

Tilrettelegging og forståelse for elever med ADHD i skolen

En kvalitativ studie om skolens opplevelse av hvordan tilrettelegge og vise forståelse for elever med ADHD i skolehverdagen.

SANNE BERÅS HANSEN

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en kunnskapsrik og krevende prosess. I løpet av dette semester har jeg lært mye om studiens tematikk og viktigheten av forutsigbart arbeid, som jeg ønsker å bringe med meg i arbeidslivet som spesialpedagog.

Det er en rekke personer som igjennom masterarbeidet har vært viktig for meg, som jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke informantene for deres refleksjoner, kunnskap og fleksibilitet, deres erfaringer har vært avgjørende for studien.

Jeg vil takke venninnene mine i klassen, for faglig støtte og motivasjonspåfyll, og for to fantastiske år sammen på studiet.

Videre vil jeg takke veilederen min, Heidi Omdal, for tilbakemeldinger og veiledninger i løpet av arbeidsprosessen.

Til slutt vil jeg takke familien min for god støtte, hjelp og tiltro underveis i masterskrivingen.

Tusen takk!

Kristiansand, mai 2023

Sanne Berås Hansen

Sammendrag

ADHD regnes som en av de mest utbredte diagnosene blant barn og unge i Norge.

Symptomer som oppmerksomhetsvansker og høy hyperaktivitet og impulsivitet kan ofte ha en innvirkning på elevenes mulighet for suksess i skolen (Frick & Brocki, 2019). Til tross for dette, har elever i skolen med ADHD rett på samme tilrettelagt skoletilbud som andre elever, og skolen har et overordnet mål og ansvar for å tilpasse opplæringen ut ifra elevenes behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Formålet med denne masterstudien er å belyse hvordan skolen tilrettelegger og viser forståelse for elever med ADHD i grunnskolen, og med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling: «*Hvordan tilrettelegger skolen for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?*»

I denne studien har problemstillingen blitt undersøkt ut ifra empirinær og induktiv tilnærming, gjennom semistrukturert forskningsintervjuer med tre informanter som har kompetanse og erfaring med tilrettelegging av skolehverdagen for elever med ADHD, som metode for datainnsamling. Det er blitt benyttet et fenomenologisk design, for å belyse deltakernes opplevelser og erfaring knyttet til fenomenet. I analysen av dataene er det blitt foretatt en stegvis-deduktiv-induktiv modell og analytisk problemstilling som fremgangsmåte (Tjora, 2018; Miles, Huberman & Saldañas, 2014), for å undersøke forholdene mellom dataene og finne fellestrekk for å danne en helhet av materialet.

Sentrale funn i denne studien fremhever at utfordringene elever med ADHD har ofte kan påvirke deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolen. Empiren henviser at dette ofte kan skyldes svikt i de eksekutive funksjonene, selvregulering og manglede sosial kompetanse. Resultatene av undersøkelsen viser at skolene har ulike tilnærminger for å imøtekomme behovene, og belyser viktigheten av tilrettelegging for forutsigbarhet, struktur og organisering for elever med ADHD. Det kommer også fram at skolen har et forbedringspotensial når det gjelder å legge til rette for et tilstrekkelig skoletilbud for elever med ADHD.

Abstract

ADHD is considered one of the most extensive diagnoses among children and young people in Norway. Symptoms such as attention difficulties, high levels of hyperactivity, and impulsivity can often impact students' ability to succeed in school (Frick & Brocki, 2019). Despite this, students with ADHD are entitled to the same adapted educational opportunities as others, and the school has an overall goal and reasonability to adapt teaching based on student's needs and abilities (Opplæringslova, 1998, §1-3). This thesis aims to investigate how schools adapt and show understanding for students with ADHD in primary school. Based on this, I have formulated the following research question: "How does the school adapt to the academic, social, and emotional needs of students with ADHD?".

This study depicts the chosen research question using an empirical and inductive approach through semi-structured research interviews with three informants with experience in adapting the school environment for students with ADHD as a method for data collection. A phenomenological design has been used to illuminate participants' experiences related to the phenomenon. In analysing the data, a stepwise deductive-inductive model and analytical research question have been used as a procedure (Tjora, 2018; Miles, Huberman & Saldañas, 2014) to examine the relationship between the data and find commonalities to form a coherent picture of the data material.

Key findings in this study show that the challenges students with ADHD often face can affect their academic, social, and emotional functioning in school. The empirical evidence suggests that executive function deficits, self-regulation issues, and social skill deficits may contribute to these challenges. The study results show that schools have different approaches to fulfill the needs of students, emphasizing the significance of promoting predictability, structure, and organization in their academic environment. The results also indicate that there are areas for improvement in providing adequate and good educational opportunities for students with ADHD.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.1.1 Avgrensing.....	9
1.2 Oppgavens oppbygging	10
2.0 Teoretisk bakgrunn	11
2.1 Hva er ADHD?	11
2.1.1 ADHD hyperaktiv og impulsiv type.....	11
2.1.2 ADHD uoppmerksom type	12
2.1.3 ADHD kombinert type	12
2.1.4 Tilleggsvansker.....	12
2.1.5 Eksekutive funksjoner	14
2.1.6 Selvregulering.....	14
2.2 Tilrettelegging i skolen	14
2.2.1 Faglig tilrettelegging.....	15
2.2.2 Sosial tilrettelegging.....	16
2.2.3 Fysisk tilrettelegging	17
2.4 Lærernes forståelse	17
2.5 Emosjonelle faktorer.....	19
3.0 Metode	21
3.1 Idé, problemstilling og forskningsspørsmål.....	21
3.2 Valg av metodisk tilnærming og design	22
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	22
3.3.2 Fenomenologi	23
3.3.3 Hermeneutikk	24
3.4 Datainnsamling	25
3.4.1 Utvalg og presentasjon av informanter.....	25
3.4.2 Intervjuguide.....	27
3.4.3 Gjennomføring av forskningsintervjuene	28
3.5 Dataanalyse.....	29
3.5.1 Transkribering.....	30
3.6 Rapportering av studiens kvalitet.....	30
3.6.1 Gyldighet	31
3.6.2 Transparens.....	32
3.6.3 Overførbarhet.....	32
3.7 Etske overveielser	33
4.0 Presentasjon av funn	35
4.1 Tilrettelegging av elevens utfordringer.....	35
4.1.1 Faglige utfordringer.....	35
4.1.2 Sosiale utfordringer	37
4.2 Tilrettelegging for forutsigbarhet.....	39

4.2.1 Oversikt og struktur	39
4.2.2 Felles forståelsesramme.....	40
4.3 Tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet	41
4.3.1 Relasjonsbygging.....	41
4.4 Foreldresamarbeid.....	43
4.1 Hjemmeforhold.....	43
5.0 Drøfting.....	45
5.1 Sammensatte utfordringer i møte med «den lille ekstra hjelpen».....	45
5.2 Skolens involvering i sosial tilrettelegging.....	47
5.4 Samarbeidet med hjemmet.....	51
6.0 Konklusjon.....	52
Referanser	54
Vedlegg.....	59

1.0 Innledning

Denne studien handler om hvordan grunnskolen tilrettelegger for det faglig, sosiale og emosjonelle for elever med ADHD. I henhold til Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) skal skolen gi alle barn og unge muligheter uavhengig sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn og kognitive- eller fysiske forskjeller. Det presiseres at opplæringen skal komme tett på og gi alle elever like muligheter for læring, utvikling og mestring i et inkluderende læringsfellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020)). Skolen har et overordnet mål og ansvar for at elever som har krav på tilpasset opplæring skal få dette, og at opplæringen skal bli tilrettelagt ut ifra elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). I skolen er det et stort elevmangfold innenfor samme læringsfellesskap, derav elever med et vidt spekter av ulike forutsetninger, behov og styrker (Uthus, 2017). Dette innebærer at opplæringen tilrettelegges på en slik måte at hver enkelt får best mulig læringsutbytte. Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering, slik at alle elever skal føle tilhørighet i både skolen, i klassen og tar del i læringsmiljøet. Det skal være rom for anerkjennelse, likeverd og at alle behandles likt uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det stilles også krav til at skolen skal bygge på en praksis om å støtte elevenes læring og utvikling både gjennom det faglige og sosiale i skolehverdagen, og at elever skal øves i å opptre hensynsfullt og med respekt mot andre medelever og lærere. Skolens fysiske miljø gjennom paragraf 9 A-7 (Opplæringslova, 1998) skal samtidig utformes, bygges og tilrettelegges slik at det blir tatt hensyn til trygghet, trivsel, helse og læring hos alle elever.

ADHD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, og som er en av de mest utbredte diagnosene blant barn og unge i Norge. ADHD regnes ikke som en sykdom, men en tilstand (Utdanningsdirektoratet, 2022). Diagnosen kjennetegnes ofte med konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (Frick & Brocki, 2019). De individuelle forskjellene vil imidlertid være store i forhold til hvordan symptomene utspiller seg og alvorlighetsgraden av den, og hvor enkelte kan oppfatte situasjoner som mer krevende enn andre. Symptomene vil ofte komme til syne fra barna er små og vare inn i voksen alder, og diagnosen blir satt basert ut ifra vurdering av hvert enkelt individ.

Elever med ADHD i skolen kan ofte oppleve at hverdagen er preget av uro, impulsivitet og oppmerksomhetsvansker, både i og utenfor klasserommet. For elevenes fungering, er det viktig at dette blir fanget opp så tidlig som mulig. Studier viser at enkelte barn og unge kan

utvikle tilleggsvansker, derav lærevansker som blant de mest vanlige, ifølge ADHD Norge (2016). Vanskene vil i større eller mindre grad ha innvirkning på det faglige og sosiale i skolen. Elever med ADHD kan gjerne ha utfordringer med å etablere relasjoner, og dette skyldes manglende evne i å vise empati og vansker med lav sosial kompetanse. Barkley (2015a) henviser til forskning om et økt fokus på sammenhengen mellom eksekutive funksjoner og ADHD, og avslører at personer med diagnosen har svikt i disse funksjonene. Dette fører ofte til vanskeligheter med selvregulering, planlegging, organisering og igangsetting under aktiviteter, og det kan gi konsekvenser for elevene i skolen og på lang sikt.

I de siste årene har det vært en stor økning rundt om i verden av forekomster av ADHD, og blant forskere har det vært en enighet at diagnosen kan skyldes en kombinasjon av flere årsaksforhold (Folkehelseinstituttet, 2016:4). Forskning viser at de bakenforliggende årsakene kan gi symptomer som ligner ADHD, men at utredningen ofte ikke er god nok. Enkelte hevder at diagnosen enten er over- eller underdiagnostisert (Manos, Giuliano, Geyer, 2017), og resultatet for økningen har fått kraftig kritikk. Økningen kan også ha sammenheng med endringer i definisjonen av ADHD, og hvilken forståelse vi har av diagnosen. Olaussen (2021) foreslår at det kan være knyttet til økt bevissthet og anerkjennelse rundt symptomene, som kan bidratt til økende tall av mennesker med tilstanden. Folkehelseinstituttet (2016) foreslår at i fremtiden trenger vi mer kunnskap omkring årsakene til ADHD og hvordan gi best mulig behandling av diagnosen.

Ross W. Greene (ADHD Norge, 2012, s. 6) siterer: «Barn gjør så godt de kan. Når de ikke kan bedre, må vi finne ut hvorfor slik at vi kan hjelpe dem.». Det er viktig med lærere som har et positivt menneskesyn og har tro på elevenes utviklingsmuligheter, uavhengig behov og forutsetninger. Lærernes holdninger, omsorg og forståelse vil ha betydning for hvordan eleven oppfatter seg selv. Om elevene jevnlig får negative reaksjoner på uforventede ytringer eller atferdsmessige handlinger, kan det virke hemmende for elevens utvikling. Elever med ADHD vet gjerne hvilke regler og forventninger som gjelder i skolen, men at utfordringer som å regulere atferd- og emosjoner i ulike kontekster og overgangssituasjoner, kan komme i veien. Atferden blir ofte oppfattet som en «problematferd», eller at eleven blir stemplet som «klassens syndebukk», og det gi en stigmatiserende rolle som avviker. Dette kan gi store sosiale konsekvenser for elevens videre selvutvikling. Straff vil kun stoppe «problematferden» for en periode, men i lengden ha en hemmende effekt. Skolen må heller

fokusere på å se situasjoner ut ifra elevens perspektiv og stille forventninger som kan styrke eleven (ADHD Norge, 2012).

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien å belyse hvordan skolen kan tilrettelegge og vise forståelse for elever med ADHD. Problemstillingen ønsker å undersøke hvordan skolen tilrettelegger for deres muligheter for suksess, og jeg har formulert følgende problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger skolen for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?»

For å innsnevre problemstillingen, vil jeg se nærmere på følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva kan skolen bidra med for å legge til rette for faglig utvikling?*
- 2. Hvilken betydning kan relasjoner og emosjonell regulering ha for elever med ADHD i skolen?*
- 3. Hvordan kan miljøet rundt eleven fungere som enten en risiko- eller beskyttelsesfaktor?*

1.1.1 Avgrensning

Hensikten med studien er å avdekke hvordan skolen kan bidra til å tilrettelegge for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD. Begrepet *elever* og *barna* definerer både jenter og gutter i grunnskolen. Undersøkelsen vil ikke fokusere nærmere på hva med diagnosen som skiller kjønnet hver for seg, og vil dermed utelate denne siden av ADHD. Studien vil gjøre rede for tre typer av diagnosen, men vil ikke fokusere på andre sider av tilstanden enn selvregulering og eksekutive funksjoner. Dette med bakgrunn i at diagnosen dekker flere aspekter og vansker som ofte knyttet opp imot hverandre. Studien vil heller ikke undersøke hvilke legemidler og medikamentell behandling som kan benyttes. Hovedfokus vil være på hvordan elever med diagnosen får tilrettelagt skoletilbud, som vil gagne deres behov, styrker og forutsetninger.

1.2 Oppgavens oppbygging

Studien er inndelt i fem kapitler med underkapitler i hvert kapittel. I det innledende kapittelet presenteres bakgrunn, studiets formål, problemstilling og avgrensning for oppgaven. I kapittel 2.0 redegjøres det teoretiske grunnlaget for studien og kort om tidligere forskning. Kapittel 3.0 omhandler metodiske valg, derav forskningsprosessen, vitenskapelige ståsted, metodologiske overveielser og etiske betraktninger i studien. I kapittel 4.0 presenteres de empiriske funnene og den analytiske prosessen. Kapittel 5.0 legges studiens hovedfunn frem som drøftes i lys av teori, og i 6.0 fremlegges den avsluttende delen av studien. Her konkluderes formålet med studien, metodikken, funnene, eventuelle begrensninger og videre forskning.

2.0 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. For å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i kapittel 1.0, vil studien undersøke tre underkategorier av ADHD-diagnosen og andre tilknyttede begreper. Videre vil jeg legge frem ulike aspekter rundt tilrettelegging i skolen, hvordan fagpersoner som arbeider i skolen viser forståelse knyttet til elevens tilstand. Dette for å belyse hvordan ulike tilnærminger kan påvirke elevenes læring og utvikling. Til slutt redegjør jeg om hvilke emosjonelle utfordringer elever med ADHD kan ha.

2.1 Hva er ADHD?

Betegnelsen ADHD står for *attention deficit hyperactivity disorder*, som er en atferdsbeskrivende diagnose og en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse (ADHD Norge, 2016; Folkehelseinstituttet, 2016:4). ADHD kjennetegnes ved lav oppmerksomhetsevne og høy hyperaktivitet og impulsivitet, og diagnosen kan vurderes under tre underkategorier:

- ADHD – hyperaktiv / impulsiv type
- ADHD – hovedsakelig uoppmerksom type
- ADHD – kombinert type, dvs. både uoppmerksom, hyperaktiv og impulsiv
(ADHD Norge 2016; Gilberg, 1998; Rønhovde, 2005; Strand, 2004; Zeiner et. Al., 2004)

I skolen kan elever med ADHD streve med å tilegne seg nye ferdigheter, kunnskaper og holdninger, som særlig skyldes av utfordrende symptomer (ADHD Norge, 2016). De kan ha en spesifikk senmodning, noe som kan resultere i at de kan ligge bakpå i forhold til andre medelever i klassen på flere av de viktige områdene (ADHD Norge, 2016). Mennesker med ADHD sliter ofte med å bearbeide informasjon, og kan ha vansker med å følge instruksjoner, organisere egne aktiviteter og gjennomføre oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utføringsproblem er blant et av symptomene i diagnosen, og dette har å gjøre med de eksekutive funksjonene i hjernen: arbeidsminne, evne til planlegging, hemming av atferd, å komme i gang med aktiviteter og å være fleksibel til endringer.

2.1.1 ADHD hyperaktiv og impulsiv type

ADHD *hyperaktiv og impulsiv type* er første underkategori, og oppdages særlig når den er tydelig til stede. Den kjennetegnes karakteristisk ved elever som er hyperverbale, fysisk overaktive og høy grad av risikofølelse (ADHD Norge, 2016). Hyperaktivitet og impulsivitet

regnes som kjernesymptomene for diagnosen, og disse omtales ofte om hverandre. Typen dreier seg om hvordan barnet handler, som innenfor tilstanden vil være impulsivt og uten vurdering av konsekvensene (Roberts et al., 2015). Denne typen vil ha vanskeligheter med å sitte stille, rastløshet, uro, kan være høylytte, reagerer med sterke følelser og kan handle uten å tenke seg om. Skolearbeidet kan typisk være preget av lite gjennomtenkte løsninger og hastverk.

2.1.2 ADHD uoppmerksom type

Samlebegrepet oppmerksomhet («attention») har en todelt betydning. Oppmerksomhet («selective attention») kan forklares om evnen til å kunne fokusere på deler av totaliteten, mens konsentrasjon («sustained attention») handler om vedvarende oppmerksomhet (Aune, 2021; Rønhovde, 2018; Roberts et al., 2015). ADHD *uoppmerksom type* er andre underkategori av diagnosen, som kan være vanskeligere å oppdage, og som ofte kommer til syne senere i livet (ADHD Norge, 2016). Denne gruppen består av begge kjønn, og elevene kan ha problemer med å holde oppmerksomheten oppe over tid, planlegging, organisering, struktur, få med seg beskjeder og fullføre påbegynt arbeid. Elevene kan ha utfordringer med å gjennomføre skoleløpet, som skyldes de overnevnte vanskene. Mennesker med ADHD mestrer å holde fokus, motivasjon og oppmerksomhet over tid når de opptar noe som oppleves som interessant, men oppmerksomhetsvanskene kommer gjerne til syne når arbeidsoppgavene er vanskelige og krevende. Noe som kan resultere i at elevene lett la seg distrahere, glemme eller skifter fokus fra en aktivitet til en annen, uten å fullføre påbegynt arbeid.

2.1.3 ADHD kombinert type

Tredje underkategori er ADHD *kombinert type*. Det er de som oppfyller diagnosekriteriene for både hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Atferd og modenhet regnes å endre seg med alder. Elever med ADHD i skolen vil ofte møte på vansker innenfor ulike områder, og tilrettelegging i skolen vil variere ut ifra hver enkeltes individuelle behov (ADHD Norge, 2016).

2.1.4 Tilleggsvansker

Elever med ADHD kan også utvikle tilleggsvansker, og da gjerne én eller flere komorbide tilstander (ADHD Norge, 2016). Det kan være tilpasnings-, atferds- eller lærevansker,

overfølsomhet og angst eller sviktende sosial kompetanse. Diagnosen kan oppleves som sammensatt og kompleks (Utdanningsdirektoratet, 2022; Haugen & Haugen, 2020). Tilleggsvanskene henger ofte sammen med oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet, men utfordringene kan oppstå samtidig, og kan både forsterke og forveksles med hverandre (Statped, 2020). Oppmerksomhetsvansker kan forårsake at eleven ikke får med seg tilgitte beskjeder og informasjon som er nødvendig i skolen. Hyperaktivitet kan være med på at eleven lettere slites ut, og ikke har motivasjon til å fullføre påbegynte aktiviteter. Impulsiviteten kan gi uoverveide handlinger. Det kan øke faren for å utvikle et negativt sosialt samspill med andre jevnaldrende, som kan henge sammen med at eleven har manglende forståelse på hvordan egen atferd påvirker andre (ADHD Norge, 2016).

ADHD er en arvelig tilstand, og barn som vokser opp i kaotiske hjem med lite rutiner, bråk og ustabilitet har større sannsynlighet for å utvikle atferdsvansker (Jaffee, Strait & Odgers, 2012). Det kan ha en sammenheng med foreldre som har høyere risiko for ADHD, som ofte skaper uro i hjemmet, samt hvordan slik ustabilitet kan overføre flere genetiske varianter assosiert med ADHD til egne barn (Agnew-Blais et al., 2022). Dette kan imidlertid overføres til dem som kan ha en innvirkning på egne hjem senere. Forskning viser barnets familiebakgrunn kan ha en påvirkning i forhold til utvikling, symptomer og utfall i flere kontekster (Agnew-Blais et al., 2022). En svensk undersøkelse (Kadesjö, Stenlund & Wels, 2002) støtter dette, og viser til at familier med barn med ADHD og atferdsvansker, ofte kan være et resultat av manglende foreldreferdigheter. Helsedirektoratet (2018) fastslår at diagnosen vil være en kombinasjon mellom genetiske faktorer og miljøfaktorer. Dette er forhold som kan gi store konsekvenser for elevens skolegang, utvikling og sosiale kompetanse på lang sikt. Forskning viser også at elever med ADHD i gjennomsnitt presterer lavere akademisk enn sine medelever (DuPaul & Langberg, 2018). Litteraturen henviser til mye teori knyttet til tilrettelegging i skolen for elever med ADHD (Rønhovde, 2018), og for å få utbytte av forskningen og litteraturen på feltet, vil det være betydelig at skolen sikrer at elever med ADHD får den støtten og hjelpen de trenger. Skolens ansvar og oppgaver blir å tilrettelegge for tilstrekkelig organisering, struktur og problemløsning for at elevene skal lykkes i utdanningsløpet.

2.1.5 Eksekutive funksjoner

Elever med ADHD preges ofte av svikt i de eksekutive funksjonene. Rønhovde (2018) forklarer eksekutive funksjoner som et paraplybegrep av komplekse, kognitive prosesser i atferden, som handler om individets styrings- og kontrollfunksjoner. Dette skyldes en svikt i frontallappen, hvor disse funksjonene styres. Det kan ha en innvirkning på hjernens kapasitet, som gjerne omfatter arbeidsminnet, evnen til å planlegge, hemming av atferden, å komme i gang med aktiviteter og fleksibilitet til endringer (ADHD Norge, 2016). Svikt i de eksekutive funksjoner kan også påvirke evnen til å organisere, ha en målsetting, vedvarende oppmerksomhet over tid og emosjonell selvregulering (Dawson & Guare, 2018). Dette er verktøy som elevene i skolen behøver, og mangel på et eller flere av disse kan gjøre det utfordrende å få gjennomført oppgaver og aktiviteter i hverdagen, både på skolen og i hjemmet.

2.1.6 Selvregulering

Selvregulering går innenfor de eksekutive funksjonene (Rønhovde, 2018), og kan forklares som ikke-bevisste prosesser i hjernen som hjelper individer til å ha en passende og produktiv atferd og respons i ulike kontekster. Det er evnen til å kontrollere kognitive og ikke-kognitive reaksjoner og atferdsmønstre (Duchesne, McMaugh & Mackenzie, 2022). Dette er karakteristiske mønstre en med ADHD ofte kan ha utfordringer med. Mangelfull selvregulering, som regulering av temperamentet, regnes som selve kjernen av ADHD-diagnosen (Busch et al., 2002; Hinshaw, 2018; Nigg, Willcutt, Doyle & Sonuga-Barke, 2005). Elever med ADHD kan slite med å ha målrettet atferd og regulering av kognitiv atferd, følelser, motivasjon og mentale tilstander. Svikt i selvregulering vil påvirke læring og utvikling i skolen, samt skape vansker med å etablere relasjoner til lærere og andre medelever. Barkley (2006) påpeker at vansker med selvregulering kan observeres på følgende områder: hemming av impulsive handlinger og reaksjoner, overgangssituasjoner – fra friminutt til undervisning, emosjonell kontroll – kontrollere og regulere følelser, komme i gang med aktiviteter/oppgaver på egenhånd, arbeidshukommelse, planlegging og organisering og regulering av egen atferd i samspill med miljøets forventninger.

2.2 Tilrettelegging i skolen

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) skal skolen være en arena for alle elever, hvor det skal legges vekt på faglig og sosial læring og utvikling. Det skal være et sentrert fokus på

hensiktsmessige læringsstrategier (Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004). Skolen skal tilby tilpasset opplæring, der opplæringen skal tilrettelegges ut ifra den enkeltes elev forutsetninger og evner, i henhold til Opplæringslova (1998, §1-3). Det forutsetter at skolen tilrettelegger for varierte læringsressurser, vurderingsformer, læringsaktiviteter og læringsarenaer slik at hver enkelt elev får best mulig utbytte av opplæringen, uavhengig av utgangspunkt. Ifølge St. Meld. Nr. 30 (2003-2004) skal en inkluderende skole ha tilpasset opplæring som både foregår i ordinær- og spesialundervisning. Generell tilrettelegging og spesialpedagogiske tiltak er blant de viktigste og vanligste støttetilbudene for elever med ADHD, som har til hensikt å gjøre hverdagen trygg og oversiktlig, sikre struktur, forutsigbarhet og gode relasjoner. Skolen har dermed et stort ansvar i å planlegge og gjennomføre tiltak, som gir hver enkelt elev opplevelsen av tilhørighet, mestring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.2.1 Faglig tilrettelegging

Begrepet *tilrettelegging* i seg selv må relateres til noe, for uten vil det ikke ha et innhold. Spørsmålet må rettes mot hva man tilrettelegger for. For elever med ADHD i skolen vil behovet for struktur, orden og forutsigbarhet være viktig for å etablere god faglig tilrettelegging, trygghet og stabilitet. Skolens ansvar blir å kartlegge, analysere, sette mål, planlegge, iverksette og evaluere tiltak som er basert på elevens forutsetninger og behov (Rønhovde, 2004). Faktorer som forutsigbarhet og struktur kan hjelpe dem med i å forstå hvordan og handle bedre, ettersom eleven kan ha vansker med de eksekutive styringsfunksjonene (ADHD Norge, 2016). Skaalvik og Skaalvik (2021) bekrefter dette ved å alltid ligge et steg foran, for å unngå at de mislykkes. Det kan hjelpe eleven i å styre unna uoverveide handlinger og gjøre så få feiltrinn som mulig. Et gjennomgående prinsipp bør være at eleven skal få tilstrekkelige hjelp i skolen.

I arbeidet med dette, foreslår Rønhovde (2004) ulike pedagogiske grunnprinsipper for å strukturere skolehverdagen for elever med ADHD: Tid, sted, personer og aktivitet.

Prinsippene går ut på når, hvor, hvem og hva eleven skal i løpet av dagen, som kan bidra til å skape stabilitet og faste rutiner. En grunnregel burde være å kun forandre på ett av forholdene av dagen, for å unngå forvirring og usikkerhet, og læreren bør ruste eleven i å bygge opp ulike strukturer på når avvik eller endringer på dagsplanen oppstår (Rønhovde, 2004).

Skaalvik og Skaalvik (2021) forklarer at orden i hverdagen vil hjelpe eleven med å få oversikt, som kan være en beskyttelsesfaktor å øke elevens opplevelse av skolen. Om eleven

erfarer gode opplevelser kan det bidra til å opparbeide motivasjon og mestring, som igjen kan ha en positiv innvirkning ved at eleven ser verdien av skolearbeidet og ønsker å gjøre en innsats for og lykkes.

2.2.2 Sosial tilrettelegging

Sosial tilrettelegging for elever med ADHD vil være en viktig forutsetning i skolen. Forskning viser at personer med diagnosen kan ha vansker knyttet til det sosiale samspillet, noe som kan gjøre det mindre sannsynlig å utvikle gode, gjensidige vennskap. De har også større sjanse for å bli avvist av jevnaldrende, ifølge en studie fra McQuade og Hoza (2015). Elevene kan streve med å tolke sosiale koder, som kan være en grunn til de ofte havner utenfor det sosiale fellesskapet. Det kan ha en sammenheng med lav sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter. Tranøy (2008: Wilson, Hausstätter & Lie, 2010) påpeker at det er lærere som kjenner elevens funksjonsnivå best i skolen, og hvordan tilrettelegge for et godt sosialt miljø. En viktig faktor for et godt sosialt miljø vil være relasjonen mellom lærer-elev. En relasjon vil, ifølge Drugli (2012), handle om hvilken oppfatning vi har av et annet menneske, som hva en annen person betyr for vedkommende og hvordan man forholder seg til andre mennesker. I en læringskontekst vil relasjonen mellom lærer-elev holdes på et profesjonelt plan, og formålet vil være at skolen støtter elevenes læring, trivsel og utvikling (Linder, 2019). Relasjonen mellom lærer og elev hevder Biesta (2004) at kan forstås som en kommunikasjonsprosess, og som en sosial forbindelse mellom to mennesker gjennom et bånd av følelser, håp, tanker, tiltro eller andre former for tilknytning (Jørgensen, 2006). Det kan i en læringskontekst ses på som kjernen i den pedagogiske aktiviteten (Ljungblad, 2018). Det er avgjørende at lærerne har en god relasjon til elevene, slik at de kan legge til rette for et læringsmiljø med aksept og mangfold i klassen, og legge til rette for mestring både i og utenfor en lærings situasjoner eller aktiviteter sammen med andre jevnaldrende. Denne måten kan bidra til at eleven får utviklet sin sosiale kompetanse i samspill med andre medelevene. For at elevene skal oppnå ønsket mestring, sosial utvikling og atferd, vil hvordan lærere møter elevenes vansker, nivå og atferdsmønster ha stor betydning.

I skolehverdagen stilles det et krav om at elevene behersker selvregulering. Dette kan særlig være krevende for elever med ADHD, selvreguleringsvansker og lave eksekutive funksjoner å styre i ulike læringskontekster. Med bakgrunn i vanskene, vil det gagne elevene med struktur, forutsigbarhet og organisering, som vil bidra til å skape trygghet og oversikt over

hvilke forventninger som kreves (Ogden, 2012). Det blir viktig at eleven selv skal forstå hvordan den skal handle i ulike situasjoner, på den måten kan eleven stille bedre forberedt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For med elever atferds- og reguleringsvansker og eksekutive funksjoner, vil skolens tilrettelegging og organisering i skolen spille en betydningsfull rolle. Det henger sammen med at det kan være krevende å regulere emosjoner og atferd i ulike kontekster. Konsentrasjon, fokus over tid og beherske kroppens indre uro kan være slitsomt for en med ADHD, noe som ofte fører til økt trøtthet og lav konsentrasjon. Det krever at skolen har en holdning om å møte elevenes behov på hensiktsmessig måte.

2.2.3 Fysisk tilrettelegging

Alle elever i skolen har rett til en arbeidsplass som er tilrettelagt behovene sine, og i tråd med Opplæringslova §9A-7 (1998) skal skolene bygges, planlegges, tilrettelegges og drives slik at det blir tatt hensyn til trygghet, helse, læring, trivsel og elevenes behov. Det fysiske miljøet i skolen vil ha stor betydning for elevens læring og utvikling. For elever med ADHD vil det fysiske miljøet være spesielt viktig, ettersom de lett kan la seg avlede og sliter med å holde vedvarende konsentrasjon. Ogden (2015) argumenter for at et avledende element kan være bevisstgjøring, utforming av omgivelsene og plassering i klasserommet. Dette kan styrke elevens fokus. Klasserommet burde være ryddige og inneholde begrensede visuelle forstyrrelser som kan ta elevens oppmerksomhet, og dette kan ha en atferdsregulerende beskyttelsesfaktor i forbindelse med elevens læring. Elevens plassering i klasserommet er også viktig, og ADHD Norge (2016) argumenterer at hvor elever sitter er det individuelle preferanser på, men at man bør forhindre å plassere elever med ADHD i midten av klasserommet, ved vinduet eller rett ved døra.

2.4 Lærernes forståelse

Lærernes holdninger, menneskesyn og hvordan forståelse de har for diagnosen er viktig for elevens tro på egne utviklingsmuligheter. Det vil ha betydning for rettferdig behandling og forventninger de setter i forhold til eleven og dens forutsetninger. Tangen (2012) skriver at et overordnet mål i opplæringen er å forebygge at vansker og barrierer kan oppstå eller utvikles, i tillegg og skulle redusere dem som allerede eksisterer. Begrepene «vansker og barrierer» blir ofte tolket som en funksjonshemming knyttet til et særtrekk hos vedkommende. Det kan gjerne være hvordan lærerne oppfatter at elevene forstår tilgitte oppgaver eller opptrer i ulike kontekster. Om skolen viser forståelse for elevenes sårbare situasjon, kan det avhjelpe hvilke

mangeltilstander eleven har utfordringer med. Samtidig om lærerne har en samfunnsmessig og relasjonell forståelse på vansker og barrierer elever med ADHD møter i ulike læringskontekster, kan bidra til å skape en trygg og stabil skolehverdag (Tangen, 2012). Wilson, Hausstätter og Lie (2010) presiserer at mangelforståelse kan virke hemmende ved at det øker fokuset mot menneskets svakheter og problemer, fremfor å se på individets evne til å utvikle sin kompetanse. Om skolen aktivt arbeidet med å bekjempe mangelforståelse for ADHD-elever, kan styrke elevens muligheter til å nå målet om ønsket fungering i utdanningsløpet og på lang sikt.

Elever med ADHD i skolen vil ha behov for struktur og forutsigbarhet i opplæringen, så vel som stabilitet i relasjoner, trygghet og tydelig kommunikasjon. Dersom en elev får regelmessig negative reaksjoner på uforventede ytringer eller atferd, kan det påvirke elevens selvbilde, både faglig og sosialt. Det vil også påvirke elevens selvoppfatning, og i verste fall forårsake at elever med ADHD utvikler ulike «overlevelsesmekanismer» gjennom angrep og flukt (ADHD Norge, 2012). Angrep i form av utagering, konflikter, provosering og aggressivitet. Flukt ved at barnet handler igjennom passivitet, mister motivasjon og flykter fra virkeligheten. Ifølge ADHD Norge (2012) hevdes det at fremfor strenge og rigide grenser, vil kjernen til tillit være forutsigbarhet og troverdighet. Dette henger sammen med at læreren må møte eleven med åpenhet, respekt og nysgjerrighet. Elevenes trivsel i skolen kan i stor grad være avhengig av forholdet med lærer og andre medelever. I alle klasser vil det være et sett av ulike roller, og bak hver rolle kan det finnes et uløst problem. Lærerne må sørge for å se bak disse rollene, og bryte uønskede mønstre. Det vil hjelpe om lærerne påser at elever med ADHD unngår å komme i unødvendige «tapssituasjoner», ettersom elevene allerede er sårbare av ulike grunner (ADHD Norge, 2012). Ingen ønsker å stå i en posisjon der man er utenfor klassemiljøet eller opplever å ikke trives. Linder (2019) presiserer at om lærere har en anerkjennende rolle til barnets mestring, nysgjerrighet og utforskning, vil de ha en bedre forutsetning for å utvikle sitt relasjonelle selv.

Wilson, Hausstätter og Lie (2010) forklarer at en dynamisk vanskeforståelse er en holistisk erkjennelse som innebærer hvordan lærere forstår hva eleven kan mestre knyttet til individuelle forutsetninger, systemet undervisningen ofte blir plassert i og barnets relasjon til andre. En slik helhetlig forståelse vil gi en mer inkluderende holdning til at alle elever er i bevegelse og utvikling til å kunne mestre ulike arbeidsoppgaver og aktiviteter i en

læringskontekst, uavhengig bakgrunn. ADHD Norge (2012) skriver at om lærere har tro på at læring er mulig for alle, vil det styrke eleven kognitivt og sosialt.

2.5 Emosjonelle faktorer

Begrepet emosjonell kompetanse handler om å fange opp egne og andres følelser, kunne regulere sine følelser, forståelse for hvor de kommer fra og kunne møte andres emosjoner (Sigmundsson, 2014). Å ha ferdigheter til å håndtere egne følelser har med begrepet emosjonsregulering å gjøre, og er en viktig evne innenfor emosjonell kompetanse. Det kan være komplekse prosesser, som gjerne barn med atferdsvansker kan ha utfordringer med. Barn og unge med ADHD kan ofte reagere sterkere emosjonelt enn andre i samme alder, på grunn av svikt i de eksekutive funksjonene. Emosjonsregulering dreier seg også om å vurdere situasjoner og benytte ulike strategier, som henger sammen med emosjonsregulering av kognitiv utvikling (Sigmundsson, 2014). Disse to faktorene går innenfor sentral koherens og eksekutive funksjoner. Sentral koherens betegner hvordan mennesker sorterer informasjon om omverden for å skape en mening av den og at man evner å se enkeltdeler og helheten av en sammenheng. Personer med ADHD kan ha vansker med å samle inn alle delene av en gitt informasjon, noe som ofte resulterer i at de mister nødvendige opplysninger og helhetsforståelsen forringes. Eksekutive funksjoner er evnen til å kunne og styre eller kontrollere seg selv, som å kunne planlegge og gjennomføre ulike handlinger eller aktiviteter. Ifølge Kliegel et al. (2008; Sigmundsson, 2014) kan utviklingen av eksekutive funksjoner ikke løsrives fra den generelle utviklingen av hjernen, dette henger sammen med utviklingsfaktorene sentral koherens og eksekutive funksjoner, og disse medfølger hjernens modenhet. Det handler om å ha vansker ved og hemme impulser og ignorere forstyrrelser for og kunne løse forskjellige aktiviteter, og bristen for å handle umiddelbart (Barkley, 1997).

I skolen forventes det at elevene sitter stille, følger beskjeder og fullfører pålagte oppgaver. Noe som hindrer barn i å gjøre det som faller dem naturlig, som å være fysisk aktive og leke. Når barn og unge blir begrenset i dette, kan de bli frustrerte og det vil naturligvis føre til uro og aggresjon (Sigmundsson, 2014). For elever med ADHD forekommer slike sterke emosjoner hyppigere, noe som oftere kan oppfattes som gjentatt bråk og støy. Dette skyldes at disse elevene har vansker med å holde vedvarende oppmerksomhet over tid, spesielt hvis de ikke får en pause til å få utløp for deres hyperaktivitet og impulsivitet. Det kan resultere i utagerende atferd, både i og utenfor klasserommet. En forutsetning bør være at fagfolk i

skolen mestrer å se bak elevenes atferd og handler ut ifra mentaliteten: ros fremfor ris. Kerr og Apter (1993) forklarer mulige årsaker til skiftene i sinntilstand:

- *Miljø* – det skjer en miljøforandring
- *Mening* – en tilstand er utilfredsstillende over tid
- *Frustrasjon* – ufredstillende forhold over tid, vil føre til spontane skifter i sinntilstanden

Årsakene som er nevnt over henviser hva som kan påvirke elevenes sinnstilstand, og forklarer hvordan elevenes atferd kan variere i ulike situasjoner. Rønhovde (2004) argumenterer at fremfor kjeft og negativ irrettesettelse, burde det være en grunnregel at lærere gir hyppige, konkrete og positive tilbakemeldinger. Dette vil være mer motiverende, og styrke elevenes selvfølelse når en oppgave tildeles eller en aktivitet igangsettes.

3.0 Metode

I dette kapitlet presenterer og begrunner jeg valg av den metoden jeg mener egner seg best for å innhente data og analyse til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg ønsket å bruke Ringdals (2018) gang i en forskningsprosess, som består av seks ulike steg: *idé, problemstilling og forskningsspørsmål, metode og design, datainnsamling, dataanalyse og rapportering*. Igjennom disse seks fasene ønske jeg å vise hvordan jeg har gått frem for å undersøke problemstillingen:

Hvordan tilrettelegger skolen for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?

Jeg vil begynne med å presentere valg av metodisk tilnærming og design, og deretter utdype og begrunne hvorfor jeg mener dette egnet seg best for studien. Videre ønsket jeg å legge frem det vitenskapsteoretiske ståstedet og filosofiske tilnærminger som studien bygger på. Etterfølgende om datainnsamling, begrunnelsen for utvalget, intervjuprosessen og etterarbeid av det empiriske materialet. Avslutter det metodiske kapitlet med to underkapitler om rapportering av studiens kvalitet og etiske overveielser.

3.1 Idé, problemstilling og forskningsspørsmål

Den første fasen handler om å komme opp med en idé som skal forskes på. Da starter man gjerne med å presisere ideen, og undersøke om den har vitenskapelig rekkevidde og relevans for feltet i dag. Jeg ønsket å undersøke læreres opplevelser og erfaringer rundt elever med ADHD, skolens forståelse av diagnosen og tilrettelegging knyttet til det sosiale, faglige og emosjonelle rundt elevenes skolegang.

Andre fase dreier seg om problemstilling og forskningsspørsmål. Under utarbeidelsen av problemstillingen har jeg hatt en intensjon og hensikt om å identifisere hvordan skolen tilrettelegger hverdagen for elever med ADHD. Min begrunnelse for valg av metode henger nøye sammen med problemstillingen: «*Hvordan tilrettelegger skolen for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?*». Jeg ønsket å skaffe egen empiri gjennom interaksjon med dem som arbeider i skolen. Tett oppfulgt av problemstillingen har jeg etablert noen forskningsspørsmål for å få en dypere nærhet til feltet og fenomenet: 1) «*Hva kan skolen bidra med for å legge til rette for faglig utvikling?*», 2) «*Hvilken betydning kan*

relasjoner og emosjonell regulering ha for elever med ADHD i skolen?», og 3) «Hvordan kan miljøet rundt eleven fungere som enten en risiko- eller beskyttelsesfaktor?».

3.2 Valg av metodisk tilnærming og design

I denne fasen vil jeg gjøre rede for valg av metode. Crotty (1998) nevner at valg av metode jeg som forsker har valgt å benytte, avhenger av bruken av metoden og hvordan jeg begrunner beslutningen. Dalland (2020) legger til at valg og formulering av problemstilling og forskningsspørsmål vil legge føringer for hvilket design og metode studien bør benytte. I denne studien har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som metode med et fenomenologisk design (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi er studien omkring fenomener og individets opplevde førstehåndserfaringer, og begrepet tar utgangspunkt i filosofien og metoden til Edmund Husserl (Tjora, 2017). Årsaken til dette er at jeg ønsket å forstå og beskrive lærernes og spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer om et tema.

Jeg ønsket å foreta en induktiv tilnærming ved å gå i dybden slik at jeg kan innsamle et materiale som kommer tett på informantenes egne forståelse av fenomenet (Brinkmann & Tanggaard, 2020), og å undersøke feltet med mer dybde og nærhet, for å skape en ytterligere forståelse av temaet. Innenfor en kvalitativ tilnærming har man gjerne som ambisjon i fenomenologi å gripe en dypere forståelse av menneskets mening og opplevelse av verden (Brinkmann & Tanggaard, 2020), og dette er formålet med studiets fenomen. I forbindelse med den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen, har jeg valgt å ha en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming som grunnlag for tolkning av datamaterialet.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

I en studie med fenomenologisk design, søker man etter informantenes opplevelser og forståelser av et fenomen, og da egner intervju seg godt som metode. Dette skyldes en interesse om å undersøke opplevelsedimensjonen av et tema, som oppstår i samspillet mellom forsker og deltaker. Studien har benyttet forskningsintervju, for å komme tett på informantenes opplevelser. Dette for å utvikle en koherent og teoretisk beskrivelse av fenomenet fra tredjepersonsperspektivet (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Jeg vil benytte kvalitativt forskningsintervju fra et livsverdensperspektiv for å få en dypere forståelse av informantenes forståelser og opplevelser (Merleau-Ponty, 1962, i Brinkmann & Tanggaard, 2015). Intervjuene vil være semistrukturert, og ha en åpen samtaleform som vil få frem intervjupersonenes perspektiv om fenomenet. Strukturen vil være lik den daglige samtalen, men bære preg av en bestemt spørreteknikk. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at samtalen vil være mellom to parter som prater om et tema av felles interesse og hvor man sammen produserer kunnskap.

Jeg vil intervjuere lærere og spesialpedagog som jobber i skolen med elever med ADHD. For å innhente induktive data og utvikle en forståelse av fenomenet, har jeg utarbeidet en intervjuguide som tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.3.2 Fenomenologi

Fenomenologi er studiet omkring fenomener og individets opplevde førstehåndserfaringer. I en vitenskapsteoretisk sammenheng vil fenomenologien rette seg mot den *subjektive opplevelsen* og ettersøker en forståelse av den *dypere meningen* i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Problemstillinger innenfor fenomenologi baserer seg på erfaringer og starter gjerne med *hvordan*, noe som samstemmer med det fenomenologiske vitenskapssynet for min studie.

Innenfor fenomenologi ser man også på fenomenologiske reduksjon, som handler om oppmerksomheten rundt fenomenverden slik personen opplever den, og den ytre verden vil komme i bakgrunnen. Da forsker man på informantenes livsverdensperspektiv, og tar utgangspunkt i et fenomenologisk paradigme om den primære opplevelsen av omverdenen (Merleau-Ponty, 1962, i Brinkmann & Tanggaard, 2015). I denne prosessen behøver forsker å ha et åpent sinn for å møte informantenes opplevelser og erfaringer, forså å kunne beskrive det slik det erfares. Å bruke kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som empirisk metode, vil gi tilgang til kunnskap om menneskers underliggende forståelse, erfaringer, opplevelser og holdninger, som i dette tilfellet vil være hvordan skolen tilrettelegger for elever med ADHD.

3.3.3 Hermeneutikk

I en hermeneutisk fortolkningsramme vil man fokusere nærmere på et dypere meningsinnhold, hvor man legger vekt på at det ikke finnes én sannhet. Thagaard (2009) skriver at hermeneutikken dreier seg om et prinsipp, om at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer og er en del av. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan en hermeneutisk tilnærming handle om å «lese» kultur som tekst, og oppnå en forståelse av meningen i teksten. Vår forståelse av budskapet, kan tolkes som en dialog mellom forsker og teksten. Postholm (2010) legger til at språket vi bruker, skriftlig og verbalt, kan bli oppfattet som en tekst. I analysen av denne teksten, vil det foregå en prosess som kalles hermeneutisk sirkel, og det er her meningen blir skapt. Gjennom interaksjonen mellom data og tekst, vil delene av teksten til sammen bli en helhet, og når dens helhet er brakt sammen, kan det avdekkes en dypere forståelse av det som studeres. I beskrivelsen av meningsinnholdet, har jeg forsøkt å gi en *tykk beskrivelse* av informantenes utsagn og skape en god fortolkning av deres sannhet. Ifølge Miles, Huberman og Saldaña (2014) vil en tykk beskrivelse handle om at forskeren vil gripe hva informanten har ment med sine handlinger, fortolke det intervjupersonen selv gir og deres meningsaspekt. Det kan for eksempel være om informantene formidler ulike metoder eller atferdsmønstre, og hvordan dette kan gagne eller påvirke tilretteleggingen av elever med ADHD i skolen.

Hermeneutikken retter seg mot å forstå menneskers handlinger og språk, forså å kunne fortolke deres meningsfulle fenomener (Dalland, 2020). I lys av forståelsen og fortolkningsrammen i hermeneutikken, vil man som forsker ha en forforståelse, altså noe vi bringer med oss for å forstå (Gadamer, 2012). En form for bagasje om temaet vi skal undersøke. Min forforståelse knyttet til studien var preget av inntrykk om at elever med ADHD kan bli oppfattet som «bråkmakere», og at skolen ikke er gode nok til å se individet bak diagnosen. Denne forståelseshorizonten utgjør en helhet vi ikke kan se bort ifra. Det vil være måten vi forstår det intervjupersonene sier, og hvordan jeg som forsker tolker deres meningsinnhold og hvordan forståelsen utvides. En slik hermeneutisk tilnærming gir lite spillerom for at man kan møte verden uten fordommer. Min forståelseshorizont vil være farget av ubevisste og bevisste tanker, erfaringer og oppfatninger (Gadamer, 2012), og noe som kan gjøre det utfordrende å tolke tekster og fenomener med et nøytralt blikk uten å bli påvirket av egne meninger. Jeg ønsket å bruke Gadamer's tilnærming, som kalles horisontsammensmeltning, og handler om at når forskeren og deltakerens horisont møtes, vil forståelse og mening sammensmeltes ut ifra ens egen og den andres forståelseshorizont

(Gadamer, 2012). Det er ikke nødvendigvis tilfelle at det er fullstendig enighet av innholdet, men at man som forsker er i stand til å forstå hva motparten forsøker å belyse. Dette blir viktig å være bevisst på under fortolkning av data og tekst, slik at meningsinnholdet av informantenes utsagn ikke blir svekket eller misforstått.

3.4 Datainnsamling

Den fjerde fasen er datainnsamling. Innsamling av datamateriale i en undersøkelse utgjør enhver kvalitativ forskningsartikkels ryggrad (Leseth & Tellmann, 2018), og forskeren må i dette steget ta stilling til hvilken fremgangsmåte som skal benyttes og hvilket formål forskningen har. Min studie har en induktiv tilnærming, ved at jeg samlet inn datamateriale fra empiri til teori. Jeg innsamlet data gjennom et semistrukturert forskningsintervju, hvor fokuset var å forske på informantenes forståelse, holdninger og opplevelser omkring et fenomen (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Bergsland og Jæger (2014) beskriver viktigheten av å skape en trygg atmosfære for deltakerne under intervjuprosessen, slik at informantene føler frihet til å dele erfaringene sine. Grunnet utfordringer for studenter med å rekruttere informanter, bestemte jeg meg for å gjennomføre intervjuene digitalt over en videosamtale på Zoom/Teams. Jeg var imidlertid klar over at denne fremgangsmåten kunne være begrensende for studien, ettersom informantene kunne være i et miljø de opplever seg mer komfortabel i, enten om de var på arbeidsplassen eller hjemme. Dette for å sikre at de kunne prate fritt og åpent. Bruk av digitale plattformer har imidlertid vært en viktig ressurs i arbeids- og utdanningslivet, spesielt under Corona-pandemien, og det gjorde det også lettere å rekruttere deltakere fra ulike geografiske områder i Norge. Under søknadsprosessen godkjente Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) bruken av diktafon under intervjuene for å sikre at informasjonen deltakerne sa ble godt bevart. Dette var en god løsning som alene forsker og det muliggjorde at jeg kunne vie all min oppmerksomhet mot informantens erfaringer og opplevelser omkring temaet.

3.4.1 Utvalg og presentasjon av informanter

Utvelgelsen av informanter avhenger av hensikten av undersøkelsen og er en viktig del for resultatet av studien. Før en datainnsamling forutsetter det at man må ta stilling til aktuelle aktører og antall deltakere som skal delta. Tjora (2017) presiserer at utvalg av deltakere styres

etter hva man ønsker å finne svaret på, og at en velger ut forskningsdeltakere som har de kvalifikasjonene og erfaringene som er strategiske i forhold til studiens problemstilling og teoretiske grunnlag. Dette kalles å gjøre et strategisk utvalg (Thagaard, 2009). Da har man på forhånd gjort seg opp en tanke om antall informanter og hvem informanter som kan delta. Kriteriene for hvem som skulle delta i undersøkelsen bestod av deltakere som har utdanning som lærer eller spesialpedagog og har erfaringer med elever med ADHD på grunnskolen, og hvordan de bidrar til å organisere og tilrettelegge skolehverdagen. Dette var utslagsgivende for datainnsamlingen. Årsaken til at jeg valgte å invitere forskningsdeltakere i skolen handler om interesse omkring skolens omfang, og hvordan sårbare elever blir møtt.

Jeg har valgt å gi forskningsdeltakerne fiktive navn, og dette for å beskytte deres anonymitet. Tabell 1 viser en oversikt av informantene med oppdiktet navn, utdanningsbakgrunn, års erfaring og nåværende stilling.

Tabell 1: Presentasjon av forskningsdeltakere

Forskningsdeltaker	Utdanningsbakgrunn	Års erfaring	Nåværende stilling
«Kristin»	<ul style="list-style-type: none"> ○ Barnevernspedagog ○ Praktisk pedagogisk utdanning ○ Lærerutdanning, med engelsk, norsk, musikk og samfunnskunnskap. ○ Studerer spesialpedagogikk 	12-15 år <ul style="list-style-type: none"> ○ 10 år på ungdomsskole ○ 1 år på barneskolen ○ 2 år på videregående skole 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lærer på videregående skole.
«Hege»	<ul style="list-style-type: none"> ○ Barnehagelærerutdanning ○ Spesialpedagog koordinator ○ Videreutdanning i spesialpedagogikk 2 	10-15 år <ul style="list-style-type: none"> ○ Barneskolen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Spesialpedagog koordinator i grunnskolen
«Mona»	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adjunkt med tilleggsutdanning i musikk og mat og helse. ○ Faglærer i musikk 	20-30 år <ul style="list-style-type: none"> ○ Barneskolen og ungdomsskolen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lærer i grunnskolen.

Denne studien er en fenomenologisk studie med *få* deltakere, som søkte etter informantenes subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til tilrettelegging av elever med ADHD i skolen (Gilje & Grimen, 1993). På forhånd hadde jeg bestemt meg for å ha få deltakere, med bakgrunn i at jeg ønsket at analysen skulle være dybdegående, grundig og teoretisk kvalitetssikret. Dette for å redusere risikoen i å drukne i data og skape en usammenhengende og fortolket materiale (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Etter en nøye vurdering av studiets formål og problemstilling, valgte jeg å intervju tre informanter. Videre i kriterieutvalget vurderte jeg det som viktig at deltakerne var få, slik at jeg kunne sette av mer tid under hvert intervju. Dette for å gripe deres opplevelsdimensjon av fenomenet i studiet. Til tross for få deltakere, var det viktig for meg at deltakerne innfridde kravene om kompetanse og erfaring rundt elever med ADHD.

Rekruttering av informanter var en tidkrevende prosess. Først henvendte jeg meg til ulike skoler i Kristiansand kommune via e-post. Her ga jeg en fyldig beskrivelse av forskningsprosjektet og la ved informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 4), og hvilke eventuelle konsekvenser det kunne medbringe å delta. Dette med bakgrunn i at den geografiske avstanden var praktisk og gjennomførbar om jeg eventuelt skulle ha foretatt intervjuene ansikt-til-ansikt. Det ga imidlertid ingen resultat. Både før og under rekrutteringsprosessen, fant jeg ut mulighetene ville åpne seg ytterligere om jeg gjennomførte intervjuene digitalt. På den måten ville det være enklere å rekruttere flere informanter, uavhengig bosted. Dette anså jeg som positivt, ettersom jeg da kunne få innblikk i andre kommuners praksis, og hvilke erfaringer og kunnskap deltakerne har gjort seg. Jeg publiserte derfor et innlegg på et forum på Facebook (vedlegg 3), og som ga et bedre resultat. Da fikk jeg to informanter, og gjennom denne plattformen avtalte vi og ble enige om å gjennomføre intervjuene digitalt over Zoom. Dette med begrunnelse i den geografiske avstanden og travle arbeidsdager, og noe som passet best for begge parter for å få fullført intervjuene.

3.4.2 Intervjuguide

Thagaard (2009) skriver at hovedmålsettingen i kvalitative intervjuer er å utforske temaer som man ønsker å skaffe informasjon om. I forskningsintervjuer anvendes ofte en intervjuguide. Den fungerte mer eller mindre styrende for hva intervjuet skulle handle om og hvilken metodisk ramme det skulle ha (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Intervjuguiden

inneholder spørsmål omkring et gitt tema som man forsker på. Tatt i utgangspunkt i temaet for problemstillingen: «*forståelse og tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*», formulerte jeg spørsmål omkring fenomenet. For å beholde en viss fleksibilitet, valgte jeg en semistrukturert intervjuguide for intervjuene. Det er en form som egner seg best for å nå frem til deltakernes fremstillinger av hvordan de forstår verden og da man har gjort seg opp på en tanke om hva man ønsker å vite mer om (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Under utarbeidelsen av intervjuguiden delte jeg temaene opp i fem ulike bolker med fire enkle spørsmål i hver: *faglig tilrettelegging, sosial tilrettelegging, forståelsen rundt ADHD i skolen, relasjoner og samarbeid og miljø og organisering*. Den hadde hensikt i å undersøke informantenes tanker og erfaring knyttet til problemstillingen. Utarbeidelsen av intervjuguiden hadde fokus på struktur og vekselvirkning mellom spørsmål og svar, samt rom for at intervjupersonene kunne legge vekt på sine opplevelser og erfaringer rundt fenomenet. Intervjuguiden vil i dette tilfellet fungere hovedsakelig som en forlengelse av forskningsspørsmålene.

3.4.3 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført digitalt over Zoom/Teams, med en diktafon som tok opp det informantene sa. Informantene ble tilsendt informasjonsskriv og intervjuguide på forhånd, slik at de fikk informasjon om hva forskningsprosjektet gikk ut på. Til tross for digitale omstendigheter, var det viktig for meg at intervjupersonene skulle oppleve trygghet i intervjusituasjonen, slik at de følte seg komfortable nok til å dele sine perspektiver og fremstillinger om sin livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

I oppstarten av hvert intervju begynte jeg med å oppgi varigheten av intervjuet og at intervjuguiden legger føringer for hva intervjuet skal omhandle, men presiserte viktigheten av å få frem informantenes forståelse og fremstilling av fenomenet. I de tilfellene informantene ønsket å utdype mer om et spesifikt område fremfor noe annet, var ordet deres. Under intervjuene da informantene fortalte om deres meninger og erfaringer, produserte og fortolket de sin livsverden, og det ble konstruert en meningsskapning. Denne prosessen skapes gjennom meningsinnholdet inn i ulike kunnskapssystemer og måter å tenke på, og det er her vår måte å prate på skaper en representasjon av virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999, 2002). For å fange intervjupersonenes språkdiskurs, fremhevd jeg viktigheten av å prate høyt og tydelig,

for å sikre god lyd kvalitet. Dette for at diktafonen tok opp all informasjon under intervjuene. Lydfilene ble i etterkant av intervjuene fortløpende transkribert om til tekst.

Gjennomføring av digitale intervju kan ha mulige begrensinger. I oppstarten av det første intervjuet, møtte begge parter på problemer med internettilkoblingen. Det startet med ujevn lyd kvalitet, men ga seg heldigvis raskt og intervjuet ble gjennomført problemfritt. Under det andre intervjuet, kom informanten først forsinket. Videre var det andre forstyrrelser i rommet hos informanten som begrenset lyd kvaliteten. For å unngå å miste innholdet av det som ble sagt, ba jeg deltakeren om å gjenta seg selv. Det bidro til at jeg hindret tapt informasjon, og intervjuet kunne fullføres med ønsket lyd kvalitet.

3.5 Dataanalyse

I denne fasen vil jeg gjøre rede for hvordan dataen har blitt behandlet. I dataanalyseprosessen har jeg valgt å anvende Tjoras (2018) *stegvis-deduktive induktive modell* og Miles, Huberman og Saldañas (2014) analytiske problemstilling som fremgangsmåte. Begge innebærer at jeg stykker arbeidet i etapper fra rådata til teorier. Først begynte jeg å tolke materialet induktivt, ved at jeg jobbet fra data mot teori. Videre så jeg på tilbakekoblingene deduktivt, og sjekket fra et teoretisk til et mer empirisk nivå. Etter å ha samlet inn alt av datamateriale og transkribert ferdig, kategoriserte og tematiserte jeg relevante utsagn. Dette for å tolke essensen av innholdet, undersøke forholdet mellom dataene og oppdage ulike fellestrekk. Hensikten med dette var å danne en helhet og sammenheng av datamaterialet. Til slutt søkte jeg etter fellesnevner og andre interessante utsagn i forhold til det teoretiske grunnlaget for studien, før jeg konkluderte og foreslo noen implikasjoner for praksis. Målet var å systematisere og kvalitetssikre den kvalitative forskningen som er blitt gjort. Dataanalysen resulterte i at temaene: tilrettelegging av elevenes utfordringer, tilrettelegging for forutsigbarhet, tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet og foreldresamarbeid.

Analysen bærer også preg av fenomenologisk reduksjon. Det vil si at jeg som forsker, setter tidligere erfaringer og teorier til sides for å formulere en fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Når man formulerer en problemstilling har man gjerne på forhånd en forforståelse, som i mer eller mindre grad kan være med på å prege den analytiske prosessen, ettersom man ikke kunne se verden nøyaktig slik som mennesker man studerer. Målet med en fenomenologisk analyse er å nå frem til forskning av essenser, slik at man kan

beskrive essensen av undersøkelsen ut ifra individets fortolkning av et fenomen (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dette må man være bevisst på underveis, og vet hvilken innvirkning det kan ha for forskningsprosessen.

3.5.1 Transkribering

Å transkribere betyr og transformere, ved at man skrifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Da omdannes en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Her vil man møte på en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, ofte gjennom talespråk, ord og uttrykk og skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være krevende i en analytisk prosess å forstå informantene under intervjuet, for deretter å nøyaktig gripe hvordan de oppfatter ulike opplevelser og erfaringer. Det henger sammen med at det som fortelles, er konstruert i den gitte samtaleinteraksjonen. Målet var å komme så tett på intervjupersonenes fenomener om et tema så mulig, og for å kunne formulere en teoretisk og koherent i tredjepersonsperspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2010). For å komme så nær informantenes opplevelser og erfaringer som mulig, brukte jeg verktøyet «diktere» i Microsoft Word. På den måten fanget dokumentet opp lyden fra diktafonen, og plottet det digitalt ned på arket. For å sikre at innholdet som ble avspilt ble riktig formulert i Word dokumentet, spilte jeg tilbake opptil flere ganger på lydfilen på steder jeg tydelig merket at verktøyfunksjonen ikke klarte å fange opp riktig budskap.

3.6 Rapportering av studiens kvalitet

I den siste fasen vurderes studiens forskningskvalitet, og hvorvidt man kan stole på forskningen som er blitt gjort. Forskning har gjerne som motiv å produsere vitenskap, og skape forskning av kvalitet. Befring (2007) påpeker under forskning forvaltes det en makt og myndighetsposisjon i produksjon av viten og som avgjør kvaliteten på forskningen. Derav om forskningen er pålitelig og av god kvalitet. Kvale og Brinkmann (2015) bekrefter dette med at forskeren og dens integritet underveis i forskningen er betydningsfullt for studiens kvalitet. Det vil være avgjørende i denne delen av forskningsprosessen å vise resonans og dokumentasjon av alle deler av arbeidet som er blitt gjort. Dette for at leserne får en detaljert og troverdig beskrivelse av hele forskningsprosjektet.

Begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet benyttes for å vurdere forskningens kvalitet (Thagaard, 2018). Denne kvalitative studien har forholdt seg til disse begrepene, og dette for

å sikre kvalitet og evaluering av hvilke filosofiske antagelser og metoder som ligger til grunn for undersøkelsen. For å oppnå at forskningen er både solid og valid, har jeg vurdert hvor godt forskningen og resultatene samsvarer med den teoretiske rammen for studiet.

3.6.1 Gyldighet

Gyldighet eller *validitet*, refererer til studiets troverdighet og måler gyldigheten av resultatene som kommer frem i studien (Denzin & Lincoln, 2018; Bryman, 2016). I denne studie vil det bety at funnene som er presentert faktisk representerer informantenes erfaringer og opplevelser av fenomenet, og at tolkningene og intervjuene har gitt relevant informasjon knyttet til det som er blitt studert. Gyldigheten av studiens kvalitet vil måle om det underveis i forskningsprosessen er blitt brukt aksepterte metoder som ikke gjør skade eller skaper forskningsetiske problemer (Befring, 2007).

Under rapportering av studiens kvalitet, og hvorvidt forskningen er valid, avhenger av informasjonen fra intervjupersonene. Kirk og Miller (1986) påminner at ingen eksperimenter eller undersøkelser vil være perfekt kontrollert eller kalkulert, som kan skyldes at det alltid vil ligge grad av mistanke og usikkerhet. En årsak til feilkilde, kan være at jeg har arbeidet alene i analyse- og forskningsprosessen.

Det er viktig å ha en bevissthet om hvilke begrensninger valg av gjennomføring kan ha. Under videosamtale kan det være fare for å miste deler av den nonverbale kommunikasjonen, særlig gester, kroppsspråk og mimikk. Dette er heller ikke noe diktafonen klarer å fange opp. Nåtidens videokvalitet er utviklet såpass godt, slik at man får oppfattet motpartens nonverbale kommunikasjon. Diktafonens oppgave var å ta opptak av hva informantene sa, og vurderer dermed tap av informantens gester, kroppsspråk og mimikk som ikke avgjørende for innsamlet empiri. Svak internettilkobling og lyd kvalitet kan være en begrensning ved at faren for misforståelser og feiltolkning av informasjon kan øke. Ifølge Dalland (2020) vil bruken av diktafon og transkribering i etterkant være en mulig årsak for feilkilde, ettersom utydelig lyd kan påvirke. Dette var imidlertid begrensninger jeg var klar over under analysen av datamaterialet. Jeg var også bevisst på at jeg mistet den fysiske interaksjonen med informantene da jeg gjennomførte intervjuene digitalt.

3.6.2 Transparens

Transparens, eller *reliabilitet*, handler om forskningens pålitelighet og referer til kritisk vurdering av forskningen, og om det er blitt utført på en måte som regnes som tillitsvekkende og pålitelig (Bryman, 2016; Thagaard, 2018). For å sikre pålitelighet på studiet, behøver forskeren å vise til samtlige deler av forskningsprosessen. Dette viser transparens i undersøkelsen. Det vil si at alle steg, deler, analyser og valg underveis av arbeidet skal være metodisk forklart og forsvart, eller ha metodisk transparens (Sjøvaag, 2020). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal det være en logisk sammenheng mellom alle valg som er tatt under hele forskningsprosjektet.

I studie har jeg forsøkt være så transparent som mulig i alle ledd av studien, ved at jeg har redegjort og begrunnet valgene som er blitt foretatt. Jeg har gjennomgående etterstrebet å forklare hensikten med alle delene som er lagt frem i forskningsprosjektet, slik at studien skulle ha en klar sammenheng og at fremgangsmåtene som er anvendt er blitt gjort på en pålitelig måte. Målet var at leserne skal få et innblikk i forskningen, for å avgjøre om forskningen er av kvalitet (Tjora, 2021). Jeg har systematisk forsøkt å gi inngående beskrivelser av metodedelen, for å vise hvilke refleksjoner og utfordringer jeg har stått ovenfor. Dette for å vise gjennomsiktighet, eller transparens, av hele forskningsprosessen. All informasjon som er innhentet i dette studiet er blitt samlet inn gjennom digitale intervju samtaler, med et formål om å få et dypere innblikk i informantenes meningskapning, livsverden og fortolkninger av et fenomen, fremfor objektive sannheter (Befring, 2007). For å sikre ytterligere transparens av arbeidet, har jeg brukt verktøyet OpenAI (2023) som en inspirasjonskilde i enkelte deler av drøftingen min. Dette for å kunne presentere funnene i lys av teori på en klar og tydelig måte.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet, eller *generaliserbarhet* handler at om forskningen kan være relevant for andre personer, situasjoner eller kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I denne studien har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser av hele forskningsprosessen, funnene og forforståelsen (Miles, Huberman & Saldañas, 2014). Informantene som har deltatt i studien sitter med ulike erfaringer og kunnskaper omkring fenomenet, som sammen kan skape en helhet av hvordan skolen kan tilrettelegge og vise forståelse for elever med ADHD. Deres holdninger, arbeidsmetoder og opplevelser kan bistå fagfeltet med relevant kunnskap, og i

beste mulige tilfelle overføres til både individ- og systemnivå til andre skoler for hvordan å videreutvikle arbeidet omkring tilrettelegging for sårbare elever i grunnskolen.

3.7 Etiske overveielser

I kvalitative studier med fagpersoner som forskningsdeltakere og kilde for informasjon, er man nødt til å behandle datamaterialet konfidensielt og anonymt. Dette for å sikre informantenes krav i henhold til anonymisering (Befring, 2007; Kvale et al., 2009). I denne delen redegjør jeg for de etiske overveielserne jeg har stått ovenfor i dette forskningsprosjektet.

Et intervju betraktes som en spesifikk profesjonell samtale eller interaksjon, der forskeren benytter samtalen som verktøy for å få frem deltakerens opplevelser, beskriver og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer videre at intervjuet regnes som en samtalebasert erkjennelsesprosess som består av intersubjektivitet og sosial konstruerte diskurser. Under slike intervju er man nødt til å ta stilling til etikken som medfølger i forskningen. Etikkk i forskning handler om å etablere et godt og tillitsfullt forhold mellom forsker og forskningsdeltakerne (Postholm, 2010). I de fleste tilfeller vil dette være et profesjonelt forhold. Tjora (2017) begrunner for å etablere et troverdig og godt forhold, er det viktig å tenke eksplisitt på relasjonen mellom forsker og deltaker. Relasjonen imellom individene vil være asymmetrisk, og i intervjukontekster vil forskeren styre samtalen og har gjerne et teoretisk grunnlag for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette maktforholdet kan prege intervjukonteksten, ettersom man har ulike roller. En slik asymmetrisk maktrelasjon vil man ikke komme seg unna, og det blir viktig å være bevisst på hvordan dette kan påvirke informasjonen, dynamikken mellom forsker og deltaker og hvilke følger det kan ha (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskning som skal behandle personopplysninger må meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Befring, 2007). Ved innsamling av informasjon gjennom intervju, må man først undersøke NSD sine kriterier for dette, deretter få vurdert prosjektet før en begynner å skaffe seg informanter og foretar intervjuer jf. Personopplysningsloven §31 (Befring, 2007). For å ivareta informantenes deltakelse, er man pliktig til å følge retningslinjene til Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH, 2016), slik at man ikke påfører skade eller

unødvendige begrensninger på informantenes frivillige deltakelse. Etter prosjektet har fått godkjenning fra NSD, har man et ansvar for å ivareta deltakernes samtykke, personopplysninger, taushetsplikt og anonymisering. Mitt forskningsprosjekt måtte søkes inn til NSD, ettersom jeg skulle behandle mulige konfidensielle opplysninger som kunne identifisere deltakerne. Da forskningsprosjektet var avsluttet, ble all data slettet (Befring, 2007). Bekreftelse om godkjenning av forskningsprosjektet fra NSD ligger som vedlegg (vedlegg 1).

I forkant av hvert intervju fikk informantene tildelt vedlegg med informasjonsskriv med samtykkeerklæring, intervjuguide og Zoom-lenke til intervjuet. Vedlegget om informasjonsskriv med samtykkeerklæring ga nærmere beskrivelse av forskningsprosjektet, prosjektets godkjenning av NSD, taushetsplikt og anonymisering. Intervjuguiden fungerte som en guide under intervjuene og inneholdt spørsmål knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer og tolker jeg representative utdrag av de empiriske funnene, og ser disse i lys av hverandre. Dataanalysen er organisert ut ifra fire kategorier som baseres på resultatet av studien: *tilrettelegging av elevens utfordringer, tilrettelegging for forutsigbarhet, tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet og foreldresamarbeid*. Av hensyn til anonymisering er informantenes navn blitt erstattet med fiktive navn.

4.1 Tilrettelegging av elevens utfordringer

Problemstillingen etterlyser hvordan skolen tilrettelegger, og de empiriske funnene viser til både eksempler, metoder og hvilke utfordringer elever med ADHD kan møte på. Første kategori av dataanalysen dreier seg om tilrettelegging av elevenes utfordringer. For å belyse ulike sider av dette, har jeg delt delkapittelet i tre: *faglige utfordringer, sosiale utfordringer og fysiske utfordringer*.

Et sentralt funn i forhold til vansker for elever med ADHD, er at forskningsdeltakerne, i tillegg til å uttrykke elevenes utfordringer, understreker og tydeliggjør deres forutsetninger for kunne mestre. I intervjuene presiserte informantene hvor viktig det er å finne ut hva som er deres styrker og arbeide med utgangspunkt i disse, og på den måten gi elevene opplevelsen av å mestre.

4.1.1 Faglige utfordringer

I intervjuene ble informantene stilt spørsmål om hvilke faglige utfordringer elever med ADHD kan ha i skolen. Et felles funn var enighet om at det foreligger faglige vansker for disse elevene, og lærerne har erfart at elevene strever gjerne med konsentrasjon, uro og fokus i undervisningssammenhenger. Dette henger sammen med kjernesymptomene hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker. Lærerne presiserte i intervjuene at elevene ofte har problemer med å ta inn over seg informasjon og å komme i gang med arbeidsoppgaver. Dette kan ses i sammenheng med at elevene kan ha vansker med å få med seg mange beskjeder. *Hege* påpekte i forhold til elevenes faglige utfordringer at de kan være både sammensatte og varierende, som har innvirkning på hvordan tilstanden og vanskene kan oppleves. Funnet i empirien om å komme i gang med arbeidsoppgaver, fortalte lærerne at elever med ADHD kan spesielt ha oppstartsutfordringer. *Kristin* nevnte i forbindelse med dette:

«Den der lille hjelpen med å komme i gang er vesentlig, ellers så kan de rett og slett sitte å ikke gjøre noe.»

Som utsagnet viser, peker *Kristin* på vansker som gjerne henger sammen med elevens evne til selvregulering og svikt i eksekutive funksjonene. *Kristin* og *Mona* foreslo her at det vil gagne elevene om lærerne enten gjennomgår en ekstra gang eller at man går bortom den enkelte å se til at de kommer i gang. *Mona* la til at elever med ADHD kan ha mange tanker som går igjennom hodet samtidig, og som lærer vil det hjelpe å sortere de ut for dem, slik at de klarer å henge med i undervisningen og rette fokuset mot det faglige innholdet. *Kristin* støttet dette, og fortalte at den uroen de kjenner inni seg kan være krevende å kontrollere, men at hun har opplevd at noen elever kjenner behovet for å: «*sette seg på hendene*» for å håndtere opprøret som foregår i kroppen. I forbindelse med dette, presiserte *Hege* at skolen: «*må øke forståelsen for at ting kan være vanskelig*», og at de ulike vanskene kan skyldes at elevene ofte har en tilleggsvanske. Informantene var enige om at elever med ADHD ofte har en tilleggsvanske. *Kristin* tydeliggjorde dermed hvor viktig det er at skolen ikke bare fokuserer på hvilke utfordringer elevene har, men betydningen av å utvikle en felles forståelsesramme for hva som er bra.

Et annet funn i empirien var at det kom frem at enten lærerne selv ikke klarer å få ut elevenes potensiale eller at elevene ikke får vist dette tilstrekkelig på skolen. *Kristin* forklarte at det kan ha sammenheng med at de ikke får nok hjelp. Dette konkretiserte deltakerne som ikke optimalt i forhold til å kunne tilpasse opplæringen for alle, ettersom de behøver mer hjelp enn det de får og at diagnosen i selv ikke automatisk utløser noen ekstra ressurser. *Hege* fortalte i forhold til elevenes potensiale, at hun forsøkte å arbeide på alternative måter for å få dette frem. *Kristin* beskrev videre om tidligere elever hun har hatt, som har kommet helt opp til åttende klasse: «*... som har tilbragt time etter time med ufaglært personale*». Hun tydeliggjorde hvor det i enkelte tilfeller virkelig kan skorte på den faglige oppfølgingen. *Hege* stiller seg bak hva *Kristin* forteller, og uttrykte om de som: «*hyler og kaster pulter og kaster stoler, så blir det et opplegg*», sa hun. Hun begrunnet problematikken med at i en undervisningskontekst tørr man ikke annet, med hensyn til andre medelever og ansatte. I arbeidet mot å sikre et godt psykososialt miljø for samtlige i klassen, tilordner skolen opplegg for sårbare elevene, uten garanti for hvordan den faglige oppfølgingen faktisk blir.

Et annet sentralt funn i empirien var bruken av teknologi som metode for å fremme læring og utvikling. Informantene nevnte å anvende ulike elementer av spill, apper, Kahoot og Education Minecraft som behjelpelige verktøy for læring. Forskningsdeltakerne så nytten av å variere undervisningen enda mer, og ha en bred bank av ulike metoder når man har elever med faglige utfordringer. Videre presiserte *Kristin* og *Hege* at de kunne se at det ville gagne både elever med vansker, men også for resten av klassen å jobbe digitalt. *Hege* roste digital læringsform og uttrykte følgende:

«Det å kunne jobbe digitalt gir ofte større rom for differensiering.»

Utsagnet tydeliggjør behovet for å variere undervisningsformen, og uttrykket: «*større rom for differensiering*» som *Hege* bruker, åpner opp for en holdning om et læringsmiljø som tar i bruk varierte læringsressurser, som igjen kan gi gode resultater for samtlige elever. Informantene la til om elevene får drive med arbeidsoppgaver som vekker interesse eller er med å medvirke, vil det gi uttelling. Det kan dermed tolkes som positivt ved at elevene enten får tildelt aktiviteter som enten vekker interesse eller at får være med å velge selv. Deltakerne fremhevet også betydningen av læringsaktiviteter som bygger på elevenes sterke sider, som kan tyde på at å arbeide digitalt kan være en hensiktsmessig metode.

4.1.2 Sosiale utfordringer

Et sentralt funn i forbindelse med sosiale utfordringer var at samtlige av informantene opplevde at elever med ADHD strever sosialt og ofte kan ha sterk utagerende atferd som kommer i veien for å bygge gode relasjoner. Forskningsdeltakerne uttrykte bekymring knyttet til elevenes manglende grad av sosial kompetanse og evne til å holde på relasjoner med andre medelever. Alle informantene fortalte at elevene ofte ikke mestrer å se seg selv i forhold til andre, havner stadig i konflikt og regelmessig kan spille seg selv ut i det sosiale samspillet. Blant informantene trakk *Kristin* frem hvordan hun opplevde deres vansker omkring sosial kompetanse og manglende relasjoner:

«De kan streve mer i relasjoner, at de lettere får plumpet ut med ting, altså får sagt litt dumme ting, ikke tenker seg om før de sier noe, havner ofte i konflikt ... fordi de har liksom ikke noe indre verktøy på hvordan de kan løse opp i det.»

Ukontrollert atferd og handlinger kan skyldes manglende utvikling av sentral koherens, selvregulering og eksekutive funksjoner, som kan forklare hvorfor noen individer kan ha vanskeligheter i det sosiale samspillet. *Mona* bekreftet dette, og legger til at det også kan ha sammenheng med at disse elevene ofte tar unødvendige avgjørelser, som resulterer i at andre medelever ikke ønsker å ha noe og gjøre med vedkommende. *Kristin* fortalte bekymret at hun har sett eksempler hvor det nesten har ført opp til skolevegning, ettersom deres løsningsstrategi blir å slutte og møte opp. Hun forklarte dette med at elevene sliter med lav utvikling av selvregulering og emosjonell kompetanse, og evnen til å ordne opp i uløste konflikter på egenhånd. I forhold til forebygging av utagerende atferd, fortalte *Hege* at de hadde fokus på å ha voksne tett på, bytting av voksne eller flytte klassen bort fra konfliktsituasjonen. Dette begrunnet hun som dempende for eleven.

4.1.3 Fysiske utfordringer

I intervjuene ble det stilt spørsmål om hvilke utfordringer det fysiske læringsmiljøet kan ha for elever med ADHD. Et funn var enighet om at støy og uroligheter innad i klassen kan påvirke elevens konsentrasjon og fungering. Informantene understrekte at de opplevde at det foreligger fysiske utfordringer, og da spesielt rettet mot utformingen av miljøet i klassen. *Hege* fortalte at det lå en baktanke om å ikke ha for mange løse gjenstander, slik at elevene har: «klar bane» ut av klasserommet om det skulle være behov for en pause. Videre i forhold til klasserommet, uttrykte informantene at de opplevde at elevens plassering kunne være svært individuelt. De begrunnet dette med at elevene ofte har ulikt behov knyttet til hva de trives best med, om det skulle være i nærheten av læreren, vinduet eller ved utgangsdøren.

Et annet funn i empirien er bruken av grupperom ved behov for pause eller et avbrekk, og informantene forklarte dette var en fin avledningsmanøver for å sone ut og kanalisere uroen sin. *Hege* nevnte her at eleven opplevde at å bruke grupperommet kunne være fint å bruke når det var behov for å trekke seg tilbake eller når: «det begynner å bli tomt for holdbarheten». Hun opplyste også at rommet kunne anvendes til pedagogiske eller faglige arbeidsoppgaver. På den andre siden, problematiserte *Kristin* bruken av grupperom for ofte, og fortalte tidligere elever som har tilbragt: «en barneskoletid på grupperom». *Mona* bekreftet dette, og belyste at det er viktig å gi elevene rom for pauser og avbrekk, men at det handler om en jevn balansegang.

4.2 Tilrettelegging for forutsigbarhet

I dette delkapittelet fremlegger jeg resultatene i datamaterialet som omhandler *tilrettelegging for forutsigbarhet*, videre vil underkategoriene *oversikt og struktur* og *felles forståelsesramme* presenteres.

4.2.1 Oversikt og struktur

Et sentralt og gjentakende funn i forbindelse med tilrettelegging av skolehverdagen, er at elever med ADHD har et sterkt behov for struktur og forutsigbarhet. Informantene foreslo her at det er viktig at skolen hjelper eleven med å organisere, slik at de kan få orden i hverdagen. Mona understreket betydningen av å forklare elevene: *«hvorfor vi gjør sånn»*, og begrunnet dette med at det vil bidra til å øke elevenes forståelse av skolehverdagen. På lik linje med hvordan det kan hjelpe de å skape orden og struktur. Underveis i intervjuene fikk informantene spørsmål om å peke ut det de synes er mest utfordrende å legge til rette for, og et funn i empirien var tiden inn mot ferier og høytider. Disse såkalte annerledes dagene. *Hege* forklarte det slik:

«Gjerne de siste ukene før jul eller siste uka før påske, og det skal være proppfulle annerledes dager ... Som veldig mange barn synes er gøy. Men for disse er det veldig vanskelig, for da blir de veldig aktiviserte i uroen sin. De kan bli mer stresset, og risikere mer utagerende atferd.»

Som vi ser, peker *Hege* på elevenes manglende evne til å regulere seg etter miljøets forventninger og fleksibilitet til endringer. Elevenes ukontrollerte og utagerende atferd trives dårlig under radikale endringer på timeplanen, bekrefter informantene. Overgangssituasjoner er også kontekster som byr på utfordringer, påpekte *Kristin*. Her foreslo *Kristin* og *Mona* at det å være en tydelig klasseleder, være forberedt og alltid ligge et steg foran, var viktig for elevenes behov for struktur og forutsigbarhet.

Informantene stadfestet betydningen av god planlegging, tydelige informasjon og forutsigbare dager. Videre fortalte *Hege* at å strukturere skoledagen og føre en ukeplan som viser tid, sted, personer og aktivitet, har hatt positiv effekt for elever med ADHD. *Mona* bekreftet dette og legger til viktigheten av å ha rutiner på gjennomgang av dagsplanen slik at elevene får en konkret oversikt av hva dagen består av. Forskningsdeltakerne belyste også

hvor avhengige elevene er av forutsigbarhet for å kontrollere vanskene slik at de kan handle mer hensiktsmessig. *Hege* og *Mona* presiserte betydningen av å forebygge, og la trykk på at det er noe av det viktigste de gjør.

4.2.2 Felles forståelsesramme

I tråd med tilrettelegging vil skolens forståelse, holdninger og syn på elever med ADHD ha en betydelig innvirkning på elevenes tro på egne utviklingsmuligheter. *Kristin* avslørte dette:

«Jeg tror det er ulik grad av raushet i møte med det ... vi er jo ulikt tålmodige, og vi har litt ulikt fokus. Det gjelder jo lærere overalt, på alle skoler, på alle trinn.»

Ut ifra funnene i empirien kan det tyde på at informantene ser behovet og viktigheten av å arbeide mot en felles forståelsesramme knyttet til elever med ADHD, men at det er ulik grad av praksis for det. Det samsvarer med utsagnet til *Kristin*. *Hege* beskrev videre hvordan omgivelsene rundt kan forverre elevenes tilrettelegging og forståelsesbilde:

«Omgivelsene ofte glemmer de usynlige handikappene ... Det er ingen som ville bedt noen som sitter i rullestol å gå opp den trappa, men vi gjør det likevel.»

Utsagnet balanserer godt med hva mangelforståelse kan påføre andre, og hvordan elever med ADHD kan bli møtt i skolen. Derfor understrekte *Kristin* hvor viktig det er å ta vanskene deres på alvor og at vi møter de på en god måte, men innrømte også:

«Jeg må ærlig si det har vært veldig lite opplæring og informasjon rundt ADHD ... på en måte kan jeg nesten kjenne litt på en sånn dårlig samvittighet i forhold til disse elevene.»

Samtlige av informantene støtter utsagnet om lite opplæring og informasjon, og uttrykte at de burde ha mer kunnskap knyttet til diagnosen. Oppgitt fortalte *Kristin* at i oppstarten av hvert skoleår får lærerne kun tildelt klasselister med ulik informasjon om elevene. Hun forklarte videre hvordan sammenhengen mellom den faglige oppfølgingen og den generelle forståelsen for hva diagnosen innebærer, påvirkes av kompetansen i teamet og hvordan elevenes vansker møtes. I lys av forbedring kom det fram at informantene setter av ukentlige møter for hvordan

de sammen kan håndtere utfordringene og vanskene. Videre fortalte informantene at de så en positiv effekt av å gi elevene pauser, og at det gir dem muligheten for å hente seg inn i forhold til sine faglige og sosiale utfordringer. *Kristin* uttrykte at når eleven merker en strek uro inni seg og har en trang til å kanalisere det, at pausen er god å ha. *Mona* støttet dette, men la til at elever med ADHD har ulik grad av sårbarhet og ulikt behov for å bli tatt ut av klassen som lærerne bør være varsomme på. Videre presiserte *Mona* hvor viktig det er med en variert organisering av skolehverdagen, og hvordan de pleide å legge til rette for ulike fysiske avbrekk. Hun begrunnet at en balansebasert timeplan ville gagne alle, og ikke bare elever med ADHD.

4.3 Tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet

I dette delkapittelet vil empiri i forbindelse med *tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet* fremlegges, i tillegg et underkapittel om *relasjoner*. Funnene som presenteres vil rette fokuset mot hvordan skolen og informantene stiller seg ansvarlig for å tilrettelegge for et godt sosialt læringsmiljø og betydningen av å bygge relasjoner med lærere og andre medelever.

I lys av tematikken, har skolen et overordnet ansvar for å være en arena som legger til rette for tilhørighet og utvikling. Informantene innledet med at det sosiale læringsmiljøet og etablering av gode relasjoner er blant et av fokusområdene som arbeides kontinuerlige med.

4.3.1 Relasjonsbygging

Et sentralt funn i empirien var betydningen av relasjonen mellom lærer-elev. Under intervjuene fikk deltakerne spørsmål om hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er. Her fortalte informantene at en god relasjon var nødvendig for elevens faglige og sosiale fungering, ettersom elever med ADHD gjerne strever med å etablere gode relasjoner. For å støtte elevene, var det enighet blant informantene om at de blir sentrale når det gjelder å rydde og ordne opp i konflikter og relasjoner. Dette for at de ikke havner utenfor det sosiale fellesskapet. Videre fikk informantene spørsmål hvordan de opplevde at elevene kan ha utfordringer med å bygge relasjoner med andre medelever, og her uttrykte *Hege* dette:

«De blir valgt sist ... Det er nok ikke de som blir foretrukket som kamerater ... Og heller ikke der det ringes mest på døra.»

Det vi ser her, kan utsagnet forstås ut ifra hvilke utfordringer elever med ADHD typisk kan ha med å etablere gode relasjoner til andre. *Hege* sitt utsagn handler også om at elevene kan streve med å forstå de sosiale kodene og hvordan de skal forholde seg til andre. *Kristin* bekrefter dette, og forklarte når det oppstår konflikter eller andre situasjoner hvor viktig det var at lærerne setter av tid til å ta samtalen en-til-en rett etterpå. *Kristin* og *Mona* begrunnet det med å ta tak i hendelsen fortløpende, på den måten vil det være lettere for eleven å reflektere over hva som hadde hendt og skvære opp. Begge presiserte videre at skolen må øke lærertettheten rundt elever med ADHD, slik at lærerne har flere voksne å spille på når det oppstår konflikter.

Et annet funn i forbindelse med relasjonsbygging mellom lærer-elev var betydningen av verdighet og respekt. Her presiserte *Mona* følgende:

«Lærere må vise respekt for eleven og du som lærer viser respekt for eleven, så får du respekt igjen. Så respekt og tillit. Her er nøkkelordene.»

Utsagnet kan forstås med hvordan man forholder seg til andre mennesker. Hun forklarte videre viktigheten av å tenke på at: *«det er mennesker dette handler om, ... ikke en motor du kan skifte ut en del på.»*, og tydeliggjorde derfor at dette er noe skolen må være bevisste på i møte med elever med ADHD. *Kristin* fortalte her, i forhold til relasjonsbygging, at hun enkelte ganger pleide å starte dagen med å møte elevene på utsiden av skolen. Dette hadde positiv effekt, ved at elevene fikk rensset hodet for tanker før skoledagen begynte. *Mona* og *Hege* foreslo i lys av elevens funksjonsnivå at faste rutiner, voksentetthet og åpenhet i klassen har vært viktig. Dette ville bidra til et læringsmiljø i klassen som spiller på aksept og mangfold. *Kristin* bekrefter dette, og understreket her viktigheten av å arbeide målrettet gjennom hele skoleåret, og ikke bare i starten. Videre fortalte hun om et program som het: *«Makker-program»* de brukte. Det gikk ut på at elevene fra skolestart ble tildelt i makkerpar to og to, og hvor makkerparene underveis ble satt i sammen med andre grupper og arbeidet på tvers. Denne metoden bidro til at elevene med ADHD ble tryggere i relasjonene med andre medelever og hvilken forventning som stiltes til hver enkelt på gruppa igjennom skoleåret. Dette bidro til at lærerne alltid hadde et opplegg om hvem elevene skal jobbe på gruppe med eller hvor de skal sitte, slik at ingen stod i fare for å ikke bli valgt.

4.4 Foreldresamarbeid

I det siste delkapittel presenterer jeg funn i empirien om *foreldresamarbeid*, og et underkapittel om *hjemmeforhold*. Å ha et tett samarbeid med foresatte ble av alle informantene trukket frem som avgjørende for elevens fungering både faglig og sosialt. Det ser også ut som informantene er opptatt av å holde jevnlig kontakt med hjemmet, derav ukentlig oppfølging eller om andre henvendelser. Dette påpekte informantene som betydningsfullt for samarbeidet og for de foresatte. Et annet funn er at en av informantene fortalte om viktigheten av å arbeide forutsigbart, ikke om bare det som foregår i skolen, men også det som skjer hjemme. Her uttrykte *Mona* følgende:

«Jeg legger en plan med foreldrene ... hører på en måte hvordan de kan tilrettelegge hjemme, også hvordan tilrettelegge i fra skolen sin del ... daglig og ukentlig kontakt om justering og evaluering.»

Slik det kommer frem i utsagnet, oppfordret *Mona* at tett kontakt med foresatte er viktig, slik at skolen kan legge til rette for det beste samarbeidet. Monas utsagn kan forstås med at lærere som arbeider på denne måten, har stor betydningen for både foreldrene og elevenes fungering. *Hege* bekreftet dette, og legger til at hun opplever at barn med ADHD ikke er sosialt akseptert. Det kan henge sammen med hvilken holdning foreldre har, fortalte hun. Videre begrunnet hun at det derfor er så viktig å holde vedlike kontinuitet og kommunikasjonen med hjemmet, for å kunne hjelpe og støtte. Slik som det ble tidligere nevnt i kapittel 4.1, vil skolen gi elevene opplevelsen av å mestre, som for øvrig også vil gjelde i samarbeid med foreldrene. *Hege* påpekte dette i håp om å snu om på holdninger og fordommer foreldre kan ha til andre barn med vansker. *Mona* la trykk på at: «*det er bedre å forebygge enn å reparere*», og påpekte at dette vil gagne samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

4.1 Hjemmeforhold

Ifølge informantene kan barnets familiebakgrunn påvirke deres utvikling, symptomer og utfall, og *Mona* uttrykte at det kan være blant et av de mest utfordrende delene for en lærer, med bakgrunn i at skolen ikke kan gjøre noe med hjemmeforholdene annet enn å hjelpe og støtte. Et annet funn i empirien var om familiære faktorer, og her uttrykte *Kristin* følgende:

*«Jeg tror det har noe å si for hvordan de rett og slett blir fulgt opp hjemme ...
Samtidig så tror jeg selv de med de beste intensjonene og den beste oppfølgingen
hjemme, kan ha det vanskelig uansett. Fordi de har vansker med å organisere seg på
grunn av diagnosen.»*

Det *Kristin* sa, kan også forstås med selv: «*de beste intensjonene og den beste oppfølgingen*» kan uroen i eleven selv forårsake at det kan glippe uansett. Dette med bakgrunn i at det er vanskelig å veie opp med hensyn til vanskene. Hun la til at om eleven ikke har disse godene hjemmefra vil situasjonen definitivt være mer krevende. Til tross for dette, deler informantene enighet igjen at forutsigbarhet blir viktig for elevens fungeringsnivå i ulike kontekster.

5.0 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å belyse informantens opplevelser av hvordan tilrettelegge og vise forståelse for elever med ADHD i skolen. I lys av dette, formulerte jeg følgende problemstilling: «*Hvordan tilrettelegger skolen for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?*». Problemstillingen ble nærmere undersøkt gjennom intervju samtaler med to lærere og en spesialpedagog koordinator med utdanningsbakgrunn i grunnskolen. For å innsnevre problemstilling ytterligere, utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål: 1) «*Hva kan skolen bidra med for å legge til rette for faglig utvikling?*», 2) «*Hvilken betydning kan relasjoner og emosjonell regulering ha for elever med ADHD i skolen?*», og 3) «*Hvordan kan miljøet rundt eleven fungere som enten en risiko- eller beskyttelsesfaktor?*». Dette kapitlet er utformet med bakgrunn i forskningsspørsmålene, hvor jeg drøfter med utgangspunkt i problemstillingen de mest sentrale funnene empirien i lys av studiens teorigrunnlag.

5.1 Sammensatte utfordringer i møte med «den lille ekstra hjelpen»

I empirien kommer det tydelig frem at elever med ADHD har faglige utfordringer, og dette er et resultat av vansker knyttet til konsentrasjon, uro og fokus i undervisningssammenhenger. Dette samsvarer med kjernesymptomene hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker (ADHD Norge 2016; Gilberg 1998; Rønhovde 2005; Strand 2004; Zeiner et. Al. 2004). Flere av informantene påpekte at disse elevene ofte har en tilleggsvanske som kan påvirke deres fungering i skolen (ADHD Norge, 2016), og at individuelle forskjeller og alvorlighetsgraden av tilstanden kan variere (Frick & Brocki, 2019). Informantene bekreftet dette med at utfordringene deres kan være svært sammensatte, og dette må tas med i betraktning uavhengig ADHD type og tilleggsvansker. Det samsvarer med hvordan tilstanden og vanskene kan oppleves (Utdanningsdirektoratet, 2022; Haugen & Haugen, 2020). I flere tilfeller henger tilleggsvanskene sammen med oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet, og vanskene kan både forsterke og forveksles med hverandre. Enkelte barn kan streve mer i ulike kontekster enn andre, og dermed blir diagnosen satt ut ifra en vurdering av situasjonen til hver enkelt. Funnene henviste også til at elevene kan ha problemer med å komme i gang med arbeidsoppgaver og ta inn informasjon. Det korresponderer med vansker individer med ADHD ofte preges av, som er svikt i de eksekutive funksjonene og hjernes kapasitet i forhold til arbeidsminne og styrings- og kontrollfunksjoner (ADHD Norge, 2016: Dawson & Guare, 2018; Rønhovde, 2018). Dette støttes også av Barkley (2006) og Dawson

og Guare (2018) om at disse vanskene kan være særlig hindrende for elever med ADHD i læringsituasjoner. *Kristin og Mona* foreslo å gi elevene hjelp i oppstarten av tilgitte arbeidsoppgaver og aktiviteter, samt ekstra gjennomgang og oppfølging for å hjelpe dem med å sortere ut tanker og holde riktig fokus på det faglige innholdet. Det kan bidra til at elevene lettere henger med i undervisningen, og dette mente informantene kunne være en måte å støtte elevenes faglige fungering på i skolen.

I lys av vanskene, understrekte informantene viktigheten av å arbeide med styrkene til elever med ADHD, samt øke forståelsen for hva som fungerer for disse elevene. Informantene foreslo at dette kan oppnås ved å tilby en bred variasjon av læringsmetoder og ressurser som fremmer læring og utvikling. Empirien henviser til bruken av teknologi og digitale arbeidsoppgaver, som spill, apper, Kahoot og Education Minecraft. Det balanserer godt med hva Opplæringslova 1998, §1-3 fastsetter om at skolen må bruke varierte læringsressurser, vurderingsformer, læringsaktiviteter og læringsarenaer, slik at hver enkelt elev får best mulig utbytte av opplæringen, uavhengig av utgangspunkt. Tidligere ble det nevnt at det vil gi uttelling om elevene får drive med læringsaktiviteter som vekker interesse eller får ha medvirkning. Dette kan sees i sammenheng med at elever med oppmerksomhetsvansker ofte har vansker med å holde vedvarende oppmerksomhet i en aktivitet de opplever som umotiverende, uinteressant og vanskelig (Rønhovde, 2018, Roberts et al., 2015; Aune, 2021). Det overensstemmer også i forhold til vansker med å holde vedvarende oppmerksomhet over tid og at de lett lar seg distrahere av omgivelsene rundt (ADHD Norge, 2015; Aune, 2021; Rønhovde, 2018; Roberts et al., 2015). Det kan dermed være en fordel å gi elevene læringsaktiviteter som de synes er interessante og engasjerende, og som bygger på deres sterke sider. Dette kan bidra til å styrke deres faglige utvikling og oppleve er suksess i skolen.

Empirien viste også til problematikk knyttet til å få ut elevenes potensiale og tilstrekkelig hjelp i skolen. Dette kan ha sammenheng med at eleven ikke får egnet tilpasset opplæring (Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004). En av årsakene til dette kan være at ADHD-diagnosen i seg selv ikke automatisk utløser ekstra ressurser eller støtte, selv om eleven kan ha utfordringer som trenger tilrettelagt oppfølging. Videre kan den faglige oppfølgingen av elever med ADHD være mangelfull, og det kan være mangel på tilstrekkelig faglært personalet som tilbyr tilpasset opplæring. Enkelte av informantene pekte på at skolen burde fokusere mer på å organisere opplegg for enkeltelever, for å sikre et godt psykososialt miljø, og at dette kan føre til at elevene ikke får tilstrekkelig støtte. Dette strider imot hva elevene

har krav på i henhold til Opplæringsloven (1998, §1-3), og Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), som fastslår av alle elever skal ha rett til god faglige opplæring og tilpasset opplæring etter behov.

5.2 Skolens involvering i sosial tilrettelegging

Det er tidligere blitt vist i både teori og empiri at elever med ADHD kan ha utfordringer med det sosiale samspillet knyttet til vansker med selvregulering, impulsivitet, emosjonell regulering, og å forstå seg på de sosiale kodene. Dette samsvarer med hva feltet sier om symptomene i diagnosen (Busch et al., 2002; Hinshaw, 2018; Nigg, Willcutt, Doyle, Roberts et al., 2015; Sonuga-Barke, 2005). Informantene understreket at elevenes sterke utagerende atferd, evnen til å se seg selv i forhold til andre og manglende grad av sosial kompetanse ofte kan være grunnen til at de spiller seg ut av det sosiale samspillet. Disse faktorene kan også komme i veien for å bygge gode relasjoner med andre medelever. Dette korresponderer godt med hva flere forfattere og forskere beskriver som kjennetegn individer med ADHD kan ha vansker med (Barkley, 2006; Haugen & Haugen, 2020; Roberts et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2022). Vanskeligheter i det sosiale samspillet kan i tillegg forklares, som forskningen indikerer, har å gjøre med ukontrollert atferd og handlinger som skyldes manglende utvikling av sentral koherens, selvregulering og eksekutive funksjoner (Barkley, 1997; Kliegel et al., 2008; Sigmundsson, 2014). Dette bekreftes av informantene, og som kan ha en sammenheng med at elevene ofte tar unødvendig avgjørelser som påvirker deres muligheter til å bygge relasjoner. Det kan også forstås som en konsekvens av at andre medelever ikke ønsker å ha noe å gjøre med vedkommende. Dette balanserer godt med McQuade og Hozas (2015) forskning om vansker knyttet til sannsynligheten for utvikling av gode vennskap og avvisning. I tråd med informantene, vil betydningen av voksentetthet og konflikthåndtering være viktig for elever med ADHD.

Skolen har et overordnet ansvar for å legge til rette for en arena som gir elevene opplevelsen av tilhørighet og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022). Informantene understekte viktigheten av at skolen kontinuerlig arbeider med det sosiale læringsmiljøet og relasjonsbygging. Empirien henviste til et læringsmiljø som spiller på aksept og mangfold, åpenhet innad i klassen og målrettet arbeid gjennom hele skoleåret, vil være avgjørende for sårbare elever. Ifølge Uthus (2017) vil dette styrke elevmangfoldet, ettersom i skolen er det et vidt spekter av elever med ulike forutsetninger, behov og styrker. *Kristin* skrøt spesielt av:

«*Makker-programmet*», som hadde vist seg å være nyttig for elever med ADHD. Det ga dem muligheten til å skape en trygg og stabil relasjon med andre elever og grupper på tvers. Dette funnet kan tolkes i lys av Biesta (2004) som hevder at kommunikasjonsprosesser er avgjørende for læring, og som Drugli (2012) påpeker viktigheten av å lære seg å forholde seg til andre mennesker for å utvikle sosial kompetanse. Ifølge empirien kan det å sette forventninger til hverandre være en måte å bygge relasjoner på. Dette funnet kan forstås som at faste arbeidspartnere gjennom skoleåret kan ha en positiv effekt og være spesielt nyttig for elever med behov for forutsigbarhet og struktur.

Ifølge informantene var relasjoner viktig for elevenes faglige og sosiale fungering, og understreket dette som nødvendig. De mente at skolen bør hjelpe elevene med å rydde opp i konflikter og relasjonsproblemer for å unngå at falle utenfor det sosiale fellesskapet. Dette er i tråd med McQuade og Hoza (2015) og Tangen (2012), som påpeker viktigheten av å forebygge vansker og hindringer i samspillet med andre. I kapittel 4.3.1 av *Hege* beskrives hvilke utfordringer elever med ADHD kan møte i det sosiale samspillet. Det samsvarer med hva forskning har identifisert som typiske vansker for elever med ADHD i å etablere gode relasjoner med andre medelever (ADHD, 2016; Busch et al., 2002; Hinshaw, 2018; Nigg, Willcutt, Doyle & Sonuga-Barke, 2005; Rønhovde, 2018). Dette kan skyldes at elever med ADHD ofte har mangelfull selvregulering og vansker med å regulere kognitiv atferd, noe som kan føre til upassende atferd og respons ovenfor andre. Dette kan igjen føre til at de blir valgt sist eller ikke foretrukket som kamerater. Det kan også ha en sammenheng med det Kerr og Apter (1993) beskriver om årsaker til skifter i sinnstilstand, derav frustrasjon, som kan komme imellom relasjonen.

For å møte disse utfordringene fremhevet *Mona* og *Kristin* betydningen av å sette av tid til en-til-en samtaler etter konflikter, samt å øke lærertettheten. Det blir derfor spesielt viktig at elever med ADHD får hjelp til å løse situasjoner og konflikter som hindrer dem i å bygge gjensidige relasjoner med andre mennesker (Rønhovde, 2018). Dette med bakgrunn i at lærerne har best kjennskap til elevenes funksjonsnivå, kan bidra til problemløsning og legge til rette for det sosiale i skolen (Rønhovde, 2018; Tranøy (2008; Wilson, Hausstätter & Lie, 2010). Det blir også viktig at skolen viser og behandler elevene med respekt og tillit. Dette vil ha en positiv innvirkning på relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev. Å behandle andre mennesker på en god måte er en grunnleggende faktor i relasjonsbygging, ifølge Drugli (2012), og det vil dermed være avgjørende at lærerne legger til rette for et godt sosialt

felleskap. Dette vil gi eleven en opplevelse av en arena med aksept og tilhørighet. Rønhovde (2004) fremhevet prinsippet om å gi ros fremfor ris, og dette kan ha en positiv innvirkning på relasjonen mellom lærer-elev når det gjelder elever med ADHD. Dette skyldes at disse elevene er sårbare og trenger hjelp og støtte heller enn kjeft. Det å gi ros vil derfor kunne bidra til å bygge opp selvtilliten og selvfølelsen til elevene, og øke motivasjonen og engasjementet i skolen. Det kan igjen ha positiv innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev, og styrke elevens tillit til læreren.

5.3 Fysiske læringsmiljøet og forutsigbarhet

Det fysiske læringsmiljøet omfatter at alle elever har en arbeidsplass som er tilrettelagt behovene deres, og som tar hensyn til trygghet, helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998, §9A-7). Empirien henviste til at det foreligger fysiske utfordringer hos elever med ADHD, og da spesielt rettet mot utformingen av miljøet i klassen. I funnene ble det foreslått å ikke ha for mange løse gjenstander, slik at elevene har mer rom til å bevege seg rundt og plass ut av klasserommet ved behov for pause. Dette er i tråd med teori om bevisst utforming av omgivelsene og plassering (Ogden, 2015), som kan hjelpe eleven med å holde bedre fokus. Det ble nevnt at elevenes plassering i klassen er svært individuell og avhenger av hva den enkelte eleven trives best med. Dette stemmer også overens med ADHD Norge (2016), som påpeker at elever med ADHD kan ha ulike preferanser når det gjelder posisjonering. Informantene fremhevet at grupperom kan være en nyttig avledningsmanøver for elever som trenger en pause eller behøver å kanalisere uroen sin. Imidlertid kan overdreven bruk av grupperom hindre elevenes læring og utvikling i læringsmiljøet. Derfor foreslo informantene at det må være en balansegang til bruken av grupperom, men at det er viktig å være oppmerksom på når en elev trenger et avbrekk. Bruken av grupperom kan også ha en atferdsregulerende effekt, som kan styrke elevens konsentrasjon, læring og relasjonsbygging.

Et sentralt funn i empirien i forbindelse med tilrettelegging av skolehverdagen var behovet for struktur, oversikt og forutsigbarhet, og at elever med ADHD ofte har manglende evne knyttet til dette. Det samsvarer med hva Rønhovde (2004) og Skaalvik og Skaalvik (2021) foreslår om orden i skolehverdagen. Samtidig ble det pekt ut som utfordrende å tilrettelegge for endringer på timeplanen, spesielt disse annerledes dagene før ferier og høytider. Det kan skyldes i at elevenes utagerende og ukontrollerte atferd trives dårlig med radikale endringer på timeplanen, og informantene nevnte at det særlig gjelder i overgangssituasjoner. Dette

korrelerer Duchesne, McMaugh og Mackenzie (2022) om evnen til å kontrollere kognitive og ikke-kognitive reaksjoner og atferdsmønstre når eleven møter på endringer og uforutsette situasjoner, og Barkley (2006) om vansker knyttet til overganger i skolen. Endringer på timeplanen og vansker i overgangssituasjoner kan også ha sammenheng med elevenes manglende evne til å regulere seg etter miljøets forventninger og fleksibilitet til endringer (ADHD Norge, 2016; Barkley, 2006). For å møte utfordringene elever med ADHD har, pekte informantene på viktigheten av å være godt forberedt, ligge et steg foran og være en tydelig klasseleder. Dette harmonerer med Skaalvik og Skaalviks (2021) anbefaling om å være fore var og forebygge at elevene mislykkes, samt ADHD Norges (2012) forslag om å unngå at elevene havner i unødvendige «tapssituasjoner». I empirien ble det understreket at god planlegging, tydelig informasjon, forutsigbare dager og rutiner på gjennomgang av timeplanen er viktig for elever med ADHD. Ifølge Rønhovde (2004) vil dette bidra til å etablere stabilitet og trygghet, og ADHD Norge (2016) understreker betydningen av å hjelpe elevene med å regulere sine eksekutive styringsfunksjoner. Dette harmonerer godt med Rønhovdes (2004) pedagogiske grunnprinsipper for å strukturere skolehverdagen, og som informantene bekrefter har hatt god effekt.

I møte med forutsigbarhet og struktur, er det viktig at lærerne har et felles syn på elevenes utviklingsmuligheter. *Kristin* avslørte imidlertid at det kan være ulik grad av raushet blant lærerne, og dette kan ha negativ innvirkning på elevenes relasjonelle selv. Dette er i strid med Linder (2019) sin anbefaling om at skoler bør ha en enhetlig tilnærming til elevenes utvikling. Om lærerne har ulike oppfatninger av elevenes potensiale, kan det begrense deres muligheter til å utvikle seg på skolen. Det kan også ha en sammenheng med Wilson, Hausstätter og Lie (2010) om hva mangelforståelse kan påføre andre, noe som kan skyldes manglende kompetanse og opplæring i møte med elever med utfordringer i skolen. Dette kan få konsekvenser i forhold til at elevene kan etablere ulike overlevelseshemninger gjennom angrep og flukt (ADHD Norge, 2012), som igjen vil ha innvirkning på deres utviklingsmuligheter. Informantene understreket derfor viktigheten av å sette av ukentlige møter for hvordan teamet sammen kan håndtere utfordringene og møte dem på en god og hensiktsfull måte. En slik arbeidsmetode korrelerer med hvordan lærerne kan utvikle en dynamisk vanskeforståelse og en inkluderende holdning til alle elever (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010). Dette vil også ifølge Tangen (2012) avhjelpe elevene i en læringskontekst. Det kan forstås som positivt å samle de ansatte for å utvikle en felles forståelse av hvordan tilrettelegge for elevenes behov. En viktig del av dette er å utvikle en forutsigbar timeplan

som tar hensyn til elevenes vansker. Ved å arbeide sammen kan de ansatte identifisere mulige utfordringer, finne måter og tilpasse undervisningen på for slik at de kan møte behovene på en bedre måte. En felles forståelse vil også bidra til at lærerne kan jobbe mer effektivt sammen og sikre at elevene får den støtten de trenger for å oppnå suksess i skolen.

5.4 Samarbeidet med hjemmet

Empirien viste at et tett samarbeidet med hjemmet er avgjørende for elevenes faglige og sosiale fungering. Dette vil ifølge Rønhovde (2018) være viktig. I funnene understreket informantene betydningen av å holde jevnlig kontakt og ukentlig oppfølging med hjemmet. *Mona* foreslo å legge en plan med foreldrene om elevenes faglige, sosiale og fysiske utfordringer vil gagne samarbeidet. Dette korrelerer med skolens ansvar om å iverksette tiltak og hensiktsmessige læringsstrategier for å hjelpe elevens forutsetninger og behov (Rønhovde, 2004; Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004).

Imidlertid viser forskning at elevens familiebakgrunn kan påvirke deres utvikling og symptomer i skolen, og kan ha en signifikant innvirkning på deres utfall på lang sikt (Agnew-Blais et al., 2022). Empiren henviste til at dette kan være svært utfordrende å håndtere, da det kan være begrensede muligheter når det gjelder å hjelpe og støtte elevene hjemme. Under intervjuet nevnte *Kristin* at uansett hvordan oppfølgingen i hjemmet er, kan det være krevende for skolen å tilrettelegge for det som foregår hjemmefra. Kadesjö, Stenlund og Wells (2002) beskriver det kan være et resultat av manglende foreldreferdigheter (Kadesjö, Stenlund & Wels, 2002), og ifølge Helsedirektoratet (2018) at det kan være en kombinasjon mellom genetiske faktorer og miljøfaktorer (Helsedirektoratet, 2018). På lik linje vil skolens rolle være en ressurs for å motvirke slike utfordringer, derav tilby ekstra støtte, tilpasset undervisning og organisere skolehverdagen til elever med ADHD som behøver det. Dette kan bidra til å styrke samarbeidet med foreldre for å imøtekomme vanskene elevene og hjemmet strever med. Økt oppmerksomhet knyttet til dette og kontinuerlig arbeid for å hjelpe elevenes situasjon kan være med på å forbedre deres muligheter for å lykkes i utdanningsløpet og på lang sikt. Informantene bekrefter dette, og understrekte viktigheten av å arbeide forutsigbart for å styrke elevens fungeringsnivå i skolen.

6.0 Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan skolen tilrettelegger og viser forståelse for elever med ADHD i skolen. Jeg formulerte følgende problemstilling: «*Hvordan tilrettelegger skolen for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?*», ut ifra tematikken. For å belyse problemstillingen ytterligere gjennomførte jeg forskningsintervjuer av lærere og spesialpedagog koordinator, og analyserte dataene ved hjelp av kvalitativ metode.

Resultatene i denne studien viste sentrale funn i forbindelse med at informantene opplever at elevenes utfordringer er svært sammensatte, og at disse ofte påvirker deres faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolen. Deltakerne fremhevet at elever med ADHD har oppmerksomhetsvansker og høy hyperaktivitet og impulsivitet, som er kjernesymptomene i diagnosen. Dette bekreftes av forskning og teori om tilstanden (ADHD Norge, 2016; Dawson & Guare, 2018; Gilberg, 1998; Rønhovde, 2005; Rønhovde, 2018; Strand, 2004; Zeiner et. Al. 2004). I studien ble det understreket at dette var hovedårsakene til at elever med ADHD har faglige utfordringer i skolen. Informantene fremhevet videre sosiale utfordringer som en betydelig utfordring for ADHD-elever, og at det hadde sammenheng med manglende grad av sosial kompetanse, sterk utagerende atferd som kommer i veien for relasjonsbygging og vansker med emosjonsregulering i forhold til andre. Studien påpekte også at elever med ADHD har vansker knyttet til selvregulering, struktur og organisering, som kan påvirke deres muligheter til suksess i skolen.

Funnene i empirien viste at skolene har ulike tilnærminger for å imøtekomme behovene for elever med ADHD, og at det er utfordringer knyttet til det faglige, sosiale og emosjonelle aspektet. I resultatene ble det for eksempel trukket frem betydningen av å ha en forutsigbar time- og kjøreplan ved eventuelle endringer, gruppesammensetninger fra skolestart, voksentetthet, en-til-en samtaler og bruken av digitale verktøy og grupperom. Det var også ulikheter i hvordan lærerne viser forståelse og forholder seg til ADHD-elever, derav ulik holdning og forståelse, og at disse forskjellene kan ha en innvirkning på elevenes utvikling og opplevelse av skolehverdagen. Dette kan ha sammenheng med at elever med ADHD trenger å bli møtt med raushet, åpenhet og en forståelse om at diagnosen innebærer mer enn hva øyet kan se, og dermed blir det ut ifra egne erfaringer nødvendig å gi sårbare elever nok trygghet og aksept i skolehverdagen. Dette samsvarer med Ross W. Greenes (ADHD Norge, 2012, s. 6). sitat om hvordan hjelpe barn som trenger det. For å imøtekomme utfordringene disse

elevene står ovenfor, har jeg opplevd at det er viktig å være i forkant og forberedt på eventuelle endringer som muligens kommer i løpet av dagen. Resultatene viste at om skolen gir et forbedret tilbud i forhold til tilrettelegging og samarbeider om å bruke ulike tilnærminger i møte med utfordringene, kan det bidra til økt forståelse og støtte knyttet til elever med ADHD.

I denne studien kan det imidlertid være visse begrensninger. Disse begrensningene kan skyldes at studien er basert på kvalitative data fra en masterstudie med bare tre deltakere, og at jeg er eneste forsker i forskningsprosessen, som vil si undersøkelsen tar sikte på mine tolkninger og analyseringer av datamaterialet. Dette er viktig å ta i forbehold. En annen hemning av studien kan være fremgangsmåten av digital innsamling av data, som også er viktig å merke seg. Det er tidligere henvist i studien at elever med ADHD har et stort behov for tilstrekkelig tilretteleggelse i skolen, derav lærere med mer spesialpedagogisk kompetanse. Dette kan ha sammenheng med at i skolen er det begrenset med kunnskap rundt spesialpedagogikk. Å implementere dette mer i praksis vil kunne styrke møte med hver enkelt elev sine ulike individuelle behov og forutsetninger. I en videre oppfølgingsstudie ville det vært interessant å undersøke om iverksetting av mer kompetanse hos lærere med spesialpedagogisk utdanning kan bidra til og øke elevenes læring, utvikling og forutsetninger i utdanningsløpet. Det ville også vært relevant å forske på om det foreligger forskjeller knyttet til tilrettelegging mellom kjønn i skolen, og vurdere om tilnærmingene kunne ha vært annerledes.

Referanser

- ADHD Norge. (2012). *Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen*.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2018032348032
- ADHD Norge. (2016). *Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole*.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020101407539.
- Agnew-Blais, Wertz, J., Arseneault, L., Belsky, D. W., Danese, A., Pingault, J., Polanczyk, G. V., Sugden, K., Williams, B., & Moffitt, T. E. (2022). Mother's and children's ADHD genetic risk, household chaos and children's ADHD symptoms: A gene environment correlation study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(10), 1153–1163. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13659>.
- Aune, F. L. (2021). *Tilrettelegging for elever med ADHD: En kvalitativ intervjustudie av læreres erfaringer med å tilrettelegge skolehverdagen for elever med ADHD på mellomtrinnet*. [Masteroppgave]. NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and nature of self-control*. Guildford Press.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder – a handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.). Guildford Press.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode: med etikk og statistikk*. Samlaget.
- Biesta, G. (2004). “Mind the gap!”: *Communication and the educational relation*. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (p. 11-22). Peter Lang Publishing.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Busch, B., Biederman, J., Cohen, L. G., Sayer, J. M., Monuteaux, M. C., Mick, E., & Faraone, S. V. (2002). Correlates of ADHD among children in pediatric and psychiatric clinics. *Psychiatric Services*, 53(9), 1103–1111.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.

- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (3rd ed.) Guildford Press.
- Drugli, M. B. (2012) *Relasjonen mellom lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Duchesne, S., McMaugh, A., & Mackenzie, E. (2022). *Educational Psychology for Learning and Teaching* (7th ed.). Cengage Learning Australia.
- Folkehelseinstituttet. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport*. Rapport 2016:4. Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf
- Frick, M. A., & Brocki, K. C. (2019). A multi-factorial perspective on ADHD and ODD in school-aged children: What is the role of cognitive regulation, temperament, and parental support? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 41(9), 933-945. <https://doi.org/10.1080/13803395.2019.1641185>
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Gilberg, C. (1998). *Barn, ungdom og voksne med Aspergers syndrom*. Ad Notam Gyldendal.
- Gurwitsch, A. (2010). Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, Trans. C. Smith (New York: The Humanities Press, 1962), pp. Xxii and 466. In: García-Gómez, J. (eds) *The Collected Works of Aron Gurwitsch (1901–1973)*. *Phaenomenologica*, vol 192. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2831-0_22.
- Haugen, V. D. & Haugen, R. H. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hinshaw, S. P. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Controversy, developmental mechanisms, and multiple levels of analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14(1), 291–316.
- Jaffee, S. R., Strait, L. B & Odgers, C. L. (2012). From Correlates to Causes: Can Quasi Experimental Studies and Statistical Innovations Bring Us Closer to Identifying and Causes of Antisocial Behaviour? *Psychological Bulletin*, 138(2), 272-295.
 DOI: [10.1037/a0026020](https://doi.org/10.1037/a0026020)
- Jørgensen, P. S. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring* (s. 7-22). Billesø Baltzer.
- Kadesjö, C., Stenlund, H., Wels, P., Gillberg, C. & Hägglöf, B. (2002) Appraisals of stress in child rearing in Swedish mothers pre-schooler with ADHD. A questionnaire study.

- European Child and Adolescent Psychiatry* 11(4), 185–195.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-002-0281-3>
- Kerr, J. H., Murgatroyd, S. & Apter, M. J. (1993). *Advances in Reversal Theory*. Swets and Zeitlinger.
- Kirk, J. & Miller, M. J. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications Inc.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ljungblad, A.-L. (2018). *Relationellt lærarskap – och pedagogiska möten*. Studentlitteratur.
- Manos, M. J., Giuliano, K. & Geyer, E. (2017). ADHD: Overdiagnosed and overtreated, or misdiagnosed and mistreated? *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 84(11), 873–880. <http://dx.doi.org/10.3949/ccjm.84a.15051>.
- McQuade, J. D. & Hoza, B. (2015). Peer Relationships of Children with ADHD. I R.A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4th ed., p. 210–222). The Guilford Press.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/?ch=1>.
- Miles, M. B, Huberman, A. M & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- NESH. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nigg, J. T., Willcutt, E. G., Doyle, A. E., & Sonuga-Barke, E. J. (2005). *Causal heterogeneity in attention-deficit/hyperactivity disorder: Do we need neuropsychologically impaired subtypes?* *Biological Psychiatry*, 57(11), 1224–1230.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olaussen, M. (2021). *Feildiagnostisering av ADHD: Er vi gode nok til å se bak atferden?* [Masteroppgave]. NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- OpenAI. (2023, 20. april). *ChatGPT*. OpenAI. <https://openai.com/blog/chatgpt>

- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV 1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Roberts, W., Milich, R. & Barkley, R. A. (2015). Primary Symptoms, Diagnostic Criteria, Subtyping, and Prevalence of ADHD. I R.A Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4th ed., s. 51-80). The Guildford Press.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3.utg.). Gyldendal.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Sigmundsson, H. (Red.). (2014). *Læringsvansker*. Fagbokforlaget.
- Sjøvaag, H. (2020). Tre spørsmål om metode utvikling. *Norsk medietidsskrift*, 27(3), 1-5. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2020-03-07>.
- Statped. (2020, 16. januar). *ADHD og tilleggsversker*. <https://www.statped.no/adhd/adhd-og-tilleggsversker/>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-22). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del - *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *ADHD*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/adhd/#a173298>.
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: Muligheter og begrensinger. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 130-154). Gyldendal Akademisk.
- Wilson, D., Hausstätter, R. S. & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Zionts, P., Zionts, L., & Simpson, R. L. (2016). *Emotional and behavioral problems: A Handbook for Understanding and handling Students*. Skyhorse Publishing. ISBN: 163450-789-4.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjektet (NSD)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Invitasjon til intervju

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjektet (NSD)

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30/4/23, 12:12 pm



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging og forståelse for elever med ADHD i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
197726

Vurderingstype
Automatisk

Dato
21.12.2022

Prosjektittel

Tilrettelegging og forståelse for elever med ADHD i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Heidi Omdal

Student

Sanne Berås Hansen

Prosjektperiode

05.12.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

<https://meldeskjema.sikt.no/63a1774e-dbc2-429f-8e60-1dac40f8f550/vurdering>

Page 1 of 2

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Tilrettelegging og forståelse rundt elever med ADHD i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om tilrettelegging og forståelse for elever med ADHD på barnetrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Jeg håper du vil være med!

Formål

Dette forskningsprosjektet er siste og avsluttende del av mastergradstudiet i spesialpedagogikk ved Universitet i Agder, og i denne delen av utdanningsforløpet skal nå jeg ta fatt på min masteroppgave. Formålet med dette forskningsprosjektet er å avdekke en ytterligere forståelse av hvordan skolen bidrar til å tilrettelegge og vise forståelse for elever med ADHD. Denne kvalitative studien vil etterlyse pedagogers og spesialpedagogers forståelse, kunnskap og refleksjon om fenomenet. Masteroppgaven vil være relevant, ved at den kan bidra til et bredere syn og perspektiv på hvordan kognitiv og fysisk atferd kan spille en avgjørende faktor for elevers læring og presentasjoner i skolen. Med utgangspunkt i tematikken lyder følgende problemstilling slik: «*Hvordan skolen tilrettelegge for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?*».

I forbindelse med forskningsprosjektets formål har jeg formulert tre forskningsspørsmål til å undersøke emnet ytterligere:

- 1. Hva kan skolen bidra med for å legge til rette for faglig utvikling?*
- 2. Hvilken betydning kan relasjoner og emosjonell regulering ha for elever med ADHD i skolen?*
- 3. Hvordan kan miljøet rundt eleven fungere som enten en risiko- eller beskyttelsesfaktor?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Sanne Berås Hansen (student) og Heidi Omdal (veileder og professor i spesialpedagogikk ved Universitet i Agder) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med pedagoger og spesialpedagoger som arbeider på barneskolen for å høre om deres forståelse, erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for elever med ADHD. Du får spørsmål om å delta, ettersom du har erfaring og kunnskap omkring teamet og egner seg derfor som informant til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju, som vil ta deg ca. 40 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer, forståelse og opplevelser rundt hvordan skolen tilrettelegger for elever med ADHD, betydningen av relasjoner, miljøet som beskyttelses- og risikofaktor og hvordan familiære faktorer kan påvirke elevenes læring og utvikling. Det vil bli tatt opptak med lydopptaker. Opptakene vil etter intervjuene bli transkribert fortløpende, kodet og analysert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (student) som vil ha tilgang til personopplysningene om informantene. Veileder vil ha tilgang til lydopptakene og transkripsjonene. For å sikre at opplysningene ikke kommer ut til uvedkommende, vil navn og kontaktopplysningene dine erstattes med kodenavn som jeg lagrer på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet, lydopptakene og transkripsjonen vil lagres på en ekstern harddisk, og oppbevares i likhet med båndopptakeren i et låsbart skap.

I publikasjonen (masteroppgaven) vil informantene og dataene anonymiseres, slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes når prosjektet publiseres. Det vil ikke oppgis hvilke skoler dataene er samlet inn fra, og informantens navn vil bli byttet ut med fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og alle personopplysninger, data og lydopptak fra prosjektet vil bli slettet og ikke bli gjenbrukt til videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitet i Agder, fakultetet for pedagogikk og humaniora*, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Student, UiA, Fakultet for pedagogikk og humaniora, Sanne Berås Hansen, tlf: 411 72 561.*
- *Veileder, UiA, Institutt for pedagogikk, Professor Heidi Omdal, tlf: 926 52 370.*
- Vårt personvernombud: *Trond Hauso, Personvernombud@uia.no*

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,
Sanne Berås Hansen

(Student) Sanne Berås Hansen

(Veileder) *Heidi Omdal*

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Invitasjon til intervju

Hei,

Jeg er på siste året av en 2-årig master i spesialpedagogikk, og skriver master denne våren. I min masteravhandling er temaet: «Tilrettelegging og forståelse for elever med ADHD». Jeg søker nå etter erfaringsbaserte fagfolk som kunne tenkt seg å stille opp på mitt forskningsprosjekt.

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan skolen tilrettelegger for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD. Jeg ønsker å samle inn datamateriale ved å intervjuere lærere og spesialpedagoger som jobber i skolen. Det stilles krav til at informantene har arbeidserfaring med ADHD-diagnosen. Intervjuene vil enten utføres fysisk eller digitalt, alt ettersom hva som passer best for begge parter.

Dersom dette er noen av kunne ønske dere å delta på, eventuelt få mer informasjon om, gjerne ta kontakt

Jeg setter stor pris på din deltakelse!

Med vennlig hilsen,

Sanne Berås Hansen

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan tilrettelegger skolen for faglig, sosial og emosjonell utvikling for elever med ADHD?

Bakgrunnsspørsmål

1. Kan du fortelle kort om din bakgrunn i skolen? (Utdanning, arbeidserfaring)
2. Hvilken stilling har du i dag?
3. Hvor lang erfaring har du med å jobbe med elever med ADHD, og er det noe du er blitt nødt til å sette deg inn i for å arbeide med elever med ADHD?

Faglig tilrettelegging

1. Hvilke faglige utfordringer opplever du at elever med ADHD kan ha?
 - Hvilke situasjoner opplever du som vanskelige for elever med ADHD?
 - Hvordan tilrettelegges det faglige i klassen for eleven med ADHD skal oppleve mestring og læring?
 - Hvilke utfordringer er mest krevende å legge til rette for?
2. Hva tenker du om overgangssituasjoner?

Sosial tilrettelegging

1. Hvordan arbeider du med det sosiale læringsmiljøet i klassen?
2. Hvilke sosiale utfordringer opplever du at elever med ADHD kan ha?
3. Hvordan arbeider du for at elever med ADHD får utviklet sin sosiale kompetanse?
4. Hvordan arbeider du med selvregulering for elever med ADHD?
 - Hvilke metoder bruker du for å regulere emosjoner på avveie?
 - Har du et eksempel på en tilretteleggingsmetode som har fungert godt?

Forståelsen rundt ADHD i skolen

1. Hvordan opplever du at elever med ADHD blir møtt i skolen?
2. Opplever du at du teamet ditt og deg har nok kunnskap og erfaring med å undervise elever med ADHD?

3. I hvilken grad opplever du at du mestrer oppgaven med å undervise elever med ADHD?
4. Har du blitt tilbudt kurs/veiledning fra Statped, PPT, teamleder?

Relasjoner og samarbeid

1. Hvilke metoder bruker du for å skape gode relasjoner til elevene?
 - Hva opplever du som de største utfordringene knyttet til relasjonsbygging?
2. Hvilken betydning tenker du at relasjoner har for økt selvregulering for elever med ADHD?
3. Hvordan opplever du samarbeidet med de foresatte?
4. Hvilken betydning kan familiære faktorer ha for elevenes læring og utvikling?

Miljø og organisering

1. Hvilken betydning har utformingen av det fysiske læringsmiljøet under undervisning for elever med ADHD?
 - Klasserom, størrelse, utform og rombytte?
 - Timeplan og organisering av skolehverdagen?
2. Hvis aktuelt, finnes det arealet som kan brukes til spesialpedagogisk undervisning/aktivitet?

Avslutning

1. Har du noe mer du vil tilføye?