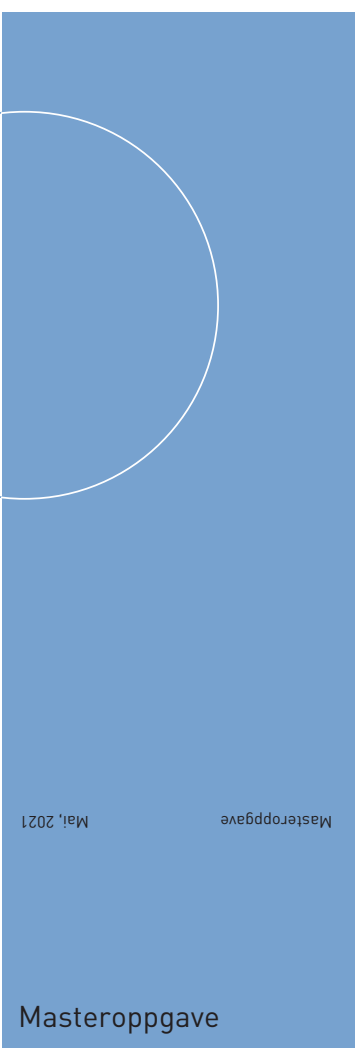


Anne Marte Stakkeland

Opplevd støtte hos elever med ADHD i skolen.

En kvalitativ studie om seks elever med ADHD, og hvilke tilretteleggingstiltak de opplevde var viktige for opplevelsen av faglig og sosial tilhørighet.

Mai 2021



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



Kunnskap for en bedre verden

Opplevd støtte hos elever med ADHD i skolen.

En kvalitativ studie om seks elever med ADHD, og hvilke tilretteleggingstiltak de opplevde var viktige for opplevelsen av faglig og sosial tilhørighet.

Anne Marte Stakkeland

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Innlevert: Mai 2021

Hovedveileder: Sigrid Slettebakk Berge

Medveileder: Brit Kari Drejer

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Elever med ADHD er en mangfoldig elevgruppe, der alle har sine individuelle utfordringer. I denne studien har jeg belyst hva det er som fremmer motivasjon og mestring hos en gruppe elever med ADHD, gjennom å belyse hvilke tiltak for tilrettelegging som informantene opplevde som viktige for deres opplevelse av faglig og sosial tilhørighet.

Dette er en kvalitativ studie basert på retrospektive dybdeintervju av fem elever med ADHD og en elev med ADHD uoppmerksom type. Informantene er elever som i dag går i videregående skole. Datamaterialet ble analysert og drøftet i lys av relevant teori, og ettersom studien har en fenomenologisk tilnærming er det informantenes erfaringer og opplevelser av det å ha ADHD i skolen som er blitt fremhevet.

Studien viser at elever med ADHD er avhengig av en kombinasjon av faglig og emosjonell støtte. Det innebærer at elevene opplever støtte i håndtering av og utvikling i sosiale relasjoner, i tillegg til at elevene får støtte til å mestre skolefaglig arbeid.

Et hovedfunn fra studien indikerer at det å trives er avgjørende for informantenes forutsetninger og muligheter for å prestere godt faglig på skolen. Ut ifra mine empiriske funn er tilhørighet en avgjørende faktor for elevenes opplevelse av trivsel. I tillegg vil en god lærer – elev relasjon og et godt samarbeid med foresatte virke positivt for hvordan eleven vurderer sin egenverdi. At lærere legger til rette for et inkluderende fellesskap er derfor sentralt for elevenes opplevelse av sosial tilhørighet.

Et annet funn fra studien er at informantene trenger at lærerne setter krav og forventinger til dem, da dette er viktig for deres opplevelse av faglig tilhørighet i skolen. Det kommer også frem i studien at elever med ADHD er opptatt av medbestemmelse i egen læringsprosess. Kroppslig læring ble fremhevet som en læringsform som gir elevene økt motivasjon og mestring. Langsomhet i undervisning og differensiert oppgavemengde er også tilretteleggingstiltak som virker helsefremmende for elever med ADHD i skolen.

Oppsummerende viser studien at om elever med ADHD skal oppnå behovet for tilhørighet er de avhengig av å bli akseptert i skolen. Dette blir problematisert i oppgaven da det viser at det fortsatt eksisterer stigmatiserende holdninger knyttet til ADHD – diagnosen.

Abstract

Students diagnosed with ADHD are a diverse group of students, each with their individual challenges. In this thesis, I have highlighted what drives motivation and feeling of mastery among this specific group of students by highlighting facilitative measures that informants found to be important for their experience of academic and social belonging.

This is a qualitative study based on retrospective in-depth interviews with five students diagnosed with ADHD as well as one student diagnosed with ADHD inattentive type. The informants are students who currently go to upper secondary school. The data material was analyzed and discussed according to relevant theory, and since the study has a phenomenological approach, it is the informants' experiences and experiences of having ADHD in school that have been highlighted.

The study shows that students with ADHD are dependent on a combination of academic and emotional support. This means that the students experience support in handling and developing social relationships, in addition to receiving support to master academic work.

A key finding from the study indicates that well-being is crucial for the informants' prerequisites and opportunities to perform well academically in school. Based on my empirical findings, belonging is a crucial factor in students' experience of well-being. In addition, a good teacher-student relationship and good collaboration with parents will have a positive effect on how the student assesses their self-worth. That teachers facilitate an inclusive community is therefore central to students' experience of social belonging.

Another finding from the study is that the informants need the teachers to set requirements and expectations for them, as this is important for their experience of professional affiliation in the school. It also appears in the study that students with ADHD are concerned with co-determination in their own learning process. Physical learning was emphasized as a form of learning that gives students increased motivation and feeling of mastery. Slowness in teaching and differentiated number of assignments are also facilitative measures that have a health-promoting effect on students with ADHD in school.

In summary, the study shows that if students with ADHD are to achieve the need for belonging, they are dependent on being accepted into school. This is problematized in the thesis as it shows that there are still stigmatizing attitudes associated with the ADHD diagnosis.

Forord

Etter fem år som student på NTNU i Trondheim avslutter jeg studenttilværelsen med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Til høsten starter et nytt kapittel gjennom å ta steget ut i arbeidslivet. Prosessen for å fullføre masteroppgaven har vært preget av både opp – og nedturer, stress og suksess. Det som likevel har motivert meg gjennom hele semesteret har vært oppgavens tema, da jeg har valgt å forske på noe jeg finner interessant og relevant for veien min videre som lærer og spesialpedagog.

Gjennom å skrive denne masteroppgaven har jeg innsett hvor viktig det er å få støtte og hjelp for å bevare egen motivasjon, og for i det hele tatt klare å få oppgaven i havn. Dette året har som i fjor vært preget av en pandemi som har gitt meg noen utfordringer i forskningsprosessen. Situasjonen vi befinner oss i med covid- 19 har gjort at behovet for oppmuntrende ord og støtte kanskje har vært enda viktigere enn før. Det er flere som fortjener en takk for at jeg har kunnet skrive min masteroppgave om ADHD i skolen.

De første jeg har lyst til å takke er alle informantene som har sagt seg villig til å delta i prosjektet mitt. Hadde det ikke vært for dere hadde jeg ikke fått til å gjennomføre denne studien. Det er også flere som har bidratt til at jeg har skaffet meg flotte informanter. Dere fortjener en stor takk! Jeg vil også takke mine to veiledere, Sigrid Slettebakk Berge og Brit Kari Drejer for all støtte, konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill.

Helt til slutt vil jeg takke familie og venner, som har gitt meg gode tips og motiverende ord gjennom hele semesteret.

God lesing!

Trondheim, mai 2021

Anne Marte Stakkeland

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Introduksjon	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	1
1.2. Diagnostisering	2
1.3. Konsekvenser av diagnosen	3
1.4. Eksekutive funksjoner	4
1.4.1. Arbeidsminne.....	5
1.4.2. Impulskontroll.....	5
1.4.3. Planlegging	6
1.4.4 Kognitiv fleksibilitet.....	6
1.5. Forskningsspørsmål	6
1.6. Tidligere forskning.....	7
1.6.1. Mestringsstrategier.....	8
1.6.2. Betydning av vennskap	8
1.6.3. Akademiske ferdigheter og tilrettelegging.....	9
1.6.4. Barns erfaringer og opplevelser av ADHD	9
1.7. Avgrensning av oppgaven.....	10
1.8. Oppbygning av oppgaven.....	11
2. Teori	13
2.1. Beskyttelsesfaktorer	13
2.1.1. Resiliens.....	13
2.1.2. Tilhørighet og salutogenese.....	14
2.2. Motivasjonsteori	14
2.2.1. Mestringsforventning.....	15
2.2.2. Trygghet.....	16
2.2.3. Selvbestemmelsesteori.....	17
2.2.4. Selvverd.....	18
2.2.5 Selvregulering.....	18
3. Metode	19
3.1. Kvalitativ forskningsmetode	19
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	19

3.1.2. Vitenskapsteoretisk forankring.....	21
3.2. Datainnsamling.....	21
3.2.1. Intervjuguide.....	21
3.2.2. Utvalg og rekruttering av informanter.....	22
3.2.3. Presentasjon av informanter.....	23
3.2.4. Gjennomføring av intervju.....	23
3.2.5. Transkripsjon.....	24
3.3. Analyse.....	24
3.3.1. Analyseprosessen.....	25
3.4. Kvalitetssikring.....	28
3.4.1. Gyldighet.....	28
3.4.2. Overførbarhet.....	30
3.5. Forskningsetiske hensyn.....	30
4. Presentasjon og drøfting av funn.....	33
4.1. Trivselsfaktorer.....	33
4.1.1. Vennskap.....	33
4.1.2. Å bli anerkjent.....	34
4.1.3. Trygghet til medelever – til læreren.....	36
4.1.4. Oppsummering.....	37
4.2. Tilrettelegging for faglig mestring.....	38
4.2.1. Kroppslig læring og skriftlige ferdigheter.....	38
4.2.2. Langsomhet.....	40
4.2.3. Differensiert oppgavemengde.....	41
4.2.4. Oppsummering.....	42
4.3. Faglig og emosjonell støtte.....	43
4.3.1. Aksept.....	43
4.3.2. Mestring.....	45
4.3.3. Samarbeid med foresatte.....	47
4.3.4. Oppsummering.....	48
5. Sammenfattende drøfting og avslutning.....	49
5.1. Kroppslig læring.....	49
5.2. Stigmatisering av ADHD.....	50
5.3. Avslutning.....	51
6. Referanser.....	53

Vedlegg	58
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	58
Vedlegg 2: Presentasjon av prosjektet (pitch).....	61
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter.....	62
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	64
Vedlegg 5: Intervjuguide	65

Tabeller

Tabell 3.1. Presentasjon av informantene
Tabell 3.2. Koding basert på intervjuguide

Figurer

Figur 2.1. Maslows behovspyramide
Figur 3.1. Empirinære koder
Figur 3.2. Koder under kategorien *motivasjon*

Forkortelser/Symboler

Hen	Han eller henne
EF	Eksekutive funksjoner
EFDD	Underskudd på eksekutive funksjoner
NSD	Norsk senter for forskningsdata
WHO	Verdens helseorganisasjon

1. Introduksjon

I Norge begynner barn på skolen når de er fem og seks år gamle, og ved overgangen fra barnehage til skole øker kravene til barnets emosjonsregulering og oppmerksomhetsfunksjon (Sørli & Kreyberg, 2013, s. 4). For et mindretall av førskolebarn kan skolens forventninger og krav oppleves som vanskelig å innfri. Dette kommer av at skolen som læringsarena stiller forventninger til at barna kan sitte i ro, holde fokus på det lærerne formidler og unngå å distrahere medelever. Noen barn har en diagnose som gir utslag på konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet (Ørstavik et al., 2016). Dette kjenner vi gjerne som ADHD, som er en forkortelse for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (American Psychiatric Association, 2013).

ADHD Norge (2016) beskriver elever med ADHD som barn som gjerne er sensitive for kritikk, og at de gjerne fokuserer på det de ikke får til, både faglig og i det sosiale med klassen. Dette kan imidlertid ikke generaliseres til å gjelde alle elever med ADHD. Rønhovde (2018) hevder at begrepet *tilrettelegging* ikke har noe innhold i seg selv, men at begrepet må relateres til noe. Da diagnosen ADHD kan utspille seg ulikt fra person til person, er det lærernes oppgave å tilrettelegge og gi støtte etter hva *den* enkelte elev har behov for (Særsten, 2019). En strukturert, grensesettende og kjærlig oppdragelse kan ifølge Engh (2014) bidra til at noen av vanskene reduseres, men ikke at de blir fjernet (s. 14).

Denne studien omhandler elever med ADHD i skolen. Studien søker kunnskap om hva denne elevgruppen opplever som helsefremmende tiltak for å ivareta behovet for tilhørighet. Dette kapitlet tar for seg bakgrunn for valg og aktualisering av tema. Jeg vil også redegjøre for diagnosen ADHD og Hyperkinetisk forstyrrelse, og presentere hva som kjennetegner diagnosebegrepet etter diagnosemanualene ICD og DSM. Videre vil jeg utdype betydningen av eksekutive funksjoner, og hvilke følger svekkelser av disse kan få for elever med ADHD. Deretter vil jeg presentere forskningsspørsmål og tidligere forskning på feltet, etterfulgt av at jeg informerer om hvilke avgrensninger som ligger til grunn for studien. Avslutningsvis presenterer jeg hvordan jeg har valgt å strukturere masteroppgaven min.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Norges Helseinformatikk (2020) melder at det har vært en økning av ADHD tilfeller i Norge de siste ti årene. Bragstad (2015) hevder at en økning av ADHD - diagnostiserte barn og unge kan skyldes at vi har gått fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn. Det kan også tenkes ifølge Bragstad (2015) at antallet med ADHD ikke har økt, men at det lettere oppdages på grunn av de høye kravene i dagens skole. Folkehelseinstituttet (2015) hevder at det er mellom 3 og 5 prosent blant barn og unge under 18 år som har ADHD i Norge. Det vil si at det i gjennomsnitt vil befinne seg én elev med ADHD i hver skoleklasse.

Skolene i Norge i dag består av et bredt elevmangfold, der noen har behov for spesialpedagogisk undervisning og ekstra tilrettelegging. Elever med ADHD er en elevgruppe blant mange andre som kan oppleve å møte utfordringer både i og utenfor skolen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet (2020) er det nå større fokus enn noen

gang på tilpasset opplæring i grunnskolen. I Opplæringsloven §5-1 står det at elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Nordahl et al., 2018, s. 206). Det har imidlertid vært svært omdiskutert opp igjennom årene hvordan man skal organisere og planlegge spesialundervisning. Nordahl et al., (2018) hevder i sin rapport; *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, at skolene ikke strekker til med å hjelpe alle som har behov for det, og at kompetansen rundt spesialundervisning er for dårlig. De poengterer også at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke blir tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge (s. 5). Dette strider med Salamancaerklæringen som i 1994 introduserte begrepet inkludering i skolen (Uthus, 2017). I denne erklæringen står det at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler som skal imøtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk. Videre står det i Salamancaerklæringen at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn (s. 168). Dette finner jeg sentralt å påpeke da ADHD – diagnosen gjerne har mange fordomsfulle holdninger knyttet til seg. I tillegg til dette så hevdes det i erklæringen at et inkluderende skolesystem gir en mer effektiv utdanning til majoriteten av barn, og forbedrer til slutt effektiviteten og kostnadseffektiviteten i hele opplærings- og utdanningssystemet (s. 167 – 168).

Kunnskapsdepartementet (2017) bemerker at skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (s. 16). Formålsparagrafen i opplæringen bygger på likeverdsprinsippet, som omhandler at alle mennesker er like mye verdt, til tross for det som skiller oss fra hverandre. Ett av skolens nye overordnede tema er *folkehelse og livsmestring*, som har som mål å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, der elevene må lære å kjenne på både med- og motgang (s. 13). Lærerne i skolen har derfor en jobb med å legge til rette for et mangfold av elever, der alle opplever motivasjon for skolearbeid og får erfaringer med å mestre. Men hvilke tilretteleggingstiltak er det lærerne innfører for de elevene med ADHD i skolen, og hvordan virker tiltakene helsefremmende for deres skolehverdag og forventning om mestring? Det er dette jeg ønsker å belyse nærmere med denne studien.

1.2. Diagnostisering

Hyperkinetisk forstyrrelse er en annen betegnelse for ADHD som benyttes av verdens helseorganisasjon. Verdens helseorganisasjon definerer Hyperkinetisk forstyrrelse der konsentrasjonsvansker opptrer i takt med hyperaktivitet og/eller impulsivitet, og som sammen medfører signifikant nedsatt funksjonsnivå på flere arena, for eksempel hjemme og på skolen (WHO, 1992, referert i Helsedirektoratet, 2018). Definisjonen fra WHO (1992) er hentet fra ICD-10 som står for *International Classification of Diseases*, som er den diagnosemanualen som benyttes i Norge i dag. ICD-10 manualen beskriver symptomer som kan finne sted under hvert av de tre kjerneområdene som inngår i ADHD- diagnosen (Helsedirektoratet, 2018). For å få påvist Hyperkinetisk forstyrrelse kreves det minst seks av symptomene på konsentrasjonsvansker, minst tre innenfor hyperaktivitet og minst en innenfor impulsivitet. Symptomene må også ha vart i minst seks måneder, vært til stede og gitt nedsatt funksjonsnivå i flere settinger og ha startet før fylte syv år (Helsedirektoratet, 2018). Engh (2014) hevder likevel at ADHD gjerne

oppdages *etter* at barn har begynt på skolen og forklarer det med at konsentrasjonsvanskene da blir mer synlige (s. 12).

American Psychiatric Association (APA) benytter seg av en annen diagnosemanual, nemlig *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Den nyeste versjonen fra 2013, DSM-5 ligner veldig på kriteriene fra ICD-10. Helsedirektoratet (2020) viser til forskjellene mellom disse to diagnosemanualene, der omfanget av symptomer og påvirkning av funksjon viser seg å være noe ulikt. Hyperkinetisk forstyrrelse defineres som nevnt at konsentrasjonsvansker må opptre i takt med hyperaktivitet og/eller impulsivitet (WHO, 1992), mens i DSM-5 er det mulig å oppfylle kriteriene for ADHD dersom konsentrasjonsvansker opptrer alene, eller hyperaktivitet/impulsivitet opptrer uten konsentrasjonsvansker (American Psychiatric Association, 2013). Når det kommer til påvirkning av funksjon er det krav om at kriterier skal være oppfylt i flere settinger for å få påvist Hyperkinetisk forstyrrelse, mens det for ADHD er nok om symptomene er til stede i to settinger (Helsedirektoratet, 2020).

Forekomsten av ADHD avhenger imidlertid av diagnosemanualen som legges til grunn, da det gjerne viser seg at diagnosemanualen ICD, som vi benytter i Europa har noe strengere kriterier enn DSM som er den diagnosemanualen som brukes i USA (Helsedirektoratet, 2018). For å få påvist Hyperkinetisk forstyrrelse forutsetter det en større nedsatt funksjonsevne enn å bli diagnostisert med AD/HD. Det fører til at Hyperkinetisk forstyrrelse definerer færre mennesker enn hva ADHD gjør (Helsedirektoratet, 2020).

I denne masteroppgaven vil jeg ta utgangspunkt i diagnosemanualen fra ICD, da det er denne som brukes i Norge, men jeg vil videre i oppgaven bruke begrepet ADHD for Hyperkinetisk forstyrrelse. Dette kommer av at det gjerne er dette begrepet som anvendes og som vi kjenner fra dagligspråket.

1.3. Konsekvenser av diagnosen

ADHD er en nevrologisk forstyrrelse som vil få betydning for individet selv, familien og samfunnet for øvrig gjennom hele livsløpet (Olsen & Traavik, 2010). For å forstå diagnosen ADHD er det viktig å vite hva uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet innebærer. WHO (2020) knytter uoppmerksomhet til betydelige vanskeligheter med å opprettholde oppmerksomhet mot oppgaver som ikke gir et høyt nivå av stimulering eller hyppige belønninger, distraherbarhet og problemer med organisering. Dette innebærer med andre ord evnen til å bevare oppmerksomhet eller «å stå løpet ut», uten å avspore, miste interessen eller begynne med andre ting før oppgaven er fullført (Rønhovde, 2018, s. 41). Hyperaktivitet omhandler overdreven motorisk aktivitet og vanskeligheter med å forbli stille som viser seg tydelig i strukturerte situasjoner som krever atferdsmessig selvkontroll (WHO, 2020). Rønhovde (2018) legger til fikling, rastløshet og voldsom prating som tegn på hyperaktivitet. Impulsivitet er en tendens til å handle som svar på umiddelbare stimuli, uten overveielse eller vurdering av risiko og konsekvenser (WHO, 2020). For barn med ADHD kan dette vise seg gjennom vanskeligheter med å vente på tur uten å avbryte, evne til å tenke seg om før man handler eller at man buser ut med svar og kommentarer (Rønhovde, 2018, s. 41).

Barn med ADHD kan lett bli upopulære og sosialt isolert fordi medelever og jevnaldrende opplever at de handler før de tenker og ikke forutser konsekvensene av handlingene sine (Ogden, 2015). Dette kan medføre at disse elevene kommer opp i konflikter, da de ikke viser normal forsiktighet og tilbakeholdenhet (s. 202). Engh (2014) presiserer at manglende konsentrasjon, impulshandlinger og utagerende atferd ofte omtales som atferdsvansker (s. 17). Atferdsvansker er med andre ord et omfattende begrep. Det som viser seg å være sentrale utfordringer for lærere i arbeid med elever som har atferdsproblemer er at undervisningen blir forstyrret, men også at eleven selv og medelever hemmes i sin læring og utvikling (s.15). Elever med ADHD har gjerne kognitive utfordringer som kan skyldes svekkede eksekutive funksjoner.

1.4. Eksekutive funksjoner

Som en konsekvens av det å ha vansker med konsentrasjon, hyperaktivitet og/eller impulsivitet vil mange også ha svekkede eksekutive funksjoner. Funksjonene som inngår i EF er *arbeidsminne, selvinstruering, selvregulering og analyse-syntese* (Rønhovde, 2018). Rønhovde (2018) forklarer arbeidsminne som evnen til å holde noe i minnet så lenge at man får bearbeidet det, og å kunne organisere seg innenfor den tiden man har til rådighet (124). Det krever med andre ord en viss tidsfornemmelse. Selvinstruering omhandler evnen til å legge planer for seg selv, mens selvregulering dreier seg om evnen til å styre seg selv og sine følelsesutbrudd, sammen med evnen til å starte og fullføre oppgaver. Analyse og syntese inkluderer evnen til problemløsning og fleksibilitet i møte med nye personer, situasjoner og oppgaver (s. 137). Sørli & Kreyberg (2013) forklarer at manglende reguleringskompetanse kan komme til uttrykk i form av uro, tilbaketrekning, sinne, oppmerksomhetsvansker, kontaktvansker, sosiale vansker etc., noe som bidrar til å forstå mangfoldet av diagnosen (s. 4).

Barkley (2015) definerer eksekutive funksjoner som evnen til å definere, organisere og vedta planer over tid, og konkluderer med at EF er en kompleks konstruksjon som omfatter en variasjon av kognitive evner (s. 256). Han trekker EF frem som sentrale for selvkontroll og impulshemming. Videre hevder han at vurderingsskalaer for ADHD symptomer og underskudd på eksekutive funksjoner er veldig like, om ikke identiske konstruksjoner, og at ADHD kanskje er EFDD (s. 406). Det han antyder er at personer med ADHD også strever med en rekke eksekutive funksjoner, da atferdshemming, selvregulering og EF er overlappende begreper som omfatter mentale og atferdsmessige evner som er essensielle for målrettet aktivitet (s. 409). Dette er avgjørende faktorer også for sosial interaksjon, som han diskuterer kan være en årsak til at mennesket har EF, nettopp fordi vi er avhengig av å kunne kontrollere egen atferd og impuls i sosial interaksjon med andre. Svekkede eksekutive funksjoner kan derfor være en årsaksfaktor til hvorfor barn med ADHD gjerne har større vanskeligheter enn jevnaldrende barn i å etablere og opprettholde vennskap av god kvalitet (McQuade & Hoza, 2008).

Befring et al., (2019) nevner ferdigheter relatert til arbeidshukommelse, impulskontroll, planlegging, kognitiv fleksibilitet og selvregulering som eksekutive funksjoner. I de følgende underkapitlene vil jeg gå dypere inn i hvilke konsekvenser EFDD vil kunne få for elever med ADHD.

1.4.1. Arbeidsminne

Arbeidsminne er en del av korttidshukommelsen og er nødvendig for å styre atferden underveis i et handlingsforløp (Engh, 2014, s. 13). Barkley (2015) viser til funn som dokumenterer at det finnes funksjonelle forhold mellom arbeidsminne underskudd og et bredt spekter av atferds- og funksjonsnedsettelse hos barn med ADHD (s. 644). Barkley (2015) definerer arbeidsminne som et begrenset kapasitetssystem som er ansvarlig for midlertidig lagring, øvelser, behandling, oppdatering og manipulering av informasjon som holdes internt (s. 645). Videre beskriver han arbeidsminnets funksjon som omhandler kapasiteten til å utføre komplekse oppgaver som læring, forståelse, resonnement og planlegging, der alle er viktige for elevens hverdagsatferd. Engh (2014) konkluderer med at arbeidsminne er en forutsetning for at vi kan holde oppmerksomheten mot den aktiviteten vi er i gang med, og også en forutsetning for eksekutive funksjoner (s. 13).

Da det er en sammenheng mellom ADHD symptomer og EFDD vil et svekket arbeidsminne kunne medføre kognitive vansker som behandling og lagring av kunnskap. Barn med svekket arbeidsminne vil derfor ha vansker med å lære av tidligere erfaringer, da alle situasjoner vil oppleves som nye – hver gang (Rønhovde, 2018, s. 126). Dette kan være med på å forklare hvorfor elever med ADHD kan ha vansker med vennskap og det å knytte nære relasjoner, da man aldri er «føre var», og ikke kan forberede seg på det som kommer til å skje. Dette kan også være en forklaring på eventuelle lærevansker. Tidligere undersøkelser viser at evnen til å ta perspektivet til en jevnaldrende er relatert til etablering av vennskap (Selman, 2003, referert i Marton et al., 2012) og barn med ADHD har vist seg å være svakere på nettopp dette. Det kan ha sammenheng med kvaliteten på arbeidsminne og ikke minst selvregulering, da dette er avgjørende faktorer for å ha forutsetninger for å innta andres perspektiv, og forstå hverandres tanker og følelser.

1.4.2. Impulskontroll

Impulsivitet kan beskrives som det å handle uten å tenke. Barkley (2015) sammenligner svak impulskontroll med dårlig dømmekraft. Som for eksempel det å bruke penger man ikke har, at man tar dårlige beslutninger eller ikke vurderer konsekvensene av en handling (s. 480). Evnen til å holde en impuls tilbake kan være av betydning for elevens sosiale liv, ettersom en impulsiv handling kan medføre hendelser som mislikes av andre. Lav impulskontroll kan gjerne føre til at eleven provoserer medelever, har lav utholdenhet i lek og roter seg opp i all slags trøbbel, på grunn av manglende konsekvenstenkning (Engh, 2014). Videre skriver han at mange vil oppleve å bli mobbet fordi enkelte av deres jevnaldrende verken har empati eller forståelse for deres vanskeligheter, og tolker dem som provoserende særinger (s. 18).

Fallmyr (2017) skriver om fundamentet for etablering av en god relasjon, som omhandler toleranse for variasjon i egenskaper, ferdigheter, væremåter og behov, samtidig som man også må tolerere det brysomme og det uønskede (s. 16). Han hevder at regler, krav og atferd bør vektlegges i takt med at eleven opplever å bli møtt på sin følelsestilstand og sine behov. Målet ved å legge vekt på en følelse- og samspillfokuseret tilnærming vil være å forebygge og løse tilpasningsproblemer, som elever med ADHD gjerne kan ha, ved å hemme risikofaktorer og fremme beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet. I tillegg vil målet være å bedre relasjoner, fremme barns positive atferd,

redusere upassende atferd, øke sosial og emosjonell kompetanse og støtte utvikling av akademiske ferdigheter (s. 19).

1.4.3. Planlegging

EFDD vil også kunne ha innvirkning på elevenes mestring av faglig, akademisk arbeid i skolen. Planlegging er utformet på en rekke måter, som inkluderer visuell, romlig og strategisk planlegging (Barkley, 2015, s. 127). Dårlig utviklet tidsfornemmelse kan være en konsekvens av problemer med arbeidsminne, og ikke minst manglende ferdigheter innen planlegging. Redusert evne til å beregne egen aktivitet opp mot den tiden som er til rådighet kan føre til at eleven kommer for sent til avtaler og ikke får gjort oppgaver tidsnok til innlevering (Rønhovde, 2018, s. 127). Svak tidsfornemmelse kan også medføre utålmodighet, for eksempel gjennom det å vente på tur. Hun poengterer derfor at for elever med ADHD vil det være formålstjenlig å redusere oppgavelengdene, gi korte og kun en beskjed av gangen, dagslekse fremfor ukeplan og gjerne finne en innfallsvinkel som virker positiv og motiverende (s. 129). Oppsummerende skriver hun om betydningen av forutsigbarhet som støtte for elevens evne til planlegging og for å skape og opprettholde motivasjon hos elever med ADHD. Sæteren (2019) fremmer langsomhet i undervisning som et tiltak som kan bidra til å utvikle elevenes eksekutive funksjoner. Et slikt tiltak kan blant annet hjelpe elever med ADHD til å bli mer kognitiv fleksibel.

1.4.4 Kognitiv fleksibilitet

Barkley (2015) definerer kognitiv fleksibilitet som evnen til å bytte fleksibelt mellom oppgaver eller mentale sett. Dette omhandler en normal evne til å kunne tilpasse seg endrede situasjoner, krav og nye mennesker (s. 646). Dersom andres tilbakemelding ikke fører til en endring i elevens atferd, kan det skyldes elevens evne til å være kognitiv fleksibel. Elever med ADHD har gjerne vansker med å motta, fortolke og forstå sanseinntrykk eller det å sette seg inn i en annens situasjon, som kan ha en sammenheng med deres evne til å være kognitiv fleksibel (Rønhovde, 2018, s. 80). Evne til mentalisering kan derfor ha en sammenheng med kognitiv fleksibilitet. Skaarderud (2014) definerer mentalisering som evnen til å gi mening til egen og andres atferd i lys av indre motivasjon, som følelser, tanker, lyster og behov; eller ofte forenklet til å se andre innenfra og seg selv utenfra (s. 8). Gjennom mentalisering og sosioemosjonell læring vil elever med ADHD i større grad kunne unngå konflikter og gjøre seg i stand til å utvikle en ansvarlig beslutningsevne knyttet til konstruktive valg om personlig atferd og sosiale interaksjoner (Uthus, 2017). Hun påpeker at mentalisering også er avgjørende for selvstyring, gjennom å kunne regulere og styre egne tanker, følelser og atferd for på den måten å få innflytelse i eget liv (s. 214).

1.5. Forskningsspørsmål

Jeg er interessert i hva elever med ADHD opplevde som støttende faktorer i deres skolehverdag. Av den grunn har jeg valgt å komme i kontakt med elever som hadde ADHD påvist da de selv gikk på barne- og eller ungdomsskolen. Fokuset ligger på hvilke utslag ADHD – diagnosen fikk for dem med tanke på faglig og sosial tilhørighet. Jeg er derfor interessert i elevenes opplevelser og erfaringer rundt hvilke tiltak som virket

spesielt fremmende for deres resiliens og mestringsforventning i skolen, og eventuelt hvordan elevene tenker tilretteleggingen kunne vært gjort annerledes. Med dette i bakhånd har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

«Hvilke tiltak for tilrettelegging opplevde elever med ADHD som viktige for deres opplevelse av faglig og sosial tilhørighet?» og underliggende forskningsspørsmål blir derfor:

- Hvilke utslag fikk diagnosen for deres mestring av sosiale relasjoner?
- Hvordan opplevde elever med ADHD mestring av skolefaglig arbeid?
- Hva er viktig for at elever med ADHD skal oppnå en helsefremmende utvikling i skolen?

1.6. Tidligere forskning

Det finnes mye forskning på hvordan lærere i skolen kan tilrettelegge for elever med ADHD (Rønhovde, 2018 & Statped Vest, 2019). ADHD er imidlertid en kompleks diagnose der det finnes store individuelle forskjeller, og flere undergrupper av diagnosen. Etter at jeg hadde bestemt meg for at det var elever med ADHD jeg var interessert i å forske på, begynte jeg tidlige å gjøre meg noen litteratursøk som omhandlet denne elevgruppen. I denne brifing fasen startet jeg med å lese noen tidligere masteroppgaver knyttet til elever med diagnosen. Dette gav meg en introduksjon i kjernesymptomer på ADHD og hvilke perspektiv andre før meg har tatt tidligere. Innledningsvis fant jeg en god del forskning som gjerne var basert på kvalitative intervju med lærere og deres opplevelser og erfaringer rundt tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. Da jeg har tatt spesialpedagogikk som fag på lærerskolen har jeg en del kjennskap til hva forskning sier om tilrettelegging for elever med ADHD. På bakgrunn av det ble jeg mer nysgjerrig på å ta elevperspektivet, gjennom å få større kunnskap om hvordan elevene selv opplevde og erfarte det å ha ADHD i skolen.

I desember 2020 begynte jeg søkeprosessen ved å søke på ord som «*ADHD symptoms*, *ADHD students* og *ADHD children*» i tillegg til de samme søkeordene på norsk. I Oria resulterte dette i 70 – 100 000 treff. Jeg fikk imidlertid treff på eksekutive funksjoner, som ga meg en pekepinn på at dette vil være interessant å ta med meg videre inn i søkeprosessen. Da jeg var opptatt av å ha et salutogent perspektiv knyttet til elever med ADHD – diagnosen søkte jeg videre i mitt litteratursøk på «*ADHD, Coping*» i Google Scholar hvor jeg merket meg artikkelen «*Coping strategies used by adults with ADHD*» av Susan Young (2005). Jeg forsøkte også både i Oria og i Google Scholar å søke på «*ADHD og mestring*». Dette resulterte gjerne i masteroppgaver, og av den grunn fant jeg det mer hensiktsmessig å søke opp ordene på engelsk. Videre søkte jeg i Google Scholar på «*ADHD, Support*» som resulterte i artikkelen «*ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?*» av D Daley & J Birchwood (2010). Andre søkeord jeg benyttet for å få oversikt over tidligere forskning var «*Motivation*», «*Resilience*» og søkeord som inngår i de eksekutive funksjonene. I de neste avsnittene vil jeg redegjøre for tidligere forskning som jeg finner relevant for min studie.

1.6.1. Mestringsstrategier

Studien til Young (2005) har tatt utgangspunkt i voksne personer med ADHD, men jeg finner likevel funnenees resultater betydningsfulle for min studie. Funnene fra studien viste at gruppen med ADHD hadde sviktende mestringsstrategier i større grad enn kontrollgruppen. Det vil si at gruppen med ADHD hadde vanskeligheter for å mestre, da diagnosen gjerne ga utslag for essensielle faktorer som var avgjørende for å oppnå mestring. Dette viste seg gjennom at gruppen med ADHD var mer konfronterende, brukte unngåelsesstrategier i større grad og hadde større vanskeligheter med planløs problemløsning (s. 813 – 814). Hun konkluderte med at personer med ADHD hadde spesifikke mangler for å mestre, og at de derfor trenger å lære et omfattende sett med positive mestringsevner som de kan benytte seg av i stressende situasjoner. Her trakk hun frem det å utvikle egenkontroll av misadaptive uttalelser, atferd og problemløsning (s. 815). Dette samsvarer med hva Barkley (2015) hevder vanskene til personer med ADHD skyldes, nemlig svekkede eksekutive funksjoner. Young & Gudjonsson (2005), referert i (Young, 2005) rapporterte at personer med ADHD har dårlig prososial funksjon, noe som er med på å svekke deres evne til problemløsning (s. 814). Prososial funksjon er atferd som er fordelaktig for andre, som med andre ord er det vi kjenner som ønsket atferd.

1.6.2. Betydning av vennskap

Forskning som er gjort på elever med ADHD viser at barn med venner i klassen, spesielt barn med stabile vennskap av god kvalitet, er mer sannsynlige til å utvikle positive oppfatninger overfor skolen, som igjen er fordelaktig med hensyn til skoletilpasning (Ladd et al., 1996, s. 1115 – 1116). Forskningen til Ladd et al., (1996) antar at vennskap bidrar til å øke mulighetene for glede og mestring på skolen, da instrumentell og emosjonell støtte også kan komme fra venner. Instrumentell støtte omhandler hjelp til å mestre oppgaver, mens emosjonell støtte handler om å oppmuntre til å bevare oppmerksomheten når ting blir vanskelig (Uthus, 2017, s. 190). Rose & Asher (2000) hevder at barn med venner ser mer frem til å gå på skolen fordi det gir dem muligheter til å leke med venner, snakke med dem om personlige problemer og jobbe med dem i gruppeoppgaver (Marton et al., 2012, s. 873). En studie gjort i McQuade & Hoza (2008) anslår imidlertid at mellom 50 og 80% av barn med ADHD avvises av sine jevnaldrende (s. 320). Dette kan forklare hvorfor barn med ADHD gjerne tiltrekkes av andre barn som viser lærings-, oppmerksomhets- og aktivitetsnivå som ligner dem selv (Marton et al., 2012).

Nyere forskning indikerer at vennskap som fokuserer på utvikling av positive forhold til jevnaldrende, resulterer i positive resultater for barn med ADHD (Hoza et al., 2003, s. 88). Resultatet av studien til Mikami (2010) tydet også på at ungdommer med ADHD opplevde problemer med å få venner, beholde venner, kvaliteten på vennskap og velge venner som ikke var involvert i avvikende aktivitet (s. 193 – 194). Avvikende aktivitet omhandler all atferd som ikke anses som prososial atferd. Marton et al., (2012) konkluderte med at det er mulig at barn med ADHD kan ha nytte av sosial ferdighetstrening, som med andre ord handler om at de eksplisitt lærer det sosiale perspektivet i samfunnet (s. 878 – 879). Forskning antyder også at et godt etablert samarbeid mellom skole og hjem, der målet er å utvikle et godt samarbeid mellom foreldre og barn virker helsefremmende for elever med ADHD i skolen (Mautone et al.,

2011, s. 49). Dette hevder de at vil ha gunstige effekter på atferden hjemme og i samfunnet for øvrig.

1.6.3. Akademiske ferdigheter og tilrettelegging

Vansker knyttet til impuls kontroll, oppmerksomhetskapasitet og hyperaktivitet kan hindre elevens evne til å tilegne seg avgjørende ferdigheter som å fokusere på hva lærerne formidler og viser dem, samhandle med jevnaldrende og andre voksenpersoner og utvikle egne ferdigheter i språk og matematikk (Lahey et al., 1998; Spira & Fischel 2005, referert i Daley & Birchwood, 2010, s. 456). Daley & Birchwood (2010) refererer til Sonuga-Barke og kollegaer (2005) som hevder at barn med ADHD kan unngå diagnosens negative spiral og dårlig skoleprestasjon ved tydelig grensesetting og riktig strukturert klasserom (s. 456). I artikkelen til Daley & Birchwood (2010) viser de til flere tiltak som har fått forskningsoppmerksomhet og som viser faglig nytte for barn og unge med ADHD. Å være plassert i store klasser, med mangel på en-til-en-instruksjon, er forhold som sannsynligvis vil øke elever med ADHD sine faglige vanskeligheter. Peer-tutoring er en strategi der en elev med ADHD blir satt sammen med en peer-tutor for å jobbe med en viss akademisk aktivitet, hvor peer-tutor gir en-til-en-instruksjon og hjelp i ADHD-individets eget tempo (s. 460).

Videre anser Daley & Birchwood (2010) manipulasjon av oppgaver som betydningsfullt i tilretteleggingsarbeidet for elever med ADHD. Manipulasjon innebærer å manipulere oppgaver og instruksjoner for å møte behovene til ADHD-individet. Et annet brukt ord i tilpasset opplæring er differensiering. Dette kan for eksempel handle om å redusere oppgavelengden, dele oppgaver i underenheter, gi eksplisitte instruksjoner og tillemppe levering eller omfang av instruksjonene i henhold til elevens læringsstil (s. 460). Det som gjentar seg som gunstig tilrettelegging for elever med ADHD er tett oppfølging, korte og tydelige beskjeder, reduserte oppgavelengder, tydelige og raske konsekvenser samt økt bruk av belønning (Rønhovde, 2018; Statped Vest, 2019). Dette handler om å imøtekomme elevenes oppmerksomhetsfunksjon og deres evne til planlegging og problemløsning. Iaboni et al., (1995) fant på den andre siden ut at belønning under noen omstendigheter kunne ha uventede negative effekter på ytelsen til barn med ADHD, kanskje fordi de blir begeistret og distraheret av belønning, og spesielt frustrert når de ikke oppnår forventede belønninger (s. 233). Strategitrening gjennom utvikling av elevens selvinstruksjon og selvregulering fremmer Daley & Birchwood (2010) som viktig for at elevene skal få tilfredsstillende måloppnåelse i faglig, akademisk arbeid. De hevder likevel at av funksjonene ved ADHD er det uoppmerksomme symptomer og EFDD som er forbundet med akademiske problemer, mens hyperaktivitet, impulsivitet og komorbide atferdsproblemer ikke er det (s. 461). Oppsummert peker forskningen til Daley & Birchwood (2010) på at tett oppfølging og veiledning forbedrer klasseromsatferd og akademiske prestasjoner.

1.6.4. Barns erfaringer og opplevelser av ADHD

Særsten (2019) har skrevet en artikkel om diagnosen ADHD og gitt eksempler på tiltak som kan settes i verk for denne elevgruppen i grunnskolen. Hun poengterer i artikkelen at barn og unge med diagnosen ADHD er ulike, men at enkelte kan ha behov for særskilt tilrettelegging der faglige og sosiale tiltak kan være avgjørende for deres livskvalitet og læring. Ringer (2019) har skrevet en oppsummerende artikkel som tar for seg flere

kvalitative studier som omhandler barns erfaringer og opplevelser av ADHD. Artikkelen viser til elevenes behov for å kunne tilpasse seg gjennom medisiner og utvikle forskjellige tilpasningsevner, samtidig som det også finnes et behov for å bli akseptert for den man er.

Artikkelen tar også for seg barn- og ungdoms opplevelser av deres sosiale miljø, der tre av fire underkategorier uttrykte negative følelser knyttet til signifikante andre. Begrepet «signifikante andre» blir ofte brukt om personer som er av stor betydning for utviklingen av barnets selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010, s. 53). De negative følelsene omhandlet krav og forventninger som førte til en indikasjon på ADHD, opplevelse av stigmatisering og mangel på tilhørighet (Ringer, 2019, s. 218). Den siste underkategorien gjenspeilte imidlertid tema om signifikante andre som en støtte. Der barn og ungdom opplevde støtten som nødvendig for deres hverdagsfunksjon. Et tydelig kjennetegn ved de tre første opplevelseskategoriene var mangel på kontroll og ambivalens. Barn og ungdom med ADHD kan oppleve atferd, følelser og kognisjoner som ting som eksisterer utenfor seg selv, som aspekter som ikke er relatert til deres vilje og intensjoner, men snarere til ADHD (s. 221). Denne opplevelsen kan skape en følelse av atskillelse mellom selvet og egen atferd, tanker og følelser. Videre poengterte hun at mangelen på tilhørighet og opplevelsen av å bli oppfattet som en stereotype kan også føre til ambivalente opplevelser overfor signifikante andre. Forskningen til Ringer peker derfor på hvor avgjørende det er for elever med ADHD å bli møtt med aksept og forståelse fra menneskene de omgås.

1.7. Avgrensning av oppgaven

Denne studien belyser elevens erfaringer og opplevelser med det å være elev med ADHD i skolen, og hvilke tiltak for tilrettelegging som de opplevde som viktige for deres opplevelse av faglig og sosial tilhørighet. Den er begrenset til å gjelde hva mine informanter har erfart og hvordan de har opplevd en skolehverdag med denne diagnosen. Jeg har bevisst valgt å fokusere på diagnosen generelt, og derfor latt være å utdype tilleggsvanskene som flere elever med ADHD kan ha. Imidlertid blir det nevnt at to av informantene hadde dysleksi i tillegg til ADHD. Dette velger jeg å være åpen om for å øke studiens troverdighet og overførbarhet. Jeg utdyper ikke kjønnsforskjeller, eller de ulike undergruppene av diagnosen. På grunnlag av oppgavens omfang har jeg valgt å unngå å snakke om årsaksfaktorer til diagnosen, men heller vektlagt hvordan disse elevene har mestret konsekvensene av diagnosen.

Vanskene knyttet til ADHD – diagnosen kan argumenteres å være uheldige for menneskets psykiske helse, og derav en faktor som kan føre til uhelse. Jeg har valgt å se diagnosen opp mot hva som bringer helse, gjennom å ta et salutogent perspektiv. Dette har jeg valgt fordi jeg er interessert i å finne ut av hvilken påvirkning lærere, foresatte og medelever har for at elever med ADHD skal oppnå mestring i skolen. Jeg vil på bakgrunn av det analysere resultatene fra funnene opp mot teori knyttet til motivasjon og mestring. Teori knyttet til resiliens og salutogenese vil også belyses i lys av mine empiriske funn. Da jeg har fokus på salutogenese, vil det være elevens beskyttelsesfaktorer som primært vil bli belyst i denne oppgaven, da det er disse som virker helsefremmende for elevens resiliens i skolen.

1.8. Oppbygning av oppgaven

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1 redegjøres det for tema. Det innebærer bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning, forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven. I tillegg vil kapitlet inneholde en innføring i diagnosen ADHD, samt en presentasjon av hva som inngår i eksekutive funksjoner.

I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske grunnlag. Kapitlet omhandler teori knyttet til resiliens og salutogenese, i tillegg til motivasjonsteori som er av betydning for elevenes mestring i skolen.

Kapittel 3 er metodekapittel med utdypning av kvalitativ metode, vitenskapsteoretisk forankring og gjennomføring av studien. Jeg har gjennomført seks dybdeintervju med elever som har en ADHD- diagnose. Videre har jeg kommentert studiens kvalitet med fokus på reliabilitet, validitet og overførbarhet.

I kapittel 4 vil jeg presentere mine empiriske funn i henhold til relevant teori. Her vil jeg trekke inn direkte sitater fra informantene og redegjøre for mine viktigste funn. Kapitlet vil bestå av drøfting der jeg diskuterer informantens utsagn opp mot teori og hva læreplanen anser som essensielle faktorer for opplæringen.

Kapittel 5 er det siste og avsluttende kapitlet i oppgaven. Med bakgrunn i funnenes resultat, sett opp mot teori vil jeg prøve å besvare forskningsspørsmålet gjennom å sammenfatte studiens viktigste funn i lys av relevant utdanningspolitikk.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er av betydning for en helsefremmende utvikling i skolen, nemlig elevenes opplevelse av prestasjon, motivasjon og mestring.

2.1. Beskyttelsesfaktorer

Resiliens og salutogenese er to fagbegreper som tar for seg hva det er som bringer god psykisk helse. Både resiliens og salutogenese forutsetter at mennesket har vært utsatt for eller opplevd noe stressende som har fått konsekvenser for egen eller andres helse (Olsen & Traavik, 2010; Uthus, 2017). De to teoretiske perspektivene peker på helsefremmende faktorer for mennesker som opplever stressende livsbetingelser, som for eksempel ADHD kan forstås som.

2.1.1. Resiliens

Begrepet resiliens omhandler det å klare seg bra til tross for opplevd risiko (Olsen & Traavik, 2010). De definerer begrepet som en positiv utvikling, såfremt den er det sett i forhold til alvorlighetsgrad på belastningen barnet har vært utsatt for (s. 35). Resiliens handler blant annet om risiko, sårbarhet, samspill, styrker og beskyttelsesfaktorer. De poengterer at elever som har vært utsatt for risiko, omhandler gjerne risikofaktorer som omsorgssvikt, mishandling, alvorlig konflikt i familien, foreldres dramatiske skilsmisse, rusmisbruk eller psykiske helseproblemer hos foreldrene (s. 27). Vanskene som ADHD og EFDD medfører oppleves ifølge Engh (2014) problematisk for eleven selv, da det er slitsomt å ikke leve opp til forventninger, møte krav som man ikke er i stand til å innfri og å stadig bli bedt om å være stille og holde seg i ro (s. 21). Da slike vansker påvirker elevens funksjonsnivå anser jeg ADHD å være en risikofaktor.

Rønhovde (2018) hevder at faktorer som evnenivå, temperament, selvfølelse og selvbilde, støttende familieforhold, opplevelse av trygghet og kontroll over sin egen situasjon er av betydning for å bli resilient (s. 266). Olsen & Traavik (2010) poengterer hvor betydningsfullt mestring er for å oppnå resiliens, til tross for at mestring i større grad enn resiliens baseres på læring av ulike ferdigheter eller mestring av alle livets situasjoner (s. 28). Begrepet «*Islands of competence*» oversettes til «*kompetanseøyer*» på norsk, og illustrerer de områdene der barnet selv opplever mestring, i tillegg til at barnet blir bekreftet fra omgivelsene at «*dette fikk du bra til*» (Rønhovde, 2018, s. 267). Slik anerkjennelse gir sannsynlig også mer langsiktig innlæring i form av bedre selvfølelse, tro på egen mestring og lyst og mot til å prøve igjen en annen gang.

For å i det hele tatt snakke om resiliens, må eleven ha vært utsatt for en risiko av en type som har gått ut over eleven selv, familien, nettverket eller samfunnet for øvrig (Olsen & Traavik, 2010, s. 40). Tidligere forskning har pekt på hvordan konsekvensene av diagnosen ADHD kan medføre i lærevansker, lavt selvverd og vanskeligheter i sosiale forhold, som er av betydning for elevens psykiske helse i skolen. Lisbeth Brudal (2006), referert i Olsen & Traavik (2010) reiser spørsmålet om resiliens til syvende og sist dreier seg om å være tilpasningsdyktig i forhold til livets mange tildragelser (s. 30). For å oppnå en positiv utvikling hos elever med ADHD må skolen fremme elevens sterke sider, mestringsopplevelser og kompetanseheving, og fokusere mindre på vansker og begrensninger. Videre poengterer Olsen & Traavik (2010) at kanskje den aller viktigste

faktoren for å oppnå resiliens er en varm og støttende relasjon til minst en av foreldrene eller til en annen signifikant person i nær familie eller i nettverket for øvrig (s. 48). Foreldrenes evne til å formidle forventninger og sette grenser, og deres evne til å legge til rette for en forutsigbar hverdag gjennom vanlige rutiner som måltider, innetider og leggetider er også av betydning for resiliens. Oppsummerende vil gode relasjoner i skolen, blant jevnaldrende og i nærmiljøet virke beskyttende, samt et godt skole - hjem samarbeid og lærernes forventninger til elevenes mestring ha en sentral betydning for elevenes trivsel og utvikling, og følgelig viktige resiliensfaktorer (s. 48).

2.1.2. Tilhørighet og salutogenese

Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker og defineres som en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvisning (Uthus, 2017, s. 159). Tilhørighet dreier seg med andre ord om å føle på en positiv emosjonell kontakt til andre mennesker. Uthus (2017) trekker frem en følelse av tilhørighet som viktig for elevenes psykiske helse, samt motivasjon og innsats i det faglige arbeidet på skolen. Behovet for tilhørighet må ifølge Ryan & Deci (2000) være dekket før vi kan orientere oss mot og fatte interesse for læring og utvikling (s. 68). Diseth (2019) forklarer tilhørighet som et behov for trygghet og forsikring om å bli ivaretatt av andre, som gjerne omtales som behovet for anerkjennelse (s. 75). Tilhørighet er ifølge nyere forskning nesten like grunnleggende for oss mennesker som behovet for mat (Uthus, 2017).

Tilhørighet er også nært forbundet med Antonovskys begrep "sence of coherence" eller følelse av sammenheng, og salutogenese. Salutogenese beskrives som "det som bringer helse", eller det som gjør oss friske, til tross for at vi utsettes for stressende livsbetingelser (Uthus, 2017, s. 19). Antonovskys utgangspunkt for å utvikle denne teorien var en undring over hva som gjør at mennesker kan håndtere store påkjenninger i livet (s. 19). Det å leve et godt liv innebærer å håndtere motgang og utfordringer, og for de elevene med ADHD i skolen innebærer dette en evne til å håndtere vanskene som følger av diagnosen. Salutogenese-faktorer er ifølge Antonovsky (1996) alt fra fysiologiske behov til det å mestre utfordringer og utvikle seg selv som menneske (s. 14). Han utarbeidet tre faktorer for opplevelse av sammenheng, nemlig forståelse av ens egen situasjon (comprehensibility), tro på at en kan finne frem til løsninger (manageability) og finne god mening i å forsøke på å finne frem til en løsning (meaningfulness). Sentralt i teorien er at mennesket trenger å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen, eller "sence of coherence", som forutsetning for god psykisk helse. Psykisk helse har her en sosial orientering; der en opplevelse av mening og sammenheng ikke oppnås individuelt, men i det sosiale miljøet (Uthus, 2017, s. 20). Løhre (2018) skriver om tilhørighet i skolen, og peker på at ensomhet trolig vil svekke opplevelsen av skoletilhørighet, mens vennskap kan styrke skoletilhørigheten (s. 107). Det kan derfor tenkes at et inkluderende fellesskap virker helsefremmende for utsatte elever i skolen.

2.2. Motivasteori

Motivasjon er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) en *situasjonsbestemt* tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (s. 139). Det er et begrep som sier noe om hvilken innsats elevene yter, valgene de gjør og hvilken utholdenhet de har for arbeidet (s. 57). Elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen er derfor

av betydning for elevens motivasjon i skolen. Hvilke forventninger lærerne har til dem er også en avgjørende faktor for motivasjonen elevene har med seg inn i arbeidet. Uthus (2017) skriver at det å ha tro på seg selv og egne evner til å mestre er grunnleggende for menneskets motivasjon (s. 160). For de elevene med særskilte behov eller som av andre grunner har lett for å falle utenfor fellesskapet kan gjerne ha større vanskeligheter med å opprettholde motivasjon for skolearbeid. Årsaker til dette kan skyldes at disse elevene gjerne har erfaring med å mislykkes ved bestemte oppgaver tidligere eller at de opplever mangel på både faglig og sosial tilhørighet (Befring et al., 2019). I tillegg kan disse elevene være ekstra utsatt for stigmatiserende og negative holdninger fra medelever og lærere, noe som har innvirkning på hvordan eleven vurderer sin egenverdi. Andre risikofaktorer kan medføre i at disse elevene gjerne er ekstra utsatt med tanke på å opparbeide seg god motivasjon og mening med skolearbeidet. Dette kan for eksempel handle om at foreldrene har en negativ holdning til utdanning, eller at utallige ganger med å mislykkes med faglig arbeid har dratt eleven så langt ned at fremtiden rett og slett virker håpløs (s. 655). Det er derfor det er så viktig at elevene har erfaring med å mestre, slik at de også øker forventning om mestring.

2.2.1. Mestringsforventning

«Det man gjør bra, liker man å gjøre» skriver Rønhovde (2018) som understreker sammenhengen mellom mestring og motivasjon. Mestring handler om å få til det man gjør, som vil medføre i mer effektiv læring gjennom at eleven knytter positive følelser både til læringsprosessen og til de ferdighetene og kunnskapene det er snakk om (Befring et al., 2019, s. 180). Studier av mestring, forventning og selvoppfatning har vist at erfaringer med å mislykkes er særlig uheldig i begynnelsen av en læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 31). Det å ikke nå opp til forventningene setter en holdning i eleven om at hen ikke er god nok, som får konsekvenser for elevens forventning om mestring.

Den kanadiske psykologen Bandura (1997) utviklet begrepet *self-efficacy* eller *forventning om mestring*, som omhandler forventninger om å være i stand til å utføre en oppgave. Forventningene om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven er også av betydning for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Bandura (1997) er mestringsforventning nært knyttet opp til tankene og følelsene våre. Skaalvik & Skaalvik (2018) hevder at elever som har lave forventninger om å mestre en oppgave, vil fortere senke innsatsen eller gi opp når hen møter problemer. Motsatt vil elever som har en forventning om å mestre, ha større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter problemet (s. 158). Diseth (2019) hevder at et høyt nivå av mestringsforventning gir større utholdenhet ved oppgaver som oppleves vanskelige, mer motstandsdyktige mot egne feil og større tilfredshet med arbeid og livet generelt (s. 147). Han konkluderer også med at mestringsforventning har sammenheng med bedre prestasjoner, samt hardere og mer vedvarende arbeidsinnsats (s. 147). Rønhovde (2018) oppsummerer at erfaring om mestring er viktig både for å øke troen på egen mestring i nye situasjoner og for å våge å gå løs på en ny oppgave som man på forhånd ikke vet om man lykkes med (s. 265).

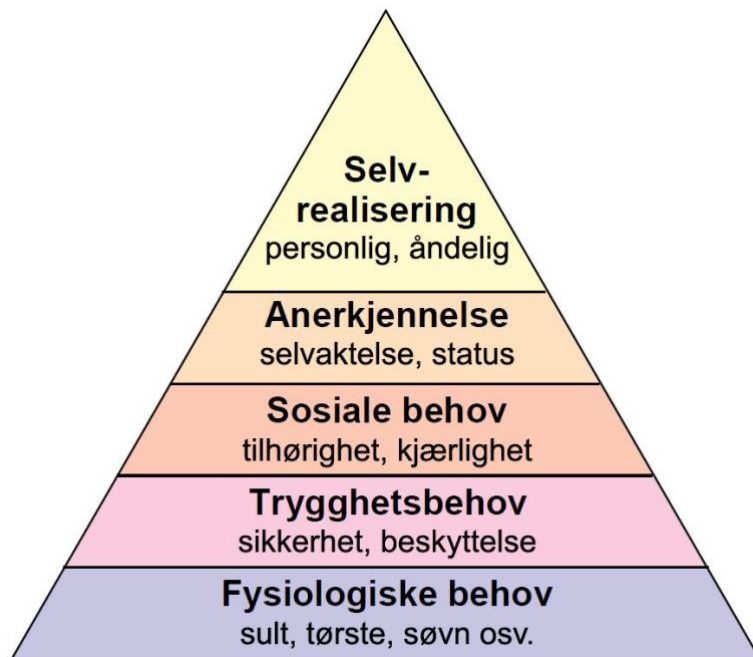
Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at forventning om mestring gir konsekvenser for valg av aktivitet, innsats og utholdenhet, og for om man velger adekvate strategier for problemløsning, noe som medfører i at forventningene også får betydning for

læringsutbytte og resultatene (s. 158 -159). Prinsippet om tilpasset opplæring er at skolen må gi alle elevene tilpasset opplæring, som innebærer at lærestoff, undervisning og oppgaver er tilpasset elevens ståsted og forutsetninger. Forskning gjort på elever med likt kognitivt utgangspunkt, resulterte i at de elevene som hadde stor tro på egen mestring satt høyere ambisjoner for seg selv, viste større strategisk fleksibilitet i problemløsning og oppnådde høyere intellektuell kompetanse enn elevene som ikke hadde tro på egne evner (Bandura, 1997, s. 215). Evner og anlegg har selvfølgelig stor betydning for hva vi er i stand til å prestere, men vel så avgjørende er det hvordan vi tenker om egen mestring (Uthus, 2017, s. 161). Det kan derfor tenkes at elever som har særskilt behov for støtte i skolen opplever lavere forventning om mestring, nettopp på grunn av at tidligere erfaringer tilsier at de ikke mestrer oppgaven eller at de ser at de ikke mestrer de samme oppgavene som medelevene sine. Mestringserfaringer setter et grunnlag for hvordan elever vurderer seg selv og sine evner.

2.2.2. Trygghet

Maslow tenker seg at menneskets behov kan fremstilles gjennom et hierarki, der de helt grunnleggende behovene som mat, vann og varme, må tilfredstilles for at vi skal kunne overleve (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Behovet for trygghet omhandler forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet (s. 145). Det som er interessant med modellen til Maslow er at behovet for trygghet står som det nest viktigste behovet, noe som kan diskuteres da dette gjerne er vell så avgjørende som de fysiologiske. En elev som er redd for å få juling når han kommer hjem fra skolen, vil ikke ha gode forutsetninger for å være påkoblet på faget som gjennomgås i timen (s. 145). På samme måte som om en elev møter på skolen helt utsultet. Rangeringen til Maslow viser relevans til spesialpedagogikk, da den kan bidra til å hjelpe oss og forstå elever med særskilte behov i skolen. Dersom elever opplever utrygghet, kan det virke hemmende i deres læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). Trygghet innad i et læringsmiljø vil med andre ord være et nødvendig behov for å kunne mestre skolehverdagen. Noddings (2001) utviklet begrepet «caring», som innebærer å bry seg om andre, gjennom å gi omsorg og hjelp til å utvikle og realisere andre mennesker. Caring handler om å ønske det beste for andre, noe som forutsetter at lærere tar hensyn til elevenes behov, samtidig som det settes klare forventninger til dem. Medelever og lærere som viser «caring» er opptatt av å etablere gode relasjoner. Dersom lærere viser «caring» kan det bidra til at flere elever opplever seg akseptert, der de ivaretas med trygghet og anerkjennelse. Figur 2.1. er hentet fra Bjørn Norheim som illustrerer Maslows rangering av menneskets behov.

Figur 2.1. Maslows behovspyramide



Figur 1. Maslows behovspyramide, av B, Norheim 2018
(<https://ndla.no/subject:24/topic:1:183771/topic:1:184794/resource:1:4017?filters=urn:filter:777ae87e-ca79-4866-920a-115cfeb7bbe1>) CC-BY-SA-4.0

2.2.3. Selvbestemmelsesteori

Teorien om selvbestemmelse peker på at tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse må ivaretas i skolen og i oppdragelsen for at elever skal kunne utvikle og bevare indre og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Tilhørighet handler om å oppnå aksept fra miljøet. Kompetanse er en forutsetning for å skape interesse og for å kunne vurdere seg selv som en bidragsyter i en gruppe, og behovet for selvbestemmelse krever at elevene opplever medbestemmelse og står ovenfor noen valgmuligheter. Skaalvik & Skaalvik (2018) fremmer autonomistøtte som viktig for å ivareta elevenes medbestemmelse som innebærer å gi elevene utfordringer, muligheter for valg, hjelpe dem med å finne mening eller relevans med oppgavene og gi positiv feedback (s. 153 – 154).

Indre motivasjon, som er den mest ideelle motivasjonen vi ønsker elevene skal oppnå, omhandler aktiviteter og oppgaver som eleven finner lystbetont å arbeide med (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Det er imidlertid ikke all aktivitet som foregår i skolen som kan drives av indre motivasjon. Autonom ytre motivasjon omhandler en selvbestemt handling, der eleven har valgt noe fremfor noe annet (s. 151). En slik motivasjon henger gjerne sammen med at eleven opplever handlingen som viktig, selv om det ikke er en lystbetont aktivitet. Da alle elever har sine sterke og svake sider, vil læring i fellesskap kunne bidra til å løfte elevenes kvaliteter og synliggjøre for medelever at vi alle er utstyrt med ulike ferdigheter. Ved å øke elevenes forståelse for hverandres ulikheter og hjelpe dem med å anerkjenne og akseptere forskjellene, kan det bidra til at flere elever med særskilte behov opplever tilhørighet i skolen. Da et behov for tilhørighet er viktig for elevenes selvbestemmelse og indre motivasjon, kan det se ut til at en inkluderende opplæring kan virke helsefremmende for elever med ADHD.

2.2.4. Selvverd

Bandura (1997) skiller mestringsforventning fra selvtillit ettersom mestringsforventning refererer til vurdering av personlig evne, mens selvtilliten omhandler vurderinger av egenverdi. Elevenes selvtillit, altså hvordan de verdsetter seg selv er også av betydning for hvordan de presterer og mestrer skolehverdagen. Dette kjenner vi også som elevens selvverd. Skaalvik & Skaalvik (2018) refererer fire kilder til selvverd. Dette omhandler å innfri egne ambisjoner, hvordan en presterer på områder som en selv anser som viktige, det å leve opp til andres forventninger og ikke minst hva en mottar av anerkjennelse og støtte (s. 101). Videre refererer Skaalvik & Skaalvik (2018) til Rosenbergs (1997) teori om betydningen av dissonant miljø til selvverd. En elev med ADHD vil i mange tilfeller befinne seg i et dissonant miljø der en skiller seg ut fra mengden gjennom prososial atferd, svekket impuls kontroll, oppmerksomhetsvansker eller andre tilleggsvansker. Rosenberg (1997) påpeker at det ikke nødvendigvis er den enkeltes egenskaper i seg selv som påvirker selvvurderingen, men heller samspillet mellom mennesket og miljø. Skaalvik & Skaalvik (2018) antyder at virkning av straff kan i noen former få negativ effekt på elevens faglige selvvopfatning, og på den måten få uheldige konsekvenser for elevens motivasjon, faglig utvikling og mental helse (s. 40). Uthus (2017) hevder at det å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av viktige andre er en meget sterk kilde til selvverd (s. 79). Sosiale behov og behovet for anerkjennelse kan derfor se ut å være sentrale faktorer for å ivareta en helsefremmende utvikling for elever med ADHD i skolen.

2.2.5 Selvregulering

Elever som blir lyttet til og har medansvar for eget liv i skolen, kan utvikle seg til å bli agenter i eget liv (Uthus, 2017). Begrepet omhandler å støtte barn og unge til å mestre egne liv, og noe som bør være sentralt i et helsefremmende inkluderingsbegrep (s. 164). For å kunne fungere som agent i eget liv, kreves det at personen er selvregulert. Selvregulering inkluderer ferdigheter for planlegging og organisering, regulering av egen motivasjon og anvende kognitive ferdigheter for å tilegne seg kunnskap og ta i bruk forskjellige strategier (Bandura, 1997, s. 174 – 175). Det omhandler at eleven kan strukturere en fremgangsmåte, finne ut hvilke redskaper og kunnskaper som trengs for å nå målet, for deretter å ta en vurdering av om strategien fungerer eller om eleven må endre eller søke støtte for å nå målet. Utvikling av selvregulering kan se ut til å bli vektlagt i den nye læreplanen for opplæringen, da skolen skal legge til rette for *skaperglede, engasjement og utforskning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Utforskende undervisning samsvarer med Wiestad (2006) sitt syn på læring, da hun hevder at kroppsgrunnet er en viktig ressurs og en kilde til kognitiv og emosjonell vekst (s. 123). Kroppslig læring handler om å ta i bruk bevegelses- og sanseapparatet for å utvikle kompetanse, og ses derfor gjerne i sammenheng med utforskende aktiviteter.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere metodiske valg, fremgangsmåter og gjennomføring av datainnsamling. Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert dybdeintervju som metode for å besvare forskningsspørsmålet «Hvilke tiltak for tilrettelegging opplevde elever med ADHD som viktige for deres opplevelse av faglig og sosial tilhørighet?» Analysen av datamaterialet har en fenomenologisk tilnærming ved at jeg gjennom analysearbeidet ønsker å legge vekt på elevenes opplevelser og erfaringer.

3.1. Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor samfunnsforskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Den metoden som er mest formålstjenlig å benytte avhenger av hva man ønsker å få mer kunnskap om (Befring, 2015, s. 40). En kvantitativ tilnærming er opptatt av utbredelse og antall, og forskeren har gjerne en mer distansert posisjon til det som studeres (Ringdal, 2007). Det ser vi ofte gjennom at forskeren samler inn data ved hjelp av spørreundersøkelser. Innenfor en kvalitativ tilnærming er det vanlig å gå i dybden på et fenomen for å få fyldigere forståelse for det som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 28). Forskere har også gjerne større delaktighet i innsamling av data ved kvalitativ forskning. Videre skriver de at ved kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap i stedet for generalisering (s. 233). Når de snakker om en overføring av kunnskap omhandler det at leseren kjenner igjen noen trekk av det forskeren beskriver og dermed kan forstå sin egen hverdag, kontekster eller samfunnet på en annen måte enn tidligere. Mitt forskningsspørsmål er utarbeidet med en hensikt i å finne ut av hva elever med ADHD opplevde som hensiktsmessige tilretteleggingstiltak i skolen for å ivareta elevenes faglige og sosiale tilhørighet. For å få større innsikt i hva det var som opplevdes støttende, tenker jeg at en kvalitativ tilnærming er den mest adekvate metoden å benytte for å besvare forskningsspørsmålet.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en av de mest brukte metodene for innhenting av informasjon i forskning med kvalitativ tilnærming (Befring, 2015; Johannessen et al., 2016). Målet med intervju er å avdekke informantens opplevelse av verden og få frem erfaringsbasert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forskeren kan ved hjelp av et kvalitativt forskningsintervju motta nyanserte beskrivelser om intervjupersonens opplevelser og erfaringer av sosiale fenomen. I mitt forskningsprosjekt vil et kvalitativt forskningsintervju egne seg godt da det er elevenes opplevelser og erfaringer jeg er ute etter å hente informasjon om.

Det finnes ulike typer kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Åpne intervju har ikke noen forhåndsbestemt struktur som skal følges, men ett tema som skal utdypes. Spørsmålene som stilles lages ut fra informantens beretninger, og det er lagt stor vekt på oppfølgingsspørsmål. På den andre siden finnes strukturerte intervjustudier der alle spørsmålene som stilles er fastlagt på forhånd, og der det er lite rom for å stille oppfølgingsspørsmål og ta inn tema som ikke var klarlagt på forhånd. I mellom disse ytterpunktene finnes det studier som har en delvis strukturert struktur som vil si at forskeren har en ferdig laget intervjuguide, som gjerne er laget på bakgrunn av

resultat i tidligere studier og teoretiske begreper på det feltet som studeres. Intervjuguiden brukes som en støtte for forskeren i intervjusamtalen, og brukes gjerne på flere informanter for å få frem ulike synspunkt på temaet som studeres. Intervjuguiden følges imidlertid ikke slavisk, det er mulig å endre på rekkefølge, gå i dybden på noen tema fremfor andre i forhold til hva som er mest relevant, og informantene kan også trekke inn tema som ikke står i guiden. Guiden er ofte bygget opp av hovedtema, med flere aktuelle oppfølgingsspørsmål. Det blir da opp til forskeren å vurdere underveis hvilke spørsmål og tema som skal legges vekt på. Forskerens samtalekompetanse er dermed viktig for å sikre at samtalen oppleves som en trygg samtalsituasjon, hvor informantene beretter om ulike sider ved fenomenet som skal studeres. Et slikt intervju kalles også for et semistrukturert dybdeintervju, der målet er å forstå informantens livsverden sett fra deres ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Forskerens evne til å stille oppfølgingsspørsmål som lar informantene fortelle i dybden og sette ord på tanker og opplevelser er derfor sentralt i denne intervjuformen.

De fleste kvalitative forskningsintervju tar utgangspunkt i en utarbeidet intervjuguide. Thagaard (2018) skriver at spørsmål bør formuleres slik at de åpner for den intervjuedes opplevelser og erfaringer. Åpne og eksplorerende spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sitt syn, uten at forskeren legger noe som helst føring i det stilte spørsmålet (s. 97). Kvale & Brinkmann (2015) har utarbeidet en tabell med ulike spørsmålstyper som kan brukes i en intervjusetting. Introduksjonsspørsmål åpner for fremkalling av spontane og rike beskrivelser hvor informanten får presentert det de selv anser som viktig for studiens formål (s. 166). Et slikt spørsmål starter gjerne med «*Kan du fortelle om..?*» og «*Husker du tilbake til..?*». Johannessen et al., (2016) nevner forskerens evne til å lytte som verdifullt i en intervjusetting da forskeren må høre hva som sies, og sjekke at informanten forstår tema og spørsmål (s. 154). Oppfølgingsspørsmål er spørsmål som stilles ved det som nettopp ble sagt, mens inngående spørsmål går hakket videre gjennom å spørre om informanten kan si noe mer om det som hen akkurat sa (Kvale & Brinkmann, 2015). Direkte spørsmål er spørsmål som stilles for å få en direkte avklaring fra informanten, og fortolkende spørsmål benyttes av forskere for å forsikre seg at hen har skjønnet intervjupersonen riktig (s. 167).

Før en kvalitativ undersøkelse skal utføres må forskeren definere et utvalg for å finne ut hvilke personer som hen ønsker å få informasjon fra. Thagaard (2018) presiserer at når utvalget er relativt lite, er det særlig viktig at vi anvender en utvelgingsprosess som gjør at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer (s. 54). Dette omhandler å velge personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige med tanke på problemstillingen. Denne studien baserer seg på retrospektive intervju som bygger på data som har hendt, altså noe som er forankret i fortiden (Befring, 2015, s. 112). Et slikt intervju er avhengig av informasjonsrike informanter som er i stand til å gå inn i seg selv og reflektere rundt hvordan ting opplevdes da det skjedde, samtidig som de må ha evnen til å formidle egne erfaringer og opplevelser rundt tematikken i dag (s. 118). I metodelitteraturen kalles dette for strategisk utvelgelse av informanter, da det styrker kvaliteten på datamaterialet (Johannessen et al., 2016). For å kunne rekruttere hensiktsmessige informanter, er det lurt å utvikle et samarbeid med formelle personer i feltet som kan representere prosjektet i første omgang, benevnt som «gatekeepers» eller døråpnere (Thagaard, 2018, s. 60). Johannessen et al., (2016) presenterer snøballmetoden, som omhandler at informantene rekrutteres ved at forskeren forhører seg med personer som vet mye om det temaet som undersøkes, og som forskeren bør komme i kontakt med (s. 119 – 120).

3.1.2. Vitenskapsteoretisk forankring

All forskning bygger på en vitenskapsteoretisk forankring. Hvilken som benyttes vil påvirke forståelsen som utvikles i løpet av forskningsprosessen og hva forskeren velger å søke informasjon om (Thagaard, 2018, s. 33). Hun forklarer fenomenologisk meningsforståelse gjennom at forskeren tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse eller en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (s. 36). Mer presist er fenomenologi en tilnærming som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg vil gjennom denne masteroppgaven benytte meg av et fenomenologisk vitenskapssyn, der jeg vil tolke informantenes forståelse og erfaringer ut ifra den forståelsen informantene selv har.

3.2. Datainnsamling

3.2.1. Intervjuguide

Jeg begynte tidlig å utarbeide utkast til intervjuguide (vedlegg 5), og var fokusert på å formulere åpne og relevante spørsmål som kunne bidra til å gi reflekterte og fullstendige svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Det første utkastet mitt bar imidlertid preg av veldig mange spørsmål under de overordnede temaene jeg hadde satt meg. I samarbeid med veilederne mine og gjennom teori på kvalitative intervju, ble jeg oppmerksom på hvor viktig det er å bruke tid på utforming av intervjuguide, da dette er verktøyet som står for innsamlingen av forskningens datamateriale. Omsider etter flere runder med veiledning og samarbeid med medstudent fikk jeg testet ut og utformet en intervjuguide med åpne og eksplorerende spørsmål.

Intervjuguiden har jeg valgt å bygge opp etter 8 tema, som inkluderer innledende og avsluttende emne, der jeg har spørsmål knyttet til hvert emne. Spørsmålene har til hensikt å gi innblikk i elevens erfaringer og opplevelser av å ha ADHD på barne- og ungdomsskolen. Det første emne omhandler generell bakgrunnsinformasjon der jeg hadde som formål og varme opp informanten med spørsmål som jeg forventet hen syns var greie å svare på. Her fikk jeg blant annet informasjon om hvilken linje eleven gikk på nå i videregående opplæring. Det neste emnet var *opplevelse av diagnosen ADHD*, der jeg ville få innsikt i hvilke symptomer og utslag diagnosen fikk for dem. Videre har jeg emnene *Opplevelse og forventinger om faglig mestring, faglig og sosial støtte fra lærerne* og *sosial mestring*. Her hadde jeg som formål å studere hva som gjorde at informanten opplevde mestring og hvilken støtte som var avgjørende for både faglig og sosial mestring i skolen. Det neste emnet gikk på medbestemmelse, der jeg kort ønsket å få vite noe om hvordan eleven opplevde å bli hørt gjennom å få medvirkning, om dette ikke var tilstrekkelig eller om eleven opplevde medvirkning som mindre viktig. Tema syv omhandler *Forholdet mellom skole-hjem*. Dette har jeg valgt å ha med da kriteriet for å få påvist ADHD omhandler at symptomene skal opptre på flere arenaer. Hvilken støtte informanten fikk fra de hjemme kan derfor ha hatt betydning på hvordan eleven opplevde skolehverdagen. Avslutningsvis stilte jeg noen reflekterende spørsmål der jeg søkte informasjon om hva informanten ville vektlagt som essensielle faktorer for at elever med ADHD skal oppleve en helsefremmende skolehverdag.

3.2.2. Utvalg og rekruttering av informanter

Problemstillingen i min studie legger føringer ved at informantene skal ha hatt påvist ADHD fra barne- eller ungdomsalder, og dermed har erfaringer og opplevelser knyttet til hvordan det var å være elev med ADHD i grunnskolen. Jeg bestemte meg også for at informantene måtte være elever på videregående skole i dag, noe som utgjorde et spekter i alder fra 16 – 19 år. Kjønn og annen bakgrunnsinformasjon var ikke relevant i utvalgsprosessen.

Etter godkjenning og klarsignal fra NSD tok jeg kontakt med flere videregående skoler i Trøndelag. Her sendte jeg over en pitch, altså en presentasjon av prosjektet, for å kunne entre felten. Pitchen inneholdt generell informasjon om meg, formål med prosjektet og beskrivelser av krav til elever jeg ønsket å intervju. Den ga også informasjon om forskningsetiske retningslinjer for prosjektet, slik som lydopptak og konfidensialitet. En slik presentasjon av prosjektet er en forkortelse av informasjonsskrivet som jeg senere sendte over på mail, i takt med samtykkeerklæringen til de som meldte interesse av å delta i prosjektet.

Da jeg hadde kontaktet til sammen ni videregående skoler i Trøndelag og interesseorganisasjonen ADHD Norge via mail og telefon fikk jeg ikke noen form for tilbakemelding. Da bestemte jeg meg for å utvide søket mitt til å kontakte videregående skoler på Sørlandet. Til sammen kontaktet jeg 19 videregående skoler og ADHD Norge Sør-Trøndelag og Agder. Da brukte jeg skolene og interesseorganisasjonene som det Thagaard (2018) omtaler som «gatekeepers» for å entre felten. Etter første runde med telefonsamtaler fikk jeg avslag fra tre videregående skoler i Trøndelag, utenom det fikk jeg ingen tilbakemelding. Jeg bestemte meg derfor, i samråd med veiledere, om å prøve å ta kontakt igjen to uker senere, for å høre om det var noe mulighet for å få rekruttert noen informanter via dem. Denne gangen ba jeg spesifikt om å få komme i kontakt med spesialpedagogiske rådgivere ved skolene, da disse gjerne har kjennskap til de elevene som har ADHD på skolen. Da utvidet jeg rekrutteringsprosessen mot det Johannessen et al., (2016) kjenner som snøballmetoden. I denne runden var det flere som var positive til å informere enkelte elever med ADHD om forskningsprosjektet mitt. Jeg tok også kontakt med tanten min, som er lærer ved en videregående skole, og ei venninne som har søsken på den alderen for å se om det var noe mulighet for å hente ut noen informanter via dem.

Jeg fant fort ut at skulle jeg få rekruttert noen elever måtte jeg yte en innsats selv gjennom å ta kontakt via telefon flere ganger. Jeg fikk imidlertid høre ved flere anledninger at skolene fikk utallige henvendelser angående forskningsprosjekter, og med tanke på koronasituasjonen skolene står ovenfor i dag, opplevde jeg det svært krevende å få tak i informanter. Da jeg omsider fikk noen positive tilbakemeldinger fra skoler og elever som hadde hørt om masterprosjektet mitt, sto jeg ovenfor et par dilemma om eleven var innenfor det jeg hadde satt som kriterier for informanter i studien. Jeg hadde i første omgang satt meg et kriterium om at informantene skulle ha fått påvist ADHD - diagnosen i løpet av barneskolen, men jeg valgte å eliminere dette kriteriet da jeg fikk interesse fra informanter som hadde fått diagnosen på ungdomskolen. Dette valget tok jeg da jeg ikke fant det spesielt avgjørende når eleven fikk diagnosen påvist, og i tillegg ville elimineringen gi meg raskere adgang til felten. I tillegg ble jeg kontaktet av en informant som var diagnostisert med ADD. Denne betegnelsen brukes ikke lengre, men det tilsvarer ADHD uoppmerksom type. Etersom jeg opplevde rekrutteringen noe

krevende, valgte jeg å beholde denne informanten. Til slutt var jeg heldig som kom i kontakt med hele seks elever som ville delta i studien min. Av de seks er fire gutter og to jenter. Jeg intervjuet to informanter ved fysisk oppmøte, og da hadde jeg printet ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring slik at informanten signerte før gjennomføringen. De resterende informantene som sa seg villig til deltakelse sendte den signerte samtykkeerklæringen til meg over mail.

3.2.3. Presentasjon av informanter

Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn for å beskytte deres anonymitet. Navnene de har fått er: Pia, Ivar, Liv, Stian, Ole og Trond. Tabell 3.1. viser en mer detaljert presentasjon av informantene.

Tabell 3.1. Presentasjon av informantene.

Navn	Kjønn/alder	Utdanning	Påvist ADHD
Pia	Jente, 18 år	Musikklinjen (3. klasse)	ADHD uoppmerksom type 5./6. klasse
Ivar	Gutt, 18 år	Idrettslinjen (3. klasse)	9. klasse
Liv	Jente, 18 år	Dramalinjen (3. klasse)	6. klasse
Stian	Gutt, 16,5 år	Bygg og anlegg (1. klasse)	8. klasse
Ole	Gutt, 18 år	Påbygg (3. klasse)	7./8. klasse
Trond	Gutt, 16,5 år	Elektro (1. klasse)	3./4. klasse

3.2.4. Gjennomføring av intervju

Jeg innledet hvert intervju med en briefing, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en kort presentasjon av meg selv, og om formålet og bakgrunnen for prosjektet mitt (s. 160). I alle intervjuene viet jeg fullt fokus til det informantene hadde å si, og jeg viste at jeg lyttet aktivt gjennom ord som «mm», «ja» eller «okei ja». Dette kaller Kvale & Brinkmann (2015) prober. Jeg valgte derfor å ikke notere underveis, da dette ville ha skapt distraksjoner for informanten og for dialogen og flyten i samtalen oss imellom. Jeg opplevde at de bekreftende uttrykkene jeg ga informanten gjorde de mer selvsikre og trygge på det de sa. I intervjuguiden min hadde jeg satt opp forslag til oppfølgingsspørsmål da det var enkelte tema jeg ønsket å få svar på, samtidig som jeg også stilte oppfølgingsspørsmål direkte i intervjusettingen dersom informanten kom med noe uventet som jeg ønsket å høre mer om. I tillegg stilte jeg inngående spørsmål gjennom formuleringer som «Har du et eksempel?» og fortolkende spørsmål der jeg dobbeltsjekket at jeg hadde forstått informanten riktig. Jeg stilte også direkte spørsmål for å sikre antagelsen jeg satt med etter å ha lyttet til informanten. Et slikt spørsmål var for eksempel: *Fikk du være med på å sette egne mål for læring?* der jeg gjerne hadde en

antagelse om at informanten ville respondere med et *nei*. Før jeg avsluttet stilte jeg noen reflekterende spørsmål, som jeg tenkte kunne være med på å samle essensen i det vi allerede hadde vært innom. Intervjuet ble avsluttet med å følge opp den innledende briefingen, med en debriefing. Da spurte jeg om det var noe informantene ønsket å legge til som vi ikke hadde snakket om.

To av seks intervju ble gjennomført ved fysisk oppmøte på deres videregående skole. De andre fire intervjuene ble gjennomført digitalt via zoom. Hvert intervju varte mellom 35 og 50 minutter.

3.2.5. Transkripsjon

En styrke i min studie er at jeg har gjennomført transkripsjonene mine selv for å ivareta informasjon som ble utvekslet mellom meg og informantene. Forskere som transkriberer egne intervjuer vil allerede under transkripsjonen starte analysen på bakgrunn av inntrykk man har dannet seg under intervjuet, noe som vil være en fordel i den senere analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011). Transkripsjonen av intervju valgte jeg å gjøre samme dagen eller påfølgende dag etter at intervjuet ble gjennomført. Dette gjorde at jeg hadde intervjuet friskt i minnet og det førte til at jeg hadde fullt fokus på ett intervju av gangen. Da jeg har gjennomført intervju både fysisk og digitalt var det varierende hvor mye jeg fikk skrevet ned av umiddelbare refleksjoner og inntrykk i etterkant av gjennomført intervju. Dette kom av at to av informantene ikke hadde video på under digitalt intervju slik at informantens kroppsspråk og uttrykk ikke ble notert. Både Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) hevder at disse noterte inntrykkene vil være av verdifullt materiale når jeg skal sette i gang med analysearbeidet.

Overføringen fra muntlig til skriftlig form har jeg valgt å gjøre så ordrett som mulig, da jeg mener det vil bevare meningsinnholdet. Jeg valgte imidlertid å transkribere intervjuene til bokmål med hensyn til informantenes personvern. Ettersom jeg valgte å transkribere så ordrett som mulig har jeg valgt å ha med fyllord som uttrykker selvsikkerhet eller usikkerhet. Da tenker jeg på korte tenkepauser der informanter har uttalt ord som «ehm», «hmm» og «ikke sant?» Jeg har også notert ned der informanten har brukt noe lengre tid på å tenke og respondere. Der informantene har nevnt navn eller stedsnavn har jeg valgt å endre disse, for å bevare personvern og anonymitet i transkripsjonen. Tjora (2017) skriver at når man leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har gjennomført, er man straks tilbake i situasjonen og ser for seg kroppsspråk og uttrykk som hørte til situasjonen (s. 175). At intervjuene og følgende transkripsjon ble gjennomført av meg som forsker ser jeg på som en styrke da jeg skulle starte å analysere de transkriberte intervjuene mine.

3.3. Analyse

Johannessen et al., (2016) påpeker at innenfor fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold, der forskeren er opptatt av *innholdet* i datamaterialet (s. 173). En slik tilnærming til datamaterialet kan sammenlignes med det Thagaard (2018) definerer som tematisk analyse, som omhandler å gi en utdypet forståelse av temaene i materialet. Videre skriver hun at for å kunne finne og skape mening i datamaterialet må den innsamlede informasjonen organiseres og systematiseres (s. 177 – 178). Det finnes

imidlertid ulike fremgangsmåter for å organisere informasjonen i prosessen mot det å analysere data. Jeg har valgt å benytte meg av Tjora (2017) sin kode- og kategoriseringsmetode som inngår i en stegvis deduktiv induksjon. Dette er en prosess som i etapper både tar for seg induktiv og deduktiv metode, der man induktivt jobber fra data mot teori, og deduktivt gjennom å gå fra det mer teoretiske til det mer empiriske (s. 18). Han vektlegger at kodingen skal ligge svært tett på empirien, gjennom å bevare utsagn fra informanter for å ivareta det helt spesifikke i materialet (s. 197). Han påpeker at koding kun skal utvikles fra data, og ikke fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller fra planlagte tema som en intervjuguide (s. 198). Etterfulgt av kode og kategorisering vil jeg utvide det som direkte blir sagt i intervjuene, gjennom å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i transkripsjonene. Det er dette Kvale & Brinkmann (2015) definerer som meningsfortolkning (s. 234).

I selve analysearbeidet har jeg brukt dataprogrammet Nvivo, som er et digitalt verktøy som ofte blir brukt i kvalitative studier. Dette har bidratt til å forenkle prosessen med å klassifisere datamaterialet.

3.3.1. Analyseprosessen

Det første steget i en tematisk analyse omhandler å få oversikt over datamaterialet som man har samlet inn. Dette innebærer transkripsjon av lydopptakene som utgjør intervjuene. Deretter tok jeg utskrift av alle transkripsjonene mine og leste gjennom intervjuene for å markere utsagn som jeg anså som betydningsfulle. For å få en helhetlig oversikt over hvert intervju inkluderte jeg refleksjonene jeg hadde skrevet ned etter gjennomføringen av intervju, da dette kan bidra til å gi meg som forsker en større forståelse av hva dataen ga uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 84).

Det neste steget omhandler koding av datamateriale. Koding innebærer ifølge Kvale & Brinkmann (2015) at vi deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord (s. 226). Tjora (2017) legger til at kodingen omhandler å fremheve essensen i det empiriske materialet og redusere volumet av det (s. 197). Før jeg satt i gang med koding etter stegvis- deduktiv induksjon, valgte jeg å få en større oversikt over datamaterialet gjennom å kode ved hjelp av planlagte temaer. Det har jeg gjort med utgangspunkt i min intervjuguide, slik tabell 3.2. viser. Kode- og kategoriseringsprosessen startet derfor ved hjelp av tabell 3.2. gjennom å se og finne likheter og forskjeller blant det informantene hadde formidlet av egne opplevelser og erfaringer. Tabell 3.2. illustrerer seks koder basert på et tema fra min intervjuguide.

Tabell 3.2. Koding basert på intervjuguide

Beskrive en vanlig skoledag på barneskolen	
Pia	Etter jeg fikk medisin var det jo en veldig annerledes hverdag. Jeg husker ikke så mye fra før jeg fikk det fordi jeg var så fjern og fikk ikke med meg hva som skjedde.
Ivar	Mye fart og spenning. Det var jo greit, men ikke alltid så lett å sitte i ro og konsentrere seg og sånne ting. For det var mye tull og springing.
Liv	Kaotisk. Mye frem og tilbake, surr og durr. Det var en forskjell fra 3. til 7. klasse for da jeg ble diagnostisert i 6. gikk det på en måte opp for meg mye av grunnen til at, hvorfor ting hadde vært som det hadde vært.
Stian	Nei jeg pleide jo å gå mye ut, ta lufteturer rundt bygget og sånt. Også satt jeg ofte bakerst i klasserommet, og der fikk jeg av og til lov til å gjøre noe annet når de andre leste for eksempel.
Ole	Strevsomt, mens andre fulgte med så var vell jeg og ikke fulgte med. Jeg snakka med de andre, var ikke konsentrert i det hele tatt.
Trond	Vanlig skoledag for de fleste vil jeg anta.

For å lette analysen lastet jeg opp de transkriberte intervjuene mine opp i Nvivo. I Nvivo tok jeg for meg ett og ett intervju og startet å kode utsagn jeg fant interessante og betydningsfulle for den videre analysen. Da jeg har valgt å benytte meg av en empirinær tilnærming kvalitetssikret jeg kodene etter en kodetest som er utarbeidet av Tjora (2017). Testen består av to spørsmål der koden må svare nei på første spørsmål som er: *Kunne man ha laget koden før kodingen?* og ja på følgende spørsmål: *Gjenspeiler koden konkret innhold fra det som ble sagt i intervjuet?* Dersom koden oppfyller disse kriteriene, vil kodingen være empirinær (s. 203). Figur 3.1. viser et lite utvalg av mine empirinære koder basert på informantenes utsagn.

Figur 3.1. Empirinære koder

Reference 1: 0.31% coverage

jeg merker det nå...selv om jeg går på ritalin...så merker jeg at det ikke er helt optimalt. Jeg tar opp telefonen, jeg...følger ikke helt med og jeg...får ikke med meg så mye...like mye ihvertfall som...de andre.

Reference 2: 0.10% coverage

og hvis jeg glemmer å ta det...så er jo...da får jeg ikke med meg noe.

Reference 3: 0.10% coverage

så...jeg merker at...jeg lærer mindre...av det som blir sagt i timene.

Reference 4: 0.14% coverage

ja...og at når vi skal jobbe med oppgaver...så kan jeg nesten glemme på en måte å jobbe med oppgaven.

Reference 5: 0.11% coverage

så jeg trenger ofte...selv nå at noen sier ifra til meg at du må jobbe litt.

Reference 6: 0.10% coverage

ja altså sånn...jeg sitter ofte...jeg er jo urolig. Veldig urolig.

Reference 7: 0.15% coverage

eh...eller jeg sitter jo i timen å rister kont...hele dagen så og si. Eh...jeg beveger meg mye. I timene.

Disse empirinære kodene har jeg hentet ut fra ett av de transkriberte intervjuene mine. De forteller alle noe som jeg anså som verdig å ta med inn i den videre koding- og kategoriseringsprosessen. Fra de empirinære kodene, som utvikles direkte fra datamateriale, gikk prosessen videre til å kategorisere kodene. Tjora (2017) har kalt neste fase i analyseprosessen for sorteringsbasert koding (s. 199). Det jeg gjorde for å systematisere de empirinære kodene til mindre koder var å se på tematikken og etablere koder deretter. Det har imidlertid ikke vært mulig å utelukke intervjuguiden helt da jeg anså flere av temaene som meningsfulle kategorier i analyseprosessen. Da tenker jeg blant annet på *faglig og sosial mestring* som jeg har kategorisert i Nvivo etterfulgt av mindre koder basert på informantenes utsagn. Figur 3.2. illustrerer hvordan jeg har valgt å plassere relevante koder under kategorien *motivasjon*.

Figur 3.2. Koder under kategorien *motivasjon*

Name
<input type="checkbox"/> Annerkjennelse
<input type="checkbox"/> Åpenhet om diagnosen
<input type="checkbox"/> Elevers forståelse
<input type="checkbox"/> Læreres forståelse
<input type="checkbox"/> Egen interesse
<input type="checkbox"/> Gode lærere
<input type="checkbox"/> Gir valgmuligheter
<input type="checkbox"/> Holde klassen i ro
<input type="checkbox"/> Holde orden og konkrete oppgaver
<input type="checkbox"/> Lærer- elev relasjon
<input type="checkbox"/> Positiv
<input type="checkbox"/> tålmodig
<input type="checkbox"/> Varierende opplegg
<input type="checkbox"/> Vekket interesse
<input type="checkbox"/> Viste forståelse for diagnose
<input type="checkbox"/> Møtt med forståelse
<input type="checkbox"/> Oppfølging
<input type="checkbox"/> Trivselfaktor
<input type="checkbox"/> Belønning
<input type="checkbox"/> Elevmedvirkning
<input type="checkbox"/> Forståelse
<input type="checkbox"/> Mestringsopplevelser
<input type="checkbox"/> Snakke fremfor skrive
<input type="checkbox"/> Sosialt liv
<input type="checkbox"/> Trygghet
<input type="checkbox"/> Utfordringer
<input type="checkbox"/> Utfordringer

Proessen med å kode og kategorisere de empirinære kodene var en lang og omfattende prosess, som inkluderte flere runder med prøving og feiling før jeg til slutt satt igjen med et oversiktlig system. Da hver kategori inneholdt koder, var det enkelt å se hvilke kategorier som var kodet flere ganger, med andre ord hvilke kategorier som gjentok seg hos flere av informantene. Det er disse kodene og kategoriene som ligger til grunn for analysen. Etter nøye gjennomgang i Nvivo utarbeidet jeg meg tre hovedkategorier med tilsvarende tre underkategorier. Hovedkategoriene mine er *trivselfaktorer*, *tilrettelegging* for faglig mestring, og *faglig og emosjonell støtte*. Disse vil jeg komme tilbake til i kapittel 4: Presentasjon av funn.

3.4. Kvalitetssikring

For at forskning skal betraktes som kunnskap er det enkelte kvalitetskrav som må oppfylles. Jeg vil følge og vurdere studiens validitet, reliabilitet og forskningens overførbarhet av kunnskap. Vurderingene bidrar til å sikre kvalitet i forskningen (Befring, 2015).

3.4.1. Gyldighet

Dalen (2011) omtaler validitet i kvalitative studier som forskningens troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (s. 94). Validitet handler om hvorvidt tolkningene av data som forskeren har kommet frem til er gyldige og om de

representerer et riktig bilde av det som har blitt studert (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabilitet i kvalitativ forskning innebærer at forskeren gjør rede for hvilken betydning erfaring i felten har hatt for hvordan datamateriale er utviklet (s. 188). Innenfor kvalitativ forskning innebærer dette å være bevisst på hvordan man som forsker stiller spørsmål, hvordan man oppfører seg i samspill med informanten, intervjusettingen, at man viser profesjonalitet gjennom å være forberedt med opptaksutstyr, og hvordan man stiller seg til transkripsjon i etterkant av intervjuene. For å sikre forskningens gyldighet er det viktig at forskeren forholder seg kritisk til tolkninger og er bevisst på å formidle alle valg som gjøres underveis i forskningsprosessen (Befring, 2015, s. 56). Dette omtaler Thagaard (2018) som det å gjøre forskningen transparent eller gjennomsiktig (s. 189). Hvor godt forskningen har blitt utført er med andre ord avgjørende for forskningens troverdighet.

Befring (2015) hevder at forforståelsen kan være et hinder for å holde seg objektiv i forskningen, og dermed forstyrre persepsjonen (s. 117). For å sikre kvalitet i forskning må forskeren være bevisst på å skille mellom egne, personlige opplevelser og tolkninger, og informantens opplevelser. I analysearbeidet er det derfor helt avgjørende for gyldigheten i studier å legge til side så godt det lar seg gjøre egne personlige erfaringer eller tidligere antagelser om feltet som studeres (Berger, 2015, s. 20). Dette omtaler han som forskerens evne til refleksivitet. I tillegg må forskeren alltid reflektere over hvordan egen posisjon, adgang til felten og forholdet til informanter kan påvirke de tolkninger man gjør (s. 20).

I denne studien benyttet jeg meg av båndopptaker som sikret god lyd kvalitet og som gjorde det enkelt for meg å transkribere materiale. Intervjuene ble transkribert ordrett, der tenkepauser, fyllord og andre utsagn ble inkludert i transkripsjonen. Dette bidrar til å øke det transkriberte materialets troverdighet. Forforståelsen jeg som forsker tok med meg inn i studien er basert på teori og litteratur knyttet til ADHD og hva forskning sier om tilrettelegging for disse elevene i skolen. Etter 4-årig lærerutdanning, praksis og vikartimer har jeg gjort meg opp noen oppfatninger og erfaringer rundt hvordan ADHD diagnosen kan sette preg på skolehverdagen til disse elevene. Etersom jeg gikk inn i studien med en viss forkunnskap, har jeg i all hovedsak prøvd å utvikle analyse ut fra empiri, men akseptert betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2017).

Thagaard (2018) hevder at å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen er viktig for intervjuets kvalitet (s. 105). Da intervjuene mine omhandler en tematikk som kan oppleves sårt og sensitivt å snakke om for informantene, vil jeg anse en tillitsfull atmosfære som sentralt for studiens reliabilitet. Det jeg gjorde for å sikre et personlig tillitsforhold til informantene var å starte med å introdusere meg selv som person, ufarliggjøre settingen gjennom å presisere at det var deres erfaringer og opplevelser jeg var ute etter, opptre imøtekommende og lytte engasjert til det informantene hadde å fortelle. Under gjennomføringen av intervju stilte jeg åpne spørsmål og unngikk ledende spørsmål som gir fare for påvirkning hos informanten. Jeg benyttet imidlertid ved enkelte tilfeller ledende spørsmål, for å innhente informasjon jeg mistenkte informanten holdt tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Noe som styrker intervjuenes troverdighet er at jeg benyttet meg av fortolkende spørsmål, der informanten fikk muligheten til å korrigere det de sa eller min oppfatning av det som ble sagt. Det er likevel ikke sikkert jeg oppnådde tillit til informantene da intervjuene varte i relativt kort tid og intervjupersonene var ukjente for meg personlig, i tillegg til at jeg selv

er helt ny i forskerrollen. Dette kan ha fått konsekvenser for datamaterialet, da viktig informasjon kan ha blitt utelatt.

I kvalitative intervju er det informantenes utsagn som utgjør datamaterialet. Det betyr at informantenes troverdighet også er av betydning for funnenes resultat. Det som kan ha påvirket det informantene sa i intervjuene er det personlige tillitsforholdet mellom meg og informanten. En annen faktor kan være at informanten opplevde det sårt å snakke om, til tross for at jeg ikke så noen tegn til dette hos informantene. To av informantene hadde som tidligere nevnt ikke video på under intervju, noe som kan ha medført i at jeg som forsker gikk glipp av relevante kroppsuttrykk, mimikk og gester. I tillegg er dette en studie som er basert på elever med konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet, noe som kan ha hatt innvirkning på elevenes utholdenhet i intervjusettingen.

Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig ved å gi detaljerte beskrivelser av hvordan analysen av datamaterialet har gitt grunnlag for de tolkningene og konklusjonene jeg har kommet frem til i studien. Gjennom synliggjøring av hvordan jeg transkriberte intervju, utarbeidet koder og kategorier, forholdt meg til min forforståelse og ved bruk av rikelig med sitater i analysen anser jeg mine funn å være gyldige.

3.4.2. Overførbarhet

Som tidligere nevnt stilles det ofte spørsmål om funn fra kvalitative studier kan generaliseres når man som forsker bygger funn på et relativt lite utvalg. I mitt masterprosjekt har målet vært å få frem et utvalg elevers opplevelser og erfaringer med det å ha ADHD i grunnskolen og hvilke tilretteleggingstiltak de opplevde som viktige for deres opplevelse av tilhørighet i skolen. Funnene i forskningen kan ikke generaliseres til å gjelde alle elever med denne diagnosen. Dette er imidlertid heller ikke målet. Forskningen vil derimot kunne ha en overføringsverdi i liknende kontekster ved at resultatene kan overføre kunnskap fra en situasjon til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

3.5. Forskningsetiske hensyn

All forskning har forskningsetiske normer og retningslinjer som må følges i planlegging og i selve gjennomføringsfasen. I Norge kom lov om personregistre m.m. av 9 juni 1978, som ga normer og regler med sikte på å verne om forsøkspersoners integritet (Befring, 2015, s. 31). Berger (2015) skriver om betydningen av forskeres integritet og det å handle etisk forsvarlig i alle faser i forskningsprosessen. Dette innebærer at forsøkspersonene ikke skal utsettes for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen (Thagaard, 2018, s. 26). Videre poengterer hun at forskningsprosjekt som forutsetter behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven fra 2001, som betyr at prosjektet er meldepliktig (s. 22). Jeg sendte inn mitt prosjekt til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) mot slutten av januar 2021. Midt i februar ble prosjektet godkjent av NSD som da ga meg tillatelse og klarsignal for gjennomføring (vedlegg 1).

I kvalitative intervju er det spesielt tre etiske hensyn som bør vektlegges. Dette er kravet om deltakernes informerte og frie samtykke, konfidensialitet og at informantene får den nødvendige informasjonen som prosjektet kan påføre deltakerne, og fordelene de kan forvente å få ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300 – 302). Dette innebærer at informantene som velger å delta i forskningsprosjektet skal unngå negative konsekvenser ved deltakelse, noe som innebærer at deltakerne i seg selv blir anonymisert i presentasjon av resultatene, og at opplysninger om informantene blir lagret og behandlet på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 204 – 205). Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuet der de ble informert om etiske hensyn som anonymitet, lydopptak og frivillig deltakelse. Jeg repeterte dette igjen før jeg satt i gang med selve intervjuet for å forsikre meg at informanten hadde forstått prosjektets formål og kjente til rettighetene sine. I tillegg var det tilfeller der informantene kanskje ikke visste hva de skulle svare eller ikke ville gå noe dypere inn på, noe jeg formidlet at var helt greit, og gikk da videre i intervjuet. Samtykkeerklæringen har jeg oppbevart utilgjengelig for uvedkommende, og vil makuleres når prosjektet avsluttes. Navn og konfidensiell informasjon som jeg har fått ut ifra intervjuene har jeg slettet under transkripsjon av forskningsetiske hensyn.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere utdrag fra empirien som illustrerer innholdet i de tre kategoriene som jeg kom frem til i analysearbeidet, og jeg vil belyse dem i lys av teori og forskning. Disse er *trivselsfaktorer, tilrettelegging for faglig mestring og faglig og emosjonell støtte*.

Mine empiriske funn vil bli presentert som tema under hver hovedkategori. Jeg vil presentere funnene i studien min gjennom direkte sitat for å gjøre analysen så transparent som mulig. Tjora (2017) underbygger dette med å gi leseren muligheten for å komme tettere innpå empirien enn bare gjennom forskerens tolkning (s. 249). Ifølge Befring (2015) vil dette være en formålstjenlig strategi i forskningsrapporten (s. 118). Funn vil bli drøftet fortløpende etterfulgt av en sammenfattende drøfting av hver kategori.

4.1. Trivselsfaktorer

I denne kategorien vil det informantene mine anså som viktige faktorer for egen trivsel i skolen bli presentert. De viktigste temaene innenfor kategorien «Trivsel» er: *vennskap, å bli anerkjent, og trygghet til medelever – til læreren*.

4.1.1. Vennskap

Informantene i studien opplevde at det å ha noen gode relasjoner i klassen, det å oppleve tilhørighet og generelt føle at man mestrer det sosiale livet var av betydning for at de skulle trives på skolen. Ivar, i likhet med flere av informantene fremhevdde vennskap som betydningsfullt for trivsel:

- (1) «Det var jo... eller det som var det viktigste for meg, det var venner i alle fall. At det var noe man kunne glede seg til og møte vennene».

Skolen er en sosial arena som tar opp mye av tiden i et barns liv. Da samtlige informanter formidlet at det å ha venner i klassen og føle at de hadde noen nære relasjoner var et gjentagende trekk i empirien ble dette en av mine tre tema.

Alle informantene mine uttrykte også, enten direkte eller indirekte, at det å trives sosialt på skolen er noe som er av betydning for deres prestasjoner i fagene og opplevelse av å mestre skolehverdagen. Funnet indikerer med andre ord at trivsel er en forutsetning for læring. Liv forklarte dette med følgende utsagn:

- (2) «Jeg tenker at...som i ettertid har jeg trivdes mye bedre enn på barneskolen og....det hjelper på med å klare å være rundt de du har med i klasserommet...da slipper du på en måte å tenke på de...på en måte. Da kan du fokusere på andre ting. Hvis du ikke trives så...er det et stort fokus. Fordi...da er det sånn at nå må jeg følge med om...det skjer noe...som jeg ikke får med meg....liksom i klasserommet eller hvordan...ligger de an i forhold til meg og hva tenker de her og...sånn liksom. Trives du liksom så legger du det litt på hylla».

I utdraget ovenfor ser vi at informanten beskriver trivsel med «å klare å være rundt de du har med i klasserommet». Det kan tyde på at hvis elevene ikke trives i skolen så vil det få konsekvenser for oppmerksomheten og konsentrasjonen for faglig skolearbeid. Da alle informantene mine har vansker knyttet til oppmerksomhet og konsentrasjon på grunn av deres ADHD - diagnose kan det se ut som at behovet for vennskap gjerne er ekstra viktig for denne elevgruppen i skolen. I tillegg til å ha nære relasjoner med medelevene sine, har også lærere en sentral del i elevenes opplevelse av trivsel i skolen.

4.1.2. Å bli anerkjent

Anerkjennelse viste seg å være gjentakende hos alle informantene, og er derfor et tema under kategorien «Trivsel». Sæteren (2019) bruker begrepet caring for *det å se den enkelte elev*. Dette presiserer jeg fordi informantene formulerte seg gjennom uttrykket «å bli sett», slik Ole gjorde her:

- (3) «Jeg synes det viktigste...det deiligste jeg har opplevd er hvis læreren ser meg...og ikke ser meg bare som...en ser meg litt mer enn en vanlig da...at jeg trenger mer hjelp...men ikke forskjellsbehandle han...og ikke hvis foran hele klassen. Det er viktig fordi jeg blir jo flau hvis jeg...hvis læreren snakker høyt til meg foran klassen. Men det viktigste, det som er deiligst er hvis læreren at du ser, at du viser til eleven at man...blir godtatt og at man blir hørt. Eh...for hvis man...de lærerne jeg har hatt, som har vist og sett at de hører meg, og ser meg. Det er jo da...jeg har gjort det best».

I utdraget ovenfor fremhever eleven betydningen av at læreren viser anerkjennelse ved å «se han» og «godtar» han slik han er. Det vektlegges også at læreren ikke må tiltale han på en måte som gjør at han taper ansikt og blir «flau» ovenfor medelevene. Liv poengterer hvordan hun opplevde seg «misforstått» gjennom manglende anerkjennelse fra lærerne:

- (4) «Altså...det å faktisk høre på og ikke se at... ja jeg er kanskje en av de andre elevene men at...jeg har mine utfordringer som de andre ikke kjenner på, på en måte. For jeg følte at de satt meg i samme bås som alle andre, og da ble jeg misforstått».

Et gjentakende tema i flere intervju var at informantene opplevde liten grad av støtte dersom de satt igjen med følelsen av «å bli sett på som bare en i mengden». Dette er et uttrykk som understreker betydningen av caring, da begrepet innebærer at lærere er oppmerksomme på og tar hensyn til elevenes individuelle behov (Sæteren, 2019). Etter å ha arbeidet med analyse av dataen så fortolker jeg dette som at anerkjennelse er et viktig begrep i arbeidet med å legge til rette opplæringen for elever med ADHD.

Lærere som viste en genuin interesse i å bli kjent med elevene og som viste tålmodighet i læringsprosessen var viktig for at informantene mine skulle føle seg anerkjent. Flere trakk også frem lærere som satt seg ned med dem, brukte tid på dem og viste at de faktisk ville hjelpe dem som god faglig og emosjonell støtte. Elever med ADHD har som regel vansker med EFDD, noe som gjerne gjør dem ekstra utsatt for å miste motivasjon dersom de ikke får god nok oppfølging og støtte i læringsprosessen. Informantene mine vektla derfor lærere som støttet opp om faglig arbeid og som viste omtanke og omsorg i læringsprosessen. Dette er ferdigheter som inngår i caring, som kan se ut til å verdsettes hos elever med ADHD. Lærere som viser slike ferdigheter kan hjelpe dem i styrking av relasjoner til elever, noe som Uthus (2017) hevder er avgjørende for elevenes trivsel i skolen (s. 186).

En annen gjentakende faktor som informantene vektla som anerkjennende var å få medvirkning. Av de fem informantene som fikk tilrettelagt undervisning opplevde alle medvirkning i egen tilrettelegging. To av informantene påpekte imidlertid at de ofte fikk spørsmålet om hvordan de lærte best, men da visste de gjerne ikke svaret på det. Liv forklarte det med at «når hun fikk det hun trengte, så skjønnte hun det på en måte». En annen informant sa følgende om sin opplevelse av medbestemmelse:

- (5) «Ja... det tror jeg de gjorde. At de spurte liksom...jeg husker jo at vi hadde sånne samtaler. Jeg husker ikke hvilken klasse det var i men det var hver fredag....så gikk jeg til rektoren også satt vi og snakket om hvordan denne uken her hadde vært. Da fortalte jeg hvordan uken min hadde vært og...positive og negative ting som. For de spurte jo...de la jo liksom...de hørte jo på hva jeg hadde å si da».

Det Ivar poengterer i utsagnet ovenfor er at han opplevde å få medvirkning gjennom at «de hørte på hva han hadde å si». Jeg forstår informanten på den måten at han opplevde disse samtaler med rektor som viktige for egen medbestemmelse, da han sa at han opplevde seg «sett og lyttet til». Da elever har et behov for anerkjennelse kan det tenkes at en slik avtale, der han opplevde medbestemmelse, bidro til å tilfredstille hans sosiale behov og behovet for tilhørighet. Det kan også tenkes at informanten hadde et ekstra behov for fleksibilitet i undervisningen, og at en slik avtale opplevdes som støttende da det ga han et «fripass» fra klasseromssituasjonen. En slik avtale gir også rom for refleksjon, der eleven kan få tid til å reflektere over egen atferd og følelsetilstand. I tillegg kan slike samtaler åpne for å snakke om forventninger og krav, og hvordan eleven opplever å mestre disse.

Det å gi elever med ADHD muligheten til slike jevnlig samtaler kan virke tilfredsstillende for eleven det gjelder, da de opplever at lærerne tar hensyn til behovet deres for medvirkning. Slike samtaler kan også virke helsefremmende for elever med ADHD da de kan hjelpe dem til å utvikle evnen til selvregulering, gjennom å gi dem tid til å reflektere over og få kontroll på egen atferd og impuls. Det er ikke nødvendigvis et tiltak som oppleves som anerkjennende for alle elever med ADHD. Det å bli sendt til rektor hver uke kan for enkelte oppleves krenkende, eller bidra til å gi dem en følelse av mislykkethet. Ole er blant informantene mine som opplevde det ubehagelig å bli behandlet annerledes enn medelevene sine. Dette kan ha en sammenheng med at det gjerne ligger en stigmatiserende, negativ holdning til grunn for de elevene i skolen som har et ekstra behov for særskilt tilrettelegging.

Flere av informantene fremhevet hvordan de med årene har lært seg metoder for å kontrollere atferd og impulser. Ole poengterte det på følgende vis:

- (6) «Ehm...jeg var jo...mindre...det har forandret seg litt nå da, men når jeg var mindre så var jeg alltid litt...jeg var litt mye. Fordi da...nå klarer jeg å kontrollere litt ADHDen da....nå vet jeg jo litt...jeg har jo blitt større da så jeg vet jo at...det er ikke så lurt å være så urolig og sånn...prøve å kontrollere litt. Eh...men jeg gjorde ikke det da...så jeg var veldig urolig. Eh...jeg vil jo si at jeg var...jeg var kanskje litt masete da på grunn av ADHDen. Men...ja jeg vet ikke helt hva jeg skal si».

Når Ole sier i utdraget at «det er ikke så lurt å være så urolig» kan det tyde på at han har erfaring fra situasjoner der han har vært urolig. Denne erfaringen medførte kanskje i mislikte følelser og som derfor har gjort at han ser nytten i å utvikle evnen til selvregulering, som er viktig for å mestre faglige og sosiale utfordringer.

Tidligere studier av Skaalvik & Skaalvik (2018) viser at elever har behov for medbestemmelse for å forplikte seg til oppgaver i skolen, og dette funnet er også et tydelig trekk i dette datamaterialet. Flere av informantene tydeliggjorde sammen med tålmodighet, viktigheten med lærere som ga valgmuligheter slik at eleven opplevde seg hørt og delaktig i egen læringsprosess. Det kan derfor se ut som at informantene mine vektlegger at lærere viser autonomistøtte, da det bidrar til å ivareta behovet deres for medvirkning, som igjen er viktig for å oppnå indre og autonom ytre motivasjon for skolearbeid (Ryan & Deci, 2000).

Det funnene indikerer er at informantene opplevde anerkjennelse da de fikk ta del i egen tilrettelegging, samt også i egen læringsprosess. Dette samsvarer med teori som sier at evnen til å styre sin egen læringsatferd må inkluderes for å oppleve at man tar styring over eget liv, der evnen til selvregulering er sentral (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 244). Det er et tydelig mønster i dataen til at elevmedvirkning er av betydning for at elever med ADHD skal oppnå faglig og sosial tilhørighet i skolen. Elevenes opplevelse av anerkjennelse kan legge grunnlaget for opplevelsen av trygghet.

4.1.3. Trygghet til medelever – til læreren

Trygghet er ifølge Maslow et grunnleggende behov hos alle mennesker (Uthus, 2017). I intervjuene ble det gjentatte ganger nevnt av informantene hvor viktig det var å føle seg trygg blant medelever og lærere som befant seg i klasserommet, og flere uttalte seg om hvordan utrygghet kunne virke hemmende for deres muligheter for å prestere på skolen. Trond uttalte seg blant annet om dette ved hjelp av følgende ord:

- (7) «Ja særlig i gruppearbeid...til meg så var det...det var helt katastrofe bare det å bli satt med folk...som jeg ikke kjente...for eh det ordnet seg opp på ungdomskolen...at jeg fikk være med på å bestemme hvem jeg skulle være i gruppe med...og da var det jo da...de nære vennene mine...og lærerne må slutte å tro at...selv om jeg velger de nære vennene mine er ikke fordi at...jeg vil bare være med de og snakke med de, og gjøre andre ting. Det er fordi at jeg er komfortabel med å jobbe med de. Det er fordi jeg kjenner de og...jeg vet hvordan de jobber.(...) så det er veldig viktig for meg...og noe lærerne må begynne å se på».

Trond forteller at det å bli satt sammen med medelever han ikke hadde så sterk tilknytning til opplevdes «katastrofalt» og forklarer det med at han ikke følte seg komfortabel, noe som kan tyde på at han opplevde sin personlige trygghet som truet. Ut over i skoleløpet da han fikk større medbestemmelse, fikk han muligheten til å velge hvem han ønsket å samarbeide med. Da valgte han de nære vennene sine, noe som tydeliggjør at elevenes relasjoner til hverandre er av betydning for hvordan de mestrer samarbeid og faglige arbeidsoppgaver i skolen. Ivar fortalte også hvordan relasjoner er av betydning for hvordan han presterte faglig gjennom følgende utsagn:

- (8) «Og da fikk jeg valget om å gå ut med noen andre elever da ifra andre klasser, men det hadde jeg ikke så lyst til fordi jeg synes det er så vanskelig å konsentrere meg når jeg ikke er i noe trygt miljø på en måte».

Utdraget ovenfor tydeliggjør at det finnes en sammenheng mellom trygghet og opplevelse av læring og tilhørighet. Dette ser vi gjennom at han sammenligner et utrygt miljø med det å bli tatt ut av klasserommet. Da Ivar befant seg i en utrygg læringssituasjon medførte det i problemer med konsentrasjon for det faglige arbeidet. Slik jeg tolker utsagnet til Ivar kan det se ut som at han er avhengig av gode relasjoner

til medelever og lærere for å oppleve seg trygg i en lærings situasjon. Dette kan ses i sammenheng med det Liv formidlet i utdrag (2), der hun sa at trives du ikke sosialt på skolen så tar det så stort fokus at du ikke heller er kapabel til faglig læring.

Et annet tema i utdraget er om det spesialpedagogiske tilbudet skal organiseres som en del av det ordinære tilbudet. Ut ifra hva informantene mine ser ut til å vektlegge kan det virke som at deltakelse innenfor ordinær opplæring er den mest hensiktsmessige metoden i det lange løp. Dette begrunner jeg med at ved en inkluderende opplæring vil det være enklere å innfri den sosiale dimensjonen av inkludering, som viser seg å være helt avgjørende for videre læring og utvikling i skolen. Dette handler om at eleven får mulighet for sosial kontakt og aktivt samspill med jevnaldrende barn, som viser seg å være av betydning både for elevens faglige og sosiale tilhørighet.

To av informantene berettet meg om at de ikke opplevde tilhørighet før tidligst sen ungdomsskole. De nevnte begge to at de opplevde mobbing på barneskolen og at de hadde problemer med å skaffe seg venner. Det kan se ut som at behovet deres for emosjonell støtte ikke ble tilfredsstillt, som derfor gikk ut over elevenes opplevelse av tilhørighet. De fortalte også at de ikke hadde noen god relasjon til medelevene sine. Da tilhørighet omhandler en følelse av emosjonell kontakt til andre, er det ikke overraskende at informantene ikke opplevde tilknytning (Uthus, 2017). En av dem sa imidlertid at relasjonen til lærere alltid har vært god. Dette står likevel i strid med opplæringsloven, der det står at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Videre står det at dersom elever opplever utrygghet kan det virke hemmende for deres læringsprosess. Dette samsvarer med hva informantene mine anså som viktig for egen prestasjon i skolen, nemlig å føle seg trygg i lærings situasjonen.

4.1.4. Oppsummering

I dette delkapitlet har jeg diskutert hva informantene mine opplevde som viktige faktorer for å oppleve trygghet i skolen. Analyse av datamaterialet viser at kvaliteten på elevenes vennskap og opplevelse av anerkjennelse fra medelever og lærere er noe som bør være til stede for i det hele tatt å kunne oppnå mitt siste hovedfunn, som omhandler følelsen av trygghet. De resterende fire informantene opplevde alle tilhørighet, og ingen av dem hadde noe som helst vansker med verken å etablere eller beholde vennskap, og disse fire opplevde alle å ha et godt forhold til lærerne sine. Dette funnet fra datamaterialet er med på å bekrefte hvor essensielt det er å ha positiv, emosjonell kontakt med andre mennesker, både for en opplevelse av tilhørighet og for å kjenne seg trygg til å kunne orientere seg mot og fatte interesse i en læringsprosess (Uthus, 2017, s. 159).

Med bakgrunn i teori og mine empiriske funn vil jeg fremheve trygghet som et helt nødvendig behov for å ha gode forutsetninger for å trives i skolen. Personlig trygghet står tett opp mot tilhørighetsbegrepet, som handler om at man føler seg akseptert i miljøet. Da denne elevgruppen kan være ekstra utsatt for å bli sosialt isolert (Ogden, 2015) vil jeg understreke betydningen av vennskap og anerkjennelse som avgjørende for at elever med ADHD skal utvikle seg innenfor et læringsmiljø der de opplever faglig og sosial tilhørighet. Det å kjenne seg som en del av noe vil gjerne bidra til en opplevelse av sammenheng og mening, som er det vi kjenner som salutogenese. Det er derfor tilhørighet er så viktig for elevenes psykiske helse (Uthus, 2017, s. 159).

Behovet for trygghet, tilhørighet og anerkjennelse inngår i Maslows behovspyramide som tyder på at for å kunne være i en læringssituasjon er disse behovene nødt for å være tilfredsstillt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ryan & Deci (2000) skriver om tilhørighet som en virkningsfull faktor for å oppnå motivasjon for skolearbeid. Dette støtter opp om mine empiriske funn som fremhever betydningen av vennskap, anerkjennelse og opplevelsen av trygghet som viktige beskyttelsesfaktorer for en resilient utvikling hos elever med ADHD i skolen.

Jeg vil imidlertid vektlegge betydningen av å få elevene til å etablere og vedlikeholde vennskap av god kvalitet da relasjoner er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle seg innenfor et inkluderende fellesskap. Relasjoner er av betydning for tilhørighet som også er et av skolens verdigrunnlag for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtlige informanter trakk frem hvor viktig det er å trives og kjenne at man mestrer det sosiale livet for å i det hele tatt være i stand til å kunne lære. Dette samsvarer med hva forskningen til Ladd et al., (1996) og Rose & Asher (2000) sier om at barn med venner i klassen er mer sannsynlige til å utvikle positive oppfatninger overfor skolen, i tillegg til at de gjerne ser mer frem til å gå på skolen. Behovet for trygghet kan med bakgrunn i mine funn se ut til å være vell så viktig som behovet for mat og drikke.

4.2. Tilrettelegging for faglig mestring

I denne kategorien belyser jeg hva informantene mine vektla som støttende tilrettelegging i deres skolehverdag. De viktigste funnene innenfor tilrettelegging er: *kroppslig læring og skriftlige ferdigheter, langsomhet og differensiert oppgavemengde*. Det å oppleve faglig mestring er en viktig del for alle elever i skolen. For at dette kan skje er det viktig at lærerne tilrettelegger undervisningen til elevenes faglige ståsted og potensiale for utvikling. Dette bidrar til at elevene opplever forventning om og erfaringer med å mestre. Være del av et lærende miljø har vist seg å være særlig viktig for elever med spesialpedagogiske behov (Befring et al., 2019). Dette funnet bekreftes også i denne studien.

4.2.1. Kroppslig læring og skriftlige ferdigheter

Da jeg spurte informantene om hvilke fag de opplevde de mestret og likte godt var det flere kombinasjoner som dukket opp. Samfunnsfag og/eller naturfag ble trukket positivt frem av alle informantene. Flere informanter poengterte at det i stor grad handlet om at fagene ofte var lagt opp praktisk gjennom at de for eksempel var ute i naturen i naturfag. Med bakgrunn i analysene av datamaterialet så kan det tyde på at informantene så på samfunnsfag som nyttig da flere poengterte at de fant det interessant fordi faget tar opp tema som «handler om oss og det som skjer rundt oss». Flere av elevene i utvalget opplevde derfor samfunnsfag som et lystbetont fag, da de hadde en indre motivasjon for fagets innhold. Det som likevel gjentok seg hos samtlige informanter var praktiske fag og arbeidsmetoder der elevene fikk utfolde seg gjennom aktiviteter, som motiverende faktorer for faglig skolearbeid. Kroppsøving, musikk og sløyd ble også nevnt av flere informanter som fag de likte og mestret godt. Dette er fag som anses som mer praktiske enn teoretiske, da elevene får muligheten til å bli aktivisert gjennom mer kroppslig læring. Kroppsøving er for eksempel et fag der elevene lærer

gjennom bevegelse. Det kan virke som at elever med ADHD har behov for å bli aktivisert i større grad, og flere påpeker at det ligger noe i det å få muligheten til å kunne bevege seg, da flere av informantene opplevde vansker med det å sitte i ro og fokusere. Følgende utsagn fra Liv poengterer verdien av mer praktiske læringsformer:

- (9) «Til meg så lærer jeg best praktisk...for da klarer jeg...på en måte....da gjør jeg det med mine egne hender og da kommer det på en måte som ett muskelminne da. Ehm....og da slipper jeg å tenke over all infoen, da på en måte gjør jeg det heller».

ADHD skaper først og fremst kognitive utfordringer gjennom svekkede eksekutive funksjoner. Det at Liv uttrykte engasjement ovenfor praktiske fag og at det hun lærte da ble en del av muskelminnet anser jeg som et interessant og aktuelt funn. Samtlige informanter så ut til å vektlegge praktiske fag og oppgaver i skolen, da det gjerne ga dem større motivasjon for det faglige arbeidet. Flere av informantene fortalte at «det å selv få prøve ut og arbeide med de små detaljene» gjorde at de i større grad klarte å bevare oppmerksomheten over tid. Med tanke på at samtlige informanter så verdien i praktiske fag og oppgaver, kan det tenkes at elever som har kognitive utfordringer og elever som har vansker med stillesittende læring opplever praktisk læring som støttende tilrettelegging. Dette funnet støttes av teori som ser verdien i og oppfordrer skolene til mer kroppslig læring. Wiestad (2006) bekrefter betydningen av kroppslig utforskning, da barn ønsker å lære med hele seg, med hele sanser – og bevegelsesapparatet (s. 139). Kroppslig utforskning anser jeg å være svært nærliggende til de barna med ADHD i skolen. Den utdanningspolitiske utviklingen har imidlertid ført til at de praktiske – estetiske fagene blir nedprioritert til fordel for teoretiske fag i skolen (Aftenposten, 2021).

Til tross for at samtlige informanter foretrakk arbeid der de selv fikk utfolde seg med selvstendig arbeid, virket ikke dette å være gjeldende ved teoretiske fag. Flere informanter mislikte stillesittende aktiviteter der de skulle finne frem til svar i boka. En informant forklarte slike oppgaver som «tunge» da en slik oppgave krever både lesing og skriving. Stillesittende aktiviteter tilfredsstiller gjerne ikke behovet for kroppslig læring, og det krever ofte mye av elevenes kognitive kapasitet. Dette kan være en årsaksfaktor til hvorfor slike aktiviteter opplevdes som lite motiverende for flere av informantene. Det ble ved gjentatte anledninger også presisert av informanter at de foretrakk muntlig fremfor skriftlig arbeid. Ivar forklarte dette på følgende måte:

- (10) «Ja for hvis jeg får valget vil jeg mye heller ha det muntlig enn at, for det føler jeg og liksom, bare for meg med ADHD for jeg sliter liksom med å få ned liksom på et ark. Jeg har det oppi hodet mitt, men får det ikke ned på arket. Jeg vet ikke hvordan jeg skal formulere meg eller skrive det ned liksom».

Utdraget ovenfor viser at Ivar har vansker med skriving. Muntlig overføring av kunnskap krever gjerne mindre av elevenes kognitive ferdigheter enn om eleven først må hente frem kunnskapen, for så å få formulere den ned på papiret. Dette kan også være med på å forklare en av årsakene til at alle seks informantene sa de hadde vansker knyttet til skriftlig språk, da lesing og skriving krever store mengder med konsentrasjon og oppmerksomhet. Dette samsvarer med funn gjort av Ørstavik et al., (2016) som viser til språkforstyrrelser som en vanlig komorbid tilstand til ADHD – diagnosen. To av informantene mine har imidlertid dysleksi som en tilleggsdiagnose til ADHD noe som også må bli tatt med i betraktning. Ole forklarte hvordan en kombinasjon av

konsentrasjonsvanskene og dysleksi påvirket det han klarte å prestere gjennom skriftlig arbeid på følgende måte:

- (11) «Det er jo...spesielt begge diagnosene mine da, ADHD og dysleksi. At...når du skal skrive...en tekst...og du lærer om det før. Først sliter du med det du skal skrive, du sliter med å få med deg alt...hvordan du skal sette opp en tekst. Du sliter med alt det der. Og etterpå så sliter du med å skrive teksten. Og imens du skal skrive teksten...så sliter du med konsentrasjonen. Det er liksom at...det er ganske vanskelig å skal...gjøre det».

Samtlige informanter, selv om de ikke hadde dysleksi opplevde språk, særlig den skriftlige delen av det som spesielt krevende, og det ble ofte nevnt som fag de ikke likte eller mestret godt. Dette oppsummerer hvordan flere av informantene mine opplevde og fortsatt opplever konsekvensene av konsentrasjonsvanskene sine som spesielt gjeldende ved skriftlig arbeid. Dette kan også forklare hvorfor informantene mine foretrakk at læreren leste høyt foran klassen kontra at elevene måtte lese selv, da stillelesning opplevdes svært oppmerksomhetskrevede. Flere av informantene fortalte at stillelesning krever så mye konsentrasjon at de glemmer det de akkurat har lest, og at det derfor er enklere å få med seg innholdet i en tekst gjennom høytlesning, da det da kun er en faktor å rette oppmerksomheten mot. Oppsummerende viser forskningens funn til at elever med ADHD tilfredsstilles i større grad av kroppslig læring, der de får større rom for utforskning.

Skriving er imidlertid en grunnleggende ferdighet som elevene må utvikle i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da datamaterialet mitt viser til at det finnes en sammenheng mellom ADHD og svekkede skriftlige ferdigheter kan det tyde på at det ligger et behov for å tilrettelegge undervisningen i lesing og skriving. Differensiering av oppgaver etter nivå og vanskelighetsgrad kan få betydning for at flere elever med ADHD opplever mestring i teksttyding og tekstutvikling. Det er også av betydning å ha varierende undervisningsformer slik at elevene får trening i å arbeide med ulike tekster, muntlige tekster og i ulike sjangre. Det kan også være aktuelt at innholdet i ulike tekster kan arbeides med gjennom konkretisering, kroppslig utforskning og ved bruk av samarbeidspartnere.

4.2.2. Langsomhet

Elever med ADHD har utfordringer med prosessering av informasjon som gjør at denne elevgruppen kan ha nytte av økt langsomhet i undervisningen. Langsomhet er et begrep fra spesialpedagogikken som omhandler å roe ned tempo ved å gi elevene økt tenketid (Sæteren, 2019). Dette temaet var et gjentagende trekk også i mitt datamateriale, da informantene mine vektla betydningen av å få pauser i læringsprosessen. Sæteren (2019) hevder at pauser er viktig for at elevene skal bli i stand til å tenke selv, og til å ta bedre avgjørelser, lytte mer oppmerksomt på andre og tenke før man handler (s. 61).

Elevene i utvalget mitt hadde ulike avtaler med lærerne sine for hvordan de kunne håndtere behovet de hadde for pauser. En personlig avtale er en avtale mellom elev og lærer, og som kun gjelder for den aktuelle eleven. Det viste seg at Pia med ADHD uoppmerksom type ikke hadde noen personlige avtaler med lærerne sine, til tross for at hun sa hun gjerne skulle ønske hun fikk muligheten til å ta seg noen pauser. De andre fem informantene hadde muligheten til å ta seg pauser enten utenfor eller innenfor klasserommets vegger, dersom de kjente seg urolig eller hadde særlig behov for å få

utløp for energi. Noen av informantene fikk en kort pause som en belønning dersom de hadde gjennomført et visst antall oppgaver. Flere av informantene hadde et behov for å sparke litt fra seg, for å så komme inn å konsentrere seg igjen. Dette opplevde de som støttende tilrettelegging fra lærerne. Ivar fortalte om avtalen sin på følgende vis:

- (12) «For det var liksom det var bedre om jeg fikk lov å gå ut og vi ble enig om at det var bedre for meg og for de andre i klassen at jeg får lov å ut å ta meg de der minuttene for å komme inn igjen liksom enn at jeg skal sitte inne å klikke på en penn eller forstyrre de andre...Så da lagde vi en avtale på at hvis at jeg kjente at det ble for mye kunne jeg gå ut å trikse med en fotball eller noe sånn i et par minutt også komme inn igjen».

Ole på den andre siden benyttet seg aldri av en slik avtale, da han sa at han aldri har følt at han har hatt behov for det eller at det har vært til noe hjelp. Han poengterte også at han ville blitt sett annerledes på dersom han måtte gått ut av klasserommet. Ole forklarte dette med at «det var noe de fleste ikke hadde behov for», som forteller meg at han kanskje opplevde slike personlige avtaler som stigmatiserende da han avsluttet med å si at «det å bli behandlet annerledes har jeg aldri likt». Dette formidlet han blant annet gjennom følgende utsagn:

- (13) «Det har vært noen...de har vell sagt at hvis jeg er urolig...så kan du gå en tur men...jeg har aldri gjort det. Ehm...det er vell at jeg aldri har følt at jeg trenger det, eh...jeg føler ikke at det hjelper. Og den at, hver gang du...føler deg litt spesiell da...hvis du må ut av timen».

Informantene fortalte om opplevelsene av deres personlige avtaler med tanke på dette med å få lov til å ta seg pauser. Til tross for at informantene opplevde behovet ulikt ble det vektlagt i hvert intervju at bare det å få muligheten til å ta seg en pause opplevdes støttende. Med bakgrunn i datamateriale vil jeg anslå at elever med ADHD opplever langsomhet som et viktig tilretteleggingstiltak for deres resiliens i skolen. Spørsmålet er om det finnes rom for mangfold i skolen. Er det muligheter i lærernes undervisning for romslighet med tanke på tid? Da samtlige seks informanter ser ut til å vektlegge behovet for pauser, som er et lite utvalg, vil jeg fremheve dette som et sært viktig funn fra studien.

4.2.3. Differensiert oppgavemengde

Differensiering av undervisningen kan gjøres på flere måter, blant annet kan lærestoffet og oppgavene som elevene skal arbeide med differensieres med tanke på mengde, type, vanskelighetsgrad og tid til å arbeide med fagstoffet. Gjennom samtalene med informantene kom det frem at det å få differensiert oppgavemengde var av betydning for deres opplevelse av faglig mestring. Det som viste seg å være gjentakende hos informantene var at mengden med oppgaver som ble gitt var av betydning for hvordan elevene så på sine forutsetninger for å mestre oppgavene. Følgende sitat fra Ole tydeliggjør nettopp dette:

- (14) «Men mer at det ikke er så mye om gangen. At man ikke får... la oss si 20 spørsmål da, bare finn det i teksten...da sitter du bare der og ser i boka. Først så tenker du på hva du skal gjøre også... tenker man helt annet. Også begynner du å tenke på ting som skjedde i går og hva du har gjort».

Ole fremhever betydningen av å få differensiert oppgavemengde og gir eksempler på hva som skjer oppi hodet dersom han får mye arbeid om gangen. Elever med ADHD har

vanligvis utfordringer med konsentrasjon. Lærerne kan imøtekomme denne utfordringen med å gi arbeid som er tilpasset elevens nivå, gi færre oppgaver av gangen og øke fleksibiliteten for når elevene må ha gjennomført dem. Det kan ha betydning for å gi elevene anledning til å oppleve mestring, da oppgavemengden som gis ofte har betydning for hvilken innstilling og motivasjon elevene tar med seg inn i arbeidet. Når det kom til faktoren som omhandlet tiden elevene fikk til å fullføre en oppgave, virket dette å være mer gjeldende i elevenes nåværende situasjon, med andre ord i videregående opplæring. Dette kommer av at kravene for faglig skolearbeid øker i videregående opplæring, og dette så flere av informantene på som vanskelig da de gjerne har et behov for ekstra tid til å fullføre mengden med oppgaver. Det ble også poengtert av flere, nemlig det at de i dag sto ovenfor innleveringer og prøver i et voldsomt tempo, og at det tok opp mye energi og konsentrasjon. Det kan derfor tenkes at behovet for langsomhet i undervisningen er vell så viktig i videregående skole. Ole beskrev sin nåværende situasjon på følgende vis:

- (15) «Det er mye skole...prøver hele tiden...så det er...det er ikke bare å bli ukonsentrert og sliten. Mentalt eller sånn...jeg blir jo sliten... fordi det er mange som bare jobber på skolen. Men jeg... jobber ofte...nesten hele dagen hjemme også».

Ole uttrykker i sitatet at «det er ikke bare å bli ukonsentrert og sliten», noe som forteller noe om motivasjon hans for å prestere og mestre det faglige arbeidet på skolen. Elevenes egeninnsats og vilje spiller en rolle for hvilken forutsetning de har for å mestre de forventningene som de møter gjennom skoleløpet. Lærernes tilretteleggingstiltak bidrar til å fremme elevenes motivasjon i skolen, men det kreves også noe fra elevene selv for at de skal lykkes med faglig arbeid. Dette tydeliggjør igjen hvor viktig det er at elevene trives i skolen, da trivsel virker positivt inn på elevenes syn og oppfatning om skole (Ladd et al., 1996). I tillegg har gjerne en variert undervisning gjennom utforskende læringsaktiviteter også betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet.

4.2.4. Oppsummering

I dette delkapitlet har jeg presentert hvilke tilretteleggingstiltak informantene mine vektla som helsefremmende i deres skolegang. Mine empiriske funn viser at elever med ADHD opplevde det verdifullt å arbeide med mer praktiske læringsformer der de fikk muligheten til å utforske og prøve ut ting gjennom egenaktivitet. Dette samsvarer med ett av de nye satsningsområdene som inngår i den nye læreplanen som ble satt i verk høsten 2020, nemlig at skolen skal legge til rette for *skaperglede, engasjement og utforskning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Informantene mine viser til at kroppslig læring gjerne skaper en dypere og større vedvarende forståelse for elever med ADHD. Da opplæringen har fokus på mer dybdelæring i alle skolens fag, anser jeg dette funnet å være av høy relevans. Gjennom å aktivisere elevene i større grad, som informantene mine anså som motiverende tilrettelegging, vil kunne bidra til å utvikle elevenes utforskertrang. I forhold til elever med ADHD vil mer praktiske former for undervisning møte og ivareta deres kognitive vansker, slik som Liv presiserer gjennom «å lære ved å selv gjøre». Praktiske øvelser som det å fysisk gå å se på byggverk, bevege seg i skog og mark, bygge Lego, syng og danse krever en annen form for konsentrasjon. Ved slike aktiviteter har eleven større frihet gjennom at forventningen om å sitte i ro og fokusere ikke vil være like fremtredende.

Elever med ADHD kjennetegnes som nevnt med vansker knyttet til oppmerksomhet, og flere har problemer med å kontrollere egen atferd og impulsivitet (WHO, 1992, referert i Helsedirektoratet, 2018). Tidligere forskning har pekt på at betydningen av å gi elever med ADHD færre oppgaver av gangen, økt tidsbruk, pauser i læringsprosessen og generelt tett oppfølging vil kunne bidra til at elevene oppnår større motivasjon for skolearbeidet (Rønhovde, 2018; Statped Vest 2019). I tillegg poengterer Olsen & Traavik (2010) at gode relasjoner og tilknytning til jevnaldrende spiller en sentral rolle for at utsatte barn skal få en resilient utvikling (s. 83). Dette er funn som også stemmer i dette datasettet. Det kan derfor se ut som at hvilke erfaringer elevene får med det å mestre og at de opplever å bli møtt på sine behov, vil være avgjørende for deres psykiske helse i skolen. Gjennom økt bruk av praktiske læringsformer i undervisningen vil det kunne bidra til å gi elevene økt forståelse for hvorfor de lærer om det de gjør, som igjen kan gi dem større mening med å forsøke. I tillegg til tilretteleggingstiltakene som iverksettes for elever med ADHD, er støtten de opplever en stor del av opplevelsen av å bli ivaretatt i skolen.

4.3. Faglig og emosjonell støtte

Denne kategorien trekker frem hva informantene opplevde som god faglig og emosjonell støtte, samt hvorfor dette var viktig for deres opplevelse av og prestasjon i skolen. Kategoriens hovedfunn er *aksept, mestring og samarbeid med foresatte*. Faglig støtte omtales også som instrumentell støtte og omhandler elevenes opplevelse av å få konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet (Uthus, 2017). Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler seg trygge sammen med dem (s. 190).

4.3.1. Aksept

Å bli akseptert er et sosialt behov som omhandler å bli godtatt for den man er. Begrepet er nært tilknyttet behovene for tilhørighet og anerkjennelse (Uthus, 2017). Aksept var noe som ble trukket frem av samtlige informanter som viktig støtte for å mestre skolehverdagen, og det ble uttrykt gjennom «å bli forstått». I intervjuet mitt med Pia fortalte hun om opplevelsen av å være elev med ADHD uoppmerksom type, og hvordan hun opplevde at medelevene hennes forsto det hun strevde med på skolen:

- (16) «Ehm... jeg vet ikke om de visste om at jeg hadde ADD engang, jeg turte ikke helt å si det, sååå.. følte jeg at det var litt sånn... nei jeg vet ikke, jeg syns det var litt ekkelt da jeg var mindre og innrømme det, for jeg ville alltid... hadde lyst til å fremstå som at jeg klarte alt sammen, men selv om jeg ikke alltid gjorde det. Jeg var jo og litt redd for å få fordømmer og sånt, for det var jo, eller er jo mange fordømmer som er rettet mot ADHD-diagnosen».

Det er interessant at Pia brukte ordet «innrømme», da dette forteller meg at hun opplevde det svært ubehagelig å skulle meddele til andre at hun var diagnostisert med ADHD uoppmerksom type. Hun sier også direkte at hun var redd for å få fordømmer da hun opplevde at det finnes fordømmer rettet mot elever med ADHD – diagnosen. Sitatet til Pia kan bidra til å forstå hvordan elever med ADHD kan oppleve det å være elev med denne diagnosen i skolen, da de som alle andre barn er opptatt av å mestre det jevnaldrende barn mestrer, og de er opptatt av å bli likt av andre (Uthus, 2017). Dersom elever opplever at de konstant mislykkes med faglig arbeid som de ser medelevene sine mestrer, vil dette kunne være en risikofaktor for elevens opplevelse av tilhørighet i

skolen (s. 162). Mestring og tilhørighet er to begrep som er i en gjensidig påvirkning, og som er av betydning for hvordan eleven vurderer sin egenverdi. For elever med særskilt behov for støtte i skolen kan økt aksept fra andre være den avgjørende faktoren til om eleven opprettholder god helse.

Det som gjentok seg hos flere av informantene mine, og særlig hos de tre som ikke opplevde seg forstått i sin skolehverdag, mente at for mange lærere har den antakelsen om ADHD som fremstilles i media. Trond forklarte sitt syn på følgende måte:

- (17) «Det at lærerne...er mer forstående...det er avgjørende at du...at lærerne skjønner hva det er...å...ha ADHD. At de ikke får den der mediaversjonen av ADHD...som er...gutter som er hyperaktiv og springer rundt i klasserommet. At de skjønner at det er...masse andre problemer...som innebærer ADHD».

I utdraget ovenfor fremhever Trond betydningen av å få aksept fra lærere, da de gjerne har en feilaktig oppfatning av hva ADHD innebærer. Jeg forstår på informanten at han er opptatt av at lærere i skolen får økt kompetanse knyttet til ADHD - diagnosen, da han gjentatte ganger poengterte hvor forskjellig den kan utspille seg hos elever i skolen. Dette samsvarer med mine andre funn da ikke alle informantene hadde symptomer på alle de tre nevnte kjennetegnene ved ADHD. Trond er et eksempel på en elev der diagnosen har utspilt seg forskjellig fra en periode til en annen. Han viste utagerende og aggressiv atferd de fire første årene på barneskolen, for deretter å bli mer tilbakeholden. Dette understreker at ADHD kan utarte og komme til uttrykk på ulike måter, og at det kan endre seg underveis i livsløpet. Det funnene mine indikerer er at elever med ADHD opplever aksept for utfordringene sine gjennom at medelever og lærere ser og lytter til dem. Dette kan ses i sammenheng med delkapittel 4.1.2. *Å bli anerkjent.*

Gjennom dybdeintervjuene kom det frem at informantene i stor grad opplevde aksept fra medelever. Informantene uttrykte blant annet at de trodde medelevene ikke tenkte over utfordringene de sto ovenfor. Det kom frem at medelever ofte hadde en del spørsmål, men at de viste aksept når det gjaldt tilretteleggingen som informantene fikk. Likevel kommer det frem at elevene opplever en del fordommer til diagnosen ADHD. En informant hadde for eksempel opplevd at diagnosen ble brukt som et skjellsord. En av informantene beskrev personer med ADHD slik:

- (18) «Så...det er jo noen som blir fort sure når de har ADHD. Det har jeg aldri merket».

Informanten presiserte at det ikke gjaldt for han, og uttrykker dermed en tvetydighet. Det kan derfor virke som informantene er preget av stereotypiske fremstillinger av ADHD noe som tyder på at dette kan være en generell oppfatning.

En konsekvens av stereotypiske fremstillinger av ADHD fører gjerne til at eleven med diagnosen ikke opplever seg akseptert av andre. Det å bli sett og lyttet til er et behov som inngår i medbestemmelse og noe som ifølge Ryan & Deci (2000) er nødvendig for utvikling av indre og autonom ytre motivasjon. Dersom elever med ADHD sitter inne med en oppfatning om at andre har et feilaktig syn på hvem de er og hva de har behov for, kan opplevelsen av å bli misforstått være uheldig for elevens opplevelse av faglig og sosial tilhørighet. Læreres faglige og emosjonelle støtte er avgjørende for alle elever, men spesielt for utsatte elever i skolen. Hovedfunnet med tanke på faglig og emosjonell støtte fra lærerne omhandler lærernes aksept og anerkjennelse for diagnosen deres, og

at de tar utfordringene deres på alvor i opplæringen. Ivar poengterte dette med følgende ord:

- (19) «At jeg har et godt miljø, at jeg trives og.. føler meg trygg og...også at lærerne...at.. bare sånn småting at du legger merke til at lærerne forstår litt. Og det trenger ikke å være... at hele undervisningen blir helt annerledes liksom...men liksom sånne små ting som en liten videosnutt under en Power Point liksom. Og...hvis vi har en Power Point og læreren plutselig kan si «snu deg rundt til naboen på siden da» også sier han prat og diskuter liksom om det her temaet som han har pratet om nettopp i forelesning. Sånne der småting som gjør timene litt mer enklere da».

Jeg forstår Ivar på den måten at han opplevde aksept fra lærerne gjennom små tiltak i undervisningen slik som å få lov til å diskutere med læringspartner. Dette var et tiltak som tilfredsstilte og imøtekom Ivars behov om mer muntlig aktivitet. Det kan tenkes at lærerne ikke tenkte over at dette traff godt hos Ivar med ADHD, men at diskusjon var noe de så på som verdifullt i undervisning. Dette omhandler tilrettelegging og er i tråd med funn presentert i kapittel 4.2. Ut ifra det Ivar innleder med har gjerne opplevelsen av å bli akseptert også andre årsaksforklaringer slik som en god og støttende lærer – elev relasjon, der læreren viser omsorg og respekt, i takt med praktisk hjelp og veiledning (Uthus, 2017).

4.3.2. Mestring

Mestring er viktig for alle elever, og det ble fremhevet i datamaterialet som essensielt for elevenes trivsel og egenvurdering i skolen. Det som ble poengtert var at det var viktig at lærerne utfordret dem opp mot det de hadde forutsetninger for å mestre. Ole var en av informantene mine som nå i ettertid har innsett hvor viktig det er at lærerne vektlegger den faglige støtten, og at det ikke alltid er den enkleste utveien som er den mest adekvate for elever med ADHD. Han fortalte hvordan han opplevde den faglige støtten på følgende måte:

- (20) «Så det er jo litt...høyere krav nå, men...ja på ungdomskolen fikk jeg kanskje litt mer hjelp til å skrive oppgaven. Eh og det var jo på en måte bra der, men jeg merker jo nå at jeg kunne ha trengt og gjort det selv...selv om jeg kanskje ikke hadde gjort det like bra. (...) Eh sånn for jeg sa det til...eh jeg husker ikke hvem...jo til læreren min nå. Å sette opp en tekst sånn hvis du skal skrive en analyse...innledning, hoveddel og alt det der...det er jo mange som lærer det tidlig. (...) men...grunnen til at jeg fikk så mye skrivehjelp på...før, har kanskje gjort at jeg aldri følt at jeg vet hvordan jeg skal sette opp en tekst. (...) jeg føler jo...det er kanskje litt dumt, kleint å si det...men at jeg lærte i år, hvordan jeg skal sette opp en ordentlig tekst. (...) og det er jo bra å få hjelp...sånne personlige avtaler men kanskje ikke for mye. (...) ja...det var jo veldig deilig der og da. Eh...da klarte jeg på en måte å følge litt de andre...men jeg burde kanskje blitt vist litt mer også...hvordan».

Det informantene forteller om i utdraget er hvordan han opplevde tilrettelegging i norskundervisningen. Han forteller at muligheten han fikk til å formidle tekst muntlig opplevdes «deilig der og da», men nå i ettertid har han reflektert over hvilke konsekvenser det har fått for han i senere tid. Han sa selv at han lærte å sette opp en tekst tredje året på videregående, noe som er et kompetansemål etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er interessant å se hvordan Oles personlige avtale virket hensiktsmessig, fornuftig og tilfredsstillende med tanke på hans opplevelse av mestring på den ene siden, men at avtalen også hadde en slagside ved at den fikk uheldige konsekvenser for Oles senere utdanningsløp. Ole understreker derfor viktigheten med at lærere i barn – og ungdomsskole prioriterer den faglige støtten, i takt med den emosjonelle. Han hadde hatt et behov for støtte gjennom *veiledning* for å nå

den kompetansen som trengs for å kunne skrive en tekst med tydelig struktur. Dette funnet er i tråd med teori som peker på at elever er avhengig av en kombinasjon av faglig og emosjonell støtte for å kunne trives og mestre skolens utfordringer (Uthus, 2017, s. 191).

På den andre siden har vi Ivar som kan se ut til å ha blitt forsømt gjennom å ikke få noe tilpassing i forhold til sine konsekvenser av ADHD- diagnosen. Han oppsummerte de faglige forventningene sine på følgende vis:

- (21) «Fordi det er jo om man, sånn som i et klasserom, hvis du ser for deg det så sitter du der med de andre elevene liksom....også sitter man der også har man på en måte alle andre har en fordel mot deg da fordi man har de vanskene man har, også blir man dømt helt likt utover at man har en liten svakhet da, hvis man kan kalle det det. Så det er jo sånn at jeg skulle ønske at det var litt mer satt i fokus på det fordi det er jo nesten ikke satt i fokus. Ihvertfall ikke der jeg gikk, for det var nesten ingen som pratet om det. Så det hadde jo vært bedre hvis at, lærerne hadde visst litt mer om det fordi da kunne jo de og ha lagt til rette bedre og sånt».

Det Ivar sier er at han opplevde lite aksept for diagnosen han hadde, og at han gjerne fikk utfordringer tilpasset en elev som verken har vansker med konsentrasjon, hyperaktivitet eller impulsivitet. Det er også interessant å merke seg det han sier om at «alle andre har en fordel fordi han har de vanskene han har», da dette går på elevens vurdering i skolen. For det er slik at alle elever i norsk skole, med unntak av elever med egen individuell opplæringsplan (IOP), vurderes etter samme kriterier. Det er derfor det er så viktig at elever med oppmerksomhet – og konsentrasjonsvansker blir møtt med god faglig støtte slik at de oppnår den kompetansen som forventes av dem. For at elevene skal oppleve god faglig støtte er de avhengig av læreres kapasitet til å hjelpe, som med andre ord omhandler lærernes muligheter for oppfølging. Dette poengterte Ivar med følgende utsagn:

- (22) «Også kanskje hvis det hadde vært... bare hadde vært en lærer til inne i klasserommet på en måte. For jeg husker i noen timer, for det var bare noen timer jeg klarte å bestemme at nå skal jeg jobbe og få det til, også når jeg hadde de få timene så hadde jeg jo lyst å få gjort unna ting. Så når det bare er en lærer på 25 elever så blir det jo...de rekker jo ikke til alle på en time... også rakk man opp hånda i en halvtime».

Det sitatet forteller meg, som flere av informantene har vært inne på er at elever med konsentrasjonsvansker gjerne har vansker med det å sette i gang med arbeidsoppgaver. De trenger kanskje i større grad enn andre å bli «pushet» til det å faktisk komme i gang med det som skal gjøres. Som Ivar fortalte så er læreres støtte spesielt viktig i de situasjonene hvor eleven faktisk har bestemt seg for å sette seg inn i det faglige arbeidet. Noen av informantene mine fikk tett oppfølging gjennom en – til en undervisning og/eller gruppeundervisning, mens Ivar som ikke ville bli tatt ut av klasserommet gjerne skulle ønske det var flere lærere inne i klassen. Lærertetthet tenker jeg er en viktig prioritering i skolene, og spesielt for å ivareta de elevene som har et ekstra behov for støtte. Underskudd på eksekutive funksjoner gjør at elever med ADHD gjerne blir ekstra utålmodige av å vente på tur (Rønhovde, 2018). Dersom disse elevene da søker hjelp, men opplever at hjelpen ikke er tilstrekkelig eller holder mål, vil det kunne få negative konsekvenser for elevens videre motivasjon for lignende arbeid på skolen. Oppsummert vil jeg anslå at læreres aksept for diagnosen i takt med å utfordre eleven opp mot det hen har forutsetninger om å mestre bidrar til å ivareta elevens behov for tilhørighet.

4.3.3. Samarbeid med foresatte

Felles for alle informantene mine er at de kom fra støttende hjem der de fikk faglig og emosjonell støtte dersom de hadde behov for det. Ole sa følgende om sin opplevelse av støtte:

- (23) «Nei jeg føler jeg har vært heldig der...jeg har fått veldig mye støtte hjemmefra...og det hjelper jo veldig når jeg må jobbe veldig mye med skole hjemme...så jeg har fått veldig mye hjelp hjemme. Så jeg vil jo si...jeg vil ikke føle...jeg vil si jeg kunne nesten ikke fått bedre hjelp hjemmefra enn det jeg har fått».

I utdraget ovenfor fremhever informanten betydningen av å få støtte på hjemmebane og at han opplevde støtten tilstrekkelig. En kombinasjon av faglig og emosjonell støtte fra de foresatte kan anses å være, i henhold til data, av betydning for elevenes motivasjon og prestasjon i skolen. Foresattes holdninger og hvordan de omtaler skolerelaterte aktiviteter er også avgjørende for elevens oppfatning om skole, og hva som er viktige prioriteringer i livet. Da alle informantene mine opplevde at deres foresatte hadde et godt forhold og hyppig kontakt med lærerne deres, viser dette at det er noe eleven får med seg. En informant hadde foresatte som benyttet ytre motivasjon gjennom belønning for å motivere til skolefaglig arbeid hjemme. Ivar sa følgende:

- (24) «Jeg husker iallefall før, når de skulle gi meg en liten motivasjon... så var det sånn hvis at du sluntrer unna skolearbeidet, så kan...du kan ikke dra på fotballtrening hvis du ikke skal ha den prøven i dag eller hvis at du skal late syk så...kan du ikke gjøre noe annet du liker. Du kan ikke sluntre unna skolearbeidet for å dra på fotballtrening for å spille med kompisene».

Konsekvensen av å sluntre unna skolearbeid ble å ikke få lov til å dra på fotballtrening. Da er belønningen, altså fotballtreningen, den motiverende faktoren for å gjennomføre skolearbeidet. Imidlertid påpekte informanten at han hadde foresatte som gjennom hele oppveksten formidlet at dersom det var noe som var viktig i livet så var det utdanning og skole. Det at hans foresatte har formet slike verdier i barnet sitt, kan tyde på en oppmuntring for mer autonom ytre motivasjon. Det innebærer at eleven anser skolearbeid som viktig til tross for at det ikke alltid er lystbetont, slik det er ved indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Etter å ha analysert datamaterialet kan det se ut som at skole – hjem samarbeid er viktig med tanke på å legge til rette for opplæringen for elever med ADHD. Engh (2014) hevder at oppmerksomhets- og konsentrasjonsvanskene til elever med ADHD kan medføre i problemer med å sette i gang med skolefaglig arbeid. Dette kan igjen føre til at elever med ADHD har mer skolefaglig arbeid som må tas igjen hjemme for å være i stand til å oppnå kompetansemålene for opplæringen. For at elever med diagnosen ADHD skal oppnå forventning om mestring kan det tenkes at den faglige og emosjonelle støtten fra foresatte også er av betydning for om eleven presterer godt på skolen. Et tett samarbeid med hjemmet kan føre til at elever med ADHD opplever større aksept både fra lærere og foresatte, som kan bidra til å øke elevens tro på seg selv, da samspillet mellom menneske og miljø kanskje er den faktoren som påvirker elevens selvverd i størst grad (Rosenberg, 1997, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 105). I tråd med Rønhovde (2018) vil et slikt samarbeid bli et forum der partene møter hverandre med forståelse og støtte i et felles arbeid for barnets beste (s. 143). Et godt samarbeid med foresatte kan

med bakgrunn i teori og empiri virke som et hensiktsmessig tilretteleggingstiltak for å fremme en resilient utvikling hos elever med ADHD.

4.3.4. Oppsummering

I dette delkapitlet har jeg presentert informantenes opplevelse av og erfaring med faglig og emosjonell støtte, og pekt på hvorfor begge formene for støtte må opptre sammen for å fremme elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen (Uthus, 2017). Ut ifra mine funn, sett i lys av teori kan det virke som at en kombinasjon av faglig og emosjonell støtte er hensiktsmessig for at elevene skal få mestringsopplevelser og kjenne at de har det bra med seg selv. Gjennom en støttende tilnærming til elever med ADHD økes sjansen for at eleven opplever seg akseptert av signifikante andre, som vil kunne bidra til å fremme elevens faglige og sosial tilhørighet i skolen.

Et sentralt funn i dette delkapitlet er at elever med ADHD utgjør en mangfoldig elevgruppe der alle har individuelle behov, til tross for at det også finnes fellestrekk. Det fremstår som at informantene vektla det å få emosjonell støtte gjennom å bli møtt med aksept for de utfordringene som de sto ovenfor, noe som kan ses sammenheng med delkapitlet 4.1.2. som omhandler anerkjennelse. Det kom også frem i dette delkapitlet at det er stereotypiske fremstillinger av ADHD, noe som kan gi negative utslag for hvordan elever med ADHD vurderer seg selv og hvilke forventninger de har om mestring. I tillegg til den emosjonelle støtten er den faglige støtten nærmest vel så viktig. Dette kommer av at elever med ADHD er som andre barn opptatt av å mestre, og opplever de å ikke strekke til vil det også kunne gi negative utslag for elevens selvverd og tilhørighet i skolen. Som teorien antyder vil erfaringer med å mestre, gi eleven større lyst til å begi seg ut på lignende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Diseth, 2019). Mestringserfaringer er derfor avgjørende for motivasjon og trivsel, som bidrar til god helse. Et godt samarbeid med foresatte ser også ut til å være et helsefremmende tilretteleggingstiltak for at elever med ADHD skal oppnå større aksept fra signifikante andre.

5. Sammenfattende drøfting og avslutning

Skolen har et verdigrunnlag som bygger på at den skal ta hensyn til mangfoldet av elever og at hver enkelt elev skal oppleve tilhørighet i skole og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mine funn viser til at den sosiale trivselen på skolen må være tilstrekkelig for at elevene i det hele tatt skal være i stand til faglig læring og utvikling. For å ivareta elevenes faglige og sosiale tilhørighet må elevene ha personlig, emosjonell kontakt med andre, erfaringer med å mestre for dermed å få forventning om mestring. Dette kan bidra til å gi elevene en følelse av sammenheng og mening som fremmer god psykisk helse i skolen (Antonovsky, 1997).

Oppsummeringene av analysene av de tre kategoriene viser at det er tre essensielle faktorer som bidrar til faglig og sosial tilhørighet for elever med ADHD. Dette er tilhørighet, medbestemmelse og mestring. Elever med ADHD er avhengig av å bli akseptert slik at de får tilrettelagt undervisning etter hvilke behov de har. Informantene vektla også dette med å bli utfordret i faglig arbeid, da det elevene presterer i grunnskolen, legger føringer for elevens videre utdanningsløp. Tilretteleggingstiltak som fremmer tilhørighet for elever med ADHD, er derfor tiltak som ivaretar elevens faglige og sosiale utvikling.

Nedenfor vil jeg sammenfatte hvilken innsikt denne studien har gitt ved å løfte mine empiriske funn sett i lys av teori opp mot dagens utdanningspolitikk.

5.1. Kroppslig læring

I mars 2021 har det vært stor debatt angående den nye skolereformen for videregående opplæring. Kunnskapsminister Guri Melby uttalte seg blant annet om at hun ønsket færre fellesfag, gjennom større satsning i fagene norsk, engelsk og matematikk, samt et nytt fellesfag som omhandler demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Aftenposten, 2021). Det kan derfor se ut som at dagens utdanningspolitikk verdsetter de teoretiske fagene, til tross for at Melby også vil gi rom for valgfag etter elevenes egne interesser. Jeg anser likevel at de yrkesrettede linjene som allerede eksisterer i videregående opplæring i dag ivaretar behovet om interesse. Forslaget til ny skolereform anser jeg kan virke uheldig for de elevene med ADHD i skolen, da elever med ADHD gjerne har svekkede eksekutive funksjoner som medfører i kognitive utfordringer.

Funnene mine viser til at elever med ADHD opplever større mestring i praktisk estetiske fag, der de får større rom for å utvikle seg gjennom kroppslig læring. Dette samsvarer med Wiestad (2006) som hevder at ved å ta i bruk kroppens intelligens øker vi potensialet for læring (s. 119). Det som også kommer ut av datamaterialet er at elever med ADHD liker og mestrer dagens fellesfag som naturfag, samfunnsfag og kroppsøving i dag er, da disse fagene gjerne åpner for mer praktiske læringsformer. Et kutt i antall fellesfag kan derfor se ut til å i større grad frata mulighetene til læring gjennom sans- og bevegelsesapparatet. På den andre siden finnes det muligheter for å integrere barns romlige bevegelsesevne i større deler av undervisningen på skolen. De mer teoretiske fagene som norsk og matematikk kan i likhet med naturfag, også gjøres mer kroppslig gjennom å legge større vekt på variert og differensiert undervisning og vurderingsformer. I matematikkfaget er det store rom for kroppslig læring gjennom å la elevene måle opp gjenstander og beregne avstander for å få begreper om mål og

måleenheter. I norsk kan elevene for eksempel ta i bruk bevegelsesevner og muntlige ferdigheter gjennom å få mulighet til å uttrykke seg gjennom skuespill og drama. Digitale verktøy kan også bidra til å ivareta elevenes romlige bevegelsesevne. Ulike aktiviteter på Smart Board avhenger blant annet av at elevene bruker hendene til å «flytte» eller «dra» på skjermen. Legges det for mye vekt på stillesittende læring ved en pult, risikerer vi ifølge Wiestad (2006) å frata barna deres naturlige grep på verden (s. 123). Det kan derfor argumenteres for at en økt satsning på kroppslig læring i alle fag i skolen kan virke som et gode for alle elever, og ikke bare de som har særskilte behov, og elever med ADHD. Gjennom å la barn søke å gripe «hvordan noe er» og «hvordan det virker» ivaretar vi også elevenes *utforskertrang*, som er et av satsningsområdene i dagens praktiserende opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det kom også frem i datamaterialet at elevene likte å kunne ta pauser. Behovet for pauser anser jeg å være særlig fremtredende i de teoretiske fagene i skolen, da informantene berettet at de opplevde stillesittende arbeid som svært oppmerksomhets- og konsentrasjonskrevende. Det er også et mønster fra datamaterialet som viser at pausene gjerne omhandlet «å få utløp for energi». Ved å legge mer vekt på kroppslig læring og forbedre dette i alle skolens fag, vil lærerne i større grad imøtekomme og vise aksept ovenfor de kognitive utfordringene til elever med ADHD. Da jeg tidligere stilte spørsmål ved om skolene har rom for regulering av tid og langsomhet i undervisning, kan det tenkes at en økt satsning på kroppslig læring kan medføre i at behovet for pauser ikke vil være like fremtredende for elever med ADHD. Jeg vil likevel trekke en slutning til at langsomhet er viktig for elevenes utvikling av eksekutive funksjoner og i etablering av relasjoner, da det bidrar til økt tenketid. Da dette er viktig å utvikle hos elever med ADHD peker det på at lærerne burde få rom til å justere egen tid gjennom å benytte seg av langsomhet i undervisning.

5.2. Stigmatisering av ADHD

Utvikling innenfor et godt og inkluderende fellesskap, der eleven får utviklet sin sosiale kompetanse og slik få økt selvpåfatning anses som beskyttende faktorer i skolen (Olsen & Traavik, 2010, s. 33). Studien min peker på at elever med ADHD ikke nødvendigvis har problemer med å mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende, men at det kan være utfordrende for enkelte. Statistikk fra McQuade & Hoza (2008) viser at mellom 50 og 80% av elever med ADHD opplever å bli avvist av sine jevnaldrende. Dette fremhever betydningen av sosial ferdighetstrening og utvikling av eksekutive funksjoner hos elever med ADHD. Langsomhet kan se ut til å være et helsefremmende tilretteleggingstiltak for elever med ADHD i skolen, da det kan bidra til å forhindre elevens impulsive handlinger. Med bakgrunn i mine funn kan det imidlertid tyde på at det også ligger andre faktorer til grunn for at elever med ADHD opplever seg avvist av sine jevnaldrende, og som får betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet i skolen.

Etter at inkludering kom inn i skolen gjennom salamancaerklæringen var hensikten å forminske diskriminerende holdninger til barn som skilte seg ut (Uthus, 2017). Funn fra studien peker på at det fortsatt eksisterer fordommer og uvitenhet rundt personer som har ADHD. Stereotypiske fremstillinger av ADHD bidrar til feilaktige oppfatninger av elever som har diagnosen. Dette viser mine funn gjennom at elever med diagnosen ikke kjenner seg igjen i andres oppfatning av diagnosen deres. Slike feiloppfatninger kan også få betydning for hvordan lærere vurderer elever med ADHD

sine forutsetninger for å mestre. Da mestring er nært knyttet til tilhørighet, vil stigmatisering kunne medføre i uheldige konsekvenser for elevenes psykiske helse i skolen. Det kan derfor se ut som at lærere og medelever må få mer innsikt i og større forståelse for ulikhetene og undergruppene som finnes av ADHD.

Samspeilet mellom mennesket og miljø er avgjørende for hvordan elever vurderer sin egenverdi (Rosenberg, 1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2018) noe som kan tyde på at en felles holdningsendring i samfunnet kan virke helsefremmende for elever med ADHD. Et slikt holdningsarbeid i skolen kan bidra til at flere elever med ADHD – diagnosen opplever aksept og anerkjennelse fra lærere og medelever. Uthus (2017) fremhever at det å bli anerkjent *uavhengig* av prestasjoner eller handlinger man utfører er særlig viktig for barn (s. 79). Dette viste seg også å være et gjentakende trekk i studien da informantene vektla etablering av relasjoner og anerkjennelse som viktig for opplevelsen av trygghet og tilhørighet. Da informantene berettet om viktigheten med emosjonell støtte gjennom å få oppmuntring og omsorg, kan det se ut som at «caring» fra medelever, lærere og foresatte verdsettes hos elever med ADHD. Oppsummerende kan det se ut som at elever med ADHD har et sterkt behov for og ønske om å bli akseptert. Maslows viser til menneskets behov, der behovet for tilhørighet er rangert som viktigere enn behovet for anerkjennelse. Med bakgrunn i hva mine informanter har vektlagt kan det se ut som at behovet for anerkjennelse må være tilfredsstillende for at elever med ADHD skal ha forutsetninger for å oppnå faglig og sosial tilhørighet i skolen.

5.3. Avslutning

Innledningsvis viste jeg til Norges Helseinformatikk (2020) & Bragstad (2015) som antyder at de siste ti årene har det vært en betydelig økning av diagnostiserte barn og unge med ADHD i Norge. Dette bidrar til en aktualisering av denne masteroppgaven. Denne studien har gjennom en salutogen tilnærming gitt innsikt i hvilke tiltak for tilrettelegging elever med ADHD opplevde som viktige for deres opplevelse av faglig og sosial tilhørighet. Funn fra studien bekrefter teori om hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med ADHD (Rønhovde, 2018; Statped Vest, 2019). Pauser og økt tidsbruk ivaretar elevenes behov for fleksibilitet i undervisningen. Da medvirkning anses som viktig for elever med ADHD bør lærerne gi rom for valgmuligheter i skolen. Generell tett oppfølging og differensiering kan bidra til å fremme indre og autonom ytre motivasjon for elever som har ADHD. I henhold til funnenes resultat vil jeg fremheve differensiering av oppgavemengde, langsomhet, kroppslig læring og elevmedvirkning som tilretteleggingstiltak som virker støttende for elever med ADHD. Lærenes evne til «caring» gjennom å etablere gode relasjoner til elevene og gi dem anerkjennelse vil jeg også fremheve som helsefremmende for elever med ADHD. Utvikling av sosial kompetanse og eksekutive funksjoner er også faktorer som må ivaretas i tilretteleggingsarbeidet for de elevene med ADHD i skolen.

I henhold til mine empiriske funn vil jeg anslå at gjennom å utvikle kompetanse rundt diagnosen ADHD, oppmuntre til motivasjon og lærelyst, samt et økt fokus på kroppslig læring i skolen vil kunne hjelpe elever med ADHD til å oppnå faglig og sosial tilhørighet. Jeg vil også fremheve betydningen av elevenes medbestemmelse, da faglig og emosjonell støtte kan oppleves ulikt for elever med samme diagnose. Det vil derfor være helt essensielt at lærerne vektlegger elevens stemme i tilretteleggingsarbeidet. Alle elever har imidlertid et behov for faglig og sosial tilhørighet, og for å kunne ivareta dette

behovet hos elever med ADHD er det et tydelig trekk fra studien som indikerer at det er viktig for dem at de opplever aksept fra andre.

Av den grunn hadde det vært interessant for eventuell videre forskning på feltet og studert omfanget av stigmatisering og stereotypiske fremstillinger som finnes av ADHD blant elever og lærere i skolen. Dette anser jeg som verdifullt for lærere å få økt kunnskap om da denne studien har belyst noen konsekvenser stigmatisering av ADHD kan få for elevens selvvverd, som viser seg å være avgjørende for om eleven opprettholder god helse i skolen. Det kunne også vært interessant og forsket på betydningen av langsomhet i utvikling av eksekutive funksjoner hos elever med ADHD.

6. Referanser

- ADHD Norge. (2016, 8. jan.). *Til lærere: Om ADHD*. ADHDNorge.
<https://adhdnorge.no/fagpersonell/til-laerere-om-adhd/>
- Aftenposten. (2021, 26. mars.). *Nå kan alle videregående elever få rett til å fullføre utdanningen*. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/yRML5K/naa-kan-alle-videregaaendeelever-faa-rett-til-aa-fullfoere-utdanningen>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11 – 18.
<https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment* (4. utg.). Guilford Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., Næss, K-A, B., & Tangen, R. (Red). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, Roni. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219 – 234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bragstad, S. S. (2015). Barn og unge med ADHD – medisiner og tiltak. *Spesialpedagogikk*, 80(04), 24 – 34.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/barn-og-unge-med-adhd--medisinering-og-tiltak/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health & Development*, 36(4), 455 – 464.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>
- Diseth, Åge. (2019). *Motivasjonspsykologi: hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm.

- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2015, 20. mai). *ADHD*. FHI.
<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Helsedirektoratet. (2018, 13. juni). *ICD-10- Hyperkinetisk forstyrrelse*. Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/om-diagnosen-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/icd-10-hyperkinetisk-forstyrrelse>
- Helsedirektoratet. (2020, 27. oktober). *Sammenlikning av Hyperkinetisk forstyrrelse og AD/HD*. Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/om-diagnosen-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/sammenlikning-av-hyperkinetiske-forstyrrelse-og-adhd>
- Hoza, B., Mrug, S., Pelham, W. E., Greiner, A. R., & Gnagy, E. M. (2003). A friendship intervention for children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Preliminary findings. *Journal of Attention Disorders*, 6(3), 87 – 98.
<https://doi.org/10.1177/108705470300600301>
- Iaboni, F., Douglas, V.I., & Baker, A.G. (1995). Effects of reward and response costs on inhibition in ADHD children. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 232 – 240.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/1995-17950-001.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdien og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103 – 1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap. I M. Øksnes, E. Sundsdal & CR Haugen (Red.). *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns-og kulturpedagogiske perspektiv*, 107 – 131. Cappelen Damm.
- Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., & Moore, C. (2012). Friendship Characteristics of Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 872 – 881.
<https://doi.org/10.1177/1087054712458971>

- Mautone, J., Lefler, E., & Power, T. (2011). Promoting Family and School Success for Children With ADHD: Strengthening Relationships While Building Skills. *Theory into Practice*, 50(1), 43 – 51.
https://www.jstor.org/stable/23020736?seq=1#metadata_info_tab_contents
- McQuade, J. D. & Hoza, B. (2008). Peer problems in attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 320 – 324.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ddrr.35>
- Mikami, A. Y. (2010). The Importance of Friendship for Youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 181 – 198. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-010-0067-y>
- Noddings, N. (2001). The Caring Teacher. I V. Richardson (Red.). *Handbook of Research on Teaching*, 99 – 105. American Educational Research Association.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norheim, B. (2018). *Maslows behovspyramide*. Hentet fra <https://ndla.no/subject:24/topic:1:183771/topic:1:184794/resource:1:4017?filters=urn:filter:777ae87e-ca79-4866-920a-115cf7b7bbe1>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Olsen, M. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ringer, N. (2019). Living with ADHD: A Meta-Synthesis Review of Qualitative Research on Children's Experiences and Understanding of Their ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 208 – 224.
[10.1080/1034912X.2019.1596226](https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1596226)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68 – 78.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2000-13324-007.pdf>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO.
- Skaalvik E, M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Skaarderud, F. (2014). Do you mind? Mentalisering som nytt intellektuelt rammeverk for læring og endring. I Jacobsen, J. C. (Red.). *Lærerens grundfaglighet. Mentalisering som arbeidsredskap*, 7 - 22. Værløse: Billesøe & Blatzer.
- Statped Vest (2019). *Tilpasset opplæring for elever med ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse*. Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf> /attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf
- Særsten, C, A. (2019). AD/HD – Beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen. *Psykologi i kommunen*. 48(01).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/adhd-beskrivelse-av-diagnose-og-eksempler-pa-tiltak-for-elever-i-grunnskolen/>
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Sørli K. & Kreyberg E. (2013). Tilknytning og læring – klinisk pedagogiske perspektiver. *Spesialpedagogikk*. 78(1), s. 4 – 13.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (Nor01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Verdens helseorganisasjon. (2020, september). *ICD- 11 for Mortality and Morbidity Statistics*. WHO.
<https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f821852937>
- Wiestad, E. Kroppens pedagogikk. I Bostad, I. og Pettersen, T. (2006). *Dialog og dannning*, 119 – 135, 139 – 142. Spartacus forlag.
- Young, S. (2005). Coping strategies used by adults with ADHD. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 809 – 816.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.005>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn Kjennerud, T., Borge, T., & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport*. (2016:4). Folkehelseinstituttet.

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.04.2021, 16:51



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Opplevd støtte hos elever med ADHD

Referansenummer

918081

Registrert

22.01.2021 av Anne Marte Stakkeland - annemsta@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigrid Slettebakk Berge, sigrid.s.berge@ntnu.no, tlf: 92427830

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Marte Stakkeland, anne_marte1996@hotmail.com, tlf: 99165350

Prosjektperiode

01.02.2021 - 30.12.2021

Status

19.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

19.02.2021 - 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 meldeskjema

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 helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra deltakerne til behandlingen av personopplysninger. Ettersom deltakerne er fylt 16 år, kan de selv samtykke til deltakelse.

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.

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at deltakerne 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

NSD vurderer at informasjonen som deltakerne vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge deltakerne kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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 status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Presentasjon av prosjektet (pitch)

Lyst til å delta i forskningsprosjekt om ADHD?

Hei!

Har du lyst til å delta i et spennende forskningsprosjekt om ADHD? Målet med forskningen vil være å få innsikt i dere elevers opplevelser, tanker og erfaringer rundt hvordan det var å ha ADHD på barneskolen. Hvis dette kunne vært aktuelt for deg, vil jeg gjerne at du tar kontakt med meg på mail og/eller telefon. Kontaktopplysningene mine finner du nedenfor.

Til prosjektet har jeg et ønske om å komme i kontakt med informanter som hadde ADHD-diagnosen påvist i barneskolealder, og som i dag er mellom 16 – 19 år.

Forskningsprosjektet gjennomføres av meg, Anne Marte Stakkeland. Våren 2020 fullførte jeg en 4-årig lærerutdanning 1-7 trinn, og går nå master i spesialpedagogikk på NTNU. Denne våren skal jeg skrive masteroppgave om elever med ADHD sin opplevelse av støtte i skolen. Jeg ønsker å belyse denne tematikken med en kvalitativ tilnærming der jeg vil intervju et utvalg av elever i videregående skole. Fokuset mitt ligger i å få innsikt i hva det er som fremmer motivasjon og mestring blant elever med ADHD.

Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker, slik at det blir mulighet for å transkribere intervjuet for deretter å tolke funn og resultater grundigere i etterkant. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Etter prosjektets slutt (i løpet av 2021) vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Jeg hadde satt stor pris på om dere ønsker å ta del i mitt masterprosjekt. Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål eller ønsker mer informasjon.

Med vennlig hilsen

Anne Marte Stakkeland

E-post: anne_marte1996@hotmail.com Tlf: 99 16 53 50

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjekt «Opplevd støtte for elever med ADHD i skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å få innsikt i hvordan det er å være elev med ADHD i skolen. Forskningsprosjektet baserer seg på tilrettelegging av ADHD i skolen, der jeg er opptatt av hva det er som fremmer motivasjon og mestring for disse elevene.

Formål

Jeg er masterstudent ved NTNU Trondheim og går på studieprogrammet spesialpedagogikk. I den anledning skal jeg skrive masteroppgave til våren der temaet er opplevd støtte for elever med ADHD i skolen. Hovedfokuset mitt ligger i å få innsikt i hva det er som fremmer motivasjon og mestring blant elever med ADHD. Det vil være sentralt å få kunnskap om hva elevene opplever som faglig og sosial støtte i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette forskningsprosjektet blir gjort i samarbeid med NTNU v/institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) og NTNU v/institutt for lærerutdanning (ILU).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til prosjektet ser jeg for meg å intervju fem elever totalt. Jeg har spurt deg om å delta som informant siden du hadde ADHD- diagnosen påvist i barneskolealder, og du befinner deg i dag i en alder mellom 16 og 19 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju som vil vare i ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvilke utslag ADHD- diagnosen fikk for deg, hvilke erfaringer du har med tilrettelegging for ADHD i skolen, og hva som fremmet mestringsopplevelser og motivasjon for deg i skolen.

Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker, slik at det blir mulighet for å transkribere intervjuet for deretter å tolke funn og resultater grundigere i etterkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det vil bare brukes opplysninger om deg til formålene det blir fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være student og veileder som vil ha tilgang til lydopptak av intervjuet ved behandlingsansvarlig institusjon. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene som gis vil navn og kontaktopplysninger erstattes med kodenavn som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket av intervjuet lagres på egen harddisk som kun kan åpnes med kode. Det transkriberte datamaterialet lagres på NTNU sin server, med beskyttet tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av 2021. Ved prosjekts slutt vil alle personopplysninger og eventuelle opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU v/ 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.

Med vennlig hilsen

Sigrid Slettebakk Berge, Anne Marte Stakkeland
(Veileder, forsker)

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Opplevd støtte hos elever med ADHD i skolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at intervjuet tas opp på båndopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide

1. Generell bakgrunnsinformasjon

Aller først, kan du ikke fortelle litt om deg selv?

Hvis du skal beskrive en vanlig skoledag på barneskolen, hvordan var den?

Hva var det som var viktig for at du skulle ha det bra sosialt og faglig på skolen?

2. Opplevelse av diagnosen ADHD

Beskrivelse av egen skolehverdag på barneskolen med ADHD. Hvordan merket du konsekvensene av diagnosen i skolehverdagen din?

- Med tanke på konsentrasjon? og oppmerksomhet?
- Med tanke på å håndtere impulser/atferd?
- Andre ting?

Hvordan merket du konsekvensen av diagnosen på fritiden/hjemme?

Hvordan opplever du dette i videregående opplæring/i dag?

3. Opplevelse og forventninger om faglig mestring

Husker du hvilke fag eller tema på barneskolen som du likte og mestret godt?

- Hva var det som gjorde at du likte akkurat det faget?
- Hva var det læreren gjorde siden du mestret dette faget / oppgavene godt?

Var det noen fag eller oppgaver du hadde lite tro på å mestre? Få til?

- Eksempel?
- Hva tror du var grunnen til det?

Husker du tilbake til hvilke faglige forventninger lærerne hadde til deg?

- Hvordan opplevde du disse forventningene?

4. Faglig og sosial støtte fra lærerne

Hvilke forventninger hadde du til lærerne dine om hvordan de tilrettela undervisningen, faglig og sosialt?

- Kan du fortelle om en lærer som fikk deg til å føle deg bra, og fikk deg til å forvente at du klarte oppgavene dere arbeidet med?
- Hadde du personlige avtaler med læreren din? Hvordan synes du disse fungerte?

5. Sosial mestring

Hvordan vil du beskrive deg i forhold til medelevene og klassen din på barneskolen?

- Hvordan opplevde du deg selv som elev?
- Hvordan var relasjonene dine til medelever og lærere?
- Opplevde du tilhørighet til klassen din?

Hvordan tror du andre elever opplevde deg?

- Aerkjente medelevene dine at du hadde andre utfordringer enn dem?

Hvordan tror du lærerne opplevde deg?

- Hvordan opplevde du at lærere forsto det du strevde med på skolen?

Hvilken støtte fikk du fra lærerne til å mestre det sosiale i klassen?

- Etablere relasjoner med medelever?
- Håndtere konflikter?

6. **Medbestemmelse**

Hvordan fikk du være med på å bestemme hvordan tilretteleggingen skulle være for deg?

- Fikk du være med på å sette egne mål for læring? Faglig og sosialt?

7. **Forholdet mellom skole og hjem**

Hvilken støtte fikk du fra foresatte til å håndtere skolehverdagen din?

- Hvilken støtte fikk du til å arbeide med fagene og med lekser?
- Hvilken støtte fikk du til å snakke om, eller håndtere de sosiale forholdene til medelever?

8. **Avsluttende**

Hva tenker du er avgjørende faktorer for at elever med ADHD skal oppleve motivasjon og mestring i skolen?

- Var det noe lærerne dine kunne gjort annerledes for at du skulle ha opplevd større mestring på skolen?
- Var det noe medelevene dine kunne gjort annerledes for at du skulle ha opplevd større mestring på skolen?

Hvilke strategier hadde du for å mestre skolehverdagen din?

Er det noe du ønsker å legge til som vi ikke har snakket om?
Hvordan opplevde du intervjuet?

