

Lærernes oppfatning av innagerende og utagerende atferdsvansker blant jenter

En kvantitativ undersøkelse

Wenche Synnøve Haraldseid

**Fakultet for humaniora og pedagogikk
Universitetet i Agder våren 2012**

Masteroppgave i pedagogikk

TAKK

Jeg ønsker å rette en stor takk til de ungdomsskolelærerne som deltok i denne spørreundersøkelsen. Uten dere hadde det aldri blitt noen undersøkelse.

En helt spesiell takk går til min veileder David Lansing Cameron. Tusen takk for at du på en enestående måte veiledet meg igjennom en arbeidsom og krevende prosess. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger og for at du alltid var tålmodig og la vekt på det positive.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min medveileder Bobo Kovac. Tusen takk for mange gode råd og konstruktiv kritikk.

En stor takk går også til min beste venninne Tone Omdal Egeland. Tusen takk for all den tiden du har bruk på å rette ortografien i oppgaven, og tusen takk for alle samtalene og diskusjonene vi har hatt omkring emnet til denne masteroppgaven.

En generell takk går til min nærmeste familie og nære venner. Tusen takk for gode ord og oppmuntringer underveis i prosessen.

En spesiell varm takk går til min ektefelle Torstein Haraldseid og våre to døtre Helene Kristine og Nina Haraldseid. Tusen takk for at dere alltid har støttet meg og hatt tro på at dette ville jeg klare. Tusen takk for at dere har vist stor forståelse for at dette har vært en tidkrevende prosess. Uten deres forståelse og støtte, hadde jeg ikke klart å fullføre oppgaven.

Kristiansand 14 mai 2012

Wenche Synnøve Haraldseid

SAMMENDRAG

I dagens skole er det mange elever som strever med atferdsvansker og AD/HD problematikk. Læreren jobber blant annet av å hjelpe disse elevene på en best mulig måte. Nyere forskning antyder at jenter er en undervurdert gruppe i forhold til atferdsvansker. Dette kan skyldes flere forhold. En av de gruppene som det har vist seg at ikke får den hjelpen de trenger i skolen, er jenter med innagerende atferd og jenter med AD/HD uten hyperaktivitet. Flere forskere etterlyser undersøkelser som kan bidra til å belyse om dagens lærere er i stand til å oppdage jenter med innagerende atferdsvansker og AD/HD uten hyperaktivitet. En av grunnene til at det rettes mindre oppmerksomhet mot disse barna, kan være at den innagerende atferden er mye mindre forstyrrende for medelever og lærere, enn den utagerende atferden er. En annen årsak kan ha sammenheng med at lærerne oppfatter utagerende og innagerende atferd på forskjellig måte. For å undersøke om lærerne oppfattet disse to atferdsformene på forskjellige måter, valgte jeg å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse blant ungdomsskolelærere i et regionalt utvalg. Det ble utarbeidet et felles spørreskjema, og til det ble det utarbeidet to caser. I den ene casen ble det beskrevet en jente (Eva) med utagerende atferd og symptomer på AD/HD med hyperaktivitet. I den andre casen ble det beskrevet en jente (Siv) med innagerende atferd og symptomer på AD/HD uten hyperaktivitet. Utvalget ble delt inn i to grupper. Og hver gruppe fikk spørsmål knyttet til en av casene. Dette ble gjort for å kunne sammenligne funnene fra gruppene opp i mot hverandre.

Følgende problemstilling ble utarbeidet.

- 1. Er det forskjell på lærerens oppfatninger av ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter ?*
- 2. Hvordan oppfatter lærere ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*

For å få klarhet i hva som er normal atferd og hvilken atferd man kan betegne som atferdsvanske, så jeg det hensiktsmessig å fordype meg i hva forskning sier om atferdsvansker blant jenter. Siden barn med AD/HD mange tider utvikler en eller annen form for atferdsvansker, og AD/HD er et ekspanderende problem, valgte jeg å se nærmere på hva forskning sier om hva som er typisk for jenter med AD/HD.

Ettersom oppgaven min er rettet mot lærere og elever, og deres felles arena er skolen, valgte jeg å se nærmere på skolens, lærerens og elevens rolle som en teoretisk ramme for prosjektet. Få å få en dypere forståelse av hvorfor jenter utvikler atferdsvansker, valgte jeg å se nærmere på ulike måter å forstå atferdsproblemer, gjennom en flerteoretisk tilnærming. Jeg valgte å belyse ulike forhold ved atferdsvansker og AD/HD gjennom a) individperspektivet b) aktørperspektivet og c) systemperspektivet. Disse perspektivene vektlegger forståelsesmåter ved risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer forskjellig og sammen gir de muligheten for en bredere og dypere forståelse av problematikken.

I denne undersøkelsen viste det seg at det var mer sannsynlig at lærerne koblet lav motivasjon og arbeidsvilje til casen om jenta med utagerende atferd, enn den med innagerende atferd. De var også mer negative til den utagerende atferden i forhold til hvordan den påvirket andre.

Lærerne tok både den innagerende og den utagerende atferden på alvor, når de fikk spørsmål om atferden var alvorlig og om jentene trengte ekstra hjelp. Imidlertid var lærerne mer villige til å bruke begrepene ”atferdsvansker” og ”AD/HD” for å beskrive atferden i casen om jenta med utagerende atferd enn casen med innagerende atferd.

For at lærere skal være i stand til å oppfatte ulike tegn på innagerende atferdsvansker og AD/HD uten hyperaktivitet, må de ha kunnskap om hvilke tegn og signaler de skal være observante ovenfor. Det er behov for forskning på hvordan ulike typer problemer blant jenter i skolen oppfattes av lærerne og hvordan disse ulike oppfatningene kan påvirke tilbudet barna får. Denne undersøkelsen er et skritt i den retningen.

Innholdsfortegnelse

TAKK	2
SAMMENDRAG	3
Del 1- Innledning	7
Bakgrunn for undersøkelsen.....	7
Formålet med oppgaven.....	9
Oppgavens oppbygging.....	12
Del 2- Begrepsavklaring	13
Forskning om atferdsvansker og AD/HD i Norge.....	13
Hva karakteriseres som atferdsvansker?.....	14
Innagerende atferd.....	16
Utagerende atferd.....	17
AD/HD.....	18
Jenter med atferdsvansker.....	19
En kvinnelig variant av AD/HD?.....	21
Ulike prototyper av jenter med AD/HD.....	22
”Guttejenta”.....	22
”Skravlebøtta”.....	23
”Dagdrømmeren”.....	23
”Den skoleflinke jenta”.....	24
Del 3 – Teoretiske tilnærminger	25
Lærerrollen.....	25
Elevrollen.....	26
Skolens rolle.....	27
Tre ulike teoretiske perspektiver.....	29
Individperspektivet.....	30
Temperament.....	31
Mangelfull sosial kompetanse.....	32
Lærevansker.....	33
Angst og depresjon.....	34
Aktørperspektiv.....	35
Resiliens.....	36
Elevens virkelighetsoppfatning.....	37
Systemperspektivet.....	39
Familiekonteksten.....	39
Forhold til læreren og læringsmiljøet.....	40
Del 4 – Metode	42
Begrunnelse for valg av forskningsdesign.....	42
Operasjonalisering av problemstillingen.....	43
Deltakerne.....	48
Tabell 1 Bakgrunnsvariabler for casene til Eva og Siv.....	48
Prosedyre.....	49
Utarbeidelse av spørreskjemaet.....	50
Pilot.....	52
Analysen.....	52
Del 5- Resultater	54
Tabell 2. Lærerens oppfatning av alvorlighetsgraden på elevens atferd.....	54
Tabell 3. Elevens atferds påvirkning på andre.....	55
Tabell 4. Lærernes forventninger til elevens akademiske prestasjon og sosial fungering.....	56
Tabell 5. Lærernes vurdering av elevens motivasjon og arbeidsvilje.....	56
Tabell 6: Lærernes oppfatning og diagnostisering av vanskene.....	57

Del 6 - Drøfting	59
Tema 1: Alvorlighetsgrad	59
Tema 2. Atferdens påvirkning på andre.....	61
Tema 3. Akademisk prestasjon og sosial fungering	63
Tema 4. Elevens motivasjon og arbeidsvilje	66
Tema 5. Diagnostisering av vanskene	68
Oppsummering.....	70
Begrensninger ved undersøkelsen	73
Konklusjon.....	74
Appendiks	77
Vedlegg 1. Brev til rektor	77
Vedlegg 2.....	78
Læreres tolkning av spesialpedagogiske problemer	78
Vedlegg 3. Bakgrunnsvariabler.	79
Vedlegg 4. Evas case.....	80
Vedlegg 5. Spørreskjema til Evas case	81
Vedlegg 6. Sivs case.....	83
Vedlegg 7. Spørreskjemaet til Sivs case	84
Referanseliste.....	86

Del 1- Innledning

Bakgrunn for undersøkelsen

Alle barn i Norge har rett til skolegang. Enhetskolen skal sørge for at det er plass til alle elever, uavhengig av bakgrunn, læreforutsetninger eller opplæringsbehov den enkelte elev har (Morken, 2009). I følge (Opploven, 1998. 1.§ 1 – 2). Skolen og lærerne skal sørge for at det fysiske og psykiske miljøet på skolen bidrar til helse, trivsel og læring (Øzerk, 2010). Skolens oppgaver er mange og svært varierte. Den er en arena hvor elevene skal få utdanning, samtidig som de skal få utvikle vennskap og opplevelse av tilhørighet til medelever og lærere. Innenfor skolens felleskap skal det bli lagt til rette for alle skal få maksimalt ut av opplæringen, og få mulighet til å utvikle hele seg (Haug og Bachmann, 2007). Skolen skal være med på å forme elevenes identitet, og bidra til at elevene opplever mening med livet (Berg, 2012).

Skolens oppgaver endres ettersom den påvirkes av samfunnet som er i kontinuerlig forandring. De siste årene har skoledagene blitt lengre, noe som medfører at lærerne tilbringer mer tid sammen med dagens elever enn det tidligere generasjoner gjorde. Dagens lærere har en del andre oppgaver og utfordringer enn det tidligere lærergenerasjoner hadde, noe som har ført til at de trenger en bredere og annerledes kunnskap og kompetanse. Gjennom lover og forskrifter er skolen og lærerne pålagt å ta en stor del av ansvaret for at elevene utvikler en god fysisk og psykisk helse (Berg, 2012).

Mange elever opplever mye vondt i forbindelse med skolen, og utvikler ulike problemer mens de er i skolealder. Årsakene til problemene kan være forskjellige. Enkelte ganger oppstår problemer som en følge av at barnet har en medfødt funksjonssvikt som for eksempel AD/HD (Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder) eller generelle lærevansker. Andre ganger kan det skyldes ting som skjer i familien eller på skolen. Uansett årsak til problemene har læreren og skolen ansvar for å hjelpe eleven. Når elever opplever problemer på skolen uten at de får riktig hjelp, kan skolen bli en risikofaktor som kan bidra til at barn og unge blant annet utvikler psykiske lidelser, noe som kan få store konsekvenser for dem senere i livet (Befring, 2002).

Angst, depresjon og atferdsforstyrrelser er blant de vanligste psykiske lidelsene hos barn og unge. I følge Haugen (2008) er atferdsforstyrrelser den hyppigst forekommende psykiatriske

lidelsen hos barn. Forskning viser at det er en sammenheng mellom kjønn og hvilken psykisk lidelse som legges til grunn ved henvisning til hjelpeapparatet. Rapporten Psykiske lidelser i Norge fra Folkehelseinstituttet (2009:8), viste at flest gutter ble henvist for hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker, atferdsforstyrrelser og AD/HD. På den andre siden ble jenter henvist for behandling på grunn av angst, tristhet og depresjon (Berg, 2012).

Mye tyder på at jenter lenge har vært en undervurdert gruppe i forhold til atferdsvansker. De siste årene har det vært mer fokus på jenter med innagerende atferd som ikke blir oppdaget, og som ikke får den hjelpen de trenger på skolen. Mange lærere tolker ofte den innagerende atferden som sjenanse og ikke som et atferdsproblem (Lund, 2012). Jenter med innagerende atferd skaper sjelden problemer for lærere og medelever. Deres tilbaketrukne atferd gjør at det kan være vanskelig for læreren å forstå at de har problemer. Det er blitt hevdet fra flere hold at lærerne ikke oppdager elever med atferdsvansker som har symptomer i form av innagerende atferd (Befring, 2002, Lund 2004). Det samme ser vi også hos jenter med AD/HD uten hyperaktivitet. Denne problematikken går jeg dypere inn i senere i oppgaven. Forskerne som deltok i den svenske undersøkelsen, SBU (Statens beredning for medisinsk utvurdering, 2005), fant klare indikasjoner på at det er store mørketall blant jenter med AD/HD- problematikk uten hyperaktivitet, som verken blir oppdaget av lærerne, eller tatt på alvor og henvist videre til hjelpeapparatet. Farstads (2011) fant at skolen sjeldent henviste jenter som viste tegn på en udiagnostisert AD/HD til hjelpeapparatet. Berg (2005) peker på at det ikke er gjort mange studier av de innagerende elevene, til tross for at forskning viser at barn og unge med dårlig selvbilde og selvtilit har økt risiko for å utvikle psykiske vansker.

I følge Sagevold og Aase (2003) ser man ofte atferdsvansker som følge av AD/HD. De går ut i fra at den medfødte dysfunksjonen i læringsmekanismen er en medvirkende faktor i den negative atferdsutviklingen (Sagevold og Aase, 2003). Jentenes internaliserte atferd er lite synlig, og ofte konkluderer lærerne med at atferden jentene viser skyldes tenåringsproblematikk (Pettersen, 2005). For at en lærer skal kunne oppdage og hjelpe elever med atferdsvansker og AD/HD, må hun ha kunnskap om dette. I denne oppgaven valgte jeg å fordype meg i jenters form for atferdsvansker og AD/HD. Jeg fant det formålstjenlig å se nærmere på ulike måter å tilnærme seg problemet, som for eksempel ved å se på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i forhold til utvikling av atferdsvansker og AD/HD. Etter en konkretiseringsprosess av de dilemmaene jeg ønsket å undersøke, fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse hvor jeg forsøkte å finne ut

hvordan lærere oppfattet jenters problematferd. I denne undersøkelsen var det lærerne som svarte på spørsmål ut i fra to hypotetiske jenter, beskrevet i to ulike case der den ene viser ”typiske” tegn på innagerende atferdsvansker og den andre viser ”typiske” tegn på utagerende atferdsvansker. Ettersom skolen er fellesarenaen for lærere og elever, valgte jeg å undersøke skolen, lærer og elevens rolle, sett ut i fra lærerens perspektiv. På den måten håpet jeg på å få en bedre innsikt i hvordan lærerne oppfattet sine roller og hvordan elevens rolle og omstendighetene rundt dem påvirker disse oppfatningene.

Formålet med oppgaven

I flere hundre år har gutter med et tydelig atferdsmønster som hyperaktivitet, impulsvikt og konsentrasjonsvansker blitt beskrevet (Zeiner, 2004). Det først de siste tiårene at forskning har vist at AD/HD også forekommer hos jenter (Langlete, 2007). Farstad og Tangen (2004) beskriver utfordringen slik: ”Vår antagelse er at det finnes mange jenter med AD/HD som aldri får hjelp. Ved å systematisk undersøke et større representativt populasjon, vil forekomsten og eventuelle ”mørketall” av jenter med AD/HD bedre kunne avdekkes (s. 32).

En så omfattende undersøkelse med bredt representativt av den norske befolkningen er utenfor rammen til en masteroppgave. Derfor valgte jeg å undersøke om lærerne var i stand til å oppdage jenter med innagerende atferd og AD/HD uten hyperaktivitet i et mindre og regionalt utvalg. Det kan være ulike grunner til at jenter med AD/HD ikke blir oppdaget på skolen. Det kan være kontekstuelle faktorer som lærerens kunnskap om AD/HD, lærerens holdning til problematferd eller tilrettelegging av undervisning. Forskning indikerer at innagerende atferdsproblematikk ikke blir oppfattet like problematisk som utagerende atferdsproblematikk (Lund, 2005). ”Elever som prøver å gjøre seg usynlige i klasserommet, lykkes ofte med det. Det er lett å overse elever som ikke lager bråk, som ikke maser om å bli sett eller hørt, og som krever lite av sine omgivelser. Den innagerende og usynlige eleven lammer ingen andre, bare seg selv” (Berg, 2005, s. 76). Selv om den innagerende eleven ikke lager problemer for andre enn seg selv, har lærerne et like stort ansvar for å hjelpe elever med denne typen atferdsvansker som de har ovenfor elever med utagerende atferdsvansker (Lund 2012).

For å forstå når en atferd blir betegnet som et atferdsproblem, var det nødvendig å belyse hvilken atferd det er man kan karakterisere som problematferd. Jeg ønsket å få nærmere

innsikt i hvordan lærene oppfattet både innagerende og utagerende atferd. Via en gjennomgang av litteraturen på feltet begynte jeg å kartlegge hva det er som kan føre til at enkelte elever utvikler atferdsvansker og AD/HD (risikofaktorer), og hva det er som kan bidra til å forebygge atferdsvansker og AD/HD (beskyttelsesfaktor). Ettersom mange jenter med AD/HD utvikler atferdsvansker så jeg det hensiktsmessig å se nærmere på hva forskning sier om AD/HD, og hva som er typisk for jenter med AD/HD. Disse temaene er derfor drøftet i følgende kapitler.

I følge Nordahl (2002) er atferdsvansker som regel et resultat av flere faktorer som påvirker hverandre mellom individet og konteksten individet befinner seg i. Ettersom oppgaven min er rettet mot lærere og elever, og deres felles arena er skolen, har jeg valgt å se nærmere på skolens, lærerens og elevens rolle som en teoretisk ramme for prosjektet. En flerteoretisk tilnærming gir mulighet for å se på atferdsvansker fra ulike perspektiver. Derfor valgte jeg også å belyse ulike forhold ved atferdsvansker og AD/HD gjennom tre perspektiver: a) aktørperspektivet b) individperspektivet og c) systemperspektivet. Hvert av disse perspektivene vektlegger forhold ved risikofaktorer, utvikling av atferdsvansker og beskyttelsesfaktorer forskjellig. Det skaper rom for en eklektisk tilnærming hvor man undersøker de forskjellige forholdene på en mer åpen måte enn kun ved bruk av et enkelt teoretisk perspektiv. Med utgangspunkt i denne tilnærmingen forsøkte jeg å belyse lærerens oppfatning av atferdsproblematikken.

På ulikt grunnlag som blir presentert i metoddelen av oppgaven fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse. For å finne relevante spørsmål til undersøkelsen valgte jeg å ta utgangspunkt i et instrument utviklet av Tournaki og Podell (2005). Noen av påstandene oversatte jeg til norsk og tilpasset dem norske forhold, andre deler av spørreskjemaet utviklet jeg selv. Påstandene var tilpasset skåringssystemet som graderte svarene fra 1-5. Der 1 var ” helt enig” og 5 var ” helt uenig”. Dette var samme prosedyre som Tournaki og Podell brukte til sin undersøkelse. Til utsagnene valgte jeg å lage to caser som tar for seg to jenter, hvor den ene viser innagerende atferd mens den andre viser utagerende atferd. Ut i fra den informasjonen som ble oppgitt i casen, skulle deltakerne svare på påstandene basert på deres egne meninger vedrørende jentenes atferd i casen. Deltakerne fikk i oppgave å oppgi sin mening, basert på informasjon fra den casen de var blitt tildelt. I casen fikk lærene opplysninger om: jentenes sosiale fungering, hvordan de fungerte faglig, om atferden deres påvirket andre eller ikke, og om de klarte å motivere seg eller ikke. Casene

er presentert i sin helhet i vedlegg nr 4 og 6. Disse opplysningene ble valgt ut i fra forskningslitteratur og fagliglitteratur på feltet og er problemer som man ofte ser hos elever med atferdsvansker og AD/HD problematikk. Ut ifra svarene håpet jeg å få en bredere innsikt i om lærerne oppdaget jenter med ulike former for atferdsvansker og AD/HD, og hvordan lærernes holdning var i forhold til denne typen problematikk.

Tidligere forskning viser at det er forskjell mellom lærenes oppfatning av innagerende og utagerende atferd. I tillegg har nyere forskning rettet spørsmål om innagerende jenter med atferdsproblematikk, blir vurdert av lærerne til å ha mindre behov for støtte, slik at henvisning til hjelpeapparatet ikke blir vurdert som like aktuell (Nordahl, 2003). Det ble derfor interessant å se på ulike tegn på atferdsvansker og AD/HD og hvilke sammenheng disse tegn hadde med lærerens forståelse av problematikken. For å få nærmere innsikt i dette ble to problemstillinger utarbeidet.

- 1. Er det forskjell på lærerens oppfatninger av ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter ?*
- 2. Hvordan oppfatter lærere ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*

I arbeidet med å operasjonalisere problemstillingen, ble det utarbeidet fem underspørsmål. Disse er organisert rundt spesifikke områder, eller kjennetegn, beskrevet i litteraturen om atferdsvansker og AD/HD. På den måten ble det mulig å ”måle” lærenes oppfattelse av atferden. I selve spørreskjemaet var det 29 påstander. Flere av disse påstandene hører til under samme underspørsmål.

Følgende underspørsmål ble utarbeidet:

1. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder alvorlighetsgrad?
2. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder atferdens på virkning på andre?
3. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder sosial fungering og akademiske prestasjoner?

4. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder elevens motivasjon og arbeidsvilje?
5. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder diagnostisering av vanskene?

Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks deler. I innledningen forsøkte jeg å belyse oppgaven og bakgrunnen for problematikken. I del en har jeg prøvd å synliggjøre og presentere formålet med oppgaven, sammen med problemstillingene og underspørsmålene. I første del av del to er det en generell del hvor det blir sett nærmere på norsk forskning om atferdsvansker og AD/HD blant jenter. Deretter i del to følger en del om begrepsavklaring der det kartlegges karakteristiske trekk ved utagerende og innagerende atferdsvansker, AD/HD og relaterte begreper. Til slutt i del to ser jeg nærmere hvordan AD/HD problematikk kan komme til syne hos jenter. Den tredje delen belyser ulike teoretiske tilnærminger. Den starter med å belyse lærerens, elevens og skolens rolle og ser også på hvilken påvirkningskraft de har på hverandre. Deretter klargjøres de ulike perspektivene, samt hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som tilhører det enkelte perspektiv. Del fire er metodedelen, hvor valg av metode blir beskrevet og hvordan undersøkelsen ble gjennomført blir forklart. I del fem presenterer jeg de empiriske funnene i fem tabeller, tilsvarende hver av mine fem underspørsmål. I del seks drøfter jeg resultatene opp imot teorien som er beskrevet i første halvparten av oppgaven. Deretter ser jeg på begrensninger ved oppgaven og forsøker å samle trådene, og beskrive hvilke funn jeg fant under arbeidet med oppgaven og avslutter med noen konklusjoner og praktiske implikasjoner.

Del 2- Begrepsavklaring

Forskning om atferdsvansker og AD/HD i Norge

Atferdsvansker er en samlebetegnelse for forskjellige former for atferd som avviker fra forventet atferd. Ettersom atferden opptrer i ulike former, i forskjellig styrke og kontekst får atferden forskjellige navn, noe jeg i den kommende delen forsøker å klargjøre. Atferdsvansker inndeles i to hovedkategorier, innagerende og utagerende atferd. I denne delen av oppgaven vil jeg starte med å se nærmere på hva forskning sier om omfanget av atferdsvansker og AD/HD i Norge, og hvordan skolen fungerer i forhold til elever med atferdsvansker og AD/HD. Jeg ser også på ulike konsekvenser atferdsvansker kan føre til dersom elevene ikke får rett hjelp. Deretter handler den resterende delen av del 2 om begrepsavklaring og spørsmål spesielt knyttet til jenter med atferdsvansker og AD/HD. Jeg forsøker å utforske og forklare typiske tegn for innagerende og utagerende atferdsformer blant jenter. For å klargjøre hvilke tegn jenter med AD/HD problematikk viser avslutter jeg denne delen med å referere til Farstad og Tangen (2004) sin inndeling av ulike former for AD/HD hos jenter.

Flere undersøkelser viser at atferdsvansker er et problem for mange elever i dagens skole. Haugen (2008) peker på at atferdsforstyrrelser utgjør den hyppigste psykiatriske lidelsen hos barn. I følge Berg (2012) har 15 – 20 % barn og unge nedsatt funksjon pga. psykiske plager. St. Meld. 18. Læring og felleskap (2010 -2011) viser til et noe lavere tall. Den konkluderer med at 7 – 12 % av elevpopulasjonen viser uønsket atferd på skolen, i en slik grad at de har et atferdsproblem. Nordahl (2003) viser til flere andre studier hvor det kommer frem at 11 % av elevene i grunnskolen viser problematferd. Ut ifra disse studiene konkluderer Nordahl med at atferdsvansker er et stort problem i norsk grunnskole. Av alle henvisningene som kommer til spesialisthelsetjenesten, begrunnes 21,7 % med ønske om hjelp på grunn av atferdsvansker. I følge Helgeland (2010) vil det i en klasse på 25 elever i gjennomsnitt være to til tre barn som tidvis eller mer eller mindre kontinuerlig opplever belastninger som senere vil kunne føre til alvorlige problemer sosialt og emosjonelt. Fjermestad (2009) har forsket på barn og angst. Han konkluderer med at det i Norge er for stor ” vente og se ”- holdning og at dette kan føre til at de tause barna med innagerende atferd ikke får den støtte de har behov for i dagens skole.

Vi ser samme trenden når det gjelder AD/HD. I SINTEF sin Helse rapport (2004) om kartlegging, diagnostisering og behandling av AD/HD, kom det frem at forekomsten av AD/HD blant barn og unge i Norge (2002) var 2,5 %. Undersøkelsen de gjennomførte,

indikerte at denne diagnosen er en underdiagnostisert lidelse i Norge og at antallet som får diagnosen varierer mellom de ulike fylkene. Rapporten viste også at de fleste henvisningene gjaldt hyperaktivitet og atferdsvansker. Under 10 % av henvisningene gjaldt depresjon, psykosomatiske trekk eller hemmet atferd. I utvalget de undersøkte var kun 19 % jenter. Resultatene fra denne undersøkelsen kan gi en indikasjon på at henvisende instanser i liten grad oppdager jenter med AD/HD - problematikk (SINTEF, 2004).

Fylling (2007) kom frem til at der er en skjev fordeling blant jenter og gutter når det gjelder bruk av spesialundervisningen i skolen. Hun fant at guttene får tildelt 70 %, mens jentene får tildelt 30 % av skolens spesialpedagogiske ressurser. Det kan ha sammenheng med at lærerne ikke oppfatter at jentene har problemer i slik grad at de trenger ekstra hjelp. Eller de bortforklarer jentenes atferd ved å rettferdiggjøre de valgene de selv tar som lærer, med hvem det er viktigst at de bruker ressursene sine på (Fylling, 2007 og Lund, 2012). Lund (2012) beskriver denne utfordringen på følgende måte: ” Min hypotese er at altfor mange barn og unges tilbaketrunkne atferdsuttrykk er blitt bagatellisert, oversett og ignorert fordi det ikke rammer omgivelsene” Lund, 2012. s, 26).

Hva skjer med de elevene som ikke får den hjelpen de har behov for? Befring (2002) viser til at atferdsvansker ofte har en snøballeffekt. Små barn som har slike problemer, tenderer ofte mot å få større vansker etter hvert som de vokser opp. Denne kumulative tendensen viser seg også ved at flere og flere får atferdsvansker gjennom oppvekst og skolealder. I følge Berg (2012) er 40 % av alle sykemeldinger og 40 % av alle uføretrygdkostnadene skyldes psykiske lidelser. Mye tyder på at antall unge som blir uføre på grunn av psykiske lidelser øker stadig. Det dør dobbelt så mange unge på grunn av selvmord enn det gjør årlig i trafikken, det viser seg at i 50 % av alle selvmordtilfeller blant unge, forekommer det en psykisk lidelse. (Berg, 2012).

Hva karakteriseres som atferdsvansker?

Atferd som fraviker det normale beskrives med mange ulike betegnelse, blant annet: atferdsvansker, problematferd, sosiale og emosjonelle vansker og tilpasningsvansker. Uansett hvilket navn man velger å sette på problemene, handler det ofte om elever som er i en krise hvor de ofte ikke finner seg til rette i den sosiale konteksten (Befring, 2002). I denne oppgaven handler det om jenter som av ulike årsaker utvikler atferdsvansker som på en eller

annen måte kommer til uttrykk på skolen. Disse problemene vil i denne oppgaven bli omtalt som atferdsvansker og problematferd. Atferdens karakteristikkk kan være forskjellig, det gjør at enkelte ganger blir atferden omtalt som innagerende atferd mens andre ganger blir atferden omtalt som utagerende atferd.

I de ulike samfunnslagene kan man ha forskjellig oppfatning av hva som er atferdsvansker. Kultur og religion har stor innvirkning på hva som er normene for akseptabel atferd i skolen. Nordahl (2000) beskriver at det er flere faktorer som spiller inn for å avgjøre om et barn har atferdsvansker. Først og fremst avhenger det av hva som anses som adekvat, normal og akseptabel atferd på de ulike alderstrinn. Hva som oppfattes som problematferd, er i stor grad avhengig av miljø, tid, kontekst og situasjon atferden opptrer i. Som nevnt ovenfor er det brukt mange begreper i forhold til uakseptabel atferd. Blant de mest brukte er: atferdsvansker, problematferd, sosiale og emosjonelle vansker, utagerende eller eksternaliserte vansker, tilpasningsvansker og relasjonsvansker (Haugen, 2008). Disse begrepene brukes også ofte i forbindelse med elever med AD/HD problematikk, det har sammenheng med at elever med AD/HD problematikk ofte utvikler en eller annen form for atferdsproblematikk (Sagevoll og Aase, 2003). Gjennom årene har flere forskere utviklet teorier på hva som er normal og hva som er unormal atferd. Ettersom denne oppgaven handler om elevers atferd i skolen valgte jeg å bruke Ogdens (2001) definisjon som tar utgangspunkt i skolens kontekst:

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre s.15).

I denne definisjonen ligger både det som omtales som innagerende atferd og det som omtales som utagerende atferd. Hva som kategoriserer atferdsvansker har med andre ord en del å gjøre med hvilke forventninger skolen har til elevene sine. Elever som sliter med utagerende eller innagerende atferdsvansker i skolen, trenger ikke å vise tegn til dette på andre arenaer. I de tilfeller hvor eleven viser forskjellig atferd på skolen og hjemme, kan det føre til at lærere og foreldre ikke blir enige om hvorvidt det er snakk om atferdsvansker eller ikke.

Til tross for at innagerende og utagerende atferd uttrykkes på ulike måter har de noen felles problemer. Blant annet er følgende tegn beskrevet i litteraturen: opplevelse av ensomhet, problemer med å etablere vennskap som varer over tid, at atferden deres skaper utfordringer

for omgivelsene, og at atferd hindrer optimal læring. Barn med innagerende atferd opplever ofte at andre anklager dem og de anklager seg selv for og ikke innfri det som forventes av dem (Lund, 2012). Både innagerende og utagerende atferd skaper mange utfordringer i dagens skole, noe som lett kan føre til stigmatisering og utestenging.

Innagerende atferd

I følge Befring (2002) vil en person med innagerende atferd trekke seg inn i seg selv i sosiale situasjoner hvor de utsettes for stort press. Personen vil da fremstå som hemmet, sosialt isolert og engstelig, mens en person som uttrykker seg utagerende vil ha en tendens til å bli selveksponerende og involvere seg i sosial sammenheng. Hvorvidt jenter som utvikler atferdsvansker viser symptomer på utagerende eller innagerende atferd har sammenheng med jentas temperament og personlighet, men er også påvirket av miljøet barnet befinner seg i.

I følge Berg (2012) Aune at er ekstrem beskjedenhet en underdiagnostisert psykisk vanske hos mange elever. Beskjedenhet skyldes ofte angst og utrygghet som er skapt i det miljøet eleven vokser opp. Han fant at så mange som 12 – 13 % av elevene lider av beskjedenhet i så stor grad at det hindrer dem i å delta i sosiale sammenkomster og fritidsaktiviteter. En del forskning indikerer i tillegg at beskjedenhet er ikke noe barn vokser av seg. For eksempel fant Lund (2004) at problemene øker i ungdomsalderen og kan føre til andre typer risikoatferd. Enkelte opplever denne sosiale isolasjonen som en form for mobbing. De får ingen plass i det sosiale fellesskapet, og tenker at de ikke er ønsket (Lund, 2004). Lund har utarbeidet en definisjon som bygger på karakteristiske tegn på utvikling av innagerende atferdsproblematikk.

”Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes for seg selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012, s. 27).

Elever med innagerende atferd har problemer med å innfri skolens forventninger hvor det blir vektlagt egenskaper som initiativ, samhandling og aktivitet. I dagens skole skal elevene i større grad enn tidligere delta aktivt muntlig i flere fag, noe som kan være svært vanskelig for elever med innagerende atferd (Lund, 2012). Atferden hindrer elever med innagerende atferd å få vist frem sine ferdigheter, noe som kan føre til at de oppfattes som mindre flinke. Den

innagerende atferden medfører at de sjelden blir sett eller får positive tilbakemeldinger, noe som medfører at de utvikler dårlig selvbilde. Elever med innagerende atferd blir ofte oppfattet som mindre flinke (Flaten, 2010).

Sjenanse er en følelse som inngår i vårt normale følelsesrepertoar, men hos barn med innagerende atferd er ofte sjenanse en dominerende følelse. Sjenanse er den delen av oss som er med på å korrigere og tilpasse atferden vår til nye situasjoner, og er derfor nyttig på mange måter. Hos barn med innagerende atferd opplever de at sjenansen går fra å korrigere atferden deres til å bli plagsom eller funksjonshemmede. Sjenansen har da gått fra å være en normal følelse til å få karakter av sosial angst. Barn med innagerende atferd er ofte ekstremt opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre, deres sterke selvkritikk er med på å prege deres selvoppfatning (Flaten, 2010). De tolker andres signaler om seg selv, til å ikke være god nok. Barn med innagerende atferd sliter ofte med selvakseptering, det vil med andre ord si å akseptere og respektere seg selv som den man er, og godta både de svake og sterke sidene ved seg selv. I følge Skaalvik og Skaalvik sliter personer med lav selvakseptering oftere med magesmerter, hodepine, søvnløshet, angst og depresjoner, enn det personer med høy selvakseptering gjør (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Den negative følelsen blir ofte forsterket ettersom de opplever negative sosiale situasjoner. Sjenanse har også elementer av skam i seg, noe som fører til at mange benekter at de er sjenerte (Flaten, 2010). Dette blir forsterket ettersom dagens samfunn og skolen belønner barn som er utadvendte eller naturlig selvhevdende (Berg, 2012).

For å vurdere om en elev sliter med en såkalt ”normal” sjenanse eller om atferden har utviklet seg til en innagerende atferd, kan det være formålstjenlig å vurdere følgende forhold: ”Atferdens kontekst, atferdens frekvens, atferdens innvirkning på livskvaliteten til barnet eller ungdommen og atferdens sosiale konsekvenser” (Lund, 2012, s. 27). Lærere har mulighet til å vurdere overnevnte faktorer, og på den måten vurdere om eleven har behov for ekstra hjelp eller ikke. Som lærer har man ansvar for å tilrettelegge skoledagen slik at engstelige elever opplever trygghet.

Utagerende atferd

Personer med utagerende atferd viser en impulsstyrt atferd, ofte med konsentrasjonsvansker. Hun vil ha problemer med å innrette seg etter normer og regler og i enkelte tilfeller vil

personen kunne være aggressiv. På lik linje med innagerende elever står elever med utagerende atferd i fare for å bli stigmatisert, nedverdignet og sosialt isolert (Befring, 2002).

Elever med utagerende atferd krever mye av lærerens oppmerksomhet og krefter. Hvert år brukes store deler av skolens spesialpedagogiske ressurser til å dempe utagerende atferd (Fylling, 2007). Utagerende elever skaper mange vanskeligheter for sine medelever, ettersom de ofte forstyrrer undervisningen, opplever medelever at undervisning ofte blir avbrutt og at forstyrrelsene fører til at læreren må bruke mye tid på annet en undervisning. Dette kan føre til store frustrasjoner hos medelever og deres foreldre (Nordahl mfl (2000) og (Ogden, 2009). Skolen har lang fartstid på utvikling av ulike metoder for å få slutt på utagerende atferd. Alt i fra forskjellige belønningsmetoder til ulike straffemetoder er tatt i bruk. Noen ganger fører de frem andre ganger har det motsatt effekt og uønsket atferden øker.

Nordahl mfl (2000) delte den utagerende atferden i to kategorier. Den første er utagerende atferd som kjennetegnes med aggressiv atferd. Den andre er norm og regelbrytende atferd. Typiske eksempler på aggressiv utagerende atferd er at eleven svarer ufint på irettesettelser fra læreren, og havner ofte i slåsskamper med medelever. Lærere og medelever opplever denne atferden som forstyrrende og plagsom, og den skaper ofte mistrivsel blant andre. I følge Nordahl mfl (2000) er norm og regelbrytende atferd mindre vanlig i skolen, men der den forekommer skaper den store problemer. Denne atferden kjennetegnes ved plaging av medelever, trusler rettet mot medelever og lærere, hærverk og tyveri av skolens eiendom, kun 1 – 2 % av lærene rapporterte om denne typen atferd.

AD/HD

Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (AD/HD) er en sammensatt lidelse som ser ut til at kan skyldes flere årsaker. I forskningsmiljøer beskrives tilstanden som multifaktoriell etiologi, dvs. at tilstanden skyldes flere sammensatte faktorer (Bryhn, 2004). AD/HD kan gi symptomer i form av blant annet atferdsvansker. AD/HD - symptomer kan komme til uttrykk i form av hyperaktivitet og utagerende atferd, eller i form av innagerende atferd (Sagevoll og Aase, 2003). Mange kan kjenne seg igjen i symptomene som beskriver AD/HD. Det er hyppigheten av symptomene som kan gi en indikasjon på om man bør foreta en utredning for å bekrefte eller avkrefte en AD/HD - diagnose. Den vanligste formen for AD/HD er den som kalles kombinert type. Eleven sliter da med konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og

impulssvikt. De aller fleste lærere kjenner igjen barn som sliter med dette. Diagnostisering av AD/HD baserer seg på vurdering av atferd over tid, og i ulike situasjoner. Lærerne observerer eleven i klasserommet, og kontakter foreldre for tillatelse til å sende en henvisning til PPT.

Det er Barne og ungdoms psykiatrien (BUP) som utreder barnet. Barnet må ha vist symptomene før fylte 7 år, og de må fremvises på minimum to arenaer for å kunne fylle kriteriene til en AD/HD - diagnose. Det finnes ingen enkel test eller medisinsk undersøkelse som kan fastslå AD/HD. Utredningen baserer seg derfor på å samle ulike typer informasjon.

Det er i midlertidig viktig å merke seg at en diagnose sier kun noe om hvilke problemer individet sliter med. Alle mennesker er ulike, og en diagnose kan virke forskjellig på ulike mennesker. Personlige egenskaper, den enkeltes evner, familiesituasjon, skolesituasjon med mere vil ha innvirkning på den enkelte opplevelse av hvordan det er å leve med AD/HD.

Jenter med atferdsvansker

Det er langt flere gutter enn jenter som blir henvist til PPT for atferdsproblemer (GSI, 2010). Gutter henvises oftere til hjelpeapparatet som følge av en tydelig aggresjon, vold eller andre former for utagerende atferd. Jenter derimot henvises til hjelpeapparatet som følge av at de rømmer hjemmefra, ruser seg og skulker skolen (Ogden, 2009). Forskning på ulike behandlingsmetoder og forskjellige tiltak er utviklet som et resultat av den kunnskapen man har om gutters utvikling av atferdsproblemer og hva som påvirker disse på godt og på vondt (Ogden, 2009). Man anslår at mellom 5 og 10 % av alle barn utvikler store atferdsvansker i løpet av barndommen. Gutter og jenters prognose ser ut til å være like alvorlig med hensyn til og ikke fullføre skolegang, utvikling av kriminalitet og bruk av rusmidler (Ogden, 2009). I følge Mørch og Fossum (2003) kan det se ut til at de sosiale omkostningene for jenter med atferdsvansker er større enn hos guttene, og at jentene er mer utsatt for å utvikle alvorlige emosjonelle tilleggslidelser enn gutter.

I følge Ogden (2009) retter jenter ofte sin aggresjon mot personer de har et nært forhold til, gutter derimot retter sin aggresjon mot fremmede eller offentlige situasjoner. Jenter bruker i større grad enn gutter indirekte og skulte metoder for å få utløp for sin aggresjon (Ogden, 2009). Det har blitt registrert en økende tendens til voldelig atferd hos enkelte jenter, og atferden opptrer i jentegjenger og bærer preg av typisk atferd for gutter (Grøholt, 2008).

Det har lenge vært debattert om det er arv eller miljø som er årsaken til utviklingen av atferdsvansker. I dag er nyere forskning mer opptatt av samspillet mellom de to faktorene (Berg, 2005). Noen ganger er det miljøet personen lever i som bidrar til at sykdommen eller tilstanden utvikler seg. På den andre side peker Spurkland og Gjone (2003) på at der er gode holdepunkter for å hevde at genetiske faktorer i større eller mindre grad påvirker utvikling av atferdsproblemer. Dette betyr at de genetiske forholdene skaper en sårbarhet for at miljømessige risikofaktorer bidrar til utvikling av tilstanden eller lidelsen. Miljømessige risikofaktorer for å utvikle psykiske plager og lidelser kan være: ”fysisk og psykisk helse hos foreldre og søsken, livshendelser (samlivsbrudd, dødsfall, tap, sykdom), barnets forhold til foreldre og søsken, sosiale forhold og økonomi, alvorlig psykiske lidelser hos foreldrene, rusmisbruk hos foreldre, overgrep og misbruk” (Berg, 2005. s. 130). Forskning på gener har vist at vi fødes med forskjellige gener og disse genene påvirker utviklingen til den enkelte. Man kan ikke se helt bort i fra at de biologiske forskjellene mellom jenter og gutter bidrar til at atferdsvansker og AD/HD problematikk, kan komme til uttrykk på forskjellige måter.

Mangelfull sosial kompetanse er et av kjennetegnene på atferdsvansker (Haugen, 2008). God sosial kompetanse består av mange ferdigheter som: evne til empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, og ansvarlighet og evne til å kunne se en situasjon fra andres perspektiv. Disse ferdighetene gir elevene gode forutsetninger for å kunne oppleve å bli akseptert samt oppleve tilhørighet, utvikle gode relasjoner og vennskap. Uønsket atferd enten det er innagerende eller utagerende atferd, kan i mange tilfeller ses på som manglende evne til å lese den sosiale situasjonen og manglende sosiale ferdigheter (Berg, 2005). Jentene blir generelt vurdert til å ha bedre sosial kompetanse, selvkontroll og ferdigheter til å samarbeide med andre, enn gutter (Nordahl, 2005). I de tilfellene hvor jenter mangler sosiale ferdigheter kan det komme til uttrykk i form av en atferdsvanske. Hvorvidt læreren forstår at atferden til jentene er et tegn på mangelfulle sosiale ferdigheter og ikke vrang vilje, har sammenheng med lærerens kunnskap og holdning til elever med spesielle behov. Jenter med atferdsvansker blir ofte ensomme og kan streve med å ta og opprettholde kontakt. De er passive og byr lite på seg selv noe som blant annet fører til at andre barn opplever at de er vanskelige å leke og kommunisere med (Lund, 2012). Jenter med utagerende atferd oppleves ofte så intense at det oppleves som plagsomt for andre. Siden de ikke mestrer å lese det sosiale bilde, kan de bli oppfattet som sjefete. I følge forskning oppfatter de ofte ikke at andre er uenige med dem og ønsker at de skal akseptere det, de forsøker heller å trumfe gjennom sin vilje eller syn på ting.

Et annet kjennetegn på atferdsvansker er lave akademiske prestasjoner. Elever med atferdsvansker har ofte en svikt i de grunnleggende begrepssystemene og opplever derfor ofte å komme faglig tilkort i skolen (Haugen, 2000). Gjentatte nederlag og opplevelse av tilkortkomming kan føre til at jentene ”ikke gidder” å forsøke sitt beste. Andre ganger kan lave akademiske prestasjonene skyldes prestasjonsangst. Enkelte jenter har svært lave forventninger til egne evner, noe som ofte fører til at de sliter med å delta i situasjoner hvor vurderingskomponenten inngår (Haugen, 2008).

En kvinnelig variant av AD/HD?

I mange år har observasjonsstudier beskrevet at jenter og gutter ofte viser ulike symptomer når det gjelder å slite med AD/HD problematikk. Flere forskere har det siste tiåret pekt på at det eksisterer en variant av AD/HD som man ser hos jenter og kvinner, den er annerledes enn den man tradisjonelt har observert hos gutter. Likevel er det uenighet om det fins en kvinnelig variant av AD/HD. Langlete (2007) hevder at det ikke er forskning som kan bekrefte at det er en egen kvinnelig variant, og at det derfor ikke er behov for egen diagnose kriterier som kun er rettet mot en såkalt kvinnelig variant av AD/HD (Langlete, 2007). På den andre siden mener Nadeau, Littman og Quinn (2002) og Rawak (2004), at det er fare for at mange jenter med AD/HD aldri vil bli oppdaget dersom vi fortsetter å bruke de samme diagnostiske kriteriene som er i bruk i dag. Det siste tiåret med forskning har vist at det er store mørketall av jenter som har denne lidelsen, dette kan ha sammenheng med at de fleste jenter med denne lidelsen er ikke hyperaktive (Akselsdotter og Grimestad, 2009).

I dagens skole er det fremdeles grunn til å tro at mange lærere ikke har kunnskap om hvilke AD/HD - symptomer jenter viser, og at lærere fremdeles underrapporterer når det gjelder jenter og AD/HD (Langlete, 2004; Tangen, Edvardsen og Kvarstein, 2007). I følge Nadeau, Littman og Quinn (2002) er det stort sett foreldrene og ikke lærerne som oppdager jenter med AD/HD problematikk. De mener at det kan skyldes at lærerne sammenligner jentenes atferd med deres klassekamerater, hvor halvparten er gutter, mens foreldrene sammenligner sine døtre med andre jenters atferd (Nadeau, Littman og Quinn, 2002). For å kunne forstå hvorfor og hvordan AD/HD kan føre til atferdsvansker, er det viktig å lære seg grunnleggende kunnskap om AD/HD og da spesielt om hvilke symptomer man kan se hos jenter med diagnosen (Tangen, Edvardsen og Kvarstein, 2007).

SBU (2005) sin rapport fant at jenter med AD/HD hadde betydelige innlæringsproblemer i forhold til jenter uten AD/HD. Det har vist seg at jenter med AD/HD er mer innadvendt enn det guttene er. I mange tilfeller blir jenter oppfattet som mindre begavede enn gutter med AD/HD (Bryhn, 2004). De jentene som blir henvist til hjelpeapparatet, er ofte de jentene som skaper hodebry for lærerne. Enkelte er hyperaktive på samme måte som gutter. Andre jenter kan også være hyperaktive, men hyperaktiviteten vises i en annen form enn hos guttene. I følge Rawak (2004) viser hyperaktiviteten seg hos kvinner som indre uro. Den uroen kompenseres og kontrolleres på ulike måter.

Så sent som i 2004 var det kun gjort femti studier om jenter og denne problematikken, mens det var gjort flere tusen studier på gutter (Langlete, 2007). Etersom kunnskapen om AD/HD i stor grad har vært rettet mot gutter og deres symptomer, er det behov for forskning på jenter og AD/HD. Lærere trenger kunnskap om hvilke symptomer jenter som har AD/HD viser, slik at lærerne har mulighet til å oppdage og hjelpe dem til å få en god skolehverdag hvor de får utviklet seg sosialt og faglig på en positiv måte (Tangen, Edvardsen og Kvarstein, 2007).

Ulike prototyper av jenter med AD/HD

I følge Farstad og Tangen har Nadeau m.fl. (2002) utarbeidet fire ulike kategorier, når det gjelder jenters form for AD/HD. Hver kategori inneholder en beskrivelse av ulike former for AD/HD hos jenter, og inneholder beskrivelse av hvilke symptomer på AD/HD og atferdsvansker man bør være oppmerksomme på. Farstad og Tangen oversatte Nadeau sine fire prototyper til norsk og gav dem norske hverdagslige navn, slik at de skulle være lettere gjenkjennelige. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke de norske navnene på prototypene, ettersom det er de som er blitt brukt innenfor norsk forskning (Farstad og Tangen, 2004, s 27) Det må presiseres at ingen jente vil passe i kun en prototype.

"Guttejenta"

Denne formen for AD/HD hos jenter er den som er mest lik den typiske hyperaktive AD/HD varianten hos gutter. Lærerne til disse jentene opplever at jentene har en utagerende atferdsform. De tar oppmerksomheten fra andre elever, de er høyrøstede og har vanskelig for å høre etter og innrette seg etter fellesskapets regler. Det er denne gruppen jenter som blir oppdaget av lærere og sendt videre i systemet. Læreren kjenner igjen symptomene på AD/HD

når de sammenligner guttejenta med gutter de kjenner til som har diagnosen AD/HD. Ting som ikke jentene opplever som lystbetont, kan lett skape frustrasjon og sinne. Det fører igjen til krangler og økt hyperaktivitet (Farstad og Tangen, 2004).

"Skravlebøtta"

Jentenes hyperaktivitet kan også vise seg i form av hyperverbalitet. De vil snakke i tide og utide, og man kan også her observere utagerende atferd. Medelever opplever dem som intense og de tar for stor plass samtidig som deres impulsivitet kan for mange virke kvelende. Jentene får ofte status som klassens klovn, mange utvikler ofte lav selvtillit etter mislykkede skoleprestasjoner og mislykkede venninneforhold. I deres desperate forsøk i å bli akseptert lar de seg presse til ting de egentlig ikke ønsker å gjøre. Når jentene blir eldre, er det mange som utvikler en atferd hvor de bruker alkohol og andre rusmidler i form av et misbruk. Enkelte utvikler også misbruk av egen kropp (Nadeau, Quinn og Littman, 2002). Disse jentene har ofte et enkelt språk. Når de snakker hender det at de forveksler ord, noe som resulterer i at de både misforstår og blir misforstått. På skolen sliter mange med faglige problemer. I de tilfelle jentene blir henvist skyllles ofte henvisningen fagvansker (Farstad og Tangen, 2004).

"Dagdrømmeren"

De stille jentene som har oppmerksomhetsvansker men er ikke hyperaktive, blir ofte oversett og glemt i klasserom hvor mange barn kjemper om oppmerksomheten til læreren. Disse jentene er ofte sjenerte, og strever med å bli sosialt akseptert. Denne jentegruppen viser symptomer på innagerende atferd, de er følsomme og opplever ofte at de ikke mestrer hverdagen sin på en god måte (Nadeau, Littman og Quinn, 2002). Disse jentene blir kalt for drømmere. Deres konsentrasjonsvansker gjør at de strever med å holde konsentrasjonen rettet mot skolearbeid. Tankene deres vandrer ofte til ting som ikke har noe med skolen å gjøre. I klasserommet er de tilbaketrukket, og ofte får ikke med seg felles beskjeder som blir gitt i klasserommet. De starter sjelden å jobbe med en arbeidsoppgave uten å ha fått litt starthjelp. Mange av jentene blir underyttere på skolen, og de får ikke utviklet sine evner. Mange av dem er flinke i kunst - og håndverksfag. Tilleggsवansker kan føre til humørsvigninger, depresjoner og selvskading. (Farstad og Tangen, 2004).

"Den skoleflinke jenta"

I følge Nadeau, Littman og Quinn,(2002) er det jentene som går under denne prototypen som har minst sjanse for at blir identifisert som jenter med AD/HD - symptomer. Dette er skoleflinke jenter med høy intelligens. De jobber hardt for å kompensere for sin uoppdagede oppmerksomhetsvanske. Dette er jenter som engster seg mye for at skolearbeidet ikke skal være godt nok. De kan gjerne sitte oppe til langt på natt foran en prøve og bruker alle kreftene sine på skolearbeid, noe som blant annet går utover at de ikke har overskudd til å etablere sosiale bånd med jevnaldrende. Dette mønsteret fortsetter ofte langt inn i videregående skole. Til slutt er mange av dem helt utslitte og de "møter veggen". Lærerne oppdager sjelden at disse jentene har oppmerksomhetsproblemer (Farstad og Tangen, 2004).

Del 3 – Teoretiske tilnærminger

Lærerrollen

Læreren er skolens viktigste ressurs. Elevenes læringsutbytte har nær sammenheng med hvordan læreren utøver yrket sitt. Dyktige lærere har praktisk pedagogisk kompetanse, et reflektert forhold til hvilke metoder som er mest hensiktsmessig i de ulike situasjonene, og er med på å skape gode læringsforhold (Øzerk, 2010). Lærernes kunnskap, kompetanse, erfaring og lederegenskaper er med på å forme hvordan læreren praktiserer yrket sitt i det daglige liv i skolen. Lærerrollen har gått i fra i hovedsak å ha ansvaret for elevenes kunnskapstilegnelse, til å få ansvar for hele elevens utvikling. Med det menes både den faglig, sosiale og personlige utviklingen. Ansvar for deres utvikling og helse er derfor i stor grad lagt i lærerens hender. Dette er medvirkende faktorer som bidrar til viktighetsgraden av at lærere har kunnskap til å kunne oppdage og intervensere barn og unge med atferdsvansker.

I følge Berg (2005) er det liten tvil om at lærerne trenger grunnleggende kunnskap om psykiske vansker like mye som de trenger kunnskap om de ulike fagene de skal undervise i. Det er nærmest en forutsetning for å kunne tilrettelegge undervisningen og læringsmiljøet for elever med spesielle behov. Lærerne ser elevene daglig ofte gjennom flere år, og har derfor en god forutsetning til å oppfatte hvilke vansker det enkelte barn har og gripe inn der det er behov for det. Lærere som har grunnleggende kunnskap om risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i forbindelse med atferdsvansker og AD/HD, kan være en svært viktig ressurs med tanke på både forebygging og behandling av denne type problematikk (Berg, 2005).

Dessverre er det mange lærere som opplever at de verken har tid, kunnskap eller erfaring nok til å innfri alle elevers behov for rett oppfølging (Berg, 2005). Et flertall av lærerne lever med følelsen av utilstrekkelighet og maktesløshet knyttet til jobben. Spesielt vanskelig er forholdet knyttet til elever som strever med atferdsvansker og andre psykiske problemer. Mange lærere opplever at uansett hvor hardt de prøver å hjelpe eleven ut i fra de forutsetningene de har, gir arbeidet dårlige resultater (Helgeland, 2010). "Helsestatistikk for lærere viser at bare 10 prosent av lærerne når full pensjonsalder. 60 prosent blir uførepensjonert i en gjennomsnittsalder på 54 år" (Berg, 2005, s.109). Det er liten tvil om at det kan være helsebelastende å jobbe som lærer. Disse statistikkene peker på viktigheten med å undersøke forholdet mellom lærernes oppfatning av ulike typer atferdsproblemer, og deres

arbeidsoppgaver og ansvar i forhold til spesielt denne elevgruppen. I arbeidet med elever med atferdsvansker bør ledelsen ha et overordnet ansvar for å sørge for at både elevens og lærerens helse blir ivaretatt.

En del av lærerrollen handler blant annet om å være bevist og reflektert over hvilken påvirkningskraft man som lærer har på den enkelte elev. Mange lærere er redde for å stille for høye krav til jenter med innagerende atferd. Dette skjer i beste mening. De ønsker ikke at elevene skal oppleve og ikke lykkes, da disse elevene ofte har liten selvtillit fra før og et negativt attribusjonsmønster. Dessverre kan denne tilretteleggingen bidra til at eleven oppfatter tilretteleggingen som et tegn på at læreren mener at de ikke kan prestere bedre. Lærernes forventninger påvirker elevene, slik at eleven oppfører seg i tråd med hvordan de opplever at lærerens forventninger til dem er. Dette er ikke alltid i tråd med hvordan læreren tenker. Rosenthal og Jacobsen (1968) kom frem til at lærernes forventninger til elevenes potensielle evner, skapte ubevisste forskjeller i hvordan de behandlet elevene. De fant at lærerne oftere utfordret de såkalte stjerneelevne ved å gi dem vanskeligere lesestoff og gav dem hyppigere tilbakemeldinger. Denne undersøkelsen belyser hvilken enorm påvirkningskraft lærere ubevisst har på sine elever, noe som kan få store konsekvenser for den enkelte elev. I St. meld. 18. (2010-2011) Læring og felleskap vises det til hvordan lærernes forventninger til elevens evner, kan påvirke læreren i en slik grad at de ikke utfordrer de svake elevene i tilstrekkelig grad. Bandura (1997) beskriver hvordan elever opplever lærerens forventninger til deres akademiske prestasjoner. Elevens oppfatning av lærerens forventninger til deres akademiske prestasjoner kan bidra til å motivere dem til å jobbe hardere, og i motsatt fall kan det føre til at de mister motivasjonen til å jobbe med skolearbeid. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til hvordan Cooley (1964) beskrev "speilbilde selv". "Tankegangen er at andre utgjør et "speil" vi betrakter oss selv igjennom. Det er ved å observere andres bilde av seg selv at elevene kan få en oppfatning av seg selv" (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 37). I skolesammenheng vurderer elevene seg selv og sine prestasjoner ut i fra det de ser, når de betrakter "speilbildet" av seg selv hos læreren. Lærere spiller derfor en sentral rolle med tanke på hvordan elevene utvikler tro på egne evner.

Elevrollen

I det et barn begynner på skolen, er det forventet at barnet tilpasser seg elevrollen. Den enkelte skal konsentrere seg om undervisningen, og jobbe med det de blir bedt om å gjøre

både selvstendig og i grupper. Hver elev skal følge lærerens korrigeringer. De skal både tilegne seg ferdigheter og kunnskaper, og utvikle seg slik det er forventet i forhold til det som anses som normalt. Ogden (2009) viser til at det handler om hvordan elevene skal mestre følelser, regulere egen atferd og utvikle sosial kompetanse slik at de utvikler gode relasjoner både til lærere og medelever. De skal kunne samarbeide og opptre støttende for andre medelever, forsvare seg i diskusjoner og holde seg rolig når frustrasjon og sinne koker inni dem (Ogden, 2009).

Dagens elever vokser opp med helt andre krav enn det tidligere generasjoner gjorde. Halvorsen (2011) peker på at elever for kun en generasjon tilbake ikke ble målt og sammenlignet på den måten som dagens elever gjør. Presset for å lykkes i skolen har økt betydelig de siste årene. Skolen slik den er i dag inneholder stort sett teoritunge fag, og forventningene til elevenes prestasjoner er store (Halvorsen, 2011). Dessverre kan det se ut til at det kan være en medvirkende faktor til at enkelte elever utvikler innagerende eller utagerende atferdsvansker. For noen elever bidrar presset fra skolen mot presentasjon til at de jobber målbevisst for å oppnå en karakter, noe som kan være en positiv faktor for enkelte. For mange kan det oppleves så håpløst at de slutter å prøve, pga at de ikke ønsker å bli oppfattet som den ”dumme” eleven. Dette er noe jeg ser nærmere på i den følgende delen av teoriperspektivet.

Der er ingen konkret oppskrift på hvordan den enkelte skal fylle elevrollen på en best mulig måte. Det er enkelte regler som skisserer grovt opp hva som ikke er lov å gjøre på skolen, men mange av reglene og normene for hva som er godkjent atferd og hva som ikke er godkjent atferd er ikke konkretisert i skolens regelverk. En god del av jentene og guttene med atferdsvansker og AD/HD strever med å oppfatte uskrevne regler og normer. De forsøker å ikke bryte med forventet atferd, men ettersom de ikke har fått med seg alt om elevkoden, bryter de ubevisst med det som er forventet av dem.

Skolens rolle

Skolen er en arena hvor nesten alle barn og unge i vårt land tilbringer store deler av sin barndom. Den er med på å legge grunnlaget for barnets identitet i samspill med andre elever og lærere. For jenter med atferdsvansker og AD/HD oppleves ofte skolehverdagen problematisk og vanskelig. Skolen har et stort medansvar for den enkelte elevs fysiske og

psykiske helse. I følge forskning opplever sårbare grupper alt for ofte skolen som en utrygg arena (Berg, 2012). De mestrer ikke det som er forventet av dem, og blir ikke inkludert i fellesskapet på en god måte. Sårbare grupper er mer utsatt for å utvikle psykiske lidelser, noe som kan føre til skulking, frafall osv. Det er skolens ansvar å hjelpe disse elevene. For elevene er ikke skolen kun et sted hvor de lærer bestemte kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Skolen er et sted hvor elevene gjennom lek møter jevnaldrende og konstruerer mening (Helgeland, 2010).

Helgeland (2010) skriver om hvordan skolen er et bilde av samfunnet hvor klasseforskjeller og kulturforskjeller indirekte gjenspeiles gjennom foreldrenes og lærernes posisjoner, utdanning og kulturtilhørighet. Befring (2002) viser til at skolen er et speilbilde av samfunnet på godt og vondt. Fordommer, konflikter og rivalisering skjer i skolen på lik linje med ute i samfunnet. De som er svakest ute i samfunnet ser ut til å bli de svakeste også på skolen (Befring, 2002).

I følge Helgeland (2010) har samfunnet og læreplanene endret seg, mens den tradisjonelle undervisningsformen som har preget skolen i alle år ikke har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Skolens undervisningsform bærer fremdeles stort preg av formidlingslære slik den gjorde allerede da skolens historie startet (Helgeland, 2010).

Ved å se nærmere på skolens oppgaver ser man at den ønsker å være en inkluderende, positiv institusjon som har plass til alle elever enten de har problemer eller ikke, skolens intensjon er god. Til tross for den gode intensjon er det en del elever som utvikler atferdsvansker etter at de begynner på skolen. Skolen drives etter et fast system, over hele landet undervises det etter retningslinjene i Kunnskapsløftet (2006). Som voksen velger vi yrke etter hvilke evner, ferdigheter og interesser. Elever kan ikke velge på samme måte. Dersom de ikke trives med skolen slik den er i dag, kan de ikke velge å ikke gå på skolen. De kan heller ikke velge bort fag de ikke mestrer. Skolen er og blir et fast system som elevene må innrette seg etter. Det er ikke like enkelt for alle elever, ettersom alle elever er alle ulike. De kommer fra forskjellige hjem, de har ulik personlighet, evner ferdigheter, interesser med mer. Skolens oppgave blir å reflektere om hvilken rolle den spiller i elevens utvikling av atferdsvansker, og hvordan den kan arbeide for å hindre at den er en medvirkende faktor til at elevens utvikler atferdsvansker. Tiltross for at skolen drives etter et fast system er der muligheter for individuelle tilpassninger, slik at elevene i større grad skal oppleve skolen som et godt sted å være.

Ettersom denne oppgaven handler om lærere og elever, har jeg i dette kapittelet sett nærmere på lærerens, elevens og skolens rolle. I den følgende delen skriver jeg om ulike måter å forstå atferdsvansker samt forskjellige forklaringer på hva man ser på som risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer sett i sammenheng med jenters fare for å utvikle atferdsvansker. Jeg har valgt å se nærmere på dette gjennom tre ulike perspektiver: a) individperspektivet, b) aktørperspektivet og c) systemperspektivet. Perspektivene overlapper hverandre, noe som gjør at det er glidende overganger mellom det som er beskrevet som medfødte årsaker, sosial konstruerte årsaker og kontekstuelle årsaker.

Tre ulike teoretiske perspektiver

Forskning på såkalte "løvetannbarn" har bidratt til at vi i dag vet at det enkelte individ har en større aktørrolle i livet sitt en tidligere antatt (Borge, 2010). Det vil med andre ord si at det enkelte barn har mulighet til å være med på å påvirke hvordan livet deres blir. I dag ser man på ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer gjennom et aktørperspektiv hvor eleven selv er aktivt med på å påvirke sjansene for om de skal utvikle atferdsvansker eller ikke. Slåttøy (2002) hevder at atferdsvansker kan skyldes flere forhold. De ulike måtene å forstå atferdsvansker på har jeg delt inn i tre ulike perspektiver, i hvert av perspektivene ser jeg nærmere på hva som er særskilt ved det perspektivet. Det gjøres med tanke på hvilke faktorer perspektivet ser på som risikofaktor og beskyttelsesfaktor for å unngå utvikling av atferdsvansker. Ved å se på denne problematikken gjennom disse tre ulike "brillene" blir det enklere å skape et helhetlig bilde av problematikken, og dermed enklere å vurdere hensiktsmessige tiltak.

I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på disse tre ulike perspektivene. I den følgende delen vil jeg se nærmere på individperspektivet, der jeg ser eleven som et individ født med ulike egenskaper og forutsetninger, noe som kan påvirke utvikling av atferdsvansker og AD/HD. Det andre perspektivet er aktørperspektivet. Dette perspektivet vektlegger hvordan den enkelte kan være med på å påvirke ens eget liv, gjennom å ta ulike beslutninger som en selv ser på som mest hensiktsmessig for å oppnå best mulig livskvalitet. Det tredje perspektivet fremstiller atferdsvansker gjennom den påvirkningen konteksten og omgivelsene rundt eleven har på barnets helse og utvikling. Dette har jeg kalt systemperspektivet.

Individperspektivet

Det har vært en tradisjon i skolen å finne årsakene til problematferd ved se på egenskaper hos den enkelte eleven. Denne måten å forstå barnets problemer på er kalt individperspektiv (Nordahl, 2003). I følge Nordahl (2003) innebærer individperspektivet et deterministisk menneskesyn, der årsakene til elevens atferd og læringsprestasjoner er medisinsk eller psykologisk knyttet til den enkelte elev. Dersom man velger å vektlegge determinisme og kausalitet vil det innebære at man tenker at elevens atferd er styrt av ytre eller indre krefter. Dette synet fører til at eleven ikke sees på som aktør i eget liv. Individperspektivet har hatt stor plass innenfor det spesialpedagogiske arbeid (Befring, 2002). I dag ser de fleste nødvendigheten av dette perspektivet, men at det alene ikke gir en fullgod forståelse og forklaring på atferdsvansker. De fleste erkjenner at atferdsproblemer kan ha rot i helt andre forhold enn elevens egenskaper.

Mange mener at et sterkt individperspektiv fremdeles står sterkt i skolens arbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet (St. meld.18. 2010-2011, Læring og felleskap). Likevel er det sjelden at en enkelt medisinsk diagnose forårsaker atferdsvansker. I de fleste tilfellene er det flere faktorer som spiller inn før man er villig til å bruke begrepet ”atferdsvansker” for å beskrive et barn. I den vestlige verden har vi en tankegang som sier at når man står ovenfor et problem, vil det alltid være en årsak til problemet. For å kunne få redusert eller fjernet problemet, må man finne årsaken. I følge Nordahl (2003) fører denne tenkningen til at man leter etter årsakene hos personen som viser problematferden. Denne tankegangen har sin opprinnelse i naturvitenskapen, som baserer seg på en årsak - virkning syn på problemer. Røttene til denne tankegangen finner man innenfor psykologien, spesialpedagogikken og diagnostisering av ulike sykdommer og tilstander.

Nordahl (2003) peker på at reparasjonstenkning har i mange år preget lærerens forklaring på mye av atferdsvanskene i skolen. Denne tankegangen forklarer problemene ved å tilegne barnet egenskaper som at eleven gjør ting for å være vanskelig, eller at eleven er ondskapsfull, lat, hevnjerrig osv. Overland (2007) påpeker at det ikke er tilstrekkelig å fokusere kun på årsaker hos eleven. Atferdsproblemer vedlikeholdes eller forsterkes av forhold eleven ikke rår over. Transaksjoner mellom lærer - elev og elev - elev kan være med på å opprettholde eller forsterke atferdsproblemer (Overland, 2007).

I de følgende delene har jeg valgt å se nærmere på hvordan barnets temperament påvirker atferden deres og miljøet rundt dem, og hvordan mangelfull sosial kompetanse skaper problemer for dem. Deretter ser jeg nærmere på hvordan lærevansker og spesifikke lærevansker fører til problemer i forhold til læring. Til slutt ser jeg på angst og depresjon. Disse faktorene er nært knyttet til individperspektivet ettersom de omhandler ulike egenskaper ved eleven.

Temperament

I følge Berg (2005) har individets temperament sitt grunnlag i biologisk arv, men det er i stor grad påvirkelig av miljøet og samspillet i miljøet. Den enkeltes evne til å tåle påkjenninger og mestre å bli utsatt for stress, har sammenheng med både individets biologiske arv og de miljøfaktorene hun blir utsatt for (Berg, 2005, Borge, 2010). Temperament er en faktor som er vanskelig å begrense til kun individperspektivet ettersom, miljøet barnet vokser opp i og barnets temperament vekselvis påvirker hverandre. Likevel har jeg i denne oppgaven valgt å se nærmere på temperament under individperspektivet. Ettersom temperament primært forstås som en del av ikke kontrollerbar faktorer som knyttet til individets biologiske utvikling (Berg, 2005).

I dag er de aller fleste pedagoger og psykologer samstemte om et mer optimistisk syn på barnets påvirkningskraft på eget liv. Allerede som spedbarn påvirker barnet omgivelsene sine gjennom blant annet temperamentet sitt. Denne påvirkningen medfører endringer i barnets miljø. I følge Flaten (2010) vil disse endringene være med på å påvirke og endre barnet. Som nevnt ovenfor vil medfødte predisposisjoner samvirker med miljøet. Søsken kan reagere ulikt på samme stimuli, ettersom de har iboende ulikheter. Foreldre til barn som er født med vanskelig temperament opplever hvordan barnets temperament påvirker dem, og hvordan barnets temperament kan føre til at de blir frustrerte og slitne (Borge, 2010). Dette fører til at foreldrene får mindre tålmodighet og lettere reagerer negativt på barnets atferd enn hva de egentlig ønsker.

Mennesker er forskjellige. Enkelte har lett for å oppleve ting negativt og få negative emosjonelle reaksjoner, som for eksempel irritabilitet, nedstemthet eller med å bli engstelige. Andre igjen opplever ting ofte positivt, og de reagerer med emosjonelle reaksjoner som glede, tilfredshet og fryd. Personlighetsforskjeller som ulikt temperament har sammenheng med

hvordan ulike hendelser oppleves hos den enkelte (Haugen, 2008). Den enkelte elevs temperament har nær sammenheng med hvorvidt elever med atferdsvansker utvikler innagerende eller utagerende atferd. Begge atferdsprofilene har sammenheng med egenskaper ved eleven, noe som gjør at man kan forstå atferdens karakter ut i fra individperspektivet.

Mangelfull sosial kompetanse

Mangel på sosiale ferdigheter skaper problemer for mange elever i skolen. I Kunnskapsløftet (2006) er det nedfelt at sosial kompetanse er en av de viktigste ferdighetene et barn trenger for å kunne utvikle seg til gangbare voksne individer. Sosial kompetanse er noe de fleste barn kan lære. Bandura (1997) peker på hvordan barn observerer andre i ulike sosiale situasjoner, og senere forsøker ut det de har observert. Hvordan den enkeltes sosiale kompetanse vil komme til syne, har sammenheng med enkeltes personlighet, kjønn og individuelle egenskaper. Barn med atferdsvansker har ofte mangelfull sosial kompetanse. Personer med innagerende atferd, trekker seg tilbake i sosiale situasjoner der det kreves at de skal bidra med egne synspunkter. Å argumentere for det de mener er rett eller galt eller generelt by på noe av seg selv, er ofte vanskelig for dem (Nielsen, 2007). På den andre siden har vi personer med utagerende atferd som kan ha problemer med å godta at andres synspunkter kan være riktige. Sett fra et individperspektiv strever de med å sette andres behov fremfor egne behov. Mange har mangelfull selvkontroll og sviktende impuls kontroll. Det er med på å problematisere samvær med andre. I følge Sørli (2000) er det klare kjønnsforskjeller mellom gutters og jenters sosiale kompetanse. Disse kjønnsforskjellene påvirker elevens atferd. Jenter med atferdsvansker eller AD/HD har ofte dårlig utviklet sosial kompetanse. De trenger ofte konkrete råd og sosial trening i ulike kontekster for å vite hvordan de skal oppføre seg.

For å kunne forstå hva som er passende oppførsel i ulike kontekster, er det viktig å forstå språket, både det verbale og det nonverbale. For eksempel er ironi mye brukt i kommunikasjon. Barn med atferdsvansker strever spesielt med å forstå at man kan si en ting og mene noe helt annet. I samvær med andre mennesker, skapes det en atmosfære. Atmosfæren gir signaler om stemningen som samværet mellom menneskene bærer preg av. Man kan kalle det at "det ligger noe i luften". Atmosfærens påvirkning på barnets atferd kan også forklares ut i fra et systemperspektiv (som jeg kommer innom senere i oppgaven) men ettersom det her handler om hvordan den enkelte eleven oppfatter det sosiale bildet, er det de individuelle egenskapene til eleven som er avgjørende. Jeg valgte derfor å se det ut i fra

individperspektivet. Barn med atferdsvansker har ofte problemer med å oppfatte hvilke signaler atmosfæren i rommet gir. De leser ikke det sosiale bildet fullt ut. Det kan føre til at de sier ting som ikke bør bli sagt. De ler på feil sted i en samtale på grunn av at de ikke har forstått ironien som lå bak ordene. Dette kan være medvirkende faktorer til at barn med atferdsvansker ikke blir sosialt akseptert i klassen (Flaten, 2010).

Lærevansker

Forskning viser at det er sammenheng mellom faglig fungering og utvikling av atferdsvansker. Sett ut i fra individperspektivet kan ulike lærevansker som dysleksi og dyskalkuli forstås å være medvirkende årsaker til elevers utvikling av atferdsvansker (Slåttøy, 2002).

Elever med lærevansker står i fare for å utvikle det Marschauser (1999) kaller «defensiv prestasjonsorientering». Eleven er da mest opptatt av å skjule sin tilkortkomning, og utvikler uheldige selvbeskyttelsesstrategier som forverrer situasjonen. Å motta spesialpedagogisk hjelp kan oppleves som svært vanskelig på grunn av at eleven frykter hva medelever skal tenke om dem. De bruker store ressurser for å dekke over at de egentlig trenger hjelp (Marschauser, 1999). De fleste elever ønsker ikke at medelever skal oppdage at de ikke mestrer å lese eller regne i den grad det er forventet av dem. Disse elevene foretrekker at medelevene ser på dem som den ”kule” og ”tøffe” eleven som tør å la være å gjøre det som læreren ber dem om. Det er bedre for dem at medelevene har dette synet, enn at de skal forstå at eleven faktisk ikke klarer å gjennomføre det de er blitt bedt om å gjøre.

Fylling (2007) peker på at jenter med lærevansker ikke blir sett på lik linje med gutter. Jenter med lærevansker er ofte stille, og trekker seg tilbake i klasserommet i et forsøk på å være usynlige. På den måten unngår de negativ oppmerksomhet, og får være i fred med problemene sine. Eleven sitt problem løses der og da, men på lang sikt øker problemene, og de kan bli mer sammensatte og vanskeligere å få bukt med. Fylling (2007) viser til at skolen ikke klarer å integrere elever med sammensatte eller større lærevansker, til tross for at man vet at elever som blir stående utenfor fellesskapet står i fare for å utvikle atferdsvansker. Hos elever med lese- og skrivevansker ser man en overhyppighet av atferdsvansker (Zeiner, 2003). I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke om lærene oppfattet ulike tegn på innagerende og utagerende atferdsvansker blant jenter, og hva de tenkte at kunne være årsaken bak utvikling

av atferdsvanskene. Som nevnt ovenfor gir forskningen indikasjoner på at lærere sjeldent oppdager lærevansker hos jenter. I denne undersøkelsen var det interessant å se nærmere på hvordan lærere oppfattet atferdsvanskene som var beskrevet i casene, og da spesielt med tanke på casen med den innagerende jenta. Ettersom elever med lese- og skrivevansker ofte utvikler atferdsvansker, trenger lærere kunnskap om at bak innagerende og utagerende atferdsvansker kan det ligge generelle eller spesifikke lærevansker. I undersøkelsen var flere spørsmål formulert for å undersøke i hvilken grad lærerne mente jentenes problemer kunne skyldes lærevansker eller andre ”diagnoser”. På den måten håpet jeg på å få bedre innsikt i hva lærere tenkte kunne være bakenforliggende årsaker til atferdsvanskene.

Angst og depresjon

Følelsesmessige problemer kan være en medvirkende årsak til utviklingen av atferdsvansker. Det er sammenheng som viser at depresjon og angst kan være med på å endre atferden til personer som lider av dette. I flere tilfeller blir denne endringen i atferdsmønster så stor at det klassifiseres som atferdsproblemer. Det gjelder både hos barn med innagerende atferd og barn med utagerende atferd (Sørli, 2000). Lund (2004) viser til at det er sammenheng mellom kjønn og medfødte disposisjoner. Det er også sammenheng med de kulturelle forventninger som er tilstede i det miljøet hvor den enkelte jente vokser opp (Lund, 2004). Her blir det et samspill mellom individperspektivet og systemperspektivet.

I følge Grøholt m.fl. (2008) er jenter dobbelt så ofte deprimerte som gutter. De viser til en undersøkelse hvor 9 % av jentene var deprimerte, mens blant guttene var det kun 3,2 % som var deprimerte i en alder av 16 år. En depresjon kan påvirke barnets utvikling, og mange blir akterutseilte på skolen. De som har venner opplever ofte at de mister dem mens de er deprimerte. En depresjon kan være en medvirkende faktor til at barn utvikler ulike typer angst. Ulykker eller traumatiske opplevelser som barnet er vitne til eller selv opplever, kan resultere i utvikling av sosiale og emosjonelle vansker. Den vonde opplevelse kan utvikle seg til et traume som kan være en medvirkende faktor til utvikling av angst, depresjon eller posttraumatisk stresslidelse (Haugen, 2008). Enkelte er mer utsatt enn andre for å utvikle depresjoner. Igjen ser vi hvordan individuelle egenskaper i eleven blir påvirket av miljøet.

Aktørperspektiv

Helgeland (2010) peker på at skolen må se på atferdsvansker i et bredere perspektiv, og ikke kun forklare atferden ut i fra bestemte egenskaper ved enkelte elever. Elevene må i sterkere grad forstås som aktører av skolens relevans og betydning. Alle elever forsøker å påvirke sitt eget liv og sin læring. For å oppnå det tar de i bruk ulike strategier og handlinger, som ut i fra deres ståsted er mest hensiktsmessig å bruke. For å forstå hvorfor enkelte elever utvikler atferdsvansker gjennom aktørperspektivets syn på menneske, har jeg valgt å belyse de to temaene jeg vurderer som de viktigste, resiliens og virkelighetsoppfatning. Lærere har muligheter til å forebygge at barn og ungdom som utsettes for en eller flere risikofaktorer ikke utvikler psykiske vansker. Men for å kunne gjøre det trenger de kunnskap om hva som kan virke forebyggende og hvordan man som lærer kan bidra med forebygging i forhold til utvikling av psykiske lidelser. Denne kunnskapen kan man blant annet få ved å studere resiliente voksne (Olsen og Traavik, 2010). Jeg valgte derfor å se nærmere på hva det vil si å være resilient, og hvilke faktorer som kan bidra til at barn blir mer resiliente.

Vi er alle forskjellige og vi opplever verden og skolehverdagen forskjellig. Dersom en lærer skal ha mulighet til å hjelpe elever med atferdsvansker, er det viktig å forstå bakgrunnen til den enkelte elevs handlinger, noe som har nær sammenheng med hvordan den enkelte elev opplever virkeligheten. I følge Elster (1989) i Nordahl (2002) er ” en handling bygd på en persons virkelighetsoppfatninger og en persons ønsker, og at handlingen er rasjonell når den står i et bestemt forhold til virkelighetsoppfatningene og til ønskene”(Nordahl, 2002, s. 27). Det er ikke alltid enkelt å forstå at det som for læreren er uønsket atferd, kan være en atferd som eleven vurderer som den beste for deres vedkommende. Innsikt i elevs virkelighetsoppfatninger, gir læreren bedre muligheter til å forstå elevs handlinger, på den måten har læreren anledning til å hjelpe elevene til å endre forståelse av hva som er hensiktsmessig atferd i skolen.

Ikke alle elevs handlingene er rasjonelle. Enkelte ganger handler elever irrasjonelt på grunn av at handlingen deres er påvirket av sterke følelser. Det kunne vært formålstjenlig å se nærmere på hvordan forståelse av andre menneskers handlinger, bidrar til lærerens holdninger og handlinger ovenfor elever med atferdsvansker. Andre faktorer som hadde vært gangelig å se nærmere på er hvordan elevs mål, ønsker og verdier i livet er med på å påvirke atferden deres. Dersom det å gå på skolen betyr for eleven å treffe jevnaldrene, mens for læreren betyr det et sted hvor man skal erverve seg faglig kunnskap, vil elev og lærer ha ulik forståelse av

hvilken atferd som er den rette. Dessverre er det ikke rom for å gå dypere inn i dette på grunn av oppgavens begrensninger.

Resiliens

Hva er det enkelte barn er i besittelse av som gjør at de utvikler seg tilfredsstillende til tross for at det opplever en vanskelig oppvekst? Resiliens handler om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. Det betyr at barnet har utviklet god psykososial fungering som voksen til tross for opplevelse av risiko. Resiliens utvikles gjennom samspill mellom individuelle egenskaper og forhold i det miljøet barnet vokser opp i. Heldigvis viser det seg at halvparten av de barna som er eksponert for risikofaktorer og stress i oppveksten ikke utvikler alvorlige psykiske problemer, men klarer seg bra som voksne (Borge, 2010). I følge Helgeland (2010) er det enkelte kjennetegn på barn som mestrer. De viktigste er: evnen til å samarbeide, eller en generell sosial kompetanse, evnen til å handle ansvarlig og til å holde ut og gjennomføre oppgaver. Normal eller høy intelligens, kreativitet og kunstneriske anlegg er beskyttelsesfaktorer mot å utvikle psykiske lidelser. I følge Borge (2010) kan kunnskap om resiliens bidra til at lærere og andre som jobber med barn kan hjelpe dem som blir utsatt for risiko på en bedre måte enn tidligere. For at lærere skal ha mulighet til å se denne atferden som elevens måte å begrense påkjenninger på eget liv, trenger de kunnskap om hvordan elever kan utvikle uønsket atferd, for å ta kontroll over det som er vanskelig. Lærerens holdninger ovenfor elever med atferdsvansker påvirkes av den kunnskapen de har og de erfaringene de har i fra tidligere arbeid med elever med atferdsvansker.

Psykologen Ben Furman (2000) iverksatte et prosjekt for å finne ut hva det er som gjør at enkelte klarer seg godt som voksne til tross for at de har hatt en vanskelig barndom. Han intervjuet mange og satte inn to annonser i finske aviser høsten 1996, hvor han oppmuntret folk til å skrive til ham og svare på følgende spørsmål: ”Hva er det som har gjort at du har klart deg, til tross for din vanskelige barndom? Hva har du lært av din vanskelige barndom? Hva har du gjort for senere i livet skulle oppleve det du gikk glipp av i barndommen?” (Furman, 2000). Han mottok omkring 300 brev. I dem fant han noen viktige faktorer som hadde vist seg å hjelpe disse menneskene. Det viktigste var barnets evne til å finne et menneske som kunne lytte til dem, vise dem kjærlighet og hjelpe dem. Dersom foreldrene ikke klarte å ivareta barnet var det en bestemor, onkel, lærer, nabo eller lignende som hjalp

dem. Lesing, filmer, musikk, hobbyer, håndarbeid, fritidsaktiviteter og mye mere ble beskrevet som hjelpemidler disse barna hadde benyttet seg av og mange fremdeles gjorde. Ved å se nærmere på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer gjennom aktørperspektivet, får man mulighet til å forstå atferdsvansker fra et ståsted der årsaken til atferden ikke nødvendigvis ligger i eleven. Derimot kan årsaken til atferden ha sammenheng med at eleven forsøker å få kontroll over en vanskelig livssituasjon og minimere faren for å utsettes for ytterligere påkjenninger. Den enkelte elevs resiliens er forskjellig. Hva man bruker eller hvem man benytter seg av for å komme gjennom en vanskelig livssituasjon, er forskjellig. Per definisjon, mangler elever med atferdsvansker sosial kompetanse, men likevel bruker enkelte av dem mye energi på å få venner og bli sosialt akseptert. Evnen til å få det til er ofte avhengig av deres egen resiliens.

Elevers virkelighetsoppfatning

Vi mennesker har forskjellig oppfatning av fenomener og situasjoner. Virkeligheten er ut i fra dette perspektivet avhengig av hvordan vi konstruerer den, det vil si hvordan den enkelte opplever og forstår den situasjonen eller virkeligheten de befinner seg i. Samme opplevelse og situasjon kan oppleves forskjellig. Elevers virkelighetsoppfatninger må vurderes ut i fra den enkeltes bakgrunn, erfaringer, tilbøyeligheter og handlinger. Det er viktig å huske at elevenes virkelighetsoppfatning er annerledes enn lærerens (Nordahl, 2002).

Slike virkelighetsoppfatninger har innvirkning på hva den enkelte mener er rett og galt, og det er igjen med på å danne grunnlaget for våre handlinger. Det som for læreren kan se ut til å være helt gale valg, kan være valg som eleven har gjort på grunnlag av hvordan hennes virkelighet fortøner seg. De velger det som er mest hensiktsmessig for dem. Eleven foretar rasjonelle valg som et middel for og nå et mål. I følge Nordahl vil de ulike verdiene, målene og ønskene eleven har for livet bidra til å legge grunnlaget for deres handlinger. De valgene den enkelte tar, får konsekvenser for senere valg i livet (Nordahl, mfl. 2005). Ut i fra aktørperspektivet velger enkelte problematferd for å skjule ulike svakheter, eller mangel på kunnskap og ferdigheter slik at andre medelever ikke skal oppleve dem som dumme. Elever som fremstår som "late" eller virker som om de mangler "arbeidsvilje", gjør ikke nødvendigvis det for å lage problemer for læreren. Noen elever velger den løsningen fordi den virker mest formålstjenelig for å beholde eller opparbeide seg den statusen de ønsker i klassemiljøet. Andre utvikler problematferd på grunn av at de ikke opplever å bli verdsatt

eller at de ikke finner sin rolle i klassen. Klovnerollen og ”bajasrollen” har høyere status i klassen enn rollen som ”dumming”. I aktørperspektivet kan man se at elever kan velge en form for problematferd om det er mest hensiktsmessig for dem (Nordahl, 2005). Dersom læreren velger å ha en forståelse av elevens atferd bygd på aktørperspektivet, hvor elevens valg og atferd har sammenheng med elevens virkelighetsopplevelse, kan det bidra til et bedre elev- lærer forhold. Nordahl (2002) påpeker at det er mer problematferd hos elever som opplever undervisningen som lite engasjerende, meningsløs og kjedelig. Dersom en lærer klarer å gi eleven en følelse av å bli forstått, kan han bidra til å hjelpe eleven til å reflektere og korrigere sine tankemønstre og handlinger.

For elevene er det å være sosialt attraktiv ofte viktigere enn noe annet. Hvordan et barn oppnår sosial popularitet og vennskap har i stor grad sammenheng med den enkeltes utseende, klesdrakt og om de lykkes i fritidsaktiviteter. Hvordan elevens karakterer eller arbeidsinnsats er på skolen, trenger ikke nødvendigvis å være relatert til om eleven oppnår å bli sosialt akseptert av sine medelever. For mange elever som ikke opplever å få en naturlig plass i fellesskapet, kan de gjennom atferd som lærerne opplever som problematferd, oppnå og bli sosialt akseptert av medelevene (Nordahl, 2003).

Tidligere i denne delen så vi på hvordan elever velger ulike veier for å beskytte seg mot en vanskelig livssituasjon. Hva de velger er svært individuelt. Som lærere skal man ta hensyn til at alle elever er ulike, og alle kommer fra forskjellige hjem med varierte utfordringer. For å forstå hvorfor en elev viser uønsket atferd, er det hensiktsmessig å forsøke å analysere hele situasjonen. Aktørperspektivet gir læreren en mulighet til å forstå elevens atferd ut i fra elevens ståsted. Perspektivet bidrar til å fjerne fordommer som lett kan prege en lærer som opplever at deres arbeidssituasjon er vanskelig på grunn av de utfordringer elever med atferdsvansker gir dem. Gjennom kunnskap om hvordan de kan styrke elever med atferdsvansker sin resiliens, kan flere elever ved hjelp av læreren finne sin styrke og sin måte å beskytte seg selv når de kommer opp i en vanskelig livssituasjon.

Systemperspektivet

I følge Aasen m.fl. (2002) har det skjedd en endring i synet på årsaker til atferdsvansker i skolen. Som beskrevet ovenfor var fokuset på individet der man lette etter avvik og problemer i elevens personlighet, evner og forutsetninger. I dag har både forskningsmiljøer og læreplanene et mer utvidet syn på hva som kan være årsaker til elevens atferdsvansker. Den systemiske tilnærmingen åpner for at vanskene kan ha sitt utspring i omgivelsene rundt barnet, som problemer i relasjonen mellom elev- lærer eller elev - elev (Aasen, Nordtug, Ertevag og Leirvik, 2002). I St.meld. nr.30 ”Kultur for læring”, fremheves det at atferdsvansker blant elever kan forstås som ”manglende mestring av skolens forventninger og krav” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Dette er en klar endring i synet på atferdsvansker. Atferdsvanskene skyldes ikke kun forhold ved individet selv. Læreplanen Kunnskapsløftet (2006) stiller krav til at den enkelte skolen skal vurdere om elevens læring og utvikling har sammenheng med deres pedagogiske arbeid. Dette skal være med på å ansvarliggjøre skolene, slik at de reflekter over om der er sammenheng mellom elevens atferd og deres pedagogikk (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004 a; Kunnskapsdepartementet 2008; Utdanningsdirektoratet, 2009a).

I den følgende delen av oppgaven ser jeg nærmere på ulike forhold i omgivelsene rundt eleven som kan være medvirkende årsaker til utvikling av atferdsvansker. I arbeidet med elever og atferdsvansker er det hensiktsmessig å studere hvilken rolle eller funksjon samfunnet har tillagt skolen, og hvilke kunnskaper, verdier og holdninger skolen forvalter og formidler videre til elevene. En antakelse kan være at problematferd kan ses på som en konsekvens av de funksjonene skolen har, og de verdiene skolen formidler ved å tillegge enkeltelever bestemte egenskaper og vansker (Nordahl, 2003).

Familiekonteksten

Det er bred enighet om at barn som lever i en vanskelig hjemmesituasjon kan utvikle atferdsvansker som følge av omgivelsene de bor i. Atferdsvanskene kan da være ytring eller signaler om at barnet føler maktesløshet, opplever mistriivsel eller er i en livssituasjon som er uhåndterbar (Befring, 2001). Andre årsaker til utvikling av atferdsvansker er blant annet omsorgssvikt av ulike slag, tap av nære familiemedlemmer, foreldre som skilles, flytting eller tap av bestevenn. Konflikter i familien som utvikler seg til å bli alvorlige konflikter som varer

over tid, utgjør også en risiko for at barn og unge utvikler atferdsvansker (e.g. alvorlig disharmoni og ufred mellom foreldrene, kan bidra til at barn utvikler atferdsproblemer).

Barn som utsettes for omsorgssvikt er sårbare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Omsorgssvikt kan variere i ulik form og styrke. Det gjelder alt i fra foreldre som velger å ignorere fagfolk som forteller dem at barnet deres trenger hjelp, til foreldre som straffer barnet psykisk og fysisk. Barn som utsettes for seksuelle overgrep er spesielt utsatte for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Foreldre med alvorlige psykiske lidelser har begrensede muligheter til å ha normale og sunne relasjoner med barna sine. Barn som lever under slike forhold, har høy risiko for utvikling av atferdsvansker (Haugen, 2008).

Forhold til læreren og læringsmiljøet.

Enkelte lærere har lav terskel for støy og konflikter i klasserommet. Befring peker på at det kan være en sammenheng mellom den lave konflikterskelen og negativ fokus på elever som bidrar til bråk og konflikter (Befring, 2002). Det trenger ikke nødvendigvis å være noe galt med eleven, men læreren kan ha et problem som hun viderefører på eleven og dermed opplever læreren at eleven har atferdsvansker (Befring, 2002). Læringsmiljøer og holdninger til læringsmiljøet kan være avgjørende for om elevene tør å be om hjelp til ting de ikke forstår. Utfordringene for lærerne er å skape et læringsmiljø hvor det er lov å gjøre feil (Lund, 2004). Det er gode arbeidsprosesser som er målet med skolearbeidet, og ikke alltid det å få et perfekt resultat. I følge Marshauser (1999) er det i vår kultur mer belastende å måtte forklare dårlige resultater med at man har dårlige evner, enn det er å forklare det med at man ikke rakk å forberede seg osv. Gode resultater forklares ofte ut i fra forhold ved oss selv, mens dårlige resultater forklares ved dagsform, dårlig formulert oppgave, uflaks med mer. Dette kalles attribusjonsmønster, og er et selvbeskyttende mønster (Marshauser, 1999).

Læreren kan oppleve at eleven har atferdsvansker, mens eleven selv ikke opplever atferden sin som problematisk. I elevens hode reagerer hun slik som respons på omgivelsene og den situasjonen hun er i. I følge Nordahl (2003) kan slike strategier ”ofte komme i konflikt med lærernes ønsker og hensikter i klasserommet. Det innebærer at det som for elevene er positive sosiale og kommunikative strategier, for lærere oppleves som problematisk atferd.

Straffereaksjoner i skolen som å komme på gangen, bli sendt til rektor og lignende kan gi sosial popularitet. I følge Helgeland (2010) blir elevenes faglige og sosiale utbytte av skolen

avgjort i elevens samspill med medelevene. Det er her elevens oppfatninger av skolens relevans og betydning dannes.

I denne delen av oppgaven har jeg sett på ulike måter å forstå atferdsvansker på. Jeg har sett på atferdsvansker gjennom individ, aktør og systemperspektivet. Slik jeg ser det vil man ikke kunne danne seg en helhetlig forståelse av atferdsvansker dersom man kun velger å bruke et perspektiv. Gjennom en eklektisk tilnærming hvor man bruker alle tre perspektivene, vil man kunne avdekke bedre hva som ligger bak atferdsvansken og dermed er sjansen for å gi rett hjelp større. Når jeg utviklet instrumentet til undersøkelsen valgte jeg å stille spørsmål som gjorde at lærerne måtte reflektere over elementer som gjenspeiler perspektivene. Den neste delen av oppgaven er metoddelen. Her skriver jeg om valg av metode, fremgangsmåte og gjennomføring av undersøkelsen.

Del 4 – Metode

Begrunnelse for valg av forskningsdesign

Temaet for masteroppgaven var å forsøke å kartlegge om dagens lærere i norske ungdomskoler er i stand til å oppdage jenter som sliter med innagerende og utagerende atferdsvansker og AD/HD. I begynnelsen av oppgaven ble det vist til at forskning hevder at en stor del jenter med atferdsvansker og jenter med AD/HD, ikke blir oppdaget i grunnskolen. Det var disse forskningsresultatene som var bakgrunn for valg av temaet til oppgaven.

For å velge hvilken metode som var mest hensiktsmessig å bruke i arbeidet med oppgaven, ble fordeler og ulemper ved kvantitativ og kvalitativ metode vurdert. Gjennom intervju, som er en kvalitativ forskningsmetode, kunne man ha spurt lærerne direkte om de hadde tilstrekkelig med kunnskap om jenter med atferdsvansker og jenter med AD/HD. Likevel er det under et intervju alltid en fare for at man ubevisst påvirker den man intervjuer. De aller fleste ønsker å bli oppfattet som dyktige lærere. Ubevisst kan det føre til at lærerne svarer ut i fra det de tenker er det ideelle lærerperspektivet og ikke det som er deres egen oppriktige mening.

Utgangspunktet for oppgaven var en hypotese som bygde på ulike forskningsresultater og utspill i media. I følge Jacobsen (2005) er utgangspunktet for en empirisk undersøkelse oftest et spørsmål. Spørsmålene handler om et forhold som igjen skaper spekulasjoner. I samfunnsvitenskapen er det ofte spekulasjonene som fører til hypoteser (Jacobsen, 2005). Oppgavens hypotese: Lærerne oppfatter ikke problemene til elever med innagerende atferdsproblematikk på lik linje, med hvordan de oppfatter problemene til elever med utagerende atferdsproblematikk. Hypotesen bygger på tidligere forskning, som ble omtalt i de første delene av oppgaven. Jeg håpet også å få tak i mulige ubevisste holdninger og kunnskaper hos lærerne, kvantitativ forskningsmetode ble derfor vurdert som et hensiktsmessig og pålitelig valg. Både fordeler og ulemper ved metoden ble tatt i betraktning før en endelig beslutning av forskningsdesign ble tatt. Det var lærernes kunnskaper om og holdninger til jenter med atferdsvansker som skulle undersøkes. Derfor ble det naturligvis lærere som ble deltakere i undersøkelsen. På den måten var problemstillingen i stor grad med på å forme undersøkelsens design.

En fordel med kvantitativ tilnærming er at den kan gjennomføres anonymt, og på den måten blir personvernet til deltakerne ivaretatt. Resultatene ble kodet og deretter lagt inn i dataprogrammet SPSS for nærmere bearbeidelse. Anonymisering er for mange et avgjørende moment for om de skal delta i undersøkelser. I kvantitative metoder generaliserer man fra et utvalg enheter som har blitt studert til en større populasjon som ikke er blitt studert (Jacobsen, 2005). Kvantitativ metode gir også gode muligheter for å sammenligne resultatene med tidligere undersøkelser (Larsen, 2007). Et utvalg bør være tilstrekkelig stor til at man får nok informasjon, slik at det er mulig å gjøre en generalisering (Jacobsen, 2005). I tillegg ble det klart at det måtte gjøres et utvalg av enheter innenfor populasjonen. Populasjonen jeg skulle foreta undersøkelsen hos, var ungdomsskolelærere i Norge. Utvalget ble ungdomsskolelærere i en fylkeskommune.

Det ble utarbeidet en mellomgruppe design som gav mulighet til å sammenligne lærernes svar med intensjonen å analysere lærenes oppfatninger omkring jenter med to forskjellige typer atferdsvansker. Deltakerne ble delt i to grupper der hver gruppe ble gitt en case. Mens en gruppe svarte på spørsmål knyttet til jente som viste tegn på utagerende atferd og symptomer på AD/HD med hyperaktivitet svarte den andre gruppen på spørsmål knyttet til jente som viste tegn på innagerende atferd og symptomer på AD/HD uten hyperaktivitet.

Operasjonalisering av problemstillingen

I enhver undersøkelse er det problemstillingen som legger grunnlaget for hvilket undersøkelsesopplegg som skal gjennomføres, og på hvilken måte empirien skal samles inn (Jacobsen, 2005). I denne undersøkelsen ble det et kvantitativ mellomgruppe design. Den teoretiske problemstillingen måtte bearbeides slik at den kom til et operativt nivå som lot seg undersøkes empirisk. Problemstillingen måtte bli så konkret og tydelig som mulig slik at man var sikret å få inn informasjon om det man ønsket å undersøke. Denne prosessen bidro til utformingen av utsagnene i spørreskjemaene, og sørget for å sette begrensninger for det som ble undersøkt.

I undersøkelsen skulle man finne ut hvilke oppfatninger lærere hadde om jenter med innagerende versus utagerende atferd, og om de var i stand til å oppdage problematikken. Symptomene på utagerende og innagerende atferd er svært forskjellig. Det var kun de ulike symptomene som skilte jentenes atferd som kunne gi lærerne indikasjoner på at begge jentene

hadde problemer på skolen. Atferden som er beskrevet i casene inneholder kjennetegn som jenter med atferdsvansker og AD/HD viser. Hva læreren opplever som avvik fra det de mener er normalatferd, og hvilken holdning de har til atferd som er annerledes, er med på å prege deres oppfatning av jentenes atferd. Hvem atferden er problematisk for, har sammenheng med hva slags atferd det er eleven viser, og lærerens holdninger og kunnskaper. Hvilken forutsetning læreren har til å oppleve jentenes atferd som problematisk, har blant annet sammenheng med hvorvidt de har kunnskap til å forstå at atferden avviker fra det normale. I en kvantitativ undersøkelse er det problemstillingen som bestemmer hva som skal være den uavhengige og avhengige variabelen (Jacobsen, 2005). I denne oppgaven er det atferdsprofilen (innagerende eller utagerende) til jentene som er den uavhengige variabelen, mens lærerens oppfatninger av atferden er den avhengige variabelen. Larsen (2007) skriver at problemstillingen skal angi hvilke fenomener som skal undersøkes og hvilke egenskaper ved dem det skal sies noe om. I løpet av denne konkretiseringsprosessen ble det viktig å tenke gjennom om problemstillingen inneholdt de indikatorene som det var meningen å undersøke. Det bidrar til å sikre oppgavens validitet og reliabilitet (Jacobsen, 2005).

Kritisk refleksjonen omkring problemstillingen og arbeidet med å få den mer konkret slik at ulike tegn og symptomer ble mer målbare, bidro til endring av utformingen på problemstillingen opptil flere ganger. Jeg begynte med å stille spørsmål om lærere hadde tilstrekkelig kunnskap til å kunne oppdage jenter som viser symptomer på innagerende atferd. Men disse spørsmålene gav ikke tilstrekkelig med informasjon, og var svært vanskelig å operasjonalisere. Det er ikke nok at læreren kun har kunnskap om atferdsvansker og AD/HD, de må også ha en holdning og forståelse av elevens atferd som problematisk, samt vilje til å hjelpe eleven. Problemstillingen måtte endres slik at den målte om læreren hadde kunnskap om både utagerende og innagerende atferdsvansker, og om den gav noen indikatorer på lærenes oppfatninger av disse utfordringene generelt. Det ble vanskelig å utarbeide en problemstilling som dekket alle aspektene og formål. Det ble derfor utformet følgende to problemstillinger:

- 1. Er det forskjell på lærerens oppfatninger av ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*
- 2. Hvordan oppfatter lærere ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*

For å sikre videre konkretisering av problemstillingen, ble ulike tegn kategorisert under fem underspørsmål, dette ble gjort for å sikre at man fikk svar på det man ønsket i undersøkelsen. Spørsmålene i spørreskjemaet skilte mellom innagerende og utagerende atferd, noe som gav gode muligheter for å sammenligne dataene.

1. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder alvorlighetsgrad?
2. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder atferdens påvirkning på andre?
3. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder sosial fungering og akademiske prestasjoner?
4. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder elevens motivasjon og arbeidsvilje?
5. Er det forskjell mellom lærernes oppfatning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder diagnostisering av vanskene?

Som nevnt innledningsvis ble det utarbeidet to caser til undersøkelsen. Den ene casen handlet om en fiktiv jente som viste symptomer på utagerende atferd, Eva (UA). Den andre casen handlet om en fiktiv jente som viste symptomer på innagerende atferd, Siv (IA). Utsagnene i spørreskjemaene tok utgangspunkt i casene.

Ved å lese casene fikk lærerne informasjon om jentenes atferd og litt generell informasjon om deres liv. I spørreskjemaet (vedlegg nr 2) ble det utarbeidet utsagn som lærerne skulle indikere graden av i på en skala fra 1-5 Utsagnene var påstander om elevens atferd, lærernes opplevelse av elevens atferd og hva som kunne være årsakene til disse vanskene. Disse utsagnene skulle måle lærerens bevissthet i forhold til hva som er "normalatferd" for jenter i ungdomskolen, og hva som ikke er "normalatferd". Nærmere beskrivelse av hvordan casene og spørreskjemaene ble utarbeidet kommer senere i dette kapitlet. Alle spørsmål og svar ble registrert i dataprogrammet SPSS, men det var kun de spørsmålene som var mest relevante i forhold til problemstillingen som ble tatt med i det videre arbeidet med oppgaven. Dette var viktig å begrense oppgavens omfang slik at det ble en ryddig og oversiktlig tolkningsprosess av de funnene som var mest relevante for å få svar på underspørsmålene og problemstillingen. Underspørsmålene bidro til operasjonalisering av de begrepene som skulle måles i oppgaven.

Til hvert underspørsmål var det knyttet flere spørsmål i spørreskjemaet som skulle sikre at det kom inn tilstrekkelig informasjon. Til sammen ble disse spørsmålene til et tema.

Underspørsmål 1. Alvorlighetsgrad

Temaet bygger på følgende utsagn fra spørreskjemaet:

NR 1: Eva/Siv har behov for spesialundervisning.

NR 11: Hvis jeg har Eva/Siv som elev, ville jeg henvise henne til PPT.

NR 13: Eva/Siv sin atferd er svært alvorlig.

NR 28: Eva/Siv har behov for ekstra sosial støtte fra skolen.

De fire spørsmålene til underspørsmål 1. *Alvorlighetsgrad* kan gi opplysninger om læreren opplever Eva/Sivs atferd alvorlig og problematisk, og om de ser at Eva/Siv har behov for hjelp og om de vil hjelpe henne ved og blant annet henvise jenta til PPT. Atferdsproblemer fører ofte til problemer både faglig og sosialt. Dersom læreren svarer at Eva/Siv trenger spesialundervisning og sosial støtte fra skolen, kan det være indikasjoner på at hun er i stand til å intervensere Eva/Sivs problemer. Spørsmålene gir mulighet til å se nærmere på om lærerne skiller mellom utagerende og innagerende atferd, på basis av deres oppfatning av alvorlighetsgraden gitt den måten spørsmålene er operasjonalisert gjennom gruppering av de ulike utsagnene.

Underspørsmål 2. Elevens atferdspåvirkning.

Temaet bygger på følgende utsagn fra spørreskjemaet:

NR 2: Eva/Siv sin lærer vil ha problemer med å håndtere Eva/Sivs sin atferd.

NR 12: Eva/Sivs problemer forstyrrer medelevers læring.

NR 22: Det er enkelte dager da jeg gruer meg til å gå på jobb, på grunn av alle problemene barn som Eva/Siv gir meg.

De tre spørsmålene som hører til underspørsmål 2 kan gi opplysninger om hvordan lærerne opplever Eva og Sivs atferd. Spørsmålene gir muligheter til å se om lærerne skiller mellom hvordan de vurderer den utagerende atferden versus den innagerende atferden til jentene i forhold til om de opplever jentenes atferd så problematisk at de mener at lærerne vil ha

problemer med å håndtere den og at atferden fører til at deres jobbsituasjon blir vanskelig. Spørsmålene gir også mulighet til å se om lærerne skiller mellom den utagerende og den innagerende atferden på basis av atferdens påvirkning på andre.

Underspørsmål 3. Akademisk prestasjon og sosial fungering

Temaet bygger på følgende utsagn fra spørreskjemaet:

NR 4: Om 2 år vil Eva/Sivs akademiske prestasjoner være på lik linje med medeleverer på samme alder.

NR 9: Eva/Siv vil bli sosialt akseptert av sine medeleverer.

De to spørsmålene som er tilknyttet underspørsmål 3 kan gi opplysninger om hvordan læreren opplever Eva/Sivs akademiske prestasjoner, og hvordan de opplever Eva/Sivs sosiale status i klassen. De gir også mulighet for å sammenligne svarene mellom de to deltakergruppene på basis av den informasjonen de fikk i casene, som lærerne oppfatter å ha mindre betydning for elevenes fremtid. Atferdsvansker kan føre til faglige og sosiale problemer. Faglige og sosiale problemer kan også føre til atferdsproblemer.

Underspørsmål 4. Elevens motivasjon og arbeidsvilje

Temaet bygger på følgende utsagn fra spørreskjemaet:

NR 10: Eva/Siv sin latskap vil forhindre henne i å prestere etter beste evne.

NR 21: Dersom Eva/Siv hadde tatt seg sammen og forsøkt å jobbe litt hardere, ville Eva/Siv kunne oppnådd bedre resultater.

De to spørsmålene som tilhører underspørsmål 4 kan gi opplysninger om hvordan lærerne opplever Eva/Sivs motivasjon til å arbeide med skolearbeid, og om de skiller mellom den innagerende og den utagerende atferden, i forhold til hva de tenker er årsaken til elevens negative attribusjon mønster. Spørsmålene kan gi noen indikasjoner på om lærerne tenker at det er latskap, vilje til å jobbe eller prestasjonsevne som hindrer bedre skolerresultater. Man kan sammenligne de to deltakergruppene for å se om lærerne skiller mellom den innagerende atferden versus den utagerende atferden med tanke på at den ene gruppen har større sjanse til å endre på skolerresultatene enn den andre.

Underspørsmål 5. Diagnostisering av vanskene

Temaet bygger på følgende utsagn fra spørreskjemaet:

NR 24: Det er stor sannsynlighet for at EVA/Siv har AD/HD.

NR 25: Det er stor sannsynlighet for at Eva/Siv har lærevansker.

NR 26: Det er stor sannsynlighet for at Eva/Siv har atferdsvansker.

De tre spørsmålene som tilhører underspørsmål 5 kan gi opplysninger om hva lærerne tenker på som sannsynlige årsaker til Eva/Sivs atferd. Spørsmålene kan gi noen indikasjoner på om lærerne har kunnskap om hvilke symptomer som kan være tegn på AD/HD, lærevansker eller atferdsvansker. Og om de er villige til å attribuere dem til ulike diagnoser. Spørsmålene gir også mulighet til å sammenligne om lærerne skiller mellom den utagerende og den innagerende atferden på basis av de ulike kjennetegnene på lærevansker, AD/HD og atferdsvansker.

Deltakerne

Utvalget var lærere som jobber på ungdomskoler i flere kommuner innenfor samme fylkeskommune. Kommunene hadde ulike størrelse når det gjaldt antall innbyggere, noe som spilte en stor rolle for antall skoler som er representert fra den enkelte kommune i undersøkelsen. Skolenes størrelse og demografiske beliggenhet varierte fra store byskoler til små bygdeskoler hvor elever fra ulike klassetrinn tilhørte samme klasse. Felles for deltakerne var at de alle var utdannet lærere.

Tabell 1 Bakgrunnsvariabler for casene til Eva og Siv

	Eva (UA)		Siv (IA)	
	gj.snitt	std.av.	gj.snitt	std.av.
Alder	42.2	(10.7)	45.6	(11.4)
Ansiennitet som lærer	14.7	(10.0)	18.0	(12.2)
Antall år med høyere utdanning	5.3	(1.2)	5.0	(1.0)
Antall års erfaring i arbeid med barn med spesielle behov	2.1	(.95)	2.2	(.97)

Som tidligere nevnt ble deltakerne delt i to grupper. Den ene gruppen skulle svare på spørsmål angående casen om Eva (UA). Den andre gruppen skulle svare på spørreskjemaene til casen om Siv (IA). 121 lærere svarte på utsagnene til spørreskjemaet om Eva og 108 svarte på utsagnene til spørreskjemaet om Siv. På casen om Eva var det 38 % menn og 62 % kvinner som deltok. På casen om Siv deltok 47 % menn og 53 % kvinner. Ytterligere informasjon om gruppene presenteres i Tabell 1. Som Tabellen viser var demografisk bakgrunn mellom de to gruppene stort sett like.

Prosedyre

Valg av geografisk beliggenhet for undersøkelsen ble en fylkeskommune. På nettsiden PEDLEX Norsk Skoleinformasjon (Pedlex, 2009) fant jeg navn og kontaktopplysninger på de offentlige skolene i den utvalgte fylkeskommunen. Jeg tok kontakt med alle kommunekontorene i fylkeskommunen, og deretter fikk jeg telefonnummeret til de enkelte ungdomskolene i kommunen. Jeg ringte til alle skolene, og fortalte om spørreundersøkelsen til rektor. 22 skoler ønsket å delta, og 6 skoler takket nei. Det var en skole som trakk seg fra undersøkelsen etter å ha mottatt spørreskjemaene. Da jeg spurte rektorene om antall spørreskjemaer jeg skulle sende, fikk jeg et cirka antall. De var klare på at de ikke kunne pålegge lærerne å delta i undersøkelsen, men de kunne oppmuntre dem. Samtlige spørreskjemaer, både besvarte og ubesvarte, skulle sendes tilbake. Dette klarte 17 skoler å gjennomføre, mens 4 sendte kun tilbake de besvarte. Samtlige ledere ved skolene forklarte at det var vanskelig å få lærerne til å gjennomføre spørreundersøkelser de ikke ble pålagt.

I informasjonsbrevet ba jeg rektorene returnere skjemaene som ikke ble utlevert, for eksempel på grunn av lærernes fravær. (Se vedlegg nr 1). Jeg sendte totalt ut 520 spørreskjemaer. 178 besvarelser ble sendt tilbake uten at de ble brukt i undersøkelsen. Disse ble tolket som ikke utlevert av rektorene i følge informasjonsbrevet. 229 spørreskjemaer ble returnert ferdig besvart. Svarprosenten ble derfor 67 %, men det er en mulighet for at svarprosenten kan ligge mellom 67 % og 44 %, på grunn av at jeg ikke kan være helt sikker på at rektorene fulgte instruksjonene i informasjonsbrevet. Likevel er det stor sannsynlighet for at svarprosenten er over 50 %, noe som karakteriseres som tilfredsstillende, men kunne med fordel ha vært høyere.

Utarbeidelse av spørreskjemaet

Arbeidet med utarbeidelsen av spørreskjemaet startet ved å se nærmere på tidligere undersøkelser og ulike testskjemaer som blir brukt i arbeidet med å utrede atferdsvansker og AD/HD. Testskjemaene gav indikasjoner på hva fagfolk vurderer som relevant å spørre om når de utreder barn og unge med symptomer på atferdsvansker og AD/HD. Et instrument utviklet av (Tournaki og Podell, 2005) ble hovedgrunnlaget for utarbeidelsen av instrumentet til denne oppgaven. Flere av utsagnene fra deres instrument ble brukt i denne undersøkelsen. De ble oversatt til norsk, og tilpasset norske forhold. Enkelte andre spørsmål ble tatt fra andre kilder, blant annet Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD (Sosial og helsedirektoratet, 2006). Denne litteraturen og flere andre kilder var med på å legge grunnlaget for utsagnene i spørreskjemaet.

Å formulere utsagnene på en slik måte at færrest mulig skulle misforstå dem, var en tidkrevende prosess. Litteraturen gav innsyn i symptomer som jenter med atferdsvansker og AD/HD viser, ulike årsaker til atferdsvansker og både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Casene var basert på tidligere forskning og er som tidligere nevnt presentert i sin helhet i vedlegg nr 4 og 5. Undersøkelser gjort blant elever med atferdsvansker og deres lærere var også med på å danne grunnlaget for utforming av både caser og spørsmål. Grøholt m.fl. (2006) har skrevet caser som de har knyttet til ulike psykiske lidelser. Zeiner m.fl. (2004) har utarbeidet caser knyttet til jenter med ulik form for AD/HD. Disse casenes oppbygging og symptombilder gav meg indikasjoner på hva som burde være med i casene til denne oppgaven. Hovedmålet var å velge egenskaper som er mest karakteristiske for barn med innagerende og utagerende atferd. Nordahl mfl (2000) utarbeidet en modell der atferdsvansker ble delt i fire kategorier: (1) undervisnings og læringshemmet atferd, (2) sosial isolasjon, (3) utagerende atferd og (4) norm og regelbrytende atferd. Disse fire kategoriene kan igjen deles inn i to kategorier, hvor undervisnings og læringshemmet atferd sammen med sosial isolasjon går under kategorien innagerende atferd, og utagerende atferd og norm og regelbrytende atferd går under kategorien utagerende atferd (Overland, 2007).

Atferdsvanskene ble delt i to kategorier da grunnlaget for utarbeidelsen av casene ble gjort. For eksempel barn med innagerende atferd strever ofte med undervisningshemmende atferd og sosial isolasjon, mens barn med utagerende atferd strever med den utagerende atferden og ofte også norm og regelbrytende atferd. Befring (2002) beskriver inndelingen av atferdsvanskene slik: "Når betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker benyttes, refereres det

til to hovedprofiler av problemer. På den ene siden er det snakk om ekstroverte, utadvendte kjennetegn av typen hyperaktivitet, impulsstyrt atferd, sosial kontakt, asosialitet og voldelig atferd. På den annen side har vi å gjøre med en introvert, innadvent atferd som kjennetegnet av sosial isolasjon og tilbaketrekking, depresjon, angst og psykosomatiske plager” (Befring, 2002, s. 156).

En annen viktig medvirkende faktor som var med på å forme utarbeidelsen av casene var de karakteristiske trekkene for jenter som sliter med AD/HD. Begge casene bygger på typiske kjennetegn for jenter med atferdsvansker og AD/HD. Det ulike ved casene var jentenes symptomer. Eva (UA) viste symptomer på ei jente med utagerende atferdsvansker eller AD/HD - tilstand med hyperaktivitet. Casen med Siv (IA) viste symptomer på ei jente med innagerende atferdsvansker eller en AD/HD - tilstand uten hyperaktivitet. Casene skulle gi lærerne tilstrekkelig med opplysninger, slik at de kunne kjenne igjen trekkene til jenter som strever med atferdsvansker ut i fra de to profilene. Jentenes atferd var ulik, men konteksten var lik. Begge gikk i 8. klasse, og bodde hjemme med mor, far og to søstre. Spørreskjemaene som var utarbeidet til undersøkelsen var like, uavhengig av hvilken case man svarte på.

Spørreskjemaene ble delt i to deler. Del en var ikke knyttet til casene. I denne delen av spørreskjemaet skulle lærerne svare på bakgrunnsvariabler om seg selv. Det ble spurt om kjønn, alder, ansiennitet som lærer (antall år) og antall år med utdanning. Det ble også spurt om etterutdanning, hvilke klassetrinn de underviste på og erfaring med å jobbe med barn med spesielle behov. Utarbeidelsen av spørreskjemaene var et tidkrevende arbeid hvor utfordringen var å formulere spørsmålene så klart og tydelig som mulig. Det ble i tillegg lagt inn noen like spørsmål, men med ulik utforming og ulik plassering i skjemaet, for å avsløre eventuelle feilkilder. Det var et mål at casenes bakgrunnsinformasjon skulle være så lik som mulig. Dette for å sikre oppgavens reliabilitet, og for å redusere sjansen for at faktorene ikke relatert til barnets atferdsvansker påvirket svarene som lærerne gav.

Ettersom jeg skulle undersøke lærernes oppfatninger, benyttet jeg meg av rangordnende spørsmål. Jeg utformet ulike påstander som lærerne skulle indikere graden av enighet eller uenighet med en skala fra 1-5. Det ene ytterpunktet var ”helt enig (1)”, mens det andre ytterpunktet var ”helt uenig (5)”. Spørreskjemaet bestod av 29 lukkede påstander og et åpent spørsmål som gav rom for respondenten til å uttale seg. Det gav mulighet for respondenten til

å formidle egne individuelle synspunkter rettet til undersøkelsen. I brevet til rektorene ble det vedlagt forslag til praktisk gjennomføring av undersøkelsen

Pilot

Før spørreskjemaene ble ferdig utarbeidet og distribuert til deltakerne blir spørreskjemaet pilotert. Pilotundersøkelsen ble gjennomført for å se om det var spørsmål som var forståelig og om språket i casene var lettleste og gav tilstrekkelig med informasjon. Målet var å kontrollere om det som det ble spurt om i spørreskjemaene var en gyldig representasjon av variablene jeg ønsket å undersøke.

Det var ni lærere som deltok i pilotundersøkelsen. Jeg møtte personlig opp og satt på lærerværelset mens lærerne svarte på undersøkelsen. Jeg startet med å presentere meg og sa kort hvilke studie jeg jobbet med. Alle skjemaene ble sendt rundt i en bunke hvor lærerne forsynte seg etter hvert som bunken kom til dem. På den måten sikret jeg at jeg ikke kunne kontrollere hvem som fikk hvilket spørreskjema.

Da alle skjemaene var besvart, fikk lærerne mulighet til å stille spørsmål. De kom også med synspunkter på hva de synes burde endres på, og gav forskjellige forslag til endringer. Flere lærere gav uttrykk for at de ønsket mer informasjon om jentene i casene. Enkelte gav uttrykk for at de synes noen spørsmål var for like. Lærernes synspunkter tok jeg med meg i det videre arbeidet med spørreundersøkelsen. Deres synspunkter ble nøye overveid i forbindelse med den endelige utarbeidelsen av instrumentet. For eksempel ønsket enkelte mer informasjon i casen, og det ble da vurdert om der var tilstrekkelig med informasjon eller om casene hadde vesentlige mangler.

Analysen

For å vurdere om forskjellen mellom gruppene i utvalget også ville være til stede mellom de to gruppene i populasjonen, ble t- testen valgt som statistisk metode. T- testen skal bekrefte eller avkrefte om resultatet i de to ulike gruppene er signifikante (.05 alpha nivå).

Nullhypotesen var at de to utvalgene kommer fra den samme populasjon, med andre ord at det ikke finnes en statistisk signifikant forskjell mellom utvalgene. Spørreskjemaet bestod av 29 ulike utsagn. For å begrense materialet og for at det skulle være mulig å få en best mulig oversikt, valgte jeg å dele de ulike utsagnene inn i 5 temaer. Underspørsmålene skulle bidra til

at det kom inn tilstrekkelig med informasjon slik at det ble mulig å svare på problemstillingene. Det var enkelte utsagn jeg valgte å se bort i fra på grunn av at de ikke var relevante nok i forhold til underspørsmålene og de endelige problemstillingene. Hver gjenværende påstand ble analysert separat. Til slutt ble det gjennomført 14 forskjellige t-tester.

Del 5- Resultater

Grunnlaget for spørreskjemaet var de fem underspørsmålene. Utsagnene ble derfor inndelt i fem temaer. Etersom resultatene fra t- testene er ment å gi svar kun på problemstilling 1, er det kun disse resultatene som presenteres i denne delen. Når det gjelder problemstilling 2, er det de deskriptive statistikk som man er nødt til å ta utgangspunkt i. Disse resultatene handler om graden av enighet (for eksempel prosent enig eller uenig) med ulike utsagn på skalaen. Jeg har valgt å presentere disse funnene i drøftningsdel av oppgaven sammen med diskusjonen omkring sammenligning mellom gruppene. Problemstillingene er presentert i sin helhet på side 11 og side 58.

Tabell 2. Lærerens oppfatning av alvorlighetsgraden på elevens atferd.

Påstand	Eva (UA)		Siv (IA)		T	P
	gj.snitt	std.av	gj.snitt	std.av		
Eva/Siv har behov for spesialundervisning	2.32	(1.08)	2.40	(1.03)	-.58	.57
Hvis jeg hadde Eva/Siv som elev, ville jeg henvise henne til PPT.	1,84	(.96)	1.84	(1.02)	-.01	.99
Eva/Siv sin atferd er svært alvorlig	1,93	(.96)	1.85	(.87)	.67	.50
Eva/Siv har behov for ekstra sosial støtte fra skolen	1,89	(.99)	1.64	(.99)	2.2	.03*

Notat. * $p < .05$, (helt enig = 1, helt uenig = 5).

Tema nr 1: Alvorlighetsgrad

I Tabell 2 kan vi lese at det ikke ble funnet signifikante forskjeller mellom de to deltakergruppene vedrørende påstandene (a) å henvise eleven til PPT, (b) om barnet hadde behov for spesialundervisning og (c) om jentenes atferd var sett som ”svært alvorlig”. I motsetning til dette var det signifikante forskjeller ($p = .033$) på spørsmål om jentene trengte sosial støtte fra skolen. Lærerne til Siv (IA) var mere enige i at Siv trengte sosial støtte fra skolen, enn det Evas lærere var.

Tabell 3. Elevens atferds påvirkning på andre.

Påstand	Eva (UA)		Siv (IA)		t	P
	gj.snitt	std.av	gj.snitt	std.av		
Eva /Siv sin lærer vil ha problemer med å håndtere Eva/Sivs atferd	2.2	(1.00)	2.6	1.15	(-3.2)	.00*
Eva/Sivs problemer forstyrrer medelevers læring	1.3	(.78)	4.4	.92	(-27.0)	.00*
Det er enkelte dager da jeg gruer meg til å gå på jobb, pga alle problemene barn som Eva/ Siv gir meg	3.2	(1.40)	4.0	1.13	(-4.4)	.00*

Notat. * $p < .05$, (helt enig = 1, helt uenig = 5).

Tema 2: Elevens atferds påvirkning

I Tabell 3 viser resultatene på ” Elevens atferds påvirkning” 2 at forskjellene mellom gruppene er signifikante på alle tre påstandene: (a) Evas (UA) lærere var enige i at læreren til Eva (UA) i større grad enn Sivs (IA) lærer ville ha problemer med å håndtere atferden, (b) lærerne opplevde at den utagerende atferden i større grad virket forstyrrende for medelever enn den innagerende atferden, og at (c) den utagerende atferden i større grad enn den innagerende atferden førte til at læreren grudde seg til å gå på jobb.

Tabell 4. Lærernes forventninger til elevens akademiske prestasjon og sosial fungering

Påstand	Eva (UA)		Siv (IA)		t	P
	gj.snitt	std.av	gj.snitt	std.av		
Om 2 år vil Eva/Sivs akademiske presentasjoner være på lik linje med medelever på samme alder.	3.9	(.84)	4.0	(.92)	-1.33	.18
Eva/Siv vil bli sosialt akseptert av sine medelever	3.4	(1.01)	3.6	(.89)	-1.41	.16

Notat. * $p < .05$, (helt enig = 1, helt uenig = 5).

Tema 3: Akademisk prestasjon og sosial fungering

Tabell 4 viser ingen signifikant forskjell mellom gruppene når det gjelder påstandene:

- (a) Om elevens akademiske prestasjoner vil være på lik linje med medelever på samme alder, eller (b) at Eva (UA) / Siv (IA) vil bli sosialt akseptert av sine medelever.

Tabell 5. Lærernes vurdering av elevens motivasjon og arbeidsvilje

Påstand	Eva (UA)		Siv (IA)		T	P
	gj.snitt	std.av	gj.snitt	std.av		
Eva/Siv sin latskap vil forhindre henne i å prestere etter beste evne.	2.9	(1.33)	3.9	(1.15)	-5.81	.00*
Dersom Eva/Siv hadde tatt seg sammen og forsøkt å jobbe litt hardere, ville Eva/Siv kunne oppnådd bedre resultater.	3.0	(1.04)	3.6	(1.02)	-4.52	.00*

Notat. * $p < .05$, (helt enig = 1, helt uenig = 5).

Tema 4. Motivasjon og arbeidsvilje

Tabell 5 viser at det var en signifikant forskjell mellom gruppene når det gjelder påstandene (a) latskap vil forhindre Eva (UA) / Siv (IA) i å prestere etter beste evne og (b) dersom Eva (UA)/ Siv (IA) hadde tatt seg sammen og forsøkt å jobbe litt hardere, ville Eva (UA) / Siv (IA) kunne oppnådd bedre resultater.

Tabell 6: Lærernes oppfatning og diagnostisering av vanskene

Påstand	Eva (UA)		Siv (IA)		T	P
	gj.snitt	std.av	gj.snitt	std.av		
NR 25: Det er stor sannsynlighet for at Eva /Siv har lærevansker	2.7	(.90)	2.6	(.94)	1.27	.20
NR 24: Det er stor sannsynlighet for at Eva/Siv har AD/HD	2.8	(3.00)	3.5	(1.05)	-2.22	.03*
NR 26: Det er stor sannsynlighet for at Eva/Siv har atferdsvansker	2.2	(.87)	2.9	(1.30)	-4.31	.00*

Notat. * $p < .05$, (helt enig = 1, helt uenig = 5).

Tema 5. Diagnostisering av vanskene

Dataene presentert i Tabell 6 viser at det ikke var signifikante forskjeller mellom deltakergruppene når det gjelder påstanden, ”det er stor sannsynlighet for at Eva (UA) / Siv (IA) har lærevansker”. I motsetning til dette resultatet viste det seg at det var signifikante forskjeller når det gjaldt påstanden, ”det er stor sannsynlighet for at Eva(UA) / Siv(IA) har AD/HD”. Analysen viste også at det var signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjelder lærerens oppfatning om sannsynligheten at elevene har atferdsvansker. På spørsmålet om vanskene sannsynligvis skyldtes AD/HD, var lærerne som svarte på den utagerende casen mere enige enn lærerne som svarte på den casen om jenta med innagerende atferden. På spørsmålet om vanskene sannsynligvis skyldes atferdsvansker, var lærerne som svarte på casen med den utagerende jenta mer enig i påstanden enn lærerne som svarte på casen med den innagerende jenta.

I denne delen av oppgaven har jeg sett på resultatene fra undersøkelsen. I den neste delen av oppgaven, vil jeg forsøke å se nærmere på hva de ulike resultatene kan fortelle om de to ulike deltakergruppene og drøfte disse funnene opp i mot teoridelen av oppgaven.

Del 6 - Drøfting

Forskning som ble omtalt i del 1 og del 2 av oppgaven, viser at i dagens skole er det jenter som sliter med innagerende atferdsvansker og AD/HD uten hyperaktivitet, uten at lærerne forstår hva det er de strever med (Berg, 2005; Farstad, 2004; Langlete, 2004; Lund, 2012; Nordahl, 2000 og Tangen, 2004). I denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke om lærerne var i stand til å oppdage jenter med innagerende atferd og AD/HD uten hyperaktivitet i et regionalt utvalg. Ved å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse blant ungdomskolelærere håpet jeg å få bekreftet eller avkreftet om de oppfatter jenter med innagerende atferdsvansker annerledes enn jenter med utagerende atferd.

I denne delen av oppgaven skal jeg tolke resultatene fra undersøkelsen og drøfte dem ut i fra teorien i oppgaven. Sammen skal resultatene fra temaene gi svar på problemstillingene.

Problemstillingene er som tidligere beskrevet følgende:

1. *Er det forskjell på lærernes oppfatninger av ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*
2. *Hvordan oppfatter lærere ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*

Tema 1: Alvorlighetsgrad

Er det forskjell mellom lærernes tolkning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder alvorlighetsgrad?

Funnene presentert i tabell 2 indikerer at lærerne stort sett ikke skilte mellom den utagerende atferden og den innagerende atferden når det gjaldt alvorlighetsgrad. 75 % av de lærerne som svarte på Eva (UA) sin case og 79 % av de lærerne som svarte på Siv (IA) sin case var helt enig eller nokså enig i at jentenes atferd var svært alvorlig. På spørsmålet om jentene hadde behov for spesialundervisning, var det 53 % (1 eller 2 på skalaen) av lærerne som svarte på Eva (UA) sin case og 52 % (1 eller 2 på skalaen) av de lærerne som svarte på Siv (IA) sin case som mente at de hadde behov for spesialundervisning. Det viste seg også at begge deltakergruppene ville henvise jentene til PPT. 73 % av lærerne som svarte på Evas (UA) case og 75 % av lærerne som svarte på Sivs (IA) case ville henvise til PPT. Slik jeg tolker disse

resultatene var det ikke stor forskjell mellom lærernes tolkning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder alvorlighetsgrad. Imidlertid viste funnene fra påstanden at jentene trengte sosial støtte fra skolen signifikante forskjeller mellom de to deltakergruppene. Lærerne som svarte ut i fra Sivs (IA) case var mer enige i at Siv (IA) trengte sosial støtte fra skolen enn det lærerne som svarte på Evas (UA) case var. Dette var et overraskende, men positivt resultat sett i lys av tidligere forskningslitteratur som gir indikasjoner på at jenter med innagerende atferd, og jenter med AD/HD uten hyperaktivitet ikke blir oppfattet som elever med atferdsproblem (SBU, 2005).

Ut i fra funnene som kom inn på dette spørsmålet kan det se ut til at lærerne er litt mere kritiske til den utagerende atferden som Eva i casen viser. Det kan ha sammenheng med at utagerende atferd kan virke provoserende, siden atferden skaper vansker for andre. I en del tilfeller oppfattes elever med utagerende atferdsproblematikk som elever som ikke vil oppføre seg i tråd med skolens reglement. Eleven vurderes da til ikke å mangle den sosiale kompetansen, men at de bevisst velger og ikke oppføre seg i tråd med de sosiale normene i skolen. Lærernes vurdering kan da bli at elever med utagerende atferd i noe større grad enn elever med innagerende atferd mestrer de sosiale kodene, men ”velger” å utrykke utagerende atferd. På den andre siden, er det mulig at innagerende atferd sees av lærerne til å være noe som barn har lite kontroll over og derfor trenger mer sosial støtte fra skolen. Det er likevel viktig å merke at begge gruppene var mere enige (1 og 2 på skalaen) enn uenige at jentene i begge casene har behov for sosial støtte fra skolen. 90 % av lærerne som fikk casen om Siv (IA) var enige i påstandene, mens 78 % av de som fikk casen om Eva (UA) var enige i at jentene behov sosial støtte på skolen.

Alle skoler er forskjellige og har ulike utfordringer. Enkelte ganger har man svært krevende elevgrupper og man har da ofte fokus på grenser, folkeskikk osv. Skolens fokus vil være med på å prege lærernes hverdag, noe som igjen vil påvirke deres rolle som lærer og igjen påvirke hvordan elevene opplever skolehverdagen. Skolen, læreren og eleven påvirker hverandre. Ved å ta i bruk et eklektisk perspektiv, vil læreren ha større mulighet til å oppdage hvor elevens problematikk har sitt utspring, og sjansen for å iverksette riktige tiltak øker når man vurderer elevens atferd ut i fra flere perspektiver.

Forskningslitteratur har vist at jenter med innagerende atferdsproblematikk, oftest blir henvist på grunn av at de skulker, rømmer hjemmefra eller har betydelige lærevansker.

Henvisningene skyldes ikke den innagerende atferden, eller at det er mistanke om en udiagnostisert AD/HD (Flaten, 2010; Langlete, 2007). Tidligere forskningslitteratur og funnene fra disse tre utsagnene i tema 1, er ikke helt i samsvar med hverandre. Det kan være mange ulike grunner til at dette var tilfelle.

I denne undersøkelsen er det viktig å ta med i vurderingen at innholdet i casene kan ha vært med på å bevisstgjøre lærerne på at disse jenter strever i skolesammenheng. Noe som kan medføre at lærerne var ekstra bevisste på ulike tegn når de leste casene og svarte på spørsmålene. Det er selvfølgelig lett å oppdage ulike tegn og symptomer på innagerende atferdsvansker og AD/HD, når man får disse tegnene bokstavelig beskrevet i en casebeskrivelse på en halv side. I klasserommet har en lærer ofte ansvar for opptil 30 elever. Blant dem er det som regel noen elever som krever mer oppmerksomhet av læreren enn andre. I en hektisk skolehverdag, hvor man skal ivareta mange ulike elever samtidig, er det ikke alltid like enkelt å være observant ovenfor ulike tegn på vansker og problemer elever i skolealder kan utvikle.

Tema 2. Atferdens påvirkning på andre

Er det forskjeller mellom lærernes tolkning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder atferdens påvirkning på andre?

Resultatene presentert i tabell 3, viste at resultatene fra sammenligningen av de to deltakergruppene var signifikante. 61 % av lærerne som svarte på casen til Eva var helt enig eller nokså enig i at læreren vil ha problemer med å håndtere atferden. Mens hos Siv var det kun 44 % som var helt enig eller nokså enig med påstanden. Lærerne skilte mellom hvordan den utagerende og den innagerende atferden påvirket andre elever og dem selv. Spesielt stor forskjell var det på spørsmålet om jentenes atferd forstyrret medelevers læring. Hos lærerne som svarte på Evas (UA) case var det så mange som 95 % som var helt enig eller nokså enig i at Eva (UA) ville forstyrre medelever. På den andre siden av skalaen var det kun 3 % av lærerne til Siv (IA) som svarte at de var helt enig eller nokså enig i at Sivs (IA) adferd ville forstyrre medelevers læring. På spørsmålet hvor lærerne skulle svare på om de trodde at jentenes atferd ville føre til at læreren grudde seg til å gå på jobb, svarte 36 % av lærerne til

Evas case at de var helt enig eller nokså enig i at det kunne føre til det. Mens kun 13 % av lærerne som svarte på Sivs case var helt enig eller nokså enig i det. Selv om dette er under gjennomsnitt for begge gruppene er det likevel en stor forskjell mellom gruppene.

Dataene fra undersøkelsen samsvarer med det som er beskrevet i forskningslitteraturen. Lærere opplever generelt utagerende atferd som problematisk, både for seg selv og sine elever. De opplever det vanskeligere å håndtere og kontrollere den utagerende atferden, i forhold til den innagerende atferden. Utagerende atferd fører til utfordringer i forhold til hvordan læreren skal lede klassen og drive undervisning. I følge Ogden (2009) kan elever med utagerende atferd virke provoserende på læreren blant annet på grunn av at de utfordrer lærerens leder- og undervisningskompetanse. Befring (2001) peker på den lave støy- og konflikterskelen enkelte lærere har, og påpeker at lærerne har lett for å fokusere på det negative rundt utagerende elever.

Lærerne har ansvar for at samtlige elever får tilrettelagt undervisning ut i fra sine evner og forutsetninger, i tillegg har de ansvar for å jobbe mot målene som er nedskrevet i læreplanen. Elever som avbryter og forstyrrer lærere og andre elever vanskeliggjør denne prosessen. Det kan føre til mer arbeid og at det ikke blir tilstrekkelig med tid til å gå gjennom undervisningsinnholdet på den måten den enkelte lærer ønsker. Det kan igjen føre til frustrasjoner både blant lærere og medelever. Når elever hindrer lærerne i å gjøre jobben sin, eller bidrar til at den blir vanskelig, kan det ende med at læreren gruer seg til å gå på jobb. Læreryrket er et krevende yrke, noe man blant annet kan se på i frafallet blant nyutdannede lærere. Så mange som femti prosent av nyutdannede lærere i Norge forlater læreryrket innen 5 år. Barn med atferdsvansker og deres foreldre oppgis som en av hovedårsakene (Greene, 2011).

Ettersom man vet at utagerende atferd skaper problemer for eleven selv, medelever og lærere, er det grunn til å reflektere over hva det er som fremkaller denne typen atferd. Problemer knyttet til skolearbeid kan føre til at elever med atferdsproblematikk og AD/HD mister interessen for skolearbeidet. For elever i vår kultur er det mye mere belastende å bli oppfattet som en med dårlige evner, fremfor en som ikke gidder å gjøre en innsats. Å feile etter at man virkelig har prøvd å få ting til er svært tøft for selvtilliten (Marschauser, 1999). Den tøffe atferden og sinneutbrudd kan være utrykk for fortvilelse, sorg og skam over ikke å mestre (Akselsdotter og Grimstad, 2009). I følge Greene (2010) mangler elever med sosiale,

emosjonelle og atferdsmessige utfordringer viktige tankeferdigheter, noe som fører til at de ikke mestrer skolehverdagen like bra som andre elever.

Aktørperspektivet belyser hvordan enkelte elever utvikler atferdsvansker som en strategi for å få kontroll over en vanskelig livssituasjon, og på den måten beskytte seg selv. Den atferden som lærerne opplever som uakseptabel og problematisk, kan være atferd som elevene velger på grunn av at det er den de ser som mest hensiktsmessig å bruke ut i fra sitt ståsted. Elevenes mål, ønsker og virkelighetsoppfatning er ikke alltid i tråd med det som er lærerens. Vi har nå sett på hvordan elever med utagerende atferd påvirker læreren og medelever på en negativ måte. Men man må imidlertid være klar over at påvirkningen også går andre veien. Gjennom en bevisstgjøring av hvordan skolen og læreren påvirker elevene, kan man få en økt forståelse og innsikt i hvordan man som lærer påvirker elever på godt og på vondt.

Den svenske SBU rapporten viste at jenter med AD/HD uten hyperaktivitet hadde en betydelig mindre forstyrrende atferd. Mange av jentene med AD/HD viser ikke de klassiske tegnene som hyperaktivitet, impulssvikt eller utagerende atferd. Dette kan være medvirkende årsaker til at de sjeldnere blir henvist til hjelpeapparatet i motsetning til funnene fra tema 1. Sannsynligvis forstyrrer ikke elever med innagerende atferd verken lærere eller medelever (SBU, 2005; Langlete 2007; Befring, 2002; Flaten, 2010; Overland, 2007). De engstelige og innagerende elevene får være i fred, ettersom de innordner seg de normale atferdsnormer i klasserommet. Resultatene fra disse 3 påstandene viser at lærerne skilte mellom den utagerende atferden og den innagerende atferden når det gjelder atferdens påvirkning på andre. Dette er i samsvar med tidligere forskning, noe som støtter mine funn.

Tema 3. Akademisk prestasjon og sosial fungering

Er det forskjeller mellom lærernes tolkning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder sosial fungering og akademiske prestasjoner?

Funnene fra påstandene om jentenes fremtidig akademiske prestasjon og sosiale aksept, viste ikke signifikante forskjeller mellom de to deltakergruppene. Lærerne som svart på casen med den innagerende jenta viste at 70 % var uenig eller helt uenig i at Sivs (IA) akademiske prestasjoner ville være på lik linje med medelever om to år. Hos lærerne som svarte på Eva (UA) sin case, var det 62 % som var uenige eller helt uenige. Lærerne skilte heller ikke

mellom den innagerende atferden og den utagerende atferden når det gjaldt om jentene ville bli sosialt akseptert av sine medelever. Det var kun 10 % av lærerne som svarte på Siv (IA) case som var enige eller nokså enig i at Siv (IA) ville bli sosialt akseptert av sine medelever. 17 % av lærerne som svarte på Eva (UA) sin case, var enige eller nokså enig i at Eva (UA) ville bli sosialt akseptert av sine medelever.

Lærerne var kritiske til jentenes fremtidige progresjon, både når det gjaldt akademiske prestasjoner og sosiale fungering. ”Bandura definerer forventninger om mestring (” self-efficacy”) som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver” (Bandura, 1997, Skaalvik og Skaalvik, 1996, s.25). Elever med innagerende atferd er ofte svært kritisk til seg selv og har liten tro på at de vil kunne mestre ulike oppgaver. Dette blir forsterket dersom elevene opplever at lærerne er kritiske til dem med tanke på hva de kan mestre. Lærernes forventninger til hva en elev vil kunne mestre, gjenspeiles med andre ord ofte i elevens tro på hva de kan mestre. Som lærer må man være klar over hvordan man kan påvirke elevenes tro på egne evner, både i positiv og negativ retning. Dette ble belyst tidligere i oppgaven, under lærerrollen.

Flaten (2010) peker blant annet på at barn med sosial angst ikke får vist sine evner på samme måte som andre barn, noe som kan føre til at de blir oppfattet som om de ikke har evner til å oppnå høye akademiske prestasjoner. Ofte liker de ikke gruppearbeid, og de unnlater å gjøre skolearbeid som de opplever at er for krevende. De aller fleste vegrer seg for å lese høyt i klassen. Det samme ser ut til å gjelde jenter med AD/HD. Utagerende elever kan også vegre seg for å gjøre vanskelige oppgaver, eller lese høyt. Men de blir ikke stille. De bruker den utagerende atferden til å flytte fokus fra det de ikke tør eller mestrer, til hun ”gidder ikke” å gjøre som læreren sier. Utagerende elever blir ofte oppfattet som at det ikke står på evnene for å få bedre akademiske resultater, men at det derimot står på viljen til å jobbe.

Forskning viser at i tilfeller hvor jenter med AD/HD også har andre spesifikke lærevansker, kan innlæringsvanskene medføre så store problemer at lærerne mistolker og vurderer eleven til å ha en lavere intelligens enn de opprinnelig har (Langlete, 2007). Med andre ord vil det si at dersom læreren vurderer eleven til å være mindre evnemessig utrustet enn det eleven opprinnelig er, vil det påvirke elevens muligheter for faglig utvikling.

Når det gjelder funnene på spørsmål om barna vil bli sosialt aksepterte stemte undersøkelsens funn overens med tidligere forskning. Felles for både de med innagerende atferd og de med utagerende atferd, er at de har problemer med å skaffe seg venner blant jevnaldrende og de har problemer med å opprettholde vennskap (Berg, 2005). En del barn med atferdsvansker har dårlig utviklede sosiale ferdigheter, og strever med å forstå det nonverbale språket og sosiale koder. Mange jenter med utagerende atferdsvansker bryter med aldersadekvat atferd og atferd som er forventet sett ut i fra det klassiske kjønnsrollemønsteret. De tar sjelden kontakt med jevnaldrende på en appellerende måte (Langlete, 2007). Medelever opplever spesielt hyperaktive jenter som intense, sjefete og lite modne for alderen. Den svenske undersøkelsen SBU konkluderte med at jenter med AD/HD har problemer med å fungere i grupper, de har færre venner, og opplever oftere å bli utstøtt av klasse miljøet enn jenter uten AD/HD (SBU, 2005). Ungdom som er deprimerte eller preget av mange negative følelser, har en tendens til å reagere med innagerende atferd. De mangler ofte motivasjon og initiativ til samhandling på en konstruktiv måte. Det kan føre til at de mister en del av den sosiale kompetansen, og dermed blir de ikke inkludert i det sosiale miljøet i klassen (Haugen, 2008). Både elever med innagerende og utagerende atferd kan ha sosial angst, og utvikle atferdsvansker som en konsekvens av dette.

I Kunnskapsløftet blir ferdigheten sosial kompetanse vektlagt. ”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering” (Kunnskapsløftet, 2006, s. 32). Et godt forhold til skolen og jevnaldrende er helseforebyggende for elevene, mens et dårlig forhold til skolen kombinert med sosial isolasjon fra jevnaldrende, kan føre til alvorlige helseproblemer (Solli, 2005). Hva skolen vektlegger påvirker hvordan elevene opplever skolen. Lærere som er flinke til å skape godt miljø i klassen, der det ikke er tabu å svare feil, lese sent osv, vil få elever som strekker grensene sine lengre. Gjennom en eklektisk tilnærming hvor man undersøker elevens problemer ut i fra individperspektivet, aktørperspektivet og systemperspektivet vil man få større mulighet til å finne ut hvor elevens problem har sin opprinnelse.

I teoridelen så jeg nærmere på hvordan de ulike rollene påvirker hverandre. Ikke alle elever mestrer å fylle elevrollen slik skolen, lærere, foreldre og medelever forventer. En lærer kan bidra med å skape forståelse i klassen for at alle mennesker er ulike og at det er nettopp det som beriker samfunnet. Dersom læreren går foran som en god rollemodell, og viser toleranse

og forståelse for de elevene som ikke klarer å oppføre seg helt i tråd med det som er forventet av den ut i fra dagens elevrolle, vil opplevelsen av skam og det å mislykkes bli mindre hos de elevene som sliter.

Tema 4. Elevens motivasjon og arbeidsvilje

Er det forskjeller mellom lærernes tolkning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder problemets forklaring?

Resultatene fra begge påstandene var signifikante. Dataene som er presentert i tabell 5 viste at 44 % av lærerne som svarte på casen om Eva (UA) var helt enig eller nokså enig i at Eva (UA) var lat, og det forhindret henne i å få bedre akademiske resultater. Slik oppfattet ikke lærerne til Siv situasjonen. Kun 13 % var helt enige eller nokså enige i at Sivs (IA) prestasjoner var dårlige på grunn av at hun var lat. Dataene viste den samme tendensen, men ikke like sterkt, når det gjaldt utsagnet ”å ta seg sammen”. Det var flere lærere som mente at dersom Eva (UA) ”tok seg sammen og jobbet hardere”, ville hun få bedre resultater, enn blant lærerne som fikk casen om Siv (IA). Lærerne skilte også mellom den innagerende atferden og den utagerende atferden når det gjaldt påstanden om at latskap forhindret jentene å prestere bedre. Dataene fra undersøkelsen er i samsvar med forskning på feltet.

Imidlertid sier ikke resultatene særlig mye om hvorfor lærerne som svarte på casen om Eva, vurderte at Eva (UA) var mer i stand enn Siv (IA) til å kunne ta seg sammen for å få bedre resultater. I casen til Eva var det beskrevet at hun nektet å gjøre lekser, og at hun verken likte å lese eller og skrive på skolen. Det står også at hun sier at hun synes det er kjedelig med skolearbeid, og at hun blir sint når hun blir presset til det. Dette er faktorer som kan ha påvirket lærerne til å tro at denne motviljen mot skolearbeid handlet om vilje, og ikke mangel på ferdigheter. Det er mulig at det er lettere å innta en kritisk holdning til elever med utagerende atferd, siden atferden deres i større grad rammer andre og virker provoserende. Sett ut i fra individperspektivet, vil man se etter årsaker til problemene hos eleven selv. Vanskelig temperament, latskap, egoisme og AD/HD er blant årsaker som kan ha sitt opphav hos eleven. Ser man på atferden ut i fra et aktørperspektiv, vil man kanskje oppdage at eleven sliter med mindreverdighetsfølelse eller føler at de har lite kontroll over den vanskelige livssituasjonen de befinner seg i. Med andre ord, attribuerer de årsaken til problemet å være

utenfor deres kontroll. Ut i fra et systemperspektiv kan det være at en del av vanskene for eksempel skyldes problemer på hjemmefronten eller en vanskelig sosial situasjon på skolen.

Når det gjaldt lærerne som svarte på casen om Siv (IA), sier funnene ingenting om hvorfor de var mer kritisk til at Siv kunne ” ta seg sammen” for å få bedre resultater. Kun 23 % av lærerne som svarte på casen til Siv (IA) var enige i at Siv ”kunne ta seg sammen”. I casen til Siv har de fått opplyst at hun ofte glemmer bøker hun har lekse i. Når hun gjør lekser, må hun ha hjelp. Det står også at hun virker fjern i timene, og at hun blir stille og ser ned i boka når læreren vil at hun skal lese høyt. Hun fullfører sjeldent prøver, og det er sjeldent at hun får gode resultater på skolearbeid. Det kan se ut som om lærerne som svarte på Sivs case tolket atferden til Siv som et resultat at hun evnemessig ikke er utrustet til å prestere bedre. Dersom man kun vurderer atferden ut i fra individperspektivet, vil det være fare for at man vurderer de dårlige prestasjonene til å ha sammenheng med svake evnemessige forutsetninger. Vurderer man derimot de dårlige resultatene ut i fra aktørperspektivet, kan man komme til en annen konklusjon, hvor for eksempel eleven bevisst unngår vanskelige oppgaver, i frykt for å ikke mestre dem.

Utfordrende atferd og utagerende atferd oppstår når forventningene til eleven er høyere enn det eleven har forutsetninger for å innfri, noe som kan ha sammenheng med at eleven for eksempel mangler ferdigheter som sosial kompetanse m.m. (Greene, 2010). Ut i fra forskning viser det seg at deprimerte elever eller elever som er i en vanskelig livssituasjon, ofte blir umotiverte på skolen. Disse elevene kan skjule seg bak et tøft ytre, og det virker som om de ikke bryr seg om skolen (Haugen, 2008). Elever med utagerende atferd, og spesielt hyperaktive elever med AD/HD, møter ofte en holdning fra lærere om at ” de må skjerpe seg” eller ” ta seg sammen”. Så lett er det imidlertid ikke alltid. Enkelte ganger skyldes den utagerende atferden faktorer som eleven ikke har noen kontroll over.

Tema 5. Diagnostisering av vanskene

Er det forskjeller mellom lærernes tolkning av innagerende versus utagerende atferdsvansker når det gjelder kategorisering av vanskene?

Mens 37 % av de lærerne som svarte på Eva (UA) sin case var helt enig eller nokså enig i at vanskene kunne skyldes lærevansker, var 52 % av lærerne som svarte på Sivs (IA) case enig i at atferden kunne skyldes lærevansker. Likevel viste t-testen ingen signifikant forskjell mellom gruppene på dette spørsmålet. Resultatene viste en signifikant forskjell mellom gruppene når det gjaldt spørsmålene om det var sannsynlig at vanskene skyldes AD/HD og på spørsmålet om det var sannsynlig at atferden skyldtes atferdsvansker. 41 % av lærerne som svarte på Evas case rapporterte at de var helt enige eller nokså enig, mens kun 11 % av lærerne som svarte på Sivs case var helt enig eller nokså enig i at atferden kunne skyldes AD/HD. 64 % av lærerne som svarte på Evas case var helt enig eller nokså enig i at atferden sannsynligvis skyldtes atferdsvansker, mens 39 % av lærerne som svarte på Sivs case var helt enig eller nokså enig i at atferden sannsynligvis skyldtes atferdsvansker.

Funnene viser at lærerne som svarte på Eva (UA) sin case i større grad enn lærerne som svarte på Sivs (IA) case vurderte at det var større sjanse for at Eva (UA) hadde atferdsvansker eller AD/HD enn det var at Siv (IA) strevde med denne type problematikk. Disse funnene er i samsvar med forskningslitteraturen. Den innagerende atferden oppfattes ikke av lærerne som tegn på at jentene har et atferdsproblem eller en udiagnostisert AD/HD. Dette stemmer overens med det Farstad og Tangen (2004), Lund (2012) og Nordahl mfl (2000) peker på at er nåværende situasjon for jenter med atferdsvansker og AD/HD - problematikk i den norske ungdomskolen.

Lærerne opplever de innagerende elevene som lite krevende. De forlanger ingen oppmerksomhet verken fra lærere eller medelever, men lider i taushet. I følge Berg (2012) har forskning vist at den innagerende atferden forekommer nesten like ofte som den utagerende. Lunds avhandling viste at det er sjeldent at denne atferden vekker bekymring hos lærerne, og fører til en henvisning til PPT(Berg, 2012, s.111). Forskningslitteraturen beskriver blant annet studier hvor jenter med innagerende atferd og AD/HD uten hyperaktivitet, sjeldent ble oppdaget og meldt inn til hjelpeapparatet. Jenter med utagerende atferd og AD/HD med hyperaktivitet, blir derimot henvist siden de skaper mye hodebry for lærerne og bryter med forventet kjønnsrollemønster/atferd (Nordahl, 2003).

Lærerne i denne undersøkelsen gjenkjente ikke atferden som Farstad og Tangens (2004) beskrev som prototypene ”dagdrømmeren” og ”den skoleflinke jenta”. Dette er jenter med som strever AD/HD problematikk, men som ikke er hyperaktive. Det kan se ut til at lærerne gjenkjente atferden til det Farstad og Tangen beskriver som ”guttejenta”. Dette er jenter som strever med AD/HD problematikk og er hyperaktive. Ut i fra den informasjonen jeg fikk inn, kan jeg ikke uttale meg om hvorvidt lærerne ville gjenkjent prototypen ”skravlebøtta”, dersom de hadde fått en case som hadde beskrevet denne prototypen. I følge Farstad og Tangen, (2004) er det ingen jenter med AD/HD problematikk passer 100 % inn i en prototype. Prototypene ble utviklet som et hjelpemiddel for at lærerne lettere skulle få mulighet til å gjenkjenne jenter med ulike former for AD/HD.

Flere forskere etterlyser undersøkelser som kan være med på å belyse om dagens lærere er i stand til å oppdage jenter med atferdsvansker og AD/HD. Akselsdotter og Grimstad (2009) beskriver at det er fremdeles grunn til å tro at der er jenter med AD/HD - problematikk som læreren ikke oppfatter at har et alvorlig problem og trenger spesiell hjelp. Siden læreren ikke oppfatter at jentene har et alvorlig problem får de ikke får den hjelpen de har behov og krav på. Som overnevnte forskning viser oppdager lærerne jenter med utagerende atferdsproblematikk og AD/HD. Derimot gjør de ikke det når det gjelder den innagerende atferdsproblematikk og AD/HD.

I denne undersøkelsen viste det seg at lærerne skilte mellom hvordan de diagnostiserte utagerende versus innagerende atferd. Lærerne gjenkjente de ulike kjennetegnene på utagerende atferdsvansker og AD/HD med hyperaktivitet som var beskrevet i casen til Eva(UA). Mens den innagerende atferdsproblematikken og AD/HD uten hyperaktivitet som var beskrevet i Siv (IA) case, i liten grad ble gjenkjent som innagerende atferd og i nesten ingen grad ble betraktet som en mulig AD/HD problematikk uten hyperaktivitet.

Dersom en lærer skal ha anledning til å oppfatte ulike tegn og symptomer som kan indikere at jenter strever med innagerende atferd eller AD/HD uten hyperaktivitet, trenger de kunnskap om hvordan disse lidelsene kan komme til uttrykk hos jenter. For at lærerne skal kunne resonnerer seg frem og evt. diagnostisere vanskene, trenger de å vite hvor skille går mellom det å være såkalt ”normalt sjenert” og det å ha et problem i den størrelsesorden at det hindrer eleven i sin utvikling.

Oppsummering

Det store spørsmålet når man arbeider med en oppgave er om man vil få svar på problemstillingen eller ikke. Denne undersøkelsen gav muligheter for å gjøre en vurdering hvor man så på om lærerne skilte mellom hvordan de opplevde innagerende atferd versus utagerende atferd. Dataene som kom inn i denne undersøkelsen har gitt en del svar, men man ser i ettertid at man kunne tilnærmet seg problemet på andre måter for å få mer utdypende svar. Utgangspunktet som la grunnlaget for det som ble spurt om i undersøkelsen var problemstillingen:

- 1. Er det forskjell på lærerens oppfatninger av ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*
- 2. Hvordan oppfatter lærere ulike tegn på innagerende og utagerende atferd blant jenter?*

For å kunne få svar på om lærerne vurderer både den innagerende atferden og den utagerende atferden og AD/HD blant jenter som problematisk, er det hensiktsmessig å oppsummere funnene som er beskrevet i resultatene og drøftingen. Hvordan kan man vite ut i fra en anonym spørreundersøkelse om lærerne som svarte på casene oppfattet jentenes atferd som problematisk? Og hvordan vite at begge deltakergruppene oppfattet det slik? Deltakerne ble delt inn i to grupper nettopp for å kunne sammenligne funnene fra de to gruppene opp mot hverandre. Det gav muligheter til å kunne gjøre en vurdering hvor man så på om lærerne skilte mellom hvordan de opplevde innagerende atferd versus utagerende atferd.

For å få konkretiserte svar på problemstillingen, er det hensiktsmessig å se nærmere på hvordan begge deltakergruppene svarte i forhold til oppgavens fem temaer.

Tema 1 handler om hvordan lærerne tolket atferden til jentene. Blant annet kan utsagnene om a) lærernes vurdering av at jentenes atferd er alvorlig, b) at jentene trengte spesialundervisning, og c) at de ville henvise den til førstelinjetjenesten (PPT), gi noen indikasjoner på om deltakergruppene opplevde jenters atferd slik den er beskrevet i casene som problematiske. Når man sammenlikner de to deltakergruppene opp mot hverandre ut i fra funnene fra disse påstandene, ser man at lærerne ikke skiller mellom den innagerende og den utagerende atferden i forhold til hvor alvorlig de tok atferden. Eller sagt på en annen måte, hvor villige de var til å intervensere og etterlyse ekstra støtte.

Siste utsagnet i tema 1, handlet om hvorvidt lærerne vurderte at jentene trengte sosial støtte fra skolen. Begge lærergruppene så behovet jentene hadde for sosial støtte fra skolen. Imidlertid var det slik at lærerne som fikk casen om (IA) mente at denne jenta hadde større behov for sosial støtte. Dette indikerer at selv om lærerne var enige i de fleste påstandene kategoriserte under temaet ”alvorlighetsgrad”, var forskjellene på denne påstanden unik. I motsetning til tidligere forskning, indikerer disse resultatene at lærer ser viktigheten med at barn med innagerende atferd får ekstra støtte fra skolen. Samtidig må det tas i betraktning at å bli gitt en casebeskrivelse der aktuelle problemene beskrives eksplisitt er noe annerledes enn å ”oppdage” et barn som sliter med innagerende atferd i skolens hverdag.

Andre tegn på atferdsvansker og AD/HD kan være følgende: a) forstyrrer medelever, b) gir læreren problemer med å håndtere atferden og c) viser atferd som fører til at lærerne i en del tilfeller gruer seg til å gå på jobb. Disse utsagnene hørte til under tema 2, atferdens påvirkning på andre. Resultatene fra sammenligningen av gruppene på disse tre utsagnene var signifikante. Funnene som kom inn i fra lærerne som svarte på casen hvor jenta viste utagerende atferd, pekte på at lærerne i noe større grad var enig i at lærerne ville ha problemer med å håndtere barnets atferd. Lærerne som svarte på casen til Eva (UA) var mer enige i at lærerne ville grue seg til å gå på jobb, enn det lærerne som svarte på Siv (IA) case var. Det er viktig å merke at det var likevel få lærere som mente at de ville grue seg til å gå på jobb, pga. jentenes atferd. På utsagnet om at jentenes atferd forstyrret medelevers læring, var resultatene tydelige at det er hovedsakelig den utagerende atferden som førte til at medelevers læring ble forstyrret. Når det gjelder atferdens negative påvirkning på læreren og medelever indikerer funnene at lærerne vurderte den innagerende atferden som mye mindre problematisk enn lærerne som vurderte den utagerende atferden. At lærerne skilte mellom den innagerende og den utagerende atferden når det gjaldt hvordan atferden påvirket andre er i tråd med tidligere forskning.

Andre tegn på atferdsvansker og AD/HD er blant annet manglende sosial kompetanse og akademiske prestasjoner. Til tema 3 hører følgende utsagn a) Om to år vil jentenes akademiske prestasjoner være på lik linje med medelever på samme alder, og b) Jentene vil bli sosialt akseptert av sine medelever. Resultatene fra sammenligningen av gruppene var ikke signifikante. Funnene indikerer at lærerne var relativt kritisk om begge barnas fremtidige akademiske og sosiale fungering. Mens disse lave forventningene kan på den ene siden tolkes som realistiske forventninger gitt forskning på feltet, på den andre siden, er det

bekymringsfullt gitt den store rollen lærernes forventninger har for barnas utvikling. Bandura peker på hvordan lærerens forventninger til elevenes akademiske prestasjoner påvirker elevens mestringssoppfatninger (Skaalvik og Skaalvik, 1997). Dette ble belyst i teoridelen.

Til tema 4 motivasjon og arbeidsvilje hørte følgende utsagn til a) jentenes latskap vil forhindre jentene i å prestere etter evne og b) dersom jentene hadde tatt seg sammen og forsøkt å jobbe litt hardere, ville jentene kunne oppnådd bedre resultater. Resultatene fra sammenligning av gruppene var signifikante. Funnene fra analysen viser at lærerne vurderte at jenta med den utagerende atferden i større grad, enn jenta med den innagerende atferden, kunne skjerpe seg og jobbe hardere for å oppnå bedre resultater på skolearbeidet.

Funnene fra undersøkelsen er i samsvar med tidligere forskning. En mulig forklaring på disse funnene er at lærere bruker oftere et aktørperspektiv for å forklare utagerende atferd og et individ- eller systemperspektiv for å forklare innagerende atferd. Med andre ord, ser det ut som lærere ser innagerende atferd til å være noe barnet har mindre kontroll over enn utagerende atferd. For eksempel, en vanlig hjemmesituasjon (systemperspektiv) eller ekstrem sjenanse (individperspektiv) er faktorer barnet har lite kontroll over og kjennetegnes oftere med innagerende atferd. Denne hypotesen er noe fremtidig forskning bør se nærmere på, ettersom lærerens evne til å adressere årsakene til atferden, påvirker lærerens holdninger og valg av hvilke tiltak som iverksettes for å hjelpe barnet.

Til tema 5 diagnostisering av vanskene er det følgende utsagn som hører til: a) Det er stor sannsynlighet for at jentene har lærevansker b) Det er stor sannsynlighet for at jentene har AD/HD c) Det er stor sannsynlighet for at jentene har atferdsvansker. Resultatene fra sammenligningen av gruppene var ikke signifikante når det gjaldt lærevansker, men resultatene fra sammenligningene av gruppene var signifikante når det gjaldt påstanden om AD/HD og atferdsvansker.

I denne undersøkelsen viste det seg at begge deltakergruppene var delvis enig i at problemene til Eva (UA) og Siv (IA) ”sannsynligvis skyldtes lærevansker”, selv om forskjellen mellom gruppene ikke viste seg å være signifikant. Det er klart at lærevansker kan bidra til at elever utvikler atferdsvansker samtidig som atferdsvansker og AD/HD kan føre til at elever utvikler lærevansker. På utsagnet om at det var stor ”sannsynlighet for at Eva (UA) / Siv (IA) har AD/HD”, svarte de to deltakergruppene ulikt. Lærerne som svarte på casen til Eva (UA), var

enige ovenfor påstanden at det var stor sannsynlighet for at Eva (UA) hadde AD/HD. Lærerne som svarte på casen til Siv (IA), svarte at det var stor ”sannsynlighet for at Siv (IA) ikke hadde AD/HD”. Dette var som forventet ut i fra forskningslitteraturen som er belyst i teoridelen av oppgaven. Lærerne vurderer utagerende atferd som problematisk, og et mulig tegn på AD/HD. Mens den innagerende atferden ble vurdert som problematisk, men ikke som tegn på AD/HD. Resultatene fra denne påstanden viser at det er en forskjell mellom hvordan de to ulike deltakergruppene oppfatter vanskene i forhold til AD/HD - problematikk. Disse resultatene kan være indikasjoner på at lærerne forbinder utagerende atferd med AD/HD.

Resultatene fra påstanden ” det er stor sannsynlighet for at Eva (UA)/ Siv (IA) har atferdsvansker” viser at det var forskjell mellom gruppene. Lærerne som svarte casen til Eva (UA) mente det var mer sannsynlig at Eva (UA) hadde atferdsvanske enn det var at Siv (IA) hadde. Dette kan ha sammenheng med at lærerne i større grad forbinder utagerende atferd med atferdsvansker, enn det de gjør med innagerende atferd. Den utagerende atferden kan være lettere gjenkjennelig, siden den skaper synligere problemer og utfordringer for læreren og medelever, enn det den innagerende atferden

Funnene var delvis som forventet sett i lys av tidligere forskningslitteratur. Med andre ord er det fremdeles fare for at en del jenter i skolen, sliter med innagerende atferdsvansker og AD/HD uten hyperaktivitet. Denne atferden forekommer uten at læreren tolker det som tegn på atferdsproblematikk eller AD/HD uten hyperaktivitet. Det kan ha sammenheng med at elevene ikke viser de klassiske tegnene som lærerne forbinder med atferdsvansker og AD/HD - problematikk.

I denne delen av oppgaven har jeg gjennomgått funnene fra alle fem temaene som bygger på oppgavens fem underspørsmål. I den neste delen av oppgaven skal jeg se nærmere på begrensningene ved oppgaven.

Begrensninger ved undersøkelsen

Ved alle metoder er det både fordeler og ulemper. Ved kvantitativ metode er en av ulempene at undersøkelsen ikke går i dybden. Man får kun svar på det man spør om. Ser man i ettertid at det mangler noe informasjon fra de ulike respondentene, er det ofte ressurskrevende veldig kostbart og nærmest umulig å rette opp i mangelen. En annen ulempe ved denne metoden er at

den som skal foreta undersøkelsen på forhånd har definert hva som er relevant å svare på (Jacobsen, 2005). Den som utarbeider spørsmålene, spør selvsagt om det som er relevant for seg som forsker. Hvilke spørsmål som blir stilt, hvordan de stilles og hvor i spørreskjemaet de stilles, vil kunne ha innvirkning på resultatene.

I denne oppgaven ble det tatt i bruk fem svaralternativer hvor midtkategorien gav mulighet til å forholde seg nøytral til påstanden. Det var et bevisst valg fordi jeg ikke har tro på å tvinge alle til å ta et standpunkt til noe de ikke har en sterk mening om. Dersom det er for mange sterke påstander respondenten ikke har noen klar formening om, og de ikke har mulighet til å forholde seg nøytral, var jeg redd de skulle bli provoserte og av den grunn la være å svare. Selvsagt er ikke alle enige i det. Enkelte mener at ved å bruke en midtkategori, inviterer forskeren respondenten til og ikke svare oppriktig på spørsmålet (Ringdal, 2005).

I denne masteroppgaven ble spørreundersøkelsen sendt ut til ungdomskoler i en fylkeskommune. Det kunne vært ønskelig å sende ut spørreskjemaer til et mye bredere utvalg av fylkeskommuner, men det ville blitt svært kostbart og et for stort datamateriell å bearbeide i en masteroppgave. Det er ikke sikkert at det ville gitt et bedre bilde av hvilken kunnskap lærerne har om jenter med atferdsproblemer og AD/HD. Utvalget i denne undersøkelsen er derfor ikke nødvendigvis representativt for populasjonen av lærere som jobber i norske ungdomskoler i dag.

Konklusjon

Årsakene til at jenter utvikler atferdsvansker er mange, i denne oppgaven har vi sett på lærernes oppfatning av atferdsvansker gjennom tre ulike perspektiver. Aktørperspektivet, individperspektivet og systemperspektivet. I de siste tiårene har det skjedd en endring på hvordan man ser på atferdsvansker. Tidligere vurderte man det ut i fra individforklaringer eller ut i fra miljøforklaringer. I dag ser man at de ulike teoriene påvirker og utfyller hverandre, teoriene er blitt mer omfattende og differensierte, slik at de gir et mer helhetlig bilde. Gjennom å analysere flere faktorer som individuelle forhold, elvens resiliens, familiemessige og samfunnmessige forhold, vil man få andre og muligens flere svar, enn man ville gjort om man kun analyserte problemet ut i fra et perspektiv. I dag har man også et syn på den enkelte elev som aktør i eget liv. Barn og unge ses ikke lengre på som offer for

individuelle forutsetninger og eller miljøpåvirkninger. I dagens samfunn ser man at hvert enkelt barn er med på å forme omgivelsene de vokser opp i.

Barn med et vanskelig temperament kan skape mye uro og fortvilelse hos sine foreldre noe som igjen påvirker deres evne som foreldre. Der er imidlertid noen situasjoner, der barn ikke har mulighet til å påvirke omgivelsene sine til å bli bedre. Barn som vokser opp med mishandling, mobbing, krig, alvorlig sykdom eller utsettes for traumatiske hendelser kan ikke velge dette bort. Det er i de situasjonene man som lærer kan gjøre en forskjell. Læreren har ansvar for alle elevene sine men i tillegg har læreren et ekstra ansvar for de elevene som av en eller annen årsak ikke har det bra. Skolen og læreren har ansvar for hele elevens utvikling og helse. Både den psykiske og fysiske. Noen elever kan ved hjelp av en støttende lærer komme styrket ut av vanskelige livshendelser. Elever som ikke får riktig hjelp kan utvikle alvorlige psykiske lidelser som preger dem for resten av livet.

I denne oppgaven forsøkte jeg å finne ut noe om lærenes holdning til jenter med atferdsvansker og AD/HD. I følge Agledahl (2004) påvirker språket vårt hvordan vi forholder oss til elever med atferdsvansker og AD/HD. Han peker på at det trengs en bevisstgjøring blant lærerne på hvordan man ser på disse elevene. Hvordan lærere omtaler disse jentene har sammenheng med hvilken holdning de har til denne elevgruppen. Det får igjen konsekvenser for hvilke tiltak man velger å iverksette. I denne undersøkelsen så man at lærerne hadde større tilbøyelighet til å tenke at den utagerende atferden var noe jentene valgte bevisst og hadde kontroll over. Det så ut til at de vurderte den utagerende atferden til å være en atferd eleven kunne slutte med dersom de selv ønsket det. Lærerne fra deltakergruppen med den innagerende atferden, vurderte ikke situasjonen på samme måte. De bedømte den innagerende atferden, til å være noe barnet selv hadde lite kontroll over. Med andre ord, atferden styrte eleven og ikke motsatt.

Skolen er lovpålagt å ivareta både den faglige og sosiale utviklingen hos alle elever. Det var positivt at funnene i denne oppgaven viste at lærerne som svarte på casene til Eva (UA) og Siv (IA) tok både elevens faglige og sosiale problemer på alvor. Jeg har ikke funnet forskning med liknende funn. Likevel, må man være bevisst at casene i denne undersøkelsen, kan ha påvirket lærernes evne til å oppfatte de problemene som ble belyst. Det er ikke sikkert at man ved en annen tilnærming til undersøkelsen, for eksempel kvalitativ ville kommet frem til samme resultat.

I denne oppgaven har jeg også forsøkt å belyse hvordan skolen, læreren og eleven påvirker hverandre. Jeg har pekt på hvordan disse rollene har endret seg og at mange flere barn og unge i dagens samfunn utvikler atferdsvansker mens de er i skolealder. I dagens samfunn trenger man å ta i bruk flere effektive tiltak som kan være forebyggende mot atferdsvansker.

I denne undersøkelsen viser resultatene at lærergruppene betrakter både den innagerende og den utagerende atferden alvorlig. De så behov for spesialundervisning, sosial støtte og henvisning til PPT hos begge jentene som ble beskrevet i casene. Begge lærergruppene oppdaget mangelfull sosial kompetanse og tegn på lærevansker hos både den innagerende og den utagerende jenta. Når det gjaldt hvorvidt lærerne vurderte om vanskene kunne skyldes atferdsvansker, viste resultatene at lærerne som svarte på casen med den utagerende jenta i mye større grad var enig i at vanskene kan skyldes atferdsvansker. På spørsmålet om vanskene til jentene kunne skyldes AD/HD, viste det seg at lærerne som svarte på den utagerende atferden stort sett oppfattet de ulike tegnene på AD/HD som var beskrevet i casen. Lærerne som svarte på casen med den innagerende jenta oppfattet ikke de ulike tegnene for AD/HD uten hyperaktivitet som var beskrevet i casen. Det viste seg også at lærerne hadde en mer negativ holdning til utagerende atferd, enn de hadde til innagerende atferd. De forholdt seg mer kritiske til den utagerende atferden enn det de gjorde til den innagerende atferden. Dette er i tråd med tidligere forskning.

Denne masteroppgaven viste at i den regionen denne undersøkelsen ble gjennomført er det ulike oppfatning om barn med innagerende og utagerende atferd blant lærere som kan ha påvirkning på hvordan de oppfatter elevens problemer. Imidlertid har forskning vist at lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om de ulike formene for atferdsvansker elever kan utvikle mens de er i skolealder. Ut i fra funnene fra denne undersøkelsen og tidligere forskning ser jeg det som spesielt viktig å rette fokus på hvordan atferdsvansker og AD/HD problematikk kan komme til syne hos jenter. Ved å belyse denne problematikken og legge til rette for at lærerne får den kunnskapen de har behov for, på feltet, vil lærerne i mye større grad kunne oppdage jenter som strever med denne typen problematikk og bidra med forebyggende arbeid. Det vil også gi lærerne en større mulighet til å gi rett hjelp til jenter med atferdsvansker og AD/HD, og dermed bidra til at denne elevgruppen skal få oppleve skolen som ett godt sted å være.

Appendiks

Vedlegg 1. Brev til rektor

Til
Ved

19.01.2009

Jeg viser til vår telefonsamtale. Som nevnt er jeg student ved Universitetet i Agder, og holder på med en mastergrad i pedagogikk. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en spørreundersøkelse med tema "læreres tolkning av spesialpedagogiske problemer". Førsteamanuensis David Lansing Cameron er veileder for prosjektet

Tusen takk for at din skole har sagt seg villig til å delta i denne spørreundersøkelsen. Jeg ønsker å rette en spesiell takk til deg, siden du ordner det praktiske rundt gjennomføringen av undersøkelsen.

Undersøkelsen skal være anonym. Skolens navn og beliggenhet vil bli anonymisert når spørreskjemaene er returnert. Identifiserbare personopplysninger (f.eks., kjønn og alder) er ønsket for å kunne undersøke likheter, forskjeller, og relasjoner blant forskjellige grupper. Det er således ikke den enkelte skole eller lærer som er av interesse, men det helhetsbildet som fremgår av analysen av det større datamaterialet. Alle spørreskjemaene vil bli makulert ved prosjektslutt i desember 2009.

Spørreskjemaet tar cirka 10 minutter å besvare. Det er ofte mest effektivt å gjennomføre en slik datainnsamling i et fellesmøte. Hvordan dere rent praktisk ønsker å organisere dette er selvsagt opp til hver enkelt skole.

Jeg ser gjerne at du samler inn de besvarte skjemaene og ta kontakt når dere er ferdig.

Dersom det er spørreskjemaer til overs (som ikke ble delt ut til lærerne) ber jeg deg om å beholde disse slik at jeg kan hente de sammen med de besvarte skjemaene. Dersom en lærer får et spørreskjema og ikke ønsker å fylle det ut skal det ikke returneres. Dette er viktig for utregningen av svarprosenten.

Dersom det oppstår spørsmål kan jeg kontaktes på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen,

Wenche-Synnøve Haraldseid
Masterstudent i pedagogikk
tlf. 93 23 57 42
ws-haral@online.no

Vedlegg 2

Læreres tolkning av spesialpedagogiske problemer

Jeg er student ved Universitetet i Agder og gjennomfører en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave i pedagogikk.

Undersøkelsen er anonym og tar cirka 10 minutter å besvare.

- **Del 1** av spørreskjemaet består av demografiske spørsmål (kjønn, utdanning, osv.). Disse opplysninger er ønsket for å kunne undersøke likheter, forskjeller og relasjoner blant forskjellige grupper. Det er således ikke den enkelte lærer eller skole som er av interesse, men det helhetsbildet som fremgår av analysen av hele datamaterialet. Alle spørreskjemaene vil bli makulert ved prosjektslutt i desember 2009.
- I **del 2** skal du lese en kort casebeskrivelse (på side 3). Ut i fra informasjonen i denne beskrivelsen, skal du rangere din grad av enighet eller uenighet med hvert av de 29 utsagnene på side 4 og 5.

Dersom det oppstår spørsmål kan jeg kontaktes på telefon eller e-post.

På forhånd tusen takk for din deltagelse!

Med vennlig hilsen

Wenche-Synnøve Haraldseid
Tlf. 93 23 57 42
ws-haral@online.no

Vedlegg 3. Bakgrunnsvariabler.

Spørreskjema del 1

Mann: Kvinne:

Hvor gammel er du? år

Ansiennitet som lærer? (antall år) år

Antall år Høyskole/Universitetsutdannelse år

Etterutdannelse? Ja Nei

Spesifiser: _____

Hvilke klassetrinn underviser du på? _____

Hvilke fag underviser du i? _____

Vennligst angi din grad av erfaring i å undervise barn med spesielle behov.

svært liten	liten	middels	mye	svært mye
-------------	-------	---------	-----	-----------

Vedlegg 4. Evas case.

Del 2.

CASE

Eva er en 13 år gammel jente, som bor hjemme sammen med mor, far og to søstere. Hjemme strever de med å holde styr på Eva. Hun kommer og går som det passer henne, når de spør hvor hun har vært, får hun sjeldent et ordentlig svar. Eva nekter å gjøre den minste skrive lekse. Dersom de prøver å tvinge henne, får de kraftige raserianfall. De eneste gangene det er ro rundt Eva er når hun ser på TV eller sitter med datamaskinen.

På skolen lager Eva mye problemer. Hun kan enkelte dager begynne å jobbe med en gitt oppgave, men ved minste motstans vei, gir hun opp. Hun liker ikke lese og skriveoppgaver. Hvis lærerne spør hvorfor Eva ikke kan gjøre oppgavene sine, svarer hun at de er så kjedelige. Eva holder alltid på med noe, hun vandrer i klasserommet, tar tingene til de andre i klassen, eller sitter og vipper på stolen sin. De andre elevene blir forstyrret i sitt arbeid når Eva uten videre vil ha noe hun skulle ha sagt om deres arbeid. Det gjelder enten de jobber alene eller i grupper.

Når læreren underviser og de andre ungdommene er stille, begynner Eva å snakke. Enten hun svarer på et spørsmål som ikke er stilt til henne, eller hun begynner å prate med sine medelever.

I friminuttene er Eva stadig vekk i trøbbel. Det er sjeldent at hun kan delta i noen sportsaktiviteter uten at de ender med at hun sparker eller slår en eller annen. Eva selv hevder alltid at det var de andre som begynte og at hun bare forsvarte seg.

I musikk ser lærerne en annen Eva. Da er hun ivrig, jobber målbevisst og kan skape de flotteste melodier. I musikktime liker Eva og hjelpe andre.

Vedlegg 5. Spørreskjema til Evas case

Spørreskjema del 2

Sett kryss i den kolonnen som best beskriver barnet/situasjonen

Alle utsagn skal
besvares
Sett kun ett kryss på hvert
utsagn

	helt enig				helt uenig	
	1	2	3	4	5	
1. Eva har behov for spesialundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Eva sin lærer vil ha problemer med å håndtere med Evas atferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Eva vil ha utbytte av hjelp fra en spesialpedagog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Om to år vil Evas akademiske prestasjoner være på linje med medelever på samme alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Om to år vil Evas atferd være som forventet for alderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Eva vil prestere dårlig på standardiserte tester, for eksempel Nasjonale prøver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. Læreren til Eva vil trenge kompetanse i spesialpedagogikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Eva vil klare å fullføre det nåværende trinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Eva vil bli sosialt akseptert av hennes medelever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. Eva sin latskap vil forhindre henne i å prestere etter evne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. Hvis jeg har Eva som elev, vil jeg henvise henne til PPT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. Evas problemer forstyrrer medelevers læring.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. Eva sin atferd er svært alvorlig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. Vår skole har et godt tilbud for barn som Eva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. Jeg mener at vi har høy kompetanse på skolen til å hjelpe barn som Eva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. Evas atferd skyldes sannsynligvis vansker i hjemmeforhold.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

17. Evas atferd skyldes sannsynligvis biologiske årsaker.

18. Evas atferd skyldes sannsynligvis vansker i skolemiljøet.

19. Jeg har kompetanse til å hjelpe barn som Eva.

20. Vår skole har økonomiske ressurser for å hjelpe barn som Eva.

4

21. Dersom Eva hadde tatt seg sammen og forsøkt å jobbe litt hardere, ville Eva kunne oppnådd bedre resultater.

helt enig					helt uenig
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Der er enkelte dager hvor jeg gruer meg til å gå på jobb, pga alle problemene barn som Eva gir meg.

23. Vår skole har et godt tilbud for barn med spesielle behov.

24. Det er stor sannsynlighet for at Eva har AD/HD.

25. Det er stor sannsynlighet for at Eva har lærevansker.

26. Det er stor sannsynlighet for at Eva har atferdsvansker.

27. Hadde Eva blitt henvist til PPT ville saken hennes blitt avvist.

28. Eva har behov for ekstra sosial støtte fra skolen.

29. Det er ikke gitt nok opplysninger i casen til å fastslå årsakene til Evas vansker.

30. Er det noe du ønsker å tilføye? _____

Vedlegg 6. Sivs case

Del 2.

CASE

Siv er ei stille og rolig jente på 13 år. Hun er veldig sjenert og liker dårlig å være i fokus. Siv bor hjemme sammen med mor, far og to søstere. Siv må ha hjelp av foreldrene til å gjøre leksene sine. Hun glemmer ofte bøkene som hun har lekse i, eller hun glemmer å ta med bøkene hun har gjort leksene i. Siv liker ikke når klassen skal på utflukter. Hun engster seg over alt som kan gå galt. Under samtaler med helsesøster har Siv gitt uttrykk for at hun har mye å tenke på.

På skolen sitter Siv mye og ser ut av vinduet. Siv kan ha ansiktet rettet mot læreren mens han underviser, men blikket hennes er fjernt. Det er sjeldent at Siv kan svare på spørsmål som er rettet mot undervisningen. Det er tydelig at hun tenker på andre ting enn det undervisningen dreier seg om. Siv leser veldig sent, hun nekter å lese høyt i klassen. Det er de eneste gangene hun ikke gjør som læreren sier. Hun blir bare helt stille og ser ned i boken sin. Det er sjeldent Siv smiler.

Siv får sjeldent gode karakterer på skolen. Hun jobber sent og blir aldri ferdig i tide på prøver. På mange idrettsdager er Siv syk, hun er ikke glad i idrett og i gym timene holder hun seg alltid i utkanten av gymsalen.

I friminuttene er Siv mye alene. Hun står som regel i et hjørne for seg selv. Lærerne har observert at enkelte jenter har prøvd å ta kontakt med Siv, men de får liten respons. Hun svarer på spørsmål, men stiller aldri noen tilbake. Foreldrene til Siv har rapportert til skolen at Siv ønsker seg ei venninne som hun kan være sammen med på skolen.

Vedlegg 7. Spørreskjemaet til Sivs case

Spørreskjema del 2

Sett kryss i den kolonnen som best beskriver barnet/situasjonen

Alle utsagn skal besvares.
Sett kun ett kryss på hvert utsagn.

	helt enig					helt Uenig	
	1	2	3	4	5		
1. Siv har behov for spesialundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. Siv sin lærer vil ha problemer med å håndtere med Sivs atferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. Siv vil ha utbytte av hjelp fra en spesialpedagog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. Om to år vil Sivs akademiske prestasjoner være på linje med medelever på samme alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5. Om to år vil Sivs atferd være som forventet for alderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
6. Siv vil prestere dårlig på standardiserte tester, for eksempel Nasjonale prøver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7. Læreren til Siv vil trenge kompetanse i spesialpedagogikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8. Siv vil klare å fullføre det nåværende trinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
9. Siv vil bli sosialt akseptert av hennes medelever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10. Siv sin latskap vil forhindre henne i å prestere etter evne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
11. Hvis jeg har Siv som elev, vil jeg henvise henne til PPT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
12. Sivs problemer forstyrrer medelevers læring.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
13. Siv sin atferd er svært alvorlig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
14. Vår skole har et godt tilbud for barn som Siv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
15. Jeg mener at vi har høy kompetanse på skolen til å hjelpe barn som Siv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
16. Sivs atferd skyldes sannsynligvis vansker i hjemmeforhold.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

17. Sivs atferd skyldes sannsynligvis biologiske årsaker.
18. Sivs atferd skyldes sannsynligvis vansker i skolemiljøet.
19. Jeg har kompetanse til å hjelpe barn som Siv.
20. Vår skole har gode økonomiske ressurser for å hjelpe barn som Siv.

- | | | | | | | | | | |
|--|--------------|---|---|---|---|---|--|--|---------------|
| | helt
enig | | | | | | | | helt
Uenig |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
21. Dersom Siv hadde tatt seg sammen og forsøkt å jobbe litt hardere, ville Siv kunne oppnådd bedre resultater.
22. Der er enkelte dager hvor jeg gruer meg til å gå på jobb, pga alle problemene barn som Siv gir meg.
23. Vår skole har et godt tilbud for barn med spesielle behov.
24. Det er stor sannsynlighet for at Siv har AD/HD.
25. Det er stor sannsynlighet for at Siv har lærevansker.
26. Det er stor sannsynlighet for at Siv har atferdsvansker.
27. Hadde Siv blitt henvist til PPT ville saken hennes blitt avvist.
28. Siv har behov for ekstra sosial støtte fra skolen.
29. Det er ikke gitt nok opplysninger i casen til å fastslå årsakene til Sivs vansker.

30. Er det noe du ønsker å tilføye? _____

Referanseliste

- Aasen, P. Nordtug, B. Ertevåg, S. K. og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Agledahl, T. (2004). *Hvordan bruker du språket?* Statped. Nr. 4. Utdanningsdirektoratet.
- Akselsdotter, M. & Grimstad, B. (2009). (24.5.2011). *AD/HD og Tourette syndrom i skolen. Veileder i utredning som grunnlag for tiltak*. Statped skriftserie nr. 71. Øverby Kompetansesenter.
- Arnesen, A. L. (2003). *De "sårbare" barna og "farlige" kategoriene i skolen*. Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Voksne for barn.
- Bachmann, K og Haug, P. (2007). *Mangfold, individ og felleskap*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Bandura, Albert. (1997). *Self- efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo. Gyldendal akademiske forlag AS.
- Berg, N. (2012) *Føre var. Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo. Gyldendal akademiske forlag AS.
- Befring, E og Tangen, R. (red).(2002). *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag . AS.
- Befring, E. (2003). *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter*. Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Voksne for barn.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. Oslo. Gyldendal akademiske forlag. AS.
- Bryhn, G. (2004). *AD/HD- utredning, diagnostikk og behandling*. I: Strand, G., *AD/HD, Tourette syndrom og narkolepsi*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tore Duver. (2007). *Barnenevro – psykiatri. MBD / DAMP, Autistiske forstyrrelser, Dysleksi*. Damm & Søn

- Edvardsen, L., Kaarstein, K., Tangen, E. R. (2007). *Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen AD/HD*. Spesialpedagogikk. nr 2.(2007).
- Farstad, A.L. og Tangen, E.R. (2004). *Skravlebøtter og dagdrømmere. En pilotundersøkelse om jenter og AD/HD*. Torshov Kompetansesenter
- Farstad, A. L. (2011). *Sånn er livet, 7 år etter*. En undersøkelse av 8 jenter med ADHD 7 år etter utredning. Torshov Kompetansesenter
- Fjermestad, K. W. (2009) *Redde barn får ikke hjelp*. Avisartikkel i Aftenposten 2 oktober, 2009. www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article 3300909.ece-63k-similar pages. Psykolog ved Universitetet I Bergen.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Folkehelseinstituttet. Rapport 1 (2011): *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*.
- Folkehelseinstituttet. (2009). *Rapport om Psykiske lidelser i Norge*.
- Fossum, S. og Mørch, W.T. (2003). *Kjønnsforskjeller ved utvikling og opprettholdelse av atferdsforstyrrelser. – En gjennomgang av nyere empiri*. Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Voksne for barn.
- Furman, Ben. (2000). *Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom*. Oslo. Pedagogisk Forum.
- Fylling, I. og Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idedugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. Norlandsforskning. NF-rapport nr 6/ 2007. Bodø.
- Gjærum, B og Ellertsen, B. (red). (2003). *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv ... et skritt videre*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gjone, H. og Spurkland, A. (2003). *Atferd og gener*. I: Gjærum, B. og Ellertsen, B. (2003). *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv ... et skritt videre*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. New York. USA. Cappelen Damm AS.
- Gillberg, Christopher. (1998). *Et barn i hver klasse. Om barn og unge med Damp, Mbd, AD/HD*. Praxis Forlag.

Grøholt, B., Sommerchild, H. og Garlov, I. (2008). *Lærebok I barnepsykiatri*. 4 utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

GSI, Grunnskolens Informasjonssystem (2010). Utdanningsdirektoratet.

Halvorsen, K. (2011). *Nå er det ungdomstrinnets tur*. Oslo. Tidsskrift for lærere og skoleledere. Bedre skole. Nr 1. 2011.

Haugen, R. (red.) (2000). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Helgeland, I. M. (red.) (1994). *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo. Kommuneforlaget. AS.

Helgeland, I. M. (red) (2008). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo. Kommuneforlaget AS.

Hoem, S. (2008). *AD/HD en håndbok for voksne med AD/HD*. Oslo. Gyldendal akademiske forlag.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2 utgave. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Jacobsen & Rosenthal. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*.

Langlete, B. (2007). *Barn og unge med AD/HD. Jenter med AD/HD*. Vollen. Tell Forlag.

Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Lund, I. *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. (2004). Bergen. Fagbokforlaget.

Lund, I. (2012). *Klasseledelse i møte med det stille atferdsproblemet*. Bedre skole. Nr 1 – 2012. Tidsskrift for lærere og skoleledere. Oslo.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen. Fagbokforlaget.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Oslo. Utdanningsdirektoratet.

- Marschauser, P. E. (1999). "Umulige klasser" – er det slik elevene vil ha det? Artikkel publisert i fagbladet Eksakt. 2/ 99.
- Morken, I. (2009). *Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner*. I: Dale, E. L. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nadeau, K. G., Littman, E. B., & Quinn, P. Q. (1999). *Understanding Girls with AD/HD*. Silver Spring: Advantage Books
- Nadeau, K. G., Littman, E. B., & Quinn, P. Q. (2002). *Flickor med AD/HD*. Lund. Studentlitteratur.
- Nielsen, A. (2007). *Fra snill til englevill*. Oslo. Pedagogisk Forum.
- Nordahl, T. (2000). En skole – to verdener: En teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev – og lærerperspektiv. Rapport 11/00. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør, fokus på læring og handlinger i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Problematferd i et aktørperspektiv*. Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Voksne for barn.
- Nordahl og Gustavsen. (2009). Artikkel i *Bedre skole*, nr 3, 2009.
- Nordahl, T., Sørli, A.M., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, s. og Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Hedmark. Rapport nr. 3 -2009. Høyskolen i Hedmark.
- Ogden, Terje. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademiske Forlag. 1 utg. 2001. 2 utg. 2009.
- Olsen, M. I. og Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. Juli 1998 nr 61.

Overland, Terje. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen. Fagbokforlaget.

Pedlex skole (Pedlex, norsk skoleinformasjon, 2009).

Pettersen, K.R. (2005). *Jenter med AD/HD: hvordan kan flere jenter med AD/HD (Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder) oppdages og få hjelp?* Masteroppgave nr 1 /2005. Høyskolen i Bodø.

Raundalen, M. og Schultz, J. H. (2011). Artikkel i Utdanningsforbundet. Nr 5. 2011.

Rawak. D. R. (2004). *Kvinner med AD/HD. Utleverte følelser*. Kolofon. Ansvarlig utgiver AD/HD Norge, Lysaker.

Ringdal. (2001). *Enhet og Mangfold*. Bergen. Fagbokforlaget.

Rønhovde. L. I. (2005). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med AD/HD og Tourette syndrom*. Oslo. Gyldendal Akademiske Forum. 2 utgave.

SBU. Statens beregning for medisinsk utredning. (2005). The Swedish Council on Technology Assessment in Health Care. Stockholm. Rapport nr. 174.

SINTEF sin Helserapport (2004). *Om kartlegging, diagnostisering og behandling av AD/HD*.

Skaalvik, E og Skaalvik, S.(1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta. Tano AS.

Slåttøy, A. (2002). *Problem atferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo. Cappelen akademiske forlag AS.

Solli, K. A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Utdanningsdirektoratet.

Sosial og helsedirektoratet. *Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD*, IS-1244 www.shdir.no

St. melding 30. *Kultur for læring*.(Utdanning og forskningsdepartementet, 2004). Kunnskapsdepartementet (2008). Utdanningsdirektoratet. (2009).

St. Meld. Nr.25 (1996-1997): *Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser*.
St. Meld. Nr.11 (2008- 2009): *Læreren, Rollen og utdanningen*.

Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer, Og lovende tiltak i skolen*. Oslo. Praxis Forlag.

Tournaki and Podell. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on the teachers' predictions of student success.

Opplæringsloven. Kap. 9 a. Elevens skolemiljø. Utdanningsdirektoratet.
Internett:<http://www.utdanningsdirektoratet.no>

Utdanningsdirektoratet. *Hva sier forskning og teori om alvorlige atferdsproblemer*.
[mhtml.file: // C: / Documents and Settings/ Administrator/ Mine dokumenter/ Atferdsvans...](mhtml:file://C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/Mine%20dokumenter/Atferdsvans...)
Min dato: 14.09.2010.

Zeiner, P. (2003). *Atferdsforstyrrelser hos barn og ungdom. Samvirket mellom arvemessige, individuelle og miljømessige faktorer*. Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Voksne for barn.

Zeiner, P. (2007) *Barn og unge med AD/HD*. 2 utgave 2007. Vollen. Tell forlag

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Cappelen akademiske forlag.