

Emma Simensen

Udiagnostisert ADHD hos jenter

En kvalitativ studie av tre kvinners erfaringer med å gå udiagnostisert med ADHD gjennom skoleløpet

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.

Veileder: Audhild Løhre

Mai 2022

Emma Simensen

Udiagnostisert ADHD hos jenter

En kvalitativ studie av tre kvinners erfaringer med å gå udiagnostisert med ADHD gjennom skoleløpet

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.

Veileder: Audhild Løhre

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven fokuserer på hvilke erfaringer tre unge kvinner har med å gå gjennom skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å få diagnosen. Studien tar for seg hvordan deres symptomer artet seg på skolen, hvilke konsekvenser det har hatt for kvinnene å bli sendiagnostisert, både gjennom skoleårene, men også senere i livet. I tillegg tar den for seg sosiale og emosjonelle vansker knyttet til ADHD-diagnosen. Formålet med studien er å rette fokus på jenter og ADHD. Den aktuelle problemstillingen for studien er: *Hvordan artet symptomene seg på skolen for tre jenter med udiagnostisert ADHD, og hvordan har det påvirket dem å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet?*

Studien benytter en kvalitativ tilnærming. Innhenting av det empiriske datamaterialet har blitt gjennomført ved hjelp av tre individuelle dybdeintervjuer. Utvalget består av tre unge kvinner som alle fikk diagnosen etter endt skoleløp. Kvinnenes erfaringer og refleksjoner utgjør de empiriske dataene som har blitt analysert ved hjelp av en temasentrert tilnærming. Videre har mine funn fra analysen blitt drøftet med grunnlag i de teoretiske perspektivene presentert i studien.

Funnene i studien illustrer hvor ulikt ADHD-like symptomer kan arte seg. I studien beskriver kvinnene ulike vansker og ulike grader av samme vansker. I tillegg viser det seg at flere av kvinnene maskerte vanskene sine på skolen, noe som gjorde det vanskelig for lærerne å oppdage. Studien viser også behovet for å øke kunnskapen blant lærere på hvordan ADHD kan arte seg hos kvinner. Det kommer fram at sosiale og emosjonelle vansker var en av hovedutfordringene til informantene, og at dette gjennomsyret mye av skolehverdagen. Studien viser at noe av det viktigste man som lærer kan gjøre for å hjelpe disse elevene er å være forståelsesfulle og prøve å sette seg inn i situasjonen til elevene. Til slutt viser studien hvor store konsekvenser det kan ha for livene til elevene som blir sendiagnostisert ved at flere av kvinnene har utviklet tilleggsdiagnoser på grunn av at dem ikke ble fanget opp i løpet av skoleårene. Dette understreker hvor stor betydning lærere/skolepersonell har for elevenes liv, både på skolen, men også senere i livet.

Abstract

This master's thesis focuses on the experiences of three young women with going through school with symptoms similar to ADHD without being diagnosed. The study deals with how their symptoms behaved at school, what consequences it has had for the women to be diagnosed late, both during the school years, but also later in life. In addition, it addresses social and emotional difficulties associated with the ADHD diagnosis. The purpose of the study is to focus on girls and ADHD. The research question for the study is: *How did the symptoms behave at school for three girls with undiagnosed ADHD, and how has it affected them to go undiagnosed through school?*

The study uses a qualitative approach. Collection of the empirical data material has been carried out by means of three individual in-depth interviews. The sample consists of three young women who all received the diagnosis after finishing school. The women's experiences and reflections constitute the empirical data that have been analyzed using a theme-centered approach. Furthermore, my findings from the analysis have been discussed based on the theoretical perspectives presented in the study.

The findings of the study illustrate how different symptoms similar to ADHD can manifest themselves. In the study, the women describe different difficulties and different degrees of the same difficulties. In addition, it turns out that several of the women masked their difficulties at school, which made it difficult for teachers to detect. The study also shows the need to increase knowledge among teachers about how ADHD can manifest itself in women. It turns out social and emotional difficulties were one of the main challenges for the informants, and that this permeated much of everyday school life. The study shows that one of the most important things a teacher can do to help these students is to be understanding and try to familiarize themselves with the students' situation. Finally, the study shows how great consequences it can have for the lives of the students who are diagnosed late in that several of the women have developed additional diagnoses due to the fact that they were not caught during the school years. This underlines how important teachers / school staff are for students' lives, both at school but also later in life.

Forord

Masteroppgaven er slutten på fem år ved grunnskolelærer 5.-10. trinn på NTNU. Det å skrive en slik oppgave har vært tidkrevende og slitsomt, men mest av alt spennende og lærerikt. Gjennom masteroppgaven har jeg fått undersøke en spennende og viktig tematikk. Tusen takk til de tre kvinnene som stilte opp på intervju, og som ønsket å dele sine erfaringer med meg. Det setter jeg veldig stor pris på, uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave. I tillegg må jeg rette en takk til veileder, Audhild Løhre- takk for gode faglige innspill og oppmuntringer underveis i prosjektet.

Videre vil jeg rette en takk til familie og venner i Brumunddal. Takk for at dere har holdt ut med maset mitt om masteroppgaven, samt kommet med støttende ord og oppmuntringer når motivasjonen har vært lav. I tillegg må jeg takke studievenner i Trondheim for gode råd, hyggelige lunsjpauser med faglig og ikke-faglige samtaler. Dere har gjort tiden på lesesal bedre.

Avslutningsvis vil jeg si tusen takk til Trondheim for fem fine år. Takk for uerstattelige venner, minner og øyeblikk. Tiden i Trondheim kommer alltid til å være med meg.

Trondheim, mai 2022

Emma Simensen

Innhold

1.	Innledning	1
1.1.	Bakgrunn for tema.....	1
1.2.	Spesialpedagogisk fagfelt.....	1
1.3.	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4.	Oppgavens struktur	3
2.	Teoretiske perspektiver	4
2.1.	Innføring i ADHD-diagnosen	4
2.1.1.	Utfordringer knyttet til ADHD	6
2.1.1.1.	Maskere utfordringene	7
2.2.	Å være lærer til elever med utfordringer.....	7
2.2.1.	Relasjonskompetanse	7
2.2.2.	Mentalisering.....	8
2.2.3.	Tilrettelegging	9
2.3.	Sosiale og emosjonelle vansker i skolen	9
2.3.1.	Sosiale vansker	9
2.3.2.	Emosjonelle vansker.....	10
2.3.3.	Følelshåndtering	10
2.4.	Livet etter skoleløpet.....	11
2.4.1.	Livsmestring	11
2.4.2.	Konsekvenser av sendiagnostisering	12
3.	Metode.....	13
3.1.	Kvalitativ forskningsstrategi	13
3.1.1.	Fortolkningsbasert tilnærming	13
3.2.	Utvalg	14
3.2.1.	Rekruttering.....	15
3.3.	Dybdeintervju som metodeverktøy	15
3.3.1.	Dybdeintervjuets kvalitet.....	16
3.4.	Datainnsamling	16
3.4.1.	Intervjuguide	16
3.4.2.	Gjennomføring av intervju	17
3.5.	Databehandling	18
3.6.	Etiske betraktninger.....	18
3.6.1.	Konfidensialitet.....	19
3.6.2.	Samtykke og informasjonsplikt.....	19
3.6.3.	Forskerrollen	19
3.7.	Dataens kvalitet	19
3.7.1.	Gyldighet.....	19
3.7.2.	Pålitelighet.....	20
4.	Presentasjon og beskrivelse av funn	21

4.1	ADHD-diagnosen	21
4.1.1	De tre kvinnene og diagnostisering	21
4.1.2	Fremtredende karakteristika	22
4.2	Skoleløpet	23
4.2.1	Skolehverdagen	23
4.2.2	Erfaringer og tilrettelegging	25
4.2.3	Råd til skolepersonell	28
4.3	Sosiale og emosjonelle vansker og konsekvenser av sendiagnostisering	29
4.3.1	Sosiale vansker	29
4.3.2	Emosjonelle vansker	31
4.3.3	Konsekvenser av sendiagnostisering	32
5.	Drøfting	34
5.1.	Forskningsspørsmål 1: Hvorfor ble informantene sent diagnostisert?	34
5.1.1.	Kjernesymptomer	34
5.1.2.	Andre utfordringer knyttet til ADHD	35
5.1.3.	Hvorfor ble ikke kvinnene fanget opp?	37
5.2.	Forskningsspørsmål 2: Hvordan hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker?	38
5.2.1.	Sosiale vansker	38
5.2.1.1.	Hvordan hjelpe elever med innagerende atferd?	38
5.2.1.2.	Hvordan hjelpe elever med utagerende atferd?	39
5.2.2.	Hvordan hjelpe elever med emosjonelle vansker?	41
5.2.3.	Tilrettelegging	41
5.3.	Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har lærere/skolepersonell for elevenes videre liv?	42
5.3.1.	Konsekvenser av sendiagnostisering for informantene	42
5.3.2.	Livsmestring	43
6.	Oppsummering og avsluttende betraktninger	45
6.1.	Oppsummering av studiens resultat	45
6.2.	Studiens styrker og svakheter	46
6.3.	Videre forskning	47
	Referanseliste:	49
	Vedlegg	52

Figurliste:

Figur 1: Prosentandelen gutter og jenter I alderen 6-17 år med ADHD-diagnosen fra 2008-2013 (Ørstavik et al., 2016, s. 19).	5
Figur 2: Prosentandelen menn og kvinner i alderen 18-27 år med ADHD-diagnosen fra 2008-2013 (Ørstavik et al., 2016, s. 25).	6
Figur 3: Oversikt over informanter	15

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for tema

ADHD er en diagnose som har blitt forsket på i mange år. Likevel er det mange jenter som ikke får diagnosen i løpet av skoleårene. Dette kan ha sammenheng med at for inntil få tiår siden trodde man at ADHD kun rammet gutter (Holthe, 2017, s. 6). En årsak kan være at en overvekt av studier som har blitt gjort på ADHD, har kun inkludert gutter, en konsekvens at dette er at de diagnostiske kriteriene og forståelsen av ADHD generelt er basert på hvordan symptomer arter seg hos denne gruppen. Likevel viser studier at jenter og gutter ofte opplever like mange og alvorlige symptomer, forskjellen er at det er vanskeligere å identifisere hos jenter (Holthe, 2017, s.6). Gjennom min erfaring fra praksis har jeg møtt flere gutter med ADHD-diagnosen, samt lærere som gjør sitt beste for å tilrettelegge. Likevel har jeg ikke i løpet av mine fem år i utdanning møtt én eneste jente med diagnosen. På bakgrunn av dette falt valget mitt for tema i studien på ADHD hos jenter, og hvordan jeg som fremtidig lærer kan fange opp og hjelpe disse jentene. I tillegg vil jeg gjennom min studie belyse at jenter faktisk kan ha ADHD.

Et spørsmål som er viktig å stille seg er hvilke konsekvenser det har hatt for jenter og kvinner å ikke bli diagnostisert før i voksen alder. Når ADHD-diagnosen overses fører det til at muligheten for hjelp, behandling og innsikt i årsakene til egne vansker forsvinner (Holthe, 2017, s. 6). En av mine informanter beskrev det som å lære å kjenne seg selv på nytt etter at hun fikk diagnosen. Dette er forståelig ved at jenter går med udiagnostisert ADHD gjennom skolegangen, og den mest sårbare delen av livet med store akademiske, sosiale og psykologiske tilleggsvansker, uten noen form for ekstra hjelp og støtte (Holthe, 2017, s. 6). I tillegg til at dette er en stor belastning for jentene er det også en belastning for samfunnet. Holthe (2017, s. 6) understreker at udiagnostisert og ubehandlet ADHD er assosiert med stor risiko for blant annet akademisk, sosial og yrkesmessig funksjonsnedsettelse og mistilpasning, samt utvikling av tilleggsdiagnoser og redusert selvfølelse og livskvalitet. På bakgrunn av dette ville jeg gjennom studien få innsikt i hvilke konsekvenser det har hatt for informantene å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet.

I denne studien vil kvinnene sin stemme være vektlagt. Gjennom semistrukturert dybdeintervju ønsket jeg å få innsikt i deres opplevelser av å gå gjennom skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å bli diagnostisert. Ved å intervju kvinner som har opplevd dette fikk jeg god innsikt i hvilke symptomer skolepersonell burde være oppmerksom på, hva man som skolepersonell kan gjøre for å hjelpe, samt bevisstgjøre hvilke konsekvenser det kan ha senere i livet. Dette ser jeg på som verdifull kunnskap for alle som jobber i skolen og en viktig bevisstgjøring slik at flere kvinner og jenter kan få den hjelpen og støtten de trenger.

1.2. Spesialpedagogisk fagfelt

Som nevnt tidligere, handler temaet i denne studien om ADHD hos jenter og hvordan jeg som fremtidig lærer kan fange opp og hjelpe disse elevene. Min studie utgjør en

avsluttende del av masterløpet i spesialpedagogikk. På bakgrunn av dette vil jeg plassere studien i det spesialpedagogiske fagfeltet.

Det sentrale formålet i spesialpedagogikk er å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemminger og ulike vansker. Dette kan være utviklingsstimulering og spesifikt støtte- og hjelpetiltak for å redusere eller kompensere for utfordringer (Befring & Næss, 2019, s. 23). I lys av temaet for denne studien vil jeg argumentere for at ADHD og ADHD-like symptomer faller inn under denne kategorien. Fokuset for oppgaven er skole og skolegang. I skolen innebærer spesialpedagogiske tilbud i stor grad å imøtekomme barns støtte- og stimuleringsbehov for å utvikle seg (Befring & Næss, 2019, s. 23). Det vil si at det er ikke bare det akademiske som er i fokus, men også andre aspekter ved elevene. En felles målsetning er å optimalisere elevenes lærings- og utviklingsmuligheter, samt stimulere til innflytelse over egen livssituasjon, og dermed fremme forutsetninger til selvhjelp (Befring & Næss, 2019, s. 23-24). Et viktig aspekt her er at det handler om å gi elevene verktøy til å håndtere egen livssituasjon, og optimalisere elevenes utvikling og læring.

FNs barnekonvensjon er et viktig grunnlag for norsk lovverk om barn og unges rettigheter. Konvensjonen er en internasjonal avtale som gir barn og unge et særskilt menneskerettighetsvern (Barne- og familiedepartementet, 2020). I artikkel 23 understreker barnekonvensjonen at barn med psykisk og fysisk funksjonshemming har rett til et fullverdig liv som sikrer deres verdighet, fremmer barnas aktive deltakelse i samfunnet og fremmer selvtillit. Det påpekes også at det skal legges til rette for gode vilkår for læring og utvikling (Befring & Næss, 2019, s. 26). Dette samsvarer med formålene for spesialpedagogikk, og er ett av hovedansvarene til spesialpedagogikkens fagfelt. Det er forklart nærmere i artikkel 24 som handler om at barn og unge med særlige behov har rett til en opplæring som medfører opplevelse av egen verdighet og verdi. Det vil si at de skal få oppleve seg selv på positive måter i skolen og andre sosiale kontekster (Befring & Næss, 2019, s. 26). Alt dette innebærer at skolen og skolepersonell er pliktet gjennom norsk lov å ivareta alle elever og legge til rette for mestring, trygghet og læring.

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å oppnå innsikt i kvinners opplevelse av å gå gjennom skoleløpet med ADHD-like symptomer, men uten å bli diagnostisert. I tillegg er jeg interessert i å få innsikt i hvordan ADHD kan arte seg på skolen for jenter. Med utgangspunkt i dette, er studiens problemstilling:

Hvordan artet symptomene seg på skolen for tre jenter med udiagnostisert ADHD, og hvordan har det påvirket dem å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet?

I løpet av intervjuene og arbeidet med empirien utviklet det seg forskningsspørsmål. Etterhvert som informantene fortalte om sine opplevelser på skolen dannet det første seg:

Hvorfor ble informantene sent diagnostisert?

Gjennom arbeidet med empirien ble jeg oppmerksom på at noe av det som gjennomsyret informantenes erfaringer fra skolen var sosiale og emosjonelle vansker. Derfor er det andre forskningsspørsmålet:

Hvordan hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker?

Videre i arbeidet med empirien ble jeg oppmerksom på hvilke konsekvenser sendiagnostisering har, og hvor viktig det er å fange opp elever slik at de kan få hjelp og støtte. På bakgrunn av dette er mitt siste forskningsspørsmål:

Hvilke betydninger har lærere/skolepersonell for elevenes videre liv?

For å undersøke forskningsspørsmålene og besvare problemstillingen, har det blitt utført totalt 3 kvalitative intervjuer. Disse intervjuene har foregått med kvinner mellom 22 og 34 år som alle fikk diagnosen etter endt skolegang. I denne studien er det kvinnenes stemme som er i fokus. På grunn av intervjuene og tanken om at ADHD oppleves svært ulikt fra person til person (ADHD Norge, 2020a), vil det være utfordringer med å generalisere og si at funnene gjelder alle kvinner og jenter med ADHD. Likevel har jeg gjennom studien forsøkt å presentere noen faktorer man som skolepersonell kan se etter.

1.4. Oppgavens struktur

Denne studien er delt inn i totalt seks kapitler. I dette innledningskapittelet, kapittel 1, har jeg redegjort for bakgrunn for tema og spesialpedagogikkens fagfelt. Kapittel 2 vil ta for seg studiens teoretiske rammeverk. Her blir det gitt en teoretisk innføring i hva ADHD-diagnosen er, samt hvilke kjennetegn som forbindes med diagnosen. Videre vil kapittelet presentere ulike teorier som omhandler aspektet ved å ha ADHD-like symptomer gjennom skoleløpet, og hvordan lærere kan hjelpe elever med utfordringer. Deretter kommer kapittel 3, metodekapittelet. Her er det en grundig gjennomgang av de metodiske valgene som har blitt tatt i forbindelse med studien: innsamling og bearbeiding av datamateriale, dataens kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 blir funn fra analysen presentert. Videre er det kapittel 5, drøftingen, hvor selve hovedtyngden av oppgaven ligger. Kapittelet tar for seg funnene fra analysen og drøfter dette opp mot det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis er det kapittel 6, oppsummering av studien.

2. Teoretiske perspektiver

Denne studien vil gi innsikt i tre kvinners erfaringer med å gå gjennom skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å bli diagnostisert. For å belyse studiens problemstilling har jeg valgt å trekke frem ulike perspektiver ved det å være lærer, spesielt til de elevene med ekstra utfordringer.

Teorigrunnlaget i dette kapitlet består av fire deler. I den første delen er det en innføring i ADHD-diagnosen. Videre handler det om det å være lærer. Deretter ser jeg på sosiale og emosjonelle vansker i skoleperspektiv. I siste delen av kapitlet tar jeg for meg livet videre for elevene ved å se på livsmestring og konsekvenser av sendiagnostisering.

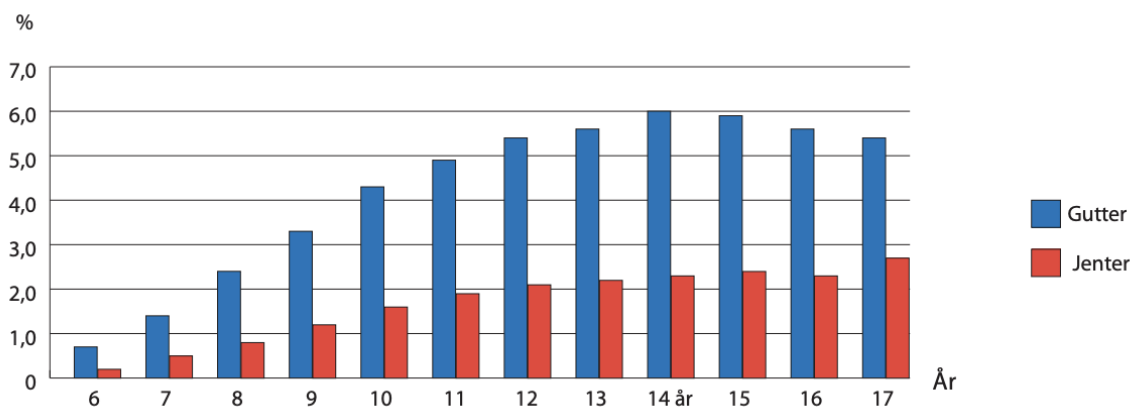
2.1. Innføring i ADHD-diagnosen

ADHD er en nevrobiologisk forstyrrelse som står for Attention deficit hyperactivity disorder (Engh, 2014, s. 9). ADHD er en heterogen klinisk lidelse, det vil si at symptomer og vansker kan arte seg ulikt avhengig av person, alder og situasjon. Likevel er det noen felles kjernesymptomer, nemlig hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet (Holthe, 2017, s. 8). Hyperaktivitet kan oppleves som vansker med å sitte i ro, indre uro og uro i kroppen, rastløshet og man har mye energi, som om man er drevet av en indre motor (ADHD Norge, 2020b). Dette kan sees på som en styrke ved at man er full av energi og får gjort mye på kort tid (Engh, 2014, s. 22). Impulsivitet kjennetegnes ved at man har vanskeligheter med å vente på tur, avbryter eller forstyrrer andre og handler uten å tenke seg om (ADHD Norge, 2020b). Dette kan også være en styrke ved at de kan være modige som tør å satse på nye ideer, og ikke dveller ved fortiden når de opplever motgang (Befring & Uthus, 2019, s. 514). Uoppmerksomhet kan vise seg som vansker med å gjennomføre oppgaver, stadig skifte fra én aktivitet til en annen, utfordringer med å følge instruksjoner, vansker med å organisere seg og blir fort distraheret (ADHD Norge, 2020b). Et positivt motstykke til disse symptomene er hyperfokus. Hyperfokus beskrives som evnen til å ha fullstendig fokus på én ting uten å bli opphengt i distraksjoner (Leer, 2021, s. 97). Til tross for at kjernesymptomene peker på sentrale problemområder for mennesker med diagnosen, ville ikke en forståelsesmodell utfra disse symptomene alene kunne favne om dybden og kompleksiteten av funksjonsvansker assosiert med ADHD (Holthe, 2017, s. 8). Det at diagnosen viser seg forskjellig hos personer tydeliggjør utfordringene med å oppdage ADHD ved at det ikke finnes noen fasit på hvordan symptomene opptrer.

ADHD er en medisinsk betegnelse noe som krever at visse betingelser er oppfylt for at diagnosen skal gis. Det er i hovedsak Verdens helseorganisasjon (WHO) eller Den amerikanske psykiaterforeningen som angir hvilke kriterier som skal være oppfylt for å få diagnosen (Engh, 2014, s. 10). Ifølge WHO's diagnosekriterier kreves det symptomer både på hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Disse må ha vedvart i minst seks måneder, symptomene må være avvikende i relasjon til barnets alder, og de må ha vist seg før fylte sju år (Tjora, Næss & Levang, 2016, s. 13). Det faktum at det er

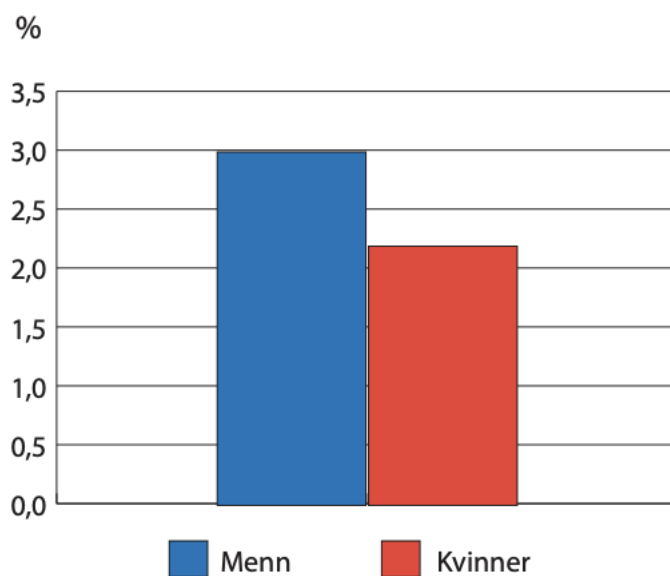
strengt kriterier som må oppfylles for å få stilt ADHD-diagnosen viser at det er en komplisert og tidskrevende prosess.

Som nevnt oppdages ADHD som regel etter at man har begynt på skolen fordi symptomene blir mer synlige (Engh, 2014, s. 10). Likevel er det flere voksne som blir diagnostisert med ADHD i voksen alder. Totalt er det flere gutter enn jenter som får diagnosen. Figur 1 viser kjønnsforskjellene blant barn fra 6-17 år.



Figur 1: Prosentandelen gutter og jenter i alderen 6-17 år med ADHD-diagnosen fra 2008-2013 (Ørstavik et al., 2016, s. 19).

Figuren viser at det er flest gutter som har diagnosen i alle aldre, og at antall gutter øker jevnt fram til 14-års alderen. Fra 14-17 år er det stabilt. Det er et fåtall som får diagnosen i 6-7 årsalderen. Det er samme utvikling hos jentene. Likevel er den mest interessante forskjellen i antall mellom kjønnene. Fra 6-17 årsalderen har 4,3% av guttene diagnosen ADHD, mens for jentene er tallet 1,7%. Dette viser skjevfordelingen når det gjelder gutter og jenter og diagnostisering av ADHD. Likevel kan man se at forskjellene blir mindre i voksen alder. Figur 2 viser antall voksne i alderen 18-27 år som er registret med ADHD-diagnosen.



Figur 2: Prosentandelen menn og kvinner i alderen 18-27 år med ADHD-diagnosen fra 2008-2013 (Ørstavik et al., 2016, s. 25).

Figur 2 viser hvordan fordelingen av antall menn og kvinner med ADHD-diagnosen i ung voksen alder er jevnere enn for jenter og gutter. Dette viser hvordan jenter og kvinner generelt blir diagnostisert senere enn gutter og menn (Holthe, 2017, s. 6). I oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet «sendiagnostisering». Bakgrunnen for det er at det beskriver hvordan jenter og kvinner får diagnosen senere enn gutter og menn. En grunn til at jenter blir diagnostisert senere kan være at mange av de ikke får tydelige symptomer før i puberteten (Engh, 2014, s. 14).

2.1.1. utfordringer knyttet til ADHD

Et viktig aspekt ved ADHD-diagnosen er at de som har diagnosen er like ulike som andre mennesker. Likevel er det enkelte områder der alle personer med ADHD møter utfordringer eller har behov for særlig støtte (Rønhovde, 2018, s. 64). I denne delen skal jeg peke på noen utfordringer de med ADHD ofte kan oppleve.

Mange med ADHD har utfordringer med eksekutiv funksjon. Eksekutiv funksjon kan forstås som en samlebetegnelse for en rekke overordnede kognitive funksjoner som er med på å styre og regulere tanker, følelser og atferd (Holthe, 2017, s. 8). Eksekutive vansker kan vise seg i form av problemer med å planlegge og prioritere oppgaver. Dette kan føre til at oppgaver blir gjennomført på lite organiserte måter, og at enkle gjøremål kan vokse til å bli store og uoversiktlige (Holthe, 2017, s. 8). Som lærer er det viktig å huske på at man ikke kan tvinge frem bedring i eksekutive funksjoner hos personer med ADHD, men de kan få hjelp til å organisere seg (Leer, 2021, s. 79).

En annen utfordring de med ADHD kan oppleve er motivasjonsvansker. Mange forteller at de lett kjeder seg og mister fokus med mindre de synes det er utfordrende, interessant og spennende (Holthe, 2017, s. 9). Resultatet av motivasjonsvansker, prokrastinering (å utsette ting) og problemer med å overholde tidsfrister er ofte stress og selvbebreidelse fordi man gang på gang skuffer seg selv og andre. Det kan oppleves ekstra frustrerende fordi man vet hva man burde gjøre for å oppnå bedre resultater og mindre stress, men man får det ikke til (Holthe, 2017, s. 9).

En annen faktor flere med ADHD kan ha utfordringer med, er følelsesregulering. Flere personer med ADHD beskriver en tendens til å oppleve og uttrykke følelser sterkere enn andre, i tillegg til at de blir mer påvirket av følelser (Holthe, 2017, s. 10). Utfordringer med følelsesregulering i kombinasjon med impulsivitet kan resultere i at man reagerer før man rekker å vurdere konsekvensene. Dette kan føre til konflikt og at man sårer andre for så å sitte igjen med følelser av skyld og skam (Holthe, 2017, s. 10). En konsekvens av dette er at mange får høre at de er overfølsomme, at de overreagerer eller er overdramatiske, noe som kan føles frustrerende fordi følelsene man har ikke blir tatt på alvor (Holthe, 2017, s. 10).

I tillegg til utfordringer med følelsesregulering kan de med ADHD også oppleve sosiale utfordringer. Mange med ADHD kan synes det er vanskelig å forstå og plukke opp sosiale koder og signaler, noe som kan komplisere sosial fungering (Holthe, 2017, s. 10). Flere sliter med å tolke kroppsspråk og mimikk, noe som gjør det vanskelig å tilpasse atferd og

reaksjoner. Noen oppleves som stille og forsiktige, mens andre oppleves som verbalt aggressive hvor de fjaser og tuller, avbryter og ikke forstår når «nok er nok». Dette kan føre til at man blir oppfattet som voldsom og masete og føre til avvisning (Holthe, 2017, s. 10). Dette kan gjøre det ekstra utfordrende å bygge og vedlikeholde vennskap. Til tross for dette er det flere med ADHD som mestrer det sosiale. Mange med ADHD beskrives som lette å glede, vennlige og hjelpsomme, og lette å komme i kontakt med (Engh, 2014, s. 22).

2.1.1.1. Maskere utfordringene

Til tross for at de med ADHD kan oppleve mange utfordringer knyttet til diagnosen, er det mange som er gode på å maskere utfordringene sine. Man kan si at maskering er når noen med utfordringer presenterer seg på en måte som får dem til å virke som om de ikke lever med utfordringene. Begrepet ble laget av psykolog Russell Barkley, som sa at det forekommer hos omtrent 1/3 av alle mennesker med ADHD (Cuncic, 2022). Eksempler på å maskere ADHD-symptomer er å skjule hyperaktivitet ved å sitte i ro eller overfokuserer på det som foregår i klasserommet for å unngå distraksjoner og impulsivitet (Cuncic, 2022). Det å maskere utfordringene sine knyttet til ADHD blir brukt som en mestringsmekanisme og det kan fungere når man er yngre og prøver å forstå verden rundt, men etter hvert som man blir eldre kan atferden bli vanskelig å håndtere på egenhånd (Cuncic, 2022).

Å maskere ADHD-symptomene kan ha negative konsekvenser for den det gjelder. Det kan føre til at man blir diagnostisert sent ved at man skjuler symptomene sine. I tillegg kan mennesker som ikke er klar over at de har udiagnostisert ADHD utvikle depresjoner og angst på grunn av vanskene sine. En annen konsekvens kan være at de rundt deg ikke tror på deg etter du har fått diagnosen fordi du har skjult alle problemene dine (Cuncic, 2022).

2.2. Å være lærer til elever med utfordringer

Hovedoppgaven til en lærer er å skape forutsetning for utvikling og læring hos elevene. Målet er at alle elevene skal lære så mye som mulig, i tillegg til at skolehverdagen skal oppleves trygg og god. Utfordringen er at elevmangfoldet er stort, og elevene er svært forskjellige med ulike styrker og utfordringer. Det er viktig at læreren klarer å by på et fellesskap på tvers av ulikhetene, der elevene opplever mestring og inkludering (Haug, 2011, s. 20). I denne delen skal jeg se på hvordan lærer kan ivareta elever med utfordringer gjennom relasjonskompetanse og mentalisering.

2.2.1. Relasjonskompetanse

Forskning viser at lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes faglige utvikling og sosiale trivsel, og gode relasjoner er en sentral faktor i et godt læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Et godt læringsmiljø handler om at det er en god tone blant elevene og mellom lærere og elever. Det er preget av gjensidig respekt og varme (Munthe, 2011, s. 138).

En god lærer-elev-relasjon er bygget på emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt, akseptert, oppmuntret

og respektert av lærerne, samt at de føler seg trygge sammen med dem (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Instrumentell støtte handler om at elevene opplever å få konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Et viktig aspekt er at disse ofte har en korrelasjon, og elevene kan oppleve instrumentell støtte som emosjonell støtte ved at de opplever å bli sett og respektert (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Oppsummert kan man si at en god lærer-elev-relasjon er preget av både emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191).

2.2.2. Mentalisering

En viktig komponent i relasjonskompetanse er evnen til å forstå og sympatisere med andre mennesker, også kalt for mentalisering. Mentalisering betyr å skille mellom ytre og indre sannheter. Det vil si at man forstår at selv om noen oppfører seg på en særlig måte, så er ikke det nødvendigvis sånn personen er (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 57). Mentaliseringstradisjonen forholder seg til hvordan menneskers forestillingsevner varierer, avhengig av oppvekst, stress, følelser, mennesker vi omgås med, og kontekstene vi tar del i (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 57). Enkelt forklart kan man si at mentalisering er å se andre innenfra, og seg selv utenfra.

Mentalisering er en form for følelsesmessig kunnskap og kan beskrives som en av våre mest avgjørende sosiale kompetanser. Mentalisering legger grunnlaget for god kommunikasjon, delte verdier og følelser av fellesskap, samt sunne forhold (Skårderud & Duesund, 2014). Mentalisering kan deles inn i to dimensjoner, implisitt og eksplisitt. Implisitt mentalisering er den spontane fornemmelsen vi har av andre og oss selv, den kommer av hvordan man møtes gjennom kropp og atferd (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 58). Implisitt mentalisering er så naturlig og selvfølgelig at man ofte ikke reflekterer over det, det skjer automatisk (Skårderud & Duesund, 2014). Motsatt er eksplisitt mentalisering hvor man reflekterer over hva som skjer. Det kan skje gjennom å spørre seg selv, men også motparten og sammen forsøke å etablere et felles språk for å skape delt oppmerksomhet og en felles forståelse (Skårderud & Duesund, 2014). Målet er å bruke den eksplisitte mentaliseringen til å bli flinkere til bedre mentalisering, til å kjenne seg selv og andre bedre, og takle utfordringer bedre, samt fortolke mer presist (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 59).

Det finnes forskjellige kvaliteter av mentalisering. Den gode mentaliseringen handler om å forstå betydningen av forskjellige kontekster, å se ting i perspektiv og å ha en undrende og reflekterende tilnærming til oss selv og andre (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 91). Dårlig mentalisering eller mentaliseringssvikt kan deles inn i tre former. Den første er psykisk ekvivalens, det vil si at det indre og ytre oppleves som likt, skillett mellom tanke eller overbevisning og fysisk virkelighet blir visket ut (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 94). Den andre er forestillingsmodus, det er en frakopling av indre realitet fra ytre realitet, eller en splittelse mellom ytre og indre tilstander. Eksempel på dette er elever som har dårlig kontakt med sitt indre, og språket som eleven bruker er koblet fra følelser, minner og erfaringer (Skårderud & Duesund, 2014). Den tredje formen er teologi, dette viser til behovet for at relasjoner og emosjoner må ha et konkret uttrykk for at de skal være troverdige (Skårderud & Duesund, 2014). For elever kan dette være at de ikke klarer å håndtere sine vanskelige følelser, og «må» omsette dem til handling (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 97).

2.2.3. Tilrettelegging

Det finnes ingen oppskrifter på tilrettelegging som kan anvendes på alle elever med ADHD. Alle er forskjellige med forskjellige styrker og utfordringer. Som lærer skal man ha kompetanse til å tilpasse ideer og metoder til sin egen forståelse, egne erfaringer og relasjonene h*en har til sine elever (Engh, 2014, s. 62). Det er viktig at elevene tar del i tilretteleggingen. I opplæringsloven § 9A-8 står det at elevene har rett til medvirkning og skal engasjeres i planlegging og gjennomføring av tiltak for helse, miljø og sikkerhet ved skolen (Opplæringslova, 1998). For elever med ADHD er det viktig med tidlig innsats og riktig tilrettelegging slik at de kan oppleve mestring og å lykkes (ADHD Norge, 2022). Klasserommet utgjør det som kalles for det fysiske læringsmiljøet. Det er avgjørende for hvordan læring skjer. Det kan være svært forskjellig hva som er et godt fysisk læringsmiljø for elever med ADHD og elever uten (Engh, 2014, s. 72). For de med ADHD kan plassering ha mye å si. Mange liker å plasseres isolert fra resten av klassen slik at visuelle inntrykk blir redusert (Engh, 2014, s. 73). Forskning viser at barn og unge lærer mer når de samarbeider om å løse oppgaver, kan diskutere problemstillinger og kommunisere med medelever. Dette er læringfelleskap de med ADHD kan ha utbytte av å delta i ved at det er trening i faglig refleksjon og sosial læring (Engh, 2014, s. 74).

I undervisningssituasjoner er det mye man som lærer kan gjøre for å tilrettelegge for elever med ADHD. Ved oppstart bør man vise at man har sett eleven, enten gjennom et enkelt spørsmål, et nikk eller et smil. Dette er for å gi elevene en god start på timen. (Engh, 2014, s. 75). I tillegg kan en forutsigbar og strukturert hverdag hjelpe eleven til å forebygge uro og utvikle indre struktur. Et viktig aspekt for elevene med ADHD er at de ofte får tilsnakk. Som lærer er dette viktig å være bevisst over slik at man er flink til å rose elevene og gi de oppmerksomhet for de positive tingene eleven gjør (Engh, 2014, s. 76).

2.3. Sosiale og emosjonelle vansker i skolen

Det finnes en rekke betegnelser om barn og unge som får problemer med seg selv og/eller sin væremåte. Jeg har valgt å bruke begrepene sosiale og emosjonelle vansker for å indikere at vanskene hovedsakelig kan være sosiale vansker, både av innagerende og utagerende karakter, og ulike utfordringer man kan ha på det emosjonelle både i samspill med andre, men også i seg selv. Sosiale og emosjonelle vansker henger tett sammen og refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som gjør trivsel, læring og sosiale relasjoner vanskelig. Atferdsformen ledsages ofte av avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer (Haugen, 2008, s. 28).

2.3.1. Sosiale vansker

Definisjoner av sosiale vansker kan omfatte både definisjoner som er fundert i en diagnose og definisjoner som ikke er knyttet til noen diagnose. Jeg kommer til å bruke definisjonen av sosiale vansker som ikke er diagnosefunderte. Bakgrunnen for dette er at de sosiale vanskene jeg tar for meg i studien er i lettere grad og ikke stemmer overens med definisjonene som er diagnosefunderte. Ifølge Haugen (2008, s. 23) vil definisjoner av sosiale vansker som ikke er fundert i et diagnosesystem vanligvis være sosiale vansker av lettere grad. En typisk definisjon er: Sosiale vansker i skolen er elevatferd som bryter med skolens normer, forventninger og regler. De sosiale vanskene hemmer lærings- og undervisningsaktiviteter, og elevenes læring og utvikling, og gjør

samhandling med andre utfordrende (Haugen, 2008, s. 23). Definisjonen er relatert til skolen, og den antyder hvilke problemer en elev med sosiale vansker kan møte på både sosialt og faglig. I tillegg inngår i definisjonen at det ikke bare er et problem for eleven med sosiale vansker, men også de rundt.

Sosiale vansker blir ofte forbundet med «problembarn» med utagerende atferd, men sosiale vansker gjelder også barn med innagerende atferd. Elever med innagerende vansker har en introvert atferdsstil, og har en tendens til å vende tanker og følelser innover. I sosiale fellesskap kan elevene gjemme seg bort og unngå å involvere seg med andre barn. De har en tendens til å gjøre seg selv usynlige, og er svært forsiktige med omgivelsene (Befring & Uthus, 2019, s. 508). Ved å være tilbaketrukkne, stille og sosialt isolerende risikerer disse elevene å bli oversett og overlatt til seg selv (Befring & Uthus, 2019, s. 508).

Sosiale vansker kan også vise seg som utagerende vansker. Elever med utagerende atferd kan framtre som hyperaktive, sosialt dominerende, selveksponerende, impulsive og noen aggressive. Elever med ADHD og aggressive tendenser har ofte reaktiv aggresjon. Det vil si at frustrasjon, utrygghet og provokasjoner fra andre elever utløser aggresjonen (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 136). Disse elevene kjennetegnes av høy emosjonell beredskap, lav frustrasjonsterskel og uhensiktsmessige/svakt utviklede strategier for selvregulering (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 135).

2.3.2. Emosjonelle vansker

Emosjonelle vansker karakteriseres ved en affektiv reaksjonsform som utgjør et markert misforhold med den reaksjonsformen som kunne forventes utfra omgivelsene og/eller en generell tilstand som avviker fra normal sinnstilstand (Haugen, 2008, s. 28). Temperament er et eksempel på emosjonelle vansker som kommer av emosjonell reaktivitet og regulering. Det er vanlig å dele i tre typer: de tilpasningsdyktige, de forsiktige som trenger tid på å tilpasse seg, samt de aktive og impulsive som kan oppleves intense og livlige (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 79). Elever med emosjonelle vansker er en svært sammensatt gruppe med svært ulike grader av vansker, likevel er det viktig at man som lærer er bevisst over emosjonelle vansker slik at elevene kan få tilstrekkelig hjelp.

2.3.3. Følelshåndtering

Følelser er vårt viktigste signal- og navigasjonssystem. Det forteller oss og andre hva vi trenger. Følelser er viktige for å sette mål, igangsette handlinger, ta valg og løse problemer. Følelser driver og igangsetter atferd, ved å endre følelser endrer man atferd (Fallmyr, 2020, s.19). En god lærer-elev-relasjon forutsetter forståelse og håndtering av egne og andres følelser og behov (Fallmyr, 2020, s.20). Elever kan bli lett overveldet av stress og følelser fordi deres nervesystem er ikke ferdig utviklet, og forståelsen av verden kan være begrenset. Som lærer må man hjelpe elevene slik at følelsene ikke blir overveldende, og elevene føler seg trygge, slik at de på denne måten lærer å håndtere og regulere følelser på egenhånd (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s.22).

God følelshåndtering handler om å håndtere og regulere egne og andres følelsesintensitet. På bakgrunn av dette er det nyttig å grovkategorisere følelser. Følelser kan være 1) underregulerte (for sterke), disse kan komme plutselig og gi kraftige

reaksjoner. 2) overregulerte (for svake), disse er hemming av følelsesuttrykket som kan fremstå som følelsesflat. 3) vekslende, det vil si at man veksler mellom under- og overregulerte følelser som kan skape indre uro og anspenthet. Og 4) velregulerte, disse er en jevn flyt av følelser som er tilpasset situasjonen og som skaper harmoni og lettelse (Fallmyr, 2020, s. 108-109).

Som lærer må man håndtere alle elevene sine følelser, dette kan gjøres gjennom en følelsesguide. En følelsesguide er en metode hvor man hjelper en annen til å oppdage og akseptere følelser og behov (Fallmyr, 2020, s. 179). Det første man må gjøre er å oppdage følelsene bak atferden, videre undersøker man og bekrefter følelsene, før man validerer følelsene og behovene og til slutt prøver man å fikse problemet (Fallmyr, 2020, s. 184). Det er viktig at man anerkjenner alle følelser, men ikke all atferd, at man viser forståelse gjennom å lytte, gi bekreftelse på elevens opplevelse og lar eleven utforske egne følelser. Videre kan man vise forståelse ved å komme med forslag til hva eleven føler/trenger og at man unngår å bruke ironi, sarkasme og kjeft (Fallmyr, 2020, s. 202). På denne måten skapes det ny mening av følelsene, samtidig som at løsningen på problemene kommer fra eleven selv, istedenfor at lærer sier hva eleven skal gjøre.

2.4. Livet etter skoleløpet

Skoleløpet er en stor del av livet til mennesker som vokser opp i Norge, det er grunnlaget for resten av livet. Elever som mestrer skolen, har bedre forutsetninger for å mestre livet (Uthus, 2017a, s. 17). I opplæringsloven §1-1 står det at opplæringa skal gi elevene ferdigheter, holdninger og kunnskap for å kunne mestre egne liv og delta i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Dette viser at skolen og lærerne har et stort ansvar overfor elevene sine videre liv. Dette er understreket i den nye læreplanen som kom i 2020 gjennom det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». I overordnet del av læreplanen står det: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal i skolen gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.4.1. Livsmestring

Å være lærer er å delta i et av samfunnets viktigste prosjekter. Som lærer har man tilgang til elevenes livsverden i en periode i livet hvor de er sårbare og formbare. Vi har i oppgave å forme elevene slik at de er i stand til å delta i samfunnet (Imsen, 2016, s. 198). Dette er understreket med temaet folkehelse og livsmestring. Formålet med temaet er at det skal bidra til at elevene lærer å håndtere motgang og medgang, og praktiske og personlige utfordringer på en hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmålet blir hvordan man som lærer skal kunne hjelpe elevene til å nå dette målet. I skolen er det et stort elevmangfold og variasjonene i hva de trenger for å kunne ta del i og mestre fellesskapene er store (Uthus, 2017b, s. 164). Alle som jobber i skolen har et moralsk, sosialt og rettslig ansvar for å fange opp signaler når de har mistanke om at elevene ikke har det godt (Helgeland, 2008, s. 15). På bakgrunn av dette er spesialpedagogens rolle viktig. Spesialpedagogen kan bidra til en utvidet forståelse for læring hos alle elever ved å tilføre viktig innsikt i læring og utvikling, med det kan spesialpedagogikken utgjøre et viktig supplement til allmennpedagogikken (Uthus, 2017b, s. 167). Dette viser at lærere, spesialpedagoger og andre i skolen har et stort ansvar overfor elevene sine.

2.4.2. Konsekvenser av sendiagnostisering

Det er flere kvinner som opplever å bli diagnostisert sent med ADHD. Dette kan ha store konsekvenser for resten av livet. Man vet at rundt 75% av voksne med ADHD har minst en tilleggslidelse, risikoen for å utvikle tilleggslidelser og mer alvorlige symptomer på disse øker når ADHD-diagnosen ikke oppdages og behandles, og man får negative opplevelser med blant annet skole og jobb (Holthe, 2017, s. 11).

Det er flere risikoer forbundet med ADHD, både for de som blir sendiagnostisert og ikke. Ifølge Holthe (2017, s. 11) er forekomsten av selvskading tydelig høyere blant jenter med ADHD enn de uten. ADHD er også forbundet med økt risiko for selvmord og selvmordstanker, spesielt hos jenter og kvinner. Studier viser at antall selvdrap er fem ganger høyere blant voksne menn og kvinner med ADHD sammenlignet med mennesker uten (Holthe, 2017, s. 11). En annen risiko for kvinner med ADHD er angst- og stemningslidelser som opptrer hyppigere hos de med ADHD enn de uten. Mange kvinner forteller at de sliter med overdreven og konstant grubling som kan føre til angst og depresjon, dette har også blitt satt i sammenheng med selvreguleringsvansker (Holthe, 2017, s. 11).

3. Metode

I denne studien var målet å få innblikk i tre kvinner sin opplevelse av å gjennomføre skolegangen med ADHD-like symptomer uten å ha fått diagnosen. Hovedvekten for studien har vært jentene sin opplevelse med skolegangen. Utgangspunktet for oppgaven var problemstillingen:

Hvordan artet symptomene seg på skolen for tre jenter med udiagnostisert ADHD, og hvordan har det påvirket dem å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet?

I dette kapitlet presenteres den vitenskapsteoretiske metoden jeg benyttet meg av i forskningsprosjektet. Det vil si det kvalitative forskningsintervjuet med en fenomenologisk tilnærming. I første del vil den kvalitative forskningsstrategien beskrives. Her vil det også gjøres rede for en fortolkningsbasert tilnærming. Videre vil studiens utvalg presenteres. Deretter vil jeg se nærmere på semistrukturert dybdeintervju som metodeverktøy. I neste del vil det være fokus på datainnsamling og gjennomføring, samt databehandling. Deretter tar jeg for meg etiske betraktninger som er tatt hensyn til med tanke på informanter og forskningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg fokusere på prosessen rundt det å kvalitetssikre min studie. Her vil det være fokus på studiens pålitelighet og gyldighet.

3.1. Kvalitativ forskningsstrategi

I denne masterstudien valgte jeg å ta i bruk en kvalitativ forskningsstrategi for å belyse problemstillingen min. For det første vil en kvalitativ tilnærming gi meg muligheten til å få innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon og utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004, s. 16). Ved å ha informanter og benytte metodeverktøy som oppfordret til utdypede besvarelser og egne refleksjoner, gav dette meg god kunnskap om informantene og om det aktuelle temaet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) understreker at som forsker får man privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av sin livsverden gjennom kvalitativt forskningsintervju. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå informantens dagligliv fra hans eller hennes ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). For min studie ble fokuset å forstå informantene sine opplevelser av å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet. Gjennom kvalitativ forskningsstrategi oppnådde jeg god forståelse og kunnskap om hvordan informantene opplevde og reflekterte over sin situasjon. I følge Thagaard (2018, s. 11) er dette en av karakteristikkene ved kvalitative metoder ved at det oppstår nær kontakt mellom forsker og de som intervjues.

3.1.1. Fortolkningsbasert tilnærming

Forskerens forståelse av kunnskapen som samles inn, har betydning for valgene i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). På bakgrunn av dette er det nødvendig at jeg beskriver hvordan jeg forstår kunnskap. I denne studien har jeg hatt en abduktiv tilnærming, det vil si at analysen av empirien min har bidratt til de teoretiske perspektivene, samt at de teoretiske perspektivene har bidratt til min forståelse av

studiens empiri (Thagaard, 2018, s. 184). Jeg har valgt å gå ut ifra en metodologisk tilnærming relatert til fenomenologien. Fenomenologisk tilnærming viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ved å studere informantene sine opplevelser knyttet til å gå gjennom skolen med ADHD-like symptomer uten å bli diagnostisert, fikk jeg innblikk i hvordan informantene oppfattet sin virkelighet og hvilke refleksjoner de hadde rundt dette og jeg fikk dermed god kunnskap om fenomenet.

Videre omhandler en fenomenologisk tilnærming, basert på bruk av dybdeintervjuer som jeg benyttet meg av, å få informantene til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, vanligvis knyttet til et avgrenset fenomen (Tjora, 2017, s. 27). Informantene i min studie fikk mulighet til å prate fritt om sine opplevelser knyttet til skolegangen ut i fra noen forhåndsbestemte temaer og spørsmål. På den måten fikk jeg informantene til å sette ord på sine opplevelser knyttet til å være udiagnostisert med ADHD. I tillegg var spørsmålene jeg stilte åpne og oppfordret til refleksjon. Et viktig premiss for fenomenologisk tilnærming er at jeg som forsker er åpen for erfaringene til informantene (Thagaard, 2018, s. 36). Thagaard (2018, s. 36) understreker at dette skjer ved at forskeren sentrerer interessen rundt fenomenverden slik informantene opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunn. I min studie vil det si at min interesse ligger hos informantene sine refleksjoner, erfaringer og opplevelser, mens konteksten for disse refleksjonene, erfaringene og opplevelsen kommer i bakgrunn.

3.2. Utvalg

For å belyse problemstillingen min hadde jeg noen utvalgsriterier. Det vil si at jeg baserte meg på et strategisk utvalg, noe som innebærer at jeg velger informanter med egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Mine utvalgsriterier var at informantene måtte være kvinner som hadde fått diagnosen etter fylte 18 år og at de hadde skolegangen friskt i minnet. Jeg satte ikke noen øvre aldersgrense, men presiserte at de måtte ha god kjennskap til egne erfaringer på skolebenken. Grunnen til at jeg satte en nedre aldersgrense på 18 år var fordi jeg ville at informantene skulle være ferdig med videregående skole. Det var ingen kriterier for hvor lenge de hadde vært diagnostisert eller om de gikk på medisiner, men det var viktig at de ble diagnostisert etter endt skolegang. På bakgrunn av disse utvalgsriteriene fikk jeg informanter som kunne uttale seg på en reflektert måte om min problemstilling. Ifølge Tjora (2017, s. 130) er dette en av hovedreglene for utvalg i kvalitative intervjustudier.

I min studie valgte jeg å ha tre informanter. Ved å kun ha tre informanter fikk jeg muligheten til å gå i dybden på deres opplevelser. Jeg opplevde at jeg fikk nok datamateriale til å besvare min problemstilling. Ifølge Jacobsen (2021, s. 108) er det ikke antallet i kvalitative undersøkelser som er det sentrale, men om enhetene kan gi oss god informasjon i forhold til problemstillingen. I oppgaven og i transkriberingen har informantene fått fiktive navn. I figuren under er det en presentasjon av informantene med deres fiktive navn, alder og deres alder ved diagnostisering. I tillegg er det svaret deres på spørsmålet «Hvis du skal beskrive deg selv med tre ord, hva ville det vært?». Grunnen til at jeg ønsker å presentere svaret er fordi det gir ett inntrykk av kvinnene.

	Alder	Alder ved diagnostisering	Beskrivelse
«Sigrid»	28 år	23 år	Optimistisk, fargerik og engasjert
«Lisa»	34 år	28 år	Lojal, kaotisk og åpen
«Anne»	22 år	21 år	Morsom, perfeksjonist og snill

Figur 3: Oversikt over informanter

3.2.1. Rekruttering

Rekrutteringsprosessen av informanter foregikk på to ulike måter. Den første måten foregikk gjennom sosiale medier ved hjelp av snøballmetoden. Snøballmetoden foregår ved at jeg først kontakter noen som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for min studie. Deretter ber jeg disse personene om navn på andre som kan være relevante (Thagaard, 2018, s. 56). Gjennom sosiale medier fant jeg en åpen Instagramkonto som omhandlet kvinner og ADHD. Jeg sendte en melding til denne kontoen hvor jeg forklarte hva jeg skulle forske på, formålet med forskningen og mine utvalgs-kriterier og forespørsel om de visste om noen som kunne tenke seg å være med i studien. Videre ba jeg dem sende navn og kontaktinformasjon på de som var interessert i å delta i studien, samt de som oppfylte utvalgs-kriteriene. I løpet av få dager hadde jeg flere navn som kunne være aktuelle for studiet. Et problem med snøballmetoden er at utvalget kan komme til å bestå av personer som er innenfor samme nettverk og miljø (Thagaard, 2018, s. 56). I min studie er informantene aktive innenfor samme Instagramkonto og det nettverket det medfører. Likevel bor de forskjellige steder i landet og har vokst opp ulike steder slik at deres opplevelser og erfaringer er ulike.

Den andre måten jeg rekrutterte på var ved å ta kontakt med ei venninne som jeg visste hadde kjennskap til personer som kunne være aktuelle for studien. Ulempen med denne formen for rekruttering var at informanten ikke var ukjent for meg. Dette kan ha påvirket intervjuet ved at informanten kunne ha vanskeligheter med å være åpen med meg, da hun ikke ønsker å dele sensitive opplysninger med noen hun har kjennskap til fra før. Jeg vil presisere at dette er en person som jeg ikke har kontakt med til vanlig, men jeg har til tider vært på sammenkomster med informanten. Ved å rekruttere på disse to måtene fikk jeg et utvalg av informanter som ga meg kunnskap til å besvare problemstillingen min.

3.3. Dybdeintervju som metodeverktøy

Målet mitt med studien er å få innsikt i hvordan det påvirket jenter med ADHD-like symptomer å gå gjennom skoleløpet uten å bli diagnostisert. På grunn av dette, var det kvalitativ forskning med semistrukturert dybdeintervju som virket mest hensiktsmessig. Intervjuer egner seg godt til å gi informasjon om personers synspunkter, selvforståelse og opplevelser. Under intervjuene kan de fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 12). Ved å benytte meg av åpne spørsmål ga jeg informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de hadde mye de ville fortelle. I tillegg kunne de komme med digresjoner hvis det var temaer eller momenter jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som kunne være viktige for undersøkelsen (Tjora, 2017, s. 124).

Gjennom dybdeintervju kunne jeg skape rom for en relativt fri samtale som kretset rundt informantenes opplevelse av udiagnostisert ADHD (Tjora, 2017, s. 113). Intervjuet kategoriseres som semistrukturert ved at det verken var en åpen samtale eller et intervju med lukkede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet ble gjennomført med en intervjuguide (vedlegg 1) som tok for seg bestemte temaer og spørsmål forberedt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46), men jeg var tydelig på at informantene kunne komme med digresjoner og at jeg kunne stille spørsmål som ikke sto på intervjuguiden. Rekkefølge på temaene varierte ut ifra hva informantene pratet om. Gjennom denne type intervju fikk jeg innblikk i aspekter jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd kunne være sentrale for studien. Blant annet hvor mye av symptomene som viste seg gjennom emosjonelle vansker. Tjora (2017, s. 119) understreker at det er jeg som intervjuer som har ansvaret for å etablere rammen for intervjuet, det vil si at det er opp til meg å drive intervjuet framover, samtidig som jeg legger til rette for digresjoner.

3.3.1. Dybdeintervjuets kvalitet

Dybdeintervju som metode har flere kritiske innvendinger. Eksempelvis beskriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 324-325) flere kritikkverdige forhold ved metoden. Blant annet er det kritisert for å være for individualistisk, og ser bort fra hvordan informantene er en del av det sosiale spillet. Andre innvendinger er at metodeverktøyet er godtroende, ved at man tar alt informantene sier for god fisk, og ikke har en kritisk holdning ovenfor det som blir sagt. Dette ligger under en annen kritikk ved at dybdeintervju er for kognitivistisk ved at den fokuserer på tanker og opplevelser på bekostning av handling.

Til tross for kritikken mot dybdeintervjuet, så konkluderte jeg med at dybdeintervju egnet seg best til mitt formål. Som nevnt tidligere har jeg som intervjuer et ansvar for kvaliteten på intervjuene. Underveis i intervjuene tok jeg flere valg, eksempelvis hva som skulle spørres om, hvordan jeg skulle spørre og hvordan jeg skal tolke svarene. På denne måten kunne jeg utføre intervjuene slik at jeg løftet kvaliteten, og styre unna spørsmål som kunne svekke den. Eksempelvis så ble studiens kvalitet løftet ved at jeg ga informantene innblikk i hva intervjuet skulle handle om og formålet med studien. På denne måten fikk informantene forberedt seg best mulig. Jeg som intervjuer har det privilegiet at jeg kan fortolke og rapportere hva jeg tror intervjuede virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). På bakgrunn av dette var jeg opptatt av å spørre hvis noe var uklart og få informantene til å gjenta seg og på den måten sikre at vi hadde samme forståelse av det som ble snakket om. Tjora (2017) viser til hvordan tillit mellom forsker og informant er essensielt for kvaliteten på intervjuet når det skal forskes på sensitive tematikker. På bakgrunn av dette startet jeg hvert intervju med å understreke at det er valgfritt og at de kan droppe ut av studien når som helst, i tillegg presiserte jeg at de kun skulle svare på de spørsmålene de var komfortable med. Samtidig understrekte jeg at alt av erfaringer, refleksjoner og opplevelser de delte ble satt pris på.

3.4. Datainnsamling

3.4.1. Intervjuguide

Alle intervjuene jeg gjennomførte tok utgangspunkt i samme intervjuguide. Intervjuguiden ble brukt for å strukturere intervjuene (Tjora, 2017, s. 153), den var også til god hjelp for å skape god flyt under intervjuene (Tjora, 2017, s. 159). Intervjuene

startet med at jeg informerte om formålet med studien, at informantene skulle være anonyme gjennom hele prosessen og at det er valgfritt å delta. I tillegg begynte hvert intervju med at informantene skrev under på et informasjonsskriv (vedlegg 2) som de hadde fått tilsendt på forhånd. Her informerte jeg om deres rettigheter, behandling av personopplysninger og deres personvern. I selve intervjuet var det først noen oppvarmingsspørsmål hvor jeg ville få innsikt i hvem informantene er. Videre var det spørsmål tilknyttet ulike temaer. Temaene var hovedsakelig generelt om ADHD-like symptomer og hvordan de opplevde det i skolen. Rekkefølgen på spørsmålene varierte ut ifra hva informantene svarte på tidligere spørsmål. Til slutt var det noen oppsummeringss spørsmål hvor jeg fikk innsikt i hvorfor informantene ønsket å delta, samt at informantene fikk mulighet til å ta opp ting som ikke hadde blitt nevnt tidligere i intervjuet.

3.4.2. Gjennomføring av intervju

Totalt ble det gjennomført 3 intervjuer. I forkant av intervjuene hadde jeg bestemt at jeg gjerne ville møte informantene fysisk, hvis de var komfortable med dette. Bakgrunnen for dette er fordi å møte informantene fysisk gir meg innsikt man ikke får gjennom telefonen. Blant annet får man tolket kroppsspråk og ansiktsuttrykk, noe som gir muligheter for rask respons både for meg som intervjuer, men også informantene. I tillegg muliggjør det tettere relasjoner mellom oss (Jacobsen, 2021, s. 118). Alle tre informantene var interessert i å møtes fysisk, og intervjuene ble gjennomført enten hjemme hos informantene eller på grupperom på campus. Informantene fikk velge selv hvor de ville møtes, men jeg var tydelig på at det måtte være et sted uten mye bakgrunnsstøy. Grunnen til dette er fordi at en viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man greier å skape en avslappet stemning (Tjora, 2017, s. 118) og ved å la informantene velge sted selv var man allerede på god vei. Jeg merket at det var en stor fordel å møte informantene fysisk ved at intervjuene inneholdt stor grad av fri og uanstrengt samtale. I tillegg la det til rette for uformelle samtaler før og etter intervjuet som var med på å bygge opp tillitt mellom meg og informantene.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en måneds tid og intervjuene varte fra 30 til 50 minutter. Kort tidsramme for gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen skapte trygghet for meg i intervjuprosessen ved at hovedfokuset mitt var på intervjuene. Varighetene på intervjuene varierte ut ifra hvor mye hver av informantene hadde å fortelle. To av de hadde fått diagnosen for en stund tilbake og hadde rukket å reflektere over hvordan den har påvirket dem. Mens den siste hadde hatt diagnosen i underkant av et halvt år, og dermed mindre tid til å reflektere over egen situasjon. Under alle intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak. Begrunnelsen for dette var at jeg under intervjusituasjonen ville vie all min oppmerksomhet til informantene og ikke tenke på å notere underveis. Informantene var informert om bruk av lydopptak i forkant av intervjuene, i tillegg til at jeg informerte om det før intervjuet startet. Tjora (2017, s. 166-167) understreker at man alltid må spørre informantene om det er greit at man gjør opptak av intervjuet, samt hvordan opplysningene oppbevares, hvordan de skal brukes og når de skal slettes. Dette var det informert om i informasjonsskrivet.

3.5. Databehandling

Etter intervjuene var gjennomført foregikk transkriberingen fortløpende. De fleste intervjuene ble transkribert i løpet av to dager. Transkripsjon defineres som en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). På bakgrunn av dette var jeg opptatt av å få en mest mulig lik fremstilling mellom intervjuet og transkriberingen. Det vil si at jeg utførte transkriberingen så detaljert som mulig. Eksempelvis ble alle «ehm», «hmm» og pauser skrevet ned. Dette gjorde jeg for å sikre sinnsstemningen, samt at det kan si noe om informantens trygghet til det som blir sagt. Likevel kan det oppstå feiltolkninger og misforståelser i transkriberingen som kan ha ført til tapt informasjon. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål slik at jeg oppnå en høy grad av anonymisering ved å unngå at dialektene avslørte stedstilhørighet.

Underveis i transkriberingen noterte jeg meg noen stikkord som kunne være aktuelle for analysen. Begrunnelsen for dette var at jeg fikk plukket opp interessante temaer fortløpende, istedenfor å lete etter de senere. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) viser til hvordan transkribering er en strukturering fra muntlig til skriftlig form som gir oversikt, og er i seg selv en begynnelse på analysen. Selve kodingen av analysen begynte jeg med etter transkriberingen. Kodingen foregikk ved åpen koding og aksial koding. Jeg begynte med åpen koding. Det vil si at man tar for seg transkripsjonen og oppretter koder ut i fra empirien (Tjora, 2018, s. 37). Et viktig premiss er at det skal være empirinære koder, det vil si at kodene legges tett opp til empirien og man ikke bekymrer seg over om antall koder blir stort (Tjora, 2018, s. 38). Ved hjelp av åpen koding fikk jeg dannet meg et helhetsinntrykk av empirien ved at jeg skrev ned koder underveis uten at jeg tenkte på spesifikke temaer eller antall koder. Videre gikk jeg over til aksial koding. Det vil si at jeg grupperte tidligere koder tematisk i kodegrupper. Dette var starten på å forme en struktur for analysen (Tjora, 2018, s. 49). I denne fasen opprettet jeg tre kodegrupper, nemlig ADHD-diagnosen og konsekvenser av sendiagnostisering, skolen og sosiale og emosjonelle vansker. Ifølge Tjora (2018, s. 51) er en tommelfingerregel at 3-5 kodegrupper egner seg. Underveis i prosessen var jeg opptatt av at jeg ikke skulle presse data inn i kategorier noe aksial koding har blitt kritisert for (Tjora, 2018, s. 36). Ved hjelp av aksial koding fikk jeg systematisert empirien min, samt at jeg fikk gått dypere inn i materialet på bestemte temaer. Selve gjennomføringen ble gjort ved at jeg hadde bestemte fargekoder til hvert tema som jeg markerte i transkripsjonene, videre samlet jeg alle sitatene fra hver kodegruppe i et felles dokument med ulike farger på hver informant. Dette opplevdes som oversiktlig ved at jeg hadde alle sitater fra samme kodegruppe i samme dokument og oversikt over hvem som hadde sagt hva.

3.6. Etiske betraktninger

Når kvalitativ forskning utføres, er det flere etiske og moralske spørsmål forskeren må ta stilling til. Et viktig prinsipp er at en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til at forskeren har ansvar for å unngå at informantene utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger ved å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 26). Gjennom forskningsprosessen var jeg opptatt av dette, og på bakgrunn av det har jeg reflektert rundt flere etiske betraktninger som sikrer at det ikke skjer. Et viktig prinsipp er at all forskning hvor man skal samle inn, oppbevare eller bruke personopplysninger må man melde det inn. Dette forskningsprosjektet er meldt inn til «Norsk senter for forskningsdata» (vedlegg 3), det stiller krav til meg som forsker og forskningsprosessen.

3.6.1. Konfidensialitet

Ifølge Thagaard (2018, s. 24) innebærer prinsippet om konfidensialitet at informantene har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Det vil si at forskningsmaterialet anonymiseres, og det stiller krav til hvordan lister med personopplysninger oppbevares. Gjennom transkriberingsprosessen har personidentifiserbar informasjon blitt fjernet eller byttet ut med pseudonymer. I tillegg har jeg som nevnt transkribert intervjuene på bokmål slik at informantene ikke kan gjenkjennes gjennom dialekt. Jeg har også tilbudt alle informantene å få innsyn i hvilke sitater som brukes, og at de kan ta kontakt med meg underveis i forskningen for å få innsyn i oppgaven eller hvis de vil ha noe fjernet. Når det gjelder lister med personopplysninger er dette oppbevart adskilt fra transkriberingen og øvrig data. Disse vil bli makulert ved studiens slutt.

3.6.2. Samtykke og informasjonsplikt

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 23). Informert samtykke innebærer at informantene blir informert om hovedtrekkene i forskningsdesignet, samt at man sikrer seg at de deltar frivillig. I tillegg innebærer det at informantene er klar over sine rettigheter ved at de kan trekke seg når som helst, og informasjon om hvordan dataene oppbevares, hvem som har adgang og formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Som nevnt tidligere fikk hver av informantene et informasjonsskriv i forkant av intervjuene hvor dette var opplyst om. I tillegg viste jeg informantene det på intervjudagen og de ga skriftlig samtykke.

3.6.3. Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskerens rolle som person og h*n integritet avgjørende for kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I studien var jeg opptatt av å ha et profesjonelt forhold til deltakerne, både i gjennomføringen av intervjuene, men også før og etter gjennomføringen. I tillegg er det viktig at oppgaven gjøres med transparens (Kvale & Brinkmann, 2015), det vil si at alle prosesser, etiske beslutninger og generelle valg blir belyst og gjort rede for.

3.7. Dataens kvalitet

Gjennom å redegjøre for de ulike prosessene av forskningsarbeidet, er målet å skape transparens (Tjora, 2017). Gjennom å redegjøre skal leseren få et godt nok innblikk i arbeidet, slik at det er mulig å ta stilling til kvaliteten på forskningen. Tidligere har jeg gjennomgått utvalget av informanter og selve datainnsamlingen. I tillegg har jeg beskrevet hvordan jeg bearbeidet data og etiske betraktninger jeg har hatt. Dette er med på å øke studiens transparens. Videre vil jeg diskutere dataens kvalitet gjennom gyldighet og pålitelighet.

3.7.1. Gyldighet

Gyldighet, eller validitet, er knyttet til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232). Intervjuene jeg gjennomførte bar preg av at informantene hadde mye å dele. Under intervjuene

opplevde jeg at svarene fra informantene bevegde seg bort fra det opprinnelige spørsmålet jeg stilte. Da var det viktig at jeg som forsker fikk informantene inn på rett spor igjen slik at jeg fikk svar på de spørsmålene jeg hadde. Gyldighet handler også om at konklusjonene man trekker er gyldige for informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ved å stille oppfølgings spørsmål og be informantene gjenta seg selv under intervjuet kunne jeg sikre at vi hadde samme forståelse av det som ble sagt, og dermed sikre at jeg trakk konklusjoner informantene var enige i. I tillegg gir lydopptak grunnlag for å utvikle data som er uavhengige av mine oppfatninger (Thagaard, 2018, s. 111), og gjennom transkriberingen var jeg, som nevnt tidligere, nøye på å få med detaljer slik at det ble mest mulig likt den opprinnelige samtalen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) understreker at gyldigheten styrkes ved at metoden som blir brukt er egnet til å undersøke den aktuelle problemstillingen. På grunn av at jeg var interessert i erfaringene, refleksjonene og opplevelsene til informantene, var dybdeintervjuet godt egnet.

3.7.2. Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om forskerens posisjon (Tjora, 2017), og om funnene er til å stole på (Jacobsen, 2021, s. 20). For å styrke studiens pålitelighet er det nødvendig at forsker redegjør for egen forforståelse (Tjora, 2017). Jeg hadde kunnskap om ADHD før jeg begynte med forskningsprosessen, likevel vil jeg understreke at jeg hadde mindre kunnskap når det gjaldt jenter og ADHD. Jeg visste at ADHD utspilte seg forskjellig fra jenter og gutter, og at jenter sjeldnere ble diagnostisert i skolen enn gutter. Jeg savnet kunnskap på hva som kjennetegner jenter og ADHD, samt hvordan man kunne fange opp disse jentene i skoleløpet og dermed tilrettelegge for dem. Tjora (2017, s. 235) understreker at innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha engasjement i temaet det forskes på, og at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Det viktigste er å være åpen for å justere forforståelsen underveis. I min studie var jeg opptatt av å gå inn med nysgjerrighet og åpenhet, og at mine forkunnskaper skulle prege forskningen i minst mulig grad. Et annet aspekt ved pålitelighet er spørsmålet om andre forskere som anvender de samme metodene vil komme frem til samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187). En kvalitativ studie vil være vanskelig å gjenskape fordi mennesker utvikler seg hele tiden, samt at møter mellom forskere og informanter vil fortone seg forskjellig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Til tross for dette kan man gjennom å være transparent med forskningsstrategi og analysemetoder bidra til å styrke påliteligheten (Thagaard, 2018, s. 188). Ved å ha en grundig gjennomgang av mine valg i forskningsprosessen øker jeg studiens pålitelighet.

4. Presentasjon og beskrivelse av funn

Deltakerne i denne studien er tre unge kvinner som har fått ADHD-diagnosen i voksen alder. Alle tre har gått gjennom skoleløpet uten å få diagnosen, men opplevd ADHD-like symptomer.

Gjennom intervjuene har jeg fått innblikk i deres skolehverdag, deres styrker og utfordringer i skoleløpet og konsekvensene av sendiagnostisering. I denne delen vil funnene presenteres, de er delt inn i tre kategorier: ADHD-diagnosen, skoleløpet og sosiale og emosjonelle vansker og konsekvenser av sendiagnostisering.

4.1 ADHD-diagnosen

Hvordan ADHD-diagnosen arter seg varierer fra person til person. I denne delen av analysen skal jeg først beskrive kvinnene, samt når de ble diagnostisert og om det var mistanke om ADHD i oppveksten. Videre skal jeg undersøke hvilke fremtredende karakteristika hos seg selv de kobler til diagnosen.

4.1.1 De tre kvinnene og diagnostisering

For å få ett innblikk i hvem kvinnene er vil jeg komme med en kort beskrivelse av hver av dem.

Anne er 22 år gammel og beskriver seg selv som morsom, perfeksjonist og snill. I intervjuene med Anne fikk jeg inntrykk av Anne som ei sosial dame som likte å ha mye å drive med. Hun har fullført videregående skole og er nå i en prosess hvor hun tar opp igjen fag for å komme inn på drømmestudiet. Hun beskriver seg selv som skoleflink, men har utfordringer med å strukturere skolearbeidet, samt det emosjonelle aspektet.

Sigrid er 28 år gammel og omtaler seg selv som optimistisk, fargerik og engasjert. Hun beskriver seg selv som en person hvor det er enten alt eller ingenting. Sigrid har vært aktiv i toppidretten og vært på landslaget innen kampsport. Hun betegner seg selv som skoleflink, men hadde store utfordringer knyttet til det sosiale aspektet ved skolen.

Lisa er 34 år gammel og beskriver seg selv som lojal, kaotisk og åpen. Hun omtaler seg selv som en person som alltid har noe å gjøre og kronisk for sent ute til ting. Lisa driver med hest og det har vært en stor del av oppveksten hennes. Lisa har alltid gjort det hun skal på skolen, men det har vært slitsomt. Lisa forteller om utfordringer med å få oversikt over ting, samt at det sosiale og emosjonelle aspektet ved skolen har vært vanskelig.

I intervjuene fortalte kvinnene om sine opplevelser av å få diagnosen sent. Felles for alle tre var at de fikk diagnosen i 20-årene, og at ingen i deres nære omkrets mistenkte ADHD hos noen av dem.

Anne: ingen som mistenkte ADHD, alle var sånn «du har ikke det liksom». De trodde ikke på meg, og trodde jeg ville ha noe å skyldes på for at det har gått dårligere på studiet enn barne- og ungdomsskolen

Sigrd: ingen mistanke fra noen, men jeg har jo kanskje sluppet litt billig unna med tanke på at jeg har holdt på med kampsport så jeg klarte å kanalisere mange følelser gjennom trening

Lisa: nei, ingen som tenkte at jeg hadde ADHD, jeg var jo veldig rolig på skolen, ikke så rolig hjemme da. Jeg og mamma krangla mye.

Sitatene viser at ingen i informantene sin nære omkrets mistenkte at de hadde ADHD. Likevel forteller Sigrd og Lisa om frustrasjon som får utløp på en eller annen måte. Sigrd fikk utløp på trening, mens Lisa sin frustrasjon slapp taket når hun kom hjem, noe som resulterte i krangling med mor. Felles for alle tre var at ingen av de mener at skolepersonell burde ha skjont det, og unnskylder det med at de gjemte bort frustrasjonen eller at de hadde lite symptomer på skolen.

4.1.2 Fremtredende karakteristika

Gjennom intervjuene var jeg interessert i å finne ut hvordan ADHD-diagnosen viste seg hos kvinnene. Jeg ville finne ut av hva kvinnene så på som fremtredende særpreg ved seg selv som de mistenkte var en del av diagnosen. Informantene vektlegger ulike særpreg ved seg selv, og selv om de har mange til felles, er det flere som er unike for den enkelte. Felles for kvinnene er at de opplever emosjonelle vansker:

Lisa: ja det går jo mye på det emosjonelle på både godt og vondt. Det er jo veldig ofte sinne dekker mange andre følelser for det er sånn man har lært seg å håndtere det fra man er liten på en måte fordi man blir så frustrert så man vet ikke hvorfor man blir så frustrert også blir man jo sint til slutt, man vet ikke hvordan man skal håndtere det. Også er det samtidig, det er jo litt sånn der, ja det er vel det nå også, det å bli sint er liksom litt sånn skam, men det er jo like mye en følelse som sier ifra at det er noe som er feil eller du er urettferdig mot meg

Sigrd: ehm det emosjonelle det er jo både positivt og negativt det også så man er jo i en berg- og- dal- bane konstant

Anne: mm ja, mye indre uro, hodet er liksom «er jeg gæren liksom på innsida»

Informantene legger vekt på at det emosjonelle aspektet ved ADHD har både positive og negative sider. Likevel trekker både Sigrd og Lisa fram det emosjonelle som noe av det mest utfordrende ved diagnosen. Lisa forteller om at frustrasjon viser seg som sinne, som igjen fører til skam fordi sinne ofte er forbundet med skam. Sigrd beskriver det som en berg- og- dal- bane ved at når det er positive følelser som er i overvekt så er det veldig positivt, men når det er negative følelser kan det ødelegge mye. Anne beskriver et annet perspektiv, her er det mye som skjer på innsiden, men ikke så mange følelser som kommer ut.

Felles for informantene er vanskeligheter med struktur og begrensnig. Også her viser dette seg forskjellig hos informantene, og de har ulike aspekter ved struktur som de synes er vanskelig:

Anne: søvn og struktur er jeg ikke så god på, også har jeg vanskeligheter for å begrense meg på ting og sånn da, sånn ha grense for meg selv

Sigrid: også sier man jo heller ikke nei sant så jeg jobba jo jeg hadde en 70% stilling, men jeg jobba jo 120-130%. (..) jeg sa jo ikke nei til sosiale ting heller

Lisa: jeg har alltid ett eller annet å gjøre, kaotisk, alltid 10 minutter for sent, ja mye skippertak (..) det glemte jeg å si i stad, men det er en veldig negativ ting for jeg sliter skikkelig med å få oversikt over ting

Sigrid og Anne forteller om vanskeligheter ved å begrense seg og si nei til ting. Dette viste seg på jobb ved at man ikke takket nei til ekstra vakter, men også på den sosiale siden ved at man ikke takket nei til invitasjoner. I lengden kan det få store konsekvenser ved at man blir sliten og utmattet, særlig fordi begge informantene slet med søvn i tillegg: «Jeg har alltid slitt med søvn», sier både Sigrid og Anne, og på den måten fikk de ikke hentet seg inn igjen. Lisa forteller også om en hverdag preget av lite struktur ved at hun er mye for sen og tar skippertak, samt at hun sliter med å få oversikt. Alt dette bunner ut i en hverdag som er preget av kaos.

Til tross for at kvinnene hadde en del felles karakteristika som de så i sammenheng med ADHD-diagnosen var det også en del ulikheter. Sigrid forteller om generell uro i kroppen som påvirket søvnen.

Sigrid: jeg har veldig utadgående hyperaktivitet som også er veldig impulsiv så jeg har nok ikke kjent så mye på den indre uroen mest når jeg skal sove egentlig. Jeg har alltid slitt med søvn da så det er vel det eneste som kan ha gått litt utover skolen også det er dårlig søvn.

Emma: vanskeligheter for å sovne?

Sigrid: ja, generell uro i kroppen så jeg klarte aldri å finne den der ordentlige roen da

Sigrid er den eneste informanten som forteller om generell uro i kroppen. Lisa forteller om en indre motor: «ja også, den der indre motoren er jo egentlig positiv også, den er både negativ og positiv så lenge man på en måte klarer å kjenne når det er nok også». Dette kan også beskrives som kroppslig uro ved at hun får energi og vilje til å gjøre ting, men hun trekker fram at det er viktig at man må begrense seg selv, og dermed impliserer at dette er noe hun er bevisst over. Anne forteller ikke om kroppslig uro, men hun forteller om indre uro og hyperfokus som kan oppstå på grunn av dette: «i jobbsammenheng blir jeg veldig fokusert på jobb og tenker på at jeg skal på jobb hele dagen før jeg skal på jobb, og tenker at jobb er det viktigste i verden». Dette sitatet viser hvordan Anne sitt hyperfokus på jobb kan skape mye uro, og at hun bruker mye energi på å tenke på jobb, selv om hun ikke skal på jobb før neste dag.

4.2 Skoleløpet

I denne delen av beskrivelser av funn skal jeg presentere funnene som går på skoleløpet og kvinnenes erfaringer av det. Jeg kommer til å gå inn på deres oppførsel og vaner på skolebenken, erfaringer og tilrettelegging og råd til skolepersonell.

4.2.1 Skolehverdagen

Som nevnt i 4.1.1 var det ingen som mistenkte at kvinnene hadde ADHD mens de gikk på skolen. På bakgrunn av dette var jeg nysgjerrig på å finne ut av hvordan kvinnene oppførte seg på skolen og hvordan de opplevde skolehverdagen. Noe av det jeg var interessert i å finne ut av var hvordan de beskrev sine akademiske evner.

Sigrd: jeg er jo veldig heldig fordi at jeg er ... veldig teoretisk smart alltid klart meg veldig fint på skolen så skolen i seg selv har ikke vært et problem jeg trengte ikke lese fordi jeg huska alt som vi hadde gått gjennom på skolen så jeg trengte ikke gjøre lekser når jeg kom hjem med mindre det var innlevering da

Anne: jeg har alltid tatt ting lett, og vært skoleflink. Når de satte diagnosen så måtte jeg jo ta sånn IQ-test og sånn fordi at det er egentlig ingen sånt tydelig symptom i ung alder

Sigrd og Anne beskriver det akademiske med skolen som overkommelig og med lite utfordringer. Begge understrekte at de var heldige som tok ting lett, og det krevde ikke mye av dem å få gode resultater på skolen. Lisa beskrev ikke det akademiske som like lett.

Lisa: ja, og jeg var ikke noe sånt problembarn på skolen ehm på en måte jeg sleit jo ikke med lekser, jeg fulgte opp alle tinga jeg skulle ikke sant. Det bare kosta mye mer enn det de så da. Det er jo den maska.

Lisa beskriver også en skolehverdag hvor hun gjorde det hun skulle, men hun er tydelig på at det kostet mye. Dette er forskjellig fra de to andre, de var ikke like tydelige på at det kostet mye energi å fullføre skolearbeidet.

En viktig del av skolehverdagen og skolepresentasjoner er studievaner. Jeg var interessert i å høre om hvordan kvinnene strukturerte skolearbeidet, samt hvordan de oppførte seg i klasserommet.

Lisa: jeg har alltid gjort leksene, men det har alltid vært veldig tungt. Skippertak er gjennomgående.

Anne: jeg setter ikke i gang med ting og liksom alle oppgaver og sånn har blitt gjort kvelden før. I siste liten og i siste timen, så de kunne sikkert blitt gjort bedre hvis jeg hadde greid å være litt mer strukturert

Lisa og Anne beskriver en skolehverdag preget av skippertak. Lisa begrunner det med at hun synes det var tungt og var mye sliten, mens for Anne handlet det mer om utfordringer med å være strukturert. Sigrd beskriver ikke en hverdag preget av skippertak, men som beskrevet ovenfor så trengte hun ikke gjøre lekser eller lese fordi hun husket fra skolen. Dette kan ha fjernet behovet for hjemmearbeid, og dermed unngått mye skippertak.

Når det gjelder oppførsel i klasserommet var det flere likheter. Blant annet hadde alle tre kvinnene konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Forskjellen var hvordan disse vanskene viste seg.

Lisa: ja, fulgte ikke med i timen og ble trøtt og sovna på pulten

Sigrd: jeg fikla veldig mye jeg var mer opptatt av det som foregikk utenfor vinduet enn det som foregikk i klasserommet, men jeg klarte likevel å ha ett øre med da

Anne: men ja veldig mye dagdrømming og se ut av vinduet, fikle med håret, tegne overalt og piller på bøker

Sitatene beskriver hvordan kvinnene ble distraheret av småting som andre kanskje ikke legger merke til. Både Sigrd og Anne var opptatt av det som foregikk utenfor klasserommet, i tillegg var det mye fikling på ting som var tilgjengelig. Likevel er Sigrd opptatt av at hun fikk med seg det som ble sagt, og at fiklingen hjalp henne med å sitte i

ro. En forutsetning for at Anne skulle klare å konsentrere seg var at hun måtte finne faget interessant: «men litt liksom det er ikke hundre tanker på en gang lenger så ja det er litt lettere å følge med i timen, men det er fortsatt liksom vanskelig å følge med hvis jeg ikke synes det er interessant». Lisa hadde en annen opplevelse med at hun sov mye istedenfor. Som nevnt tidligere har Lisa vært tydelig på at skolegangen kosta mye og hun var mye sliten, noe som kan være en årsaksforklaring på hvorfor hun sov i timene.

En annen ting kvinnene hadde til felles var at de var svært pratsomme i klasserommet. Anne beskriver det slik: «men bare sånn skravla går liksom, det fikk jeg alltid kommentar på at jeg prata litt for mye i timen». Lisa forteller også om prating i klasserommet: «Jeg hadde ei venninne da som var pratesjuk. Og det var liksom ofte da at læreren bare ble helt stille og hele klassa ble helt stille, og vi merka jo ikke det før det liksom var litt for seint da». Begge kvinnene forteller at de var glade i å prate og at de ikke oppfattet omgivelsene rundt mens de pratet. Dette kunne resultere i tilsnakk fra lærer.

Sigrid beskriver ikke samme hyperverbalitet, men hun beskriver en kroppslig uro: «men hvis ikke jeg får kanalisert den [uroen] ehh altså konsentrert meg om det som er mitt så er jeg selv overalt». Jeg tolker dette som at Sigrid ble lett distraheret, og det kunne føre til vandring i timen, men hvis hun klarte å konsentrere seg om sine ting så satt hun i ro. En annen forutsetning for at Sigrid skulle klare å sitte i ro var at hun måtte være interessert i faget: «men problemer og med å sitte i ro hvis ikke faget interesserte meg». Dette beskriver hvordan konsentrasjon og oppmerksomhet varierte ut ifra hva Sigrid synes var interessant.

4.2.2 Erfaringer og tilrettelegging

I denne studien var jeg interessert i å finne ut av hvordan det var å gå gjennom skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å få diagnosen. På bakgrunn av dette var jeg interessert i å høre om kvinnenes erfaringer på skolen, samt hvilke tilrettelegginger som ble gjort og hva de skulle ønske skolen gjorde annerledes. Noe av det jeg var interessert i å finne ut av var om kvinnene trivdes på skolen.

Anne: ja, og jeg har alltid synes det er så artig å gjøre ting som jeg får til så da har jeg jo egentlig likt skolen alltid så det har ikke vært noe sånn kamp liksom

Sigrid: og ... ja jeg trivdes egentlig på skolen hvis man ser bort fra friminutt da og den type ting

Lisa: begge deler egentlig ... det var jo greit å ta skolen og samtidig så var det jo vanskelig, slitsomt så ja

Kvinnene har ulike svar når jeg spør om dem trivdes på skolen. Ut ifra disse sitatene kan man tolke det som at Anne hadde færrest utfordringer. Hun beskriver skolen som «artig», og en ting hun mestret, i tillegg nevner hun ingenting om sosiale vansker så hennes skoleløp kan tolkes som fint. For Sigrid var også det faglige noe hun mestret, men hun likte ikke friminutt. Jeg tolker dette som at hun synes det sosiale var vanskelig. Lisa har andre erfaringer, hun synes skolen var en grei tid, men som beskrevet tidligere i kapittelet så var skolen for henne en slitsom tid.

Videre var jeg interessert i å høre om deres erfaringer fra de ulike trinnene. Kvinnene hadde ulike utfordringer så jeg var interessert i hvordan dette påvirket skoleløpet på ulike trinn, ettersom hva som havner i fokus varierer fra ulike trinn.

Anne: egentlig jeg har liksom hatt ett så greit skoleforløp hvertfall fram til videregående

Sigrid: jeg vil jo kanskje si at videregående var hakket lettere. Jeg gikk jo idrettsfag og det hjalp meg jo veldig å være i en klasse hvor både lærere og medelever var interessert i idrett så når det var VM, OL, EM såne typer ting så var det jo mer sport på skjermen enn det var skoletimer. Og det at vi fikk trene to ganger på skolen om dagen det hjalp jo veldig. På barneskolen strevde jeg nok mer, men det tror jeg henger med at jeg hadde litt dårligere lærere som ikke fulgte så godt med. På ungdomsskolen så var det en del klinsjer med medelever, men igjen så hadde jeg noen voksne som var veldig gode å ha rundt seg.

Lisa: Ungdomsskolen var verst. Da kom det jo masse nye folk fra nye steder og mange var usikre. På barneskolen var jeg en del redd for læreren fordi han hisset seg opp. Ikke på meg, men jeg husker det som skremmende.

Igjen har kvinnene ulike erfaringer. Anne beskriver skoleløpet som greit fram til videregående. I samtale med Anne kom det fram at hun synes skolen ble vanskeligere når ting ble mer fritt og man bestemte mer over hverdagen selv. Det vil si at når ingen fortalte hva hun skulle gjøre så synes hun det var vanskelig å sette i gang. Dette kan ha noe med at hun synes struktur var vanskelig som nevnt i 4.2.1. For Sigrid var det motsatt, hun synes skolen ble lettere på videregående fordi her var det flere med samme interesser, i tillegg til at hun fikk trene i skoletiden. Jeg har tidligere skrevet at hun slet med uro i kroppen så treningen kan ha hatt god innvirkning på dette. Sigrid og Lisa beskriver ungdomsskolen som en vanskelig tid sosialt. For Sigrid var det konflikter med medelever, mens Lisa opplevde forandringen fra barneskolen til ungdomsskolen som utrygg. Sigrid og Lisa understreker hvor viktig det er med trygge lærere rundt seg. Verken Lisa eller Sigrid hadde lærere de var trygge på da de gikk på barneskolen som de kobler til dårlige opplevelser.

Kvinnene har i tidligere kapitler beskrevet ulike utfordringer de hadde i løpet av skoleløpet. På bakgrunn av dette var jeg interessert i å finne ut av om de fikk noe tilrettelegging på skolen.

Anne: men i matte så når jeg begynte i fjerde klasse så gikk jeg ett år foran i matte

Sigrid: jeg altså jeg lå jo langt foran så jeg fikk jo vanskeligere oppgaver jeg fikk jeg var jo hjelpelærer når jeg gikk i første

Både Anne og Sigrid som mestret det faglige ved skolen fikk vanskeligere oppgaver i noen fag. Begge trekker dette fram som en god tilrettelegging ved at de fikk utfordret seg mer faglig. Likevel når jeg spør Anne om dette var noe hun ønsket i flere fag, er hun usikker: «man vil jo liksom ikke være for annerledes fra resten av klassa». Dette viser at selv om det ga Anne mestringfølelse så er det ikke sikkert hun ville ha de i andre fag fordi hun var redd for å være annerledes. Lisa hadde ingen tilrettelegging i fag, men trekker fram en lærer som hun hadde som tilrettela for henne på en annen måte.

Lisa: jeg hadde en lærer på ungdomsskolen da, han vet jeg ikke om, jeg kan ikke tenke meg at han hadde det. Men han så at jeg sleit så han var veldig rund mot meg og sånt fravær og sånn. Ett halvår så fikk jeg ikke noe fravær, og jeg tror jeg aldri skulka skolen så mye som jeg gjorde da. Men jeg [utydelig] skjedde på grunn av det, men det gikk fint og da hjalp jo det på karakterene også. Bare den der å få litt tillit da og få lov til å feile uten at det skal straffes for det

Lisa trekker fram en lærer som forstod henne og som ga henne tillit, og selv om hun hadde utfordringer med å skulke skolen virker det som læreren overså denne atferden. Hun beskriver det som viktig for henne på ungdomsskolen, og karakterene hennes ble også bedre av det. Jeg tolker det slik at hun fant en lærer som forstod henne så det å feile var ikke like skummelt lenger noe som fjernet litt av presset slik at hun presterte bedre.

Kvinnene beskriver også andre tilrettelegginger som de fikk. De beskriver tilretteleggingen som liten, men at det hadde stor innvirkning på deres hverdag.

Anne: på en måte ... men det var ene året på ungdomsskolen så hadde vi liksom sånn grupperom bak klasserommet så da oss som liksom likte å jobbe selv og liksom tok ting selv da og ikke trengte hjelp når vi skulle jobbe i timen så fikk vi liksom sitte der og det synes jeg hjalp også kunne vi liksom prate og tulle, men vi gjorde jo alltid det vi skulle fordi vi det var jo enkle ting liksom på ungdomsskolen

Sigrid: nei vet du hva ehh på ungdomsskolen så fikk jeg faktisk lov til å ha pc. Jeg måtte skru av nettet da, men jeg hadde tre fire nettlesere oppe med ferdige sanger som var gått ut på youtube så dem gikk på repeat da så jeg satt med headset på og fikk høre musikk mens jeg satt og holdt på for det var eneste måten å få meg til å sitte i ro på ellers så brydde jeg meg mer om hva bakmannen holdt på med og

Lisa: ehmm nei, gjorde de det da? Altså på videregående der kan du jo ikke, der tilrettela de for alle, det var liksom tilrettelagt allerede. Ehm på barneskolen tror jeg ikke det var noe, og på ungdomsskolen, ja det var jo han ene læreren da som jeg fikk liksom lov til å sitte der jeg ville i klasserommet, jeg fikk lov til å sitte bakerst. Det er jo veldig lite tilrettelegging, men da fikk jeg liksom ro over meg da. Hadde overblikk og kunne slappe av, uten at jeg følte at andre så det. Så var han jo veldig flink til å følge meg opp. Så det var ikke noe sånn spesiell tilrettelegging, det var heller læreren det gikk på.

Sitatene viser at det ikke er så mye tilrettelegging som skal til for at kvinnene skulle få en lettere hverdag. For Lisa og Anne hjalp det å få lov til å bestemme hvor dem skulle sitte selv. Anne likte å jobbe på et grupperom slik at hun kunne tulle og bråke uten å få tilsnakk, samtidig som at hun fikk gjort det hun skulle av skolearbeid. For Lisa handlet det om å plassere seg i klasserommet slik at hun hadde overblikk og kunne slappe av. For Sigrid handlet det om å få lov til å stenge verden ute ved hjelp av musikk. Dette gjorde at hun klarte å sitte i ro i timene og kun konsentrere seg om eget arbeid.

I samtalene med kvinnene var jeg interessert i å høre hva kvinnene mente at skolen burde gjort annerledes for å hjelpe dem.

Anne: ... eh det er kanskje det å la latt meg liksom bruke grupperom hvis jeg hadde ja hvis jeg ikke fikk fulgt med og når vi skulle jobbe selv og sånn men det var noen som var sånn at dere får ikke sitte der fordi dere tulle bare også ja man kan jo liksom ikke tvinge noen til å følge med på en måte, men siden jeg gjorde det så bra og alltid hadde hvertfall til ungdomsskolen da så hadde jeg jo alt rett alltid omtrent bortsett fra litt slurvfeil så det at jeg ikke fulgte med i timen da kunne jo ikke gjøre så mye for dem ja eller resultatene var bra hvertfall så da tenker jo jeg at da hadde det vært bedre at jeg bare fikk tegne litt eller ja

Sigrid: kanskje se medelevene mer for de dem er da at når noe skurrer så kanskje finne ut av hvorfor og istedenfor å bare ta ting litt for god fisk og høre den ene siden så lytte til begge sider

Lisa: ehm, ja det er mye de kunne gjort annerledes. Ja kanskje vært litt flinkere til å se, det er veldig vanskelig å være lærer, altså du får jo bare, hvertfall da, ikke noe input på å se de ulike elevene og hva som kan ligge bak eller sånne ting. Så jeg føler at mange av

lærerne før var veldig opptatt av seg selv og kanskje pedagogisk ukorrekt og tok ofte ting i plenum foran klassen. Og det synes jeg ikke er noe ålreit. Altså en sjef ville jo fått litt refs på det eller reaksjoner på det, men en lærer gjorde liksom ikke det. Så ja, de kunne vært litt mere våkne da, utover. Ehm ... ja ... så kunne de kanskje vært litt flinkere til å øve sammen med de som trengte det. Ofte så ble man overlatt til seg selv da. Sånn jeg var jo veldig flink i matte, men klarte ikke få det ned på papiret, regnestykket. Men jeg hadde jo alle svarene rett ikke sant. Så det var litt sånn der, okei, men han burde faktisk satt seg ned med meg eller på en måte kanskje ikke trekt så mye i karakter da fordi at jeg ikke klarte å følge med.

Kvinnene har ulike svar på hva lærerne deres burde gjort annerledes. Likevel vil jeg si at en fellesnevner er at de savnet noen som så dem. Anne forteller at hun skulle ønske at hun fikk bestemme mer selv ved at hun burde få lov til å bruke grupperom eller fikle med ting, og begrunner det med at hun fikk gode resultater og gjorde det hun skulle. Sigrid beskriver også hvordan hun savnet at læreren så henne og lyttet til begge sider i konflikter. Lisa forteller også at hun savnet at noen så henne og prøvde å forstå henne. Sitatene tydeliggjør viktigheten av lærere som ser elevene og som prøver å finne ut av hvorfor elevene oppfører seg som de gjør, istedenfor å straffe.

4.2.3 Råd til skolepersonell

I løpet av intervjuet var jeg interessert i å få innsikt i hva kvinnene mener skolen og skolepersonell burde gjøre annerledes. Kvinnene hadde ulike formeninger om hva som burde gjøres annerledes.

Anne: men det er jo på en annen måte liksom så det er jo sikkert mye som kunne vært gjort bedre bare sånn individuell tilrettelegging liksom det er jo veldig forskjell på folk med ADHD

Anne: bare å ha være forståelsesfull på en måte vite at det er veldig forskjellig blant de som har det ja og at det selv om det kanskje ikke vises så godt utenfra at det liksom kan være mer liksom som det er ja at det er mer problem liksom for den personen enn det ser ut som

Sitatet fra Anne beskriver at hun var opptatt av individuelle forskjeller og individuell tilrettelegging. Hun understreker at det er viktig at skolepersonell er bevisst på at ADHD arter seg ulikt, og at utfordringene kan være større hos den det gjelder enn hva som vises på utsiden. Anne trekker også fram viktigheten av å være forståelsesfull.

Lisa: ja, hvis de vet det er jenter eller generelt noen med ADHD så er det viktig å spørre og kanskje følge opp litt da. Hvordan har du det i dag? Hva mener du nå? Eller la de få en runde to da på å svare for seg og prøve å gjøre seg forstått da. Hvis man tar den jobben så vil det bli enklere etterhvert for eleven vil jo på en måte ta til orde selv på sikt. Ehm også tror jeg det er viktig å være rettferdig ehm kanskje legge sine egne følelser litt sånn til side for de er jo der mest for elevene. Men selvfølgelig de skal jo ha egne følelser også, men kanskje være litt flinkere til å uttrykke de på en annen måte kanskje.

Lisa er også opptatt av at skolepersonell må være forståelsesfulle og bry seg. Dette viser hun ved at lærer må stille spørsmål og følge opp. Lisa mener at lærere må bli flinkere til å uttrykke følelser på en annen måte, og legge de litt til side. Jeg tolker det som at lærere må bli flinkere til å trekke pusten og overveie hva de skal si bedre, og ikke la følelsene styre dem.

Sigrid: jeg tror det å se like mye på det sosiale som det faglig. Er det mye sosiale intriger så er det stort sett noe mer bak. Og det trenger ikke bare være ADHD. Det er

veldig mange diagnoser som er på akkurat den biten der. Og jeg føler uansett hvor man er på spekteret og hvilken diagnose og om det ikke er noe diagnose i det hele tatt så er relasjoner har veldig mye å si

Sigrd har mer fokus på de sosiale aspektene ved diagnosen. Hun er opptatt av at skolepersonell må ha mer fokus på det sosiale, og gjerne se hva som ligger bak de sosiale intrigenene. Dette kan ha noe med at hun sleit mye med det sosiale selv uten å få hjelp da hun gikk på skolen.

Til tross for at kvinnene hadde ulike råd til skolepersonell, var det en ting de hadde til felles. De var alle enige om at kunnskapen måtte økes slik at jenter med ADHD-like symptomer får den hjelpen de trenger.

Anne: det er nå bare å skaffe seg mer kunnskap da

Sigrd: jeg tenker at med å øke kunnskap omkring hva ADHD egentlig er da så er det mye enklere å for de som jobber med det da og tilpasse komme med forslag, men ikke mer enn to for det er vanskelig å velge

Lisa: Ehm også bare det å kanskje lese seg litt opp da. For de får jo ikke den infoen de trenger på en måte. Så det tror jeg er ganske viktig

Alle tre kvinnene trekker fram at skolepersonell må lære mer om ADHD og ta initiativ til å lese seg opp selv. Dette viser at de mener det er kunnskapsmangel hos skolepersonell, og at det å ha nok kunnskap om diagnosen er en viktig forutsetning for å gjøre hverdagen til jenter med ADHD lettere.

4.3 Sosiale og emosjonelle vansker og konsekvenser av sendiagnostisering

I løpet av intervjuene med kvinnene fikk jeg inntrykk av at en stor del av deres skolehverdag var preget av utfordringer knyttet til det sosiale og det emosjonelle. I denne delen av oppgaven skal jeg presentere disse utfordringene. Samt se på hvordan det faktum at ingen av kvinnene fikk diagnosen på skolen har påvirket livene deres.

4.3.1 Sosiale vansker

Det sosiale samspillet er en stor del av skolehverdagen, og et viktig premiss for å lykkes med læring. Flere av kvinnene fortalte om ulike sosiale vansker som påvirket skolehverdagen deres i ulik grad. To av kvinnene forteller at de ofte følte seg sosialt ukomfortable.

Sigrd: spesielt sinne mye frustrasjon rundt det og det der å ikke føle at du helt passer inn for jeg har vært veldig sånn sosialt ukomfortabel egentlig

Lisa: mmm ... slitsom, hvertfall frem til videregående da. Det glemte jeg å si, men jeg gikk jo innover. Ble veldig introvert og stille og mest mulig usynlig

Konsekvensen av følelsen av å være sosialt ukomfortabel var svært ulik for kvinnene. For Lisa gikk hun mer og mer inn i seg selv, og ville helst ikke synes eller gjøre noe ut av seg. Mens Sigrd forteller at hun havnet i rusmiljøet. Hun beskriver det slik: «Det skjedde egentlig naturlig på grunn av at jeg ikke klarte å finne min plass noe sted så ble det

liksom sånn de var enkle å være rundt da». Jeg tolker dette som at hun hadde et ønske om å finne seg andre venner, men at hun ikke følte at hun passet inn noe annet sted. Jeg vil understreke at hun aldri har drevet med rus, men hun var i rusmiljøet.

En annen konsekvens av å være sosialt ukomfortabel var konflikt. Kvinnene forteller om ulike grader av konflikt, og det var en større utfordring for noen enn andre. Sigrid forteller om mye konflikt opp gjennom skoleløpet.

Sigrid: ja det var mye konflikt. Jeg var veldig sånn guttejente, var med gutta, det var mye kongen på haugen, lekte med pinner, krig. Jeg var veldig nysgjerrig på ting og havna fort i feil miljø på ungdomsskolen. Det var mye rus og sånt rundt meg, men på grunn av at jeg drev med idrett selv så var jeg aldri borti

Sigrid: ja jeg sa alltid i fra hvis jeg følte noe var urettferdig og på grunn av at jeg var mye med gutta så var det mye sjalusi fra jentene sin side sånn at jeg havna ofte i konflikt med jenter uten egentlig å forstå hvorfor

Sigrid forteller om hvordan hun havnet i konflikt gjennom skoleløpet. Hun forteller at mye av roten til konflikten var urettferdighet og sjalusi. Ifølge Sigrid var det ikke bare når ting var urettferdig direkte mot henne, men generelt når hun så at noen ble urettferdig behandlet. Jeg tolker dette som at hun hadde sterk rettferdighetssans, og at hun havna i konflikter som ikke hadde noe med henne å gjøre som kunne føre til veldig mange unødvendige konflikter. Sigrid mener likevel at hun aldri startet noen konflikter selv, og på grunn av dette så kom hun greit ut av det.

For Lisa og Anne var det ikke like mye konflikter. Anne sier at hun kunne være litt frekk mot lærer, men ikke noe mer enn det. Mens Lisa begrunner det med at hun ofte følte sosialt ubehag, og dermed ble god på å unngå konflikter fordi hun skifta samtaleemne fort.

Lisa: nei, det var mye ubehag. Det var det. Jeg var god på å unngå konflikter også var det jeg er ekstremt god på å skifte samtaletema og det er jo mye på grunn av sånne ting da, kjente jeg ubehag så skifta jeg

Anne: skulle kanskje være litt tøff kanskje da. Men ellers er det ikke jeg har alltid gjort det jeg skulle og sånn og har ikke hatt noe særlig trøbbel

Det er interessant at alle kvinnene har svært ulike opplevelser av konflikt. Både Lisa og Sigrid opplevde å være sosialt ukomfortable, likevel opplevde Sigrid mye konflikt, mens Lisa gjorde alt for å unngå dem. For Anne sin del har hun alltid hatt venner og trivdes sosialt noe som kan være en grunn til at hun opplevde lite konflikt i løpet av skolegangen.

I løpet av intervjuene fant jeg ut at flere av kvinnene synes at samspill med andre barn var vanskelig. Dette førte til mye frustrasjon og ubehag.

Sigrid: mens den der sosiale, det at jeg ikke helt forstår det sosiale spillet da har gjort det veldig vanskelig

Lisa: ja, det var jo mye frustrasjon, passet ikke inn og ble jo ofte mobbet på ungdomsskolen eller kanskje ikke mobbet, men satt litt til veggs eller utfordret på en del ting da som jeg ikke helt klarte å håndtere eller visste helt hvordan jeg skulle håndtere for man henger jo litt etter i utviklinga i topplokket

Lisa: så ja jeg husker samspill og sånt som veldig vanskelig. Jeg fikk jo noen venner, men de har ikke blitt venner i voksen alder.

Begge kvinnene utrykte eksplisitt at de synes at samspill var vanskelig. For Sigrd var det sosiale den største utfordringen gjennom skolegangen, spesielt det sosiale spillet og det at hun aldri klarte å forstå det. For Lisa kan det virke som at hun ble ertet eller utfordret på ting som hun gjorde eller sa, men ikke klarte å ta tak i hvorfor der og da. I tillegg uttrykker hun at det sosiale var vanskelig oppgjennom, og at vennene hun fikk på skolen, ikke er venner i voksen alder. Dette forteller meg at det var ingen dype bånd med disse vennene. Anne forteller ikke om noen vansker når det gjelder samspill med andre.

4.3.2 Emosjonelle vansker

Sosiale vansker kan oppstå på grunn av emosjonelle vansker, og motsatt. Dette kom frem i løpet av intervjuene, både Sigrd og Lisa som hadde sosiale vansker hadde også emosjonelle vansker. Til tross for at Anne ikke hadde sosiale vansker fortalte også hun om emosjonelle vansker. En av de emosjonelle vanskene som viste seg var temperament.

Lisa: ja det går jo mye på det emosjonelle på både godt og vondt. Det er jo veldig ofte sinne dekker mange andre følelser for det er sånn man har lært seg å håndtere det fra man er liten på en måte fordi man blir så frustrert så man vet ikke hvorfor man blir så frustrert også blir man jo sint til slutt, man vet ikke hvordan man skal håndtere det. Også er det samtidig, det er jo litt sånn der, ja det er vel det nå også, det å bli sint er liksom litt sånn skam, men det er jo like mye en følelse som sier ifra at det er noe som er feil eller du er urettferdig mot meg

Sigrd: spesielt sinne, mye frustrasjon rundt det og det der å ikke føle at du helt passer inn for jeg har vært veldig sånn sosialt ukomfortabel egentlig

Anne beskriver ingen utfordringer knyttet til temperament. Men både Lisa og Sigrd beskriver hvordan de opplevde temperamentet sitt som viste seg gjennom sinne som utfordrende. En felles faktor de legger vekt på er at det var mye frustrasjon i dem som viste seg som sinne, og mye av frustrasjonen kom av at det sosiale var vanskelig. Dette viser hvordan det sosiale og emosjonelle henger sammen. Lisa kobler også sinne opp mot det sosiale ved at hun ofte følte skam da hun ble sint, men at hun har lært seg å anerkjenne sinne som en hvilken som helst annen følelse.

En annen utfordring knyttet til det emosjonelle var «overtenking».

Lisa: ja på grunn av mye av ADHD-symptomene så skaper det mye usikkerhet eller har hvertfall gjort det, ikke i like stor grad nå, men rundt folk og i forhold til hva jeg sier, og hyperverbaliteten og ehh ... ja overtenking da

Anne: Jeg overtenker sikkert litt da. På alle situasjoner, og på ting som egentlig ikke er noe å tenke over.

Både Lisa og Anne beskriver «overtenking» som noe som var utfordrende for dem. For Anne viste det seg som å tenke over situasjoner på nytt og på nytt. Mens for Lisa viste det seg som en del av det sosiale ved at hun tenkte over hva hun hadde sagt og var mye usikker.

I løpet av intervjuene var det en annen utfordring som viste seg som var knyttet til det emosjonelle, nemlig indre uro. Likevel er det store forskjeller på hvor mye dette har påvirket dem.

Anne: mye indre uro. Hodet er liksom «er jeg gæren liksom» på innsida.

Emma: husker du om du følte det sånn på barneskolen også?

Anne: nei, jeg tror jeg aldri har tenkt over det for jeg har bare tenkt at alle andre er sånn i hodet også. Jeg har bare antatt at andre også har sånn stemme i hodet konstant

Sigrid: jeg har veldig utadgående hyperaktivitet som også er veldig impulsiv så jeg har nok ikke kjent så mye på den indre uroen mest når jeg skal sove egentlig. Jeg har alltid slitt med søvn da så det er vel det eneste som kan ha gått litt utover skolen også det er dårlig søvn.

Lisa: det har jo kanskje alle, jaa det har jo med indre uro og det at jeg ikke tåler psykososialt stress lenger. Jeg blir veldig fort sliten da. I møter eller sånne ting. Jeg blir helt ødelagt

Sitatene viser hvordan indre uro utspilte seg forskjellig hos kvinnene. Anne beskriver det som å ha en konstant stemme i hodet. Jeg tenker at dette er i sammenheng med «overtenking», og at «overtenkning» bidrar til indre uro og motsatt. Lisa beskriver den indre uroen som noe som tømmer henne for energi og som gjør at hun blir fort sliten. Sigrid beskriver at hun ikke har kjent så mye på indre uro, men at det har vært en utfordring når hun skal sove som har påvirket skoleløpet. Dette viser hvordan kvinnene hadde utfordringer med indre uro, men i ulike situasjoner noe som gjorde at det påvirket dem ulikt.

4.3.3 Konsekvenser av sendiagnostisering

På bakgrunn av at ingen av kvinnene hadde fått diagnosen mens de gikk på skolen, men de opplevde store utfordringer på skolen, var jeg interessert i å høre hvilke konsekvenser dette har hatt for videre liv. I denne delen skal jeg se på hvordan det at de fikk diagnosen sent har påvirket dem. Både Lisa og Anne reflekterer over hvordan det har påvirket utdanningsmuligheter:

Lisa: det er jo vanskelig å si for jeg vet ikke hvilken utdanning jeg hadde tatt ellers

Anne: jeg vil nå tro at hvis jeg hadde fått den [diagnosen] på barne- eller ungdomsskolen eller noe da at jeg hadde gjort det mye bedre på videregående med kunnskap om at «ja jeg har faktisk ADHD». Da hadde jeg kanskje kunne kommet inn på medisin for eksempel, og ja sikkert gjort det bedre på skolen

Både Lisa og Anne mener at ADHD har påvirket utdanning og utdanningsmuligheter. Begge to sleit med struktur noe som er en viktig del av skole- og utdanningshverdagen. Sigrid nevner ikke utdanning som en konsekvens av sendiagnostisering. Likevel nevner hun at det har hatt store konsekvenser for livet hennes at hun ble diagnostisert sent. Sigrid har blitt diagnostisert med agorafobi, fibromyalgi og utmattelse. Ifølge henne er disse tilleggslagene en konsekvens av sendiagnostisering.

Sigrid: også har jeg jo fått de tilleggslagene som jeg kanskje kunne ha vært foruten. Når man går på det at det er alt eller ingenting og man er veldig engasjert og dedikert i det man gjør så bruker man jo gjerne alt sin tid på det

Sigrid beskriver en hektisk hverdag med mye man skulle gjort. Jeg tolker det som at hun har brukt mye energi på ulike deler av livet som igjen har ført til at hun har blitt utmattet

før det til slutt sa stopp. I likhet med Sigrid har også Lisa tilleggsplager som kommer av sendiagnostisering.

Lisa: ja, jeg har jo det. Jeg har PTSD og fibromyalgi. Fibroen kommer som en følge av ADHD, mest sannsynlig, man kan ikke si det helt sikkert, men jeg er 90% sikker

Lisa og Sigrid har fått kroniske tilleggsplager som preger hverdagen. Begge to fortalte at de har jobbet en periode, men per dags dato er plagene for store slik at de ikke kan jobbe. Lisa forteller også at en konsekvens er at hun ikke tåler psykososialt stress lenger ved at hun blir fort sliten. Dette kan også være en årsak til at jobb blir vanskelig. Anne har ikke fått noen tilleggsdiagnoser. Det kan være fordi hun ble diagnostisert tidlig i tjue årene, samt at hun har hatt mindre utfordringer på skolen, spesielt med det sosiale.

5. Drøfting

Som nevnt i innledningen er det mange jenter som ikke blir diagnostisert med ADHD i løpet av skoleårene, derfor ville jeg få ett innblikk i hvordan dette har påvirket dem. Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan artet symptomene seg på skolen for tre jenter med udiagnostisert ADHD, og hvordan har det påvirket dem å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet?

I dette kapittelet vil mine hovedfunn fra analysen bli drøftet opp mot teori som jeg har valgt. Delkapitlene i kapittelet er basert på studiens tre forskningsspørsmål. Først vil jeg se på hvorfor kvinnene ble diagnostisert sent. Bakgrunnen for det er fordi jeg ville se hvilke symptomer de viste på skolen, og dermed sette fokus på hvordan ADHD arter seg hos jenter. Videre vil jeg se på hvordan man kan hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker i skolen. I løpet av intervjuene fikk jeg inntrykk av at sosiale og emosjonelle vansker var en av de største utfordringene for informantene, og på grunn av dette vil jeg se hvordan jeg som lærer kan hjelpe elever med samme utfordringer. Avslutningsvis vil jeg se på hvilken betydning lærere og øvrig skolepersonell har for elevenes videre liv. Bakgrunnen for dette er at skoleløpet legger grunnlaget for resten av livet og kan påvirke mye i livet til elevene.

5.1. Forskningsspørsmål 1: Hvorfor ble informantene sent diagnostisert?

ADHD er en heterogen klinisk lidelse, så symptomer og vansker kan arte seg ulikt, likevel er det enkelte områder der alle personer med ADHD møter utfordringer eller har behov for ekstra støtte (Rønhovde, 2018, s. 64). I denne delen skal jeg se på ulike symptomer på ADHD, og se hvordan disse viste seg hos informantene. Begrunnelsen for dette er for å se om informantene viste tegn til ADHD på skolen, men de rundt ikke klarte å fange dem opp.

5.1.1. Kjernesymptomer

Det er flere symptomer/utfordringer knyttet til ADHD, men de man ofte forbinder med ADHD er kjernesymptomene hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Hyperaktivitet forbindes med vansker med å sitte i ro, uro i kroppen og mye energi, men det kan også oppleves som uro innvendig og rastløshet (ADHD Norge, 2020b). Funnene mine bekrefter dette ved at hyperaktiviteten var svært forskjellig hos informantene. For Sigrid var det generell uro i kroppen, mens for Anne var det mye indre uro. Sigrid forteller om at skolen ble lettere på videregående fordi hun fikk trene to ganger daglig. Dette viser hvordan hyperaktiviteten og uro har spilt en stor rolle i hennes skoleløp. Felles for Anne og Sigrid var at de begge fiklet mye i undervisningen. Jeg tolker dette som et symptom på hyperaktivitet ved at de ikke klarte å sitte i ro uten å drive med noe. Lisa forteller om en indre motor, men var opptatt av at det var viktig å begrense seg. Dette kan være noe hun har lært seg i voksen alder ved å kjenne igjen tegnene, men som ikke er like lett i skolealder. Til tross for utfordringene ved hyperaktivitet er det

viktig å huske på de sterke sidene også, som Engh (2014, s. 22) beskriver kan det å ha mye energi være en stryke fordi man får gjort mye på kort tid. Dette vises i funnene ved at både Lisa og Anne hadde mye skippertak på skolen, men begge gjorde det de skulle, selv om de hadde dårlig tid.

Impulsivitet kjennetegnes ved at man har vanskeligheter med å vente på tur, avbryter andre og handler uten å tenke seg om (ADHD Norge, 2020b). Sigrid beskriver seg selv som veldig impulsiv, men kommer ikke med eksempler. Likevel forteller hun senere at hun ofte havnet i konflikt, noe som kan være en konsekvens av impulsivitet. Jeg kommer tilbake til konflikt senere. For Anne og Lisa viste impulsiviteten seg som prating ved at de ofte fikk tilsnakk for prat i timen, og at de ikke fikk med seg det som foregikk rundt når de pratet. Impulsivitet kan også være en styrke ved at man tør å satse på nye ideer, samt at man ikke dveler ved fortiden (Befring & Uthus, 2019, s. 514). Sigrid begynte med sosiale medier for å opplyse mennesker om ADHD hos jenter, og i forbindelse med dette reiser hun rundt og har foredrag. Dette viser at hun har turt å ta sjanser, noe som kunne vært vanskeligere uten impulsiviteten. En utfordring i skolen i sammenheng med ADHD, diagnostisering og impulsivitet er at det som i ettertid har vist seg som impulsivitet kan bli sett på som «normal» atferd på skolen. Det er mange elever som prater, uten at det nødvendigvis er ADHD. Det faktum at de med ADHD kan ha ulike grader av vansker (Holthe, 2017, s. 8) gjør det vanskelig å diagnostisere fordi mange utfordringer kan arte seg ulikt fra person til person, og mye kan gjelde andre elever uten at det trenger å være en diagnose for det.

Det siste kjernesymptomet er uoppmerksomhet. Det kan vise seg som vansker med å gjennomføre oppgaver, ta imot beskjeder, vansker med å organisere seg og blir fort distraheret (ADHD Norge, 2020b). Som nevnt i teoridelen er uoppmerksom type en av de vanligste typene hos jenter med ADHD (Holthe, 2017, s. 8). Funnene mine bekrefter dette ved at alle informantene opplevde konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Lisa forteller at hun ikke fulgte med i timen, og sov mye. Det kan være flere grunner til dette, men det kan tyde på at hun sleit med å holde oppmerksomheten og konsentrasjonen, ved at hun ofte endte med å sovne. Dette kan bli tolket som latskap av lærerne, istedenfor ett uttrykk for at det er vanskelig å holde seg konsentrert. Sigrid og Anne forteller om dagdrømming, kinking ut av vinduet og fikling. Ovenfor forklarte jeg fikling som et symptom på hyperaktivitet, men det kan også være en måte å holde konsentrasjonen på. Selv om Anne og Sigrid sleit med å følge med så de begge to at de fikk med seg det som ble sagt, så det kan ha vært en måte for dem å holde konsentrasjonen på. En annen måte de med ADHD kan holde fokus og konsentrasjon på er gjennom hyperfokus (Leer, 2021, s. 97). Anne fortalte blant annet at hun opplevde hyperfokus i sammenheng med jobb. Jeg vil argumentere for at både Lisa og Anne som hadde mye skippertak gjennom skolen brukte sitt hyperfokus, samt sin hyperaktivitet til å fullføre oppgaver på kort tid.

5.1.2. Andre utfordringer knyttet til ADHD

De med ADHD har ofte eksekutiv dysfunksjon, det vil si at de har vansker med å styre og regulere tanker, følelser og atferd (Holthe, 2017, s. 8). I mine funn viste dette seg. Lisa og Anne forteller at skippertak var gjennomgående i skoleløpet. Anne beskriver det som: «i siste liten og i siste timen», dette er svært beskrivende ved at hun synes det var vanskelig å strukturere seg og ikke gjorde ting før hun absolutt måtte. Dette er ett eksempel på hvordan enkle oppgaver kan oppleves som håpløse, enten ved at det er

vanskelig å komme i gang eller at det er vanskelig å organisere seg. Som lærer er det viktig å være bevisst over disse utfordringene å prøve å hjelpe elevene best mulig, og spille på deres styrker. Som Leer (2021, s. 79) påpeker så kan man ikke tvinge de med ADHD eksekutive funksjoner, men vi kan hjelpe dem med å strukturere, planlegge og organisere. Anne forteller også at hun synes skolen ble vanskeligere når ting ble mer fritt. Dette ser jeg i sammenheng med eksekutiv dysfunksjon ved at hun selv måtte ta ansvar for egen læring og mer ansvar over egen studiehverdag. Hvis hun hadde fått mer hjelp til å planlegge egen studiehverdag, kunne den blitt lettere for Anne.

En annen utfordring som kan forekomme er motivasjonsvansker. Ofte blir ting fort kjedelig og man mister fokus (Holthe, 2017, s. 9). Dette kan sees i sammenheng med eksekutiv dysfunksjon og uoppmerksomhet ved at det er vanskelig å styre handlinger og oppmerksomheten med mindre ting er interessante eller utfordrende. Dette forteller informantene om også. Anne og Sigrid som begge omtalte seg selv som skoleflinke sa at en forutsetning for at de skulle konsentrere seg var at de opplevde faget som interessant. Igjen så kan dette være tilfelle for elever uten ADHD også, men forskjellen vil være om man vil eller ikke. For de med ADHD så kan det hende at de gjerne vil fullføre selv om de ikke synes at det er interessant, men de får ikke til å holde på motivasjonen til å gjennomføre. Dette kan føre til frustrasjon fordi man skuffer seg selv gang på gang (Holthe, 2017, s. 9). For de uten ADHD kan man oppleve motivasjonsvansker, men med vilje vil de allikevel kunne fullføre.

Følelsesregulering kan også være noe de med ADHD har utfordringer med. De kan ha en tendens til å oppleve og uttrykke følelser sterkere enn andre, i tillegg til at de blir mer påvirket av følelser enn andre (Holthe, 2017, s. 10). I mine funn var det flere av kvinnene som fortalte om vansker med egne følelser. For Sigrid var det som nevnt ovenfor mye konflikt i løpet av skoletiden. Hun forteller at hun ofte sa ifra når ting følte urettferdig, enten mot henne eller andre. Det vil si at hun hadde reaktiv aggresjon (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 136), ved at hun tydde til aggresjon som en reaksjon. I tillegg beskrev Sigrid seg som impulsiv, og ved å være impulsiv og utfordringer med følelsesregulering kan man ofte handle uten at man rekker å tenke over konsekvensene (Holthe, 2017, s. 10). Dette kan også være en grunn til at hun havnet i konflikt. Et interessant aspekt er at Lisa som også forteller om problemer med følelsesregulering både knyttet til sinne og frustrasjon, gjorde alt for å unngå konflikt. Man kan si at Lisa var tilpasningsdyktig (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 79) ved at hun tilpasset seg situasjonen, og prøvde å skifte samtaleemne når hun opplevde noe som ubehagelig, mens Sigrid var den impulsive (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 79) som tydde til konflikt.

Den siste utfordringen jeg vil ta for meg er sosiale utfordringer. Mange med ADHD kan slite sosialt ved at de synes det er vanskelig å forstå og plukke opp sosiale koder og signaler, eller blir sett på som «mye» ved at de snakker mye, mens andre er stille og forsiktige (Holthe, 2017, s. 10). I mine funn kan man trekke mye av de sosiale utfordringene til utfordringer med følelsesregulering. For Sigrid som havnet i konflikt med medelever så var hun ofte sint, noe som kan føre til vanskeligheter med medelever ved at hun oppleves som overdramatisk eller at hun overreagerer (Holthe, 2017, s. 10). I tillegg forteller både Lisa og Sigrid om vansker med å tolke sosiale signaler og det sosiale spillet. Verken Sigrid eller Lisa forteller om noen nære venner. Sigrid beskriver seg selv som guttejente, og at hun havnet i rusmiljøet fordi de var lette å være med. Det kan være fordi Sigrid har opplevd å bli avvist av andre ved at hun kan oppleves som voldsom

(Holthe, 2017, s. 10), og dermed søker til et miljø hvor hun vet hun ikke blir avvist. Lisa forteller om noen venner, men at disse ikke er venner i voksen alder. Dette viser at sosiale vansker kan gjøre det vanskelig å bygge og vedlikeholde vennskap. Det er viktig å huske på at man kan fungere sosialt og bygge gode vennskap til tross for ADHD, slik som Anne opplevde i løpet av skoleløpet. Som Engh (2014, s. 22) påpeker er det mange med ADHD som beskrives som vennlige og hjelpsomme, og lette å glede. Dette er viktig å huske på i møte med elever med ADHD.

5.1.3. Hvorfor ble ikke kvinnene fanget opp?

Hittil har jeg vist hvordan typiske utfordringer for de med ADHD artet seg hos kvinnene i løpet av skoledagen. Når man ser de slik listet opp, og hvilke utfordringer de ulike kvinnene hadde kan man stille seg spørsmålet: Hvorfor ble de ikke fanget opp? Det er mange tegn som tilsier at lærerne burde tenkt på ADHD, likevel var det ingen som gjorde det. Et interessant aspekt er at Engh (2014, s. 14) hevder at mange jenter ikke får tydelige symptomer før i puberteten. Likevel forteller to av informantene at de viste symptomer på barneskolen også. Sigrid forteller at hun havnet i konflikt på barneskolen og var mye frustrert, mens Lisa forteller om sinne som skjulte frustrasjonen, og sånn hadde hun hatt det siden hun var liten. Hvis skolepersonell ikke tror at jenter viser symptomer på ADHD før i puberteten så kan det være en mulig forklaring på hvorfor kvinnene ikke ble fanget opp fordi det var ingen som så etter det.

En annen forklaring kan være at kvinnene maskerte noen av utfordringene sine på skolen. Det vil si at de presenterte seg på en måte på skolen som får dem til å virke som at de ikke har disse utfordringene (Cuncic, 2022). Blant annet fortalte Sigrid og Anne at de fikla mye på skolen. Dette kan være en måte å maskere utfordringene de hadde med kroppslig og indre uro. Ved å fikle klarte de å sitte i ro, og dermed var de som alle andre. Ifølge Cuncic (2022) kan det å maskere ADHD-symptomene føre til at man får diagnosen sent fordi man skjuler symptomene sine. I tillegg kan det føre til at de rundt ikke tror på personen når man får ADHD fordi alle utfordringene har blitt maskert (Cuncic, 2022). I mine funn beskriver Anne denne problematikken ved at flere i hennes nære omkrets trodde hun brukte diagnosen for å rettferdiggjøre dårlige resultater på studiet. Lisa maskerte seg ved å gjøre seg mest mulig usynlig på ungdomsskolen. Det kan ha vært for å maskere over vanskene hun følte inni seg, og dermed var det lettest å gjøre seg mest mulig usynlig slik at hun ikke trådte feil. Et viktig poeng er at det å maskere utfordringene sine er en mestringsmekanisme som kan fungere i yngre alder, men etterhvert som man blir eldre blir det vanskeligere (Cuncic, 2022). Det kan være en forklaring på hvorfor kvinnene søkte hjelp i voksen alder, vanskene og utfordringene ble for store.

Et annet aspekt til hvorfor kvinnene ikke ble fanget opp var at kunnskap utvikler seg hele tiden, og det at kvinner kan ha ADHD er relativt nytt (Holthe, 2017, s. 6). Hvis lærerne eller annet skolepersonell ikke var oppdatert på hvilke symptomer/tegn man ofte ser hos jenter med ADHD er det vanskelig å fange opp. I tillegg er mange av vanskene som beskrevet ovenfor noe som kan være vanskelig for lærere å plukke opp, blant annet motivasjonsvansker og eksekutiv dysfunksjon. Hvis kvinnene ikke var åpne om at dette var en utfordring så kan det være vanskelig for lærere å se. Likevel er en av hovedoppgavene til en lærer å gjøre slik at elevene opplever mestring og inkludering til tross for ulikheter (Haug, 2011, s. 20). Et av premissene her er at lærer må være observant å se at elevene har utfordringer. Blant annet burde lærer ha sett at det ofte

tar lang tid før oppgaver blir gjennomført, eller at elevene fikler mye, eller at det var mye konflikt. Ifølge ADHD Norge (2022) er det viktig med tidlig innsats for at elever med ADHD skal oppleve mestring og å lykkes. Ved å ikke fange opp disse jentene tidligere slik at de kunne blitt utredet kan det hindre jentene i å lykkes på skolen.

5.2. Forskningsspørsmål 2: Hvordan hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker?

I drøftingen knyttet til forrige forskningsspørsmål omtalte jeg utfordringer de med ADHD ofte har. Der kom jeg inn på følelsesregulering og sosiale utfordringer. I denne delen skal jeg se nærmere på dette ved å se på sosiale og emosjonelle vansker, og hvordan jeg som lærer kan hjelpe elevene med disse utfordringene med utgangspunkt i mentalisering og følelseshåndtering. God mentalisering og følelseshåndtering forutsetter gode lærer-elev-relasjoner ved at man må kjenne elevene for å hjelpe dem.

5.2.1. Sosiale vansker

Sosiale vansker er atferd som bryter med skolens forventninger og regler, og som hemmer læring og utvikling og gjør samhandling med andre utfordrende (Haugen, 2008, s. 23). Det kan være innagerende og utagerende atferd, som skaper ulike utfordringer for eleven, medelever og lærere.

5.2.1.1. Hvordan hjelpe elever med innagerende atferd?

Elever med innagerende atferd er ofte introverte, og går inn i seg selv. De kan gjemme seg bort og unngå å ta del i det sosiale fellesskapet (Befring & Uthus, 2019, s. 508). I analysedelen kommer det fram at Lisa gikk inn i seg selv og ville være mest mulig usynlig på ungdomsskolen. Mentalisering er et verktøy som brukes for å forstå at selv om noen oppfører seg på en bestemt måte så er det ikke dermed sagt slik personen er (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 57). I Lisa sitt tilfelle så handler det om at selv om Lisa er stille og forsiktig på skolen, er det ikke nødvendigvis sånn hun er ellers.

Som nevnt i teoridelen kan mentalisering deles inn i to dimensjoner, implisitt og eksplisitt. Implisitt mentalisering handler om den spontane fornemmelsen man har av andre, det er den mentaliseringen man gjør automatisk, uten å reflektere over det (Skårderud & Duesund, 2014). Som lærer kan man tenke at Lisa er stille og forsiktig, fordi hun trives med å være i bakgrunnen og ikke ta del i det sosiale samspillet, fordi hun ikke ser lei seg ut ved at hun smiler og gjør det hun skal på skolen. Dette er et eksempel på dårlig kvalitet av mentalisering, nemlig psykisk ekvivalens ved at man tenker at det ytre viser det indre, og at det ikke er skille mellom tanke og fysisk virkelighet (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 94). Ved hjelp av eksplisitt mentalisering kan man ved å reflektere over hva som skjer, enten alene eller sammen med Lisa, skape en felles forståelse av virkeligheten (Skårderud & Duesund, 2014). En god lærer ville tatt en prat med Lisa for å finne ut av hvorfor hun er stille og forsiktig, om det er noen som plager henne, om hun føler seg utrygg eller om hun er tilfreds med situasjonen. På denne måten ville læreren brukt eksplisitt mentalisering for å lære å kjenne Lisa bedre. Dette er målet med eksplisitt mentalisering ved at man skal lære å kjenne seg selv og andre bedre, håndtere utfordringer bedre, samt fortolke mer presist (Skårderud &

Sommerfeldt, 2013, s. 59). Dette bidrar til en god lærer-elev-relasjon ved at Lisa opplever at lærer bryr seg om henne.

Det finnes forskjellige kvaliteter av mentalisering. Den gode mentaliseringen handler om å forstå betydningen av forskjellige kontekster, å sette ting i perspektiv og ha en utforskende tilnærming til oss selv og andre (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 91). Ved å ta en prat med Lisa om hvordan hun har det og hvorfor hun er stille og forsiktig bidrar til god kvalitet på mentaliseringen. Da prøver man å sette seg inn i Lisa sin situasjon. En utfordring kan være at Lisa har dårlig kvalitet på egen mentalisering. For eksempel kan det være at hun er i forestillingsmodus. Det vil si at hun ikke har kontakt med sitt indre (Skårderud & Duesund, 2014). Det kan vise seg ved at Lisa ikke klarer å sette ord på hva hun føler, og sier at alt er greit. Dette kan gjøre det utfordrende for lærer, men da er det viktig at lærer har god mentaliseringsevne og prøver å hjelpe Lisa med å sette ord på følelser. Det kan for eksempel gjøres gjennom følelshåndtering. Man kan si at Lisa har overregulerte følelser (Fallmyr, 2020, s. 108) ved at hun kan fremstå som følelsesflat ved å være stille og forsiktig og gjøre lite ut av seg. Følelser driver og igangsetter atferd (Fallmyr, 2020, s. 19), og når Lisa har overregulerte følelser kan det gjøre at hun blir passiv i sosiale settinger. I mine funn kommer det fram at Lisa følte seg utrygg som førte til at hun ble passiv og usynlig. Dette viser hvordan følelser styrer atferden. Som lærer er det viktig å prøve å få Lisa til å sette ord på følelsene, og dermed hjelpe henne til å føle seg trygg slik at hun kan ta del i fellesskapet. Målet er at Lisa skal klare å håndtere og regulere følelser på egenhånd (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 22). Dette vil være viktig lærdom for senere i livet, og bidra til livsmestring som jeg kommer tilbake til senere.

En viktig forutsetning for at elever med ADHD skal lykkes og oppleve mestring er tidlig innsats og riktig tilrettelegging (ADHD Norge, 2022). Stille og tilbaketrunkne elever blir ofte oversett og overlatt til seg selv (Befring & Uthus, 2019, s. 508). Som lærer er det viktig å være obs på dette, og viktig at man er bevisst over at alle elever skal føle seg sett. Dette kan for eksempel gjøres ved at man ved hver oppstart av timen viser at man ser eleven ved hjelp av et smil, et nikk eller et enkelt spørsmål om hvordan dagen går (Engh, 2014, s. 75). Dette bidrar til at Lisa føler seg sett, inkludert og får en god start på timen. Videre var det som nevnt utrygghet som bidro til at Lisa ble stille og forsiktig, gjennom forutsigbarhet og struktur i undervisningen kan man bidra til at Lisa blir tryggere og kjenner mindre på indre uro (Engh, 2014, s. 76). Det oppleves som tryggere for elevene hvis de vet hva slags time de går til. Et siste tiltak jeg vil trekke fram er samarbeidsoppgaver. Forskning viser at barn og unge lærer mer når de samarbeider om å løse oppgaver og kan kommunisere med medelever (Engh, 2014, s. 74). Ved å legge til rette for læring med andre kan dette hjelpe Lisa til å føle seg tryggere på medelever, samt utvikle tettere relasjoner.

5.2.1.2. Hvordan hjelpe elever med utagerende atferd?

Elever med utagerende atferd er ofte hyperaktive, impulsive og noen ganger aggressive. De er ofte synlige i sosiale settinger, men ofte negativ oppmerksomhet (Befring & Uthus, 2019, s. 505). Dette kan være elever som er krevende å håndtere for lærere, men hvor mentalisering kan være et nyttig verktøy. Mentaliseringstradisjonen tar hensyn til at mennesker har ulike forutsetninger, og forestillingsevner varierer ut fra kontekst og hvem vi omgås med (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 57). I mine funn kom det fram at Sigrid ofte havnet i konflikt med medelever og lærere. Sigrid med udiagnostisert

ADHD og de utfordringene det medbringer har dårligere forutsetninger for god mentalisering enn andre. Ifølge Sigrid bunnet mange av konfliktene i sjalusi eller at noe opplevdes som urettferdig. Dette viser at det ble påvirket av hvem hun omgikk seg med, samt hvilken kontekst.

Tidligere nevnte jeg implisitt og eksplisitt mentalisering. Når det gjelder elever med utagerende atferd kan det ofte føre til negative tanker om eleven. Implisitt mentalisering handler om hvordan man møtes gjennom kropp og atferd (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 58). Sigrid sin utagerende atferd kan føre til at lærer får dårlige tanker om henne ved at det ofte er mye bråk og konflikt rundt Sigrid. Dette kan føre til dårlig kommunikasjon og dårlig lærer-elev-relasjon. Dette er fordi mentalisering legger grunnlaget for god kommunikasjon, følelse av fellesskap og sunne forhold (Skårderud & Duesund, 2014). Ved hjelp av eksplisitt mentalisering kan man gjennom felles forståelse og delte verdier lære å kjenne seg selv og andre bedre, samt håndtere utfordringene rundt Sigrid bedre, og fortolke virkeligheten mer presist (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 59). Dette vil gjøre at Sigrid føler seg mer respektert, noe som vil bidra til et godt læringsmiljø og en god lærer-elev-relasjon (Munthe, 2011, s. 138). Ved at lærer viser respekt og forståelse ovenfor Sigrid kan gjøre at medelevene gjør det samme, og dermed bidrar det til en god tone mellom elevene også.

Som nevnt ovenfor er det forskjellige kvaliteter av god og dårlig mentalisering. I Sigrid sitt tilfelle kan det virke som at hun sliter med mentaliseringen ved at hennes vanskelige følelser ofte omsettes til handling, også kalt teologi (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 97). Dette kan bety at hennes følelser var underregulerte, det vil si at de kom plutselig og ga kraftige reaksjoner (Fallmyr, 2020, s. 109). Sigrid beskriver at følelsen av urettferdighet ofte førte til konflikt. Dette viser at følelsene var underregulerte. I tillegg viser det at Sigrid hadde reaktiv aggresjon, det vil si at hennes sinne kom av frustrasjon, utrygghet og provokasjoner fra andre elever (Lund & Lindbäck, 2020, s. 136). I mine funn forteller Sigrid at hun ikke startet konflikter selv, men at hun var kjapp med å si ifra. Dette kan ha ført til at medelever provoserte henne for å få en reaksjon. En måte å hjelpe Sigrid på er gjennom følelsesguiding. En lærer må håndtere alle elevene sine følelser (Fallmyr, 2020, s. 179), og ofte er sinne forbundet med skam, selv om det er like mye en følelse som alle andre følelser. Som lærer er det viktig at man anerkjenner alle følelser, men ikke all atferd (Fallmyr, 2020, s. 202). Det vil si at Sigrid skal få lov til å være sint, men hun får ikke lov til å være slem eller ufin med andre. Mange lærere tyr til kjeft hvis elevene ikke oppfører seg etter boka, dette er ikke hensiktsmessig ved følelsesguiding (Fallmyr, 2020, s. 202). Hvis man får kjeft for følelsene sine bringer det med seg mer skam, samt at man ikke får hjulpet elevene. Det er bedre at man viser forståelse gjennom å lytte og gi bekreftelse på at det elevene føler er lov (Fallmyr, 2020, s. 202). På den måten kan elevene oppleve emosjonell støtte ved at de blir verdsatt, akseptert og hørt (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Dette bidrar til god lærer-elev-relasjon.

En god lærer-elev-relasjon er viktig for at elever skal få riktig tilrettelegging på skolen (Engh, 2014, s. 62). Et viktig aspekt for elever med ADHD er at de ofte opplever tilsnakk (Engh, 2014, s. 76), for elever med utagerende atferd er dette også tilfellet. Det er viktig at man som lærer er bevisst over dette, og heller fokuserer på å rose elevene og gi de oppmerksomhet for de positive tingene de gjør (Engh, 2014, s. 76). Sigrid omtalte seg selv som skoleflink og at hun alltid gjorde det hun skulle på skolen. Ved å rose Sigrid for de faglige prestasjonene kan dette gjøre at hun får en bedre skolehverdag, og ikke

kjenner like mye på frustrasjonen som ofte fikk henne i konflikt. Et annet tiltak som kan hjelpe elever med ADHD er plassering. For de med ADHD kan det hjelpe å bli plassert slik i klasserommet at visuelle inntrykk blir redusert, samt at man blir litt isolert fra resten av klassen (Engh, 2014, s. 73). For Sigrid som ofte havnet i konflikt kan det å plasseres litt for seg selv gjøre at hun blir mindre forstyrret av andre, og dermed unngår konflikt.

5.2.2. Hvordan hjelpe elever med emosjonelle vansker?

Sosiale og emosjonelle vansker henger ofte sammen, med emosjonelle vansker oppstår sosiale vansker og motsatt (Haugen, 2008, s. 28). Emosjonelle vansker karakteriseres ved en affektiv reaksjonsform og/eller en generell tilstand som avviker fra normal sinnstilstand (Haugen, 2008, s. 28). Som nevnt henger ofte sosiale og emosjonelle vansker sammen, men ikke alltid. Anne fortalte ikke om sosiale vansker, heller tvert imot ved at hun hadde mange venner og lite trøbbel. Derimot fortalte hun om emosjonelle vansker. Anne bruker begrepet «overtenking». Jeg tolker dette som å være overveldet av egne tanker og følelser, og kobler det til indre uro. Jeg ser «overtenking» i sammenheng med at elever lett kan bli overveldet av stress og følelser fordi deres nervesystem ikke er ferdig utviklet, og forståelsen av verden kan være begrenset (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 22), men ved ADHD kan dette bli forsterket.

Tidligere nevnte jeg følelseshåndtering og følelsesguiding som hjelpemidler til elever med ulike sosiale vansker. Dette kan også hjelpe elever med emosjonelle vansker. Man kan si at Anne har vekslende følelser ved at hun opplever indre uro, noe som kan komme av at hun veksler mellom under- og overregulerte følelser (Fallmyr, 2020, s. 109). Målet med følelseshåndtering og følelsesguiding er å få velregulerte følelser som vil si følelser som er tilpasset situasjonen og som gir harmoni og lettelse (Fallmyr, 2020, s. 109). Ved hjelp av følelsesguiding skal man lære seg å oppdage og akseptere følelser og behov (Fallmyr, 2020, s. 179). Fallmyr (2020, s. 184) har laget en følelsesguide på fire steg: Det første handler om å oppdage følelsene bak atferden, videre undersøker man og bekrefter følelsene, før man validerer følelsene og behovene og til slutt prøver å fikse problemet. Et viktig aspekt ved følelsesguiding er at det forutsetter at begge parter, altså lærer og elev har god mentaliseringssevne, samt god lærer-elev-relasjon. Det er vanskelig for lærer å sette seg inn i elevens følelser hvis man ikke klarer å se elevens ståsted. I tillegg er det vanskelig med følelsesguiding hvis eleven ikke klarer å sette ord på egne følelser, altså er i forestillingsmodus (Skårderud & Duesund, 2014). I mine funn fortalte Anne at hun trodde alle andre hadde samme utfordringer med «overtenking» og indre uro som henne. Dette viser at hun ikke satte ord på hva hun følte til andre mennesker for da kunne denne forestillingen blitt bestridt. Hvis Anne hadde fått hjelp til dette gjennom følelsesguiding kunne skolehverdagen hennes blitt lettere.

5.2.3. Tilrettelegging

Tidligere har jeg forklart hva man kunne gjort for å hjelpe informantene med de sosiale og emosjonelle utfordringene de hadde på skolen. Videre skal jeg se konkret på den tilretteleggingen de opplevde, selv uten diagnose på papiret. Ifølge mine informanter fikk de ikke mye tilrettelegging på skolen, men det lille de fikk bidro til en bedre skolehverdag.

Det første jeg skal se på er individuell tilrettelegging. Det er mye jeg som lærer kan gjøre for elevene. I analysen kom det fram at Sigrid og Anne opplevde å få vanskeligere

fagstoff i noen fag. Dette gjorde at de følte seg sett ved at de fikk større utfordringer og faglig nivå som passet deres kompetanse. Slik faglig tilrettelegging kan bidra til relasjonen ved at elevene opplever instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191). I mine funn fortalte Anne at hun var usikker på om hun ville ha faglig tilrettelegging i flere fag fordi hun ikke ville føle seg annerledes fra resten av klassen. Dette er et viktig aspekt. Det er mange elever som er redde for å skille seg ut, og derfor er det viktig at lærer og elev sammen blir enige om hva som er best for eleven. Mine funn viste at en annen individuell tilrettelegging som kan hjelpe er plassering og isolering. For Anne hjalp det å sitte på grupperom ved at hun fikk prate og jobbe med fagstoff i eget tempo, mens for Lisa så hjalp det å sitte bakerst i klasserommet slik at hun hadde oversikt. Sigrid ville gjerne ha musikk på ørene slik at hun kunne stenge ute det som skjedde rundt henne. Ifølge Engh (2014, s. 73) er plassering viktig for elever med ADHD ved at de kan isolere seg fra medelever og redusere visuelle inntrykk. Dette viser at det er ulike måter å tilrettelegge for de med ADHD slik at de får konsentrert seg om skolearbeidet.

Et interessant aspekt jeg oppdaget i arbeidet med denne studien var at elevenes råd til skolepersonell og hva de skulle ønske skolen gjorde annerledes samsvarer med forskning. Dette til tross for at det er år siden kvinnene var ferdig med skolen. Blant annet pratet flere av dem om viktigheten av relasjoner og at lærerne så elevene. I tillegg nevner både Lisa og Anne individuell tilrettelegging som viktig. Lisa fokuserer på at lærere må legge bort egne følelser og heller sette seg inn i elevens situasjon, noe som bekreftes av mentalisering og følelseshåndtering. I opplæringsloven § 9A-8 står det at elevene har rett til medvirkning og skal engasjeres i planlegging og gjennomføring av tiltak for helse, miljø og sikkerhet (Opplæringslova, 1998). Det vil si at elevene har rett til medvirkning i avgjørelser som påvirker dem, og mine funn bekrefter at elevene ofte vet best hva dem trenger for å oppleve mestring og tilhørighet på skolen.

5.3. Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har lærere/skolepersonell for elevenes videre liv?

Det sies at elever som mestrer skolen, har bedre forutsetninger for å mestre livet (Uthus, 2017a, s. 17). Som lærer ligger det et enormt ansvar i det utsagnet ved at vi har stor innvirkning på elevenes skolehverdag, og dermed senere liv. I denne delen skal jeg se på konsekvensene av at jenter med ADHD-like symptomer ikke blir fanget opp på skolen, samt skolepersonells ansvar for elevers livsmestring.

5.3.1. Konsekvenser av sendiagnostisering for informantene

Informantene forteller om flere tilleggslidelser de har fått gjennom årene. Dette er ikke overraskende ved at 75% av voksne med ADHD har tilleggslidelser, og risikoen for å utvikle disse øker hvis ADHD-diagnosen ikke oppdages og behandles (Holthe, 2017, s. 11). Flere av informantene gikk så langt som å si at tilleggsdiagnosene mest sannsynlig var en direkte årsak av at de ble diagnostisert sent. For Sigrid og Lisa har plagene blitt så store at de hemmer hverdagen deres. Begge kvinnene har blitt diagnostisert med fibromyalgi, og begge tror at dette kommer av at de ble diagnostisert sent. Anne forteller ikke om noen tilleggsdiagnoser, men det har hatt konsekvenser for videre utdanning. Det er vanskelig å si hva som gjør at det er så store forskjeller hos informantene, men en mulig forklaring er at både Lisa og Sigrid sleit mer på skolen enn Anne. Anne beskrev

skolen som en «artig» tid, mens Sigrid og Lisa beskrev flere utfordringer, spesielt med det sosiale. I tillegg til fibromyalgi har begge kvinnene også fått ulike emosjonelle utfordringer. Sigrid har agorafobi, mens Lisa har PTSD. Det er vist at kvinner med ADHD har større sannsynlighet for angst- og stemningslidelser (Holthe, 2017, s. 11). Man skal være forsiktig med å spekulere over andres menneskers psykiske vansker, men det at informantene ble diagnostisert sent har tydelig hatt store konsekvenser for disse to informantene. Det er ikke sikkert PTSD og agorafobi er en direkte konsekvens av at de ble diagnostisert sent. Men man vet at de med ADHD har større risikoer for å utvikle tilleggsplager, og ofte har vansker med selvregulering (Holthe, 2017, s.11). Dermed kan det at de ikke har fått hjelp tidligere gjort at de er mer disponert for å utvikle disse diagnosene enn de hadde vært hvis de hadde fått behandling og hjelp tidligere i livet.

5.3.2. Livsmestring

Det er tydelig at det er viktig at de med ADHD-like symptomer blir fanget opp og diagnostisert i skolen når man ser på konsekvensene sendiagnostisering kan ha. Dette er ikke bare fordi at skoleløpet skal bli bedre, men også fordi det kan være en hjelp for elevene ved at de får en slags forklaring på hvorfor de er som de er. Det er registrert at risikoen for selvskading og selvdrap er betydelig høyere blant dem med ADHD enn uten (Holthe, 2017, s. 11). Dette viser at det er mange vansker knyttet til ADHD, og det er viktig at de får den hjelpen de trenger.

Skolen er pliktet gjennom opplæringsloven til å gi elevene ferdigheter, holdninger og kunnskaper til å mestre egne liv (Opplæringslova, 1998). Et av temaene som skal bidra til dette er «folkehelse og livsmestring». Formålet med temaet er at det skal bidra til at elevene lærer å håndtere motgang og medgang, og praktiske og personlige utfordringer på en hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som kommende lærer så spør jeg hvordan man skal lære bort livsmestring til elever? Og hvertfall når elevene har så ulike utgangspunkt. Uthus (2017b, s. 164) understreker denne problemstillingen i skolen, og sier det er et stort elevmangfold og variasjonene i hva de trenger for å kunne ta del i og mestre fellesskapene er store. Det er vanskeligere for elever som har traumatiske opplevelser og diagnoser som ADHD å mestre livet enn de som har hatt en trygg barndom og ingen diagnoser som gir ekstra utfordringer. Jeg tenker at et viktig aspekt er at vi som er utdannet lærer kan gi elevene best mulige forutsetninger, og en del av det er å fange opp elevene med for eksempel ADHD, slik at de får den hjelpen de trenger. Helgeland (2008, s. 15) understreker skolepersonells ansvar på å fange opp signaler når de har mistanke om at elevene ikke har det godt. I tillegg er det vist at tidlig innsats er viktig for at de med ADHD skal lykkes på skolen (ADHD Norge, 2022). Dette viser at skolepersonell har en viktig rolle i å fange opp elevenes vansker, og dermed gi de best mulig forutsetning for å lykkes senere i livet. Jeg tenker at spesialpedagoger har en viktig rolle her ved at de kan bidra med kunnskap om ulike diagnoser, og er mer oppdatert på kunnskap om hvilke tegn man skal se etter. Dette er i henhold til hva Uthus (2017b, s. 167) påpeker ved at spesialpedagogikken blir et supplement til allmennpedagogikken. Dette viser at samarbeid innad i skolene er viktig.

I overordnet del av læreplanen står det at gjennom temaet «folkehelse og livsmestring» skal skolen gi elevene kompetanse til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmålet er hva ligger i ansvarlige livsvalg og hvordan kan man hjelpe elevene dit? Tidligere i drøftinga har jeg sett på mentalisering og følelseshåndtering. Dette er verktøy som kan hjelpe elever til å ta ansvarlige livsvalg ved at de ikke lar følelsene ta

overhånd. Likevel er det mye som spiller inn som lærere ikke rår over. Som nevnt ovenfor har noen elever bedre utgangspunkt til livsmestring enn andre, og hvis man setter det på spissen, kan en spørre om lærerne til elevene som ikke mestrer livet vil være ansvarlig for det? Og hva vil det si å mestre livet. Lisa og Sigrid som begge har tilleggsdiagnoser som preger hverdagen, er ikke i stand til å jobbe i dag. Vil det si at deres lærere mislyktes og at Sigrid og Lisa ikke mestrer livet? Noen vil nok si det ved at de ikke bidrar til samfunnet på samme måte som de som jobber. Likevel kan man argumentere i mot. Begge kvinnene har stiftet familie, og bruker sine erfaringer som kvinne med ADHD å rette oppmerksomhet på dette gjennom sosiale medier. Det vil si at de hjelper andre kvinner i samme situasjon, dermed mestrer de livet likevel. Dette viser at begrepet livsmestring er vagt, og hva som er livsmestring er opp til den det gjelder. Til tross for dette mener jeg at lærere har et ansvar for elevenes livsmestring. Dette er understreket i FNs barnekonvensjon som er et viktig grunnlag for norsk lov. I artikkel 23 står det at barn har rett til et fullverdig liv som sikrer deltakelse i samfunnet og at det skal legges til rette for gode vilkår for læring og utvikling (Befring & Næss, 2019, s. 26). Dette viser at lærere og annet skolepersonell har ansvar overfor elevenes liv på skolen og hvordan de mestrer livet videre ved å gi de best mulige forutsetninger i løpet av skoleårene.

6. Oppsummering og avsluttende betraktninger

I denne studien har jeg rettet oppmerksomheten mot tre unge kvinner og deres opplevelser knyttet til hvordan det er å gjennomføre skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å få diagnosen. Ved å få et innblikk i de unge kvinnenes erfaringer har jeg fått kunnskap om hvordan ADHD kan arte seg hos jenter, hvordan jeg som lærer kan hjelpe jentene og hvilke konsekvenser det kan ha for videre liv at jenter ikke får diagnosen i skolealder. Problemstillingen for studien har vært:

Hvordan artet symptomene seg på skolen for tre jenter med udiagnostisert ADHD, og hvordan har det påvirket dem å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet?

For å kunne drøfte temaet har jeg gjennomført kvalitative dybdeintervjuer av tre kvinner som har fått diagnosen i voksen alder. Alle har erfaring med å gjennomføre skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å få diagnosen. Gjennom analyse og tolkninger av studiens empiri synes det å være tre kategorier som favner essensen av kvinners opplevelser knyttet til ADHD og skoleløpet for disse kvinnene. Kategoriene er: *ADHD hos jenter og hvordan det arter seg, sosiale og emosjonelle vansker og konsekvenser av sendiagnostisering*. Det teoretiske rammeverket består av innføring i ADHD-diagnosen, det å være lærer til elever med utfordringer som sosiale og emosjonelle vansker, med fokus på mentalisering og følelshåndtering, og livet etter skoleløpet med fokus på livsmestring og konsekvenser av sendiagnostisering.

6.1. Oppsummering av studiens resultat

For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som tar for seg ulike sider av det å være jente med ADHD-like symptomer uten å få diagnosen i løpet av skoleårene.

Forskningsspørsmål 1: Hvorfor ble informantene sent diagnostisert?

Ut ifra kvinnenes beskrivelser av deres skoleløp viste de flere ADHD-like symptomer gjennom skoleløpet, likevel ble de ikke diagnostisert. Først og fremst kan det være fordi kvinnens vansker varierte ved at de hadde ulike grader av vansker og ulike utfordringer. I tillegg maskerte informantene symptomene sine på skolen, noe som kan gjøre det vanskelig for skolepersonell å oppdage vanskene. Et annet aspekt er at mange av symptomene var lite synlige for lærerne, ved at det var mye som foregikk på innsiden. Likevel kan man ut ifra studien se at en stor grunn til at kvinnene ble diagnostisert sent kommer av mangel på kunnskap. Hvis lærere eller annet skolepersonell hadde kunnskap om hvordan ADHD kan arte seg hos jenter, og hvilke symptomer de ofte viser, er det en mulighet at kvinnene kunne blitt fanget opp i skoleløpet.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker?

I løpet av intervjuene og arbeidet med empirien fikk jeg inntrykk av at sosiale og emosjonelle vansker var en av hovedutfordringene til informantene, og at dette

gjennomsyret mye av skolehverdagen. Gjennom studien har jeg funnet ut av at det er mye man som lærer kan gjøre for å hjelpe elever med disse utfordringene. Noe av det viktigste jeg fant ut av er at det er viktig med gode lærere som er forståelsesfulle og som evner å sette seg inn i elevens situasjon, altså har god mentaliseringsevne. Ved god mentalisering hos lærer får man et nytt perspektiv på elevenes utfordringer, samt at man inviterer elevene til å fortelle om egne opplevelser slik at det blir en felles forståelse. Videre er det viktig å lære elevene god mentalisering, samt følelshåndtering slik at de kan lære å håndtere egne utfordringer på en hensiktsmessig måte. Til slutt er det flere praktiske tiltak man som lærer kan gjøre for å hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker. Det lønner seg å gjennomføre tiltak i samarbeid med eleven slik at elevene får medvirkning i eget liv.

Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har lærere/skolepersonell for elevenes videre liv?

Gjennom studien ble jeg oppmerksom på hvor store konsekvenser sendiagnostisering av ADHD kan ha. To av kvinnene forteller om tilleggsdiagnoser som påvirker hverdagen deres i stor grad. Dette viser hvor viktig det er at elever med utfordringer blir fanget opp i løpet av skoleløpet slik at de kan få den hjelpen og støtten de trenger. Dette viser også at lærere/skolepersonell har stor betydning for elevenes liv. Skolen er en arena hvor elevene skal utvikle seg, få kunnskap og oppleve mestring og inkludering slik at deres sjanser for å mestre livet øker. Hvis lærere klarer å hjelpe elever med ekstra utfordringer, enten ved å fange de opp slik at de kan diagnostiseres, eller tilrettelegge på andre måter så gir man elevene best mulige forutsetninger for å lykkes videre i livet.

I studien har jeg fått innblikk i tre kvinners skoleløp, og hvordan deres symptomer på ADHD artet seg på skolen. Den har vist at kvinner opplever symptomer på ADHD gjennom skoleløpet, og at disse må fanges opp slik at de får hjelp. Studien har satt søkelys på hvilke symptomer man kan se etter hvis man er usikker på om ei jente har ADHD eller ikke. Videre har studien vist at det å gå udiagnostisert med ADHD gjennom skoleløpet kan ha store påvirkninger på livet, både i skoleårene, men også videre i livet. Gjennom studien har jeg rettet oppmerksomhet mot hvor viktig det er at jenter og kvinner blir fanget opp i løpet av skoleårene slik at de får hjelp, og hvor viktig det er med lærere som har kunnskap om ADHD hos jenter.

6.2. Studiens styrker og svakheter

Denne studien har gitt kunnskap og innsikt i jenter og ADHD, og hvordan ADHD-like symptomer kan arte seg på skolen. Det å ha et kritisk blikk på egen studie er nødvendig for å belyse dens styrker og svakheter. Min studie har hatt sine begrensninger angående størrelsen på utvalget av informanter som har blitt undersøkt. Utvalget bestod av tre kvinner, som gir en konsekvens av at studien ikke er representativ. Likevel har en av fordelene ved å ha et mindre utvalg, vært at resultatene har gitt dypere innsikt i deres opplevelser og erfaringer.

Videre er det nødvendig å nevne at undersøkelsen er begrenset til kvinnenes stemme. På grunn av dette er en annen begrensning ved denne studien at det er vanskelig å få et helhetlig bilde av skoleløpet til kvinnene. En måte å styrke oppgaven på ville vært å innhente informasjon fra skolene til kvinnene, lærerne de har hatt og andre ansatte som

kjente dem, samt foresatte til kvinnene. Samtidig vil jeg trekke frem at ved å kun ha kvinnenes stemme i fokus kommer deres opplevelser tydeligere fram. Som nevnt i innledningen blir jenter og kvinner diagnostisert senere enn gutter og menn, og på grunn av dette mener jeg at det er viktig at studien fokuserer på kvinnenes stemme og deres opplevelser for å fram hvordan det er å fullføre skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å bli diagnostisert. Det at kvinnene får muligheten til å fortelle om sine opplevelser av skoleløpet, har gitt en nyansert vinkling på temaet ADHD og jenter i skolen, og hvilke konsekvenser det kan ha. Ved å ha fokus på kvinnens stemme kan det være til hjelp for andre i skolen ved at man vet hva man skal se etter og hvordan man kan hjelpe dem.

Denne studien fokuserer på kvinnenes generelle opplevelse av skoleløpet, og vektlegger ikke et spesifikt aspekt ved det. Svakheten ved dette er at det har gitt mer overfladiske beskrivelser av skolekonteksten som helhet. Dersom jeg hadde valgt å fokusere på et bestemt aspekt, for eksempel sosiale utfordringer, ville det gitt dypere innsikt i den delen av skolekonteksten. Derimot er fordelene med å ha fokus på den generelle opplevelsen av skoleløpet at man får en mer nyansert beskrivelse av kvinnenes opplevelser. Ved å se på både faglige, emosjonelle og sosiale utfordringer får man dekket flere av utfordringene kvinner med ADHD kan oppleve, og dermed vise at ADHD kan påvirke flere deler av elevenes skoleløp. Med utgangspunkt i disse refleksjonene ønsker jeg å belyse muligheter til videre forskning.

6.3. Videre forskning

Denne studien har hatt hovedfokus på kvinners erfaringer med å gjennomgå skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å få diagnosen. Dette fokuset gjør at oppgaven har belyst flere aspekter ved kvinnenes erfaringer, men ikke hvordan samme scenario har vært for menn. I oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i et tydelig skille mellom gutter og jenter, og kvinner og menn. I virkeligheten er skillet mye mer nyansert enn hva oppgaven presenterer. Til videre forskning hadde det dermed vært interessant å undersøke menns opplevelse av å gå gjennom skoleløpet med ADHD-like symptomer uten å få diagnosen, samt hvilke konsekvenser dette har hatt for dem. Det hadde vært nyttig å undersøke hvordan deres symptomer artet seg på skolen, om det var store forskjeller eller om det er de samme symptomene som blir oversett. I tillegg kunne det vært spennende å sett på hva slags tilrettelegging disse guttene hadde på skolen, om det var like mangelfullt som hos jentene eller om dette er typisk for jenter.

I tillegg til å se på gutters opplevelse hadde det også vært lærerikt å undersøke ett større utvalg av kvinner. På den måten kan man se om det som har blitt undersøkt i denne studien er representativt for jenter med ADHD-like symptomer i skolen. I tillegg hadde det vært nyttig å sammenligne med jenter som får diagnosen i løpet av skoleløpet. Da kunne man ha undersøkt hvilke symptomer de viser, hva slags tilrettelegging de får i skolen og hvordan livet har vært for dem etter skoleløpet. På denne måten kan man se om disse jentene viser de samme symptomene, men blir fanget opp likevel, eller om de viser andre symptomer som lærere lettere kobler til ADHD-diagnosen.

Et annet aspekt som kunne vært interessant å undersøke er læreres kunnskap om jenter og ADHD. Innledningsvis nevnte jeg at jenter ofte opplever like mange og alvorlige symptomer på ADHD, likevel blir de diagnostisert senere enn gutter. På bakgrunn av

dette hadde det være spennende å undersøke hva slags holdninger og kunnskaper lærere og annet skolepersonell har til ADHD hos jenter. Det er tydelig at det er mange som har manglende kunnskap og at sendiagnostisering kan påvirke livene til de som ikke blir diagnostisert. På veien videre ville det derfor vært aktuelt å belyse læreres kunnskap om ADHD hos jenter. Forskning på ADHD hos jenter viser at det er nødvendig at skolepersonell øker kunnskapen sin.

Referanseliste:

- ADHD Norge. (2020a, 01. oktober). *ADHD hos kvinner*.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/adhd-hos-kvinner>
- ADHD Norge. (2020b, 01. oktober). *Kjennetegn på ADHD*.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/kjennetegn-pa-adhd>
- ADHD Norge. (2022, 10. mars). *Inkludering av elever med ADHD- hva virker?*.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/inkludering-av-elever-med-adhd-hva-virker>
- Barne- og familiedepartementet. (2020, 09. oktober). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Befring, E. & Næss, K-A.B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 23-51). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 500-523). Cappelen Damm akademisk.
- Brændtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (1.utg.). Gyldendal akademisk.
- Cuncic, A. (2022, 04. februar). *What is ADHD masking?*. Very well mind.
<https://www.verywellmind.com/what-is-adhd-masking-5200863#citation-1>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kreativ tilnærming* (1.utg.). Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen* (1.utg.). Cappelen damm akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilpasning* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg., s. 186-200). Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2011). Å være lærer. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5.-10.* (1.utg., s. 19-43). Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker?. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-43). Høyskoleforlaget.

- Helgeland, I.M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I.M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2.utg., s. 13-25). Kommuneforlaget.
- Holthe, M., E., G. (2017). *ADHD hos kvinner*. ADHD Norge. <https://adhdnorge.no/content/uploads/2017/03/adhd-hos-kvinner.pdf>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3.utg.) Cappelen damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Folkehelse og livsmestring- overordnet del av læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Leer, K. (2021). *ADHD. 7 veier til ny forståelse* (1.utg.). Cappelen damm.
- Lunde, O. & Lindbäck, S. (2020). *Pedagogiske tiltak i skole og barnehage*. Info Vest Forlag AS.
- Munthe, E. (2011). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5.-10.* (1.utg., s. 137-153). Høyskoleforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1.utg.). Cappelen damm akademisk.
- Rønhovde, L.I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3.utg.). Gyldendal.
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 (3), 152-164. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken. Mentalisering som holdning og handling (MBT-M)* (1.utg.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal akademisk.

- Tjora, A. Næss, S.C. & Levang, L.E. (2016). ADHD i et samfunnsperspektiv. I A. Tjora & L.E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 11-29). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1.utg). Cappelen damm akademisk.
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg., s. 17-47). Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg., s. 157-186). Gyldendal akademisk.
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge – en statusrapport*. (Rapport 20016:4). Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuene vil være semistrukturerte. Det vil si at jeg som forsker har laget noen spørsmål på forhånd, men jeg er åpen for at du kan komme med digresjoner, samt at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål.

Overordnet: Hvordan har det å være udiagnostisert med ADHD påvirket din skolegang?

Oppvarmingsspørsmål

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvis du skal beskrive deg selv med tre ord, hva ville det vært?
- Hva opplever du som positive egenskaper ved deg selv?
- Hva opplever du som utfordrende egenskaper?

ADHD-diagnosen

- Når ble du diagnostisert med ADHD?
 - o Alder
- Har du noen andre tilleggsdiagnoser eller vansker?
- Hvilke egenskaper er fremtredende hos deg med tanke på diagnosen?
- Hvilke konsekvenser har det hatt for deg at du ble diagnostisert sent?

ADHD-diagnosen i skolen

- Hvordan utspilte din ADHD seg på skolen?
- Kan du fortelle om hvordan en vanlig skolehverdag var for deg?
- Var du noen gang inne på tanken om at du kunne ha ADHD i skolegangen? Eller var det noen andre som tenkte dette (foreldre, lærere, øvrig familie osv.)?
- Hvilke aspekter ved diagnosen påvirket deg mest?
 - o Både positivt og negativt
- Gode erfaringer fra skolen?
 - o Forskjell fra trinnene?
- Dårlige erfaringer fra skolen?
 - o Forskjell fra trinnene?
- Skulle du ønske at du visste om diagnosen mens du gikk på skolen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva gjorde lærerne (skolen) for å tilrettelegge for deg?
- Hva kunne lærerne (skolen) gjort annerledes?
- Synes du skolen, slik som den er i dag, er godt nok tilrettelagt for elever med ADHD?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva bør eventuelt endres?
 - Er det noen spesifikke tiltak/endringer i skolen som du ser for deg kunne bidratt i stor grad til å gjøre hverdagen bedre for elever med ADHD?
- Har du inntrykk av at det er nok kunnskap blant lærere og annet personell på skolen om ADHD hos jenter?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Forskjell i dag og da du gikk på skolen?

Oppsummeringsspørsmål

- Hvorfor ønsket du å delta i dette forskningsprosjektet?
- Ser du tilbake på skolegangen din som en positiv eller negativ tid?
- Hvilke råd vil du gi til lærere og annet skolepersonell når det gjelder jenter og ADHD?
- Er det andre ting du ønsker å trekke frem eller snakke om som du mener kan være relevant for intervjuet og oppgaven?
 - Noe du mener er relevant som vi ikke har pratet om

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i mitt masterprosjekt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på jenter sin opplevelse av å gå udiagnostisert med ADHD gjennom skolegangen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få ett innblikk i jentenes opplevelser fra egen skolegang, og hvordan det å gå udiagnostisert gjennom skoleløpet har påvirket skolegangen deres. De problemstillingene jeg ønsker å få svar på er hvordan dette har påvirket dere, samt hva lærerne (skolen) gjorde bra og hva de kunne gjort annerledes. Dette er en del av mitt masterprosjekt i spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du møter de kriteriene jeg er ute etter i informanter. Du er ei jente som fikk diagnosen i voksen alder og som har gjennomført skoleløpet uten å bli diagnostisert.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til intervju. Intervjuet vil vare ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan symptomer som kan knyttes til ADHD påvirket din skolehverdag, hva lærerne (skolen) gjorde bra og hva de kunne gjort annerledes. Dine svar vil bli tatt opp på lydopptak, transkribert og anonymisert.

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 vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene om deg. For å sikre dette vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, det vil si i løpet av 2022. Personopplysninger og lydopptak vil slettes når prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Emma Simensen (e-post: emma.simensen@gmail.com eller telefon: 959 46 556)
- Veileder: Audhild Løhre. (e-post: audhild.lohre@ntnu.no eller telefon: 734 12 792)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (e-post: thomas.helgesen@ntnu.no eller telefon: 930 79 038)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Audhild Løhre
(Forsker/veileder)

Emma Simensen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, 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: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

589719

Prosjekttittel

Studie av jenter sin opplevelse med å gjennomgå skolegangen med ADHD-like symptomer uten å bli diagnostisert

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Audhild Løhre , audhild.lohre@ntnu.no, tlf: 73412792

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Simensen, emma.simensen@gmail.com, tlf: 95946556

Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.12.2022

Vurdering (1)

20.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.1.22 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 31.12.22.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Marianne Høgetveit Myhren

Lykke til med prosjektet!

