av informantene hadde en atferd som var preget av tilbaketrekning, frykt for å bli dømt og frykt for å ikke passe inn. Informant 2 beskriver dette slik:

Jeg holdt meg liksom litt sånn, ja trakk meg vel unna tror jeg. Alltid likt å være sammen med dyr. Og har vel vært store perioder hvor jeg har lekt med de som er yngre enn meg også. Og ikke helt skjønt liksom, helt sånn hengt med sosialt heller da.

I skolesituasjoner kan elevenes atferd være et uttrykk for sosiale mestringsstrategier, det kan være strategier for å styrke deres sosiale posisjon hos klassekameratene (Nordahl et al., 2005). For å få en større forståelse av hvorfor elever gjør som de gjør, er det viktig at lærerne rundt eleven har innsikt i hvilke oppfatninger eleven har av seg selv. For at lærerne skal få innsikt i nettopp dette er det essensielt med gode lærer-elev relasjoner (Befring & Duesund, 2012).

5.2.4 Mangel på gode lærer-elev-relasjoner

I forbindelse med samtale omkring mangel på mestringsfølelse beskriver informant 4 utfordringene som mest utbredt i barneskolen og forteller så at ting ble noe annerledes på ungdomsskolen:

Jeg hadde liksom gode lærere som ikke bare lærte meg matte. Men som også hadde samtaler med meg som gjorde at jeg så at jeg hadde andre verdier å spille på også. Ja. Altså som utfordret meg nok til at jeg fikk kjenne på mestringsfølelse når jeg klarte å gjennomføre ukomfortable situasjoner da.

I den forbindelse snakker hun om et ”skifte”, rent personlig. Et ”skifte” hvor hun gikk fra å være en stille og forsiktig jente som ønsket å være som alle andre, til å bli ei tryggere jente. Og hun forteller videre at hun tenker tilbake på det som utfordrende når hun ikke hadde autoritative personer, eksempler, å følge, lærere som tilbød henne en genuin tillit som gikk begge veier. Informant 4 tillegger læreren en viktig rolle i dette personlige ”skiftet”. En rolle som for noen kan være avgjørende. Her belyser også informanten skolen som mer enn en arena for læring. Dette er i tråd med det teorien sier, at elever med ADHD, som alle andre elever, er avhengig av gode relasjoner til lærerne (Holmen, 2016).

Informant 3 forteller at hun av lærere nok ble oppfattet som en utfordrende elev, men at ”*hvis du håndterte det på riktig måte så hadde jeg veldig mye å gi*”. Hun underbygger dette med å belyse viktigheten av at lærerne har kunnskap og hun opplevde at dersom lærerne først så henne, for den hun var, så var det mer positivitet, ”*men du må finne tonen*”. Informant 2 forteller også om en lærer som så henne, og som sa at: ”*nå må du ha hjelp*”. Og hun forteller at hun tror at dersom hun hadde blitt sett tidligere, så ville hun kanskje fått den støtten hun trengte og dermed ville hun nok sett tilbake på den sosiale skolehverdagen som svært annerledes enn nå. For god psykisk helse kreves det lærere som er engasjerte og har et emosjonelt overskudd til elevene. Som vi har sett på tidligere kan fravær av gode relasjoner til læreren påvirke både elevens personlige utvikling og lærings- og klasse miljø. (Bru et al., 2016; Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010).

Informant 5 forteller at hun på et tidspunkt måtte bytte skole på grunn av mye konflikter, spesielt knyttet til læreren. Hun sier at det var på grunn av atferden hennes, den impulsive atferden og oppførselen hennes generelt, at hun og læreren ikke gikk overens. Hun forteller også at hun fikk mye negativ tilbakemelding på kommentarene hun hadde på skolen, innspillene som hun på grunn av impulsiviteten kanskje kom med når det ikke passet seg. Og at dette førte til mistriivsel og ved noen anledninger sosial isolasjon. Her ser vi viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev. Kunne en god relasjon forhindre opplevelsen av å være ”for mye”? Ønsket om å trekke seg tilbake? Kunne overflyttingen til en annen skole vært unngått dersom eleven opplevde en god relasjon med læreren? En relasjon som var preget av tillit og som bidro til personlig utvikling? Dette vil jeg ikke kunne svare på, men jeg kan vise til litteratur på feltet som sier at hvilke relasjoner en elev har til lærerne sine og om eleven opplever at en blir tatt på alvor, blir sett og dermed føler seg verdifull, er

avgjørende for hvordan eleven trives, for læring og for livsglede (Kunnskapsdepartement, 2016; Nordahl, 2010; Overland, 2015).

Dersom en elev opplever å bli sett ned på av læreren og deres relasjon preges av negativ kommunikasjon vil det kunne føre til negativ utvikling for eleven. Det kan være små forskjeller som skal til for å skape gode utviklingsspiraler. Tangen et al. (2007) fremhever her viktigheten av anerkjennelse. Anerkjennelse kan ses på som et grunnleggende behov hos alle mennesker. Og innebærer ros, positive tilbakemeldinger og støtte. Dersom eleven opplever å ha læreren som en alliert, de har en relasjon som preges av tillitt, aksept og bekreftelse, vil relasjonen kunne bidra til en bedre skolehverdag (Nordahl, 2010; Tangen et al., 2007). Dette samsvarer med den rollen informant 4 tillegger læreren i forbindelse med hennes personlige ”skifte”. Kunnskapsdepartementet (2009) poengterer at det er lærerens ansvar å etablere de gode relasjonene til elevene. Læreren kan ved å ha gode relasjoner og være i posisjon til eleven få tilgang til eleven. Dette kan medføre at eleven åpner seg, og snakker om utfordringer han eller hun føler på (Nordahl, 2010) En kan dermed spørre seg, om kvinnes utfordringer kunne blitt oppdaget tidligere, dersom de hadde hatt lærere som hadde kunnskap omkring tematikken, som så dem og som etablerte gode relasjoner. Og dermed kunne de kanskje vært skånet for de mange negative sosiale erfaringene. Med tanke på at det er noen år siden flere av informantene var i skolen må en må se dette i lys av den tid vi er i. Er det mer fokus på lærer-elev-relasjoner? Er det mer kunnskap omkring det heterogene symptombildet knyttet til ADHD ?

Prosjektets perspektiv tar noe utgangspunkt i at jenter med diagnosen oftere blir diagnostisert i senere tid, etter skoleløpet. Jeg ønsker å se lærerrollen i sammenheng med jenter med ADHD, ikke i form av hvor mye kunnskap læreren har, men viktigheten av å se eleven, få tilgang på eleven. For som tidligere nevnt: Symptomene kan vise seg på mange måter. Ingen med diagnosen er like.

Viktigheten av å ha tilgang på elevene.

I teori som er presentert tidligere fremkommer det at jenter med ADHD ofte faller under ”radaren” da de ikke har den stereotypiske atferden som ofte forbindes med diagnosen. Det poengteres også at jenter ofte viser en atferd som er preget av internaliserte vansker og tilbaketrekning, og at man gjerne opplever jenter med ADHD som mer innadvendte og ”fjerne” (Haugland & Tangen, 2012; Skogli et al., 2013). Prosjektets empiri består av

atferdsbeskrivelser som kan tolkes som innadvendt atferd og atferdsbeskrivelser som kan tolkes som utadvendt atferd. I løpet av intervjuene spurte jeg også informantene om de ville beskrive seg selv om utadvendte og kontaktsøkende i skoletiden sin, eller om de anså seg selv som mer tilbaketrukket og innadvendt. Informantenes svar var ikke entydige. Tre av informantene ville omtale seg selv om utadvendte og kontaktsøkende. Informant 1 forteller at hun alltid har vært en utadvendt figur som har likt spotlight. Informant 3 forteller at hun var veldig utadvendt, spesielt på barneskolen og i begynnelsen av ungdomsskolen. Og informant 5 forteller at hun tok kontakt og initiativ til å samhandle med andre og beskriver seg selv som utadvendt. Informant 2 og 4 derimot kommer med atferdsbeskrivelser som i større grad samsvarer med det teorien påpeker, med innadvendt og tilbaketrukket atferd. Informant 2 forteller :

Jeg tror nok jeg var mer innadvendt. Men det var liksom det at jeg aldri følte at jeg passa inn noe sted da (...) jeg tror jeg var mye for meg selv.

Teori og forskning begrunner noe av det at jenter ikke blir avdekket med at de ikke samsvarer med det stereotypiske atferdsbildet knyttet til ADHD, og at de på grunn av tilbaketrukket atferd ikke blir like godt sett. Samtidig hevder Nadeau et al. (2015) det på bakgrunn av mer fokus og forskning knyttet til jenter med ADHD nå finnes mer kunnskap omkring temaet. Likevel, som tidligere skrevet, vises det også til funn hvor lærere fremdeles identifiserer langt flere gutter enn jenter. Dermed vil jeg reflektere over hvorvidt kunnskapen som er utviklet omkring jenter med diagnosen kanskje også er for stereotypisk. Med utgangspunkt i dette prosjektets resultater kommer mindretallet av informantene med atferdsbeskrivelser som er ”typiske” for jenter med diagnosen ADHD. De tre informantene som omtaler seg selv som utadvendte og kontaktsøkende, forteller også om situasjoner og opplevelser som gjenspeiler deres impulsive og hyperaktive sider. Informant 5 forteller at hun ofte fikk høre at hun stilte for mye spørsmål og kom med unødige kommentarer, hun forteller at hun ikke klarte holde igjen:

Ja. Det ser jeg tilbake på nå, at det bare, klarte ikke nei. Meldingsbøkene mine og, de er jo fulle av det. At jeg ikke, bare impulsivt da, tenkte ikke over, det bare datt ut for å si det sånn.

Det informanten her beskriver blir i teorien knyttet til ADHD beskrevet som *hyperverbalitet*. Som motpol til den tilbaketrukne og innadvendte atferden finner en også hyperaktivitet. Nadeau et al. (2015) stiller spørsmål til om hyperaktivitet er det samme hos jenter og gutter. Informant 1,2, og 3 beskriver også ulike former for hyperaktivitet. Informant 1 forteller at hun aldri satt i ro på stolen sin, at bena og fingrene gikk hele tiden, hun satt å småfiklet med noe konstant. Informant 2 forteller også at hun sjelden satt stille, at hun var urolig. Dette kan tolkes som beskrivelser av det teorien omtaler som ”småmotorisk uro”. Informant 3 kommer også med beskrivelser som kan tolkes som en type hyperaktivitet.

Du kan se for deg at du sitter i et glassbur med persiennner midt i den travleste byen. Og du skal løse en oppgave, men du har alle persiennene på vidt gap, alle inntrykk, du blir bombardert, selv om hvor konsentrert du er, så får du med deg alt som skjer.

Informantens beskrivelser kan tolkes som en form for hyperaktivitet på det kognitive nivå. Tankene spinner og det går fort. I teorien knyttet til hyperaktivitet fremkom det at den motoriske hyperaktiviteten ofte gradvis går over til at hodet er hyperaktivt (Farstad & Tangen, 2004). Informant 5 bidrar med beskrivelser som kan ligne, det handler om utfordringer knyttet til å sortere tankene og om et hode som ”går så fort at du selv ikke klarer henge med”.

Så er det liksom at jeg har en perm, altså hodet er en perm da, også hos vanlige folk, kan man si det? De som ikke har ADHD da, så har du skilleark ikke sant, med ark oppi hodet. Også når du lærer noe nytt eller får nye inntrykk så putter du det innenfor de ulike skillearkene. Mens for meg er det en perm, også er det bare tusen ark, og det er fullstendig kaos, ikke noen skilleark i det hele tatt.

Til tross for at det er en generell enighet om at det forekommer mindre hyperaktivitet hos jenter med ADHD så beskriver og skildrer flere av prosjektets informanter utfordringer knyttet til nettopp dette. Prosjektets utvalg representerer en heterogen gruppe mennesker, som har diagnosen ADHD til felles. Til tross for at flere av informantene kommer med beskrivelser og erfaringer som har likhetstrekk, beskriver de også helt forskjellige sosiale skolehverdager. Dette ønsker jeg igjen å poengtere med sitatet: ”Har du sett én med ADHD,

har du kun sett én” (Holmen, 2016, s.177). Jeg var over her inne på tanken om at det til tross for mer kunnskap omkring jenter med ADHD, så er dette muligens kunnskap som innebærer preg av stereotypiske oppfatninger. Jeg ønsker i den sammenheng å fremheve viktigheten av en god lærer-elev-relasjon.

I følge Utdanningsdirektoratets statusrapport (2006a) knyttet til barn og unge med ADHD skal alle lærere ha kunnskap om diagnosen. I lys av den heterogene gruppen mennesker diagnosen innebærer ønsker jeg heller å belyse viktigheten av å ha tilgang på eleven. Dersom eleven med diagnosen ikke har symptomer som samsvarer med kunnskapen knyttet til diagnosen vil da utfordringene muligens ikke avdekkes, og dermed vil relasjonen læreren har til eleven være desto viktigere. For, dersom en lærer har etablert tillit og god relasjon til eleven, vil en lettere få eleven til å åpne seg om eventuelle utfordringer han eller hun står ovenfor (Nordahl, 2010).

5.3 Opplevelse av tilhørighet

”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998a). Som redegjort for tidligere vil dette innebære at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet. I den forbindelse ble informantene spurt om de kunne beskrive hvordan de husket den sosiale skolehverdagen, og hvordan de trivdes i skolesituasjonen. Alle informantene forteller om tider i skoleløpet hvor de ikke syntes den sosiale skolehverdagen var tilfredsstillende, om perioder hvor de ikke trivdes. Noen av informantene forteller om vanskelige tider hvor de ikke trivdes på barne- og ungdomsskolen, mens andre forteller at de hadde det verre i videregående skole. Informantene beskriver mistriivsel som det å ikke føle seg som en del av noe, plaging, utestenging og mobbing, utfordringer knyttet til sosiale situasjoner. På spørsmålet om trivsel svarer informant 2 følgende:

Nei, jeg trivdes ikke på skolen, på barneskolen og ungdomsskolen.

Og med dette forteller hun om en skolehverdag hvor hun ikke følte at hun var en del av et fellesskap og dermed trakk seg unna og holdt tilbake. Informanten forteller også at skoletiden hennes var preget av å bytte venner, å skifte mellom vennegjenger, å ikke helt finne sin plass. Samtidig forteller informant 1:

Det er litt vanskelig å svare sånn endimensjonalt på det. Fordi jeg tenker at jeg hadde skikkelig tøffe dager på skolen, jeg hadde skikkelig vanskelige perioder. Hvor jeg synes det var skikkelig ugreit. Mest på grunn av det sosiale. Jeg følte at, jeg har litt den filosofien at, du trenger ikke være bestevennen min, men du kan la meg være i fred. Altså sånn, litt den holdningen. Så jeg tenkte, når det var på det verste, så synes jeg det var tøft.

Informantenes utsagn og beskrivelser er i tråd med det teorien sier om sosiale utfordringer og mistilpasning i skolen (Helsedirektoratet, 2014; Nadeau et al., 2015; Ogden, 2015; Aase et al., 2016). Tidligere ble interaksjon med jevnaldrende fremhevet som en av de sentrale elementene i en elevs opplevelse av skolen. Det er gode interaksjoner med jevnaldrende og opplevelse av fellesskap som er avgjørende for om elevene trives (Imsen, 2014). Som presentert tidligere uttrykker flere av informantene at de hadde følelsen av å ikke passe inn og ikke høre til i løpet av skoletiden. Noen forteller at de rett og slett ikke passet inn, samtidig som andre forteller at de alltid har jobbet og slitt med å passe inn. Opplevelsen av å være en del av noe, et fellesskap, vil være essensielt i personlig utvikling. Informantene forteller om følelsen av å bli ekskludert og som teorien tilsier kan mangelen på følelse av tilhørighet til fellesskapet føre til at en ser på seg selv som en som står utenfor. Og dermed vil det kunne oppstå negative følelser som kan utvikles til en negativ personlig utvikling (Drugli et al., 2016; Imsen, 2014). Informant 4 forteller om slike følelser. Hun forteller at hun selv ikke anså seg selv som en naturlig del av det sosiale fellesskapet, uten at hun egentlig helt er sikker på om hun faktisk ikke var det. Hun forteller at dersom hun nå hadde spurt vennene hun hadde i skolen om de anså henne som en del av det sosiale samspillet, er hun ikke sikker på hva de hadde svart. Videre forteller hun at det godt kan hende hun var en del av fellesskapet, men at hun måtte jobbe så hardt for det at det for henne ikke var naturlig:

I mitt hode så var jeg jo ikke det, i mitt hode så var det nettopp det som var problemet.

McQuade og Hoza (2014) beskriver at utfordringene knyttet til den sosiale interaksjonen kan være at barn og unge med ADHD kan ha vansker med å se og respondere på de sosiale signalene sendt fra jevnaldrende, dermed blir også disse barna sjeldnere valgt til

klassekamerater. På spørsmål om informantene opplevde at de var en naturlig del av det sosiale miljøet eller om de måtte arbeide for å tilpasse seg det, forteller de fleste informantene at de ikke opplevde å være en del av et fellesskap som noe naturlig. De forteller om en følelse av å ikke passe inn og at det ble brukt mye energi på å arbeide med seg selv for å føle at en var en del av det sosiale miljøet. Informant 4 forteller i den sammenheng følgende:

At jeg overtenkte det, og følte at jeg ikke vil være der, og derfor måtte jeg liksom være den morsomme, den tullete, den selvironiske.

Informant 2 forsterker utfordringene med:

Jeg har jo aldri passa inn. Da hadde jeg jo hatt de vennene fortsatt, holdt jeg på å si. Jeg har aldri følt at jeg har passa inn.

Informant 5 uttrykker:

Måtte jobbe for det ja. Og var, krevde jo mye plass så det gjorde jo ofte at de andre ble liksom litt sånn, "ja vi tar ikke med, vi orker ikke det, for det blir litt sånn slitsomt da.

Dette er i tråd med den presenterte teorien. Barn og unge med ADHD kan ha sosiale utfordringer. Og interaksjonen kan være utfordrende grunnet atferden de ofte utøver, slik som hyperverbalitet, intensitet og vanskeligheter med å vente på tur (McQuade & Hoza, 2014). Dersom informantene opplevde at deres væremåte gikk utover de relasjonene de hadde til jevnaldrende kan det være en naturlig forsvarsmekanisme, å trekke seg unna, for å unngå flere negative kommunikasjons erfaringer (Quinn, 2011).

Flere av informantene tillegger utfordringen med å være en naturlig del av det sosiale miljøet en årsaksforklaring. Informant 5 forteller at hun fikk høre hun var "for mye" for de jevnaldrende, og at de dermed trakk seg unna. Samtidig forteller informant 3 at:

Jeg var veldig opptatt av å inkludere andre, for jeg ville ikke skyve de ut, for det var jeg jo blitt gjort så ofte. Men det resulterte i at hvis jeg var venninne med ja "Ingrid" da, og jeg så "Linda" være utenfor, så inkluderte

jeg "Linda". Problemet var det at min intensitet gjorde at de valgte å henge sammen og skyve meg ut.

Informant 3 og 5 begrunner noen av de negative sosiale erfaringene med sin intense og for noen påtrengende atferden. De forteller at de fikk høre de var mye, intense og noen ganger slitsomme for jevnaldrende. Og dermed trakk vennene seg unna. De forteller at de på bakgrunn av dette gjentatte ganger ble ekskludert. Beskrivelsene informantene bidrar med samsvarer med mye av den presenterte teorien. De kan være intense og dermed oppleves som påtrengende. Dette kan føre til at venner trekker seg unna (Nadeau et al., 2015).

I motsetning til dette forteller informant 1 at hun hadde en vennegjeng som hun tilbragte tid sammen med, og at hun ikke ser tilbake på den sosiale skolehverdagen som særlig utfordrende. Likevel påpeker hun at det var situasjoner som kunne være vanskelige, fordi hun ikke klarte å holde igjen tanker og meninger, som for noen kunne være provoserende. Dette tillegger hun impulsiviteten. Her blir nok en gang det heterogene vanskebildet belyst. Ingen av informantene ser tilbake på den sosiale skolehverdagen på samme måte (Holmen, 2016). De opplevde forskjellige utfordringer, samtidig som det er flere likhetstrekk.

5.3.1 Sosiale koder

Det fremkommer at et av de sosiale vanskeområdene hos jenter med ADHD er å skape og vedlikeholde vennskap. Disse utfordringene kan henge sammen med utfordringene knyttet til å se og respondere på de sosiale signalene fra omgivelsene. (McQuade & Hoza, 2014; Nadeau et al., 2015). Som vi så tidligere, fortalte informant 2 at hennes skolehverdag var preget av å ikke helt finne sin plass og at hun dermed ofte "skiftet" venner og vennegjenger. Informant 4 forteller også at hun aldri har syntes det å skape relasjoner til jevnaldrende har vært enkelt, hun forteller hun sjeldent tok initiativ til å kontakt med andre barn og hadde vanskeligheter med å skaffe seg venner. Informant 5 forteller at hun tok initiativ til å samhandle med andre barn, spesielt de som var rolige og stille. Hun forklarer dette med at hun ønsket å unngå situasjoner hvor hun kunne havne i konflikter. Hun forteller at hun ofte havnet i konflikter, og at det var sårt for henne. Til spørsmål om hun hadde noen formening om hva som gjorde at hun havnet i disse konfliktene svarte hun:

Mest egentlig at jeg ikke skjønnte helt hva jeg ikke, hva som var i de og de settingene da.

Hun fikk også gjentatte ganger høre at hun var ”for mye” og intens. Videre forteller informant 2 også at hun hadde vanskeligheter knyttet til det å misforstå eller å bli misforstått i ulike situasjoner, og at dette medførte tilbaketrukket atferd. Også informant 3 forteller at hun syntes det å skape nye relasjoner var vanskelig og knytter det til sin intensitet. Hun forteller at hun kunne bli mye for flere og at det medførte at flere trakk seg unna. På spørsmål knyttet til om hun tror tidligere diagnostisering hadde utgjort en forskjell for henne, svarer informant 3 at hun tror det kanskje kunne påvirket hennes sosiale skolehverdag:

Jeg tror nok kanskje jeg hadde hatt, vært en del av en større gruppe. Og over lenger tid, tror jeg. Fordi, fordi at jeg ikke hadde vært ”for mye”, eller, at jeg hadde passa inn da. Den, den liksom sosiale koden.

Informantene forteller også i løpet av intervjuet om vanskeligheter knyttet til sosial tilpasning. De forteller at de på grunn av en følelse av å ikke passe inn trakk seg tilbake og holdt igjen på mye av det de egentlig tenkte og følte. I løpet av intervjuet fremkommer det også at disse informantene har opplevd å bli ekskludert, de har opplevd å bli ignorert av jevnaldrende. I lys av beskrivelsene kan en tenke seg at det informantene snakker om er sosiale koder. De hadde som Mcquade og Hoza (2014) sier, vanskeligheter med å oppfatte og respondere riktig på sine omgivelser. Informantene forteller at de fikk høre at de var ”for mye” og intense og de opplevde misforståelser. Kan det være at informantene selv ikke opplevde seg selv som intense og mye? At de selv ikke så hva som utgjorde misforståelsene? Dette er spørsmål det vil være vanskelig å svare på nå, i ettertid, men det vil være essensielle refleksjoner knyttet til hvorfor deres sosiale skolehverdag var preget av slike opplevelser.

I kapittel 2.1.3 ble oppmerksomhetsvanskene, impulsiviteten og hyperaktiviteten knyttet til ADHD sett i sammenheng med samspill med omgivelsene. utfordringer knyttet til oppmerksomhet kan føre til at situasjoner misforstås og impulsive og hyperaktive handlinger kan slite ut omgivelsene og dermed kan samspillet få en negativ utvikling (Holmen, 2016). Også når det kommer til sosiale koder og sosiale interaksjoner fremkommer informantenes heterogene skolesituasjon. I motsetning til flere av de andre informantene forteller informant 1, som tidligere presentert, at hun ikke opplevde særlige vanskeligheter knyttet til det sosiale.

Hun forteller også at hun opplevde det å etablere og vedlikeholde relasjoner som uproblematisk og at hun lett fikk kontakt med nye mennesker.

Drugli et al. (2016) knytter vanskeligheter med sosiale omgivelser til begrepet temperament og poengterer i den sammenheng at barn og unge med både et høyt aktivitetsnivå og en tilbaketrukket atferd kan ha vanskeligheter med relasjoner til jevnaldrende. Informantene som i løpet av intervjuene formidler konkrete tilfeller hvor de har hatt utfordringer i samspillet med andre, representerer begge deler, både høyt aktivitetsnivå og tilbaketrukket atferd.

5.3.2 Gode jevnalderrelasjoner vil kunne utgjøre en forskjell

De fleste informantene forteller om vanskelige sosiale interaksjoner og flere av dem forteller om en følelse av avvisning fra jevnaldrende. Det fremkommer i den presenterte teorien at jenter med diagnosen ADHD oftere kan oppleve å bli avvist og ekskludert. De kan oppleve å bli direkte avvist, eller de kan oppleve å bli ignorert og utestengt (Nadeau et al., 2015). Informant 2 forteller at hun opplevde å bli utestengt, men forteller at hun ikke tror de gjorde det for å være slemme, men at det rett og slett var fordi hun ikke passet inn. Informant 3 og 5, som vi har sett tidligere, fortalte at de opplevde at de ble ekskludert fordi de var ”for mye” og intense for andre. Informant 4 forteller at det var sårt for henne å oppleve å bli ekskludert. Hun kjente på det som et stort problem, hun var redd for å miste plassen sin i gruppen. Jeg ønsker i denne sammenheng å hente frem igjen begrepet skolelivskvalitet (Tangen, 2012). Dersom elever opplever at deres behov ikke blir tilfredsstilt vil det kunne resultere i dårlig skolelivskvalitet. Og, som tidligere presentert, utgjør relasjoner en dimensjon i dette begrepet. Tangen (2012) ser dette i sammenheng med diskrepanseteorier, som omhandler gapet eller avstanden mellom hva elevene forventer og hva de faktisk oppfatter å få i en situasjon. Noen av informantene forteller om det å plutselig bli ekskludert av sine venner eller at de opplevde konflikter på grunn av misforståelser, dette kan tolkes som situasjoner hvor dette gapet ble for stort og det påvirket informantene negativt.

Barns temperament ble tidligere belyst i sammenheng med utvikling av relasjoner til jevnaldrende. I dette ligger reaksjonsmønster, emosjoner og aktivitetsnivå. Dette kan ha en avgjørende rolle i utviklingen av sosiale relasjoner. Barn og unge med det som kan omtales som et lett temperament, vil ofte ha gode relasjoner til jevnaldrende og fungere adekvat i

sosiale situasjoner (Drugli et al., 2016; Tetzchner, 2012). Informant 3 og 5 forteller at de av andre kunne oppfattes som ”mye”, de gjorde mye ut av seg og forteller at de ofte havnet i konflikter med andre. Det kan dermed tolkes som om informantene hadde et høyt aktivitetsnivå. Dersom et barn opplever å ikke bli forstått eller tatt hensyn til kan det høye aktivitetsnivået bli ytterligere forhøyet og det kan skape ytterlige vanskeligheter i interaksjoner med andre, på grunn av frustrasjon og følelse av å ikke passe inn. Drugli et al. (2016) fremhever at det er spesielt det forhøyede aktivitetsnivået som kan skape utfordringer i relasjoner med jevnaldrende og at de i den sammenheng er særlig utsatt for å bli avvist og ekskludert av jevnaldrende. Informant 3 og 5 forteller om situasjoner hvor de ble ekskludert nettopp på grunn av at de var ”for mye” og for intense for jevnaldrende. I den sammenheng beskriver de også hvordan det påvirket dem: Det var sårt og utfordrende å ikke føle at de var akseptert.

Informant 2 og 4 beskriver seg selv som tilbaketrukne og forsiktige, noe som kan tolkes som motpolen til det høye aktivitetsnivået. Også temperament av den tilbaketrukne typen kan skape utfordringer knyttet til de sosiale relasjonene til jevnaldrende. Det medfører at de i liten grad selv tar initiativ til lek og de kan lett bli oversett av andre (Tetzchner, 2012). Dette samsvarer med det informant 2 og 4 forteller. De forteller at de i liten grad tok initiativ til å leke med andre, de holdt seg litt i bakgrunnen og var mye alene. På spørsmål om hun tok initiativ til å samspille med andre, svarer Informant 4 følgende:

Nei. Men jeg satt ikke og ventet på at noen skulle ta kontakt med meg. Jeg hadde ikke noe problem med å tusle rundt for meg selv liksom. I min egen liksom drømmeverden. Men jeg ble veldig glad når jeg ble inkludert. Men det betyr også, at selv om jeg likte å være alene, så var det veldig sårt å bli ekskludert.

Som tidligere nevnt vil interaksjon og opplevelse av fellesskap være avgjørende for hvordan en elev ser på skolehverdagen. Samtidig vil det ha en avgjørende rolle for hvordan det ser på seg selv. Barn og unge med flere negative sosiale erfaringer vil etterhvert få lave mestringsforventninger. Dette kan medføre at de, for å håndtere de lave forventningene, utvikler strategier som eksempelvis tilbaketrekning, i stedet for å ta i bruk nye sosiale ferdigheter (Drugli et al., 2016). Informant 1 og 3 forteller om en sosial skolehverdag som periodevis var preget av mobbing. Negative opplevelser knyttet til ekskludering og mobbing

kan medføre usikkerhet. En usikkerhet omkring sin rolle i fellesskapet. Begge informantene tillegger ikke diagnosesymptomene en avgjørende rolle, men de drøfter hvorvidt det påvirket dem som person. Informant 1 sier følgende:

Det gjør jo noe med at du blir usikker. Usikker på hva er det jeg på en måte presenterer. Tenkte på hva er det jeg egentlig gjør, hva er det folk egentlig oppfatter av meg?

Det er i tråd med den tidligere presenterte teorien, jenter med diagnosen kan oppleve skolehverdagen som utfordrende og vanskelig. Dette fordi de kan bli usikre på hvordan andre reagerer på deres atferd og samtidig er de usikre på når og om deres egen dømmekraft vil svikte dem (Nadeau et al., 2015). Til tross for at informant 1 og 3 forteller at de ble utsatt for mobbing, forteller de også om viktigheten av de vennene de hadde. Informant 1 forteller at hun hadde en vennegjeng hun var sammen med. Til tross for negativ interaksjon med andre jevnaldrende og opplevelse av mobbing forteller hun at hun ikke har følt seg særlig utenfor, sosialt sett. Dette viser viktigheten av gode relasjoner til jevnaldrende. Informant 1 opplevde vanskelige situasjoner som kunne ha preget hennes sosiale skolehverdag i så stor grad at hun ville sett tilbake på det som mye vanskeligere enn hun nå gjør. Hun forteller også at til tross for mistriivsel knyttet til det sosiale på grunn av mobbing av jevnaldrende, så følte hun seg ikke sosialt utenfor.

Teori knyttet til relasjoner mellom jevnaldrende fremhever viktigheten av å føle seg som ”en av dem”. Viktigheten av å oppleve sosial deltakelse og interaksjon i en gruppe. Samtidig poengteres det at det ikke trenger å være tilhørighet til en stor gruppe, for at det skal bidra til positiv utvikling (Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2005). Informant 3 forteller også om en gruppe venner hun periodevis følte tilhørighet til, til tross for at hun ble utsatt for mobbing. Hun forteller også om et prosjekt hvor hun ble tatt ut av klassen og var sammen med en mindre gruppe elever, også her følte hun at hun hørte til og passet inn. Her er vi inne på hva følelsen av tilhørighet kan ha å si for hvordan en føler seg. Informant 3 forteller at når hun opplevde en følelse av å høre til følte hun også at hun passet inn. Dette belyser sammenhengen mellom andres bekreftelse og selvfølelse (Drugli et al., 2016). Dersom elever opplever å ikke få bekreftelse vil det påvirke hvordan han eller hun ser på seg selv og dermed også hva han eller hun legger i sin relasjon til andre. De kan ha vansker med å engasjere seg i vennskapet til andre, de kan føle på en skamfølelse fordi de opplever at

omgivelsene uttrykker en nedverdiggelse (Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010). Å oppleve å bli ekskludert, sosialt isolert, og å føle seg ensom kan føre til en lav selvoppfatning og være en belastende risikofaktor for senere. Disse informantene forteller om tilhørighet til en gruppe jevnaldrende, og det kan tenkes at dette fungerte som en beskyttende faktor i et belastende og utfordrende miljø.

Lærerens rolle

Læreren fremheves som en viktig aktør også i utviklingen av gode elev-elev-relasjoner. Elevene har rett til et godt psykososialt miljø og det er lærernes ansvar å skape et godt positivt klassemiljø. Hvor elevene deltar aktivt i det sosiale fellesskapet (Opplæringslova, 1998a). Som presentert tidligere, byttet informant 5 skole på grunn av dårlig og utfordrende interaksjon med læreren. Hun forteller at hun ikke gikk overens med læreren og gjentatte ganger fikk høre at hun var ”for mye”, og fikk negative tilbakemeldinger knyttet til sin atferd. Hun knyttet det til sin impulsivitet og kommentarer i timen. Informant 5 forteller også at hun brukte mye tid og energi på å holde igjen og på å tilpasse seg forventningene de rundt henne hadde til henne, deriblant læreren. En kan stille spørsmål til hvorvidt den negative interaksjonen mellom informant 5 og læreren påvirket relasjonen hun hadde med jevnaldrende. Hun forteller også at hun fikk høre fra jevnaldrende at hun ble omtalt som en bedreviter og kunne være ”for mye” og for intens, noe som resulterte i at hun noen ganger ble ekskludert.

Hvordan læreren forholder seg til enkeltelever vil påvirke hvordan andre elever forholder seg til eleven. Lærere som er negative og kan oppfattes som avvisende overfor en elev kan bidra til at andre elever forholder seg til eleven på samme måte (Drugli et al., 2016). Det vil derfor, for noen, kunne være avgjørende med en god lærer-elev-relasjon og dermed skape større aksept og innpass i elevgruppen. Læreren er en viktig rollemodell og kan legge til rette for god sosial atmosfære med aksept og respekt for ulikheter. Det er studier som viser at elever med gode relasjoner til lærerne sine også blir ansett som mer attraktive og er bedre likt av jevnaldrende. Dermed vil også lærere som har gode relasjoner med sine elever bidra til å legge et grunnlag for et godt samspill blant elevene (Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010). Informant 5 forteller også at etter hun byttet skole, så senket hun skuldrene og tillot seg å være seg selv. Dette bidro til flere positive opplevelser knyttet til det sosiale.

Ikke bare kan relasjonen mellom lærer og elev påvirke hvordan andre elever forholder seg til eleven. Men på bakgrunn av teori om betydningen av gode lærer-elev relasjoner kan det tenkes at relasjonene informantene har hatt til lærerne gjennom skoleløpet også har påvirket hvordan de har sett på seg selv. I kapittel 5.2.4 ble det diskutert hvilken rolle læreren kan ha for elevens personlige utvikling og uheldigheten av å oppleve å bli sett ned på. I den sammenheng trakk jeg inn begrepet anerkjennelse. Dersom en elev opplever å bli anerkjent og akseptert vil det kunne føre til gode utviklingsspiraler . Vi har også tidligere sett på hvordan de negative mestringserfaringene vil kunne påvirke elevenes selvoppfatning og at det å innta en rolle eller å trekke seg tilbake kan fungere som en mestringsstrategi i disse situasjonene. Informant 4 forteller at da hun fikk gode lærere opplevde hun et personlig skifte som påvirket hennes atferd. Hun gikk fra å være tilbaketrukket til å bli tryggere og mer komfortabel i sosiale situasjoner. Dette kan tolkes som om at de lærerne som ga henne trygghet påvirket hennes sosiale skolehverdag i positiv forstand. De gode relasjonene hun utviklet med lærerne, som bygget på gjensidig tillit, påvirket hennes selvoppfatning og dermed også kanskje hvordan hun forholdt seg til jevnaldrende. Dette kan også gjelde informant 3 og 5. Informant 3 forteller at hun ble tatt ut i en gruppe, og der fant hun sin plass og følte at hun passet inn. Videre sier hun at det i denne gruppen var flere lærere og en mindre elevgruppe. Selv forteller hun at:

*Og det var som var fint der, det var tre lærere å forholde seg til, i alle fag.
Det var en klasse på 15, og vi var utenfor klasserommet. Så det var
redningen.*

Lærerne så henne, de la til rette for henne og hun opplevde det som betegnes som anerkjennelse. Hun opplevde å bli sett, følte seg anerkjent og det kan også tenkes at dette påvirket hvordan hun forholdt seg til andre, når hun selv opplevde å passe inn. Dermed kan en si at informanten havnet i det som kan ses på som en god utviklingsspiral (Drugli et al., 2016; Nordahl, 2010) .

6 Avsluttende refleksjoner

I dag tilbringer barn og unge mer tid i skolen enn noen gang, dermed vil også deres fysiske og psykososiale miljø også være viktigere enn tidligere (Drugli et al., 2016). I den sammenheng har jeg i kapittel 5, presentasjon og drøfting av prosjektets resultater, sett på hvordan informantene husker skolehverdagen, og da særlig den sosiale skolehverdagen. I skolen skal elevene ikke bare mestre de faglige forventningene som ligger der, men også skolen som en sosial arena. Elevenes relasjoner til lærere og andre elever er avgjørende for om de trives (Drugli et al., 2016; Imsen, 2014; Opplæringslova, 1998a). Relasjoner til andre i skolen, lærere som elever, utgjør en av de fire dimensjonene i elevenes skolelivskvalitet. Dermed vil deres opplevelser og erfaringer knyttet til det sosiale være av viktig betydning for hele skoleløpet, også det faglige (Tangen, 2012).

Prosjektets resultater representerer en heterogen gruppe mennesker: Kvinner som har fått diagnosen ADHD. I dette ligger viktigheten av at ingen med diagnosen er like. Flere av elementene som er drøftet her bidrar til å belyse nettopp dette. Ingen av informantene tillegger de samme utfordringene de samme beskrivelsene og forklaringene. Informantene i prosjektet bidrar til å forsterke sitatet ”Har du sett én med ADHD, har du kun sett én” (Holmen, 2016, s. 177). Jeg ønsker å se tilbake på prosjektets problemstilling: *Hvordan husker voksne jenter med ADHD den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD?* Informantene som i prosjektet representerer voksne jenter med ADHD, husker den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD svært forskjellig. Likevel er det beskrivelser som går igjen. Jeg har gjennom drøfting av resultatene knyttet til prosjektets forskningsspørsmål, sett på nettopp dette.

Det første forskningsspørsmålet lyder som følgende: *Opplevde de sosiale utfordringer i skolen? Eventuelt hvilke?* Informantene representerer en gruppe som hadde utfordringer knyttet til mestringsopplevelser, selvoppfatning og relasjoner både med med lærere og jevnaldrende. Flere av dem husker den sosiale skolehverdagen som utfordrende, noen periodevis og andre mer gjennomgående. De forteller om opplevelser av å bli ekskludert, av å ikke passe inn, av å ikke mestre det sosiale samspillet og av å innta roller for å kunne håndtere den utfordrende hverdagen. Informantene har fortalt hvordan de har tilpasset seg det sosiale miljøet rundt seg. På bakgrunn av deres subjektive fortellinger har vi sett at disse uheldige og negative opplevelsene kan gå utover deres selvoppfatning og

mestringsforventninger, som igjen kan bidra til å forsterke de negative opplevelsene. Samtidig som vi har sett på og drøftet informantenes utfordringer, har vi sett at noen av informantene ikke opplevde særlige utfordringer knyttet til den sosiale skolehverdagen. Og vi har i den sammenheng vært innom viktigheten av å oppleve gode mestrings situasjoner, viktigheten av å bli sett av skolens lærere og viktigheten av å føle seg som en del av et fellesskap. Prosjektet fokuserer på det sosiale i en skolehverdag. Det fremkommer også i løpet av arbeidet at dette skillet ikke alltid er like enkelt å opprette. Vi har i den sammenheng sett på hvilken sammenheng den sosiale og faglige mestringen kan ha.

Et av forskningsspørsmålene etterspør om kvinnene opplevde sosial tilhørighet. Dette er også blitt drøftet ved hjelp av prosjektets konsepter. *Lærer-elev-relasjon, mestringsopplevelser, selvoppfatning og jevnalderrelasjoner*. Ingen av informantene sier eksplisitt at de ikke opplevde tilhørighet, men flere forteller om en følelse av å ikke passe inn og å ikke være en del av fellesskapet. Etter å ha diskutert og drøftet prosjektets resultater fremkommer det at prosjektets konsepter, *Lærer-elev-relasjon, mestringsopplevelser, selvoppfatning og jevnalderrelasjoner* ikke kan ses adskilt. Det fremkommer tydelig at det er viktig å se eleven, da jenter med diagnosen ADHD ikke utgjør en homogen gruppe mennesker. Dersom elever opplever gode relasjoner og positive mestrings erfaringer vil det kunne styrke deres selvoppfatning. Noe som igjen kan føre til at de får forsterket sin mestringsforventning og dermed kan flere mestringsopplevelser skapes. Dette vil påvirkes av og påvirke de relasjoner eleven har til lærere og til andre elever.

Jeg ønsker igjen å presisere at oppgavens resultater er preget av at utvalget er et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). De er engasjerte informanter og dette kan bidra til en skjevhet med tanke på hvor representativt det er for gruppen de representerer. I den sammenheng kan en spørre seg om jeg ville fått de samme arter av forskjeller med et annet utvalg, noe jeg mest sannsynlig ville fått. Siden ingen med diagnosen står ovenfor de eksakt samme utfordringene. Dette spørsmålet kan også stilles til prosjektets metode. Jeg kan spørre meg om jeg burde anvendt en annen metode for å få mer pålitelige resultater. Med tanke på at jeg er ute etter subjektive opplevelser vil nok det kvalitative semistrukturerte intervjuet være en godt egnet metode. Jeg kan ikke si at prosjektets tema og karakteristika som drøftes vil være gjeldende jenter generelt og at de dermed er en spesiell motsetning med hensyn til gutter med diagnosen.

Et av prosjektets formål var å bidra til økt kunnskap omkring en sårbar og utsatt gruppe elever. Vi har fått kunnskap om hvordan den sosiale skolehverdagen *kan* oppleves for jenter med en udiagnostisert ADHD. Vi har sett at flere av beskrivelsene informantene bidro med samsvarer med det den presenterte teorien vektlegger, knyttet til sosiale utfordringer og mistilpasning. På samme tid har vi sett at noen av beskrivelsene ikke er i tråd med det teorien vektlegger. Og dermed blir viktigheten av å se eleven, slik vedkommende er, fremhevet. Det eneste som synes å gå igjen for alle informantene er forskjellene i grader av problematikken knyttet til følelsen av å være ”utenfor” og i hvor stor grad dette henger sammen med det fenomen at de har blitt diagnostisert med ADHD. I lys av de beskrivelser informantene har bidratt med ser vi viktigheten av å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev, dette for å få tilgang på eleven og dermed kunne legge til rette for god utvikling. Samtidig har vi sett viktigheten av gode relasjoner mellom jevnaldrende, dette for å oppleve følelsen av tilhørighet, noe som også bidrar til positiv utvikling. Og, disse relasjonene vil bidra til opplevelse av mestring og dermed også forsterke en elevs selvoppfatning.

Litteraturliste

ADHD Norge. (2016). *OM ADHD NORGE*. Hentet 9.mars 2018 fra <http://adhdnorge.no/om/>

Barkley, Russell A. (2014a). Executive Functioning and Self-Regulation Viewed as an Extended Phenotype I Russell A. Barkley (Red.), *Attention-deficit hyperactivity disorder : a handbook for diagnosis and treatment* (4. utg., s. 256-266). New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (2014b). History of ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-deficit hyperactivity disorder : a handbook for diagnosis and treatment* (4. utg., s. 3-50). New York: Guilford Press.

Barkley, R. A., Milich, R. & Roberts, W. (2015). Primary Symptoms, Diagnostic Criteria, Subtyping, and Prevalence of ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-deficit hyperactivity disorder : a handbook for diagnosis and treatment* (4. utg., s. 51-80): The Guilford Press.

Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken : læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291-298). Oslo: Universitetsforlaget.

Cornell, D. G. & Unnever, J. D. (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD. *Journal of interpersonal violence*, Vol. 18 No, 2, 129-147. doi:10.1177/0886260502238731

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publishing.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Djupedal, E. F. & Korshavn, R. N. (2016). Medisinering av mangfold i kunnskapsskolen. I A. H. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 85-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., Flygare, E. & Nordahl, T. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (Vol. 18). Oslo: Universitetsforlaget.
- Farstad, A.-L. & Tangen, R. (2004). *"Skravlebøtter" og "dagdrømmere"- et pilotprosjekt om jenter og AD/HD*. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/skravlebotter.pdf>.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction* (8. utg.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Gjærum, B. & Ørgrim, G. (2002). Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I B. Gjærum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd : utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre* (2. utg., s. 381- 423). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis : analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halmøy, A. (2011). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder - Clinical characteristics and pre- and perinatal risk factors*. (Doktoravhandling), University of Bergen, Bergen
Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4757/Dr.thesis_AnneHalmoy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Haugland, Y. & Tangen, R. (2012). *Barn med ADHD i barnehagen : tilrettelegging for trivsel, lek og læring*. Oslo: Kommuneforlaget.

Helsedirektoratet. (2014). *ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse – Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Retningslinjer/ADHD.pdf>.

Holmberg, K. & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-old in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology* 2008 Feb; 50(2), 134-138. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x

Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartement. (2009). *Læreren- Rollen og utdanning*. (St.meld.nr.11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.

Kunnskapsdepartement. (2016). *Fag-fordypning-forståelse* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 114- 129). Vollen: Tell forlag.
- Levang, L. E., Næss, S. C. & Tjora, A. H. (2016). ADHD i et samfunnsperspektiv. I A. H. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 11-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279 - 301. Hentet fra <http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf>
- McQuade, J. D. & Hoza, B. (2014). Peer Relationships of Children with ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-deficit hyperactivity disorder : a handbook for diagnosis and treatment* (4. utg., s. 210-255). New York: Guilford Press.
- Nadeau, K. G., Littman, E. B. & Quinn, P. O. (1999). *Understanding girls with attention deficit hyperactivity disorder*. Silver Spring, MD: Advantage Books.
- Nadeau, K. G., Quinn, P. O. & Littman, E. B. (2015). *Understanding girls with ADHD : how they feel and why they do what they do* (2. utg.). Washington, DC: Advantage Books.
- NESH. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova §9a-1. (1998a). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11%20-%20KAPITTEL_11.#KAPITTEL_11%20-%20KAPITTEL_11.
- Opplæringslova §1-3. (1998b). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>.
- Quinn, P. (2011). Gender differences in ADHD. I J. K. Buitelaar, C. C. Kan & P. J. Asheron (Red.), *ADHD in adults : characterization, diagnosis, and treatment* (s. 18-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogli, E. W. (2014). Cognitive and emotional development in children and adolescents with ADHD compared to typical developing children.

- Skogli, E. W., Teicher, M. H., Andersen, P. Normann., Hovik, K. T. & Øie, M. (2013). ADHD in girls and boys – gender differences in co-existing symptoms and executive function measures. *BMC Psychiatry*, 13: 298. doi: 10.1186/1471-244X-13-298
- Solberg, B. S., Engeland, A., Haavik, J., Halmøy, A., Inghand, J. & Klungsøyr, K. (2017). Gender Differences in psychiatric comorbidity: a population-based study of 40 000 adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 2017: 1-11. doi:10.1111/acps.12845
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R., Edvardsen, L. & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, 72(2), 6-16. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2007/spesialpedagogikk-2-2007.pdf>
- Tetzchner, S. von (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet* (Statusrapport 7. april 2006). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/ADHD_rapport.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet - prinsipper for opplæringen* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter.

Zeiner, P. (2004). Komorbiditet ved ADHD. I P. Zeiner & P. Arnesen (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 98-113). Vollen: Tell forlag.

Aase, H., Biele, G., Borge, T., Furu, K., Gustavson, K., Karlstad, Ø., . . . Ørstavik, R. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport*. (2016: 4). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/adhd_i_norge.pdf.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Jan Grue
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 24.01.2018

Vår ref: 57842 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.12.2017 for prosjektet:

<i>57842</i>	<i>Jenter og ADHD</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Grue</i>
<i>Student</i>	<i>Malin Myren Foldal</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Malin Myren Foldal, malin.mf@hotmail.com



Formålet med prosjektet er å belyse viktigheten av å være oppmerksom på at symtombildet ved adhd viser seg annerledes hos jenter enn gutter. Dermed kunne bidra til at færre tilfeller av havner "under radaren", og at flere tilfeller blir oppdaget tidligere for å kunne forebygge en negativ utviklingspiral.

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er hovedsakelig godt utformet. Vi gjør likevel oppmerksomme på at formuleringen "[o]pplysningene vil bli anonymisert med fiktive navn" er noe misvisende. Å gi deltakerne fiktive navn vil ikke nødvendigvis være tilstrekkelig til anonymisering, dersom andre indirekte opplysninger fremgår. For å anonymisere opplysningene i publikasjonen, må datamaterialet dermed bearbeides slik at det ikke er mulig å verken direkte eller indirekte identifisere enkeltpersoner. Vi anbefaler derfor at du skriver at deltakerne vil anonymiseres i publikasjonen.

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om helseforhold.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi vil ikke anbefale bruk av privat pc/mobiltelefon til opptak/behindling av sensitive personopplysninger. Vi anbefaler at studenten, i den grad det er mulig, låner opptaksutstyr fra UiO. Dersom personopplysninger likevel skal lagres på privat pc/mobiltelefon, må det avklares med UiO og opplysningene bør krypteres tilstrekkelig.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2: Informasjonsskriv sendt til

ADHD Norge

Informasjon om prosjektet

Jeg er student ved Universitetet i Oslo og skal skrive masteroppgave våren 2018. Mitt tema for oppgaven er ”Jenter og ADHD”. Oppgaven vil omhandle jenters sosiale tilpasning i den skolehverdagen.

Bakgrunn og formål

Flere kvinner går gjennom skoleløpet med en udiagnostisert ADHD, og diagnostiseringen kommer i voksen alder. Jeg ønsker å belyse viktigheten av å være oppmerksom på at ADHD-vanskebildet viser seg annerledes hos jenter enn gutter og dermed kunne bidra til at færre jenter havner ”under radaren” og bli oppdaget tidligere for å kunne forebygge en negativ utviklingsspiral. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan den sosiale skolehverdagen til jenter med en udiagnostisert ADHD oppleves.

Informanter

For å diskutere og forsøke å besvare mitt forskningsspørsmål, ønsker jeg å intervjuere kvinner som har fått diagnosen i voksen alder. Intervjuets spørsmål vil omhandle det sosiale aspektet av din skoletid. Vi vil gå inn på tema som omhandler din trivsel på skolen, hva diagnosen betyr for deg, positive og negative erfaringer.

Intervjuet vil forekomme et sted som passer for deg og vil vare i ca 1-1,5 time. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker samt notere noe.

Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger som fremkommer vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene vil bli anonymisert i publikasjonen. Alle opptak og notater som kan identifisere informantene vil bli slettet/makulert når prosjektet er avsluttet. Under arbeidet med prosjektet vil alle innhentede opplysninger være lagret i et passordbeskyttet program (Nvivo). Planen er at prosjektet skal være ferdig til 1. Juni 2018.

Deltakelsen i studien er frivillig og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NDS.

Håper du vil stille til intervju!

Mvh Malin Myren Foldal

Har du spørsmål til studien, kontakt meg gjerne.

Malin Myren Foldal

[Redacted]

[Redacted]

Veileder: Kolbjørn Varmann

[Redacted]

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke til intervju

Bakgrunn og formål

Intervjuet inngår i datainnsamlingen til en masteroppgave med temaet ”Jenter og ADHD”. Prosjektet vil omhandle jenters sosiale situasjon i skolehverdagen. Intervjuene er av kvinner som selv har fått diagnosen ADHD i voksen alder. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan den sosiale skolehverdagen til jenter med en udiagnostisert ADHD oppleves.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Din deltakelse i studien vil innebære en samtale omkring temaet på ca 60 minutter. Jeg er interessert i å høre dine opplevelser knyttet til en skolehverdag med en udiagnostisert ADHD.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg har taushetsplikt, og all informasjon som fremkommer i intervjuet er konfidensiell og vil bli anonymisert. Jeg vil ikke bruke informasjon som kan identifisere deg. Intervjuene blir tatt opp som lydfil via lydopptaker, og opptakene vil bli passordbeskyttet og slettet etter avsluttet sensur.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke ditt samtykke når som helst uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Ved spørsmål knyttet til prosjektet, ta kontakt med
Malin Myren Foldal, student ved Universitetet i Oslo

Mail 


Veileder:

Kolbjørn Varmann


Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet. Jeg gir dermed mitt samtykke til å delta og godkjenner at informasjonen som fremkommer kan brukes i prosjektet.

Jeg forstår at jeg er informant på frivillig grunnlag, og kan når som helst trekke meg fra prosjektet uten å oppgi grunn.

(Dato / Signatur)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon til informanten

- Studiens formål
- Konfidensialitet
- Spørsmål fra informanten

Samtale rundt informantens **bakgrunn**

- Hvor gammel er du?
- Hvor gammel var du da du fikk diagnosen?
- Hva driver du med nå?
- ADHD deles grovt sett inn i tre. Den impulsive/hyperaktive typen, den uoppmerksomme typen og den kombinerte typen.
 - Hvilken type ADHD har du?
 - Eller hvilken type synes du beskriver/dekker din situasjon?
- Kjent at jenter ofte får diagnoser vansker/plager som angst og depresjoner osv.
 - Vasker /problemområder
 - Har du noen tilleggsvansker?
- Jeg vil understreke at mine spørsmål er rettet mot skoletiden din **før** du fikk diagnosen.

Atferd

- Hvordan vil du beskrive deg selv slik du var i skoletiden din?
 - Sa du ifra dersom noe var urettferdig?
 - Hvordan forholdt du deg til regler?
 - Var du en naturlig del av det sosiale miljøet eller måtte du arbeide for å tilpasse deg det?
- Hvordan var du i kontakt med andre?
 - Vil du omtale deg selv da som utadvendt (kontaktsøkende) eller innadvendt (ikke kontaktsøkende)?
 - Om du ser tilbake på skolegangen din. Vil du anse seg selv som en selvstendig person, eller mer avhengig av andre?
 - Tok du initiativ til samspill med andre?

Skolesituasjon

- Husker du om du gledet deg til å begynne på skolen?
- Kan du beskrive hvordan du husker skolehverdagen (sosialt)?
 - Trivdes du på skolen?
 - På barneskolen
 - På ungdomsskolen
 - Evt på VGS
- Hvordan tror du lærerne oppfattet deg?
- På skolen er det jo flere former for aktiviteter. Det er aktiviteter og leker i regi av lærerne, og det er aktiviteter som frilek. Kan du si noe om hvordan du opplevde disse situasjonene? Foretrakk du det ene fremfor det andre?
- Tenker du at den udiagnostiserte diagnosen påvirket din sosiale skolehverdag?
 - Dersom ja; Hvordan ?
- Opplevde du skolefasene som forskjellige?
 - Var problematikken annerledes på barne- og ungdomsskolen enn videregående?

Jevnaldersrelasjoner

- Når du tenker tilbake på barndommen. Husker du det som om det var lett for deg å få venner? Å skape relasjoner til jevnaldrende?
- Jeg ønsker gjerne høre litt om hvordan du husker forholdet du hadde til andre elever i klassen
 - Var du en del av en gruppe?
 - Havnet du ofte i konflikter med andre?
- Hvordan tror du andre oppfattet deg?
- Sammenlignet du deg selv med andre?
 - Eventuelt hvordan? Kan du komme med eksempler?

Avslutning

- Tror du tidligere diagnostisering ville utgjort en forskjell for deg?
- Jeg oppsummerer hovedpunktene i intervjuet og gir informanten mulighet til å kommentere dette
- Da har jeg vært gjennom det jeg tenker er nødvendig for meg, er det noe mer du vil si eller spørre om?
- Er det andre områder/tema du ønsker å belyse, vedrørende jenters, med ADHD, sosiale fungering