

Malin Stokmo Hansen

En kvalitativ intervjustudie om hvordan jenter med ADHD opplevde å være inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen.

“Hvis alle aksepterer deg for den du er, sånn som du er ... da er du inkludert”

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Malin Stokmo Hansen

En kvalitativ intervjustudie om hvordan jenter med ADHD opplevde å være inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Ellen Saur og Lena Haller Buseth
Juli 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne oppgaven rettes søkelyset mot jenter med ADHD og deres opplevelse av å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen. Elever med ADHD vil ofte kunne ha utfordringer knyttet til både det faglige og sosiale gjennom skoleløpet, som i sin helhet vil kunne påvirke inkluderingen. Målet med studien er å få innsikt i informantenes opplevelser og en økt forståelse for hvordan det er å ha diagnosen i den norske skole, samt finne ut hvilke faktorer som er viktig sett i sammenheng med inkluderingsprinsippet. Den teoretiske rammen for oppgaven handler om diagnosen ADHD og begrepet inkludering. Designet og metoden for undersøkelsen er en kvalitativ intervjustudie med fokus på fire jenter med diagnosen ADHD – oppmerksom type. Målet er å få frem deres opplevelser og stemme i forbindelse med det valgte tema. Gjennom en kvalitativ tilnærming er det blitt brukt et semistrukturert intervju, transkripsjon og analyse i datainnsamlingen. Funnene er blitt analysert og drøftet i lys av relevant teori og tidligere forskning på området. I drøftingen trekkes de temaene som ble funnet i analysen frem, disse er informantenes generelle opplevelse av skolehverdagen, inkludering – herunder sosial inkludering og faglig inkludering og lærerens betydning. Helt til sist vil informantenes tanker om inkludering og spesialundervisning med henhold til inkluderingsprinsippet bli belyst. Funnene fra intervju og analyse indikerer at jenter med diagnosen opplever at det er visse mangler i skolehverdagen for å kunne gi en fullverdig opplevelse av å være inkludert. Jentene gir uttrykk for at det trengs mer kunnskap om diagnosen blant lærere og at de savner mer forståelse rundt diagnosens symptomer. Det kommer tydelig frem at riktige tiltak og tilrettelegging er viktig, samt at gode relasjoner med medelever og lærere er betydningsfullt for opplevelsen av å føle seg inkludert.

Abstract

In this thesis, the focus is on girls with ADHD and their experience of being included in the academic and social environment in junior high school. Students with ADHD will often have challenges related to both the academic and the social throughout school, which in its entirety may affect the experience of being included. The goal of this study is to gain some insight to the informants' experiences and an increased understanding of what it's like to have the diagnosis in the Norwegian school, as well as to find out which factors that are important in connection with the inclusion principle. The theoretical framework for the thesis is about the diagnosis ADHD and the concept of inclusion. The design and method of the research project is a qualitative interview study focusing on four girls diagnosed with ADHD - inattentive type. My goal is to show their experiences and bring out their voice in connection with the chosen topic. Through a qualitative approach, a semi-structured interview, transcription and analysis have been used in the acquisition. The finds have been analyzed and discussed in the light of relevant theory and previous research in the field. In the discussion, the topics that were found in the analysis are highlighted, these are the informants' general experience of everyday school life, inclusion - including social inclusion and academic inclusion and the teacher's significance. Finally, the informants' thoughts on inclusion and special education in accordance with the inclusion principle will be elucidated. The findings from the interview and analysis indicate that girls with the diagnosis experience that there are certain shortcomings in everyday school life in order to provide a full-fledged experience of being included. The girls express that more knowledge about the diagnosis is needed among teachers and that there is a lack of understanding about the symptoms of the diagnosis. It's clear that the right actions and arrangements are important, and that good relations with peers and teachers are important for the experience of feeling included.

Forord

Da var fem år på høyere utdanning unnagjort, det har vært både spennende og lærerikt. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende og krevende, men også utrolig interessant og givende prosess. Før jeg begynte arbeidet med masteroppgaven var temaet ADHD og inkludering noe jeg brant veldig for. Bakgrunn for dette er at jeg har en elleve år yngre søster med diagnosen, som gjennom årene har stått i ulike utfordringer når det kommer til det å føle seg inkludert i skolehverdagen. Gjennom denne prosessen har jeg fått en større forståelse for- og innsikt i hvordan jenter med diagnosen opplevde en skolehverdag på ungdomsskolen. Stikkord som gode venner, god kontakt med lærer, forståelse og tilrettelegging er nyttige begreper jeg tar med meg videre i livet som kommende spesialpedagog.

Med en pågående pandemi som preger ikke bare meg, men hele verden, er jeg takknemlig for de gode støttespillerne jeg har hatt under denne tiden. Det er mange som fortjener en takk. Jeg vil først og fremst takke ADHD Norge, Nord-Trøndelag. Da spesielt Lars Morten Lersveen, Mona Breiding Lersveen og Sissel Sundet, som har stått på og hjulpet meg med å finne informanter. Jeg vil takke de som stilte opp som informanter, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Jeg vil også takke mine veiledere Ellen Saur og Lena Haller Buseth for god veiledning, konstruktiv kritikk og beroligende ord i de utfordringer som har oppstått underveis i denne prosessen. Til slutt vil jeg takke mine studievenner, det mest beroligende en kan høre som en stresset student er: "Jeg vet ikke helt hva jeg driver med, jeg heller". Tusen takk for all god støtte.

Jeg kjenner i skrivende stund på en slags vemodig følelse over det å være ferdig. Denne oppgaven har vært "livet mitt" i over en lang periode. Mange timer med grubling, skriving og frustrasjon, men også pågangsmot, viljestyrke og lettelse over at det endelig løsner. Nå er jeg ferdig, og jeg gleder meg til å komme ut i jobb å bruke den kunnskapen studiet og masteroppgaven har gitt meg i praksis. Ikke minst skal de rundt meg skal få slippe å høre om denne oppgaven noe mer. Jeg håper at den kan være et lite innspill i forskningsverdenen angående inkludering av elever med ADHD, og hvor viktig det er for alle å bli sett, hørt og forstått for den man er. Jeg velger å legge ved et dikt jeg synes belyser dette godt:

*jeg tror det kan være
jeg ikke trenger
noen annen enn deg
når du gjør
så jeg ikke trenger
å være noen annen enn meg*

Trygve Skaug, 2020

Trondheim, Juli 2020
Malin Stokmo Hansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract.....	2
Forord	3
1. Innledning.....	7
1.1. Valg av tema og problemstilling	8
1.2. Disposisjon	9
1.3. Teoretisk rammeverk	9
2. Teori	9
2.1. ADHD – hyperkinetisk forstyrrelse.....	10
2.1.1. Hva er ADHD?	10
2.1.2. Skolesituasjonen for elever med ADHD	12
2.2. Inkludering	17
2.2.1. Fra integrering til inkludering	18
2.2.2. Inkludering i skolen	19
3. Metode	20
3.1. Vitenskapsteoretiske perspektiver	20
3.2. Valg av metode	21
3.2.1. Intervju som metodisk tilnærming	21
3.2.2. Intervjuguide.....	22
3.2.3. Studiens utvalg.....	23
3.2.4. Praktisk gjennomføring	24
3.3. Systematisering og analysering	24
3.3.1. Transkripsjon	25
3.3.2. Analyse og tolkning	25
3.3.3. Kvalitetssikring	26
3.3.4. Etske betraktninger	29
4. Presentasjon og drøfting av datamaterialet	30
4.1. Generell opplevelse av skolehverdagen	30
4.2. Sosial inkludering	31
4.2.1. Informantenes opplevelse av tilhørighet i klassemiljøet	32
4.2.2. Informantenes opplevelse med jevnalderrelasjoner.....	33
4.3. Faglig inkludering	35
4.3.1. Informantenes opplevelse av undervisningen	35
4.3.2. Informantenes opplevelse av spesialundervisning	38
4.4. Lærerens betydning	40
4.4.1. Informantenes opplevelse av lærerens rolle	40
4.5. Informantenes forslag til inkluderende tiltak.....	43
4.5.1. Viktige faktorer som påvirker inkludering	43
4.5.2. Informantenes tanker rundt spesialundervisning	45
5. Avslutning.....	47
5.1. Oppsummering.....	47

5.2.	<i>Avsluttende kommentar og videre forskning</i>	48
6.	Referanser	49
7.	Vedlegg	54
7.1.	<i>7.1 NSD sin vurdering av prosjektet</i>	54
7.2.	<i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	56
7.3.	<i>Intervjuguide</i>	57

1. Innledning

"Det var sent på skoledagen. "Sara" kommer inn etter friminutt og setter seg rolig ned på stolen sin. Timen starter som vanlig med tavleundervisning i faget matematikk, før barna selv skal gjøre individuelle oppgaver. Sara sitter og tegner i boka si, fremfor å gjøre oppgavene hun er blitt tildelt. Læreren går en runde i klasserommet til elevene som rekker opp hånda. Han legger ikke merke til Sara som sitter og skribler i boka, helt i sin egen verden. Timen nærmer seg slutten. Først da går læreren bort til Sara for å sjekke om henne. Læreren bemerker høyt å tydelig at hun har jo ikke gjort noen ting, og alle i klasserommet kan føle på irritasjonen fra læreren. Det blir fnist stille i bakgrunn fra andre elever. Sara synker ned i stolen, tydelig berørt av uttalelsen fra læreren" (28. mars 2019).

Dette er en av observasjonene jeg gjorde meg i en av praksisperiodene på masterstudiet. Jenta som omtales som "Sara" har diagnosen ADHD – uoppmerksom type. Hendelsen gjorde et stort inntrykk på meg, ved at læreren som fullt og helt visste om Saras diagnose reagerte på denne måten. Det beskrevne hendelsesforløpet er kanskje ikke så uvanlig for flere elever med diagnosen. Dagens skole stiller store krav til elevene, hvor de skal mestre en del grunnleggende ferdigheter, som blant annet organisering av sin egen hverdag og ansvar for egen læring. Det kan derimot se ut til at skolen kanskje ikke alltid har forståelse for at alle barn ikke har de samme forutsetningene for å møte disse forventningene (Dalen, 2006). Med det i bakhodet kan en tenke seg til at et barn som ikke møter disse forventningene raskt kan bli sett på som en som bare ikke bryr seg eller er lat. Dette kan i stor grad føre til at disse elevene føler seg både stigmatisert og ekskludert.

Professor emeritus i spesialpedagogikk Kjell Skogen (2010) har jobbet mye med inkluderende skole for alle. Han beskriver at dagens praksis rundt den ordinære opplæringen gir de fleste barn og unge en reell mulighet til å oppnå en forsvarlig opplæring. Samtidig viser forskning at den ordinære opplæringen i skolen har problemer med å møte alle elever på sitt nivå, noe som fører til at ikke alle oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte. Som vi vet er det store, individuelle forskjeller blant elevene. Mange mener derfor at skolen slik den praktiseres i dag er tilpasset en elevgruppe som ikke eksisterer. I lys av St.meld. nr. 30 (2003-2004) skal inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring være overordnede prinsipper i skolen. I praksis vil det si at opplæringen skal være tilgjengelig for alle, og at alle barn, uansett forutsetninger og behov skal få gode muligheter for utvikling, læring og mestring. Det vil si at skolen skal gi elevene et likeverdig tilbud, med en variert og differensiert opplæring.

Etter at Norge startet utviklingen av enhetsskolen i 1936 har begrepet integrering vært i fokus. Enhetsskolens mål var å samle alle elever under samme tak og å gjøre plass til barn med behov for spesiell tilrettelegging i et ordinært skoletilbud (Olsen, 2013). Begrepet inkludering var relativt ukjent i den norske skole, helt frem til det kom inn i læreplanen av 1997 (KUF, 1996; Olsen, 2013). Da begrepet inkludering kom på banen var intensjonen en reform av skolen som helhet. Skolen skulle gjennom en prosess som skulle tilpasse læringsmiljøet og skolen til barnet, ikke omvendt. Siden den gang har inkludering vært et overordnet mål i den norske skole. Inkludering som begrep er tydeliggjort i både Opplæringslova, Kunnskapsløftet, Salamancaerklæringen og ulike styringsdokumenter. Her også legges det vekt på at den norske skole skal være en inkluderende og likeverdig arena for alle barn og unge, til tross for forutsetninger, evner og behov.

1.1. Valg av tema og problemstilling

Mye av fagområdet spesialpedagogikk omhandler barn og unge, skole, læring og utvikling. Det spesialpedagogiske feltets forståelses- og tilnæringsmåter grunner i dag i en relasjonell forståelsesmåte. Med andre ord vil spesialpedagogikken se på de individuelle og samfunnsmessige faktorene i sammenheng med hverandre, i motsetning til å ene og alene fokusere på individ og samfunn hver for seg (Tangen, 2016). Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for mennesker som av ulike grunner møter- eller er i risiko for å møte utfordringer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse (Tangen, 2016). Med bakgrunn i dette, mener jeg det ikke bare er viktig at spesialpedagoger, men alle ansatte i skolesektoren innehar mest mulig kunnskap og kompetanse om hvordan en kan tilrettelegge- og skape en inkluderende skolehverdag for alle barn og unge. Alle barn er ulike, og har ulike behov, men det kan tenkes at noen barn har helt spesielle behov. Disse barna kan for eksempel være barn med ulike diagnoser, som blant annet ADHD. Barn og unge tilbringer store deler av dagen sin på skolen, og derfor er det viktig at alle barn får en god opplevelse av skolehverdagen.

Jeg har valgt ADHD og inkludering som tema. Årsaken til at jeg ønsket å se nærmere på dette er at det finnes mange elever med diagnosen ADHD, og et av målene i den norske skole er at alle elever skal kunne føle seg- og være inkludert i skolen. Jeg har som nevnt i mine forord en elleve år yngre søster med diagnosen. Hennes opplevelse av skolehverdagen har ikke alltid vært optimal, spesielt ikke på ungdomsskolen. Hun fikk ofte høre fra lærere at hun skulle være fornøyd hvis hun gikk ut av ungdomsskolen med karakterer, og opplevde stadig vekk å bli stigmatisert og utfryst av sine medelever. Jeg har også observert i både barnehager og skoler at barn og unge som ikke møter de forventninger og krav de stilles ovenfor, blir behandlet annerledes enn de "normale" barna. Som kommende spesialpedagog, mener jeg derfor at det er hensiktsmessig at vi som jobber med barn og unge har kunnskap om ADHD. Både når det gjelder kjennetegn og kriterier for diagnosen, men også hvilke tiltak og tilrettelegging som fungerer. Det finnes relativt mye og omfattende forskning på barn og unge med ADHD, og diagnosen er et omdiskutert tema både i skolen og media. De aller fleste av oss har hørt om ADHD og har en formening om diagnosen, da gjerne i negativ forstand. ADHD er en diagnose som stilles stadig oftere, og i følge Folkehelseinstituttet (2015) vil ca. en person i hver skoleklasse ha denne diagnosen. Selv om skolen har kommet langt med kunnskap og tilrettelegging for barn og unge med ADHD, mener jeg at det er stadig rom for forbedring. Mer kunnskap og kompetanse om ADHD vil kunne føre til en enda større forståelse for hvordan både spesialpedagoger, lærere og andre ansatte i skolesektoren kan tilrettelegge skolehverdagen på en hensiktsmessig måte for barn og unge, slik at de også kan oppleve en god faglig- og sosial inkludering. Og hvem er vel bedre til å fortelle oss dette, enn de unge som har stått i situasjonen selv?

Med utgangspunkt i dette, har jeg dermed kommet frem til problemstillingen: *Hvordan opplever jenter med ADHD å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen?*

Hensikten og ønsket med denne studien er å få innsikt i hvordan elever med diagnosen selv opplever å være inkludert i skolehverdagen, hvor intensjonen er å få frem deres egen opplevelse og stemme. Grunnen til at jeg ønsket å intervju elevene og ikke lærerne eller foreldre, er for å få tak i den gyldne førstehåndskunnskapen. Gjennom å skrive denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til at flere kan få kunnskap om hvordan elever med

diagnosen kan inkluderes i skolehverdagen. Når jeg skriver elever med ADHD vil det i denne oppgaven være jenter med diagnosen ADHD uoppmerksom type. Grunnen til at jeg velger å se på jenters opplevelse er ikke bare for å spisse problemstillingen, men også fordi ADHD ofte kan utarte seg forskjellig hos gutter og jenter. Dette er noe du vil lese litt mer om i avsnitt 2.2.1.

ADHD eller hyperkinetisk forstyrrelse, skyldes en ubalanse i hjernekjernen. Rønhovde (2010) viser til at denne ubalansen fører til blant annet hyperaktivitet, impulsivitet og/eller oppmerksomhetsvansker. I avsnitt 2.2.1 vil jeg gi en dypere fremstilling av diagnosen.

Inkludering er et mangfoldig begrep som kan være vanskelig å gi en klar definisjon på. Edvard Befring (2016) bemerker at inkludering er et subjektivt likeverdighetsbegrep, hvor han omtaler det som et "indrebegrep". Her vil den enkeltes opplevelse av å høre til i et fellesskap stå sentralt (Befring, 2016). For mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å ha fokus på den faglige- og sosiale inkluderingen. Jeg vil ta utgangspunkt i Statped (2020) sine definisjoner på disse begrepene, som viser til at "... faglig inkludering innebærer at alle deltar aktivt i et faglig fellesskap. Det forutsetter et godt tilpasset pedagogisk opplegg, og god sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet". Videre viser Statped (2020) til at sosial inkludering "... innebærer at alle deltar aktivt i samspill med sine jevnaldrende. Det blir fremmet gjennom deltakelse i læringsaktiviteter sammen med andre, og ved å legge til rette for et godt psykososialt miljø, der alle har mulighet til å utvikle gode relasjoner".

1.2. Disposisjon

Denne masteroppgaven har rettet fokuset mot diagnosen ADHD og begrepet inkludering for jenter med ADHD i ungdomsskolen. Oppgaven består av fem kapitler. Første kapittel inneholder en presentasjon av tema og problemstilling. Kapittel to tar for seg aktuell teori, hvor oppgavens sentrale områder vil bli presentert- og gjort rede for. Kapittel tre tar for seg vitenskapsteoretisk forankring som danner grunnlag for studiens design og metode. Kapittel fire vil presentere funn med vekt på direkte sitater basert på informantenes egne opplevelser, samt innebære en drøfting av studiens funn. Femte, og siste kapittel vil oppsummere studien hvor jeg vil dra frem de viktigste funnene i datamaterialet. Her vil jeg også skrive litt om videre forskning.

1.3. Teoretisk rammeverk

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av flere typer kilder. For å dekke det jeg følte var sentralt for min oppgave ble ulike kilder benyttet, både primær- og sekundærkilder, organisasjoners nettsider, rapporter og ulike lovverk. Grunnet omstendighetene vi er i under denne tiden, med stengte skoler og bibliotek, ble det vanskelig å gå tilbake til- og benytte seg av primærkilden som jeg i utgangspunktet ville. Men med dagens teknologi og gode venner fikk jeg til slutt det omfanget av teori jeg følte var nødvendig for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil understreke at både ADHD og inkludering er begge store områder med et stort teoriomfang. Det vil derfor være umulig å få med alt av teori og alle synsvinkler på disse temaene.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og sentrale tema knyttet til min studie. For å belyse problemstillingen: "Hvordan opplever jenter med ADHD å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen", er det nødvendig å se nærmere på diagnosen ADHD

og begrepet inkludering. Kapittelet er delt i to, hvor første del omhandler diagnosen ADHD. Her vil fokus rettes mot ADHD og rammebetingelsene rundt diagnosen og skolehverdag. I første del av dette underkapittelet har jeg valgt å konsentrere meg om ADHD på generelt grunnlag, samt rette fokuset mot jenter og ADHD uoppmerksom type. Diagnostisering og diagnosemanualer- og årsaker og risikofaktorer vil bli gjort rede for. Videre presenteres relevant teori i forhold til skolesituasjon for elever med ADHD, hvor jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen faktorer jeg ser på som sentrale ut fra hva som er viktig for elever med diagnosen i en skolehverdag. Disse begrepene er elevers rettigheter, mestring og motivasjon, relasjoners betydning, struktur og forutsigbarhet og elevmedvirkning. Andre delen av kapittelet retter seg mot begrepet inkludering. For hva betyr egentlig inkludering, og hvordan fungerer det i praksis? Dette kapittelet vil ta for seg litt historikk rundt begrepene integrering og inkludering, og inkluderingsprinsippet sett i sammenheng med den norske skole.

2.1. ADHD – hyperkinetisk forstyrrelse

Denne delen vil ta for seg diagnosen ADHD. I første del av dette delkapittelet vil det gjøres rede for hva som ligger i diagnosen og hvilke sentrale kjennetegn som tilknyttes diagnosen. Her vil jeg rette fokus mot hvordan diagnosen utarter seg hos jenter. Videre vil jeg skrive litt om diagnosemanualer og diagnostisering, og hvordan en diagnose kan påvirke barn og unge. Årsaker og risikofaktorer vil også bli presentert- og gjort rede for. Jeg må understreke at mennesker ikke er diagnosen sin, og at en diagnose kun er en liten del av mennesket. Har du møtt en person med ADHD, har du kun møtt en person med ADHD. Alle mennesker er forskjellige, tross diagnose eller ei. Helt til slutt vil jeg beskrive hvordan skolesituasjonen kan være for elever med en ADHD-diagnose, og hva som kan være avgjørende faktorer for å fungere i en lang skolehverdag.

2.1.1. Hva er ADHD?

Generelt

ADHD (hyperkinetisk forstyrrelse) står for "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" og er en nevrouviklingsforstyrrelse. ADHD Norge (2012) beskriver at diagnosen kan stilles når impulsivitet, oppmerksomhetsvansker eller overaktivitet gir betydelige utfordringer i hverdagen. Disse vanskene skal komme til syne i ulike situasjoner og vedvare i minst et halvt år (Duvner, 2004). ADHD-diagnosen blir i hovedsak delt inn i tre kategorier: hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer. Hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet er symptomer som i seg selv ikke er unormalt. Symptomene skal være så uttalte at de tydelig dominerer elevens atferd, tilpasningsevne og ikke samsvarer med elevens utviklingsnivå (Carr & O`Reilly, 2010).

Folkehelseinstituttet (2015) viser til at det i Norge er ca. 3-5% av barn og unge som har diagnosen ADHD, noe som innebærer at det i snitt er ett barn med diagnosen i hver skoleklasse. Videre beskriver de at dobbelt så mange gutter som jenter har symptomer på ADHD. Jenter med ADHD utgjør ca. 2% av de som får diagnosen, og de havner som regel under kategorien uoppmerksom type (ADHD Norge, 2016). ADHD uoppmerksom type er en undergruppe av diagnosen som hentyder at eleven strever med oppmerksomhetsvansker. Marianne Youmans (2008) uttaler at jenter med ADHD-diagnosen ofte sliter med konsentrasjonen, og at de ofte ikke er like hyperaktive og impulsive som gutter med diagnosen. Dette betyr likevel ikke at vi skal ta jentenes utfordringer mindre på alvor (Engh, 2014). Deres indre opplevelser vil nok i stor grad være like kaotiske som guttenes. Roar Engh (2014) beskriver at selv om jenter antas å ha bedre

grunnlag for empati og sosial kompetanse enn gutter, så kan de emosjonelle erfaringene et liv med diagnosen gir dem, påvirke deres selvtillit. Konsekvensene kan blant annet være ulike psykiske vansker/lidelser, som for eksempel depresjon og spiseforstyrrelser. Jenter med diagnosen ser ut til å ha sosiale utfordringer, og har en tendens til å fremmedgjøre sine jevnaldrende. Jenter med ADHD ser også ut til å oftere oppleve avvisning og ekskludering (McQuade & Hoza, 2014).

ADHD uoppmerksom type kan være vanskelig å oppdage, fordi elevene kan fremstå som sjenerte og tilbaketrukkne. I klasserommet kan det tilsynelatende se ut til at de følger med i undervisningen, men diagnosen innebærer ofte at man har utfordringer ved konsentrasjon, oppmerksomhet og utholdenhet i skolearbeidet (Youmans, 2008). Typiske kjennetegn for de med ADHD uoppmerksom type er at de er stille og rolige. De gjør ikke så mye ut av seg. En utfordring disse jentene kan ha er at de kan være ustrukturerte, at de glemmer ting, ikke får med seg beskjeder og er generelt ganske distre (Duvner, 2004). Hovedsakelig kan man si at mange med ADHD-diagnosen har vansker med å fokusere på ting de selv synes er kjedelig, men om det er noe som interesserer dem, kan de lett bli revet med. Oppmerksomhetsspennet er som regel allikevel kort (Youmans, 2008).

Diagnosemanualer og diagnostisering

Omfanget av ADHD varierer avhengig av hvilke diagnosekriterier som legges til grunn. Hyperkinetisk forstyrrelse brukes i det europeiske klassifikasjonssystemet ICD-10 som Norge bruker (nå kalt- og snart i bruk ICD-11, når en konseptvalgutredning av strategier for innføringen av systemet er gjennomført og godkjent). I det amerikanske Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV, nå kalt DSM-5) betegnes diagnosen som ADHD (APA, 1994; Ogden, 2018; Strand, 2009). I manualen ICD-10 er kriteriene imidlertid strengere enn i manualen DSM-IV. I ICD-10 må kriteriene for både oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet oppfylles, mens den amerikanske diagnosemanualen DSM-IV viser til at problematferd knyttes til diagnosen ADHD (Bryhn, 2009; Ogden, 2018). Dette vil i praksis si at langt flere vil bli diagnostisert med ADHD diagnosen, kontra hyperkinetisk forstyrrelse. I følge Terje Ogden (2018) er diagnoser deskriptive og ikke årsaksforklarende, og gir heller ingen informasjon om hvordan utfordringene kan variere sett i sammenheng med hvilken kontekst barnet befinner seg i. Det vil si at en "atferdsforstyrrelse" beskriver den aggressive- og utagerende, eller "unormale" atferden, men ikke årsaken til at barn og unge har denne atferden. Noen barn og unge kan ha utfordringer hjemme, men ikke på skolen, og omvendt (Ogden, 2018). Diagnoser kan gi barn og unge ulike konsekvenser, både på kort og lang sikt. Ogden påpeker at det er "... problematisk å kategorisere problemer som i seg selv ikke er kategoriske" (s. 204). Barn og unge kan ha utfordringer som er alt fra enkle til mer alvorlige, som viser til at en derfor må kunne velge et avgrensningspunkt av kriterier for diagnosen. Diagnostiske kategorier kan gi inntrykk av at utfordringene det dreier seg om er stabile og klart avgrensede, men i realiteten kan utfordringene eller vanskene barnet står i utvikle seg eller forsvinne gjennom oppveksten (Ogden, 2018). De negative konsekvensene en diagnose kan medføre er blant annet hvordan andre ser på- og oppfatter deg, som kan bidra til stigmatisering og sosial stemping (Greene, 2011). Dette kan i aller høyeste grad påvirke barn og unges selvbylde og selvtillit. For noen vil det imidlertid være fordeler ved en diagnose, som for eksempel kan en diagnose føre til at de blir møtt med en større forståelse, og være ressursutløsende i form av ekstra tilrettelegging eller spesialpedagogisk tilbud (Ogden, 2018). I lys av Slåttøy (2002) vil også økt informasjon og åpenhet om diagnosen kunne føre til mer aksept og toleranse. Alt i alt må man huske

det at barn og unge er forskjellige, og derfor vil kunne ha forskjellige uttrykk og behov gjennom sin skolegang.

Årsaker og risikofaktorer

Vi mennesker er nysgjerrige vesener. Vi vil alltid vite hva som er årsaken til ting. Forskere har siden tidlig nittitalt vært opptatt av å finne årsaker til ulike atferdsproblemer, som for eksempel ADHD. I studier hvor forskere har forsøkt å finne årsaker til diagnosen ADHD, har det blitt bevist at det er vanskelig å finne klare svar på hvordan tilstanden oppstår (Ørstavik m.fl., 2016). Det symptombildet vi sammenfatter i en diagnose som ADHD kan ha sin årsak i flere faktorer, og Folkehelseinstituttet (2015) viser til at det nevrobiologiske, genetikk og miljøfaktorer spiller en stor rolle. Forskning viser blant annet at ADHD ser ut til å være en arvelig tilstand. Barn som har en forelder med diagnosen, har 2-8 ganger mer risiko for å få diagnosen enn det barn i familier uten ADHD har. Derfor ser det ut til at diagnosen er genetisk betinget fremfor miljøpåvirket (Ørstavik m.fl., 2016). Likevel kan det se ut til at det finnes flere miljøbaserte risikofaktorer. Folkehelseinstituttet (2015) beskriver blant annet at ulike faktorer i svangerskap og fødsel kan føre til økt risiko for å utvikle diagnosen. Prematurfødsel, lav fødselsvekt, stress hos mor eller alkohol og/eller røyk i svangerskapet er blitt forbundet med utvikling av diagnosen (Ørstavik m.fl., 2016). Duvner (2004) bemerker at en mengde forskjellige forstyrrende faktorer kan være årsak til det samme symptombildet, men at en og samme faktor også kan gi en rekke forskjellige symptombilder.

2.1.2. Skolesituasjonen for elever med ADHD

Gjennom sin skolegang skal barn og unge tilegne seg mye kunnskap, både atferdsmessig, akademisk og sosialt. Urolige og uoppmerksomme elever er et omtalt fenomen i skolen, og ved undervisning i samlet klasse kan lærere oppleve ulike utfordringer tilknyttet disse elevene (Ogden, 2018). De fleste barn som får en ADHD-diagnose, vil ofte få den i tidlig skolealder. Ørstavik m.fl. (2016) trekker frem at ved dette tidspunktet, har antagelig barna hatt symptomer i noen år. Elever med ADHD vil ofte kunne streve i ulike situasjoner, og dette vil kunne medføre seg en pedagogisk utfordring. For barn og unge med diagnosen vil blant annet det å måtte sitte stille- og rolig på plassen sin og følge med i timen være en utfordring. Det som kan virke simpelt for de fleste elever, som for eksempel å ta imot og følge beskjeder, utføre oppgaver og holde det ryddig rundt seg, vil for barn med en ADHD-diagnose kunne oppleves som svært vanskelig (ADHD Norge, 2012). Disse barna vil ofte trenge tiltak og tilrettelegging for å kunne mestre de ulike situasjonene på en hensiktsmessig måte. Forskning viser til at tidlig intervensjon kan ha god effekt på barn med ADHD (Ørstavik m.fl., 2016). Dette argumenteres med at sentralnervesystemet vil i større grad ha evne til å endre seg, jo yngre barnet er. Ørstavik m.fl. hevder derfor at det vil være til fordel å stille en diagnose så tidlig som mulig. Likevel er denne problemstillingen utfordrende, da vi vet at alle barns utvikling vil variere/være ulik, og symptomene på diagnosen lett blir kamouflert av barns naturlige impulsivitet og urolighet.

ADHD Norge (2012) beskriver at det kan være krevende å tilrettelegge for elever med diagnosen. Tiltak som fungerer for en elev, er ikke nødvendigvis like hensiktsmessig å benytte seg av for en annen. Videre viser de til at det er store individuelle forskjeller innenfor diagnosen. Elever med, eller uten diagnose er unike individer, hvor alle har ulike forutsetninger og behov (ADHD Norge, 2012). Det er allikevel noen faktorer som kan gjøre en forskjell i hvor godt elever med diagnosen vil kunne fungere i en lang skolehverdag. Jeg vil her se nærmere på disse faktorene, men først vil jeg redegjøre for hvilke rettigheter elever med en diagnose kan utløse gjennom utdanningsforløpet.

Elevers rettigheter

Elever med ADHD vil kunne trenge ekstra hjelp. Selv om det ikke står noe spesifikt om ADHD i lovverket, er det tydelig at elever med en ADHD-diagnose vil kunne ha utfordringer forenelig med det som utløser rettigheter. Det vil være vesentlig i slike tilfeller at de det angår, da både foreldre og eleven, får informasjon om hvilke rettigheter de har krav på. Alle skoler i Norge har ulike rettigheter og plikter å forholde seg til. De fremkommer i Opplæringslova (1998) og legger føringer for hvordan skolegangen og opplæringen skal gjennomføres. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa slår fast at:

§ 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.

§ 5-1. *Rett til spesialundervisning*

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. §2-2 og §3-2.

(Lovdata, 2019).

Paragraf 1-3 viser at alle elever har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). En kan allikevel anta at elever med en ADHD-diagnose vil ha et større behov for tilrettelegging sett ut i fra deres forutsetninger, sammenlignet med den gjennomsnittlige eleven. ADHD er en mangfoldig gruppe, og elever med denne diagnosen vil være ulike og symptomer vil også kunne gi uttrykk på ulike måter. Engh (2014) trekker frem at elever med diagnosen vil kunne ha utbytte av ulike undervisningstyper, og at skolen har plikt til å gi en forsvarlig og god opplæring ut i fra elevenes forutsetninger, evner og behov. Det understrekes at tilpasset opplæring ikke innebærer at opplæringen skal individualiseres, men at læringsmiljøet må sees på som en helhet og ta hensyn til de variasjoner som eksisterer blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011). I lys av forskning påpeker Buli-Holmberg og Nilsen (2010) at skolen strever med å lykkes i tilretteleggingen for alle elever. I stedet for å fokusere på fellesskapet og vektlegge sosial deltakelse for alle elever, blir tilpasset opplæring brukt til å rette fokuset mot den enkelte elev som har utfordringer i skolen. Dette kan komme til syne i for eksempel arbeidsplaner, læringsstiler, gruppeinndelinger osv. En slik forståelse av begrepet er i følge Bachmann og Haug (2006) for snever. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) beskrives det at tilpasset opplæring ikke er et mål i seg selv, men et virkemiddel for læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det legges vekt på at alle elever i arbeid med fag skal møte realistiske utfordringer og krav de kan oppnå, som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. Selve kjernen av tilpasset opplæring er den enkelte elev, med utgangspunkt i situasjonen for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Halvor Bjørnsrud (2012) påpeker at for å kunne møte det mangfoldet som finnes i skolen, kreves det variasjon i bruk av arbeidsmåter, læremidler, lærestoff, organiseringen og intensiteten i opplæringen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

I en inkluderende skole må tilpasset opplæring foregå både i den ordinære undervisningen

og i spesialundervisning. Ansatte i skolesektoren må derfor ha nok kompetanse og kunnskap til å kunne møte elevene der de er. Undervisningsopplegget burde blant annet ta utgangspunkt i deres forutsetninger for læring, relevans og interesseområder. Undervisningen skal også tilpasses slik at elevene oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte (Engh, 2014). Videre bemerker Engh at dersom elever ikke får et tilfredsstillende utbytte i den ordinære undervisningen, vil det kunne utløse retten til spesialundervisning, jmf § 5-1 (Lovdata, 2019). Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver spesialundervisning som "en mer omfattende form for tilpasset opplæring". Det er noe uenighet om hvilken tilrettelegging og tiltak som skal iverksettes- og som kan fungere for å inkludere elever med behov for spesiell tilrettelegging (Dalen, 2006). Skolen som en praktisk, pedagogisk arena må prioritere å hjelpe barna med utfordringer i klasserommet (Greene, 2011). Lærere kan ofte tenke at de må velge imellom å ivareta det enkelte barns behov, eller hele klassens behov. I slike situasjoner blir ofte klassens behov viktigere, og elever med utfordringer blir henvist til eget rom med egen undervisning. Dette kan føre til at det enkelte barn blir isolert fra klasse miljøet, noe som kan føre til at avstanden mellom eleven og sine jevnaldrende blir større (Greene, 2011).

I lys av Buli-Holmberg og Nilsen (2010) må spesialundervisning utvikles i samspillet mellom å ivareta mangfoldet i skolen og utvikle fellesskapet. Forskning og annen dokumentasjon beviser at mange barn og unge ikke mottar den støtte og hjelp de trenger gjennom spesialundervisning (Nordahl, m.fl., 2018). Ønsket er derfor at skolen skal kunne tilby en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever, og at spesialundervisningen skal minske (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I følge Statistisk Sentralbyrå mottok 48 939 elever i år 2019 spesialundervisning, hvor 18 581 av elevene gikk på ungdomsskolen. Nordahl m.fl. (2018) bemerker også at andelen barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, er størst på ungdomstrinnet. Årsaken til at elevene mottar spesialundervisning er som § 5-1 fremstiller, elevene får ikke et tilfredsstillende utbytte, eller de får lite utbytte av den ordinære undervisningen. I slike situasjoner hvor spesialundervisning allikevel blir et nødvendig tiltak, er det viktig å være bevisst hvordan dette kan påvirke det sosiale aspektet som følger med skolehverdagen. Hvordan spesialundervisningen foregår og blir fremstilt ovenfor de andre elevene er avgjørende for den aktuelle eleven, slik at stigmatisering og sosial stemping ikke skal påvirke deres faglige og sosiale utvikling (Bakke, 2011). I St.meld. nr. 18 (2010-2011) vektlegges det at et av målene ved spesialundervisning er at den ikke skal føre til segregering av elevene. Et av de viktigste målene ved spesialundervisning er at den skal være likeverdig. Spesialundervisningen er likeverdig når elever med behov for spesiell tilrettelegging "... får de samme mulighetene for å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet" (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å kunne inkludere elever med ulike diagnoser, som for eksempel ADHD, er det først og fremst viktig å besitte kunnskap og kompetanse om hvilke utfordringer elevene kan ha (Kunnskapsdepartementet, 2011). Blir tilretteleggingen gjennomført på en hensiktsmessig måte tilpasset eleven, vil dette kunne føre til en enklere skolehverdag både for den enkelte elev, de ansatte og medelever.

Mestring og motivasjon

Leif Askland og Svein Ole Sataøen (2013) viser til viktigheten av mestring i skolehverdagen. De beskriver mestring som en elementær del i utviklingen av hvordan elevene oppfatter seg selv. Vi alle ønsker å mestre noe, og kanskje spesielt i skolesammenheng. Elever trenger derfor dyktige pedagoger som kan støtte opp under og finne deres indre motivasjon når de gir uttrykk for å ville mestre. Askland og Sataøen

trekker frem begrepet motivasjon som et samlebegrep for de drivkrefter som får oss mennesker til å ville gjennomføre bestemte ting. Elever som opplever å mestre de krav en blir stilt ovenfor, vil oppleve en økende selvoppfattelse i positiv forstand. Slike opplevelser vil også påvirke motivasjonen for framtidige prestasjoner (Askland & Sataøen, 2013). Forskning viser at elevers motivasjon for læring er på sitt laveste når de går på ungdomsskolen (Topland & Skaalvik, 2010). I lys av Skaalvik & Skaalvik (2015) er mangelen på motivasjon i skolen et problem da motivasjon står i sterk sammenheng med læring og prestasjoner. En motivert elev vil derfor være mer engasjert, ha større utholdenhet og større sjanse for å lykkes i skolearbeidet (Askland & Sataøen, 2013).

Relasjoners betydning

Øyvind Fallmyr (2017) beskriver oss mennesker som flokkdyr. Vi trenger å føle tilknytning og tilhørighet til et fellesskap for å lære- og utvikle oss. Det krever at vi evner å skape gode relasjoner som vil gi positiv effekt på vår egen læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2019). Torill Moen (2016) legger vekt på at "... den relasjonelle dimensjonen er, og den gjennomsyrer alle fag og all pedagogisk virksomhet i skolen" (s. 12). Om en relasjon er god eller dårlig, kan vi kjenne det intuitivt på kroppen. En kan kjenne på følelser som glede, letthet, trygghet og trivsel, eller følelser som tristhet, irritasjon og mistrivsel avhengig av relasjonen (Moen, 2016). Fallmyr (2017) trekker frem ni egenskaper som kan være med på å forme gode relasjoner: *pålitelig, tydelig, forutsigbar, åpen og involverende, anerkjennende, humoristisk sans og evne til å skape positive følelser, konflikt håndterende, følelshåndterende og empatisk*. Videre understreker Spurkeland (2011) at respekt er den enkleste form for å skape en positiv relasjon mellom mennesker. Respekt omhandler liten grad av forpliktelse og avhengighet, samtidig som den implisitt bygger på fornuft, samarbeid og gjensidig godhet for hverandre. For at elever skal kunne fungere i skolehverdagen er gode relasjoner essensielt, både mellom lærer og elev, og mellom elevene selv.

Spurkeland (2011) bemerker at lærer-elev-relasjon er selve kjerne relasjon i skolens virksomhet. Forskning viser at en positiv relasjon mellom lærere og elever er grunnleggende for elevers interesse og konsentrasjon for faglig læring og skoleinnsats (NOU, 2014). En positiv lærer-elev-relasjon er viktig for elevenes sosiale utvikling og funksjon i skolen. Læreren skal være et trygt holdepunkt for elevene i skolehverdagen. Slåttøy (2002) beskriver at et av kravene for at læreren skal være den trygge, er at den ser elevenes behov. John Hatties (2011) studie om elevers læringsutbytter gjort på omtrent 83 millioner elever viser til hvordan samspillet mellom lærer og elev er den viktigste faktoren for læring. For å skape en god relasjon med sine elever, er det viktig å se den enkelte elev, verdsette eleven, skape tillit og være anerkjennende (Nordahl, m.fl., 2005). Læreren relasjon til eleven de skal støtte og hjelpe er avgjørende for om en vil se endringer eller ikke (Greene, 2011).

En god relasjon mellom lærer og elev vil kunne føre til større trygghet i undervisningen og skolehverdagen for elevene. For å oppnå en slik trygghet er blant annet emosjonell støtte og veiledning fra læreren en vesentlig faktor. Emosjonell støtte vil kunne fremme elevens motivasjon, trivsel og læring i skolen. Elever som opplever emosjonell støtte fra lærere vil i større grad være mer engasjerte i undervisningen, ta mer initiativ og ha høyere forventninger og mål sett i sammenheng med skolearbeidet (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Moen, 2016). God emosjonell støtte kan også føre til at elevene i større grad utvikler sin faglige og sosiale kompetanse, samt får en bedre faglig selvoppfatning, enn de som opplever mindre grad av emosjonell støtte (Fallmyr, 2017). Nordahl m.fl. (2005) hevder

at lærere som har en god relasjon til elevene opplever mindre utagering og problematferd. En god relasjon er derfor et elementært behov og kanskje spesielt betydelig for elever som viser utagerende atferd. Videre er det også viktig at lærerne er bevisst sine holdninger ovenfor elevene. Greene (2011) bemerker at mange lærere sitter med holdningen om at "barnet kan hvis det vil" eller "barn gjør det bra hvis de har lyst", da spesielt når det gjelder elever med en ADHD-diagnose. Når en slik holdning brukes ovenfor elevene, legger man skylden over på at eleven ikke gjør det bra, er fordi den ikke vil. Greene (2011) poengterer at dersom eleven kunne gjøre det bra, ville den gjort det. Det er derfor viktig å heller ha holdninger som "barn gjør det bra hvis de kan". Rønhovde (2010) støtter seg til det Greene (2011) sier, og bemerker at slike utsagn reduserer forklaringen til at det handler om latskap eller oppdragelse.

Relasjoner mellom jevnaldrende betyr mer enn de fleste ansatte i skolesektoren kan tenke seg. Et grunnleggende behov alle og enhver har er å tilhøre i en gruppe (Moen, 2012) og Liv Wiborg Karlsen (2004) bemerker at barn og unge vil stå bedre rustet til å komme bedre gjennom barne- og ungdomstiden om en har en venn. Spurkeland (2011) viser i den sammenheng til viktigheten ved at elevene sosialiseres til å mestre sine relasjoner. De relasjoner vi har rundt oss bidrar i vår egen identitetsutvikling og utvikling av vårt eget selvbilde. Lærere skal ikke tro at elever går på skole kun for å lære fag - jevnalderrelasjoner er minst like viktig som en faglig utvikling. Gode sosiale relasjoner bidrar til et styrket læringsmiljø, og enkeltelevens trivsel og læringsmotivasjon står i sterk sammenheng med dette (Nordahl, 2008; Spurkeland, 2011). En opplevelse av tilhørighet og gode jevnalderrelasjoner fremmer ikke bare elevens faglige utvikling, men også deres sosiale utvikling. Det er derfor viktig at skolen tilrettelegger for å styrke samhörighet og fellesskap, på tvers av ulike vennegrupper og arenaer (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Barn med ADHD og deres forhold til jevnaldrende er et område som er blitt mye forsket på. Et av de mest kjente studiene som ble gjort av Pelham og Bender (1982) anslo at ca. 50% av barn og unge med en ADHD-diagnose hadde vansker med jevnalderrelasjoner. I følge Slåttøy (2002) er det ikke vanskelig for barna å få seg venner, men de har vansker med å holde på vennene. Grunnen til dette begrunnes i manglende, grunnleggende evner, som for eksempel å konsentrere seg om et tema eller en aktivitet over en lengre tidsperiode. Barn med ADHD har i større grad enn andre elever manglende sosiale ferdigheter og de sliter med å lære seg sosiale koder og forstå sosiale settinger. Dette kan raskt skape situasjoner som fremmer irritasjon og sinne, fra både eleven selv, men også de andre elevene. McQuade & Hoza (2014) beskriver at elever med diagnosen er i en større risiko for å bli avvist og ekskludert av andre elever. Å leve i en slik skolehverdag preget av usikkerhet knyttet til hvordan dine medelever oppfatter deg kan være vanskelig. Det er derfor viktig at skolen arbeider med å styrke elevenes sosiale kompetanse, da sosial kompetanse i følge Ogden (2018) er en "... nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole". Videre beskriver Ogden at denne sosiale ferdighetsopplæringen er en av de viktigste forutsetningene for at elever med behov for spesiell tilrettelegging blir akseptert og inkludert.

Struktur og forutsigbarhet

ADHD Norge (2012) beskriver at struktur og forutsigbarhet er en grunnleggende nødvendighet for elever med ADHD. Videre legger de vekt på at strukturerte omgivelser, god stabilitet og faste rutiner er et overveiende grunnlag for å gi elevene den nødvendige forutsigbarheten og tryggheten. Elever med ADHD har ofte et større behov for mer struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen enn andre elever, og det er viktig at læreren tar seg

tid til å hjelpe elevene med å strukturere hverdagen (Slåttøy, 2002). Dette kan gjelde alt fra å sette de i gang med skolearbeidet, gå gjennom timeplanen i forkant, lage dagsplan og gjennomgå ulike tema og mål. Det viktigste elevene må vite er når ting skal skje, hvor de skal være, hva som skal skje og hvem de skal være sammen med. ADHD Norge har i sitt oppslagsverk om ADHD for alle som jobber i skoleverket: *Lærerguiden – Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*, kommet med tips som kan være nyttige for å bedre elevenes skolehverdag. Her vektlegger de blant annet viktigheten ved å fjerne uønsket stimuli, gi en beskjed av gangen, gi få og korte oppgaver av gangen, gi tydelige oppgaver, visualisere, gi rask respons, unngå valgsituasjoner, lag avtaler i forkant og ha tydelige og konsekvente grenser med mer (ADHD Norge, 2012). Slåttøy (2002) beskriver at elever med ADHD vil ofte ha behov for pauser grunnet kroppslig uro og problemer med konsentrasjonen. Det vil derfor være nyttig å legge til rette for pauser og ha disse strukturert inn i skolehverdagen.

Elevmedvirkning

Skolen er en arena som skal dekke mange behov hos elevene. Noe av det viktigste lærerne kan gjøre i sitt arbeid er å se enkelteleven, lytte til eleven, anerkjenne elevens uttalelser- og handlinger og la eleven medvirke i sin skolehverdag (Ogden, 2018). Ogden trekker frem *elevsentrert klasseledelse* som en viktig faktor for læringsmiljøet, hvor elevenes psykologiske behov står sentralt (Elias & Schwab, 2006; Ogden, 2018). Elevsentrert klasseledelse retter søkelyset mot et likeverdig og relasjonelt fellesskap- og samarbeid mellom barn og voksne. Fokuset er flyttet over på ansvar, fremfor kontroll (Ogden, 2018). Denne tilnærmingen skal gi elevene en grad av frihet og "et ord med i laget" når beslutninger tas angående skolehverdagen (Ogden, 2018). Den elevsentrerte tilnærmingen legger også vekt på pensum og dets viktighet for hvordan elevene fungerer i skolehverdagen. Lærestoffet bør ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, interesser og mestringsområde, og samtidig være relevant. Elevene burde få mulighet til å arbeide på sitt nivå og mulighet for å lære- og dele sammen med andre elever (Ogden, 2018). Freiberg (1999) støtter seg til denne tilnærmingen og legger vekt på at alle trenger å oppleve at noen bryr seg om dem og å høre til i et fellesskap. Fellesskapet skal bidra til et godt samarbeid, støtte og aktiv deltakelse fra elevene (Freiberg, 1999; Ogden, 2018).

2.2. Inkludering

I skolen er det et mangfold av mennesker. I et mangfold er det mange likheter, men også mange ulikheter. Vi har alle ulike behov i vår hverdag, og disse behovene vil også ofte variere. Et spesielt behov en derimot kan tenke seg til at alle og enhver har, er det å føle seg som en del av et fellesskap. Å være inkludert. I lys av Merete Moe og Marit Lillegård Valseth (2014) vil inkludering rette fokus mot det å ha respekt for ulikheter, mangfold og variasjoner. Forskjeller og ulikheter skal verdsettes. I spesialpedagogisk sammenheng stammer inkludering i all hovedsak fra "... en alternativ forståelse av tankene omkring integrering" (Hausstätter, 2007). Edvard Befring (2016) beskriver inkludering som et subjektivt likeverdighetsbegrep. Han bemerker at det er den enkeltes opplevelse av å høre til i et fellesskap som står sentralt, i motsetning til integreringsbegrepet som viser til de ytre rammene for fellesskap (Befring, 2016). Med bakgrunn i dette belyser Befring (2016) at det sentrale ved inkludering er "... enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker" (s. 43).¹

¹ Dette avsnittet har inspirasjon fra en tidligere eksamen jeg har avlagt ved NTNU.

2.2.1. Fra integrering til inkludering

Det finnes i dag mye faglitteratur der begrepene integrering og inkludering er sentrale. Det kan derimot se ut til at skillet mellom disse to begrepene kan være uklare (Nordahl, m.fl., 2018). Nordahl m.fl. viser til at det blant annet savnes en enighet om hva inkludering er og hva det innebærer. Inkludering er et krevende begrep som både kan være problematisk og komplekst (Mitchell, 2005). Videre beskrives det at et inkluderende skolemiljø forventes å stimulere og oppmuntre barn og unge, hvor målet er en meningsfull deltagelse og opplevelse av tilhørighet. Definisjonen av inkludering som begrep gir ofte ulikt innhold, og blir ofte misforstått. Mange tror inkludering handler om at alle barn og unge til enhver tid skal befinne seg i samme rom med samme lærer, og at "vanskelige elever" skal på denne måten inkluderes i klassen eller gruppen (Nordahl m.fl., 2018). En slik oppfatning av begrepet handler snarere om "integrering".

Peder Haug (2014) beskriver at grunnlaget for begge begrepene er "... at en del barn og unge ikke passet inn i det "normale" fellesskapet i skolen" (s. 16). Elever som før 1950-tallet ble vurdert som ikke opplæringsdyktige, fikk laget egne ordninger, og fikk dermed ingen formell skolegang i det hele (Haug, 2014). De barn og unge som ble betraktet som annerledes, fikk opplæringen i egne grupper eller på ulike spesialskoler. Norge var en av de første nasjonene i verden som rundt 1950-tallet innførte enhetsskole i form av en felles skole, som skulle gjøre plass til alle (Olsen, 2013). Det ble utformet tre forutsetninger for at alle barn og unge skulle få gå i den ordinære skolen, disse var at "... undervisningen skulle være likeverdig, alle skulle høre til og delta i fellesskapet og alle skulle ha medansvar" (Haug, 2014, s. 16). Dette førte til at omfanget av spesialskoler sank, men sikkert gikk ned, og omfanget av spesialundervisning ble mer vanlig i den ordinære skolen. I lys av Mirjam Harketstad Olsen (2013) ble dog ikke denne ideologien praktisert som ønsket. Til tross for tanken om obligatorisk skole og lik rett til opplæring, ble mange barn og unge ansett som ikke opplæringsdyktige. Barn og unge med behov for spesiell tilrettelegging ble noe delt opp i grupper og tatt ut av ordinær undervisning, men mye av tiden tilbrakte de også i vanlig klasse. Derfor ble praksisen som skulle realiseres med fellesskolen en helt annen enn det som var intensjonen (Haug, 2014). Det å "gjøre plass til alle" fikk en ekskluderende og redusert betydning (Olsen, 2013).

Elever med behov for spesiell tilrettelegging forventes å skulle fungere i den ordinære undervisningen, og på denne måten ble de integrert i fellesskolen. Susan Tetler (2000) viser til tre former for integrasjon; Fysisk, funksjonell og sosial (Haug, 2014). Med fysisk integrasjon menes det at alle elevene er i samme bygg, under samme tak. Funksjonell integrasjon er disponering av felles ressurser, som for eksempel felles lokaler og felles ledelse. Sosial integrasjon viser til det sosiale fellesskapet mellom alle på skolen. Intensjonen med integrering i fellesskolen falt mer og mer over på fysisk- og funksjonell integrasjon, ikke sosial integrasjon (Haug, 2014; Tetler, 2000). Satt på spissen skulle elever med behov for spesiell tilrettelegging tilpasse seg skolen, fremfor at skolen skulle tilpasse seg elevene. En slik form for integrering ga negative konsekvenser for en god del av elevene som ble plassert i den ordinære undervisningen, da elevene ikke opplevde noe særlig utbytte av undervisningen (Haug, 2014). McQuade & Hoza (2014) viser til at elever med ADHD føler på ensomhet i skolen, føler seg lite inkludert og opplever større forekomst av mobbing. Enkelthistoriene om elever som er til stede på skolen, uten noe form for utbytte innenfor dette mønsteret av integrering, er mange. John Hattie (2009) støtter seg til dette og beskriver en slik praksis som svært lite effektiv (Haug, 2014). Denne erkjennelsen åpnet for det "nye" begrepet inkludering.

2.2.2. Inkludering i skolen

I regi av FN-sambandet var *den internasjonale salamancaerklæringen* først ut til å presentere inkludering som begrep i 1994. Norge, sammen med 91 andre nasjoner og flere internasjonale organisasjoner undertegnet erklæringen. Erklæringen retter fokus mot at alle barn har rett til opplæring, uavhengig av interesser, evner, utfordringer, egenskaper og behov. Her presiseres det at "alle" også gjelder barn med omfattende, særskilte behov. Salamancaerklæringen representerer et fokusskifte og utfordrer en praksis, som utelukkende har vektlagt et individrettet fokus. Den retter søkelyset mot ordinære skoler- og opplæringsinstitusjoners pedagogikk. Den viser til at inkludering er et overordnet prinsipp i barns opplæring og understreker at all opplæring, så langt det lar seg gjøre- og er hensiktsmessig, bør foregå i fellesskap. (UNESCO, 1994, s. 11-12) Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skole og som på alvor ble virkeliggjort i grunnskolereformen (L97) (Reform 97, 1997), hvor det presiseres at alle barn og unge skal være både faglig og sosialt inkludert i skolens fellesskap. Førstnevnte omhandler at alle skal føle seg som en betydningsfull deltaker i det faglige fellesskap. Sistnevnte handler om at alle skal oppleve seg selv som en naturlig og verdifull del av fellesskapet, hvor de får delta aktivt i samspill med sine jevnaldrende (Statped, 2020). Regjeringen viser til at faglig og sosial læring hører sammen. Det å arbeide med fag skal ikke skilles fra det å arbeide med sosial utvikling- og læring. Faglig og sosial læring må forenes, de er ikke motsetninger (Evaldsson & Svahn, 2019, Worthams, 2004, 2006). En kan si at faglig- og sosial læring henger sammen, og er avhengig av hverandre. Elever skal få mulighet til å oppleve faglige utfordringer som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samtidig som læreren skal kunne gi forståelige og relevante tilbakemeldinger. En slik pedagogisk praksis vil påvirke elevenes mestring, motivasjon og faglige trivsel.

Bakgrunnen for begrepet inkludering er et ønske om at skolen skal være for alle. En inkluderende skole skal omfavne mangfoldet av elever, der alle får høre til, mestre og bidra ut fra sine forutsetninger og evner (Ogden, 2018). Dette er noe alle tenker på som en absolutt selvfølge, for hvem er vel i mot en skole for alle. Dette er noe de aller fleste ser på som både viktig, naturlig og rett (Haug, 2014). Samtidig viser Haug til at dette kan være en utfordring, spesielt for lærerne som praktiserer i en pedagogisk virksomhet. Videre støtter Haug seg til Nordahl m.fl. (2018) og påpeker at det eksisterer ulike oppfatninger av hva inkludering er og hva som er ment med "for alle". Han beskriver at ofte når vi sier "alle", er noen utelukket. Som regel rammer dette elever med store, sammensatte vansker (Mitchell, 2005). I skolen har det i lang tid vært en tradisjon for at "alle barn", betyr barn som ikke avviker for langt fra normalen. I et historisk perspektiv har skolen alltid vært tilrettelagt for "normaleleven" (Haug, 2014). Forståelsen av begrepet gir derfor en ny og annen orientering, hvor inkluderingsprinsippet stiller eksplisitte og tydelige krav til kvaliteten ved opplæringen. I tillegg til at elevene fysisk skal være sammen, understrekes det at kravet om medbestemmelse, deltagelse og utbytte skal foreligge i et fellesskap (Haug, 2014). Skolen skal jobbe for at alle elever får like vilkår for maksimal utvikling og læring, slik som også intensjonen rundt integrering var for ca. 50 år siden. Det sentrale ved inkludering er å fremme mangfold og deltakelse (Nordahl m.fl., 2018), samt den enkelte elevs opplevelse av deltakelse i skolens felles, - sosiale kultur. Ekskludering og diskriminering i skolekulturen skal minimaliseres (Mitchell, 2005). En inkluderende skole bygger på forståelsen av at alle elever har et behov for å oppleve seg som en anerkjent, verdsatt og velkommen part (Ogden, 2018).

26 år etter at Salamancaerklæringen ble ratifisert er det på høy tid å fastslå at inkludering skal gjelde for alle barn og unge. Alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet. Alle

barn og unge i den norske skole skal ha et trygt og stabilt psykososialt miljø hvor de ikke skal oppleve mobbing, trakassering, diskriminering eller krenkelser (NOU, 2015). En inkluderende skole handler ikke om å integrere barn med behov for spesiell tilrettelegging, men derimot om å skape en inkluderende helhet i skolen. Inkluderingsbegrepet viser til at det er noen som har tilhørighet i et større sosialt- og/eller kulturelt fellesskap, i motsetning til integreringsbegrepet som uttrykker at noen må omformes for å høre til. Inkludering handler kort fortalt om å forme et fellesskap hvor alle og enhver er likeverdige parter.

3. Metode

Olav Dalland (2017) viser til at metode kan beskrives som det å følge en viss vei mot et mål. Han skriver; "metoden forteller oss noe om hvordan en bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap" (s. 51). I lys av det Dalland beskriver vil man kunne tolke det slik at metode er selve redskapet for å etterprøve kunnskap som kan besvare problemstillingen, og når det gjelder valg av metodisk tilnærming, vil alltid problemstillingen være styrende. I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for hvilket utgangspunkt jeg har tatt i vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode- herunder intervju og intervjuguide. Videre vil jeg redegjøre for utvelgelse av informanter, hva som lå til grunn for intervjuguiden, hva jeg la vekt på i intervjusituasjonene, transkribering og litt om arbeidet med analysen av datamaterialet. Til slutt vil jeg komme inn på kvalitetssikring og etiske hensyn. Underveis vil jeg forsøke å synliggjøre og si noe om bakgrunnen for de valgene jeg har tatt.

3.1. Vitenskapsteoretiske perspektiver

Som forsker vil man møte på mange antakelser og retninger om hva forskning er og hvordan det skal arbeides med. Den vitenskapelige virksomheten handler i stor grad om å "få frem mest mulig sann kunnskap" (Dalland, 2017). Det finnes flere ulike tanke sett innen vitenskapsteori, og de mest relevante for denne studien er blant annet *fenomenologien* og *hermeneutikken*. Tove Thagaard (2013) belyser at "fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer" (s. 40). Det vil si at fenomenologiske studier utforsker meningen personer tilligger sine egne opplevelser og erfaringer av et fenomen. Sentrale aspekter innen fenomenologien vil derfor være å forstå- og beskrive fenomener med bakgrunn i de ulike perspektiver til personer vi studerer, ut i fra deres egne opplevelser. Fenomenologien blir derfor et svært relevant perspektiv, da hele studien bygger på jentenes opplevelser av hvordan de ble faglig- og sosialt inkludert på ungdomsskolen. Her vil jeg som forsker etter beste evne forsøke å sette meg inn i- og forstå hvordan nettopp deres opplevelse har vært, for deretter å fremstille dette på en autentisk måte i oppgaven. Det er dog viktig å påpeke at en aldri vil kunne fullstendig sette seg inn i en annens livsverden, men at en gjennom et *hermeneutisk forankret* vitenskapssyn vil kunne forsøke å tolke objektivt.

Hermeneutikken beskrives gjerne som tolkningsvitenskap, eller tolkningslæren (Thurén, 2009). Torsten Thurén (2009) beskriver hermeneutikk som å tolke og forstå menneskers handlinger og resultatet av deres handlinger. I analyseprosessen vil jeg derfor måtte forsøke å forstå hva informantene mente med det de formidlet, ved å selv sette meg inn i deres livsverden. Dalen (2011) understreker at vår egen forforståelse, personlige erfaringer og opplevelser som er knyttet til fenomenet vil være av betydning når en skal forsøke å tolke- og forstå andres opplevelser. Ved all forskning er det viktig å være klar over sin egen forforståelse, og hvordan dette og ens egne erfaringer vil påvirke

forskningen. Jeg hadde en personlig arbeidshypotese om at mange jenter med diagnosen ADHD kanskje ikke opplever å føle seg inkludert i skolehverdagen. Men min hypotese bygger for det meste på erfaring jeg har fra min elleve år yngre søster med diagnosen, og denne erfaringen er ikke representativ. Fordelen ved å ha en slik forforståelse som jeg har, på grunn av min yngre søster, er at jeg selv har førstehåndserfaring med diagnosen og hvordan den kan påvirke barn og unges skolehverdag. På den andre siden kan en ulempe være at de negative konsekvensene blir styrende for hvordan jeg tenker på ADHD og skolehverdag. Vi kan aldri bli kvitt vår forforståelse, og ingen forståelse kan starte helt objektivt. Men ved å være bevisst sin egen forforståelse, vil man kunne være klar over hvordan ens egen forståelse og innsikt vil kunne påvirke studien. Jeg forsøkte derfor gjennom hele prosessen å være bevisst min egen forforståelse, og ikke la den forme for mye av studien. Dette er noe jeg skriver mer om under punkt 3.3.3 – Validitet og Refleksjoner over metodiske valg.

3.2. Valg av metode

Med utgangspunkt i problemstillingen "Hvordan opplever jenter med ADHD å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen?" vil det være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ metode. Ved å forske kvalitativt vil man i lys av Miriam Dahl Bergsland og Henriette Jæger (2014) forsøke å gå i dybden på et tema og vektlegge betydningen, som handler om å få frem erfaringer, opplevelser, meninger og refleksjoner. Gjennom en slik tilnærming vil man i følge Dalen (2011) få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon. Kvalitativ forskning baserer seg på et bredt spekter av innsamlingsmetoder, blant annet intervju og observasjon. Jeg har i min studie benyttet meg av intervju som innsamlingsmetode, som i følge Kvale og Brinkmann (2018) er en egnet tilnærming hvor formålet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv.

Gjennom min studie er jeg opptatt av å få frem informantenes egne opplevelser i forhold til begrepet inkludering. Jeg mener derfor at kvalitativ metode er en godt egnet tilnærming for problemstillingen i studiet og hvordan jeg kan imøtekomme informantene med det valgte tema. En slik metodikk krever sensitivitet og vil derfor egne seg med tanke på nærhet til feltet, i dette tilfellet møtet med informantene, som vil kunne føre til at de åpner seg og klarer å gi detaljerte beskrivelser (Dalen, 2011). Ved en slik tilnærming vil jeg også kunne stille oppfølgings spørsmål, be om mer utdypende svar og/eller rydde opp i eventuelle misforståelser (Dalland, 2017). En kvalitativ metode slik som intervju vil ikke kunne være generaliserende, slik som en kvantitativ metode. Det fordi de kvalitative metodene vil i følge Dalland (2017) ta sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måle, i motsetning til de kvantitative metodene som gir målbare data, gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Men en vil allikevel kunne hevde at kvalitative metoder medfører en viss overføringsverdi (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i min arbeidshypotese har jeg grunn til å tro at de fleste med ADHD, som viser enten en form for hyperaktiv atferd, som "dagdrømmer" i timene og lignende, møter mange av de samme utfordringene i skolen. Skolehverdagen krever mye av elevene. De skal til enhver tid være oppmerksomme, være ansvarlig for egen læring og sitte stille. Alt dette er noe elever med diagnosen ADHD kan ha utfordringer ved.

3.2.1. Intervju som metodisk tilnærming

Det kvalitative forskningsintervju er, som nevnt tidligere, en metode som egner seg godt når forskeren ønsker å få et innblikk i informantenes dagligliv. Herunder deres egne erfaringer, opplevelser, meninger og refleksjoner (Dalen, 2011). Steinar Kvale og Svend

Brinkmann (2018) legger vekt på fordelene ved kvalitativt intervju, som er at man kan få en nærhet til personers opplevelser og at intervjueren kan tillate seg å være mer personlig. De legger frem det kvalitative forskningsintervju som en profesjonell samtale om et tema som både informant og forsker har interesse av. Det er interaksjonen mellom aktørene som skaper ny forståelse, kunnskap eller refleksjon, gjennom en erfaringsutveksling i samtalen. Kvale og Brinkmann (2018) viser også til et tydelig skille mellom den uformelle daglige samtalen og forskningsintervjuet, som er formålet bak forskningsintervjuet. Målet med forskning er å få informantenes opplevelser og erfaringer om sitt dagligliv. Det essensielle i et forskningsintervju er forskeren selv, som Kvale og Brinkmann (2018) refererer til som forskningsinstrumentet. Det er forskerens personlige egenskaper og kunnskaper som vil avgjøre kvaliteten på de kunnskaper som produseres under samtalen.

Jeg valgte i denne studien å ha et semistrukturert intervju. Jeg anså det som hensiktsmessig å ha en viss struktur på intervjuet, samtidig som jeg ville ha fleksibilitet og muligheter. Intervju kan grovt sett deles inn i tre kategorier; strukturerte intervju, ustrukturerte intervju og mer fleksibelt intervju (Kleven, 2011). Thor Arnfinn Kleven (2011) betegner et strukturert intervju som nærmest en muntlig variant av en spørreundersøkelse. Spørsmålene er formulert på forhånd i en bestemt rekkefølge, og forskeren følger rekkefølgen regelrett. I et ustrukturert intervju har intervjueren i utgangspunktet klart for seg hva intervjuet skal handle om, og hvordan intervjuet skal starte. Resten tar intervjueren litt på sparket ut i fra hva intervjupersonen sier. (Kleven, 2011) Et mer fleksibelt intervju, eller et semistrukturert intervju, er i følge Dalen (2011) en god blanding av de to første. Det semistrukturerte intervjuet som jeg valgte å benytte, innebærer i lys av Kvale og Brinkmann (2018) en intervjuguide som tar for seg ulike tema med hovedspørsmål, og gjerne forslag til oppfølgingsspørsmål. Dette behøver imidlertid ikke å følges til punkt og prikke. Ved bruk av semistrukturert intervju vil intervjueren ha mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål, be personen utdype og ta tak i informantenes reaksjoner. Ved å ha mulighet til dette vil en kunne gå dypere inn på ulike tema og muligens få utsagn som en vanligvis ikke forventet, men som var nyttig for studien. Svakheten ved en slik metode er at intervjuer kan påvirke samtalen retning, men på den annen side er fordelen at det er større sjanse for at man nettopp kommer i dybden på problematikken (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette krever at intervjueren bruker fleksibiliteten og mulighetene denne type intervjuform gir for å lykkes i å oppnå dette.

3.2.2. Intervjuguide

Siden valget falt på å anvende semistrukturert intervju, er det nødvendig å lage en intervjuguide. Intervjuguiden er en veileder og støtte for intervjuer. Intervjuguiden består av ulike tema som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann betegner intervjuet som et håndverk, som krever forberedelser og øvelse. En intervjuguide er et redskap i datainnsamlingen, og skal være laget slik at intervjuet gir data som kan brukes for å besvare problemstillingen. Når jeg utarbeidet intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen. Ut i fra problemstillingen til studien ble de endelige temaene *skolehverdag og tilrettelegging, inkludering- herunder sosial inkludering og faglig inkludering og lærerens rolle*. I utforming av intervjuguiden fulgte jeg Monica Dalens "traktprinsipp", som skal være godt egnet når en intervjuer om sensitive tema (2011). Jeg startet intervjuguiden generelt, for å innlede til de mer personlige spørsmålene. For at informantene skulle gi så beskrivende og mye informasjon som mulig om sine opplevelser, ble spørsmålene utformet som åpne spørsmål. Informantene ble spurt om hvordan og hva i forhold til temaet, fremfor spørsmål om hvorfor. Kvale og Brinkmann (2018) beskriver at hvordan og hva spørsmål vil kunne få informanten til å fortelle

spontane historier om sine opplevelser. Mens spørsmål om hvorfor kan lede til at informantene føler seg forpliktet til å begrunne valg av handlinger, og gi assosiasjoner til en type eksaminering (Kvale & Brinkmann, 2018).

Som masterstudent er man i en læringsposisjon og stadig læringskurve. Forskning som dette er et ukjent territorium for meg, da min tidligere forskning ikke har intervju som tilnærming. Ved å lese meg opp på litteratur om intervju og intervjuguide, tenke hvilke data jeg ville oppnå gjennom intervjusituasjonen, samt rådføre meg med mine veiledere underveis i prosessen ble intervjuguiden laget til. Den foreligger som vedlegg nr. 3.

3.2.3. Studiens utvalg

Kriterier

Innen forskning er spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra viktig. Ann Kristin Larsen (2017) trekker frem at utvalget og informantene er en viktig faktor for datainnsamlingen, slik at det gir tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning. Hun påpeker at bestemte utvalgskriterier vil få betydning for om man faktisk får svar på problemstillingen. I mitt forskningsprosjekt er det jenter med diagnosen ADHD i/eller over ungdomsskolealder som står i fokus. Kriteriene for utvalget var derfor at de er jenter mellom 15-25 år og hadde fått diagnosen ADHD før de begynte på ungdomsskolen. Med slike spesifikke kriterier benyttes gjerne det som kalles en *ikke-sannsynlighetsutvelging*, som viser til at deltakerne ikke er tilfeldig utvalgt (Larsen, 2017). En slik type utvelging kalles også *strategiske utvalg*, som er et utvalg spesielt egnet for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2013). For meg var det viktig at informantene hadde fått skoleårene litt på avstand, slik at de lettere var i stand til å reflektere over sin egen skoleopplevelse. Et tema som inkludering kan også være sårt for noen å snakke om. Samtidig tenkte jeg at jenter i tiende klasse ville være et godt utvalg for studien, med utgangspunkt i at de selv tok kontakt og viste interesse for å delta. Ved at de selv tok kontakt vil jeg kunne anta at de personer som er villig til å delta enten har en god opplevelse av ungdomsskolen, eller at de har reflektert godt over sin opplevelse.

Rekrutteringsprosessen

Da jeg hadde bestemt meg for tema og problemstilling for studien tok jeg raskt kontakt med ADHD Norge, Nord-Trøndelag. Jeg hadde en tanke om at det mest hensiktsmessige ville være å kontakte de, fremfor å for eksempel dra innom ulike skoler. ADHD-foreningen har et stort nettverk de når ut til, som passet min målgruppe. Jeg presenterte min undersøkelse og sendte med en beskrivelse av prosjektet på e-post til dem. Sammen med beskrivelsen av prosjektet la jeg ved informasjon om e-postadresse og telefonnummeret mitt, slik at de som viste interesse i å delta kunne ta direkte kontakt med meg. På denne måten fikk jeg sikret meg at intervjupersonene virkelig ønsket å delta (Dalland, 2017). ADHD-foreningen sendte ut e-posten til alle sine medlemmer, samtidig som de publiserte om prosjektet på sin egen facebook-side. Det tok noen dager før en person tok kontakt, og vi avtalte å gjennomføre intervjuet i nær framtid. Jeg var også så heldig å bli invitert på årsmøte og fagdag i regi av ADHD Norge, Nord-Trøndelag. Samtidig som jeg deltok der tok lederne opp prosjektet mitt. De spurte om ikke flere hadde døtre, eller kjenninger som kunne være interessert i å delta på et slikt prosjekt. Dette resulterte i at jeg fikk tre nye informanter til undersøkelsen. Underveis ble det dog litt problematisk grunnet koronasituasjonen, som førte til at noen av informantene ikke hadde kapasitet og tid til å gjennomføre intervju. Dette resulterte i at jeg måtte finne nye informanter, og jeg endte til slutt opp med fire jenter som var villig til å stille opp. Jeg ville i utgangspunktet ha fem

informanter, men må si meg fornøyd med at de fire tok seg tid til å hjelpe meg med studien.

3.2.4. Praktisk gjennomføring

Den praktiske gjennomføringen hadde jeg tenkt nøye over før jeg skulle starte selve intervjuene. Jeg hadde planlagt utforming og presentasjon av spørsmålene for å få fyldige svar. Alle informantene hadde fått et informasjonsskriv, samt samtykkeerklæringen tilsendt på e-post. Men samtidig som jeg skulle starte innsamlingen av datamaterialet mitt, kom koronaviruset til Norge for fullt. Dette skjedde så raskt at jeg ikke rakk å gjennomføre et eneste intervju før hele Trøndelag fylke ble oppfordret til å holde seg hjemme og unngå kontakt med andre mennesker. Jeg ble derfor nødt til å tenke alternativt. Jeg hadde en god kontakt med informantene mine, og spurte derfor om de sa seg villig til å gjennomføre intervjuet over telefon. Noen av jentene hadde dessverre ikke kapasitet og tid, men heldigvis fant jeg informanter som sa seg villig til dette. Dalland (2017) påpeker at når intervjuet starter, er det viktig å forsikre seg om at den informasjonen som er oppgitt på forhånd er forstått riktig. Jeg brukte derfor første del av intervjuet på å forsikre meg om at alle hadde lest samtykkeerklæringen, forstått sine rettigheter og samtykket muntlig til å delta på intervjuet. Jeg presiserte at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien, og at det var frivillig å delta. Ettersom jeg ikke hadde båndopptaker tilgjengelig da alle var utlånt og campus var stengt, så jeg meg nødt til å notere for hånd. Dette er noe jeg opplevde som utfordrende og distraherende, da jeg ofte måtte bryte den frie flyten i samtalen. Informantene skjønnte heldigvis situasjonen og ga meg tillatelse til å be de snakke rolig, gjenta og bekrefte sine utsagn om det var behov.

Innledningsvis startet jeg med den generelle delen av intervjuguiden og spurte om de kunne beskrive en helt vanlig skoledag. På denne måten ble intervjuet mer løst og ledig. Deretter gikk jeg over på de spørsmålene som rettet seg mot de sentrale temaene. Siden jeg har utformet intervjuguiden med åpne spørsmål kunne informantene snakke mye fritt rundt sine egne opplevelser. Informantene snakket ut fra egen erfaringsbakgrunn og kom med konkrete eksempler knyttet til spørsmålene, noe Dalen (2011) betegner som "experience near". På slutten av intervjuet takket jeg for at de ville dele sine opplevelser med meg, samtidig som jeg spurte om det var mulighet for at jeg kunne ta kontakt med de senere. Dette hvis jeg følte at jeg trengte å få noe utdypet, forklart litt bedre og lignende. Alle jentene ga tillatelse til dette, men det viste seg å ikke være nødvendig. Utsagn og svar informantene ga vil komme til syne senere i oppgaven, og vil blant annet bli gjengitt som sitater i mine drøftinger og refleksjoner.

3.3. Systematisering og analysering

Systematisering og analysering innebærer å sortere og fremheve de elementer som er viktig for problemstillingen. Kvalitative data bør analyseres, da de ikke taler for seg selv (Christoffersen & Johannessen, 2012). Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012) beskriver å analysere som "... å dele opp noe i biter eller elementer. Det forskeren undersøker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, og målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet". Gjennom å kritisk vurdere sine data vil man i følge Dalland (2017) finne relevante data som kan brukes som funn i oppgaven. Arbeidet har som mål å finne uttrykk og sitater som senere vil brukes i funn og drøftingsdelen opp mot problemstillingen. I følgende del vil jeg si litt om både transkripsjon, analyse og tolkning, kvalitetssikring og etiske hensyn.

3.3.1. Transkripsjon

Transkribering er i følge Kvale og Brinkmann (2018) å overføre tale til tekst. Dalland (2017) viser til at den vanligste måten å bearbeide et intervju på, er å skrive ned det som ble sagt ord for ord. I mitt tilfelle hadde jeg på en måte allerede transkriberte intervjuer, da jeg ikke hadde båndopptaker tilgjengelig. Jeg hadde notert alt informantene mine sa underveis i intervjusituasjonen, ord for ord på deres egen dialekt. Men for å bevare anonymitet og skape en bearbeidet tekst valgte jeg å skrive om fra dialekt til bokmål. Informantenes bosted har heller ingen relevans for studien. Ved å bearbeide tekst vil teksten deles inn i setninger, og ord som eksempelvis "liksom" blir fjernet. Den muntlige formen blir mer skriftlig (Dalland, 2017). Dette var noe jeg gjorde umiddelbart etter at hver intervjurunde var ferdig da jeg enda hadde alt ferskt i minne.

3.3.2. Analyse og tolkning

I analyseprosessen valgte jeg en temasentrert analytisk tilnærming, noe som i lys av Thagaard (2013) går ut på at temaene er i fokus og at forskeren går i dybden på hvert enkelt tema ved å sammenligne informasjonen fra hvert av intervjuene. Som forsker analyserer og fortolker man hele tiden. Kvale og Brinkmann (2018) påpeker at analysemetoden en bestemmer seg for – eller i hvert fall tenker å bruke – vil styre intervjuforberedelsene. Ved utarbeidelse av intervjuguide begynte jeg allerede forberedelsene til analysen ved å selv lage kategorier innenfor det valgte tema. Ved å forberede seg og bruke slike analyseformer – hvor man tolker underveis tidlig i prosessen "... blir en vesentlig del av analysen "fremskyndet" til selve intervjusituasjonen" (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 216). Kvale og Brinkmann (2018) viser til at en slik tilnærming til analyseprosessen gjør den ikke bare enklere til senere bearbeidelse, men at den også vil "være basert på tryggere grunn". Ved å anvende en slik analytisk tilnærming hadde jeg allerede før intervjuene begynt analyseprosessen ved å lage intervjuguiden i ulike kategorier jeg anså som sentrale for å belyse problemstillingen. Etter intervjuene begynte jeg å sortere intervjuene med dette i tankene. Jeg valgte å benytte meg av fargekoding underveis, hvor fargene stod for ulike tema. Eksempelvis farge grønn knyttet til tema sosial inkludering. Deretter lagde jeg et eget dokument, med utsagn fra hver av informantene som ble plassert under passende tema i egne "bokser". På denne måten kunne jeg sammenligne deres uttalelser, og finne både fellestrekk og ulikheter ved deres opplevelser.

Når jeg først startet arbeidet med studien, hadde jeg allerede en arbeidshypotese. Denne var at mange jenter med diagnosen ADHD kanskje ikke opplever å være så inkludert i skolehverdagen. Som jeg nevner innledningsvis i metodekapittelet bygger denne hypotesen i stor grad på den erfaringen jeg har fra min elleve år yngre søster. En kan derfor si at i første fase av undersøkelsesprosessen hadde jeg en deduktiv tilnærming til problemstillingen. Med en deduktiv tilnærming vil en hypotese være en forutsigelse av svar man på forhånd har en forventning om å finne - man skal altså sjekke ut om hypotesen stemmer (Kleven, 2011). Etterhvert som studien gikk sin gang fikk jeg derimot en annen tilnærming. Etter å ha gjennomført intervjuene var det mange funn i datamaterialet som jeg ikke hadde forventet. Jeg fikk derfor et annet blikk på studien, hvor funnene i datamaterialet dannet grunnlaget for forståelsen jeg har utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Jeg tok utgangspunkt i datamaterialet, og på bakgrunn av de dannet jeg teorier. Dette kalles en induktiv tilnærming (Thagaard, 2013). En kan derfor si at jeg har hatt en abduktiv tilnærming til hele studien, som er en mellomposisjon mellom deduksjon og induksjon. Kvalitative studier som analyserer data deduktivt, slik jeg gjorde med utgangspunkt i hypotesen, men som i tillegg gir forskeren frihet kalles en abduktiv tilnærming. Jeg anvendte semistrukturert intervju og ga meg selv

mye frihet til å tolke- og forstå nye mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2013).

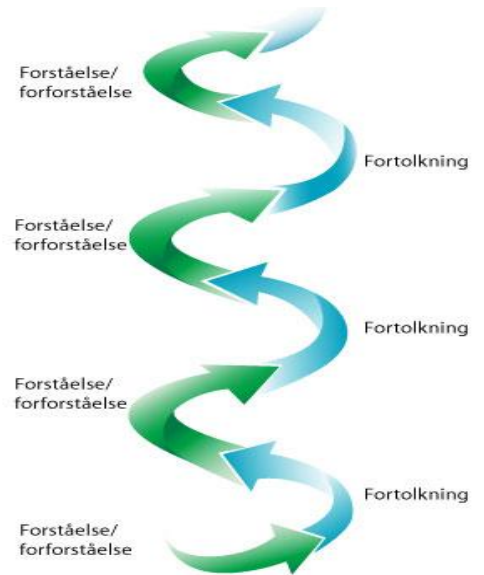
3.3.3. Kvalitetssikring

Validitet

Validitet omhandler gyldigheten i forskning, og innebærer i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. I lys av dette tolker jeg det slik at validitet handler om datamaterialets gyldighet eller relevans for problemstillingen. En kan stille seg spørsmål om: i hvor stor grad jeg fikk svar på problemstillingen? Kvale og Brinkmann (2018) beskriver at ... "gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål" (s. 278). Maxwell (1992) understreker at validitet må vurderes ut fra hensikten med- og omstendighetene rundt studien. Hensikten med denne studien er å få et innblikk i- og forståelse for hvordan jenter med ADHD opplevde faglig- og sosial inkludering på ungdomsskolen. Maxwell skriver om fem former for validering som er relevante i kvalitativ forskning. Jeg vil forholde meg til tre av disse: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

Den største svakheten i kvalitative studier er den faktiske nøyaktigheten. Det er vanskelig å si noe om informantene er ærlige eller ikke. Det kan også være problematisk som forsker å vite om man har hørt eller tolket noe riktig eller feil. Alle disse faktorene er det Maxwell benevner som *deskriptiv validitet*, som handler om hvor nøyaktig en som forsker har vært i gjengivelsen av informantenes utsagn. Siden jeg ikke hadde mulighet til å møte informantene ansikt til ansikt og ikke hadde båndopptaker tilgjengelig, måtte jeg notere alt mine informanter sa for hånd. Den deskriptive validiteten ser derfor på som automatisk svekket. Jeg hadde ingen mulighet til å lytte til det informantene sa ved en senere anledning i analyseprosessen, og jeg mistet mye av den kontekstuelle ved å ikke kunne bemerke meg gestikulering, mimikk m.m. Sjansene for at jeg hørte eller tolket feil ble også større da jeg under intervjusituasjonen ble veldig opptatt av å raskest mulig skrive ned det informantene sa ordrett, og den frie flyten i samtalen ble ofte forstyrret. For å derimot styrke den deskriptive validiteten, gjorde jeg en grundig utspørring om meningen med det som ble sagt, og kontrollerte informasjonen jeg ble gitt (Kvale & Brinkmann, 2018). Var jeg usikker på noe, ba jeg informantene gjenta, og jeg gjentok ofte deres utsagn for å forsikre meg om at jeg hadde forstått de riktig. En slik "på-stedet" kontroll vil styrke valideringen i en utfordrende intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 278). Samtidig var fordelene ved at jeg valgte semistrukturert intervju god å ha, da jeg hadde mulighet stille oppfølgingsspørsmål til informantene. Datamaterialet i denne undersøkelsen er basert på svar fra jentene knyttet til deres opplevelser. For disse jentene, vil uttalelsene være gyldige. Sett i sammenheng med dette kan en si at validiteten er høy. Validiteten kan dog svekkes, når jeg tolker materialet. Dette leder meg videre til tolkningsvaliditet.

Maxwell (1992) beskriver at *tolkningsvaliditet* handler om å forstå fenomener ikke bare på grunnlag av forskerens forståelse og perspektiv, men ut fra informantenes opplevelser og forståelse. Forskere som lager åpne og gode spørsmål til intervjuguiden, gir informantene mulighet til å komme med fyldige og innholdsrike svar som danner et godt grunnlag for fortolkning. På en annen måte kan vi si at tolkningsvaliditet består av en tolkende forståelse av datamaterialet, basert på informantenes utsagn (Dalen, 2011). For å få en forståelse for informantenes uttalelser benytter jeg meg av den hermeneutiske tolkningsmetode, og den hermeneutiske spiral. Den hermeneutiske spiral omhandler at en må forstå deler for å kunne forstå hvordan helheten er bygd opp (Kvale & Brinkmann, 2018). Når en skal forstå noe nytt – som for eksempel hvordan jenter med ADHD opplever inkludering i skolesammenheng-, begynner man ikke på bar bakke. I mitt tilfelle bruker jeg den kunnskapen (forforståelsen) jeg allerede har, sett i sammenheng med at jeg har en søster med diagnosen, til å fortolke informantenes utsagn. Dette er en frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Etterhvert som informantene forteller meg mer, glir disse uttalelsene inn i min forforståelse og delene settes i ny relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg skriver mer om dette under "Refleksjoner over metodiske valg". I min oppgave har jeg valgt å blant annet presentere datamaterialet med hjelp av sitater. Det har vært essensielt å tydeliggjøre hva som er informantenes stemme, hva som er teorigrunnlag, samt hva som er mine egne tanker og refleksjoner. På den måten får leseren mulighet til å sjekke mine fortolkninger, og selv vurdere gyldigheten av dem.



Figur 1: Den hermeneutiske spiral (Ebdrup, 2012)

Deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet har med studiens nøyaktighet og gyldighet å gjøre, mens *teoretisk validitet* handler i følge Maxwell (1992) om bruk av relevante teorier mot studien. Denne validiteten har med å gjøre i hvilken grad teorien om fenomenet hjelper oss å begripe informantenes utsagn (Dalen, 2011), og hvordan forskeren ved hjelp av teori kan belyse et funn i studien. Jeg har benyttet flere sentrale teorier om inkludering og ADHD for å analysere funnene og belyse problemstillingen. Jeg har også brukt min forforståelse til å utarbeide ulike punkter jeg ser på som relevante sett i sammenheng med teorien. Som for eksempel under punktet "*Skolesituasjonen for elever med ADHD*" har jeg valgt å skrive om det jeg og mine informanter anser som viktige aspekter for hvordan elever med ADHD opplever skolehverdagen. Dette sett i lys av egne erfaringer, informantenes erfaringer og forskning. Dette er også noe som vil komme til syne senere i oppgaven, og er med på støtte opp under den teoretiske validiteten i studien.

Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsresultatets troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2018). Når en snakker om reliabilitet i forskning stiller man seg gjerne spørsmålet "kan resultatet reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere som anvender samme metode?". Thagaard (2013) beskriver reliabilitet som repliserbarhet, og stiller spørsmåltegn ved om dette er et relevant kriterium for kvalitativ forskning. Hun refererer til boken *The Quality of Qualitative Research*, Seale (1999:140) hvor det beskrives to typer reliabilitet, *ekstern* og *intern*. Den eksterne reliabiliteten blir knyttet til spørsmålet om repliserbarhet, som vil si om innholdet av dataene kan reproduseres. Her

konkluderes det med at ekstern reliabilitet er vanskelig å oppnå i kvalitative studier. Intern reliabilitet handler i stor grad om enighet mellom flere forskere som undersøker samme fenomen (Thagaard, 2013). En kan derfor i kvalitative studier tenke over hvor sannsynlig det er at intervjupersonen ville gitt et annet svar til en annen forsker, på de samme spørsmålene. Dette er det mye som kan avhenge av, både elementære ting som dagsform, hukommelse og hvordan intervjuer velger å stille/følge opp spørsmål/utsagn er noe som kan påvirke svarene. Kvale og Brinkmann (2018) påpeker at selv om det er ønskelig med høy reliabilitet, kan en for sterk fokusering motvirke variasjon og kreativ tenkning.

Overførbarhet

I forskning blir det ofte snakket om generalisering. Generaliserbarhet refererer til i hvilken grad en kan overføre et bestemt resultat for et fenomen over til andre personer, tid eller situasjoner. Kvale og Brinkmann (2018) skriver om positivistiske versjoner av samfunnsforskningen, hvor "... målet var å finne lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres universelle" (s. 289). Som en motsetning skriver de om humanistisk syn, hvor de betegner at alle fenomen og situasjoner er unike med sin egen indre logikk og struktur (Kvale & Brinkmann, 2018). Målet med kvalitativ forskning er ikke å generalisere til en større populasjon, men heller medføre seg en viss overføringsverdi. Thagaard (2013) viser til at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse og at personer med egne erfaringer fra det samme fenomenet kan kjenne seg igjen i de tolkninger som fremstilles i teksten.

Refleksjoner over metodiske valg

Ingen metode er feilfri, og det er viktig å stoppe opp, være kritisk og reflektere over sin egen innsamlingsstrategi (Bergsland & Jæger, 2014). Ettersom hele Norge er i en spesiell situasjon samtidig som jeg skriver denne masteroppgaven, er det mye som kan påvirke mine funn. Det jeg ser på som en svakhet i denne studien er hvordan intervjuene ble gjennomført, da jeg som nevnt tidligere ikke fikk mulighet til å møte informantene mine ansikt til ansikt. Ettersom jeg måtte gjennomføre intervjuene over telefon mistet jeg mye av det kontekstuelle, som jeg ellers ville fått mulighet til å observere under en intervjusituasjon. Som menneske snakker vi ikke bare med ord, vi bruker også kroppen til å formidle, både bevisst og ubevisst. En annen svakhet er at jeg ikke hadde mulighet til å ta opp intervjuene, og måtte skrive de ned for hånd. Dette kan ha medført til, uten at jeg selv er klar over det, mistet noe av det informantene formidlet. Samtidig medførte det at jeg ofte måtte bryte den frie flyten i samtalen, som kunne ført til at informantene glemte det de skulle si, eller valgte å ikke si det allikevel. Jeg vet ikke hvilke funn jeg ville siktet igjen med hvis jeg kunne gjennomført dette som planlagt, ansikt til ansikt. Men slik situasjonen er nå ser jeg på min fremgangsmåte som mest hensiktsmessig for studien.

Helt til slutt vil jeg her også ta opp min forforståelse og hvordan den kan ha påvirket studien. Forforståelse kan påvirke alle valg en gjør, med mindre man er bevisst. Man kan aldri bli fri sin egen forforståelse, men ved å være bevisst hvordan den påvirker ens valg kan man ta reflekterte avgjørelser. Dette er ikke alltid like enkelt, noe jeg for eksempel merket godt under utforming av intervjuguide. Her erfarte jeg at min egen forforståelse siktet seg inn på å finne noen negative konsekvenser rundt diagnosen, da mine tidligere erfaringer tilsier at det oppstår noe negativitet tilknyttet diagnosen. Ved god veiledning og kontinuerlig tolkning av min egen forforståelse, fikk jeg ny innsikt i hvordan stille åpne spørsmål som heller trigget nysgjerrigheten rundt temaet. Dette førte til at jeg under intervjusituasjon stadig fikk svar jeg tolket som det motsatte av min arbeidshypotese, noe

som deretter førte til en ny innsikt i- og forståelse av fenomenet. Dette kan sees i sammenheng med *den hermeneutiske spiral* (som jeg tidligere har skrevet om), som viser til en stadig dypere forståelse- og kontinuerlig utvikling av sin egen forståelse, jo mer en interagerer med fenomenet en forsker på (Kvale og Brinkmann, 2018). Gjennom å kontinuerlig være oppmerksom og reflektere rundt mine tanker og valg har jeg i større grad blitt bevisst på hvilken rolle min forforståelse spiller for mitt arbeid rundt oppgaven, samt mitt fremtidige arbeid som spesialpedagog.

3.3.4. Etske betraktninger

All vitenskapelig forskning krever at den som gjennomfører forskningen forholder seg til etiske prinsipper og utviser redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2013). I intervjustudier hvor det er nær kontakt mellom forsker og informantene, får forskeren sensitiv data som kan knyttes til informantene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2013). Som jeg har nevnt tidligere i avsnitt 3.2.3, var det blant annet viktig for meg at informantene hadde fått skoleårene litt på avstand, eller at de var såpass reflekterte over sin egen skoleopplevelse at det ikke ble et for sårt tema å snakke om. En av informantene som jeg hadde tidlig i studien endte med å bli en informant jeg ikke valgte å bruke. Til tross for at informanten sa seg villig til å være med på studien, var det mange faktorer som gjorde at jeg ikke følte det var riktig å ha personen med videre. Her var det snakk om grov svikt fra systemet, hvor vedkommende blant annet ble feildiagnostisert flere ganger, endte med å droppe ut av skolen og mistet mye av hukommelsen fra barne- og ungdomsårene grunnet traume. Selv om det hadde vært en spennende vinkling å ta med inn i studien, ble det med en slik sensitiv og sår informasjon riktig å takke for interessen, men be informanten trekke seg. Dette handler om at man som forsker skal utøve det Kvale og Brinkmann (2018) betegner som etisk forskningsatferd. Her viser de til viktigheten med moralsk bevissthet, og evnen til å se og dømme klart.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) beskriver etiske forholdsregler for studier som innebærer en slik kontakt med informantene, hvor personopplysninger blir behandlet. *Informert samtykke* er en vesentlig del av det etiske aspektet ved forskning, hvor utgangspunktet er at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke. NESH (2006,13) definerer det slik: "som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem". Thagaard (2013) beskriver informert samtykke i to deler, hvor det første ordet *informert* viser til at deltakerne vet hva deres deltakelse innebærer. Det andre ordet *samtykke*, viser til at samtykke er fritt og avgitt uten ytre press. Gjennom min forskningsprosess var dette en av de første forberedelsene jeg gjorde, ved å lage et skriv med opplysninger om tema og hva slags oppgave jeg skulle skrive (se vedlegg nr. 2). Dette skrevet innebar blant annet hvilken institusjon jeg studerer ved, mine veiledere sine navn- og kontakinformasjoner og hvilke rettigheter en som deltaker har. I utgangspunktet skulle jeg i møte med informantene sikre meg at informasjonen var forstått riktig og ble bekreftet med en underskrift fra intervjupersonen. Dette ble ikke en mulighet og jeg måtte derfor be om muntlig samtykke over telefon.

Et annet viktig etisk aspekt innen forskning er *konfidensialitet*. Prinsippet om konfidensialitet knyttes til begrepet anonymisering. Dette handler om respekt for personers privatliv, og NESH (2006) definerer det slik: "forskeren skal vise tilbørlig respekt for individets privatliv. Deltakere har krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv

informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelig for andre". Den data som samles inn må anonymiseres, og personopplysninger skal bli behandlet og oppbevart slik at det ikke kommer på avveie. Den som deltar i intervjuet skal informeres om at du som forsker vil ivareta intervjupersonens anonymitet (Dalland, 2017). Før jeg startet mine intervjuer presiserte jeg blant annet informert samtykke og retten til å trekke seg, og jeg presiserte at alle personopplysninger ville bli anonymisert, deriblant dialekt. Jeg forklarte også mine informanter at navn, alder og boplass ikke ville komme frem i studien, da dette ikke var relevant for problemstillingen.

Det siste etiske aspektet jeg vil trekke frem knyttet til forskning er *taushetsplikt*. Gjennom en forskningsprosess er det viktig å gjøre informantene oppmerksomme på at du har taushetsplikt. I en intervjusituasjon kan det oppstå en fortrolighet mellom informant og intervjuer, som fører til at informant kan fortelle mer enn det en spør om og sensitive opplysninger kan komme til uttrykk (Dalland, 2017). Jeg presiserte for mine informanter at jeg gjennom denne prosessen er underlagt taushetsplikt, og at alle data derfor vil bli behandlet deretter.

4. Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg belyse mine funn og drøfte de opp mot den aktuelle teorien som er blitt presentert tidligere. Jeg vil også trekke inn mine egne refleksjoner. I denne oppgaven hvor problemstillingen er "Hvordan opplever jenter med ADHD å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen?", er det informantenes opplevelser som står i fokus, og jeg vil derfor blant annet synliggjøre dataene ved å sitere informantene. På denne måten kommer informantenes egne beskrivelser og stemme tydelig frem. Sitatene vil stå i kursiv og være omformulert til bokmål for å bevare anonymiteten. På visse steder er deler av sitatene utelatt, dette vil bli synliggjort med: (...). Siden jeg anvendte semistrukturert intervju vil det forekomme en del variasjon i hvor mye data- og hvilken type data jeg fikk av hver informant. Noen av informantene er derfor mindre sitert under ulike tema, men de er allikevel like viktig for resultatene av studien. Ved å sitere informantene håper jeg at noen av disse utsagnene belyser hva elever med ADHD selv mener er viktig for opplevelsen av å føle seg inkludert. Informantene vil bli presentert i nummerert form. Alle informantene mine er jenter, hvor to av jentene er 18 år, en 17 år og den siste 16 år. Jeg oppfattet informantene mine som reflekterte, unge jenter. Det vil ikke presenteres ytterligere bakgrunnsinformasjon om jentene, da dette ikke er relevant for oppgaven. Når jeg bruker begrepet elever med ADHD brukes ikke dette på generelt grunnlag, men som en samlet betegnelse for mine informanter.

Funnene er som nevnt tidligere basert på informantenes opplevelse av inkludering gjennom ungdomsskolen. Presentasjonen av funnene vil bli delt opp i temaer med utgangspunkt i intervjuguiden, da den er grunnlaget for funnene. Disse er generell opplevelse av skolehverdagen, inkludering – herunder sosial inkludering og faglig inkludering og lærerens betydning. Helt til sist vil jeg belyse informantenes tanker om inkludering og spesialundervisning med henhold til inkluderingsprinsippet.

4.1. Generell opplevelse av skolehverdagen

Når jeg startet intervjuet ved å spørre informantene hvordan de husket sin egen skolehverdag, var det for å få et innsyn i hvilke erfaringer og opplevelser de sitter igjen med som kan ha betydning for hele opplevelsen av å være inkludert. Som jeg beskriver i metodekapittelet valgte jeg å følge Dalens (2011) "traktprinsipp" som skal være et fint

utgangspunkt når en intervjuer om sensitive og sårbare tema. Det vil si at man starter på et mer generelt grunnlag før man går over til de mer personlige spørsmålene. Jentene kom med ulike beskrivelser av skolehverdagen. Det alle hadde til felles var allikevel en negativ vinklet opplevelse. Den samlede beskrivelsen er at skolehverdagen var stressfull med lite mestring, hvor de var mye urolig og dagene generelt var kjedelige. Uttalelser som illustrerer dette er:

Informant 1: *"Det var mye å sitte å kjede seg. Jeg var mye urolig og fikk ikke med meg ting, selv om jeg prøvde å følge med etter beste evne... Men det var ikke alltid så lett".*

Informant 2: *"Slik jeg husker ungdomsskolen kan den beskrives med et ord, og det er stressfullt. Jeg hadde det vanskelig for å fokusere, og datt fort ut av undervisningen".*

Informant 3: *"(...) Dro ofte hjem uten mestringsfølelse og følte at jeg ikke hadde lært noen ting".*

Slik jeg tolker uttalelsene fra informantene var skolehverdagen lite motiverende og en gjennomgående negativ opplevelse. Slike opplevelser kan sies å være i direkte strid med ambisjonen den norske skole har for elevene, og hvordan Opplæringslova (1998) og ulike målsetninger sier at skolehverdagen skal oppleves. Som det viser seg i Opplæringslova § 1-1, femte ledd skal elevene og læringene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. For å oppnå en slik målsetning er mestring et sentralt aspekt. Som nevnt i teorikapittelet skal undervisningen tilrettelegges etter elevenes forutsetninger og behov, slik at de skal kunne oppleve mestringsfølelse og oppleve skolen som en positiv arena (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestring er, sett i sammenheng med forskning, en svært viktig motivasjonsfaktor. Elever med ADHD har i større grad enn andre elever en lav motivasjonsfaktor, og det vil derfor ikke heller være usannsynlig at de i større grad opplever mindre mestring. Mestring er en viktig og avgjørende faktor for elevenes engasjement, utholdenhet og muligheter for å lykkes i skolearbeidet (Askland & Sataøen, 2013). Skaalvik & Skaalvik (2015) bemerker at elevenes opplevelse av mestring står i sterk sammenheng med å føle seg inkludert i fellesskapet på skolen. I tråd med dette kan en si at mestring er et svært avgjørende element for hvordan elevene har det på skolen. Slik informantene beskrev skolehverdagen på generelt grunnlag, kan det tyde på at tilretteleggingen ikke var ideell og lite tilpasset deres forutsetninger og behov. Noe som resulterte i at skolehverdagen opplevdes som kjedelig, stressfull og innebar lite mestringsfølelse. Dette er en lei opplevelse for den enkelte elev i henhold til både det sosiale- og faglige aspektet, men også med hensyn til inkluderingsperspektivet. Disse opplevelsene står i sterk kontrast til blant annet Opplæringslovas bestemmelser og hvordan det blir beskrevet at en skolehverdag skal oppleves av den enkelte elev.

4.2. Sosial inkludering

Dette kapittelet tar for seg den sosiale delen i forhold til inkludering. Med sosial inkludering tar jeg utgangspunkt i Statped (2020) sin forståelse, som innebærer at alle elever skal få delta aktivt i samspill med sine jevnaldrende. Den sosiale inkluderingen skal bli fremmet gjennom en aktiv deltakelse i læringsaktiviteter med andre elever, og det skal legges til rette for et godt psykososialt miljø der alle får lik mulighet til å utvikle gode relasjoner. Denne delen vil derfor omhandle informantenes opplevelse av tilhørighet i klassen og deres

erfaring med jevnalderrelasjoner. Dette er begge sentrale aspekter for opplevelsen av å være inkludert.

4.2.1. Informantenes opplevelse av tilhørighet i klassemiljøet

I lys av opplæringslova (1998) § 9 A-2. har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Forskning viser at faglig og sosial læring hører sammen, og at de derfor må forenes i skolens praksis. Som redegjort for tidligere vil denne delen omhandle hvordan informantene opplevde sosial inkludering i skolehverdagen. I den forbindelse ble de spurt om hvordan de opplevde seg selv som en del av klassemiljøet. Informant 3 opplevde en god tilhørighet i klassemiljøet. Hun uttalte blant annet at de andre i klassen alltid gledet seg til hun skulle ha presentasjoner, hvor de intuitivt visste at når hun skulle presentere noe, var det alltid morsomt. Hun uttaler:

“Vi var en gøy klasse. Vi var ganske samla og tulla mye. For eksempel hver gang jeg skulle ha en presentasjon, før jeg hadde starta, så skjønte resten av klassen at nå kom det noe gøy. Jeg var litt klassens klovn. Positivt ment altså”.

Videre forteller informanten at klassemiljøet var en av grunnene til at hun kom seg på skolen om morgene.

“Hadde det ikke vært for klassen min og miljøet vi hadde, tror jeg ikke jeg hadde orket å dra på skolen faktisk. De var mye av grunnen til at jeg kom meg opp om morgenen og orket å dra. Det tror jeg mange ungdommer mener... at klassemiljø er viktig. Hadde det vært dårlig hadde jeg nok kanskje ikke klart å fullføre ungdomsskolen, men... jeg vet ikke”.

Slik jeg tolker informantens utsagn var et godt klassemiljø en viktig faktor for informanten i skolehverdagen. Som Spurkeland (2011) belyser drar ikke elever på skole kun for å lære fag. Det er naturlig at jevnalderrelasjoner og gode venner er en stor del av elevenes skolehverdag, hvor gode venner er minst like viktig som deres faglige utvikling. Informant 3 sine opplevelser er et godt eksempel på dette, hvor hun tydelig beskriver at hvis klassemiljøet hadde vært dårlig, ville hun kanskje ikke klart å fullføre ungdomsskolen.

Informant 4 kunne også fortelle om gode opplevelser til klassemiljøet.

“Klassemiljøet opplevde jeg som positivt. Vi fikk som regel sette oss i egne grupper, altså med hvem vi ville. Det var jo ganske greit, for da fikk jeg sitte med folk jeg kjenner og tørr å åpne meg for. Men gruppene var for alle da, alle fikk være med og alle var gode venner”.

Dette kan ses i sammenheng med det Nordahl (2008) uttaler om gode sosiale relasjoner i skolen. Han beskriver gode sosiale relasjoner som et sentralt aspekt i elevenes skolehverdag. En kan bare tenke seg til hva en slik trygghet gjør med den enkelte elev i klasserommet. Det å føle en tilhørighet til fellesskapet vil ikke bare øke elevens trivsel, det vil også kunne føre til at eleven finner det enklere å for eksempel fullføre presentasjoner, rekke opp hånda og snakke høyt foran klassen. Slike faktorer vil derfor kunne bidra til et styrket læringsmiljø og økt læringsmotivasjon i skolehverdagen (Spurkeland, 2011).

Til forskjell fra informant 3 og informant 4, kunne informant 1 og informant 2 fortelle om en veldig annerledes opplevelse. Informant 2 opplevde svært lite tilhørighet i klassen, og

følte seg ikke som en del av fellesskapet. Sitat som tydeliggjør hennes opplevelse er:

“Jeg var ikke så mye sammen med klassen min egentlig. Jeg hadde ikke noe god kommunikasjon med dem. (...) Følte meg egentlig ikke så inkludert og følte jeg ikke passet inn, at det var meg det var noe galt med”.

Informant 1 kunne fortelle om tider i skoleløpet hvor hun ikke trivdes og ikke følte seg som en del av fellesskapet i klassemiljøet. Hun forteller:

“I klassen min var det ganske mye drama. Vi kunne ha felles aktiviteter, men i neste time eller friminutt var vi en splitta klasse. Mange i min klasse hadde heller lyst til å være med andre folk fra andre trinn for eksempel. Så vi hang egentlig ikke så mye sammen. (...) Jeg trakk meg heller unna de i klassen min”.

Videre beskriver begge informantene at det ødela mye av skolehverdagen. De beskriver at lysten for å dra på skolen om morgenen var nærmest ikke eksiterende, hvor det var en evig kamp hjemme for å få de opp om morgenen. Begge forteller at de søkte sosiale relasjoner til elever i andre klasser eller på andre trinn. Slik jeg tolker informantenes uttalelser om tilhørighet i klassemiljøet, var det lite tilrettelagt for at elevene skulle kunne skape gode sosiale relasjoner innad i klassen. Slik informant 2 beskriver i sitatet ovenfor følte hun at det var henne det var noe galt med, siden de i klassen ikke tok mye initiativ til kommunikasjon eller sosial relasjonsbygging. Dette vil i følge Spurkeland (2011) være ødeleggende for den enkelte elevs selvbilde og identitetsutvikling, da sosiale relasjoner er en essensiell del av menneskers utvikling og danning.

4.2.2. Informantenes opplevelse med jevnalderrelasjoner

Elever med ADHD kan ofte ha vansker med jevnalderrelasjoner, og vil derfor også ha utfordringer ved å finne sin plass i en vennegjeng. Samtlige av mine informanter kunne beskrive at de en eller annen gang har opplevd utfordringer med vennsrelasjoner. Som nevnt i teoridelen er det ikke i utgangspunktet vanskelig for elevene å få seg venner, vanskene kommer når de skal klare å holde på vennene (Slåttøy, 2002). Informant 2 sitter med en opplevelse av å aldri hatt en ekte venn i klassen siden barneskolen, som hun uttaler. Dette begrunner hun i at hun fant det vanskelig å forholde seg til jevnaldrende, og derfor heller trakk til de som var yngre enn seg selv. Hun forteller:

“Jeg har ikke hatt en sånn ordentlig bestevenn siden barneskolen. Det synes jeg er ganske trist egentlig... (...) Etter hvert som vi ble eldre synes jeg det ble vanskeligere og vanskeligere å forholde meg til de som var like gamle som meg. De begynte å interessere seg for gutter, klær og sminke. Mens jeg fortsatt likte å leke ting som stiv heks, hoppe tau og så videre. Jeg kunne ikke forstå hvorfor alle jentene plutselig syntes gutter og sminke var så interessant”.

Her forteller informanten implisitt at etter hvert som hun ble eldre, ble også de sosiale settingene og kodene vanskeligere å forstå seg på. Dette er ikke så unormalt for elever med ADHD. Slåttøy (2002) slår fast at elever med diagnosen har i større grad enn andre elever manglende sosiale ferdigheter, og at en konsekvens av dette kan være utfordringen ved å forstå seg på sosiale settinger og koder. Videre kunne informant 2 fortelle at hun merket godt at hun var annerledes enn de andre elevene, og at de også merket det. Informant 2 sier:

"Jeg merket at jeg var annerledes. Jeg ble ofte ukomfortabel rundt jentene i klassen min. Når vi ble eldre ble forskjellene bare større og større. Jeg fikk ofte høre hvor barnslig jeg var, og de begynte å ta avstand fra meg".

Informant 2 drar tråden videre og forteller at hun ofte ble "regelbryteren" i felles aktiviteter. Hun forteller:

"Alltid, og da mener jeg alltid... når vi hadde gym eller andre leker i skolegården ble jeg den store syndebukken som alle ble sure på. Hvis vi for eksempel lekte spark på boks ble jeg veldig ivrig og impulsiv. Så jeg var litt "all over the place" og brøt ofte reglene. Men ikke med vilje da, jeg blir bare revet med".

Informant 1 kan fortelle om lignende opplevelser, men sier at det var heller "hennes feil" at hun ikke klarte å holde på vennene. Det begrunner hun med at hun synes de var kjedelige å være rundt.

Informant 1: *"Jeg har alltid vært en energisk person. Så når vi begynte på ungdomsskolen og jentene i klassen ikke ville spille fotball eller løpe rundt mer, og bare sitte på en benk og prate eller høre musikk ble det for kjedelig for meg. Jeg må røre på meg. (...) Så det endte jo med at siden jeg "trakk meg unna" de for å gjøre ting jeg synes var gøy, tok ikke de kontakt med meg mer heller".*

Dette står i tråd med det ulik faglitteratur sier om ADHD og jevnaldrende. Slik jeg tolker begge informantenes beskrivelser klarte de ikke helt å kjenne seg igjen i sine klassekamerater. Det endte derfor med at de fremmedgjorde klassekameratene, eller at klassekameratene fremmedgjorde dem (McQuade & Hoza, 2014). Dessverre opplever ofte barn og unge med en diagnose som ADHD å bli avvist og ekskludert av sine medelever. Slike opplevelser påvirker ikke bare det sosiale aspektet av skolehverdagen, men også det faglige. En kan lett tenke seg til at hvis du føler deg utstøtt av klassekameratene dine, opplever du heller ikke den tryggheten i klasserommet hvor du føler en tilhørighet. Et inkluderende skolemiljø skal være oppmuntrende og stimulere barn, samtidig som de skal få en opplevelse av tilhørighet og å være en meningsfull deltaker (Nordahl, m.fl., 2018). Alle barn og unge har et behov av å tilhøre en gruppe (Moen, 2012), og hvis du føler at du står der helt alene uten en eneste venn, blir det mer utfordrende å komme seg gjennom barne- og ungdomstiden (Karlsen, 2004). I slike tilfeller blir det viktig at skolen fanger opp elever som har vansker med det sosiale aspektet, og arbeider med å styrke deres sosiale kompetanse. Ogden (2018) beskriver sosial kompetanse som en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole, og at sosial ferdighetsopptrening er en viktig forutsetning for at elever som faller utenfor skal bli inkludert i fellesskapet. Ved å styrke elevenes sosiale kompetanse, er det større sannsynlighet for at klassens samholdighet og fellesskap styrkes (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I motsetning til informant 2 og informant 1, opplevde informant 3 og informant 4 positive erfaringer med sine jevnaldrende. Informant 3 kunne fortelle at hun var heldig med vennegjengen sin, og opplevde klassemiljøet på ungdomsskolen som bra. Hun forteller:

"Jeg tror jeg har vært heldig, for nå som jeg kjenner flere med ADHD, har jeg hørt om mange som nesten ikke har hatt venner gjennom oppveksten. Jeg har en vennegjeng, og vi er ganske sammensveisa. Vi har vært venner siden barneskolen og holder fortsatt sammen i dag".

Informant 4 sitter med samme opplevelse som informant 3, og sier at alle i klassen var ganske gode venner. Hun forteller om et inkluderende miljø hvor alle fikk være med, så ingen følte seg utenfor. Hun avslutter med å si: *“I alle fall var det slik jeg opplevde det”*.

Pelham og Bender (1982) sin studie om barn med ADHD og jevnalderrelasjoner viser til at ca. 50% av barn og unge med diagnosen opplever vansker med jevnalderrelasjoner. Sammenliknet med min studie kan det tyde på at det er noe hold i utsagnet. Her var også tilfellet at 50% i min studie opplevde å ha gode jevnalderrelasjoner, mens resterende av informantene hadde lite positive opplevelser i møte med sine jevnaldrende på ungdomsskolen. Selv om ikke alle informantene hadde en positiv opplevelse med sine klassekamerater, er det godt å se at noen av informantene sitter igjen med minner om et inkluderende klassemiljø. Som vi vet er gode relasjoner en viktig bidragsyter til både elevenes trivsel og læringsmotivasjon i skolehverdagen (Nordahl, 2008; Spurkeland, 2011).

4.3. Faglig inkludering

Med faglig inkludering tar jeg utgangspunkt i Statped (2020) sin definisjon av begrepet. Denne definisjonen viser til at elevene skal kunne delta aktivt i et faglig fellesskap. Dette forutsetter at det pedagogiske tilbudet er godt tilpasset elevene, og at det er en god sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet. For å finne ut om informantene følte seg faglig inkludert er det nødvendig å se nærmere på informantenes opplevelse rundt tilpasset opplæring (undervisningen) og spesialundervisning.

4.3.1. Informantenes opplevelse av undervisningen

I følge opplæringsloven (1998) § 1-3 har alle elever krav på tilpasset opplæring. Men som nevnt i teoridelen er det plausibelt å si at elever med en ADHD diagnose vil kunne ha et større behov for tilrettelegging sammenlignet med andre elever. Da jeg snakket med mine informanter om skolehverdag ble den ofte beskrevet som lang, kjedelig, lite variert og at de ikke klarte å henge med i timene.

Jeg spurte informantene om de mottok noen form for tilrettelegging i skolehverdagen (tilpasset opplæring), og som det fremkommer i mine funn er det varierte beskrivelser rundt temaet.

Informant 4 kunne fortelle om en skolehverdag hvor de fleste lærerne tok hensyn og hun opplevde generelt god tilrettelegging. Hun sier:

“Jeg synes de fleste lærerne var flinke der. Det var noen unntak, men de tok hensyn til at jeg måtte ha oftere pauser og noen ganger fikk jeg litt lengre tid på prøver og sånn. De visste også at jeg måtte holde på med noe under for eksempel tavleundervisning, så da fikk jeg sitte med en sånn stressball eller fidget spinner”.

Videre forteller hun at de fleste lærerne var gode på å fange opp når hun falt ut av undervisningen.

Informant 4: *“Det var jo ofte jeg falt ut av undervisningen, men lærerne fanget det opp. Da kom de som regel bort til meg å spurte om jeg trengte hjelp eller om jeg trengte å gå meg en tur. Det var fint. Da fikk jeg enten gått meg en tur eller jeg fikk hjelp til å forstå oppgaven eller så fikk jeg andre oppgaver som var litt lettere”*.

Med bakgrunn i informantens utsagn kan det se ut til at skolen og lærerne var dyktige på å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov i skolehverdagen. Dette kan tyde på at de fleste lærerne hadde kompetanse og kunnskap om informantens utfordringer hvor de anerkjente hennes behov ved å gjennomføre konkrete tiltak og organisere opplæringen etter eleven (Bjørnsrud, 2012; Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Avslutningsvis forteller informant 4 at hun følte de fleste lærerne så henne, og ga henne god støtte og veiledning slik at hun klarte å gjennomføre spesifikke oppgaver. Fallmyr (2017) viser til at god emosjonell støtte fra lærere er viktig for elevene, og at god emosjonell støtte vil blant annet kunne fremme elevens trivsel, motivasjon og læring i skolen. Dette er viktige faktorer for å føle seg som en del av fellesskapet, og å føle seg inkludert i skolen.

Til forskjell fra informant 4, kunne informant 2 og informant 3 fortelle at de opplevde lite tilrettelegging i de fagene de ikke hadde vedtak og spesialundervisning. Informantenes opplevelse med spesialundervisning vil komme mer til syne under punkt 4.3.2. Informant 2 kunne fortelle om en skolehverdag med mye stress, hun begrunner dette med:

"Jeg følte alltid at lærerne hadde lite forventninger til meg. Det virket som de bare ikke brydde seg om jeg var der og faktisk lærte ting. (...) De tok ikke hensyn til at jeg ikke klarte alt det de andre klarte. For eksempel var jeg alltid veldig god i engelsk og kunst og håndverk, så i de timene trivdes jeg godt. Men i naturfag, norsk og matte hang jeg aldri med. Helt til jeg fikk spesialundervisningen i norsk og matte da... da ble de fagene bedre".

Videre forteller hun at de fleste lærerne som regel var negative i møte med henne og kom med utsagn som: "Du må i det minste prøve".

Informant 3 kunne fortelle om lignende opplevelser, hun forteller:

"Synd å si det men jeg opplevde svært lite tilrettelegging. I alle fall før jeg fikk spesialundervisning. Jeg skjønnte ingen ting i matematikken, og lærerne forsto ikke det. De sa bare at jeg måtte prøve hardere. De ga meg ikke noe andre alternativer enn å bare "prøve litt hardere", så da ble jeg sittende som et spørsmålstegn da".

Videre forteller informanten om hendelser hvor hun ble tatt ut av klasserommet, før hun fikk vedtaket om spesialundervisning. Hun beskriver:

"Det var faktisk tilfeller hvor jeg ble tatt ut av undervisningen og satt på eget rom. I både norsk og matte. Dette var før jeg fikk spesialundervisning da. Men da tror jeg bare det var fordi lærerne ikke gidde "all masinga" mi og sa jeg ofte forstyrret de andre i klassen. Vil ikke akkurat si at det hjalp meg da.".

I lys av informantens utsagn kan det tyde på at lærerne tok mest hensyn til den større gruppen, nemlig klassen, enn å gjøre tiltak som kan være mer hensiktsmessig for den enkelte elev. Dette er noe Greene (2011) beskriver at ofte skjer i skolesammenheng. I slike tilfeller blir det å ta elevene ut av undervisning et segregerende tiltak, noe som i motsetning til å inkludere og hjelpe eleven i klasseromsituasjon, bidrar til ekskludering. I følge Bachmann og Haug (2006) blir en slik forståelse av begrepet tilpasset opplæring for snever. På den annen side kan slike tiltak være hensiktsmessig for enkelte elever. Noen vil oppleve klasseromsituasjon som kaotisk og skremmende, og da kan tiltak som å ta

eleven ut av undervisning enten alene eller med en mindre gruppe, bidra til større trygghet, oversikt og mestring i skolehverdagen. I lys av Slåttøy (2002) er dette faktorer som kan bidra til en bedre faglig inkludering.

Slik jeg tolker informantenes beskrivelser vil jeg si at skolen har mislyktes i å tilrettelegge for læring etter elevenes forutsetninger og behov. Dette kan ses i sammenheng med det Buli-Holmberg og Nilsen (2010) hevder, nettopp at skolene alt for ofte ikke lykkes i å tilrettelegge for alle elever. Informantenes uttalelser beviser at denne undersøkelsen er intet unntak. Slike opplevelser som informant 2 og informant 3 sitter med kan sies å være i direkte strid med intensjonen til den norske skole. Utdanningsdirektoratet (2011) viser blant annet til at elevene skal få møte realistiske utfordringer og krav de kan oppnå, som de kan mestre enten på egenhånd eller sammen med andre elever. Det blir videre beskrevet at selve kjernen av tilpasset opplæring er den enkelte elev, med utgangspunkt i situasjonen for fellesskapet. Med slike opplevelser som informant 2 og informant 3 sitter med, blir ikke dette tilfellet. Elevene skal ikke oppleve å få beskjeder som *"Hvis du bare prøver litt hardere, greier du det også"*, eller bli møtt med tiltak som ekskluderer elevene fra klassen sin. Det blir i slike tilfeller lærerens plikt å engasjere seg i elevens læringspotensial for å kunne møte elevene der de er, slik at de oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte (Engh, 2014).

Informant 1 opplevde undervisningen som kaotisk og lite motiverende. Hun forteller om en skolehverdag med mye tavleundervisning, mange og lange beskjeder og mye forvirring. Utsagn som illustrerer dette nærmere er:

Informant 1: "Jeg husker godt hvor ofte jeg satt å bare tenkte "hva er det som skjer nå?". Det var så mange beskjeder på en gang og jeg falt alltid ut av undervisningen. (...) Det gikk som regel i tavleundervisning før vi skulle sette oss å gjøre oppgaver eller lese. Jeg klarte ikke konsentrere meg, så det endte med at jeg kanskje fikk med meg 50% av det lærerne sa da..."

Dette kan tyde på at lærerne ga for lange beskjeder med for mye informasjon på kort tid. Dette er i følge ADHD Norge (2012) lite hensiktsmessig, hvor det videre blir beskrevet at korte og tydelige beskjeder er mer egnet for at elever med ADHD skal kunne henge med i undervisningen. Dersom lærerne hadde vært mer bevisst på dette ville det kanskje vært enklere for eleven å få med seg all informasjon, noe som også kunne resultere i et bedre læringsutbytte. Informant 1 uttrykker i den sammenheng et ønske om tettere oppfølging av lærerne, slik at hun kunne fått et større utbytte av undervisningen. Hun bemerker selv at hun kunne gjort det mye bedre på ungdomsskolen om lærerne bare hadde vært mer engasjert i hennes skolehverdag.

Videre nevner flere av informantene at lengden på timene ble utfordrende. En skoletime varer som regel i 45 minutter. Informantene ga uttrykk for at de etter ca. 20-25 minutter falt ut av undervisningen, spesielt ved tavleundervisning. Dette står i tråd med teorien om at elever med ADHD ofte vil kunne streve i situasjoner som kan virke simpelt for de fleste elever. Det å sitte stille og rolig på plassen sin og følge med ser de fleste på som en selvfølge i skolesammenheng, men for elever med ADHD vil dette kunne være en utfordring (ADHD Norge, 2012). Andre faktorer som informantene tar opp er ønsket om en mer variert undervisning. Dette tolker jeg som at informantene ikke opplevde tilstrekkelig tilrettelegging. Tilpasset opplæring, eller tilrettelegging som jeg har valgt å anvende, handler jo nettopp om å gi variert undervisning gjennom bruk av ulike arbeidsmåter,

læremidler, lærestoff og lignende i undervisningen slik at elevene oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte (Bjørnsrud, 2012; Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

4.3.2. Informantenes opplevelse av spesialundervisning

I følge Nordahl m.fl. (2018) er det flest ungdommer som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i skolen. Da jeg snakket med mine informanter om skolehverdag og tilrettelegging kom det fram at flere av de mottok spesialundervisning. Av mine informanter fikk tre av fire spesialundervisning og hadde egne kompetansemål i enkelte fag på ungdomsskolen. De som mottok spesialundervisning er informant 1, 2 og 3. Noen ble tatt ut alene og noen ble tatt ut i små grupper. Som det viser seg i Opplæringslova (1998), § 5-1 vil elever som ikke mottar et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, ha rett til spesialundervisning. Her legges det vekt på at det samlede tilbudet skal gi eleven forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til de målene som er realistisk for eleven og i forhold til andre elever. Grunnen til at informantene ble tatt ut av undervisningen var ofte fordi klasseromsituasjonen var for kaotisk for dem.

Informant 2 beskriver at hun og hennes foreldre hadde jobbet i lang tid, og at de hadde hatt mange møter med skolen og PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) for at hun skulle få den tilretteleggingen hun trengte. Til slutt fikk hun spesialundervisning fra sjuende til niende klasse, men ikke i tiende klasse. Da begynte hun å følge de andre elevene. Det faktum at informanten selv og hennes foreldre måtte kjempe om spesialpedagogiske tilbud og spesialundervisning er ikke i samsvar med skolens gjeldende lovverk og retningslinjer, jamfør § 5-4 i Opplæringslova (1998).

Informanten beskriver videre at hun ble tatt ut alene i de fagene hun hadde utfordringer med. Hun uttrykker at det var til god hjelp for henne:

"Jeg hadde assistant... sånn ca. minst en gang i uka i norsk og matte timene. Men det kunne variere. (...) Jeg måtte ut av klasserommet i enkelte tilfeller. Jeg klarte bare ikke konsentrere meg. Selv om alle var stille var det bråkete for meg. Hørte blyantene på papiret, pustingene, ja alt. Det har vært noen hendelser hvor det har "klikka" for meg. Så det var godt å få gå ut noen ganger".

Videre beskriver hun at når hun hadde spesialundervisning, følte hun at behovene hennes ble møtt i mye større grad enn i ordinær undervisning.

"Når jeg hadde de timene med assistenten var oppgavene mye mer tilpasset meg, og jeg fikk for eksempel ofte bruke tegning i arbeidet. Hun visste at jeg likte å tegne".

Informant 3 ble også tatt ut av undervisningen og fulgte egne kompetansemål i faget matematikk. Dette uttrykker hun var en nødvendighet for henne. Hun forteller:

"Når jeg gikk i niende og tiende klasse fikk jeg spesialundervisning i matematikk. Både alene og med to andre på det vi kalte "mattegruppa". Jeg hadde hull i matematikken fra fjerde klasse, og fikk disse timene i matte hver gang vi hadde matematikk på skolen på grunn av ADHD diagnosen. Det var godt med den ekstra tilretteleggingen og oppfølgingen, slik at jeg noen ganger også kunne føle på at jeg klarte noe".

For informant 2 og informant 3 kan det virke som spesialundervisningen var til god hjelp for deres faglige utvikling og trivsel. Dette kan tyde på at hvis tilretteleggingen blir gjort på en hensiktsmessig måte tilpasset eleven, vil det kunne føre til mer motivasjon og mestringsfølelse (Askland & Sataøen, 2013). Slik jeg tolker informantenes opplevelser hadde skolen god kompetanse på å tilrettelegge spesialundervisningen etter informantenes forutsetninger, behov, interesser og mestringsområde. Selv om den ordinære undervisningen ikke var optimal.

Informant 1 kunne fortelle at hun også hadde assistent og ble tatt ut av undervisningen, men i motsetning til de andre gir hun uttrykk for at dette ikke var noe hun ønsket selv:

“Noen ganger hadde jeg assistent. Det var om jeg ikke husker feil to til tre ganger i uka, i norsk å matte. (...) Jeg husker jeg synes det var flaut og ekkelt. Tenkte at de andre trodde jeg var dum og ikke skjønnte noe selv fordi jeg hadde ADHD. Jeg er jo ikke dum, jeg trengte egentlig bare at noen skulle fortelle meg hva vi skulle gjøre når vi skulle gjøre det”.

Slik jeg tolker informantens utsagn var det å bli tatt ut av undervisning en negativ opplevelse, da hun følte at de andre i klassen så på henne som annerledes. I lys av Bakke (2011) er det viktig at spesialundervisningen foregår og blir fremstilt på en måte slik at eleven det angår, unngår stigmatisering og sosial stempling. Det kan virke som om dette er et perspektiv skolen ikke tok høyde for i dette tilfellet.

Hun uttrykker videre at hun på dette tidspunktet fint kunne vært med resten av klassen, så lenge en lærer eller assistent hadde veiledet og støttet henne.

Informant 1: *“Jeg følte egentlig ikke at jeg trengte å forlate klasserommet for å lære det vi skulle gå gjennom. (...) Men jeg sa lite om det da, tenkte bare at skolen vet sikkert best. Og de gangene jeg sa ifra om at jeg ikke ønsket å gå ut av klasserommet, fikk jeg bare beskjed om at det var slik vedtaket var”.*

Disse to utsagnene kan tyde på at eleven egentlig ikke hadde behov for spesialundervisning, men heller god struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen. Som vi vet er struktur og forutsigbarhet en grunnleggende nødvendighet for elever med diagnosen ADHD. Slåttøy (2002) viser i den sammenheng til viktigheten ved at læreren tar seg tid til å hjelpe eleven med struktur i skolehverdagen. Dette kan være enkle grep som å gjennomgå undervisningens tema og mål eller sette de i gang med arbeidet. Andre effektive tiltak kan være å lage en dagsplan hvor eleven får vite hva som skal skje når, og hvem eleven skal være sammen med (ADHD Norge, 2012). Dette er et godt utgangspunkt for å skape forutsigbarhet i skolehverdagen. Et annet perspektiv som blir viktig i denne sammenheng, er dersom informanten hadde fått medvirket selv i tilretteleggingen, hadde kanskje skolen funnet andre tiltak som ville vært mer hensiktsmessig for eleven? I følge Ogden (2018) burde elevene få mulighet til å arbeide på sitt nivå, sammen med andre elever. Informantens opplevelse er et eksempel på at ikke alle tiltak som virker egnet fra skolen sin side, nødvendigvis er lønnsomt for den det angår.

For informant 1 kan det også virke som spesialundervisningen var et overflødig tilbud som i realiteten kun førte til at informanten ble ekskludert fra klassen sin. Det kan se ut som skolen ikke tok hensyn til det sosiale aspektet ved spesialundervisningen. Heller ikke for de to andre informantene som også ble tatt ut av undervisning, fremfor å gjennomføre spesialundervisningen i klasserommet sammen med de andre elevene. Opplæringslova

(1998) legger vekt på at alle barn og unge skal inkluderes gjennom en tilrettelagt og tilpasset undervisning. At elevene blir tatt ut av den vanlige undervisningen skal være unntaket. Dette kan ses i sammenheng med det Greene (2011) skriver om klassens behov vs. elevens behov, og at klassens behov ofte blir sett på som viktigere. Det blir som Greene belyser, viktig å være klar over at enkelte barn blir isolert fra klassemiljøet. Dette er noe som i aller høyeste grad kan føre til en større avstand mellom eleven og klassekameratene. Et av målene ved spesialundervisning er nettopp at den ikke skal føre til segregering av enkeltelever. På den annen side kan det virke som at spesialundervisningen var en nødvendighet for informant 2 og informant 3. med bakgrunn i deres beskrivelser vil jeg si at i deres tilfelle var spesialundervisning en faktor som hjalp elevene med både mestring og motivasjon i de fagene de mottok spesialundervisning. Det kan virke som de selv ikke hadde noen formening om at dette gikk ut over det sosiale aspektet ved undervisningen.

4.4. Lærerens betydning

I dette avsnittet vil jeg ta for meg betydningen av lærerens rolle og hvordan deres holdninger kan påvirke elevenes skolehverdag. Læreren har en helt sentral rolle i elevenes skolehverdag og vil derfor være en betydningsfull del i inkluderingen av elever med ADHD.

4.4.1. Informantenes opplevelse av lærerens rolle

Spurkeland (2011) og Fallmyr (2017) viser til at en god relasjon mellom lærer og elev vesentlig for elevenes faglige- og sosiale utvikling i skolen. Lærere skal se den enkelte elev, skape tillit, anerkjenne og verdsette eleven (Nordahl, m.fl., 2005). Gjennom intervjuene med informantene får jeg inntrykket av at ikke alle hadde en god relasjon til alle lærerne. Informant 2 beskriver hvordan en lærer gjorde narr av henne foran hele klassen og at hun stadig ble irettesatt for unødige ting. Et utsagn som belyser hennes opplevelse er:

Informant 2: "Spesielt en lærer hadde jeg ikke god kontakt med. Han ertet. Hvis jeg for eksempel ble ufokusert begynte jeg å tegne i bøkene mine. Da kom han alltid bort til meg og sa nedlatende ting høyt foran hele klassen, istedenfor å ta det individuelt med meg. Det endte med at hele klassen lo. Det synes jeg ikke var noe greit..."

Det at elever med ADHD - uoppmerksom type raskt kan bli nettopp uoppmerksom og begynne å tegne i bøker, eller fikle med andre ting er ikke noe nytt. Jeg tolker det slik at måten læreren handlet ovenfor eleven, kan tyde på at han hadde liten innsikt i- og forståelse for hva elever med diagnosen ADHD har utfordringer ved. Som nevnt i teoridelen vil elever med ADHD ha utfordringer ved blant annet oppmerksomhet og konsentrasjon (Youmans, 2008), noe denne læreren tydelig ikke viste toleranse og forståelse for. En kan tenke seg til at elever som møter slike opplevelser gjentatte ganger gjennom skoleløpet, ikke vil oppleve skolen som en positiv arena. Slike opplevelser kan også føre til at eleven føler seg både stigmatisert og ekskludert. Alle informantene ga uttrykk for at relasjonen til læreren var viktig. Greene (2011) legger fokus på at en av de viktigste faktorene for endring er relasjonen mennesket har til personen som prøver å hjelpe med endringene. Dette kan ses i sammenheng med Nordahl m.fl., (2005) sine studier som viser til at en god relasjon mellom lærer og elev påvirker omfanget av utagerende problematferd. Informant 3 kunne fortelle at lærerne likte henne godt hvis hun viste interesse for det som ble snakket om, men hvis ikke, fikk hun beskjed om at hun bare kunne holde seg hjemme. Informant 3 uttaler:

"Jeg var tydeligvis den som gjorde lærerne litt sinte, bare fordi jeg var nysgjerrig. Ofte mente de jeg kom med unødvendige spørsmål, som om jeg skulle fremprovosere noe. Men det var bare genuine spørsmål. (...) Jeg endte jo derfor opp med å diskutere i timene, så lærerne ble enda mer sint. Følte meg ofte urettferdig behandlet..."

Informant 3 er ikke den eneste som har møtt slike holdninger, informant 4 uttaler blant annet:

"Noen ganger var noen av lærerne urettferdige, heldigvis var de som regel rettfærdige. Men jeg opplevde en hendelse der to stykker holdt på med telefonen i klasserommet, så jeg tok opp telefonen jeg også, for å sjekke klokka. Da var det bare jeg som fikk kjeft. Jeg ble fulgt med hele tida, spesielt av denne læreren. (...) Når man møter slike forhåndsdommende holdninger blir man jo sint da, og får bare lyst til å si imot"

Det er kanskje ikke så merkelig at både informant 3 og 4 uttrykker frustrasjon og får lyst til å si imot når de møter slike holdninger. Ofte negativ respons kan føre til negativ relasjon, og en negativ relasjon vil i større grad kunne føre til ytterligere negativ, utagerende atferd. Dette kan i aller høyeste grad være avgjørende for elevenes mestring og motivasjon for skolegangen, samt deres utvikling. I den sammenheng viser Askland og Sataøen (2013) til at elevene trenger dyktige pedagoger, noe det kan se ut til at informant 3 og informant 4 dessverre ikke fikk oppleve i enkelte situasjoner. Informant 2 kunne fortelle at den dårlige relasjonen til læreren medførte til en negativ innstilling til faget. Hun opplevde kravene og forventningene fra læreren som for store sett i sammenheng med hennes forutsetninger.

Informant 2: *"(...) Når jeg alltid ble møtt med en slik holdning, så gidder jeg jo hvert fall ikke gjøre noe innsats i timene. Så da tar jeg fram boka og tegner, det var min trygghet og noe som roet meg. (...) Så har man det gående da, læreren kjefta høyt foran klassen og jeg lærte ingen ting. Ble en ond sirkel"*

Jeg tolker det slik at informantene hadde en opplevelse av å bare bli møtt med en negativ holdning, fremfor at læreren prøvde å sette seg inn i informantens opplevelse av skolehverdagen. Slike opplevelser vil i lys av Askland og Sataøen (2013) ha stor innvirkning på motivasjonen for prestasjoner i faget. Dette er uheldig om eleven fra før sitter med følelsen av at man ikke mestrer. Læreren viste lite emosjonell støtte i møte med eleven, noe Patrick, Ryan og Kaplan (2007) sier er en forutsetning for å fremme elevens trivsel og motivasjon i skolehverdagen (Moen, 2016).

Videre legger informantene stor vekt på hvor viktig forståelse og anerkjennelse fra lærerne er. Å føle at læreren ikke forstår eller anerkjenner deg, føler du kanskje heller ikke at du blir sett og hørt. Dette er noe Slåttøy (2002) hevder er viktig for at elevene skal oppleve lærerne som en trygghet. Informant 3 og informant 1 beskriver at de ofte måtte forklare seg ovenfor lærerne, selv om de fullt og helt visste om diagnosen og det gjentatte ganger ble tatt opp som tema hvilke behov elevene hadde, under for eksempel foreldremøter. Dette ble det sjelden tatt hensyn til og de opplevde liten grad av å påvirke skolehverdagen selv.

Informant 3: *"(...) Hadde jeg for eksempel behov for pause fikk jeg det sjelden, fikk kanskje gå meg en tur på gangen en gang i blant. Selv om behovet var at jeg kanskje trengte en lengre pause, gå ut, løpe litt og friske opp i hodet ..."*

Informant 1: *"Skulle vi gjøre noe, så skulle vi gjøre det. Det var ikke snakk om å ta hensyn til ting vi elevene synes var morsomt eller interessant, eller gjøre ting vi foreslo"*.

Slike utsagn kan tyde på at lærerne ikke hadde mye kunnskap innen det Ogden (2018) betegner som *elevsentrert klasseledelse*. I elevsentrert klasseledelse står elevenes psykologiske behov sentralt. Elevene skal få mulighet til å ta ansvar og være en tydelig stemme når beslutninger tas angående deres skolehverdag, noe disse informantene gir klart uttrykk for at de ikke opplevde. Utsagn som informant 1 kommer med viser til at læreren blant annet ikke tok utgangspunkt i at lærestoffet bør være relevant, interessant og innenfor elevenes mestringsområde (Ogden, 2018). Slike tilnærminger fører til at elevene ikke føler at de blir sett og hørt, noe som kan bidra til en svekket mestringsfølelse og et svekket fellesskap i klassemiljøet. Informant 1 drar tråden videre og snakker om relasjon til lærere og understreker igjen hvor viktig det er å bli hørt og forstått:

"Det er viktig at lærerne viser litt forståelse. Ikke bare roper ut at "Nå er dere i min klasse, og da skal dere høre på meg". De lærerne jeg likte best var de som viste forståelse for hva jeg likte å holde på med, og som lot meg for eksempel ta de pausene jeg trengte. Det var spesielt en lærer, han kom alltid bort og spurte hvordan det gikk, og hjalp meg ekstra hvis jeg trengte det. Jeg gleda meg alltid til de timene".

Med et slikt utsagn, kan det tyde på at informantene ikke bare har negative erfaringer knyttet til lærere, men i motsetning også har positive erfaringer med lærere som viser interesse og forståelse for elevenes behov. Slik informantene beskriver det tolker jeg at det var viktig for henne at læreren la til rette for- og fulgte opp henne. I mine øyne er dette et godt eksempel på hvordan elevsentrert klasseledelse fungerer i praksis. Jeg tolker det slik at informantene følte på mer frihet i timene, og derfor opplevde mer mestring og motivasjon. Informantene ga uttrykk for at relasjonen til denne læreren var ekstra god, og at hun også derfor gledet seg til timene. Dette kan ses i sammenheng med det Utdanningsdirektoratet (2019) legger vekt på. Det blir beskrevet at gode relasjoner blant annet gir oss positiv effekt på vår egen læring og trivsel i skolen.

Videre snakker informantene mye om læreres holdninger. Informant 2 beskriver at hun alt for mange ganger gjennom ungdomsskolen møtte lærere med holdninger som *"Du bare later som du glemmer det. Du bryr deg ikke. Du orker bare ikke"*. Ofte når hun fikk høre slike utsagn var det i sammenheng med at hun glemte bøker eller gymklær. Slik jeg tolker det her mener læreren at hun fint skulle klart å huske å ta med de bøkene eller gymklærne, men at hun ikke gadd. Utsagn som dette tyder på at lærerne hadde lave forventninger til eleven, og ikke viser forståelse for at dette er en utfordring elever med ADHD har. Dette kan ses i sammenheng med Greene (2011) sin teori om holdningen - at barn gjør det bra hvis de vil. Dette blir en helt feil innstilling og et for snevert syn ovenfor elever som har utfordringer ved spesifikke gjøremål, og det blir derfor utfordrende å hjelpe eleven. Informant 2 sier videre:

"Jeg er distre. Så jeg glemmer det jo faktisk, det er ikke sånn at jeg ikke gidder. Det er jo mye kjedeligere å få kjeft for å "glemme" ting, enn å faktisk bare ta det med. Men jeg husker det jo ikke... Jeg tror hvis læreren selv hadde hatt ADHD, hadde han skjønnt det. Da tror jeg ikke han hadde stått der og sagt slike ting, og det ville jo vært lettere for meg også. Da hadde han sikkert tatt mer hensyn".

Dette bekrefter hva Greene (2011) sier om holdningen – at barn kan hvis de vil, og at det er feil utgangspunkt om man vil hjelpe eleven i sine utfordringer. Informant 3 forteller at hun også har møtt lærere som mener barn bruker ADHD som en unnskyldning for å slippe lettere unna trøbbel. Slåttøy (2002) trekker frem at lærerens holdninger ovenfor elever med problematferd eller barn som er “annerledes” er et sentralt aspekt for å føle seg som en del av skolens fellesskap.

Med bakgrunn i det informantene mine forteller meg, har jeg inntrykket av at alle hadde en eller flere lærere de de følte seg trygge på og hadde en bedre relasjon til. Noen sitater som belyser dette er:

Informant 4: *“Jeg hadde et spesielt godt forhold til ene damelæreren min. Hun kunne jeg snakke med hvis jeg plagdes med ett eller annet og hun hjalp meg hvis det var noe jeg trengte. Jeg kalte henne for “skolemammaen” min”.*

Informant 2: *“Ene læreren følte jeg så meg. Hun var der hele tiden, både i friminuttene og i timene. Følte jeg kunne gå og snakke med henne uansett hva det var”.*

Slik jeg tolker informantenes utsagn gjennom intervjuene får jeg inntrykket av at de opplevde å bli sett, forstått og anerkjent av hvert fall enkelte lærere. Men når en ser på helheten vil jeg kunne si at deres opplevelse av lærerens rolle ikke var optimal. Med bakgrunn i informantenes helhetlige opplevelse var lærer-elev-relasjon svært preget av negative opplevelser. I lys av forskning vil dette være ødeleggende for elevenes ønske, interesse og konsentrasjon for faglig læring og skoleinnsats (NOU, 2014).

4.5. Informantenes forslag til inkluderende tiltak

Så langt har informantenes opplevelse av inkludering i skolehverdagen stått sentralt. Dette avsnittet vil derimot ta for seg deres tanker om hva inkludering er, hvilke tiltak som kunne vært gjort- og hvilke faktorer som påvirker inkluderingen til det bedre. Her vil deres meninger og tanker om hva som er viktige faktorer for at elever med ADHD skal kunne føle seg inkludert komme til syne.

4.5.1. Viktige faktorer som påvirker inkludering

Når jeg spurte informantene hva de la i begrepet inkludering kom alle med ganske like svar. Informant 1 la vekt på at det er viktig at du får være med uansett hva det er, og uansett hvem du er. Hun sier: *“Hvis alle aksepterer deg for den du er, sånn som du er ... da er du inkludert”.* Informant 3 kommer med et lignende svar og beskriver at man skal få være med på ting som skjer både på og etter skolen, og at alle må vise forståelse for at ingen er like. Informant 2 og 4 beskriver inkludering som å få være med andre, og ikke føle seg utestengt. Informant 4 beskriver det slik:

“Jeg tenker det at så lenge du får spørsmålet om å bli med, da er du inkludert. For så lenge du får det spørsmålet, enten om du ikke vil eller de vet at du egentlig ikke vil, så er det greit å få det. For det kan jo hende en ombestemmer seg”.

Her kan vi trekke klare linjer mellom det informantene sier om inkludering opp mot hva Befring (2016) sier om inkludering. Han beskriver at inkluderingsbegrepet tar utgangspunkt i det enkelte menneskets opplevelse av å være anerkjent som en likeverdig deltaker. Slik jeg tolker informantenes utsagn om hva de legger i begrepet, er det viktig

at alle får muligheten til å være med i fellesskapet, uavhengig av deres forutsetninger. Dette kan også ses i sammenheng med det Ogden (2018) beskriver inkludering som. Han legger vekt på at en inkluderende skole skal omfavne mangfoldet, og at alle elever skal få mulighet til å høre til, bidra og mestre ut fra sine forutsetninger.

Videre når jeg spør informantene om hva de mener er viktig for at elever med ADHD skal føle seg inkludert, merker jeg at alle synes dette er vanskelig å svare på. Noe informant 3 og informant 2 trekker frem er at det er behov for mer kunnskap om diagnosen i skolen. Ved å ha mer kunnskap og kompetanse om ADHD vil ansatte i skolen ha bedre forutsetninger til å forstå eleven og større mulighet for å inkludere alle barn og unge med diagnosen. Dette er etter mitt syn helt nødvendig, og står i tråd med det St.meld. nr. 18 (2010-2011) fremhever om behovet for økt kunnskap i skolen om diagnoser og hvilke utfordringer elevene kan ha (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når jeg spør informantene hva de legger i det å ha mer kunnskap, svarer informant 3:

“Jeg føler lærerne ikke vet så mye om diagnosen. De tror bare alle med ADHD er hyperaktive. Det er jo ikke tilfellet. Jeg for eksempel, er ikke særlig hyperaktiv, med mindre noe eller noen jager meg opp da”.

Informant 2 beskriver også at lærerne trenger å vite mer om ADHD, slik at de kan forstå elevene som har diagnosen. Hun sier:

“(...) Det er ikke noe som er verre enn når folk ikke forstår deg, eller forstår hvorfor du oppfører deg som du gjør. Det at jeg raskt mister konsentrasjonen og faller ut av samtaler eller undervisningen er jo ikke noe jeg kan noe for. Det er bare sånn det er...”.

Dette tolker jeg som at informantene mener lærerne hadde for lite kunnskap om diagnosen og at den lille kunnskapen de hadde ikke var forenlig med det informantene selv opplevde diagnosen som. Med bakgrunn i dette kan en se viktigheten med at lærerne tilegner seg kunnskap og viser forståelse for hva diagnosen innebærer. Med et kunnskapsløft tilknyttet ADHD-diagnosen i skolen vil lærere bedre kunne tilrettelegge både for det faglige og sosiale. Slik jeg ser det vil en ikke kunne gi elevene en optimal tilrettelegging og skolehverdag om man ikke forstår eleven og dens behov.

Informant 3 trekker også frem at åpenhet og forståelse har vært en viktig faktor for henne. Hun sier:

“Før jeg fikk diagnosen vet jeg at alle i min klasse ikke forsto hvorfor jeg var annerledes. Kanskje ikke så rart, for jeg forsto det ikke selv engang. Men etter jeg fikk diagnosen og vi snakket åpent om det i klassen ble det mye bedre. Folk bare visste hvorfor jeg noen ganger ble helt fjern eller måtte forlate klasserommet”.

Her kan vi trekke klare linjer mellom det informantene og Slåttøy (2002) sier om åpenhet. Slåttøy vektlegger at åpenhet og økt informasjon i klassemiljøet om diagnosen vil kunne føre til mer aksept og toleranse. Ogden (2018) støtter seg også til denne uttalselsen. Han påpeker at diagnoser på en side kan gi elevene negative konsekvenser, som for eksempel at andre oppfatter deg som annerledes, noe som kan bidra til stigmatisering. På den annen side bemerker han at diagnosen også kan gi fordeler, som for eksempel at den det gjelder blir møtt med større forståelse. Basert på utsagnet over mener jeg det er dekning for å si

at åpenhet og forståelse fra både lærer og medelever er viktig for å føle seg som en del av et fellesskap.

Andre faktorer som blir nevnt er mer praktisk arbeid, gruppearbeid og lek inn i skolehverdagen. Alle informantene kom med beskrivelser som uttrykte et ønske om mer variasjon i undervisningen og skolearbeidet. Samtidig la alle vekt på mer praktisk arbeid, gruppearbeid og lek som bidragsyter for å skape et mer inkluderende skolemiljø. Sitat som belyser dette nærmere er:

Informant 4: *"Jeg skulle ønske vi hadde mere gruppearbeid og leker som skaper samarbeid slik at man blir kjent på tvers av klassen, og at lærerne ikke bare alltid sier "sett dere i ei gruppe og samarbeid", for da setter jo alltid de samme seg sammen hele tida"*.

Informant 1 uttaler noe lignende og sier:

"Vi hadde lite sånn gruppearbeid og leker. Det var mest tavleundervisning og oppgaver man måtte gjøre alene. Det var alltid bare i starten på skoleåret de lagde leker eller gruppearbeid. Sånn at vi skulle bli kjent. Jeg skulle ønske de gjorde det oftere".

Slik jeg tolker informantenes ønske om mer praktisk arbeid, gruppearbeid og lek kan en si at skolen ikke la nok til rette for variert undervisning og relasjonsbyggende aktiviteter. I lys av Engh (2014) vil elever med ADHD kunne ha utbytte av ulike undervisningstyper, og at skolen er pliktig til å gi elevene en god og forsvarlig opplæring. Det kan virke som skolen ikke tok hensyn til elevenes forutsetninger, evner og behov, og heller ikke tenkte over det sosiale aspektet i undervisningen ved bruk av mye tavleundervisning og individuelt arbeid. På en annen side er det et mangfold av elever og behov for lærerne å ta hensyn til i en og samme klasse, men i lys av ulike lovverk og retningslinjer skal læringsmiljøet sees på som en helhet og ta hensyn til de variasjoner som eksisterer blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det vil derfor være hensiktsmessig å for både lærer og elev å benytte seg av de mulighetene som i dag finnes av ulike undervisningstyper. Som blant annet gruppearbeid, praktisk arbeid, IKT-hjelpemidler og lignende.

4.5.2. Informantenes tanker rundt spesialundervisning

Ettersom tre av mine fire informanter fikk spesialundervisning tenkte jeg det ville være interessant å spørre hvilke tanker de har rundt spesialundervisning i skolehverdagen. Som det fremkommer i avsnitt 4.2.2 er det ulike opplevelser rundt spesialundervisning, men hvilke tanker har informantene rundt spesialundervisning nå? Hva mener de er det mest hensiktsmessige å gjøre med hensyn til inkludering? Det kommer til syne ulike meninger om dette temaet.

Som man kan se under avsnitt 4.2.2 har både informant 2 og informant 3 positive opplevelser rundt spesialundervisning. Her fremkommer det at informantene fikk et godt utbytte og så på det som en nødvendighet å få forlate klasserommet noen ganger. Allikevel trekker informant 3 frem at hun nå ser at spesialundervisning kan føre til at elever ikke føler seg inkludert i fellesskapet i klassen. Hun sier:

"Nå som vi har snakket så mye om inkludering ser jeg den at hvis man alltid blir tatt ut alene, blir man jo ikke en del av klassen. Jeg opplevde det ikke slik da jeg

hadde spesialundervisning på ungdomsskolen, men så ble jeg også ofte tatt ut i gruppe med to andre da”.

Videre forteller hun om en bekjent med ADHD som hadde spesialundervisning store deler av barne- og ungdomsskolen, som ikke hadde noe særlig utbytte av det spesialpedagogiske tilbudet.

Informant 3: “Jeg kjenner faktisk ei som hadde spesialundervisning og ble tatt ut alene hele tiden. Hun fortalte meg at det var helt håpløst. Hun fortalte meg at hun lærte ingen ting og aldri kjente klassen sin sånn ordentlig... hadde ingen venner å prate med i friminuttene. Heldigvis for henne ble det bedre på videregående”.

Her vil jeg trekke frem det Nordahl m.fl. (2018) sier om spesialundervisning, hvor de hevder at mange barn og unge ikke mottar den hjelpen de faktisk trenger. Barn og unge som ikke opplever særlig utbytte av spesialundervisning vil i realiteten kunne ekskluderes fra sitt klassemiljø og sine medelever. Dette kan som nevnt tidligere føre til store konsekvenser for den enkelte elev da klassemiljøet og jevnalderrelasjoner er en viktig faktor for trivsel og læring på skolen. Slik det fremkommer i Opplæringslova (1998) har alle elever rett til å være en del av fellesskapet, noe som er essensielt å tenke på sett i sammenheng med spesialundervisning og spesialpedagogiske tilbud.

Informant 2 hadde også positive opplevelser rundt spesialundervisning. Når jeg spurte henne hvilke tanker hun hadde om spesialpedagogiske tilbud med hensyn til inkludering, forteller hun at hun egentlig aldri har tenkt over det.

“Oj, dette var spennende. Jeg har aldri tenk på det i forhold til inkludering. Jeg opplevde jo aldri selv å være inkludert på ungdomsskolen, verken med eller uten spesialundervisning. Så jeg vet ikke. (...) Jeg tror nok mange kan føle seg utelatt fra klassemiljøet, hvis de bare blir tatt ut alene hele tiden. Det hadde kanskje vært bedre om man i det minste fikk ha med seg en venn”.

Her kan vi tydelig se at informant 2 og informant 3 sitter med samme tanker rundt spesialundervisning. Det kan se ut som det å bli tatt ut av undervisningen vil kunne føre til ekskludering fra fellesskapet, og at informantene derfor mener det hadde vært bedre om man fikk ha med seg en venn eller bli tatt ut i en mindre gruppe.

Informant 1 var den siste av mine informanter som mottok spesialundervisning på ungdomsskolen, men i motsetning til de to andre, hadde hun negative opplevelser knyttet til dette. Informant 1 ble tatt ut alene fra klassen, og uttrykte tydelig at dette var noe hun ikke ønsket selv. Som det fremkommer i avsnitt 4.3.2 gir hun uttrykk for at hun ønsket mer aktiv hjelp i klasserommet fra lærerne, istedenfor å forlate den ordinære undervisningen og motta spesialundervisning. Når jeg spør henne hva hun tenker om spesialundervisning med hensyn til inkludering sier hun:

“Inkludering ja. Nei, det blir jo lite av det om man skal ut av klasserommet hele tiden. Jeg vet ikke om det er vanlig men jeg tenker det ikke burde være det. Da forsvinner jo hele greia med “inkluderende skolehverdag” som du sier”.

Med bakgrunn i det informantene forteller meg tenker jeg det er uunngåelig å stille seg spørsmålet om det å ta elevene ut av den ordinære undervisningen er nødvendig. Som nevnt tidligere vil det på en side kunne være godt og hensiktsmessig for enkelte elever,

men på den annen side vil en slik praksis i de fleste tilfeller føre til at eleven blir isolert fra klassen. Som nevnt i teoridelen skal skolen tilpasse undervisningen til hver enkelt elev slik at de får et tilfredsstillende utbytte ved å ta utgangspunkt i deres forutsetninger, evner og behov (Engh, 2014). Buli-Holmberg og Nilsen (2010) bemerker at spesialundervisning er noe som må utvikles i samspillet mellom å nettopp ivareta det mangfoldet som finnes i skolen. Skolen skal derfor utvikle et godt sosialt fellesskap og kunne tilby en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

5. Avslutning

Dette kapittelet tar for seg en oppsummering av de viktigste funnene som belyser problemstillingen: "Hvordan opplever jenter med ADHD å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen?". Videre vil jeg se på styrker og svakheter ved denne studien og skrive litt om videre forskning som kunne vært interessant knyttet til samme problemstilling.

Formålet med denne oppgaven var å få innsikt i hvordan jenter med ADHD – uoppmerksom type opplevde å være inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen. Jeg ønsker også gjennom denne studien å bidra til økt kunnskap og kompetanse omkring elever med ADHD og vise at ikke alle elever med diagnosen trenger å være den stereotypiske hyperaktive eleven. Jeg har ved å gjennomføre et slikt forskningsprosjekt fått ny kunnskap om hvordan det faglige- og sosiale aspektet *kan* oppleves for jenter med diagnosen ADHD – uoppmerksom type. Jeg ser at flere av beskrivelsene informantene ga uttrykk for at var viktig, samsvarer med hva den presenterte teorien vektlegger. Funn som utpekte seg og som alle mine informanter la vekt på var: gode jevnalderrelasjoner, god relasjon til læreren og tilrettelegging etter deres forutsetninger og behov.

5.1. Oppsummering

Som det fremkommer i denne studien kan det se ut til at det er mange faktorer som påvirker om elever med ADHD føler seg inkludert i fellesskapet eller ikke. Inkludering er et begrep som kan omfavne mange områder – både faglig og sosialt. Det blir derfor vanskelig å gi konsise svar på om den enkelte har følt seg inkludert i skolemiljøet i sin helhet. Noen kan for eksempel føle seg inkludert i det sosiale miljøet på skolen, ha et godt forhold til klassen og sine jevnaldrende, men føle seg mindre inkludert faglig- og i møte med lærerne. For andre kan det være helt motsatt. Informantene representerer dog en gruppe som møtte flere utfordringer på skolen, knyttet til både det faglige og sosiale. Disse utfordringene kom til syne i møte med både jevnalderrelasjoner, lærerne og skolens faglige krav.

Slik det fremgår i denne studien er det to fjerdedeler av informantene som sitter med positive opplevelser i møte med klassemiljø og sine jevnaldrende. Det vil samtidig si at to fjerdedeler sitter med negative opplevelser. Det fremtredende hos informantene som ikke hadde gode opplevelser med sine jevnaldrende, var at de ikke forsto sosiale settinger og sosiale koder på ungdomsskolen. Dette vil i stor grad påvirke deres muligheter til å knytte gode vennsksapsrelasjoner, noe som igjen gjør den sosiale inkluderingen til en utfordring. For informantene resulterte dette i at de ble distansert og ekskludert fra sine medelever. I slike tilfeller er det viktig at lærerne legger til rette for å styrke elevenes sosiale kompetanse og legge til rette for at vennsksapsrelasjoner kan skapes. I lys av mine funn kan det derfor se ut til at et godt samhold og tilhørighet til klassemiljøet, samt gode sosiale

jevnalderrelasjoner er viktige faktorer for at elever med ADHD skal føle seg sosialt inkludert i skolehverdagen.

Når det gjelder opplevelser rundt den faglige delen – altså informantenes opplevelse rundt undervisning viser det seg at et overtall av mine informanter har negative opplevelser knyttet til temaet. I denne studien var det kun en av informantene som ga uttrykk for at lærerne og skolen ga henne et tilfredsstillende opplæringstilbud. Resterende satt igjen med en opplevelse av mangel på tilstrekkelig tilrettelegging og gir uttrykk for mangel på mestring. To av mine informanter fikk lite eller intet læringsutbytte av å være i klasserommet. Spesialundervisning ble derfor et nødvendig tiltak i enkelte fag. Den siste informanten ser derimot ut til å ha gjennomgående negative opplevelser, og ga uttrykk for at hun ikke opplevde noe særlig utbytte i ordinær undervisning eller spesialundervisning. Hun kunne også fortelle at spesialundervisning ut av klasserommet var noe hun ikke ønsket. Alle informantene kunne fortelle om lærer-elev-relasjoner som ikke var optimale og ytret et ønske om mer forståelse, anerkjennelse og kunnskap fra lærerne. Imidlertid sier de også at enkelte lærere tok hensyn til deres forutsetninger og behov, og at det var i disse timene informantene trivdes og mestret. Det kan dermed se ut til at lærerens kunnskap, forståelse og holdninger var en forutsetning for om elevenes rett til tilpasset opplæring ble imøtekommet. Datamaterialet viser i sin helhet at lærerens rolle og deres holdninger til elevene er en avgjørende faktor for hvordan de blir inkludert i skolehverdagen og hvordan de andre elevene ser på/behandler de.

Etter å ha drøftet studiens funn fremkommer det at jevnalderrelasjoner, lærer-elev-relasjon og tilrettelegging er aspekter som ikke kan ses adskilt med henhold til inkluderingsprinsippet. Alle disse faktorene henger sammen for å skape en inkluderende skolehverdag. Før jeg startet studien hadde jeg en hypotese om at mange jenter med diagnosen ADHD ikke opplever å føle seg inkludert i skolehverdagen. Basert på mine informanters opplevelser ser jeg at det er noe hold i utsagnet, men at det ikke er mulig å konkludere med dette. Det er heller ikke meningen med en slik kvalitativ undersøkelse.

5.2. Avsluttende kommentar og videre forskning

Hensikten med denne studien er som nevnt tidligere, å få et innblikk i hvordan jenter med ADHD opplevde den faglige- og sosiale inkluderingen på ungdomsskolen. Som jeg nevner innledningsvis var det viktig for meg å få frem informantenes egne opplevelser og stemme. Selv om jeg bare har intervjuet et fåtall om temaet, mener jeg at den dataen jeg sitter igjen med gir gode og fyldige beskrivelser av hvordan elever med diagnosen kan oppleve en skolehverdag. Det er dog viktig å nevne at selv om mine informanter opplevde skolehverdagen slik, vil det ikke nødvendigvis si at det er slik for alle elever med ADHD. Som jeg selv har lært gjennom denne prosessen, er det at alle elever er forskjellige og har forskjellige behov. Noen vil trenge mye tilrettelegging, noen mindre. Jeg håper allikevel at mine data kan gi noen der ute en litt større innsikt i- og forståelse for hvordan en bør ta hensyn til og hvordan en kan inkludere elever med ADHD i skolens fellesskap. Det er en rett jeg mener alle barn og unge skal ha.

Når det gjelder videre forskning mener jeg det ville vært interessant å gå enda dypere inn på temaet. Dette kan for eksempel være å ha et større utvalg som kan gi studien nye perspektiv og kanskje mer varierte svar. Andre forhold jeg har tenkt over er hvordan observasjon kunne blitt brukt som en tilleggsmetode for å se hvordan elevene har det på skolen med egne øyne. Det ville vært spennende med en kasusstudie over en lengre

tidsperiode. Etter min mening trenger vi å høre mer på hva elevene selv mener. Det er tross alt de som tilbringer store deler av oppveksten sin på skolen. Videre hadde det også vært interessant å gjennomføre intervju med lærere for å høre hva de selv mener om temaet. Vil de selv kunne kjenne seg i igjen i det informantene uttaler?

6. Referanser

- ADHD Norge. (u.å). *Barn og unge*. Hentet 10. april 2020 fra: <https://adhdnorge.no/avdeling/barn/barn-og-unge/>
- ADHD Norge. (2016). *ADHD og jenter*. Hentet 10. april 2020 fra: <https://adhdnorge.no/ungdom/adhd-og-jenter/>
- ADHD Norge, Holmen, N. (2012). (red.). *Lærerguiden – Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole*. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://adhdnorge.no/content/uploads/2016/08/laererguide-ny-versjon-10-juni.pdf>
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bachmann, K, & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning. Hentet 8. juni 2020 fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (2), 141-153
- Befring, E. (2016). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utg. s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm
- Bergsland, M. D. & Jæger, H (red.). (2014). Bacheloroppgaven. I Bergsland, M. D. & Jæger, H. (red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanning*. (3. utg. s. 51-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole - om tilhørighet og læring med mening. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (1. utg. s. 37-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S (red.). (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. (1. utg. s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget
- Carr, A. & O`Reilly, G. (2010). Diagnosis, classification and epidemiology. I Carr, A., O`Reilly, G., Walsh, P. N. & Mcevoy, J. (red.). *The handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice*. London: Routledge

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig: inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. (4. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra 23. mars 2020 fra: <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/om-nesh/>
- Duvner, T. (2004). *AD/HD – Impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonsvansker*. (1. utg.). Oslo: N.W. Damm & Søn
- Ebdrup, N. (2012). *Den hermeneutiske spiral*. Hentet 2. mai 2020 fra: <https://forskning.no/a/722732>.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Evaldsson, A-C. & Svahn, J. (2019). Tracing unique trajectories of participation for a 'girl with ADHD': from 'unwilling student' to 'agentive learner', *Emotional and Behavioural Difficulties*. 24:3. s. 254-272. DOI: [10.1080/13632752.2019.1609270](https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609270)
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – En emosjonsfokusert tilnærming*. (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Folkehelseinstituttet. (2015). *ADHD*. Hentet 10. april 2020 fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. (I. C. Goveia, oversetter). (1.utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning*. (1.utg.) Storbritannia: [Routledge](https://www.routledge.com/9780749469884)
- Hausstätter, R.S. (2007). Kampen om spesialpedagogikkens hjerte og sjel. I R.S. Hausstätter (red.). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Karlsen, L. W. (2004). Familien og ADHD - Hjelp i familier hvor barn har ADHD. I Zeiner, P (red.). *Barn og unge med ADHD*. (1. utg. s. 220-234). Vollen: Tell forlag

- Kleven, T. A. (2011). Data og innsamlingsmetoder. I Kleven, T. A (red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg. s. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A (red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg. s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. St.meld. nr. 18 (2010-2011)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 7. mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr. 16 (2006-2007)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 5. april 2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I Blandingskompendium (red.). *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 181-204). Oslo: Unipub AS
- McQuade, J. D. & Hoza, B. (2014). Peer Relationships of Children with ADHD. I Barkley, R. A. (red.). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. (4. utg. s. 210-255). New York: Guilford Press
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the context of inclusive education. I Mitchell, D (red.). *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1-21). London: Routledge
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I Sjøvik, P. (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg. s. 353-374). Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (red.). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (1. utg. s. 122-134). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Moen, T (red). (2016). *Positive lærer-elev relasjoner – En fortelling fra klasserommet*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. (1.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet 7. mars 2020 fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=2>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=4>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=2>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?*. (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Reform 97. (1997). *Grunnskole reformen - den nye grunnskolen*. Hentet 8. mai 2020 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskole reformen.html?id=87403>
- Rønhovde, L. G. (2010). *Kan de ikke bare ta seg sammen - om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special needs education*. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality. Paris: UNESCO
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I Buli-Holmberg, J & Nilsen, S. (red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. (1. utg. s. 167-176). Oslo: Universitetsforlaget
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. (5. utg.). Oslo: Cappelen DAMM
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. (1.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Elevar med spesialundervisning*. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/08624/tableViewLayout1/>

- Statped. (2020, 21. april). *Hva er inkludering - I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet*. Hentet 25. april 2020 fra: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Tangen, R. (2016). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon*. I Befring, E., & Tangen, R. (red.) (2016). *Spesialpedagogikk*. (5. utg. s. 17-30). Oslo: Cappelen DAMM
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Topland, B. & E. M. Skaalvik. (2010). *Meninger fra klasserommet - Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research. Hentet 6. april 2020 fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen_2010_analyse.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring, St.meld. nr. 30 (2003-2004)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale føringer*. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://docplayer.me/414724-Likeverdig-opplaering-et-bidrag-til-a-forsta-sentrale-begreper-likeverdig-opplaering-inkludering-tilpasset-opplaering-spesialundervisning.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolemiljøtiltak – Relasjonsarbeid*. Hentet 28. mai 2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#hvorfor-er-relasjoner-viktige>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 28. mai 2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Youmans, M. (2008). *Helt hyper? ADHD, ADD, ABC – FRA ungdom med AD/HD TIL ungdom med AD/HD*. (1.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ørstavik, R (red.), Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge – en statusrapport* (Folkehelseinstituttet rapport 2016:4). Hentet 2. mai 2020 fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

7. Vedlegg

7.1. NSD sin vurdering av prosjektet

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever jenter med ADHD å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen?

Referansenummer

622365

Registrert

29.01.2020 av Malin Stokmo Hansen - malinsha@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Saur, ellen.saur@ntnu.no, tlf: 73590553

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Stokmo Hansen, malinsha@stud.ntnu.no, tlf: 90548817

Prosjektperiode

01.01.2020 - 31.07.2020

Status

20.02.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

20.02.2020 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.2.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

7.2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta på et forskningsintervju i forbindelse med en masteroppgave:

Hei! Jeg heter Malin Stokmo Hansen og skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU Trondheim. Tema for oppgaven er ADHD. Jeg ønsker gjennom en utforskende, kvalitativ tilnærming å undersøke hvordan jenter med ADHD opplever å bli inkludert i det faglige- og sosiale miljøet på ungdomsskolen. Studien vil fokusere på jentenes opplevelse og deres erfaringer gjennom ungdomsskolen med fokus på faglig- og sosial inkludering.

Intervjuet vil gjennomføres våren 2020 og ta omtrent en times tid. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuet finner sted. Under intervjuet vil jeg benytte båndopptaker, og jeg kommer til å ta notater underveis. Spørsmålene vil handle om hvordan du har opplevd inkludering gjennom ungdomsskolen.

Prosjektet er meldt inn til NSD som et studentprosjekt som skal gjennomføres som en masteroppgave våren 2020. Jeg er gjennom denne prosessen underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Datamaterialet vil bli kryptert på en slik måte at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Prosjektet skal avsluttes mai 2020 og alt datamaterialet vil da bli slettet. I denne prosessen har du også rettigheter, disse er at så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Informanter som ønsker det kan få en kopi av oppgaven etter den er levert. Det er frivillig å delta i prosjektet. Det som gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg er ditt samtykke. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

På oppdrag fra NTNU og institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Har du spørsmål om prosjektet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg på telefonnummer 90 54 88 17 eller sende meg en e-post på malinsha@stud.ntnu.no. Du kan også ta kontakt med mine veiledere Ellen Saur, som har telefonnummer 95 17 12 71 og e-postadresse ellen.saur@ntnu.no, eller Lena Haller Buseth, som har telefonnummer 92 49 07 78 og e-postadresse lena.buseth@ntnu.no. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, er også tilgjengelig for spørsmål på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du ønsker å samtykke til å delta på forskningsintervju hadde det vært fint om du ville signere vedlagte samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen

Malin Stokmo Hansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Malin Stokmo Hansen sitt masterprosjekt og ønsker å stille på intervju.

Telefonnummer:

E-postadresse:

Signatur

7.3. Intervjuguide

Oppstart

- Fortelle litt om hensikten med intervjuet.
- Opptak, anonymisering og samtykke.
- Du trenger ikke svare på spørsmål du ikke ønsker å svare på.
- Du kan trekke deg når som helst i løpet av denne prosessen - nå, underveis eller etter intervjuet.
- Jeg kommer til å ta opp intervjuet med båndopptaker, er det greit? Jeg vil også notere litt underveis.

Generelt

- Kan du innledningsvis beskrive hvordan du opplevde en helt vanlig skoledag på ungdomsskolen slik du husker den? (Tegne en tidslinje for dagen på et større ark)
- Hva pleide du å gjøre i friminuttene?

Skolehverdag og tilrettelegging

- Hovedspørsmål: Fikk du noe form for tilrettelegging i skolehverdagen?
- Oppfølgingsspørsmål: Dersom du hadde tilrettelegging, fikk du det av spesialpedagog eller assistent. Hvor ofte? Og i hvilke situasjoner?
- Oppfølgingsspørsmål: Hva påvirket skolehverdagen din?
- Oppfølgingsspørsmål: Opplevde du å ha mulighet til å påvirke noe selv?

Inkludering

- Hovedspørsmål: Hva legger du i begrepet inkludering/i det å være inkludert?
- Oppfølgingsspørsmål: Hva mener du er viktig for at en skal føle seg inkludert?

Sosial inkludering

- Hovedspørsmål: Hvilken praksis hadde skolen for at alle skulle få være en del av klassemiljøet?
- Oppfølgingsspørsmål: Hvordan følte du at denne praksisen fungerte?
- Hovedspørsmål: Hvordan opplevde du å være en del av klassemiljøet?

Faglig inkludering

- Hovedspørsmål: Hvilken undervisningsform likte du best? (prosjekt, individuelt/gruppearbeid o.l.?)
- Oppfølgingsspørsmål: Hvordan opplevde du den faglige tilretteleggingen i forhold til dine behov?
- Oppfølgingsspørsmål: Hva opplevde du selv som mest utfordrende i klasserommet?
- Hovedspørsmål: Hvor foregikk undervisningen? (I klasserom, ute på grupperom)
- Oppfølgingsspørsmål: Hvordan foregikk undervisningen? Hadde du et eget opplegg, eller fulgte du de andre i klassen din?
- Hovedspørsmål: Hvordan tenker du at skolen kan tilrettelegge for mer faglig inkludering? (Eksempelvis mer gruppearbeid?)

Relasjon til lærer

- Hovedspørsmål: Hvordan opplevde du lærer/elevrelasjonen på skolen?
- Oppfølgingsspørsmål: Hvordan opplevde du at læreren tilrettela for et inkluderende skolemiljø?
- Hovedspørsmål: I hvor stor grad tror eller mener du læreren kan bidra til å legge til rette for inkludering?
- Oppfølgingsspørsmål: På hvilken måte kan læreren legge til rette for inkludering?
- Oppfølgingsspørsmål: Hvor stor betydning tenker du relasjon til læreren har å si om man føler seg inkludert eller ikke? (Åpenhet og trygghet mellom lærer og elev)

Tiltak

- Tenker du at skolen kunne gjort noe spesielt for å legge bedre til rette for inkludering av alle elever? I så fall, hvordan?

Oppsummering

- Opplever du at du har fått fortalt det du synes er viktig å fortelle?

Tusen takk for intervjuet. Takk for at du delte dine erfaringer og opplevelser med meg.

