

Frida Lyngstad Aune

Tilrettelegging for elever med ADHD

En kvalitativ intervjustudie av læreres erfaringer med å tilrettelegge skolehverdagen for elever med ADHD på mellomtrinnet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Medveileder: Truls Nilsen Tangen

Juni 2021

Frida Lyngstad Aune

Tilrettelegging for elever med ADHD

En kvalitativ intervjustudie av læreres erfaringer med å tilrettelegge skolehverdagen for elever med ADHD på mellomtrinnet

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge
Medveileder: Truls Nilsen Tangen
Juni 2021

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



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er tilrettelegging for elever med ADHD på mellomtrinnet. Hensikten med studien er å bidra til økt forståelse av læreres erfaringer med å legge til rette for elever med ADHD, og på den måten gi ny innsikt i tilrettelegging i skolen.

Studiens todelte problemstilling er som følger: «Hvilke utfordringer opplever lærere på mellomtrinnet at elever med ADHD har i skolehverdagen? Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette opplæringen for elever med ADHD?».

I denne studien har problemstillingen blitt undersøkt med en empirinær, abduktiv tilnærming, hvor semistrukturerte intervju med fem lærere, som alle har erfaringer med å undervise elever med ADHD, ble benyttet som metode for datainnsamling. Lærernes meninger og erfaringer har blitt belyst gjennom bruk av Banduras (1997) teorier om human agency og mestringsforventning og Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse, i tillegg til at det empiriske materialet har blitt diskutert i lys av tidligere forskning og øvrig litteratur om ADHD-diagnosen og tilrettelegging i skolen.

Sentrale funn i studien viser at lærere erfarer at elever med ADHD ofte har vansker med oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet, som er diagnosens kjernesymptomer, i tillegg til vansker med struktur, organisering, oversikt og selvregulering. De opplever at disse vanskene kan gå på bekostning av faglig og sosial mestring og utvikling, dersom det ikke legges til rette for det. Lærerne påpeker at alle elever med ADHD er ulike og med varierende styrker, men at det er noen behov som går igjen hos mange av elevene. De understreker viktigheten av å legge til rette for struktur og forutsigbarhet, og har positive erfaringer med bruk av planer for dette. Studien viser også at lærere vektlegger tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet som et viktig tiltak for bedre mestring av skolehverdagen for elever med ADHD, noe som bekrefter tidligere forskning om at dette er av betydning (eks. Ogden, 2015). Denne masterstudien bidrar med å konkretisere dette gjennom lærernes eksempler. Tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet ble også trukket fram som viktig for blant annet elevenes trivsel og tilhørighet. Likevel hadde lærerne vanskelig for å peke på flere eksempler på hvordan de gjennomfører dette, og studien kan på denne måten vise seg å gi implikasjoner for lærerutdanningen.

Abstract

The topic for this master's thesis is facilitation for students with ADHD in upper primary school grades. The study's aim is increased awareness regarding teachers' experiences with adapting the education to students with ADHD, and thus to provide new insight into school facilitation.

My study's research questions are twofold: «What challenges do teachers in upper primary school grades believe students with ADHD have in everyday school life? How do teachers in upper primary school grades facilitate education for students with ADHD?».

In this study, the research questions are investigated through an empirical and abductive approach. Semi-structured interviews with five teachers, who all have experiences with facilitating education to students with ADHD, have been conducted and used as a method for data collection. The teachers' opinions and experiences are viewed in light of Bandura's (1997) theories of human agency and self-efficacy, and Deci and Ryan's (2000) self-determination theory. The data material is also discussed in relation to previous research and other relevant literature about the ADHD diagnosis and school facilitation.

Key findings in this study show that teachers experience that students with ADHD often have difficulties regarding attention, hyperactivity and impulsivity, which are core symptoms of the diagnosis, in addition to difficulties with structure, organization and self-regulation. They experience that these difficulties can hinder academic and social development, as well as the experience of mastery, if the context does not explicitly facilitate this. The teachers underline that all students with ADHD have different needs and strengths. However, some needs are recurring for multiple of the students they have taught. They specifically emphasize the importance of providing structure and predictability for this group of students. In addition, they highlight positive experiences regarding the use of plans. The study's findings also show that teachers emphasize the importance of adapting the physical learning environment in order to facilitate better learning conditions for students with ADHD. This corresponds with previous research, which also highlights the importance of the physical learning conditions (e.g. Ogden, 2015). This master's thesis aims to concretize this through the teachers' examples. Adaption of the social learning environment was also highlighted as important for the students' psychological well-being and experience of belongingness. Nevertheless, the teachers found it difficult to provide more examples of how they could facilitate this, and the study can thus prove to have implications for the teacher education program.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess. Jeg har lært mye om meg selv og studiens tematikk, som jeg vil ta med meg inn i min nye tilværelse som lærer fra høsten 2021. Det er en rekke personer som har vært viktige for meg i arbeidet med masteren, som jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke mine fem intervjupersoner. Deres refleksjoner, fleksibilitet og vilje til å dele har vært avgjørende for studien.

Jeg vil gi en stor takk til mine to jenter på lesesalen, for faglig og emosjonell støtte, motivasjonspåfyll og hyggelige pauser – og for fem fine år sammen på studiet. Studietiden og masterhalvåret ville ikke vært det samme uten dere!

Videre vil jeg takke øvrige venner og familie for hyppige heiarop, og Gunn Irene for hjelp i innspurten.

Takk til mine to veiledere, Sigrid og Truls, for gode råd, tilbakemeldinger og motiverende ord.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer, Magnus, som har vært der for meg gjennom hele prosessen og aldri mistet troen på at dette ville gå veien.

Tusen takk!

Trondheim, juni 2021

Frida Lyngstad Aune

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Problemstilling og avgrensning	12
1.2	Oppgavens oppbygging	12
2	Teoretisk overbygging	14
2.1	Hva er ADHD?	14
2.1.1	Oppmerksomhet og konsentrasjon	15
2.1.2	Hyperaktivitet og impulsivitet	15
2.1.3	Eksekutive funksjoner	15
2.1.4	Tilleggsvansker	16
2.1.5	Behandling	16
2.2	Tilrettelegging i skolen	17
2.2.1	Forutsigbarhet, struktur og orden	17
2.2.2	Fleksibilitet	18
2.2.3	Relasjoner og sosialt samspill	19
2.3	Motivasjon og læring	20
2.3.1	Human agency og mestringsforventning	20
2.3.2	Selvbestemmelsesteorien, indre og ytre motivasjon	21
2.4	Tidligere forskning	22
3	Metode	24
3.1	Kvalitativ metode	24
3.1.1	Kvalitativt intervju	24
3.2	Utvalg og presentasjon av intervjupersoner	26
3.3	Forholdet mellom empiri og teori	27
3.4	Intervjuforberedelser, gjennomføring og transkribering	28
3.4.1	Utarbeiding av intervjuguide	28
3.4.2	Gjennomføring av intervju	29
3.4.3	Transkribering	30
3.5	Analyseprosessen	31
3.5.1	Koding	31
3.5.2	Kodegruppering	32
3.5.3	Valg og tolkning av empiriutdrag	32
3.6	Studiens kvalitet	33
3.6.1	Forskerrollen og forforståelse	33
3.6.2	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	34
3.7	Etiske betraktninger	35

4	Funn og tolkning.....	37
4.1	Elevenes utfordringer	37
4.1.1	Faglige utfordringer.....	37
4.1.2	Sosiale utfordringer.....	39
4.2	Lærernes tiltak for tilrettelegging	41
4.2.1	Tilrettelegging for forutsigbarhet.....	41
4.2.1.1	Oversikt og planer	41
4.2.1.2	Belønning og belønningsplaner.....	42
4.2.1.3	Overganger	44
4.2.2	Tilrettelegging av klasserom og tidsbruk	45
4.2.2.1	Utforming av klasserommet.....	45
4.2.2.2	Tid til pauser	48
4.2.3	Tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet	48
4.2.3.1	Informasjon og økt kunnskap.....	49
4.2.3.2	Sosial støtte og veiledning.....	49
4.3	Oppsummering av funn.....	52
4.3.1	Elevenes utfordringer	52
4.3.2	Lærernes tiltak for tilrettelegging	52
4.3.2.1	Tilrettelegging for forutsigbarhet	52
4.3.2.2	Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet.....	52
4.3.2.3	Tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet.....	53
5	Drøfting.....	54
5.1	Selvbestemmelse, planer og belønning.....	54
5.2	Fysisk læringsmiljø og mestring	57
5.3	Lærerinvolvering i sosial tilrettelegging	59
5.4	Avsluttende kommentarer	60
	Referanser	62
	Vedlegg	67

1 Innledning

Denne studien handler om læreres erfaringer med tilrettelegging av skolehverdagen for elever med ADHD, og er en masteroppgave i spesialpedagogikk. I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) blir skolens mål konkretisert: «å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter» (s. 7). Det presiseres også at opplæringen skal gi alle elever like muligheter for læring, mestring og utvikling i et inkluderende læringsfellesskap (Meld. St. 030 (2003–2004), s. 85). I tillegg til å være en del av skolens mål, er tilpasset opplæring lovfestet i Opplæringslova, som sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §1–3). Dette gjelder alle elever, også de med vedtak om spesialundervisning, og er et virkemiddel for økt læringsutbytte. Tilpasningene skolen gjør for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen kan være knyttet til organisering, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø og lokalt arbeid med læreplaner og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilpasset opplæring skal også ivareta prinsippet om inkludering, noe som innebærer at alle elevene skal ha tilhørighet til en klasse, ta del i fellesskapet og bli anerkjent som en del av mangfoldet. En forutsetning er at inkluderingen bygger på prinsippet om likeverd, som går ut på at elevene behandles ulikt, ut ifra de forutsetningene og behovene de har (Overland, 2015, s. 3). Skolen skal imøtekomme et stort elevmangfold innenfor samme læringsfellesskap, noe som innebærer å tilrettelegge undervisningen for elever med et vidt spekter av forutsetninger, styrker og behov (Uthus, 2017, s. 131).

ADHD er en nevrologisk forstyrrelse, som kjennetegnes ved kjernesymptomene oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet. Det er store individuelle forskjeller i hvordan symptomene arter seg hos den enkelte, og alvorlighetsgraden av dem, noe som gjør elever med denne diagnosen til en svært heterogen gruppe (Barkley, 2015c, s. 3). ADHD er den vanligste utviklingsforstyrrelsen, og i Norge anslås det at 3–5% av barn og unge under 18 år har diagnosen. Dette tilsvarer omtrent én elev i hver klasse (Helsedirektoratet, 2020a; FHI, 2018). Selv om utfordringene varierer, viser forskning at elever med ADHD i gjennomsnitt presterer dårligere på skolen enn sine medelever, på tross av gode evner (DuPaul & Langberg, 2015, s. 169). Mer enn 50% av personer med ADHD har tilleggsvansker, hvor lærevansker er blant de mest vanlige, noe som vil kunne gi ekstra utfordringer på skolen (Statped, 2020). I tillegg viser flere elever med ADHD også å ha vansker med det sosiale. I de siste tiårene har det vært økt fokus på sammenhengen mellom eksekutive funksjoner og ADHD. En rekke forskning viser at personer med ADHD ofte har svikt i disse funksjonene, noe som blant annet fører til vansker med selvregulering, organisering, problemløsning og hensiktsmessig strategibruk, som vil gi konsekvenser for fungering i skolehverdagen (Barkley, 2015a, s. 429).

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Motivasjon er drivkraften til å gjennomføre handlinger, og er avgjørende for tanker, følelser, valg, atferd og innsats i og utenfor skolen (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2015, s. 14)). Deci og Ryan (2000) peker på de tre grunnleggende behovene selvbestemmelse,

kompetanse og tilhørighet som viktige betingelser for indre motivasjon. Bandura (1997) understreker viktigheten av å oppleve mestring for å kunne bli motivert og som forutsetning for å kunne bli agent i eget liv. I lys av disse teoriene, for å fremme motivasjon for læring, bør det legges til rette for at alle elever opplever selvbestemmelse, mestring og tilhørighet i skolen.

De skolerelaterte vanskene elever med ADHD ofte har, kan påvirke deres forutsetninger for å mestre. Dette gjør at elever med ADHD på et generelt grunnlag har stort behov for tilrettelegging og/eller spesialpedagogiske tiltak i skolehverdagen for optimal faglig og sosial utvikling og mestring (Skram, 2010, s. 199). Den høye forekomsten av diagnosen blant norske elever gjør at det er behov for at alle lærere har tilstrekkelig med kunnskaper om, og erfaringer med, tilrettelegging for elever med ADHD.

1.1 Problemstilling og avgrensing

Jeg har gjennom hele livet fått kunnskaper om, og erfaringer med, ADHD. Dette gjennom medelever med diagnosen, arbeidsliv, studier og privatliv, noe som har ført til økende interesse og nysgjerrighet. Da jeg skrev eksamensoppgave om ADHD i spesialpedagogikk 4.studieår åpnet jeg øynene for dette som et mulig tema for masteroppgaven. Jeg opplevde at det var mye litteratur med tips og triks for tilrettelegging for elever med ADHD. Samtidig fant jeg lite forskning om hvordan lærere faktisk tilrettelegger og hva de opplever at fungerer, og jeg anså denne mangelen som en mulighet for meg til å kunne bidra med relevant forskning på feltet.

Med bakgrunn i dette, er formålet med denne oppgaven å belyse læreres tanker om, og erfaringer med, vansker elever med ADHD kan ha i skolehverdagen, og tilrettelegging for elever med ADHD på mellomtrinnet. Dette i lys av en todelt problemstilling:

«Hvilke utfordringer opplever lærere på mellomtrinnet at elever med ADHD har i skolehverdagen?

Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette opplæringen for elever med ADHD?»

Flere av lærerne i studien har også en spesialpedagogisk rolle i skolen, og noen elever med ADHD har vedtak om spesialundervisning, som følge av at tilrettelegging innenfor rammene av den ordinære undervisningen ikke gir et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Denne studien omfatter derfor tilrettelegginger både innenfor rammene av den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Selv om mange elever med ADHD har tilleggsvansker, har jeg valgt å ikke fokusere på dette, men ADHD generelt. I enkelte tilfeller kan imidlertid dette være vanskelig å atskille.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 presenteres studiens teorigrunnlag og mer inngående om diagnosen ADHD, i tillegg til tidligere forskning. Kapittel 3 er metodekapittelet, hvor jeg blant annet beskriver forskningsprosessen, metodologiske valg og etiske betraktninger i studien. I kapittel 4 redegjør jeg for de empiriske funnene

og knytter noen av disse opp mot relevant teori. Til slutt, i kapittel 5, presenterer jeg studiens hovedfunn og drøfter noen av dem i lys av teori, før jeg runder av med noen avsluttende kommentarer.

2 Teoretisk overbygging

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens teorigrunnlag, som gjør seg spesielt gjeldende i forbindelse med tolkning og drøfting av studiens funn¹. Først gjør jeg rede for diagnosen ADHD og tilknyttede begreper, for å kunne beskrive elevgruppa det er fokus på i studien. Videre presenterer jeg noen tilrettelegginger for elever med ADHD som foreslås i litteratur om temaet. Dette for å vise hva som foreslås for lærere, for å senere kunne se dette i lys av lærernes erfaringer. Etter dette belyses teorier om motivasjon og hva som ligger til grunn for elevenes innsats, utholdenhet i skolearbeidet og valg av oppgaver. Dette ved at jeg presenterer Banduras (1997) teori om human agency og mestringsforventning og Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Til slutt redegjør jeg kort for tidligere forskning på feltet.

2.1 Hva er ADHD?

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er en atferdsbeskrivende diagnose, og kjennetegnes med oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (Rønhovde, 2018, s. 41). Disse tre områdene omtales ofte som *kjernesymptomer*, oversatt fra engelske «the core features of ADHD» (Helsedirektoratet, 2020b). Tilstanden ADHD er en diagnose som finnes i alle land, men forekomsten i de ulike landene varierer (Barkley, 2015c, s. 38). Per i dag er det flere gutter enn jenter som får diagnosen. Dette kan ha sammenheng med at det ofte er forskjell i hvordan diagnosen kommer til uttrykk hos jenter og gutter (Helsedirektoratet, 2018).

I dag er det bred enighet på fagfeltet om at ADHD er en nevrologisk forstyrrelse og en biologisk betinget tilstand, som samtidig kan påvirkes av miljøpåvirkninger (Bryhn, 2009, s. 15; Roberts et al., 2015, s. 51). Hvilke krav som skal stilles for å sette diagnosen er omstridt. Dette gjør at det brukes ulike diagnosesystemer. De to mest brukte diagnosesystemene er Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) av Den Amerikanske Psykiaterforening og International Classification of Diseases versjon 10 (ICD-10) av Verdens Helseorganisasjon (Fjellså & Karlsen, 2016, s. 33; Roberts et al., 2015, s. 51). I Norge er helsevesenet forpliktet til å bruke sistnevnte, men begge benyttes i klinisk praksis (Tjora et al., 2016, s. 12; Helsedirektoratet, 2020c). Begge diagnosemanualene er opptatt av kjernesymptomene hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetsvikt, og det som skiller manualene er i hovedsak navn på diagnosene og krav til omfang av symptomer. I ICD-10 omtales diagnosen som *hyperkinetisk forstyrrelse*, og stiller krav om både konsentrasjonsvansker, impulsivitet og oppmerksomhetsvikt, og at symptomene opptrer i flere settinger (WHO, 2021). I DSM-5 benyttes navnet *AD/HD*, og det er mulig å få diagnosen selv om man har konsentrasjonsvansker eller hyperaktivitet/impulsivitet alene (APA, 2013, s. 59–61). I Norge har *ADHD* blitt etablert som et allment kjent begrep, som benyttes som fellesbetegnelse for hyperkinetisk forstyrrelse og AD/HD (Helsedirektoratet, 2020c). Dette blir også benyttet mye i forskning, og ADHD vil derfor også brukes videre.

¹ Beskrivelse av forholdet mellom empiri og teori gis i kapittel 3.3.

2.1.1 Oppmerksomhet og konsentrasjon

Samlebegrepet *oppmerksomhet* («attention») deles ofte inn i to. *Oppmerksomhet* («selective attention») er evnen til å fokusere på enkelte deler av totaliteten, mens *konsentrasjon* («sustained attention») kan forklares som vedvarende oppmerksomhet (Rønhovde, 2018, s. 67; Roberts et al., 2015, s. 66). Skolerelaterte vansker med oppmerksomhet kan være dårlige prestasjoner på prøver, manglende studieteknikk, være glemsom eller miste ting, dårlig detaljfokus, vansker med struktur og organisering, manglende oppmerksomhet under tavleundervisning og gruppediskusjoner, at eleven forsvinner i sin egen verden eller vansker med å få med seg verbale budskap (DuPaul & Stoner, 2014, s. 5; Haugen & Haugen, 2020, s. 175). Den utfordringen som opptrer oftest hos elever med ADHD er det DuPaul og Stoner (2014) omtaler som «off-task behavior», altså at de er ukonsentrerte og mangler fokus på oppgaven eller den som snakkes (s. 6). Personer med ADHD kan også ha vansker med å opprettholde utholdenhet for oppgaver som ikke oppleves som interessante eller stimulerende nok (Roberts et al., 2015, s. 66). Samtidig kan konsentrasjonen være lenge til stede dersom aktiviteten appellerer til personens interesser og motivasjon (Rønhovde, 2018, s. 67).

2.1.2 Hyperaktivitet og impulsivitet

Hyperaktivitet og *impulsivitet* inngår også i kjernesymptomene for diagnosen, og de omtales ofte i sammenheng med hverandre. Slik som det ligger i ordet, handler hyperaktive og impulsive barn ofte impulsivt, altså ofte uten å vurdere konsekvenser først. Elever med hyperaktivitet og impulsivitet kan sette i gang med ting uten å høre ferdig instruksjoner, og de kan oppleve situasjoner som krever venting som utfordrende (Roberts et al., 2015, s. 63; 64). Elever med ADHD kan også streve med å jobbe mot langsiktige mål, og de velger ofte å heller jobbe mot det som krever mindre innsats. Det å være i ro, slik som å sitte i klasserommet, kan kreve mye konsentrasjon, oppmerksomhet og energi (Rønhovde, 2018, s. 64). Det er derfor ikke uvanlig at elever som har disse vanskene kan gå i fra plassen sin i klasserommet, snakke mye og til enhver tid være «på farten» (Haugen & Haugen, 2020, s. 176). For elever med impulsiv atferd, kan det å samarbeide være vanskelig, og de kan ufiltrert gi uttrykk for sine meninger, uten å tenke på hvilke konsekvenser dette kan føre til. Knyttet til dette, er det heller ikke uvanlig at elever med disse utfordringene for eksempel roper ut svar på lærerens spørsmål uten å rekke opp hånda. For barn med ADHD i skolealder, er det også vanlig å ha vansker med å utsette behov (Rønhovde, 2018, s. 65).

Elever med ADHD kan også ha sosiale utfordringer, på grunn av blant annet vansker med kjernesymptomene hyperaktivitet og impulsivitet. Eleven kan reagere direkte, uten å ha tenkt først, slik som beskrevet i forrige avsnitt, og eleven kan selv mangle kontroll over hendelsen. Den manglende konsekvenstenkingen og impulshemmingen kan føre til uønsket atferd, og videre sosiale vansker og utenforskap (Rønhovde, 2018, s. 66).

2.1.3 Eksekutive funksjoner

Barn og unge med ADHD viser ofte svikt i de eksekutive funksjonene. Frontallappen, hvor disse funksjonene styres, kalles ofte «hjernens administrerende direktør» (Rønhovde, 2018, s. 120; 121). *Eksekutive funksjoner* er et samlebegrep på ulike styrings- og kontrollfunksjoner, som det ikke finnes noen operasjonell definisjon på (Barkley, 2012, s. 4). Barkley (2012) foreslår at de kan forklares som «de selvstyrte

handlingene som trengs for å velge mål, og opprette, bestemme og opprettholde handlinger for å nå disse målene» (s. 60). Det omfatter blant annet arbeidsminne, tidsforståelse, organisering, planlegging, problemløsning, selvregulering, selvmotivering og emosjonsregulering (DuPaul & Langberg, 2015, s. 185). Dette er nødvendige funksjoner elevene trenger i læringssituasjonen, og en svikt i ett eller flere av disse funksjonene vil kunne gjøre det vanskelig å få gjennomført nødvendige oppgaver og aktiviteter i hverdagen hjemme og på skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 47).

Selvregulering nevnes som en del av de eksekutive funksjonene (Barkley, 2015b, s. 405; Rønhovde, 2018, s. 131). Rønhovde (2018) forklarer at dette inkluderer selvkontroll, viljestyrke, emosjonsregulering og motivering (s. 131). Selvregulering nevnes også som en forutsetning for human agency (kapittel 2.3.1), og brukes i den forbindelse om å kunne ta gode valg basert på refleksjon, egne mål og egne beslutninger (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020b, s. 57). Personer med ADHD kan ha vansker med å kontrollere følelser, og kan reagere emosjonelt kraftigere enn mange andre. Reaksjonene kan komme spontant, før de har fått oversikt over situasjonen. Dette omtaler Barkley (2015b) som *emosjonell impulsivitet*, og kan sees i sammenheng med kjernesymptomet impulsivitet (s. 81). Noen har også *emosjonell labilitet*, som defineres som stadige humørskift, intense følelsesutbrudd og liten proporsjon mellom hendelse og reaksjon (Barkley, 2015b, s. 94; Rønhovde, 2018, s. 132). Vansker med emosjonsregulering kan også sees i sammenheng med studien om hjernevolum hos personer med ADHD (se kapittel 2.4). Som nevnt, handler selvregulering også om viljestyrke og motivering. Dette handler om å generere nok krefter for å igangsette og gjennomføre oppgaver, noe personer med ADHD kan ha vansker med på grunn av den eksekutive svikten. Det kan være spesielt vanskelig om forholdene ikke er lagt til rette for det eller motivasjonen ikke er til stede. Å «ta seg sammen» for å holde seg i ro på skolen eller gjennomføre en oppgave kan kreve mye av eleven, noe som kan føre til at den kan utagere eller bli sliten i etterkant. At barnet har vansker med å «ta seg sammen» over tid handler ikke om manglende evner eller å være lat. Det handler om at svikten i kontrollfunksjonene gjør det vanskelig å handle (Barkley, 2012, s. 88; Rønhovde, 2018, s. 133).

2.1.4 Tilleggsvansker

Over halvparten av personer med ADHD har tilleggsvansker. Vanskene kan opptre samtidig, forsterke hverandre eller forveksles med hverandre (Statped, 2020). Tilleggsvansker kan for eksempel være atferdsvansker, lærevansker, angst, autismespekterforstyrrelser, Tourettes syndrom/tics, depresjon, motoriske eller sosiale vansker (Haugen & Haugen, 2020, s. 177; Statped, 2020). Atferdsforstyrrelser, lærevansker og sviktende sosial kompetanse er blant tilleggsvanskene som forekommer hyppigst. Statped (2020) understreker at det er viktig å se etter flere forklaringer på vanskebildet, og være oppmerksomme på at elever kan ha behov for tilrettelegging med tanke på flere typer vansker. Det understrekes også hvor viktig det er å følge opp og tilrettelegge for elever med ADHD for å ikke utvikle det som omtales som *følgevansker*, altså vansker som et resultat av blant annet manglende mestring og faglig og sosial oppfølging.

2.1.5 Behandling

Behandlerne har til hensikt å redusere symptomer på ADHD, bedre funksjonen i hverdagen og begrense utvikling av tilleggsvansker. Aktuelle tiltak kan være pedagogiske

tiltak, medikamentell behandling, foreldreveiledning, kurs, støttegrupper for foreldre og barn, og trening av sosiale ferdigheter (NHI, 2021; Helsedirektoratet, 2020a). Hos barn i skolealder prøves rådgivning, psykososiale og pedagogiske tiltak først, og dersom det ikke gir tilstrekkelig bedring kan medikamentell behandling testes. Det mest vanlige er sentralstimulerende midler, som virker på hjernens dopaminbalanse (Helsedirektoratet, 2020a). Ifølge Helsedirektoratet (2020a) vil ulike tiltak fungere best i kombinasjon med hverandre, og det vil derfor være nødvendig med for eksempel pedagogiske tiltak og opplæring i mestringsstrategier i tillegg, selv om en elev er medisinerert, noe forskningen til blant annet DuPaul et al. (2012) også viser (s. 409).

2.2 Tilrettelegging i skolen

Skolen skal være et sted for alle elever, som bidrar til inkludering, faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ble det presentert et økt fokus på læringsstrategier i skolen, noe som innebærer krav til selvregulering hos elevene. Som vist i kapittel 2.1.3, er det å planlegge, regulere og overvåke egen læring blant elever med ADHD sine vanskeområder, noe som kan gi implikasjoner for store deler av skolehverdagen. På bakgrunn av vanskene med kjernesymptomer, eksekutive funksjoner og tilleggsvansker elever med ADHD kan ha, vil de ha andre forutsetninger for å mestre skolehverdagen enn sine medelever. Elever med diagnosen utgjør en heterogen og mangfoldig gruppe, noe som gir varierte styrker og behov. Samtidig er det noen prinsipper og former for tilrettelegging som går igjen i litteraturen om ADHD.

2.2.1 Forutsigbarhet, struktur og orden

Elever med ADHD har ofte behov for struktur og forutsigbarhet, på grunn av vansker med de eksekutive styringsfunksjonene. Dette skaper en trygghet og oversikt over hva som forventes i de ulike situasjonene, noe som er viktig for elevens forventninger om å mestre (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 228). Forutsigbarheten og strukturen hjelper eleven med å forstå hvordan den skal handle, for å gjøre så få feilvalg som mulig (Skram, 2010, s. 201; ADHD Norge, 2016, s. 20). Dette innebærer at eleven trenger å vite *hva* som skal skje, *hvor* det skal skje, *når* det skal skje og *hvem* det skal skje sammen med (Rønhovde, 2018, s. 173). For å sikre at eleven får med seg og forstår denne informasjonen, kan det være lurt å bruke ulike former for planer for skoledagen og uka. Disse må være tydelige, gjerne med farger for å visualisere, og kan gjelde for en time, dag eller uke. Da elever med ADHD kan ha vansker med å omstille seg, er det også viktig at eventuelle endringer er markert, slik at eleven er forberedt. Planene bør være nøye regulert av læreren. Dette på bakgrunn av vanskene elever med ADHD kan ha med å regulere seg selv og egen læring (ADHD Norge, 2016, s. 20). Det er også viktig at undervisningen og skoledagen for øvrig er strukturert. Det innebærer blant annet tydelig klasseledelse, faste regler og rutiner, og tydelige beskjeder (Ogden, 2015, s. 137).

Det fysiske miljøet kan ha en atferdsregulerende funksjon, ved at elevs læring påvirkes av deres omgivelser. Dette innebærer at man bør være bevisst på utformingen av klasserommet og elevenes plassering (Ogden, 2015, s. 132). Elever med ADHD har ofte oppmerksomhetsvansker og er lett å avlede. Man bør derfor ha det ryddig og begrense de visuelle forstyrrelsene i klasserommet som kan ta elevens oppmerksomhet, slik som plakater, bilder og figurer. Det vil også være nyttig for eleven med hjelp til å holde orden

i sine egne ting, da mye rot på pulten kan gjøre det vanskelig å holde rett fokus. Hvor eleven plasseres er også av betydning. Noen ønsker å sitte langt bak for oversikt, mens andre ønsker å sitte nære læreren. Dette er altså individuelt, men for å forhindre å bli avledet, bør man unngå å plassere eleven nære døra, vinduet eller midt i klasserommet (ADHD Norge, 2016, s. 21).

2.2.2 Fleksibilitet

I tillegg til behov for struktur og forutsigbarhet, har elever med ADHD ofte behov for variasjon, avbrekk og fleksible skoledager (Skram, 2010, s. 200). Å konsentrere seg, fokusere og jobbe imot kroppens uro kan være slitsomt. Elever med ADHD kan også vise økt trettbarhet (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 88). Dette gjør at de kan ha behov for hyppigere pauser enn andre, for å kunne holde ut skoledagene og for å få utløp for uro (Ervik et al., 2009, s. 184). I tillegg vil det være hensiktsmessig å legge energikrevende fag og aktiviteter på starten av dagen, samt å ha et sted å kunne trekke seg tilbake til ved behov (Akselsdotter & Grimstad, 2009, s. 27).

Elever med ADHD kan ha vansker med organisering og å skille mellom del og helhet, og mange synsinntrykk på en plass kan fremstå som uforståelig. Derfor kan lærestoffet oppleves overveldende, og det være hensiktsmessig å sekvensere planer og lærestoff, og tydeliggjøre de ulike delene en økt eller aktivitet består av. Man kan eksempelvis dele ut ett og ett arbeidsark eller lage kopier av læreboka, hvor man kun har med det mest vesentlige. Da kan aktiviteten virke mer overkommelig, noe som kan øke forventning om mestring (Rønhovde, 2018, s. 203). Som nevnt, kan personer med ADHD ha vansker med å generere energi og drivkraft til oppgaver som ikke oppleves motiverende (Rønhovde, 2018, s. 132). For at oppgavene skal appellere til elevens indre motivasjon, er det også viktig at aktivitetene er lystbetonte og innenfor elevens interessefelt. Man må finne ut hva eleven interesserer seg for, og hvordan dette kan brukes i undervisningssammenheng (Rønhovde, 2018, s. 203; Deci & Ryan, 2000, s. 230).

Elever med ADHD kan ofte også ha behov for hyppig, positiv tilbakemelding ved ønsket atferd og mestring (Rønhovde, 2018, s. 31). Dette er sentralt innenfor behaviorismen, mer spesifikt operant betinging, hvor læring (endring av atferd) sees på som et resultat av belønning eller straff. I behavioristiske teorier benyttes *forsterking* («reinforcement») om alle konsekvenser som har til hensikt å øke tendensen av ønsket atferd. Hva som er forsterkende for den enkelte vil variere, og det kan for eksempel være ros, materielle goder eller aktiviteter. Et prinsipp for forsterking, er at det bør gis umiddelbart, slik at det kan kobles til den aktuelle positive handlingen eller atferden (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 35; 36; 140). Dette kan være spesielt viktig for elever med ADHD, på grunn av vansker med arbeidshukommelsen. Selv om elevene har behov for hyppig tilbakemelding, må man likevel passe på å ikke gi det for ofte, og uten at eleven faktisk har mestret. Da vil det miste sin effekt (Rønhovde, 2018, s. 31; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 37). I tillegg til ros (verbal forsterkning) nevner også flere forfattere bruk av instrumentell belønning som middel for motivasjon (Engh, 2014, s. 97; Ervik et al., 2009, s. 191). Ifølge Engh (2014) er bruk av belønningssystemer et vanlig middel i vanskelige tilfeller, blant annet ved negativ elevatferd over tid (s. 87). Skinner (1954), en sentral teoretiker innenfor operant betinging, omtalte slik endring av atferd som «shaping», basert på dyreeksperimenter som viste at belønning kunne føre til ny atferd (s. 87). Engh (2014) presiserer at dette bør betraktes som et krisetiltak etter andre tiltak er prøvd, og at det bør trappes ned og fjernes over tid. Ved bruk av slike

belønningssystemer blir elevens atferd styrt av læreren, hvor eleven for eksempel kan tjene poeng ved positiv atferd, som senere kan veksles inn til belønning (s. 86). Slike tiltak ser ut til å være mer utbredt i amerikansk faglitteratur, hvor det ofte fremheves som et effektivt og anbefalt tiltak. Dette ser vi for eksempel i forskningen presentert i kapittel 2.4 og hos DuPaul og Stoner (2014), som skriver om «Token Reinforcement Programs», et poengsystem hvor poeng eller lekepenger veksles inn i belønninger (s. 151).

2.2.3 Relasjoner og sosialt samspill

Barn og unge med ADHD kan oppleve vansker med det sosiale samspillet med jevnaldrende. Forskning viser at barn med ADHD har større sannsynlighet enn andre barn for å bli avvist av jevnaldrende, økt sannsynlighet for å bli mobbet og har mindre sannsynlighet for å utvikle gode, gjensidige vennskap (McQuade & Hoza, 2015, s. 219). Dette gjelder imidlertid ikke alle, og det er viktig å huske at det også er barn og unge med ADHD som ikke har vansker sosialt, og som har mange, gode venner (Rønhovde, 2018, s. 193).

Undersøkelser viser at det er sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter. De nevnte tilretteleggingene for at elever med ADHD skal mestre skolehverdagen, vil derfor også være viktige for sosial utvikling (Ogden, 2015, s. 241). I tillegg foreslår flere å informere klassen om elevens diagnose og vansker, for økt forståelse og endring i medelevers og foreldregruppens holdninger (Rønhovde, 2018, s. 145; Ervik et al., 2009, s. 184). Elever med ADHD kan streve med å tolke sosiale koder og sosialt samspill. De kan mistolke signaler og svare med upassende reaksjoner. Dette kan gjøre at de havner utenfor sosiale fellesskap, som igjen kan føre til at de ikke får utviklet sin sosiale kompetanse gjennom deltakelse. For sosial utvikling er det viktig at voksenpersonene legger til rette for mestring og suksess i aktiviteter med andre jevnaldrende. I tillegg kan man øve på sosiale situasjoner i mindre grupper, øve på strategier for regulering av egen atferd, snakke om sosiale situasjoner som kan skje og som har skjedd eller lære gjennom bruk av sosiale historier (Rønhovde, 2018, s. 194–197). Det vil også være viktig at læreren legger til rette for et læringsmiljø med aksept og inkludering av klassens mangfold, noe Berg (2013) omtaler som et *robust læringsmiljø*. Man må arbeide målrettet med å bygge opp solide relasjoner, benytte varierte arbeidsmåter og kontinuerlig jobbe med elevenes holdninger (s. 206).

Videre i litteraturen om tilrettelegging for elever med ADHD understrekes viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid og trygge relasjoner mellom lærer og elev. Læreren har behov for å kjenne eleven godt for å kunne tilrettelegge på best mulig måte ut ifra elevens forutsetninger (Ogden, 2015, s. 134). Elever med ADHD har ofte behov for forutsigbarhet, noe trygge, kjente relasjoner kan gi. Eleven trenger å bli sett og å ha voksenpersoner den har tillit til, som kan hjelpe den (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 23). Skole og hjem jobber sammen for å støtte eleven i dens utvikling, og for å gi eleven en så god tilværelse som mulig. Det vil blant annet påvirke elevens hverdag at skole og hjem har en tett dialog i forbindelse med medisinerings med tanke på dosering, bivirkninger og når og hvor den tas. I tillegg kan skole og hjem dele strategier, samarbeide om felles regler og ha positiv kommunikasjon om elevens mestring (Rønhovde, 2018, s. 198).

2.3 Motivasjon og læring

Motivasjon er en drivkraft som leder til igangsettelse og opprettholdelse av aktivitet. Motivasjon styrer personers atferd, valg av aktiviteter og strategier, innsats og utholdenhet, og er viktig for elevenes læring, skoleprestasjoner, selvregulering, tanker, følelser og trivsel (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2015, s. 13; 29). Det er med andre ord en forutsetning for optimal læring og utvikling, og har stor betydning for elevenes skolehverdag og psykiske helse. Som nevnt, kan elever med ADHD ha vansker med utholdenhet, altså vedvarende oppmerksomhet for en oppgave, og å motivere seg til oppgaver som ikke engasjerer, interesserer eller som de ikke forventer å mestre. På grunn av vansker med kjernesymptomer og styringsfunksjoner kan disse elevene også oppleve vansker med sosiale relasjoner og utenforskap. Mestring og opplevelse av tilhørighet er gjensidig avhengig av hverandre, og er viktig for motivasjonen (Uthus, 2017, s. 162). Det vil derfor være viktig at lærerne legger til rette for at elever med ADHD kan oppleve mestring, tilhørighet og motivasjon. Videre i kapittel 2.3 presenteres teorier om motivasjon, psykologiske behov og mestring, utviklet av Bandura (1997) og Deci og Ryan (2000), som i empiri og drøfting vil sees i sammenheng med lærernes erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD.

2.3.1 Human agency og mestringsforventning

Innenfor sosial kognitiv teori, utviklet av Albert Bandura, står human agency og mestringsforventning sentralt. *Human agency*, også omtalt som *agent i eget liv*, handler om å handle intensjonalt, styre egne handlinger og ta styring over eget liv. I dette ligger at man har innflytelse på egen livssituasjon, og ikke bare er et produkt av den (Bandura, 2006, s. 164). Dette bygger på en antakelse om at mennesker søker kontroll over egne tanker, følelser og atferd. Det kan blant annet dreie seg om å fokusere på løsninger i stedet for problemer, å styre eget temperament og å handle selvstendig med utgangspunkt i egne tanker og verdier (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020a, s. 23). Ifølge Bandura (2005) er et premiss for human agency at mennesket er selvorganiserende, proaktivt, selvregulerende og selvreflekterende. Han presenterer også fire kjerneområder: *intensjonalitet* («intentionality»), *planlegging* («forethought»), *selvregulering* («self-reactiveness») og *selvvurdering* («self-reflectiveness») (s. 3). *Intensjonalitet* refererer til at man handler med hensikt, ut ifra egne tanker og interesser, med et mål for gjennomføringen. *Planlegging* handler om å sette seg mål, lage planer for hvordan man kan nå dem og prøve å forutse sannsynlige resultater av de planlagte handlingene. Dette for å motivere den videre innsatsen og for å justere handlingene mot målet. Etter planlegging av handlingen, venter gjennomføring. *Selvregulering* refererer til evnen til å konstruere en egnet handling, motivere seg til å gjennomføre den og regulere selve gjennomføringen (Bandura, 2006, s. 164; 165). Dette innebærer å kontinuerlig vurdere om handlingen fører til målet, om gjennomføringen går som planlagt, og om man må endre noe underveis (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020a, s. 26). Det fjerde området er *selvvurdering*, og handler om å reflektere over egne evner, forutsetninger, tanker og handlinger og å korrigere og justere disse områdene når det er nødvendig (Bandura, 2005, s. 3).

Bandura (2005) omtaler *mestringsforventning* («self-efficacy») som den viktigste forutsetningen for å være agent i eget liv, og handler om å ha tro på egen evne til å utføre oppgaver (s. 3). Mestringsforventning har betydning for tankemønster, følelser målsetting, atferd, motivasjon og beslutninger, og er en viktig ressurs for egenutvikling

og tilpasning. Hvorvidt man forventer å mestre en oppgave vil være avgjørende for valg av aktivitet, utholdenhet i møte med motgang, innsats og glede ved å utføre den. Uten tro på at man kan få ønsket resultat av handlingene sine, har man lite motivasjon til å handle eller å holde ut i møte med vanskeligheter (Bandura, 2005, s. 3; 4). Bandura (1997) peker på fire hovedkilder til forventning om mestring, hvor *mestringserfaringer* er den mest sentrale. Den gir det mest autentiske beviset på om man har det som kreves for å lykkes med oppgaven, og handler om at tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver vil øke troen på å prestere. Gjentatte erfaringer med suksess vil fremme mestringsforventning, og motsatt vil tidligere mislykkede forsøk kunne undergrave troen på å lykkes. Dette gjelder spesielt hvis man mislykkes før man har etablert en stabil mestringsforventning for liknende aktiviteter (s. 80). De tre andre kildene er vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, og er ifølge Bandura (1997) av mindre betydning (s. 79).

2.3.2 Selvbestedemmelseteorien, indre og ytre motivasjon

Deci og Ryan (2000) er to anerkjente motivasjonsteoretikere, som deler motivasjon inn i hovedkategoriene indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Sistnevnte er en tilstand hvor personer mangler intensjoner om å utføre en handling. De beskriver at personer kan bli amotiverte dersom de mangler tro på å kunne utføre oppgaven eller tro på at handlingen vil føre til et ønsket resultat (s. 237). *Indre motivasjon* refererer til å gjøre noe fordi det appellerer til en iboende interesse, glede eller verdi, uten ytre påvirkning. Denne naturlige, iboende motivasjonen er svært viktig for kognitiv, sosial og fysisk utvikling, og beskrives som den mest optimale formen for motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55; 56). Ryan og Deci (2000) presiserer at indre motivasjon knyttes til den aktuelle aktiviteten, og ikke alle opplever å være indre motiverte for noen bestemte aktiviteter. Mange aktiviteter appellerer ikke til indre motivasjon, men man gjennomfører ofte likevel. Da er det gjerne snakk om at handlingen er ytre motivert. *Ytre motivasjon* handler om at man gjennomfører en aktivitet på grunn av handlingens utfall, og ikke aktiviteten i seg selv, altså på grunn av en ytre påvirkning, for eksempel belønning eller straff (s. 56; 60). Ytre motivasjon kan variere med ulike grader av autonomi. Man skiller ofte mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon, som kan sees på som ytterkanter på et kontinuum. *Kontrollert ytre motivasjon* er den minst autonome formen, og aktivitetene gjennomføres for å tilfredsstille krav, unngå straff eller oppnå belønning. Dette kan minne om operant betingning, som man finner i behavioristisk læringsteori (Ryan & Deci, 2000, s. 62). *Autonom ytre motivasjon* er en mer autonom form for ytre motivasjon, og har flere fellestrekk med indre motivasjon. Man har internalisert og identifisert aktivitetens verdi, og den gjøres frivillig, på eget initiativ. Aktiviteten gjennomføres på grunn av den antatte instrumentelle verdien, og ikke nødvendigvis gleden eller interessen, og den skiller seg derfor fra indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 62).

De ulike formene for motivasjon inngår i selvbestedemmelseteorien («self-determination theory»), som bygger på de tre psykologiske behovene autonomi (selvbestedemmelse), kompetanse og tilhørighet. Å tilfredsstille disse behovene kan være en forutsetning for indre motivasjon, psykisk helse og velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 229). Det legges størst vekt på *autonomi*, som refererer til at handlinger er styrt av en selv og ut ifra egen interesse, altså uten ytre påvirkning. Deci og Ryan (2000) viser til ulike studier som peker på at større grad av ytre påvirkning fører til mer undergraving av den indre motivasjonen, og de konkluderer derfor med at autonomi er en forutsetning for indre

motivasjon (s. 234). Black og Deci (2000) forklarer viktigheten av å ha autonomistøttende lærere, og beskriver at det er lærere som støtter elevenes selvstendige problemløsning, oppmuntrer elevene til å ta egne valg og gir de valgmuligheter, lar elevene delta i beslutningsprosesser og gir rom for at elevene kan ta initiativ (s. 742; S. Skaalvik & C. Skaalvik, 2020c, s. 81). Behovet for *kompetanse* refererer til et behov om å føle at man har kompetanse til å gjennomføre en aktivitet, og er viktig for å ha utholdenhet til å gjennomføre krevende oppgaver. Dette behovet er likt Banduras teori om mestringsforventning, og forskjellene er små (Deci & Ryan, 2000, s. 235; S. Skaalvik & E. Skaalvik, 2018, s. 150). Behovet for autonomi og kompetanse viser seg å være de viktigste påvirkningene på indre motivasjon, men også behovet for *tilhørighet* er av betydning. Det refererer til et behov om å føle aksept, omsorg og nærhet til andre mennesker, samt å føle seg som en medregnet og integrert del av miljøet man er en del av (Deci & Ryan, 2000, s. 231; S. Skaalvik & E. Skaalvik, 2018, s. 150). Til forskjell fra autonomi og kompetanse, er ikke behovet for tilhørighet en forutsetning eller en nødvendighet for indre motivasjon, da man kan være indre motivert alene også, for eksempel ved å lese en god bok eller gå en fjelltur. Da er dette en selvvalgt handling som gir glede for den enkelte, uten behov for å dele den med andre (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

2.4 Tidligere forskning

Dunlap et al. (1994) undersøkte hvilken effekt det å få velge oppgaver selv hadde for tre elever med ADHD. Oppgavene de kunne velge mellom skulle føre til etablering av den samme kunnskapen, men på ulike måter. Undersøkelsen viste at elevene viste mer engasjement og mindre forstyrrende atferd i klasserommet (Dunlap et al., 1994, s. 515).

I 2012 publiserte DuPaul, Eckert og Vilardo en meta-analyse av 60 studier som var gjennomført mellom 1996 og 2010. Alle de 60 studiene handlet om skolebaserte tiltak rettet mot elever med ADHD. De skolebaserte tiltakene ble delt inn i tre kategorier. *Akademiske tiltak* dreier seg om å endre forhold på skolen, som bruk av læringspartner, bevisste formuleringer eller hjelpemidler. *Atferdskontroll* er å bruke forsterkning eller straff for å utvikle eller redusere atferd. *Kognitive atferdstiltak* er en type tiltak som fokuserer på utvikling av ferdigheter og strategier for selvkontroll og selvregulering. Funnene i metaanalyse-studien viste at de tre tiltakene hadde moderat til stor effekt på akademisk og atferdsmessig fungering, hvor atferdskontroll spesielt ble trukket fram som effektivt for bedring av klasseromsatferd og engasjement i aktiviteter. Konklusjonen i studien var at skolebaserte tiltak er kortsiktige, men likevel godt egnet, og at slike tiltak derfor bør tas i bruk så tidlig som mulig (DuPaul, Eckert & Vilardo, 2012, s. 409).

Fosco, Hawk, Rosch og Bubnik (2015) gjennomførte en liten studie av barn med ADHD i alderen 9–12 år, samt en kontrollgruppe. Hensikten var å se på hvilken effekt forsterking har på kognitive prosesser og motivasjon hos barn med og uten ADHD. Ut ifra studiens resultater var konklusjonen at barn med ADHD presterer bedre på kognitive oppgaver med belønning enn uten, og at barn med ADHD har en høyere sensitivitet for forsterking (Fosco, Hawk, Rosch, Bubnik, 2015, s. 8).

Blant de større studiene om ADHD, finner vi studien Hoogman et al. publiserte i 2015. De sammenlignet hjernevolum hos 1713 deltakere med ADHD og 1529 kontrollpersoner, og fant at delene *accumbens*, *amygdala*, *caudate*, *hippocampus* og *putamen* hadde mindre

volum hos personer med ADHD enn kontrollpersonene. Dette var mest gjeldende for barn under 15 år. Forskerne argumenterte for at studiens funn var viktige, blant annet fordi et bevis på at ADHD er en feil i hjernen vil kunne redusere stigmaene knyttet til at barn med ADHD bare er late og uoppdragne. Funnet i studien om amygdalas volum er også et viktig bidrag for å forklare sammenheng mellom ADHD og vansker med emosjonsregulering (Hoogman et al., 2015, s. 6).

3 Metode

I dette kapitlet viser jeg hva resultatene i denne studien bygger på, og synliggjør det systematiske arbeidet og valgene som ligger bak. Først gjør jeg rede for og begrunner valg av kvalitativ metode og intervju, før jeg beskriver forholdet mellom empiri og teori i prosjektet. Videre presenteres intervjupersonene og utvalgsprosessen, før jeg forklarer og begrunner den videre prosessen: intervju, transkribering, analyse og valg av empiri. Til slutt i kapitlet beskrives refleksjoner og valg i forbindelse med troverdighet i data og analyser, forskerens rolle og etikk.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør problemstillingen, temaet og formålet være styrende for metodevalget (s. 137). Jeg ønsket innsikt i læreres tanker og meninger om, og erfaringer med, å tilrettelegge opplæring for elever med ADHD. Ut ifra dette var det hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder til datainnsamling (Dalen, 2011, s. 13). Dette er i tråd med studiens vitenskapsteoretiske forankring, fenomenologi, hvor man søker å beskrive hvordan enkeltindivider opplever fenomener i sin livsverden, og samtidig å studere hvordan et fenomen eller et konsept oppleves av flere individer og om det er likheter i deres opplevelser (Creswell, 2013, s. 76; Postholm, 2010, s. 41).

Kvalitative metoder betegner en gruppe metoder som ofte søker å forstå sosiale fenomener og menneskelige prosesser (Creswell, 2013, s. 44; Thagaard, 2018, s. 15). Hvilken av de kvalitative tilnærmingene man benytter, avhenger av hva som egner seg best for å besvare problemstillingen (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 10). Thagaard (2018) deler kvalitative metoder inn i ulike kategorier, hvor observasjon og intervju er de mest brukte innenfor den kvalitative forskningen i dag. De kvalitative metodene kjennetegnes blant annet ved fleksibilitet, nærhet til kildene og dybdekunnskap. Forskningsoppleggene har gjerne en fleksibel form, med rom for endringer underveis (s. 12; 16). Flere av de kvalitative metodene innebærer nær kontakt med personene det forskes på, og det er på grunnlag av denne kontakten at man kan skape forståelse for fenomenet man studerer. Utvalget er gjerne lite, og man er interessert i en dypere innsikt i utvalgets livsverden, enn det man søker gjennom kvantitative studier (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 9). De kvalitative metodene, spesielt intervju og observasjon, er godt egnet til å studere emner som omfatter forhold i personers liv. Dette fordi metodene gir mulighet til å skape tillit gjennom nærhet til personene man studerer, noe som vil være vesentlig i denne aktuelle studien, ettersom jeg ønsker at lærerne skal dele ærlige meninger og erfaringer. Ved å kun velge en kvalitativ metode, vil jeg derimot gå glipp av muligheten til å lage statistikk, talldata og statistiske generaliseringer. Det er imidlertid heller ikke målet med studien; det er mer ønskelig med mye kunnskap om få enheter (Thagaard, 2018, s. 12; 16).

3.1.1 Kvalitativt intervju

Formålet med intervju er å konstruere kunnskaper om og innsikt i personers livssituasjon, og er godt egnet til å utvikle innsikt i opplevelser, erfaringer, følelser,

synspunkter og perspektiver på temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 12; 89). Dette er i tråd med mine mål for studien, og jeg valgte derfor intervju som metode for datainnsamling.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju som utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer i samtale om et tema som opptar begge parter. Kunnskap og forståelse konstrueres i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson, ut ifra de erfaringene og opplevelsene intervjupersonen deler (s. 22). På bakgrunn av at forskeren ikke er en passiv mottaker av informasjon, argumenterer Thagaard (2018) derfor for at man bruker begrepet *intervjuperson* om personene som blir intervjuet, fremfor *deltaker* eller *informant* (s. 46). For å fremheve den deltakende rollen i kunnskapskonstruksjonen, vil derfor *intervjuperson* bli brukt videre i denne studien.

Begrepet *intervju* er en samlebetegnelse som omfatter ulike varianter av intervjusamtaler med varierende grad av struktur. Det skilles ofte mellom ytterkantene strukturert og ustrukturerte intervju, hvor det i praksis oftest er slik at intervjuene befinner seg på et kontinuum et sted imellom. Delvis strukturerte intervju kalles ofte *semistrukturerte* eller *kvalitative intervju* (Kleven, 2011, s. 38; 39). Formålet med semistrukturerte intervju er å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til forskningens temaer, og å få et dypt innblikk i informantenes opplevelser (Tjora, 2021, s. 128). Ofte har man bestemt temaene for intervjuene på forhånd, og gjerne utformet en intervjuguide som antyder hvilke hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål man vil stille for å belyse temaet. Oppfølgingsspørsmål brukes for å oppfordre til å dele mer konkret og utdypende om noe spesifikt. Underveis i intervjuet tar forskeren fortløpende vurderinger av hvilke spørsmål fra intervjuguiden som skal stilles, rekkefølgen på dem, hvordan intervjupersonens utsagn skal følges opp og om man skal velge å vektlegge temaer intervjupersonen tar opp, men som ikke er nevnt i intervjuguiden. Denne fleksibiliteten er et kjennetegn ved semistrukturerte intervju. I intervjuet er det viktig å stille åpne spørsmål. Det oppmuntrer intervjupersonen til å gi utfyllende og konkrete svar, ut ifra hvordan vedkommende selv forstår spørsmålene, noe som gir god intervju kvalitet. Motsetninger er ledende spørsmål, som begrenser intervjupersonens muligheter til å svare fritt, fordi intervjueren gjerne gir en forventning til svaret (Thagaard, 2018, s. 91; 95; 97). Slike spørsmål bør derfor unngås. Et unntak kan være om man stiller et ledende spørsmål for å verifisere intervjuerens tolkninger av intervjupersonens svar. Da vil ledende spørsmål være velegnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201).

Jeg ønsket innsikt i intervjupersonenes egne synspunkt og erfaringer, og anså det som hensiktsmessig å ha en fleksibel intervjuform med mulighet til å følge opp intervjupersonens utsagn. Derfor valgte jeg å benytte semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode i denne studien. Med lite struktur vil det kreve mye av intervjueren, blant annet fordi man må ta mange valg underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197). Har man imidlertid en viss struktur, slik som i semistrukturerte intervju, kan man sørge for at man kommer innom de samme hovedtemaene i intervjuene, noe som kan gi rom for å sammenligne hva de ulike intervjupersonene har sagt om de samme temaene. Jeg anså det som en fordel at jeg som uerfaren intervjuer kunne ha en viss grad av struktur, gjennom bruk av intervjuguide som et redskap for å holde oversikt.

3.2 Utvalg og presentasjon av intervjupersoner

I kvalitative studier er utvalget avgjørende, ettersom antallet intervjupersoner ofte er ganske lavt. Materialet man sitter igjen med fra disse intervjupersonene vil derfor være grunnlaget for videre analyse og tolkning, og hvordan vi forstår fenomenet vi studerer (Dalen, 2011, s. 45). Patton (1990, i Ryen, 2002) vektlegger det å ha *informasjonsrike informanter*, og det å hele tiden forholde seg til hvem og hva man skal studere. Informasjonsrike informanter er de som passer til studiens hensikt og målsetting, og som kan gi god informasjon om sentrale temaer i studien (s. 88).

Hva som er et hensiktsmessig antall intervjupersoner i kvalitative studier avhenger av hva man skal studere og hvor mye tid man har til å gjennomføre prosjektet. Det er vanlig å ha mellom 5 og 25 intervjupersoner i intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Postholm (2010) mener at det er formålstjenlig med et så lite utvalg som mulig i små forskningsprosjekter, med hensyn til arbeidsmengde og tid (s. 43). Jeg hadde en målsetting om å ha et utvalg på fem, noe som ble oppfylt. Å ha flere intervjupersoner for et bredere utvalg kunne trolig vært positivt for studien, men på grunn av tid og ressurser ville det gjort at analysene hadde blitt mindre grundige.

For å velge hvilke personer som skulle være i utvalget, benyttet jeg strategisk utvelging, mer spesifikt *kriterieutvalg*. Det innebærer at man setter noen kriterier for egenskaper eller kvalifikasjoner man anser som egnet for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54; Tjora, 2021, s. 48). Kriteriene som først ble satt var at intervjupersonene måtte jobbe på mellomtrinnet gjeldende skoleår, ha lærerutdanning og ha undervist mer enn én elev med ADHD-diagnose i løpet av sine år som lærer. I prosessen med å rekruttere intervjupersoner var jeg opptatt av å følge godkjente rutiner, og jeg gjennomførte derfor rekrutteringen slik jeg hadde planlagt og registrert hos NSD. For å komme i kontakt med aktuelle deltakere til prosjektet, tok jeg kontakt med ledelsen på ulike skoler via mail. Jeg sendte informasjon om prosjektet, hvordan intervjuet ville foregå og hvilke kriterier jeg hadde for intervjupersonene. Det ble oppgitt at personer som ønsket å delta kunne kontakte meg eller veileder på telefon eller mail, eller gi beskjed til skolens ledelse, som videre kunne ta kontakt med meg. Jeg ble etter et par dager kontaktet av en spesialpedagog som ønsket å delta. I utgangspunktet hadde jeg ikke tenkt å intervju de som jobbet kun som spesialpedagog, men etter jeg hadde drøftet det, konkluderte jeg med at jeg ville endre kriteriene, slik at spesialpedagoger også ble inkludert. De har relevante kunnskaper, erfaringer og roller i skolen som ville være aktuelle for prosjektet. De tre første intervjupersonene meldte sin deltakelse i løpet av få uker, men arbeidet med å finne de neste to, for å få et utvalg på fem, var noe mer krevende. Jeg valgte etter hvert å be om hjelp fra veilederne mine. Dette var det også tatt høyde for i planleggingen av prosjektet, og var derfor i tråd med det jeg hadde fått godkjent fra NSD. Veilederne mine kom i kontakt med to aktuelle intervjupersoner som jeg intervjuet, og jeg ble dermed ferdig med datainnsamlingen i slutten av april 2021. Selv om jeg tidvis ble opplevde det som vanskelig å rekruttere intervjupersoner til studien, føler jeg at utvalget gjenspeiler variasjonen i den aktuelle målgruppen, ved at jeg intervjuet lærere med ulik alder, erfaringsbakgrunn, grad av spesialpedagogisk kompetanse og erfaring med elever med ADHD (Dalen, 2011, s. 50).

Jeg endte altså med fem intervjupersoner: «Anne», «Terje», «Mari», «Hilde» og «Morten». «Anne» er utdannet allmennlærer, har 40 års arbeidserfaring i skolen og jobber som spesialpedagog. «Terje» jobber som spesialpedagog og rådgiver. «Mari» er

utdannet grunnskolelærer for 1.-7.trinn, jobber i hovedsak som faglærer, men har også noen timer spesialpedagogisk undervisning i uka. Hun har jobbet i mindre enn 5 år i skolen, men har likevel en del erfaring med elever med ADHD. «Hilde» er utdannet allmennlærer og har jobbet i over 20 år i skolen. Hun har også studiepoeng i spesialpedagogikk, og har noen timer spesialpedagogisk undervisning i uka, men er i hovedsak faglærer. «Morten» er utdannet grunnskolelærer, med 10 års erfaring i skolen, og jobber som faglærer med kontaktlæreransvar på mellomtrinnet. Han er den eneste av intervjupersonene som ikke har noe spesialpedagogisk utdanning, men ifølge han selv har han «ikke hatt en eneste klasse uten en elev med ADHD». Selv om intervjupersonene har ulike roller i skolen, har alle til felles at de har lærerutdanning, og de blir derfor videre omtalt som lærere.

3.3 Forholdet mellom empiri og teori

Teorikapittelet i studien presenteres allerede i kapittel 2 på grunn av oppgavens struktur, selv om dette i realiteten ble skrevet mot slutten av prosjektet. Det eneste som ble skrevet tidlig i arbeidet med studien, var kapittel 2.1 om ADHD-diagnosen. Dette for å få tilstrekkelig innsikt i diagnosen og utfordringene denne kunne føre meg seg, før jeg skulle intervju lærerne om dette. Selv om resten av teorikapittelet ble utarbeidet sent i prosessen, hadde jeg på bakgrunn av mine forkunnskaper, nærmere beskrevet i kapittel 3.6.1, noen antakelser om hva som ville bli relevant. Jeg regnet med at Banduras (1997) teori om mestringsforventning ville bli relevant i forbindelse med å legge til rette for mestring, og at Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori ville bli relevant i forbindelse med bruk av belønning, som jeg hadde erfaringer med fra praksis. I empirien blir det i noen grad knyttet teori til utsagnene. Denne teorien var det jeg hadde kunnskaper om fra lærerstudiet, det jeg hadde lest meg opp på for å få kjennskap til diagnosen og tilrettelegginger, eller litteratur jeg leste meg opp på underveis i arbeidet med utvelgning og tolkning av empirien. I arbeid med problemstilling og intervjuguide ble det også gjort noe søk etter tidligere forskning, for å se behovet for min forskning og å sette meg inn i feltet. Den videre søkingen etter tidligere forskning ble gjennomført i etterkant av koding, noe i forbindelse med utvalg og tolkning av empiri, men i hovedsak i forbindelse med drøftingen. Til litteratursøk brukte jeg i hovedsak Oria og Google Scholar for å finne relevante, vitenskapelige artikler på temaet, fra Norge og ellers i verden. Jeg brukte blant annet søkeordene: *ADHD/Attention Deficit Hyperactivity Disorder/AD/HD/hyperkinetisk forstyrrelse, teachers/school, facilitate/support/intervention/help, tilrettelegging/støtte, children/adolescents/student*, og en rekke annet. I tillegg leste jeg mye litteratur i form av bøker, hvor det ofte var henvisning til relevant forskning jeg kunne benytte meg av.

Enkelte prosesser i arbeidet med studien har vært mer induktive, for eksempel den empirinære kodingen, mens for eksempel kodegrupperingen kan sees på som mer abduktiv, da man blir mer bevisst på mulige koblinger mot eksisterende teori (Tjora, 2021, s. 234). I studien som helhet vil jeg si at jeg har hatt en abduktiv tilnærming, altså en tilnærming som «starter fra empirien (som induksjon), men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2021, s. 285).

3.4 Intervjuforberedelser, gjennomføring og transkribering

3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide

Arbeidet med å utforme intervjuguiden startet i desember 2020, og fortsatte fram til den ble sendt inn til NSD i slutten av januar 2021. Den ble videre godkjent i starten av februar (vedlegg 3). I forkant av, og parallelt med, utarbeidingen av intervjuguiden, leste jeg faglitteratur om diagnosen, konsekvenser og tilrettelegging i skolen. Dette for å få oversikt over feltet, for å kunne utforme gode spørsmål, både i intervjuguiden og underveis i intervjuet. Dette anbefales også av Kvale og Brinkmann (2015, s. 166). Selv om jeg leste litteratur om tematikken før jeg skulle lage intervjuguiden, var jeg bevisst på at hensikten var å få innsikt i feltet, og at det ikke skulle være en kilde til hypoteser og antakelser.

Intervjuguiden er utformet etter «tre-med-grener-modellen» til Rubin og Rubin (2005, s. 145). Treets stamme representerer hovedtemaet for studien, altså tilrettelegging for elever med ADHD på mellomtrinnet, og grenene er aktuelle undertemaer (Rubin & Rubin, 2005, s. 145). Innenfor hvert tema stilles det spørsmål for å utdype. Etter jeg hadde lest nødvendig litteratur på feltet, startet jeg med å tenke ut aktuelle undertema. De ble formulert med utgangspunkt i sentral tematikk fra faglitteratur om ADHD og tidligere studier om tilrettelegging, samt teori om mestring og motivasjon. Sistnevnte fordi jeg videre ønsket å rette spørsmålene om mestringsforventning og motivasjon, for å vite mer om hvilke tiltak som bidrar til å gjøre skolehverdagen bedre for elever med ADHD. I første omgang ble det foreslått 10 aktuelle tema. Etter videre refleksjon og drøfting alene og med veileder, ble antallet hovedtemaer redusert til fem, på grunn av faglig relevans, ressurser og av hensyn til prosjektets omfang.

Etter temaene var avklart, ble det utformet ulike typer spørsmål innenfor hvert tema. De første spørsmålene i intervjuguiden var det Tjora (2021) omtaler som *oppvarmingsspørsmål* (s. 159). Dette for å bli kjent, opparbeide tillit og skape en følelse av beherskelse av situasjonen hos intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 101). Videre ble det utarbeidet noen få, åpne hovedspørsmål innenfor hvert tema, hvor det ble lagt opp til at intervjupersonen skulle dele erfaringer og synspunkter innenfor det aktuelle temaet (Thagaard, 2018, s. 95). Under enkelte av hovedspørsmålene ble det også utformet forslag til oppfølgende spørsmål. Selv om oppfølgingsspørsmål gjerne blir til underveis i semistrukturerte intervju ble det i mitt tilfelle skrevet oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden for å ha forslag til hva jeg kunne følge opp med, dersom jeg skulle så fast i intervjusituasjonen.

I forkant av forskningsintervjuene, vil det være nyttig å gjennomføre ett eller flere pilotintervju. Det gjør at man får testet intervjuguiden, seg selv som intervjuer og utstyret, samt mulighet til å få tilbakemeldinger på gjennomføringen (Dalen, 2011, s. 30). Jeg gjennomførte et pilotintervju en uke før det første intervjuet. Dette med en bekjent med gode forutsetninger for å svare på spørsmålene. Lydopptakeren ble også testet. Underveis i pilotintervjuet ble det gitt rom for å gi tilbakemeldinger. Det gjorde at jeg ble mer bevisst på formuleringer og eget kroppsspråk. Jeg fikk tilbakemelding på noen spørsmålsformuleringer, og enkelte spørsmål ble derfor stilt på en annen måte i senere intervju.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble igangsatt i mars 2021. Jeg følte meg godt forberedt før intervjuene på grunn av forberedelsene jeg hadde gjort, noe som er viktig for å kunne stille gode spørsmål og følge opp det intervjupersonen sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). I tillegg lærte jeg intervjuguiden på forhånd, slik at det ikke skulle bli nødvendig å ha blikket festet i egne ark under intervjuet. Dette gjorde at jeg kunne ha øyekontakt med intervjupersonen og lytte aktivt. Det ble også brukt lydopptaker i intervjuene. Dette gjør at man sikrer at man får med seg alt intervjupersonen sier, i tillegg til at man kan fokusere på intervjupersonene, kommunikasjonen og oppfølging av intervjupersonens utsagn (Tjora, 2021, s. 180).

Intervjuene ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidsplass eller med digital videosamtale. Tjora (2021) peker på intervjupersonenes arbeidsplass som et godt sted å gjennomføre intervjuene på, da dette er et sted intervjupersonene kjenner til og er trygge på (s. 135). Intervjupersonene ordnet egnede rom, skjermet for lyd og andre forstyrrelser. Før lydopptakeren ble satt på, hadde vi en brifing, hvor jeg forsikret meg om at intervjupersonen hadde lest og forstått innholdet i informasjonsskrivet (vedlegg 2). I tillegg signerte intervjupersonen samtykkeskjema (vedlegg 2). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør ytterligere informasjon vente til intervjuet er over (s. 160). Mer inngående om prosjektet, meg selv og mine erfaringer ble derfor tatt i debrif.

Etter brifing, og opptakeren var skrudd på, ble alle intervjuene startet med oppvarmingsspørsmål om intervjupersonen. Intervjupersonene delte velvillig, og de virket komfortable i rollen med å bli intervjuet, noe de også sa i etterkant. Jeg synes det var fint å ha intervjuguiden som støtte. Den ble benyttet for å holde oversikt over hva vi hadde pratet om, og det ble stilt spørsmål fra intervjuguiden der det var naturlig. Jeg stilte ganske få spørsmål, både fordi de var åpne, og fordi intervjupersonene ga lange, utfyllende svar som gjerne besvarte mange av spørsmålene jeg hadde tenkt å stille. Enkelte svar omfattet også flere tema, noe som ga gliende overganger mellom hovedtemaene. Dette ble oppfattet som positivt med tanke på ønsket om et informasjonsrikt datamateriale og at det kan tyde på at intervjupersonen er trygg i situasjonen. Samtidig, som intervjuer med lite erfaring, følte jeg at det gjorde at jeg mistet litt oversikt over intervjuet, selv om jeg hadde intervjuguide som støtte. Jeg vurderte å markere temaene som var gjennomgått underveis, men jeg tenkte det kunne forstyrre intervjupersonen. Jeg ser i etterkant at dette likevel kunne vært lurt, for bedre oversikt under intervjuet. Som intervjuer bekreftet jeg intervjupersonene ved å gi smil, nikk og «mm», for å vise at jeg forsto det de sa, at jeg var interessert og at jeg gjerne ville de skulle snakke videre. Underveis ble det også brukt ulike typer intervju spørsmål til ulike formål, for å føre samtalen videre eller for å få intervjupersonen til å snakke mer om noe spesifikt. Til slutt stilte jeg det åpne spørsmålet «Er det noe mer du ønsker å si?», for å gi mulighet til at intervjupersonene kunne fortelle om deler av praksisen som jeg ikke hadde spurt om eller som vi tidligere ikke hadde kommet inn på, noe som støttes av Postholm (2010, s. 70).

Etter intervjuet ble det gjennomført en debrif, for å avrunde intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Det ble åpnet for at intervjupersonen kunne stille spørsmål knyttet til prosjektet og intervjuet, og jeg forsikret meg om at intervjupersonen ville ta kontakt dersom det skulle være noe. Enkelte av intervjupersonene stilte meg faglige spørsmål knyttet til tilrettelegging i etterkant av intervjuet. Som takk for tiden deres, var de faglige spørsmålene noe jeg syntes var viktig å ta meg tid til å svare på.

Ifølge Dalen (2011) er det lurt å gjøre seg notater underveis og umiddelbart etter intervjuet, for å registrere iakttagelser og egne refleksjoner, da dette kan ha stor analytisk verdi (s. 57). Etter hvert intervju, umiddelbart etter jeg hadde takket for deltakelsen og forlatt rommet intervjuet ble gjennomført på, skrev jeg en kort logg for å sortere egne tanker. Jeg skrev blant annet mitt inntrykk av hva som var intervjupersonens hovedbudskap, hvordan jeg opplevde intervjuet, og eventuelt hva jeg ville endret til neste intervju. Eksempelvis noterte jeg at det enkelte ganger var vanskelig å formulere gode spørsmål underveis i samtalen, og at jeg ikke burde følge opp med «mm» for ofte, da det i første intervju ble litt avbrytende. Sistnevnte endret jeg derfor i de neste intervjuene.

3.4.3 Transkribering

I transkriberingsfasen av prosjektet klargjøres intervjumaterialet for analyse gjennom å transkribere fra muntlig til skriftlig tekst. Transkriberingen er en fortolkningsprosess, hvor man omgjør en sosial interaksjon til tekst. Dette gjør at intonasjon, ironi, tempo og kroppsspråk ikke fremtrer på samme måte i utskriften som i selve samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137; 204).

Hvordan man skal transkribere avhenger av formålet med studien og hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I denne studien er det intervjupersonenes erfaringer og meninger som er det vesentlige, altså meningsinnholdet. Likevel valgte jeg å benytte en muntlig stil i transkripsjonene, for å gjengi intervjupersonens utsagn slik de faktisk ble sagt. Dette for at min omskriving til skriftlig stil ikke skal endre meningsinnholdet. Unntaket var at det ble brukt bokmål i stedet for dialekter for å beskytte personvern og opprettholde anonymitet. I tillegg ble navn og andre potensielt personidentifiserende opplysninger anonymisert underveis. For å lettere kunne sette seg inn i dynamikken i intervjuet når man leser transkripsjonene i etterkant valgte jeg å ha med de fleste fyllord, selv om de kan bli oppfattet som meningsløse. Tjora (2021) påpeker at det kan være lurt å transkribere litt mer detaljert enn man i utgangspunktet tenker, fordi det er vanskelig å vite i transkriberingsfasen om dette vil være av betydning i analysen (s. 185). I transkripsjonene ble detaljer som sukk, latter, intonasjonsmessige understrekninger, tenkepauser og lignende markert med forskjellig tegnsetting. Jeg lagde min egen transkripsjonsnøkkel som jeg hadde tilgjengelig under transkribering av alle intervju (vedlegg 4).

Transkriberingen ble igangsatt dagen etter første gjennomførte intervju, noe som støttes av Rubin og Rubin (2005). Transkriberer man relativt kort tid etter gjennomføring av intervjuet, vil man fortsatt kunne huske hva som ble sagt, dersom kvaliteten på lydklippet er dårlig enkelte steder (s. 112). Jeg transkriberte alt datamateriale selv. Dalen (2011) forklarer at dette kan være en fordel om man har kapasitet til det fordi man selv får sikret detaljene og at det gir gode muligheter til å bli godt kjent med dataene (s. 55). Lydfilene fra intervjuene ble lastet over på en kryptert harddisk, og transkriberingen ble gjort ved hjelp av avspillingsprogram med pausefunksjon, hodetelefoner og pc. For å sikre at jeg hadde transkribert riktig, spolte jeg ofte tilbake i opptaket underveis i transkriberingsarbeidet. Hver transkripsjon ble skrevet i separate dokumenter på pc, navngitt med kodenavn og oppbevart på harddisk atskilt fra annen personidentifiserende informasjon. Etter transkriberingen av alle opptakene, ble samtlige opptak slettet fra opptaker og harddisk. Dokumentene med transkripsjoner utgjorde til

sammen 111 sider med 1,5 i linjeavstand.

3.5 Analyseprosessen

Ifølge Tjora (2021) er målet med den kvalitative analysen «å gjøre det mulig for en *leser av forskningen* å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet» (s. 216). I kvalitative studier foregår en kontinuerlig analyseprosess fra datainnsamlingsprosessen og helt til prosjektets slutt (Postholm, 2010, s. 86). I intervjuet gjør både intervjuer og intervjupersoner seg opp refleksjoner og fortolkninger underveis, som videre påvirker intervjuets gang. I tillegg kan intervjueren foreta fortetninger og fortolkninger som sendes tilbake til intervjupersonen for å få bekreftet eller avkreftet sin tolkning av intervjupersonens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Selv om det foregår kontinuerlige fortolkninger fra datainnsamlingen, vil jeg videre bruke *analyseprosessen* om den mer systematiske bearbeidingen av det empiriske materialet. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015) *den egentlige analysen*, og handler om å hente intervjupersonenes forståelse fram i lyset, og presentere nye perspektiver på fenomenet (s. 222).

Jeg valgte å starte med etablering av koder og grupperinger etter alle intervjuopptakene var transkribert fordi jeg ikke ønsket at den egentlige analysen av materialet skulle påvirke gjennomføringen av de siste intervjuene i for stor grad. Jeg leste gjennom alle transkripsjonene nøye før jeg gikk videre i analysen. Jeg tok ingen notater underveis, da jeg tenkte at jeg uansett ville bli godt nok kjent med materialet gjennom kodingsarbeidet. Dette angret jeg på i etterkant, da jeg innså at det var vanskelig å huske på alt jeg hadde merket meg underveis i lesingen av det store datamaterialet.

3.5.1 Koding

For å bli godt kjent med datamaterialet og få et godt innblikk i hva empirien faktisk sa, ønsket jeg å benytte en empirinær tilnærming. Jeg ble introdusert for Tjora (2021) sin SDI-modell, en stegvis-deduktiv-induktiv modell for kvalitativ analyse med seks steg, som jeg lot meg inspirere av i arbeidet med å bli kjent med datamaterialet, altså koding og kodegruppering (Tjora, 2021, s. 217). Målet med kodingen ut ifra SDI-modellen er å trekke fram essensen i materialet, redusere det empiriske materialets volum og legge til rette for idégenerering. SDI-kodingen kjennetegnes ved empirinær koding, hvor man gjerne benytter begreper som finnes i datamaterialet, fremfor å bruke koder man har laget på forhånd. Dette for å ivareta detaljene og hva som er i den spesifikke empirien. At kodingen er induktiv og empirinær, gjør at man kan redusere påvirkningen av forventninger og teorier forskeren ubevisst trekker med seg inn i analysen (Tjora, 2021, s. 217; 218).

Kodingen går ut på å jobbe seg gjennom alle dokumentene med empirisk materiale, aller helst ved bruk av dataprogrammer egnet for koding. Man oppretter koder som gjelder for mindre eller større deler av materialet, fra et ord til et avsnitt. Noen koder kan brukes flere steder, og finnes det ikke en passende kode, oppretter man en ny. Når man har jobbet seg gjennom materialet vil man til slutt ha generert en liste med alle kodene, som danner grunnlaget for videre gruppering. For hver kode gjennomføres en *kodetest*. Dette innebærer å stille spørsmål om koden kunne vært laget på forhånd og om koden gjenspeiler det konkrete innholdet i datasegmentet. Dersom koden ikke kunne vært laget

på forhånd, og kodene gjenspeiler det konkrete innholdet, er det god, empirinær koding (Tjora, 2021, s. 219; 224).

Etter jeg hadde lest gjennom alle transkripsjonene, startet jeg kodingsprosessen med å jobbe meg gjennom ett og ett dokument i Nvivo. Kodene ble opprettet underveis, formulert med utgangspunkt i intervjupersonenes egne formuleringer, i tillegg til å gjennomgå kodetest. Dette gjorde at hver kode ble ganske detaljert og direkte knyttet mot de konkrete utsagnene kodene var laget for. Derfor var det kun noen få koder som ble brukt flere ganger. De fleste andre kodene ble brukt bare én gang. Når kodingen av alle transkripsjonene var gjennomført, satt jeg igjen med 296 forskjellige koder.

3.5.2 Kodegruppering

Etter kodingen av alle transkripsjonene begynte jeg arbeidet med å sortere kodene. Tjora (2021) omtaler denne prosessen som *kodegruppering* (s. 229). I metoden han beskriver, grupperer man kodene etter en innbyrdes sammenheng, og skiller ut irrelevante koder i en restgruppe. De tematiske gruppene som dannes i kodegrupperingen vil ofte danne grunnlaget for hovedtemaene som presenteres i resultatdelen av studien (Tjora, 2021, s. 230).

Til arbeidet med grupperingen valgte jeg å skrive ut listen med koder og klippe ut hver enkelt kode, fordi jeg liker å jobbe visuelt. I tillegg hadde jeg NVivo foran meg, for å kunne sjekke innholdet bak kodene mer nøye. Jeg tok for meg en og en kode, hvor jeg med hver kode sjekket om den passet sammen med en annen kode, og plasserte de sammen. Dette kaller Tjora (2021) *kodegrupperingstest*. Man vurderer om hver kode kan kobles til en eksisterende gruppe eller til en ny. Målet er at gruppene skal ha sammenheng med hverandre, og at gruppene skal skille seg tematisk fra hverandre (s. 232). Etter første runde med sortering av de 296 kodene hadde jeg 30 grupper, i tillegg til en gruppe med koder jeg var usikre på. Jeg konkluderte med at kodene i hver gruppe passet sammen, men at alle gruppene ikke nødvendigvis skilte seg nok fra hverandre. Jeg gikk derfor gjennom kodene i en og en gruppe på nytt, for å se om kodene kunne flyttes til andre grupper, om noen kodegrupper kunne slås sammen og om noen kunne plasseres som undergrupper for mer overordnede tema. Dette gjorde jeg ytterligere to ganger til med alle kodegruppene. Dette førte til en reduksjon av både koder og kodegrupper, ved at enkeltkoder ble plassert i restgruppen, og i enkelte tilfeller ble hele kodegrupper redusert. Dette fordi jeg tok flere vurderinger av relevansen opp imot problemstillingen. Etter samtale med veileder, og nøye utvelgelse og sortering satt jeg igjen med 4 hovedgrupper, med 2–5 undergrupper i hver, noe som er i tråd med Tjora (2021) sin anbefaling om 3–5 grupper (s. 232). I tillegg hadde jeg en egen hovedgruppe for restgrupper og restkoder. Disse ville jeg ha tilgjengelig på NVivo, for å kunne se på dem underveis i arbeidet med empirien. Etter kodene var gruppert med fysiske lapper, ble de sortert i de samme gruppene i NVivo, for å lettere kunne få oversikt over innholdet bak kodegruppene ved å trykke på dem.

3.5.3 Valg og tolkning av empiriutdrag

Etter kodegrupperingen var jeg klar for å begynne å skrive empiridelen. Arbeidet med å velge ut, beskrive og tolke empiriutsagnene var vanskeligere enn jeg hadde sett for meg. På dette stadiet angret jeg på at jeg ikke hadde tatt notater da jeg leste gjennom transkripsjonene før kodingen. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre dette før jeg skulle

skrive empirien, for å få bedre oversikt. Jeg leste først alle transkripsjonene på nytt og tok notater med kommentarer om hvilke utsagn som kunne være viktige. Videre brukte jeg NVivo, og gikk jeg gjennom alle utsagn som var kodet innenfor hver kodegruppe og undergruppe, og markerte med ulike farger for hva jeg *måtte* ha med og hva jeg *kunne* ha med i empirien. Disse utsagnene ble videre satt inn i Word-dokumentet under den tilhørende overskriften, som var dannet med utgangspunkt i hovedgruppene og undergruppene fra kodegrupperingen. En annen fase i arbeidet som var krevende, var å skriftliggjøre funnene. Jeg hadde satt inn svært mange utsagn, og jeg måtte derfor velge hvilke som var «viktigst» og mest representative. Å ta valg om hva som var de mest tydelige og informasjonsrike eksemplene var vanskelig, og jeg måtte gjøre det i flere etapper. I tillegg skulle jeg finne passende ord til å beskrive og belyse empirien, uten å «ødelegge» utsagnene. Dette ble jeg imidlertid tryggere på etter hvert. I sitatene i empirikapittelet er meningsinnholdet bevart, men fyllord, lyder og annen tegnsetting fra transkripsjonen er fjernet. I enkelte utdrag er også innholdet tydeliggjort ved å fjerne tenkepauser, innskuddssetninger og muntlige formuleringer, som for eksempel «hmm» eller «tja». Dette for å gjøre det lettere for leseren, og med hensyn til intervjupersonene, da det kan være rart å lese egne, skriftliggjorte uttalelser, fordi de kan virke usammenhengende og ha muntlig preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Alle endringer er markert med (...), som indikerer at noe i det rommet er fjernet.

3.6 Studiens kvalitet

3.6.1 Forskerrollen og forforståelse

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskeren og dens integritet er avgjørende for studiens kvalitet og de etiske beslutningene i kvalitative studier (s. 108). Kvalitativ forskning er basert på den fortolkende tradisjonen, hvor man er innforstått med at man ikke kan være fullstendig nøytral eller objektiv, noe som heller ikke er et mål (Thagaard, 2018, s. 19; Tjora, 2021, s. 279). Forskeren og dens kulturelle kontekst vil forme studien, de valg som tas og de fortolkningene som gjøres gjennom hele prosessen (Tjora, 2021, s. 278). Dette kan sees i lys av den hermeneutiske tradisjonen, hvor forforståelse står sentralt, altså de meninger, oppfatninger og kunnskaper man har på forhånd om fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 16). Som forsker vil det være viktig med refleksivitet, hvor man gjør seg bevisst på egen forforståelse og hvilken påvirkning den kan ha på forskningsarbeidet. Ved å redegjøre for dette og etterstrebe gjennomsiktighet, vil det øke studiens troverdighet, og man vil gi leseren mulighet til å få innblikk i forskerens ståsted og studiens kontekst når de leser rapporten (Tjora, 2021, s. 279). Dette kan være spesielt viktig i studier med intervju som datainnsamlingsmetode, da intervjueren selv er forskningsinstrumentet. Intervjuerens forforståelse legger grunnlaget for hvordan den forstår intervjupersonens utsagn, og videre hvordan disse utsagnene følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Tjora (2021) viser til at mye kunnskaper og erfaringer kan være både positivt og negativt, ved at man med mye kunnskaper vil kunne stille gode, presise spørsmål, samtidig som det kan gjøre at man har noen forutinntatte oppfatninger (s. 280)

I løpet av mine år på lærerstudiet har jeg lært mye om pedagogikk, læringsteorier, lovverk og pedagogiske prinsipper. I faget spesialpedagogikk har jeg også fått innblikk i diagnoser og ulike metoder for tilrettelegging for elever med ulike vansker. Fire av årene som student har jeg vært i praksis på fem ulike skoler, hvor jeg har møtt lærere med

ulike erfaringer og meninger, og elever med ulike styrker og vansker. I tillegg har jeg hatt deltidsjobber på avlastning for barn og unge og som lærervikar. Når jeg selv har reflektert over alle disse kunnskapene og erfaringenes mulige påvirkning på meg og studien, har jeg kommet fram til at de har gitt meg et bredere syn på ADHD, da alle barn og unge med ADHD som jeg har møtt har vært svært forskjellige. At jeg har vært bevisst på variasjonene med diagnosen, og dermed også variasjonen i behovene for tilrettelegging, kan ha gjort at jeg har vært mer åpen for å høre andres erfaringer og metoder. Samtidig har jeg sannsynligvis gjort meg opp noen ubevisste tanker om tilrettelegging, som kan ha påvirket mine tolkninger av utsagnene.

Jeg har også personlige erfaringer med ADHD, da jeg selv fikk diagnosen i en alder av 19 år. Dette var noe overraskende for meg, da jeg på det tidspunktet var noe forutinntatt om hvordan man «måtte» være for å få diagnosen. For meg var også dette noe som gjorde meg bevisst på heterogeniteten og variasjonen hos personer med diagnosen. I tillegg tror jeg at mine erfaringer med diagnosen gjennom 24 år, selv om jeg gikk 19 år uten å vite det og 13 år på skolen uten tilrettelegging, kan gjøre at jeg har en annen forutsetning for å forstå intervjupersonenes utsagn og elevene de tilrettelegger for. Som nevnt, kan det samtidig føre til forutinntatthet. Jeg var derfor bevisst på å stille åpne spørsmål og ikke lede intervjupersonene under intervjuet. Derimot vet jeg ikke hvilken påvirkning den underbevisste forforståelsen har hatt, selv om jeg har reflektert over det.

I tillegg til forforståelsen jeg gikk inn med i starten av studien, har hvert av intervjuene endret mine syn på, og min forståelse av, de andre intervjuene. Alle valg jeg har tatt gjennom arbeidet, og alle fortolkninger som er presentert i analysen, vil være preget av mitt daværende erfarings- og kunnskapsgrunnlag. Samtidig har jeg hele veien vært bevisst på min plass i studien, samt at det har blitt drøftet med veilederne mine. Jeg har forsøkt, i den grad det er mulig, å ta avstand fra mine forforståelser og gå inn i hver prosess i studien med et åpent sinn.

3.6.2 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I kvalitative studier brukes gjerne begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* for å vurdere prosjektets troverdighet, som er en indikator på kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181).

Reliabilitet, eller *pålitelighet* som ofte også brukes i kvalitativ forskning, refererer til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, om sammenhengene internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres (Thagaard, 2018, s. 187; Tjora, 2021, s. 263). For styrket reliabilitet bør det være relevante koblinger mellom empiri, teori og analyse, samt at man bør etterstrebe gjennomsiktighet for å synliggjøre utviklingen av data og de valg som er tatt i prosessen (Thagaard, 2018, s. 188; Tjora, 2021, s. 264). Målet med gjennomsiktighet, eller *transparens*, er at leserne skal få et godt innblikk i forskningen for å kunne ta stilling til forskningens kvalitet, og gjennomsiktighet handler dermed om hvor godt disse valgene formidles (Tjora, 2021, s. 264). I denne studien har jeg forsøkt å gi inngående beskrivelser i metoddelen av forskningsprosessen og de valg som er tatt. Jeg har jobbet systematisk med å skrive ned detaljer om forskningsprosessen underveis, for å kunne gi gode og sannferdige beskrivelser. Dette er noe Tjora (2021) understøtter som en viktig del av det å gjøre forskningsarbeidet transparent (s. 264). I tillegg til notater av valg, endringer og fremgangsmåter underveis, nevnte jeg også tidligere at jeg skrev logg etter de

gjennomførte intervjuene, for å kunne utvikle meg selv som intervjuer og for reliabiliteten.

I kvalitativ forskning benyttes ofte *gyldighet* om *validitet*, og refererer til nettopp gyldigheten av resultatene man kommer fram til i studien. Det handler om gyldigheten av tolkningene, og om svarene vi kommer fram til er svar på spørsmålene for forskningen (Thagaard, 2018, s. 180, Tjora, 2021, s. 260). I min studie vil det være om funnene jeg presenterer faktisk representerer intervjupersonenes erfaringer, og hvorvidt intervjuene og tolkningen av dem har gitt informasjon om det som skulle studeres. Som nevnt i forbindelse med reliabilitet, har jeg jobbet systematisk for å etterstrebe gjennomsiktighet, noe som også er viktig for validiteten (Tjora, 2021, s. 262). Jeg har beskrevet min forforståelse, dens mulige påvirkninger og hvordan jeg og veilederne har forholdt oss til dette i arbeid med prosjektet. Jeg har også redegjort for utformingen av spørsmålene i studien, teoriens og empiriens forhold til hverandre og mine metodologiske valg, og argumentert for hvorfor disse valgene er de mest hensiktsmessige for min studie. Dette er med å underbygge studiens validitet (Tjora, 2021, s. 263). I tillegg har jeg knyttet min studie og mine funn til tidligere forskning og relevant litteratur, og beskrevet studiens relevans på feltet.

Overførbarhet, eller *generaliserbarhet*, dreier seg om den forståelsen som utvikles gjennom studien kan være relevant til andre personer, kontekster eller situasjoner. Det handler ikke om at kunnskapen skal være universell og gjeldende for en hel populasjon, slik som statistisk generalisering, men at tolkningene av funnene kan være relevante utover kun det aktuelle forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Thagaard, 2018, s. 182). I denne studien har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser av forskningsprosessen, mine funn og mine forutsetninger for fortolkning. Flere av lærerne hadde mange like erfaringer, og disse erfaringene viste seg å ligne funn fra tidligere forskning, noe som kan tyde på at funnene i min studie kan ha relevans utenfor min kontekst. Lærerne i studien nevnte mange ulike tilrettelegginger for elever med ADHD, etter hvilke vansker og behov de hadde. Dette kan trolig overføres til andre klasserom eller hjem med andre barn og med andre vansker enn ADHD spesifikt.

3.7 Etiske betraktninger

I en forskningsprosess må man forholde seg til en rekke etiske problemstillinger, og det må gjøres kontinuerlige vurderinger med hensyn til intervjupersoner, lesere av studien eller andre som kan bli omtalt eller berørt. I tillegg til formelle etiske retningslinjer, forventes det at man som forsker generelt oppfører seg anstendig og møter personer tilknyttet studien med tillit, respekt og gjensidighet. Kontakten med intervjupersonene vil påvirke kommunikasjonen og studiens kvalitet, og det er en selvfølge og et godt utgangspunkt at man utøver vanlig høflighet (Tjora, 2021, s. 54). Når man skal behandle opplysninger om personer, må man sende inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som vurderer om prosjektet oppfyller krav om korrekt og etisk behandling av personopplysninger (NESH, 2016). Prosjektet må være godkjent av NSD før man kan kontakte utvalget og starte datainnsamlingen, noe mitt prosjekt ble i starten av februar 2021 (vedlegg 1).

På det pedagogiske feltet er det Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som står for de etiske retningslinjene (NESH,

2016). Dette prosjektet har blitt forsøkt gjennomført i henhold til disse retningslinjene og NSD sin vurdering av studien, noe som er beskrevet gjennom hele metoddelen. Som nevnt, ble informasjonsskriv og samtykkeskjema sendt til skolene og lærerne i rekrutteringsprosessen, i henhold til kravet om fritt, uttrykkelig og informert samtykke (NESH, 2016). Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble også tatt med i papirformat til intervjuet, slik at vi kunne gjennomgå det og sikre at det var forstått, før det ble signert, da dette er forskerens ansvar (NESH, 2016).

NESH stiller også krav om konfidensialitet og fortrolighet. Informantene skal kunne stole på at opplysningene blir ivaretatt på en sikker og forsvarlig måte, og at informasjonen ikke formidles på måter som kan identifisere informantene (NESH, 2016). Jeg anonymiserte informantene i transkripsjonen ved å bruke kodenavn, som senere ble endret til fiktive navn, samt at jeg fjernet all informasjon som kunne være personidentifiserende, for eksempel skolens navn og personens dialekt. Det gjelder å ha en balanse mellom å oppnå kunnskap og å ta etiske hensyn. Det optimale er dyp innsikt i fenomenet som studeres og samtidig være respektfull for intervjupersonen og vedkommende sitt privatliv, noe jeg opplever at jeg har fått til i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96).

Man må kontinuerlig vurdere potensielle konsekvenser, noe som innebærer at man må reflektere over mulige negative konsekvenser en deltakelse kan få for intervjupersonene, og hvordan man kan sørge for at denne risikoen blir lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Samtlige av intervjupersonene sa i debriefen at de ønsket å få oppgaven tilsendt når den var bestått. Flere nevnte også at de var glade for å ha fått muligheten til å bidra til forskning på feltet. Dette kan tyde på at de selv opplevde deltakelsen som meningsfull, at den har en verdi for dem og at de ser verdien av min forskning. Man må også ta hensyn til eventuelle tredjeparter, og man har som forsker ansvar for å sikre personvernet for de som er direkte og indirekte berørt av prosjektet (NESH, 2016). Det ble derfor gitt en påminnelse om å overholde taushetsplikten. I debriefen fikk lærerne tilbud om å lese transkripsjonen av eget intervju, for å få mulighet til å forsikre seg om at anonymiseringen var god nok. Dette selv om jeg var klar over at det kunne føre til sensur av betydningsfulle deler av transkripsjonen. En av lærerne ønsket dette. Jeg leverte ett papireksemplar av transkripsjonen, og sørget for at det ble makulert i etterkant. Intervjupersonen hadde ingen innvendinger på transkripsjonen.

4 Funn og tolkning

I dette kapittelet presenterer og tolker jeg representative utdrag av datamaterialet, og ser dette i sammenheng med relevant teori fra studiens teorigrunnlag. Analysen resulterte i de fire kategoriene *elevenes utfordringer*, *tilrettelegging for forutsigbarhet*, *tilrettelegging av klasserom og tidsbruk* og *tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet*, som presenteres i delkapittel 4.1 *Elevenes utfordringer* og 4.2 *Lærernes tiltak for tilrettelegging*. Til slutt i kapittelet gis en kort oppsummering av studiens funn.

4.1 Elevenes utfordringer

Problemstillingen for denne studien er todelt, og jeg skal i dette delkapittelet presentere funnene som er tilknyttet problemstillingens første spørsmål: «Hvilke utfordringer opplever lærere på mellomtrinnet at elever med ADHD har i skolehverdagen?». Flere av utfordringene har sammenheng med hverandre. Jeg har likevel, for å gjøre lesingen lettere, delt delkapittelet i *faglige utfordringer* og *sosiale utfordringer*.

Et viktig funn i forbindelse med vansker elever med ADHD kan ha, er at flere av lærerne, i tillegg til å forklare elevenes utfordringer, understreker og beskriver at de også har forutsetninger for å kunne mestre. I intervjuene kommer det tydelig fram at lærerne er positive til å legge til rette for inkludering og mestringsopplevelser. Dette kommer også til syne i følgende utsagn:

- (1) I utgangspunktet opplever jeg at elever med ADHD har veldig gode forutsetninger for å lykkes i skolen. De har mye ressurser og kapasitet, så handler det egentlig om å legge til rette for at de skal kunne utnytte kapasitetene og ressursene sine. (Morten)

Slik Morten beskriver, opplever han at elever med ADHD har mye ressurser. Videre forteller han at man må legge til rette for at elevene skal utnytte de kapasitetene og ressursene de har, for å kunne lykkes i skolen. Dette er i tråd med teori om mestringsforventning, hvor det å få tilrettelagt oppgaver man har erfaring med å mestre, vil være en viktig kilde til mestringsforventning og motivasjon (Bandura, 2005, s. 3).

4.1.1 Faglige utfordringer

I intervjuene ble det stilt spørsmål om hvilke faglige utfordringer intervjupersonene opplever at elever med ADHD kan ha. Et sentralt funn er at selv om elever med ADHD er ulike, erfarer alle de fem lærerne at vansker med fokus, konsentrasjon og uro er noe mange av elevene med ADHD strever med i undervisningssammenheng. Dette samsvarer med kjernesymptomene hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker (Helsedirektoratet, 2020b). Lærerne sa i intervjuene at dette gikk ut over elevenes faglige prestasjoner, som igjen påvirket motivasjon for skolearbeidet. Funnet om de gjennomgående vanskene vises blant annet i følgende utsagn:

- (2) ADHD-diagnosen har jo noen slike fellestrekk, men én elev er ikke lik en annen elev, så det er jo kjempestor forskjell på hvordan utfordringene deres er. Men det som er hos alle vil jeg si, er utfordringer med å holde fokus, det med konsentrasjon, det med ro. (Anne)

Som utsagnet viser, peker Anne på at vansker med fokus, konsentrasjon og uro er vanlig hos elever med ADHD. I tillegg anses dette utsagnet som viktig fordi Anne påpeker at elever med ADHD er ulike, noe som understøtter diagnosens heterogenitet, og at tiltak rettet mot elever med ADHD ikke kan generaliseres til å gjelde alle. Vanskene som Anne og de andre lærerne trekker fram som vanlige i undervisningssammenheng er ikke fagspesifikke. Det er generelle, fysiske og kognitive vansker som kan opptre i mange fag, som kan stå i veien for opplevelser av mestring og tilhørighet, dersom det ikke blir lagt til rette for det. Flere av intervjupersonene nevner at vansker med fokus, konsentrasjon og uro kan gå på bekostning av læring og prestasjoner, og at det kan oppstå faglige hull:

- (3) Elever som har en konsentrasjonsvanske eller en oppmerksomhetsvanske går glipp av mye hele tiden. Ofte tar det litt tid før de blir diagnostisert, og fram til at man får en felles forståelse av at dette er en elev som har et strev med konsentrasjonen, kan det oppstå ganske store faglige hull. Så det vil jo være faglige utfordringer, gjerne i alle fag. (Terje)

Terje beskriver at vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon gjør at man til stadighet går glipp av mye, hvor «mye» blant annet kan forstås som faglig innhold. Slik det går fram i utsagnet, vil vansker med uro, konsentrasjon og oppmerksomhet kunne føre med seg vansker i flere fag. Terje uttrykker også at de faglige hullene kan oppstå fram til man får en felles forståelse for at eleven har vansker med konsentrasjonen, og at det tar tid før elevene blir diagnostisert. Det kan virke som at lærerne opplever diagnostisering som en forklaring på elevens atferd, og at diagnostisering har en utløsende effekt på tilrettelegging og betydning for hvilke tiltak som settes inn, selv om tilpasset opplæring gjelder alle elever. I lys av Statped (2020) sin forståelse av følgevansker, kan man forstå Terjes utsagn som at følgevanskene kan oppstå i «rommet» fram til konsentrasjonsvanskene blir oppdaget og konstatert.

Oppmerksomhetsvansker kan komme til uttrykk på forskjellige måter, noe som vil være av betydning for tilretteleggingen i skolen, da man må ta hensyn til de ulike uttrykkene (Rønhovde, 2018, s. 42). Dette kommer også tydelig fram i datamaterialet, og flere lærere nevner at elever med ADHD kan ha vansker med å få med seg verbale budskap:

- (4) Og spesielt hvis at det ikke er noe visuell støtte, da er det veldig lett at de faller ut. (...) For veldig mange som har gått noen år på skolen, de klarer å sitte og jobbe, de klarer å sitte og høre, men det klarer ikke en med ADHD, den faller ut. (Anne)
- (5) Men spesielt for de som ikke klarer å få med seg mange beskjeder da, så har man hvert fall mulighet til å se på skjermen eller følge med litt. (Hilde)

At Anne bruker uttrykket «falle ut» forstås som å falle ut av samtaler og faglig aktivitet, noe som kan sees i sammenheng med at Hilde uttrykker at elevene kan ha vansker med å få med seg mange beskjeder. Dette er en vanlig måte oppmerksomhetsvansker kan komme til uttrykk på (Haugen & Haugen, 2020, s. 175). Dette kan også sees i sammenheng med motivasjon, og at elever med ADHD kan ha vansker med utholdenhet når aktiviteten ikke motiverer eller interesserer (Rønhovde, 2018, s. 133). I lys av Banduras (1997) teori om mestringsforventning kan det å «falle ut», for eksempel når

læreren gir instruksjoner, gi andre forutsetninger for å mestre de faglige aktivitetene, og elevene vil derfor kunne ha behov for tilrettelegging for å kunne forvente å mestre. Intervjupersonene nevner visuell støtte og å kunne se på skjerm som nyttig for å få med seg de verbale budskapene, og kan være en nødvendig tilrettelegging.

Et sentralt funn i forbindelse med utfordringer hos elever med ADHD, er at vansker med struktur er gjentakende i datamaterialet. Lærerne forteller at det er noe som vises på mange områder. Flere sier at de opplever at kaoset elevene kan ha i hodet også kommer til uttrykk gjennom manglende struktur og kontroll, noe som blant annet vises i følgende utsagn:

- (6) Det jeg ofte ser hos elever som har ADHD er mangelen på det å få til å strukturere seg selv. Hvis du ser en matematikkbok til en elev som har ADHD, så kan det framstå som ganske kryptisk. (...) Hvis jeg skal si det kort, så er det kanskje mangelen på en evne til å strukturere seg selv. Det gjør at de blir vanskelige å forstå. (Terje)
- (7) Men det handler jo om at eleven er så ustrukturert at han klarer ikke, han vet ikke en gang hvor han har lagt det eller gjort av tingene. (Hilde)
- (8) Jeg vet at flere som har ADHD har slitt med å vite hvor de er i dagen, de klarer ikke huske om de har hatt langfriminutt, eller om det har vært kortfri, eller om de er i første eller siste time. (Mari)

Slik det fremgår i uttalelsene til de tre intervjupersonene, kan vansker med struktur opptre på ulike måter og i ulike situasjoner. Blant annet nevnes vansker med å strukturere seg skriftlig, noe som gjør at elevene kan bli vanskelige å forstå for andre, samt vansker med å holde orden på utstyret sitt, som av andre lærere omtales som å «være rotete». I tillegg sier de at elever med ADHD kan ha vansker med å huske hvilke deler av skoledagen som er gjennomført, og hvor i dagen de er. Andre lærere nevner også at elevene kan streve med å forstå selve ukeplanen. Dette kan ses i sammenheng med de eksekutive styringsfunksjonene, og at mange barn og unge med ADHD ofte viser svikt i disse funksjonene, som blant annet innebærer tidsforståelse og struktur (DuPaul & Langberg, 2015, s. 185).

4.1.2 Sosiale utfordringer

Flere lærere sier at de har erfaringer med at medelever ofte synes elever med ADHD er artige å være med, og at de bidrar med energi, kreativitet og humor i sosiale relasjoner. Samtidig opplever de også at elever med ADHD kan ha vansker sosialt. Dette er noe flere forfattere på feltet også nevner, på grunn av symptomene i diagnosen (eks. Rønhovde, 2018, s. 65). Lærerne uttrykker at dette kan være av bekymring, da det kan føre til utenforskap og manglende opplevelse av tilhørighet. Blant annet trekker lærerne fram manglende evne til konsekvenstenking og impuls kontroll som en sosial utfordring:

- (9) Impulskontrollen er ofte en utfordring. (...) Og så vurderer de kanskje ikke sin egen innvirkning og sin egen måte å være på så veldig, «hvordan virker det på andre?». (Anne)
- (10) De tar ikke så mye hensyn, gjør ofte feil, for de handler før de tenker, ødelegger maten, som gjør at andre elever på gruppa kan bli irriterte og sure. (Hilde)

Som vi ser, peker Anne på impulskontroll som en sosial vanske for elever med ADHD fordi de handler før de tenker. Slik Hildes utsagn tolkes, kan den manglende konsekvenstenkingen føre til at elevene ikke tar hensyn til andre, og at eleven og dens handlinger derfor kan føre til at andre elever blir irriterte.

Et annet funn i forbindelse med sosiale utfordringer, er at flere lærere forteller om vansker knyttet til å forstå og følge med på sosiale regler og andre strukturer i sosiale sammenhenger. I intervjuene sier lærerne også at dette kan ha konsekvenser for vennskap og deltakelse i lek og sosiale samspill, noe vi eksempelvis kan se i følgende utsagn:

- (11) Jeg har merket meg at ikke alle klarer å følge med på de sosiale reglene som er laget i lek. (...) Det kan bli sånn at de andre elevene kan bli lei. Noen kan være litt umodne i tillegg. Og så kan det være vanskelig å stå i kø for eksempel, noe som blir et irritasjonsmoment for de andre. (Hilde)
- (12) Og så er det vanskelig å holde på, man blir litt flyktige i vennskapene kanskje. (...) Så man kan fort ende opp litt sånn, litt isolert kanskje. (Terje)

Hilde sitt utsagn kan forstås som at elevene kan streve med å forstå sosiale koder og hvordan de skal forholde seg til andre, i tillegg til vansker med å stå i kø. Sistnevnte kan ha sammenheng med hyperaktiviteten flere med ADHD opplever (Roberts et al., 2015, s. 63). Fordi Hilde igjen, i tillegg til utsagn 10, nevner at medelever kan bli irriterte, forstås det som at hun opplever dette som en viktig sosial utfordring for elever med ADHD. Terje forteller at elevene kan ha vansker med å holde på vennskap, og at elever med ADHD kan ende opp isolerte. Terjes erfaringer er i tråd med forskning på sosiale relasjoner hos barn og unge med ADHD, som viser at disse elevene kan ha større vansker med vennskap og deltakelse i sosiale relasjoner enn andre barn (McQuade & Hoza, 2015, s. 219).

I intervjuene snakker lærerne om elever med ADHD-diagnose som en mangfoldig gruppe, og de presiserer at ingen elever er like (utsagn 2). De sier at elevene har forutsetninger for å mestre og klare seg fint i skolen. Samtidig nevner flere at de opplever at elevene får større og mer komplekse vansker, både faglig og sosialt, dersom de også har tilleggsvansker. Dette vises i Maris uttalelse:

- (13) Så de som har bare ADHD, er gjerne elever som klarer seg «høvelig», men så er det når det blir mange andre diagnoser i tillegg at det blir mye vanskeligere. (Mari)

Som utsagnet viser, sier Mari at elever med kun ADHD kan klare seg greit i skolen, men at det blir vanskeligere, trolig for både lærer og elev, dersom eleven har andre vansker i tillegg. Blant vanlige tilleggsvansker er sosiale vansker og atferdsvansker (utagerende atferd) (Statped, 2020). Flere lærere forteller at de opplever at flere elever med ADHD har vansker med utagering og ukontrollert atferd, og at dette kan være en sosial utfordring for elevene det gjelder, noe som kommer til syne i Mortens beskrivelse:

- (14) Det sosiale er jo den største utfordringen de har, i hvert fall hvis de har kjempestor H i ADHD. (...) Det kan være lyder, kauking, dårlig impulskontroll, og så flyger det en stol i sinne. De stigmatiserer seg selv overfor de andre elevene, som forteller til foreldrene sine at «i dag gjorde den eleven sånn og sånn». Det kan være med på å utvide

stigmatiseringen til foreldrene, som gjør at de kanskje ikke ønsker at barnet sitt skal være med den eleven. Så det sosiale, det tror jeg er den aller største utfordringen elever med ADHD har da. Og det er nok det som er med og hemmer de aller fleste fra å oppleve mestring og tilhørighet i skolen sosialt sett. Da snakker jeg om når den stolen fyker og sånt, (...) de ekstremversjonene. (Morten)

Morten forteller at det kan oppstå utagering som resultat av dårlig impuls kontroll, og at dette er utfordrende. Han beskriver roping, lyder og kasting av gjenstander, noe som kan føre til stigmatisering overfor medelever og deres foreldre. Her tolkes «stigmatisering» som det å gi seg selv et dårlig omdømme. At foreldrene til medelever får høre om voldsomme episoder fra skoledagen, kan gjøre at de ønsker å påvirke eget barn til å ikke være med denne eleven, og at dette videre kan gjøre at eleven kan få færre å være med. Mortens utsagn kan forstås som at den uønskede, normbrytende atferden kan ha negativ innvirkning på elevens sosiale relasjoner.

4.2 Lærernes tiltak for tilrettelegging

I andre del av den todelte problemstillingen for studien spør jeg: «Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette opplæringen for elever med ADHD?». I dette kapitlet presenteres tre av kategoriene fra analysen, som alle omhandler ulike former for tilrettelegging: *tilrettelegging for forutsigbarhet*, *tilrettelegging av klasserom og tidsbruk* og *tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet*.

4.2.1 Tilrettelegging for forutsigbarhet

Å tilrettelegge for god struktur og forutsigbarhet ble av alle lærerne trukket fram som avgjørende for elevenes mestring. Deres vektlegging av dette gjør at det oppfattes som sentralt. Videre presenteres underkategoriene *oversikt og planer*, *belønning og belønningsplaner* og *overganger*.

4.2.1.1 Oversikt og planer

I intervjuet ble det stilt et åpent spørsmål om hvordan lærerne legger til rette for mestring for elever med ADHD. Et sentralt funn, er at samtlige av de fem intervjupersonene snakket om forutsigbarhet og det å ha oversikt over hva som skal skje gjennom dagen. Dette ble trukket fram som viktig på bakgrunn av at elever med ADHD ofte har vansker med struktur, oversikt og tid. Et av tiltakene for å legge til rette for denne forutsigbarheten og oversikten er bruk av tilpassede, tydelige planer:

- (15) Jeg tror at det er viktig at det er forutsigbart. (...) Jeg har best erfaring med at man tar elevene til side om morgenen og gir de en dagsplan. Da har de litt konkret hva vi skal gjøre i løpet av dagen, hvilke fag vi skal ha og hva du skal gjøre. Og så har vi erfart at hvis man har visuell støtte tilgjengelig, for eksempel hengt opp den individuelle planen, hatt en lapp på pulten eller skrevet på tavla, i tillegg til å bruke smartboarden, så er det veldig effektivt. Da kan de gløtte opp på skjermen og se at «nå har jeg det faget» eller «nå skal jeg dit». (Hilde)
- (16) Det kan være lurt å ha en plan som er mer tilpasset ut fra klassen sin plan. Der bør det være tydelig hvilket fag det er, kanskje hvilke voksne som er til stede og eventuelle endringer fra det som er vanlig bør være markert. (Anne)

Utsagnene viser at lærerne har god erfaring med bruk av tydelige planer for elevene. Tilretteleggingen Hilde beskriver består av flere komponenter; dagsplan, muntlig forklaring og visuell støtte. «Dagsplanen» hun beskriver forstås som en individuell plan for den aktuelle dagen, hvor det beskrives konkret hva dagen består av. Videre forklarer hun at eleven får denne planen på morgenen, slik at eleven har fått informasjonen visuelt og verbalt, samt at hun legger til rette for at eleven har planen tilgjengelig som visuell støtte gjennom dagen. At planen står på tavla kan anses som et tiltak flere kan dra nytte av, ikke bare den enkelte eleven. Hilde beskriver også bruk av lapper på pulten, noe flere lærere nevner, blant annet gjennom bruk av én lapp for hver oppgave eleven skal gjøre i den aktuelle timen, som visuell støtte for å holde fokus. Planen Anne beskriver forstås som en plan for hele uka, som er tilpasset den enkelte eleven, i tillegg til ukeplanen som resten av klassen får utdelt. Tilretteleggingene Anne og Hilde beskriver tydeliggjør at lærerne jobber ut fra en spesialpedagogisk praksis, hvor de legger til rette planer og muntlig og visuell støtte for den enkelte, ut ifra dens behov, i tillegg til forutsigbarheten de legger til rette for, for hele klassen.

I tillegg til individuelle planer for dagen, som alle lærerne hadde positiv erfaring med, forteller flere lærere om forutsigbarhet gjennom tiltak som gjøres for hele klassen. De forklarer at dette gjøres blant annet fordi flere kan ha nytte av det og fordi rammer og strukturer kan være viktig for elevenes læringsmiljø. Morten forteller om tydelige rutiner i oppstarten av dagen:

- (17) Det er så enkelt som at når vi skal inn i klasserommet, så stiller vi opp før vi går inn, går inn en og en, vasker hendene og de setter seg ned. Dagen står på tavla, så vet alle hvilke fag det er, hvilke timer, når dagen er ferdig og når det er friminutt. Vi starter alltid med å fortelle hva vi skal gjøre i timen, hvilke mål det er for timen, hva vi skal oppnå med timen og så videre. Det er jo ikke bare elever med ADHD som profiterer på det da, men de profiterer kanskje ekstra på det da. (Morten)

Morten benytter en fast struktur på å gå inn i klasserommet, hvor dagsplan på tavla er en del av denne strukturen. Han forteller videre at han går gjennom dagen og timene med hele klassen, slik at også andre elever kan profitere på det. Dette er ifølge Ogden (2015) et effektivt tiltak for læringsmiljøet og forebygging av uro og uønsket atferd (s. 144).

4.2.1.2 Belønning og belønningsplaner

Ifølge lærerne er det å bruke belønning og lage planer for det, en del av arbeidet med å skape forutsigbarhet for elevene. I intervjuene kommer det fram at alle lærerne i større eller mindre grad bruker belønning, for eksempel å sitte på data eller spille fotball etter en gjennomført læringsaktivitet. Dette blir fremstilt som en tilrettelegging for forutsigbarhet og motivasjon, fordi elevene da vet at det kommer en belønning etter de tre aktuelle oppgavene er gjennomført. I tillegg sier to av lærerne at de benytter strategiske planer for belønning, blant annet gjennom poengsystem eller bestemte antall kryss. At alle lærerne nevner belønning opptil flere ganger i løpet av intervjuene, gir et inntrykk av at dette er utbredt i tilretteleggingen for elever med ADHD; en implementering av operant betingning for å fremme ønsket læringsatferd. Et eksempel på bruk av belønning, er ukentlige turer på skolekjøkkenet:

- (18) En ting jeg har gjort, er å ta med en av de som har ADHD på skolekjøkkenet på slutten av uka, for å lage lunsj. (...) For jeg har en dialog om at «hvis du ikke er inne i timene og hvis du ikke bidrar, da går vi ikke på kjøkkenet». Det er litt belønningen det da. (Hilde)

Hilde beskriver at hun har erfaring med å ta med elever på skolekjøkkenet, som belønning for deltakelse i undervisning. Aktiviteten fremstilles som en belønning, samtidig som dette er en gode som blir fratatt eleven hvis belønningen ikke er fortjent. Dette ligner kontrollert ytre belønning, da eleven gjennomfører aktiviteter og oppgaver for å oppnå belønning eller unngå å bli fratatt en gode (Ryan & Deci, 2000, s. 60). Belønningen som beskrives virker å være en fast aktivitet eleven får delta på, på slutten av uka, dersom den oppfører seg etter normene, men det gis ingen forklaring på hvordan eleven vet om den har fortjent belønningen. Dette virker altså å være en skjønnsmessig vurdering. Dette er til forskjell fra belønningsplaner, som beskrives av to lærere som mer strukturert og forutsigbart for eleven, da det for eksempel brukes poeng eleven selv kan ha oversikt over. Lærerne har altså ulik grad av implementering av belønning og belønningsplaner som en del av den spesialpedagogiske praksisen for tilrettelegging. I utsagn 19 beskriver Terje et eksempel på et omfattende belønningssystem:

- (19) Vi bruker et system som heter «avtalestyring». (...) Eleven får en plan hver dag som vi går igjennom på morgenen. På planen er det oppgaver som *skal* og *kan* gjøres, som gir poeng. Poengene brukes til belønning på slutten av dagen, i tillegg til en belønning som er større og lengre fram i tid. (...) Da lærer vi elevene å ta gode valg på grunn av seg selv, ikke på grunn av at vi sier at «dette er lurt å gjøre», men da ser de selv at «hvis jeg gjør dette nå, så får jeg faktisk kjøre gokart om ei uke». (...) I begynnelsen er det artig å jakte på premiene, men etter hvert blir det mer en støtte i hverdagen. De får en ro i seg fordi de vet akkurat hva som skal skje, de vet akkurat hva som er forventet, de vet at hvis de har lyst så kan de gjøre litt mer. (...) Til noen elever har vi en perm som vi lagrer alle planene i. Da kan vi bla tilbake og se at «for tre uker siden klarte du bare så mye, men i dag klarte du så mye». Så det er en veldig fin måte å visualisere for eleven den framgangen den har hatt. (...) Og i bunnen ligger det et mål om at eleven bestandig skal nå den dagsbelønningen. Det skal bestandig være en positiv slutt på dagen, og vi strekker oss langt for at eleven skal nå dagsbelønningen. (Terje)

Terje beskriver det som omtales som «avtalestyring», og under intervjuet blir det beskrevet som et anerkjent system. Plansystemet innebærer oversikt over dagen, samt et poengsystem for kortsiktig og langsiktig belønning. Eleven får en plan for dagen hver morgen, og inneholder en oversikt over hvilke fag eleven skal ha, og eventuelt hvilke oppgaver som skal gjennomføres. I tillegg forklarte Terje under intervjuet at det er individuelt hvor detaljerte planene er. På planen er det også oppført hvordan eleven kan oppnå poeng i løpet av dagen. Har eleven fått nok poeng i løpet av skoledagen, avsluttes dagen med en forhåndsbestemt belønning, noe lærerne legger til rette for at eleven skal få til hver dag. I tillegg til dagsbelønning, kan elevene opparbeide seg en større belønning lengre fram i tid. Dette forklares som en del av det å lære elevene å ta gode valg for seg selv, for at de skal se de positive konsekvensene av det de selv gjør, noe som kan sees på som en støtte for å bli agent i eget liv (Bandura, 2005, s. 3). I utsagnet om avtalestyring blir det fortalt at elevene kan gå fra å jakte belønninger til å se planen for avtalestyring som en støtte i hverdagen, fordi den gir en forutsigbarhet. Planen gjør at elevene vet hva som er forventet av dem, og slik Terje fremstiller avtalestyring, kan det forstås som at planen på lang sikt skal fungere som et verktøy i hverdagen, like mye som en belønningsplan. At skolen velger å ta vare på planene for å visualisere elevens fremgang kan sees i lys av mestringsforventning, da eleven kan bli observant på egne

mestringserfaringer, noe som kan føre til økt mestringsforventning og motivasjon (Bandura, 1997, s. 79).

Autonomi og belønning

I samtalen ble det også snakket om elevenes muligheter til medbestemmelse, i lys av behovet for autonomi og læreplanens vektlegging av medbestemmelse for å ha innflytelse på det som angår eleven selv (Deci & Ryan, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Flere av lærerne sa at det er viktig å lytte til elevenes behov. Samtidig sa de at medbestemmelse var vanskelig, spesielt for elever med ADHD, da impulsiviteten deres ofte kan overstyre evnen til å tenke på konsekvenser og utfall. Flere av lærerne så medbestemmelse i sammenheng med belønning, blant annet Terje og Morten:

- (20) På mellomtrinnet vet jeg ikke om abstraksjonsnivået verken til de med eller uten ADHD er bra nok til å involveres fullt ut i den medbestemmelsesbiten. Samtidig så er det jo de enkle tingene i hverdagen da, sånn som at «hvis vi går og jobber nå, så kan vi etterpå gå og se på iPaden eller høre musikk». Det handler jo litt om å ikke gi de for mye valg også, for da blir det også kaos for dem. (Morten)
- (21) På avtalestyring så er jo eleven med hver dag. Men sånn generelt sett så kan man si at medbestemmelse er noe vi er alt for dårlige på. Vi er veldig flinke til å tenke for elevene våre, og for dårlige til å ta de med på råd. (Terje)

Mortens uttalelse viser at han involverer eleven i valg av belønning, noe flere sier. Utsagnet (20) viser at elevene ikke bør gis for mange valg, men at de kan være med å bestemme enkle ting i skolehverdagen. Dette viser at Morten balanserer forholdet mellom autonomi og klasseledelse, ved at han gir elevene noen valg der det passer. Ifølge Terje er lærere generelt for dårlige på medbestemmelse, men at avtalestyring gjør at eleven er med hver dag. I intervjuet forklarte han at avtalestyring går ut på at dagen tilpasses de behovene eleven uttrykker den aktuelle dagen, samt at elevene bestemmer belønningene, altså at de lytter til elevenes behov og lar elevene være med på noen avgjørelser som angår dem.

4.2.1.3 Overganger

Ogden (2015) sier at overganger «beskriver skifter i aktivitet, som når klassen kommer inn til timen eller skal forlate klasserommet, eventuelt når klassen skifter fra én arbeidsmåte til en annen» (s. 148). Lærerne beskriver overgangssituasjoner som ustrukturerte situasjoner, som kan være vanskelige for elever som lett blir avledet og som mangler oversikt. Lærerne har varierte erfaringer med, og strategier for, håndtering av slike situasjoner. Noen opplever overganger som vanskelige for elever med ADHD:

- (22) Overganger er vanskelige. Bare det å skulle forflytte seg, det er mulighet til å skumpe bort mange. (Anne)
- (23) Det er veldig utfordrende da. Veldig ofte så vet de ikke en gang hvilket fag de skal ha eller hvor de skal. Sånn at jeg har erfart at jeg må følge med og sørge for at de er med, ha de litt i øyekroken, eller gå og hente de rett og slett. Lete dem opp. Og da kan de spørre om «hvor er klassen min?». Det å gå ut i friminutt og det å komme inn igjen er jo også vanskelig. (...) Men et år var vi litt smarte. Vi sa «gå og legg bort matematikkboka og ta

opp samfunnsfagboka» til hele klassen, slik at bøkene de skulle ha neste time lå klar.
(Hilde)

Lærerne beskriver at forflytning gir mulighet til å skumpe borti andre elever og manglende oversikt gjør at elevene ikke vet hvor de skal og hva de skal gjøre. Hilde sier at det da kan bli nødvendig å passe på at enkelteleven kommer seg på rett plass. I tillegg forteller hun om en tilrettelegging for hele klassen, hvor bøkene til neste time ble lagt fram før friminuttet. Dette kan være et tiltak som kan være spesielt viktig for elever med ADHD, men som også kan være nyttig for andre.

Mens noen lærere erfarer at overgangssituasjoner er vanskelige, er et funn at andre lærere erfarer at overgangene kan gå fint, dersom man har tydelige strukturer og gode rutiner. Det blir blant annet fortalt at struktur og rutiner begrenser elevenes handlingsrom i disse situasjonene, og at elevene kan mestre situasjonene dersom de vet hva de skal gjøre, noe som støttes av Ogden (2015, s. 148). Enkelte lærere forteller også at det er mye inntrykk i overganger, og at elever med ADHD prøver å fange opp disse. Det vil derfor være viktig å begrense mengden inntrykk. I tillegg har Terje erfaring med å bremse overgangssituasjonene:

- (24) Hvis du ser for deg at en elev med ADHD har en motor som går mye fortere enn alle andre, og har et mål om at «jeg skal komme først i alt jeg gjør», så blir det en slags konkurranse. (...) Så i overgangssituasjoner må vi ofte bremse litt da. Måten vi gjør det på er at vi har en veldig tydelig struktur på alle overganger. Skal vi bevege oss fra klasserom til friminutt, så stiller vi opp i kø. I den køen har du din plass, og den er allerede bestemt.
(Terje)

Terje forklarer at elever med ADHD kan ha et behov for å komme først eller gjøre ting først i overgangene, noe læreren ofte må bremse. For at overgangene skal skje på best mulig måte, løfter han fram det å ha strukturerte overganger, med faste rammer. Dette gjøres for eksempel ved å stille opp i kø, slik som også Morten nevner i utsagn 17.

4.2.2 Tilrettelegging av klasserom og tidsbruk

Skolen er pålagt å ha et fysisk læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og som er tilpasset elevenes behov (Opplæringslova, 1998, §9A-7). Det fysiske læringsmiljøet handler om skolebygget og uteområdet, og omfatter blant annet utformingen av og tilgangen på klasserom og grupperom (Helsedirektoratet, 2015, s. 20). Det fysiske læringsmiljøet gir rammer for pedagogisk praksis, og vil ha betydning for lærerens tilrettelegging av skolehverdagen for elevene. I det følgende delkapittelet vil også strukturelle tiltak legges til som en del av det fysiske læringsmiljøet, for eksempel utforming av timeplanen og bruk av pauser. Delkapittelet består av *utforming av klasserommet og tid til pauser*.

4.2.2.1 Utforming av klasserommet

Som nevnt, trekker Ogden (2015) fram den atferdsregulerende funksjonen det fysiske miljøet kan ha, og viktigheten av en bevisst utforming av klasserommet (s. 132). På spørsmål om lærerne har noen tanker om det fysiske læringsmiljøet, trekkes spesielt plassering i klasserommet fram. Lærerne forteller at det varierer hvor elevene ønsker å sitte. De sier at de tar hensyn til de spesialpedagogiske utfordringene elevene kan ha ved

å lytte til elevens behov for plassering i klasserommet, og det kan derfor anses som et spesialpedagogisk tiltak innenfor ordinære rammer. Et gjentakende mønster i lærernes uttalelser, er at de sørger for å unngå at elevene plasseres midt i klasserommet. Dette ser vi også i utsagn 25:

- (25) Du har de med ADHD som liker å sitte bakerst, og det handler om at da har de full oversikt over det som skjer. Og så har du de som liker å sitte fremst, for da har du nærheten til læreren. (...) Vi prøver å unngå å for eksempel plassere de midt i klasserommet, for da blir det veldig mye som foregår på alle kanter. Vi prøver å plassere de bevisst, så det er lett å fokusere dit de skal fokusere. Vi plasserer elevene både fremst og bakerst, alt etter hva som er best for eleven. (Terje)

I utsagnet forteller Terje at elevene kan ønske å sitte fremst eller bakerst i klasserommet, og at dette avhenger av deres behov for oversikt eller nærhet til læreren. Han uttrykker at han er opptatt av å plassere eleven etter hva som er best for den, og det kommer tydelig fram at det ikke er én løsning på hvor elever med ADHD passer best.

I tillegg til *hvor* i klasserommet elevene skal sitte, erfarer også noen lærere at enkelte elever har noen preferanser for *hvordan* de skal sitte eller hva de ønsker å ha tilgang på, blant annet sitt personlige utstyr, noe Mari forteller om:

- (26) De ønsker gjerne å sitte litt skjermet, kanskje på hjørner eller på enden av ting, gjerne plasser hvor de ikke må gå inn i lyttekroken, så kan de sitte på sin egen pult. Og så det å kanskje ha en ledig pult ved siden av seg, ikke ha noen andre ved siden av seg. Jeg vet at folk med ADHD ofte kan være litt samlere, og ha masse prosjekter og ting, så det er godt å ha litt plass til rotet og utstyret sitt. (Mari)

I likhet med flere av de andre intervjupersonene, uttrykker Mari at elevene kan ha mye ting og utstyr, som de gjerne kan ha plass til på en egen pult ved siden av seg. Hun sier også at det kan være lurt å ha en plass i nærheten av lyttekroken, for å slippe forflytningen. Tiltakene Mari beskriver, er også innenfor de ordinære rammene, men kan i større grad sees på som et spesialpedagogisk tiltak enn for eksempel Terjes eksempel, da tilgang på for eksempel ekstra pult anses som et tiltak spesielt rettet mot enkelteleven.

Dette gjelder også erfaringene enkelte lærere har, med at det kan være godt å kunne sette seg bak en skjermvegg eller i en mer behagelig stol. I intervjuene nevnes det at elevene med ADHD kan bli slitne av alle inntrykkene og impulsene i klasserommet. Derfor har mange elever med ADHD behov for hyppige pauser og muligheten til å trekke seg tilbake. Dette vises i følgende utsagn:

- (27) Det er jo alt fra sånne enkle ting, som å ha en snurrbar stol for eksempel. (...) Men kanskje hovedsakelig er det å ha muligheten til å røre på seg når man sitter og jobber, og det å ha muligheten til å skjerme seg hvis man, hvis det blir for mye. I utgangspunktet så kan det være en stor ørelappstol, så man har muligheten til å sette seg en annen plass i klasserommet, eller en liten skjermvegg eller et eller annet. (Morten)

Slik Morten forklarer, kan elevene ha behov for å skjerme seg selv hvis det blir for mye. «Hvis det blir mye» kan tolkes som mye inntrykk og uro. I tillegg forteller han om å ha muligheten til en stol man kan snurre på, for å røre på seg og få utløp for uro.

Tilretteleggingen Morten peker på er tilpasset den enkeltes behov, ved at den kan trekke seg litt bort fra resten av klassen, samtidig som det skjer i det ordinære klasserommet, noe som gir mulighet for å være til stede i klasserommet med de andre elevene.

I tillegg til å tilrettelegge plasseringen i klasserommet og tilgang på noen ting elevene har behov for, tilbyr flere lærere også grupperom til arbeid med oppgaver og til avbrekk. De sier at det ikke alltid hjelper å kun sitte bak en skjermvegg, da de fortsatt tar inn lydene. Dette beskriver blant annet Mari:

- (28) Vi prøver å tilby grupperom for eksempel, for å sitte der og jobbe atskilt fra resten. Det er det mange som bruker fordi de synes det er mindre slitsomt. Det er mange inntrykk og det er mange impulser i et klasserom. Hvis man da har litt problemer med konsentrasjonen, at du får med deg alt som skjer bak deg hele tiden, så blir du kjempesliten i løpet av en dag. (Mari)

Slik det fremkommer i utsagnet, er Mari blant de som har erfaring med å tilby grupperom, for å møte elevenes behov om å skjermes fra inntrykk. Dette er noe elevene selv ønsker, fordi de synes det er mindre slitsomt enn å være i klasserommet. Dette ble også nevnt i forbindelse med spørsmål om hvor spesialundervisning gjennomføres, for de av elevene som har vedtak om det. Flere av lærerne har erfaringer med at elevene helst vil ut av klasserommet for å gjennomføre dette, selv om lærerne har blitt oppfordret til å gjennomføre dette i det ordinære klasserommet:

- (29) Vi bruker grupperom eller områder hvor det er litt roligere. (...) Men det er alltid frivillig å være med på grupperom og sånt. Vi blir jo oppfordret til å ha mer og mer spesialundervisning inn i klasserommet, men vi opplever at elevene helst vil ut.. (...) For det er argumentert med at det er stigmatiserende å bli tatt ut, men det er vel ofte like stigmatiserende å ha en voksen ved siden av seg i klasserommet hele tiden. Da blir det egentlig bedre å kunne få den pausen og gå ut, og hvis man har mye uro og heller kunne ta det ut på et grupperom enn inne i klasserommet. (Mari)

Utsagnet viser at det oppfordres til å gjennomføre spesialpedagogisk undervisning i det ordinære klasserommet fordi det kan oppleves stigmatiserende å bli tatt ut av klasserommet. Mari uttrykker at hun likevel opplever at elevene selv ofte ønsker å gå ut av klasserommet, og at det derfor ofte er det beste. Det gir også mer ro og mulighet til å få ut uro, samtidig som at man slipper stigmatiseringen som kan oppstå dersom man har en voksen ved siden av seg i klasserommet.

Flere av lærerne har også meninger om utformingen av skolebygget, og det viser seg å være bred enighet om at åpne klasserom er ugunstig for elever med ADHD. De forteller at elever med ADHD er lett å avlede og at vansker med oppmerksomhet gjør at det blir vanskelig å holde fokus på læringsarbeidet hvis man til enhver tid skal få med seg det som skjer utenfor eget læringsareal, noe som også kommer til uttrykk i følgende utsagn:

- (30) Jeg synes jo ikke det er positivt med åpne klasserom med tanke på de elevene der da. Åpne klasserom er jo egentlig det verste du kan ha for en elev som sliter med konsentrasjonen. Det er mye, du hører jo alt som skjer på forskjellige trinn til og med, du blir nysgjerrig og må finne ut av alt. (...) Det er jo mye lettere å beholde roen, når man får den døra. (Mari)

Mari forteller at det er mer forstyrrelser i åpne klasserom, man hører det som skjer

utenfor eget undervisningsareal og det blir vanskeligere å finne roen. I mindre, lukkede klasserom er det mindre å holde styr på, og dermed lettere for eleven å finne ro til å konsentrere seg.

4.2.2.2 Tid til pauser

Som nevnt, forteller lærerne at elever med ADHD kan bli slitne, og at det derfor er nødvendig å ha mulighet til å skjerme seg fysisk fra medelevene. I tillegg blir det fortalt at de, av samme årsak, også har behov for hyppige pauser gjennom skoledagen. At alle de fem intervjupersonene snakker om viktigheten av pauser, tyder på at dette er en viktig del av den spesialpedagogiske tilretteleggingen for elever med ADHD. Lærerne forteller om ulike typer pauser og avkoblinger, og at dette må styres etter elevens behov og forutsetninger:

- (31) Og så har jeg brukt mye pauser, det må man ha. Når man er ferdig med noe så får man pause, for det er mange som sier at de blir slitne. (Mari)
- (32) Det er viktig at de har mulighet til å jobbe i den grad de har konsentrasjonen. Det kan jo være alt fra 10 til 20 til 40 minutter det, avhengig av hvem det er. Og at de har mulighet til å gjøre noe annet etterpå. (Morten)
- (33) Jeg har hatt med meg noen elever i gymsalen. De løper, spiller hockey, leker og klatrer. Det tror jeg er kjempelurt. Få ut litt energi. Så praktiske aktiviteter, gjøre ting som er litt lystbetont for dem. (Hilde)

Pauser blir omtalt som noe nødvendig fordi mange av elevene sier de blir slitne, og at dette gis når man er ferdig med noe, forstått som en aktivitet eller en økt. Morten forteller at elevene bør ha mulighet til å gjøre noe annet når konsentrasjonen tar slutt, noe som tydeliggjør viktigheten av å tilpasse pausene etter elevens behov. Ut ifra dette, kan det se ut til at Mari og Morten er inne på det samme; at elevene får pause etter de har jobbet en stund, for å koble av og «nullstille» seg, før en ny aktivitet. Hildes utsagn (33) skiller seg fra utsagn 31 og 32, ved at det oppfattes som lengre pauser, noe som viser at pauser og avbrekk kan ha ulik form og varighet. Hun snakker om avkobling i form av å bruke kroppen i gymsalen. Elevene får ut energi, og får samtidig holde på med aktiviteter som er lystbetonte. Lystbetonte oppgaver appellerer til indre motivasjon, som er den mest optimale motivasjonsformen (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

4.2.3 Tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet

Som det ble vist til i kapittel 4.1, har intervjupersonene erfart at elever med ADHD kan oppleve vansker sosialt, blant annet på grunn av impulsiv atferd, noe som også støttes av forskning (McQuade & Hoza, 2015, s. 219). Et av prinsippene for opplæringen, er at skolen skal utvikle et inkluderende og støttende læringsmiljø hvor det stimuleres til faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Berg (2013) viser til viktigheten av å utvikle et robust læringsmiljø som tåler et vidt mangfold av elever. Hun peker på det som viktig å jobbe med sosial kompetanseutvikling hos elevene, og et kontinuerlig arbeid med elevers holdninger og atferd, for økt toleranse av elevmangfoldet (s. 206). Videre i kapittel 4.2.3 presenteres et utvalg av lærernes uttalelser om hvordan de legger til rette det sosiale læringsmiljøet for elever med ADHD gjennom delene *informasjon og økt kunnskap* og *sosial støtte og veiledning*.

Et viktig funn i forbindelse med læreres tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet, er at det kan se ut som at lærerne ikke har tenkt så mye over hvilke tiltak de bruker. I intervjuene ble det stilt åpne spørsmål om hvordan de legger til rette det sosiale læringsmiljøet, og flere svarte med stillhet eller at de ikke har tenkt over det, men samtidig at dette var viktig for tilhørighet og trivsel. Lærerne stilte spørsmål til egen praksis, og noen trengte en tenkepause før de kom fram til ett eller få eksempler på hvordan de gjør dette, noe som kan tyde på at det er tilrettelegging for den faglige utviklingen som står i fokus i tilretteleggingspraksisen.

4.2.3.1 Informasjon og økt kunnskap

I intervjuene forteller fire av de fem intervjupersonene at de har erfaringer med å ha foredrag for foreldre og medelever om enkeltelevens diagnoser, et tiltak som også fremmes av Rønhovde (2018, s. 145). Flere lærere forteller at det har hatt positiv effekt på medelevens toleranse og aksept for den normbrytende atferden eleven kan vise, noe Berg (2013) peker på som viktig for et godt læringsmiljø (s. 205). Lærerne forteller at elevene ikke aksepterer uønsket atferd dersom de ikke vet årsaken, men at de kan tolerere mye dersom de har blitt informert om hvilke vansker eleven har. To av lærerne deler sine tanker i følgende utsagn:

(34) Så det er noe med den forståelsen for «hva er egentlig dette, og hvilken ressurs kan det være?». Det å se at det at de ikke er dumme, at det ikke er noe galt med dem, at de ikke er dårlig oppdratt. Dette handler om elever som har noe i ryggsekken som andre ikke har, og en annen måte å takle hverdagen på. Sånne møter som dette har gjort til at foreldre kanskje har blitt flinkere til å spørre barna sine om de har spurt om den eleven vil være med å leke eller finne på noe. (Morten)

(35) Min erfaring er at det er veldig nyttig å informere klassen. (...) Men jeg har møtt elever lengre opp i klassene som ikke har ønsket at jeg som lærer skulle si noe til klassen, mens foreldrene har hatt andre ønsker. Da blir det elevens ord som veier tyngst. Da går ikke jeg og informerer klassen når eleven er så tydelig på at den ikke ønsker at det skal gjøres. Det er noe med respekten for individet. (Anne)

I utsagn 34 fremmer Morten det å ikke bare fortelle om vanskene barnet kan ha, men også hvilken ressurs det kan være, og at atferden ikke handler om oppdragelse eller at de er dumme. Han forteller at det er snakk om elever som har noe i ryggsekken som gjør at de har en annen måte å takle hverdagen på, noe som kan reflektere et positivt syn på mangfoldet i elevgruppa. I tillegg peker han på at informasjon til foreldregruppa kan ha betydning for elevens sosiale relasjoner, da tiltaket kan føre til at medelevens foreldre bidrar i inkluderingen. Flere lærere sier at det er viktig å avtale informeringen med barnets foreldre. Anne (35) presiserer at det også er viktig å avtale med eleven, og respektere dersom eleven ikke ønsker å gjennomføre tiltaket. Dette presiseres også i læreplanen, hvor det står at «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

4.2.3.2 Sosial støtte og veiledning

I tillegg til at flere lærere er usikre på hvilke tiltak de faktisk benytter for det sosiale læringsmiljøet, forteller også noen lærere at de opplever at det er vanskelig å påvirke de

sosiale relasjonene hos elever på mellomtrinnet. Dette uttrykker blant annet Hilde:

- (36) Jeg synes det er veldig vanskelig å påvirke det der, og det å gå rundt å være barnevakt, i hvert fall på mellomtrinnet. Vi har for så vidt også gjort det da. Enkelte må følges med, men jeg vet ikke hvor gunstig det er at det hele tiden er en voksen rundt enkeltelever. Men jeg synes jo vi er flinke da, med at vi har ekstra særtilsyn, og vi lærerne går ut og følger med og holder oss litt i bakgrunnen og sånt. (Hilde)

I utsagnet forteller Hilde at hun er usikker på om det er så gunstig å være «barnevakt» for enkeltelever på mellomtrinnet i friminuttet. Det kan tolkes som at hun mener at det å være tett på elever i friminutt og andre sosiale situasjoner kan føre til stigmatisering, med tanke på at hun kaller det ugunstig. Tross dette, har de (teamet på skolen) likevel innført særtilsyn i friminuttene for å følge med litt ekstra i bakgrunnen, noe det virker som hun mener at fungerer. At Hilde uttrykker at det er vanskelig å påvirke det sosiale, kan tyde på at det oppleves som at tiltak for å påvirke dette, har liten eller ingen positiv effekt. Samtidig har Hilde gjort noen forsøk på dette, gjennom å jobbe bevisst med å oppfordre andre elever til å ta kontakt med enkeltelever, noe flere lærere nevner at de har erfaring med. Hilde forklarer følgende:

- (37) Jeg har jobbet bevisst med at vi har snakket med enkelte unger og sånt, og «kan du være så vennlig og prøve å ta de med deg eller spørre om de vil være med å leke?». (Hilde)

Slik det fremkommer i utsagnet, har Hilde oppfordret enkelte elever til å invitere til lek eller aktivitet. Her forstås Hildes utsagn som at elevene som skal inviteres, er elever som har havnet utenfor det sosiale miljøet på skolen eller fritiden. Dette ser altså ut til å være et spesialpedagogisk tiltak som blir benyttet for å inkludere elever som opplever utenforskap, som blant annet elever med ADHD har økt risiko for å oppleve (McQuade & Hoza, 2015, s. 219).

Et annet funn er at noen av intervjupersonene forteller at det kan være behov for å være tett på de sosiale prosessene elevene er en del av. Slik som det også ble nevnt i kapittel 4.1.2 kan elever med ADHD handle på impuls, mangle evnen til konsekvenstenking og ta lite hensyn til medelever, på bakgrunn av symptomene i diagnosen. Lærerne forteller at det derfor kan være lurt vært nært i de sosiale prosessene i undervisningen, for å forebygge uro og irritasjon, og for å støtte sosialt samspill. Anne er blant lærerne som nevner dette:

- (38) Og så er det det å være nært. Jeg har vært nært i for eksempel gruppearbeid, fordi ting plutselig kan skje; det er jo mye på impuls. Start opp og si at «nå er dere fire her, nå er det viktig at dere finner ut hvem som skal gjøre hva», slik at man er med og veileder i de sosiale prosessene, og at man legger til rette for samspill som kan bli positivt. (...) Så de trenger masse veiledning på sosiale ting, og erfaringer med å gjøre ting sammen med andre. (Anne)

Slik det fremkommer i utsagnet til Anne, er det viktig å følge med i de sosiale situasjonene og være nært for å kunne gripe inn, på grunn av impulsiv atferd. Som lærer kan man bevisstgjøre elevene om at det er flere til stede, i starten av et samarbeid, og hjelpe til å sette i gang arbeidet, for å legge til rette for et positivt sosialt samspill.

Å snakke med elevene om sosiale situasjoner fremstilles som viktig av de fleste intervjupersonene. Det kan være i forkant av et friminutt, dersom en elev trenger veiledning for hvordan den skal møte andre elever, eller i etterkant av eventuelle uheldige hendelser. Lærerne forteller at dette er viktig for enkelte elever med ADHD fordi de på grunn av sin impulsive atferd kan ta valg i sosiale situasjoner som gir negative konsekvenser for seg selv og andre. Samtalene blir derfor viktig for å lære å håndtere situasjonene og for å roe elevene i etterkant av uheldige situasjoner, da de kan være lei seg for det de har gjort, noe Morten nevner:

- (39) Det er viktig å ha tid til å snakke med eleven om det den gjør, hva det har å si, og hvordan de andre elevene opplever det den har gjort og sagt, at det kan bli fortalt videre og hvilken betydning det kan ha. Så det å bevisstgjøre dem på aksjon-reaksjon, altså at alle valg de tar har en reaksjon. Og det kan bli snørr og tårer, for de vil jo helst ikke at det skal være sånn. Og som jeg sier: «det er greit å gå på trynet så lenge du ikke har hendene i lomma». Og hvis man gjør noe dumt, må man få roet seg ned og snakket om det, så ordner vi opp etter oss. Da går det som regel greit. (Morten)

Morten forteller at det å snakke med elevene om sosiale situasjoner er viktig. Han pleier å ta seg tid til å snakke med elevene i etterkant av en uheldig situasjon, for å bevisstgjøre elevene på konsekvensen av valgene de tar, og for å bruke uheldige situasjoner til å lære av dem. Det blir fortalt at elevene kan bli lei seg på grunn av hva de selv har gjort, og at man etter slike situasjoner snakker om hva som har skjedd og at «vi ordner opp etter oss», som kan tenkes å være det å si unnskyld.

Flere av lærerne trekker fram bruk av alternative læringsarenaer og praktiske aktiviteter som et positivt spesialpedagogisk tiltak for elever med sosiale vansker, da elevene får gode erfaringer med sosialt samspill. De trekker det også fram som positivt for motivasjon og mestringsforventning, og at det for flere elever har betydning for deres motivasjon til å møte opp på skolen. Samtidig nevner noen av lærerne at skolens ressurser ikke strekker til, og at de derfor ikke får gjennomført slike aktiviteter så ofte som de skulle ønsket. Terjes erfaringer med tiltaket vises i følgende utsagn:

- (40) For de elevene som har utfordringer som går på det sosiale i tillegg, så har vi tre dager i uka der vi har andre organiserte aktiviteter. Vi går ut på ei gruppe og for eksempel lager mat, spiller spill eller gjør andre praktiske aktiviteter. Det tilpasser vi etter hvert, hvem som er med og hvem som trenger det den uka der da. (Terje)

Terje forteller at på skolen han jobber, gjennomfører de organiserte aktiviteter som et tiltak for sosial tilrettelegging med en gruppe elever tre dager i uka. De gjør ulike praktiske aktiviteter, og det virker som at dette ikke skal være faglige aktiviteter, men at det sosiale og mestringsopplevelser er i fokus. Et likende tiltak ser vi også hos Hilde i utsagn 33. Terje forteller at det ikke er faste elever som er med på gruppa, men at dette rulleres etter hvem som har behovet. Dette ser altså ut til å være et tiltak utelukkende for elever med spesialpedagogiske behov knyttet til det sosiale.

4.3 Oppsummering av funn

4.3.1 Elevenes utfordringer

Funn i studien viser at lærerne opplever at elevene har ulike behov, så vel som styrker, men at det er noen utfordringer som er mer gjennomgående i skolesammenheng. Det kommer fram at elevene ofte har utfordringer tilknyttet diagnosens kjernesymptomer og eksekutive styringsfunksjoner. Dette gjør at elevene går glipp av faglig innhold, noe som kan føre til vansker i flere fag. Vansker med ulike former for strukturer er også gjentakende i det empiriske materialet. Elevene har vansker med å holde orden i tingene sine, strukturen i skoledagen og timeplanen og å strukturere seg skriftlig. Manglende konsekvenstenking og impulshemming, som både er et kjernesymptom og en del av selvregulering, trekkes fram som den største sosiale utfordringen. Elevene tar dårlige valg og reagerer på upassende måter, noe som kan føre til utenforskap. Enkelte elever har også vansker med utagering. Dette beskrives som en kilde til stigmatisering, og derav mulighet for utenforskap. Samtidig forteller lærerne at elevene kan ha gode forutsetninger for å lykkes i skolen, dersom det legges til rette for det.

4.3.2 Lærernes tiltak for tilrettelegging

4.3.2.1 Tilrettelegging for forutsigbarhet

Behovet for struktur og forutsigbarhet utgjør en viktig del av det empiriske materialet. Fordi elever med ADHD ofte mangler evne til struktur og å ha oversikt selv, er det nødvendig med støtte til dette. Lærerne nevner bruk av dagsplan, gullapps-system, individuelle ukeplaner og dagsoversikt på tavla som visuell støtte for å holde oversikt og kontroll over egen skolehverdag. I tillegg blir strukturer i overganger trukket fram som nødvendig, for eksempel ved å ha faste rutiner og bruk av køsystem. En annen form for forutsigbarhet, er bruk av belønning, som viser seg å være mye brukt. Dette i form av umiddelbar belønning, langsiktig belønning og belønningsplaner. Ifølge lærerne skaper dette motivasjon for elevene til å vise god atferd og arbeidsinnsats, dersom de vet at det foreligger en belønning.

4.3.2.2 Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet

Det empiriske materialet viser at lærerne opplever utforming av det fysiske læringsmiljøet som viktig i tilretteleggingen for elever med ADHD. Dette bekrefter tidligere forskning om det fysiske miljøets betydning, og denne studien bidrar med å konkretisere dette (eks. Ogden, 2015). Åpne klasserom fremheves som ugunstig av lærerne, på grunn av alle forstyrrelsene som kan avlede elevene. Man bør unngå å plassere elever med oppmerksomhetsvansker i midten av klasserommet, og om eleven plasseres langt fram eller langt bak avhenger av elevens behov for nærhet til læreren og oversikt. Flere lærere fremmer også fordelene med å ha et skjermet område, en god stol eller et grupperom å trekke seg tilbake til, da alle inntrykkene i klasserommet og elevens iboende uro kan gjøre at eleven blir sliten eller får behov for å få utløp for uroen. Dette behovet kan også gjøre seg gjeldende i spesialundervisning, for de som har det. Lærerne opplever at elevene selv ønsker å gå ut av klasserommet, selv om lærerne er oppfordret til å tilpasse så mye som mulig i den ordinære undervisningen. I tillegg til muligheter for fysisk skjerming, peker de også på viktigheten av å gi nok pauser og at dette må styres

ut fra elevenes behov.

4.3.2.3 Tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet

Det å informere klassen og foreldregruppen om enkeltelevens vansker er et utbredt tiltak. Lærerne har erfaringer med at dette tiltaket fører til forståelse av elevens vansker, mer aksept av atferden og bedre tilhørighet. Empirimaterialet viser også at lærerne har sosiale tiltak rettet mot enkeltelever, som å be andre elever invitere til lek, ha særtilsyn hvor lærere følger ekstra med i friminuttene eller å være tett på gruppeprosesser. I tillegg vektlegges det å sette av tid til å prate med eleven etter uheldige hendelser, for å hjelpe eleven med å forstå situasjonen, lære av den og lære hva man gjør i etterkant. I enkelte tilfeller vil det også være nyttig å hjelpe eleven med å planlegge hvordan den skal opptre i sosiale situasjoner, for eksempel hvordan man kan ta kontakt med medelever i friminuttet.

5 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å belyse læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD på mellomtrinnet. På bakgrunn av dette ble det formulert en todelt problemstilling: «Hvilke utfordringer opplever lærere på mellomtrinnet at elever med ADHD har i skolehverdagen? Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette opplæringen for elever med ADHD?». Problemstillingen ble undersøkt gjennom intervju samtaler med fem lærere på mellomtrinnet, hvor funnene fra disse samtalene, og tolkningene av dem, ble forsøkt presentert i forrige kapittel. I dette kapitlet drøfter jeg noen av funnene i lys av studiens teorigrunnlag, før oppgaven avrundes med noen avsluttende kommentarer. I tillegg til teori fra studiens teorigrunnlag, har ny forståelse av empirien ført til et behov for å trekke inn noe litteratur i drøftingen som ikke det er redegjort for i teoridelen.

5.1 Selvbestemmelse, planer og belønning

Empirien viser at elever med ADHD ofte mangler evne til struktur og oversikt. Det blir derfor sett på som en nødvendighet å legge til rette for forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen. Dette støttes av Ervik et al. (2009), som forklarer at forutsigbarhet og struktur kan gi trygghet og de nødvendige rammene for å få gjennomført arbeidsoppgaver (s. 183). Som vist tidligere, legger lærerne til rette for dette gjennom tydelige dagsplaner, lapper på pulten, visuell støtte på tavle og smartboard og faste rammer i overgangene. Dette kan sees i lys av Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Ved å legge til rette for forutsigbarhet og oversikt, kan eleven oppleve at den klarer å fokusere på oppgaven, fordi oversikten stadig minner eleven om hva den skal gjøre. I tillegg blir elevene forberedt på hvilke oppgaver som møter dem og hva som forventes av dem, noe som beskrives som en forutsetning for å kunne forvente å mestre (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 229). Har eleven erfaring med å mestre likende oppgaver innenfor like rammer fra tidligere, kan dette gjøre at eleven har tro på å kunne mestre, og dermed legger i en innsats for å prøve. Lykkes eleven, vil dette føre til ytterligere mestringserfaringer som kilde til mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 87).

E. Skaalvik og S. Skaalvik (2018) skriver at «En klar struktur betyr ikke at elevene fratras initiativ, selvstendighet og medbestemmelse. Strukturen utgjør tvert imot rammer som elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet kan utfoldes innenfor» (s. 229). De fremhever også viktigheten av å se forskjellen på en streng struktur og en klar struktur (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 229). I studiens empiri kan det se ut som at lærerne legger til rette for tydelig struktur og at de ønsker å legge til rette for initiativ, medbestemmelse og selvstendighet. Samtidig virker planene for dagene og øktene å være ganske forhåndsbestemt. Med unntak av at lærerne uttrykker at de er fleksible for endring dersom eleven for eksempel har en dårlig dag, virker elevene å ha lite innvirkning på egen skolehverdag. Slik det fremkommer i empirien kan eleven for eksempel få utdelt tre bestemte oppgaver som skal gjøres for den aktuelle timen. Dette kan hjelpe eleven til selvstendighet i form av at læreren legger til rette oppgaver eleven kan klare på egen hånd. Bortsett fra dette, dersom lærerne tilrettelegger for struktur ved

å bestemme rammene for eleven, vil det da bli rom for initiativet, medbestemmelsen og selvstendigheten som vektlegges i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4; 9)?

Empirien viser også at belønning er utbredt i tilrettelegging for elever med ADHD, for å motivere til innsats i undervisning og å utøve ønsket atferd. Dette kan sees i sammenheng med selvregulering, og at elever med ADHD kan ha en svekket evne til å generere tilstrekkelig drivkraft til oppgaver som ikke oppleves som motiverende (Rønhovde, 2018, s. 133). For å gi eleven en motivasjon for å gjøre oppgaven, kan da belønning blir løsningen. Som vist i kapittel 2.4, viser forskning at belønning og belønningssystemer har positiv effekt på akademiske prestasjoner og ønsket atferd, i tillegg til at elever med ADHD har høyere sensitivitet for belønning (Fosco et al., 2015, s. 8; DuPaul et al., 2012, s. 409). Dette kan understøtte de positive erfaringene med belønning som lærerne uttrykte i det empiriske materialet. I fremstillingen av empirien ble det vist til at lærere (utsagn 19) har positiv erfaring med «avtalestyring». Dette kan sees på som en kombinert dagsplan og belønningsplan, og ligner på det som kalles «Token Reinforcement Programs», en form for implementering av behaviorisme i pedagogisk praksis, som har vist seg å ha positiv effekt på «klasseromsatferd» (DuPaul & Stoner, 2014, s. 151).

Bruk av belønning for elever med ADHD løftes fram i empiri og i litteratur om diagnosen. Sett i lys av Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse, kan dette anses som ytre motivasjon. Som nevnt i kapittel 4.2.1.2 kan belønningsbruken, slik lærerne beskriver det, minne om operant betinging fra behaviorismen og det Deci og Ryan (2000) kaller kontrollert ytre motivasjon. Uten at det er noe lærerne eksplisitt har uttalt, kan det oppfattes som at elevene ikke har internalisert verdien av oppgavene eller atferden, men at handlingene gjennomføres på bakgrunn av den avtalte belønningen. På bakgrunn av menneskets behov for autonomi som forutsetning for indre motivasjon, er kontrollert ytre motivasjon i utgangspunktet beskrevet som lite optimalt (Deci & Ryan, 2000, s. 61). Da bruk av belønning kan undergrave indre motivasjon, den optimale formen, kan man spørre seg om hvor egnet dette er for elever med ADHD, som kanskje har lite motivasjon for skolearbeid i utgangspunktet, og om det finnes andre måter å motivere elevene på. Empirien viser at lærerne lar eleven være med på å bestemme belønninger, noe som gir eleven en viss grad av kontroll, og er slikt sett mer preget av autonomi enn dersom læreren bestemmer belønningen også. Samtidig vil aktiviteten fortsatt være motivert av belønningen, og eleven vil derfor trolig ikke få større grad av indre motivasjon for selve oppgaven, men heller bli mer motivert for belønningen. Avtalestyringen lærerne (utdrag 19) beskriver kan antas å være noe mer preget av autonomi, da eleven velger belønning selv og at dagen tilrettelegges etter elevens behov og ønsker. I tillegg er det langsiktige målet med planen for avtalestyring at elevene skal lære å ta gode valg for seg selv, og kan dermed sees på som en støtte for selvregulering, som en forutsetning for human agency (Bandura, 2005, s. 3). Samtidig kan det oppfattes som at de små og store valgene tas med belønningen i baktankene, enten dagsbelønningen eller den langsiktige belønningen. Da vil i så fall handlingene og atferden være styrt av den ytre påvirkningen, og ikke av verdien av de gode valgene i seg selv.

Bandura (1997) trekker mestringsforventning fram som en forutsetning for å bli agent i eget liv, i tillegg til at Deci og Ryan (2000) peker på kompetanse som en forutsetning for indre motivasjon. Som tidligere nevnt, er det liten forskjell på behovet for kompetanse og mestringsforventning (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 150). Ut ifra disse teoriene vil det være svært viktig at eleven opplever at oppgavene er overkommelige, for å i hele

tatt prøve. Dette ser også lærerne på som viktig (utsagn 1). Dunlap et al. (1994) viste i sin undersøkelse at elever med ADHD viste mer engasjement og mindre forstyrrende atferd når de fikk velge mellom ulike oppgaver eller aktiviteter for å oppnå den samme kompetansen. I lys av denne forskningen, behovet for autonomi, kompetanse og mestringsforventning kan det å la elevene velge mellom ulike oppgaver de har forutsetninger for å mestre gjøre at de blir mer motivert for selve oppgaven. Ut ifra forskningen vil dette kunne føre til mindre forstyrrende atferd også, noe som kan ha betydning for det tredje behovet i selvbestemmelsesteorien; tilhørighet. Blir det lagt til rette for å innfri de tre behovene Deci og Ryan (2000) presenterer, vil det samtidig bli lagt til rette for å kunne bli indre motivert, selv om dette ikke er noen garanti. Datamaterialet (kapittel 4.2.1.2) viser at de fleste lærerne fremhever autonomi og medbestemmelse som viktig. Samtidig opplever de at det er vanskelig å tilrettelegge for, da elever med ADHD kan ha vansker med å velge på grunn av utfordringer som følge av ADHD-diagnosen.

Hittil i kapittelet er bruk av ulike former for strukturer og belønning drøftet med et kritisk blikk, i lys av teoriene til Bandura (1997) og Deci og Ryan (2000). Samtidig har lærerne i denne studien til sammen mange års erfaring med elever med ADHD. Det er derfor grunn for å tro at valgene de tar når de tilrettelegger, er på bakgrunn av kunnskap og erfaringer med hva de opplever at fungerer best for den enkelte eleven. Selv om strukturer og belønninger kan stride mot prinsipper og behov fra lærings- og motivasjonsteorier, trenger det ikke å være negativt for den enkelte. Som det ble pekt på, kan planer og rammer være nødvendige strukturer og forutsetninger for at en elev med ADHD skal mestre den uoversiktlige skolehverdagen. Bruk av for eksempel tydelige planer for den enkelte timen og oppgavene som skal gjøres kan trolig begrense mulighetene for initiativ, medbestemmelse og selvstendighet for eleven, dersom planene ikke legger til rette for det. Samtidig kan slik begrensning være noe eleven har behov for, hvis det å ha for mange valgmuligheter likevel vil føre til kaos, slik Morten beskriver (utsagn 20). Imidlertid bør man som lærer forsøke å gi autonomistøtte ved å legge til rette for noe elevinvolvering, slik at eleven kan føle på en viss grad av kontroll over egen situasjon, i lys av teori om human agency og selvbestemmelse, samt formålet med opplæringen (Opplæringslova, 1998, §1-1).

I tillegg til at strukturer kan være noe eleven har behov for, kan dette gjelde belønning også. Elever med ADHD kan ha vansker med å motivere seg selv for oppgaver som ikke oppleves som spesielt fengende (Rønhovde, 2018, s. 132). I tillegg, som presentert i empiri og teori, kan elever med ADHD ha faglige hull og faglige vansker. Å oppleve manglende mestring over tid vil føre til mindre mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 80). Dersom en elev for eksempel har mye erfaring med manglende mestring av ulike oppgaver i matematikk, på tross av at de er forsøkt tilrettelagt til elevens nivå, vil det kanskje ikke utgjøre noen forskjell om eleven får velge oppgaver i timen selv. Med andre ord, i lys av selvbestemmelsesteorien, er det ikke sikkert autonomi er av betydning for motivasjonen dersom eleven selv føler at behovet for kompetanse ikke er innfridd. Har eleven vansker med selvmotivering og i tillegg mangler mestring, er det mulig at belønning oppleves som en nødvendighet for at eleven i hele tatt skal prøve å gjøre oppgavene.

Struktur og forutsigbarhet kan gi ro og trygghet, som kan fremme mestring og forebygge uønsket atferd (Ogden, 2015, s. 137; Skram, 2010, s. 203). I tillegg viser funn i studien at belønning kan gi eleven motivasjon til å vise ønsket atferd og økt innsats, noe som

også er vist i tidligere forskning (DuPaul et al., 2012, s. 409). Ifølge Olsen og Mikkelsen (2015) kan elever med ADHD oppleve sosialt utenforskap som følge av forstyrrende eller upassende atferd (s. 164). Dette vises også i det empiriske materialet. Slik sett, kan det være at planer, strukturer og belønning er nødvendig for utvikling og mestring, men også tilhørighet i klassen, da disse tilretteleggingene også kan ha innvirkning på elevens atferd. Kanskje er de positive sosiale effektene av disse formene for tilrettelegging større enn først antatt, og derfor mer avgjørende for eleven enn det kan se ut som.

5.2 Fysisk læringsmiljø og mestring

Det fysiske læringsmiljøet omfatter utformingen av det fysiske inne- og utearealet på skolen (Helsedirektoratet, 2015, s. 20). I intervjuene ble det mest fokus på klasserom og grupperom, og lite om bruk av andre læringsarenaer, på tross av åpne spørsmål. Klasserommene og grupperommene er imidlertid de delene av det fysiske læringsmiljøet som brukes mest, da det er der mesteparten av undervisningen foregår. I det empiriske materialet kommer det fram at flere lærere anser både klasserommene og grupperommene som ugunstige til tider. Det kan derfor være nærliggende å diskutere bruken av andre læringsarenaer, for faglig og sosial mestring og utvikling. To av lærerne deler at de har positiv erfaring med å ta små grupper elever med på praktiske aktiviteter, og en av lærerne nevner at deltakerne er elever som strever med det sosiale. Disse lærerne legger altså til rette for mestringsopplevelser på arenaer de vet at elevene trives på, noe som kan føre til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55). I eksemplene i det empiriske materialet gjennomføres dette med små grupper, men hva med å bruke andre læringsarenaer med hele klassen? Eller gjennomføre mer praktisk arbeid i klasserommet? Uthus (2017) peker på tilhørighet og mestring som gjensidig avhengig av hverandre; mestring av de felles læringsaktivitetene kan føre til opplevelse av tilhørighet, og opplevelse av tilhørighet kan føre til økt motivasjon og innsats (s. 162).

I «Prinsipper for skolens praksis» i Overordnet del av læreplanen legges det vekt på variert undervisning, bruk av varierte læringsarenaer og tilpasning til mangfoldet innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14–16). Den gjensidige avhengigheten mellom tilhørighet og mestring, og læreplanens vektlegging av variasjon og mangfold, underbygger forslaget om praktisk arbeid og bruk av flere læringsarenaer for klassen som helhet, ikke bare for enkeltgrupper. I samtlige intervju ble det i ulike sammenhenger nevnt at lærerne opplever at elever med ADHD kan mestre praktiske aktiviteter. Det å variere undervisningen ved å legge opp til praktiske aktiviteter i den ordinære opplæringen kan slik sett gi eleven opplevelse av faglig og sosial mestring i et fellesskap og følelse av tilhørighet. Det empiriske materialet viste at elever med ADHD kan ha atferd som kan føre til stigmatisering og irritasjon for andre elever. Å gi mulighet til mestring i fellesskapet, kan være med å synliggjøre elevens styrker og hvordan vanskene også kan være en ressurs. Dette vil kunne ha betydning for medelevenes syn på verdien av å inngå i sosiale samspill med denne eleven, samt sosial status, vennskap og opplevelse av tilhørighet (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 235).

Som nevnt, var klasserommene og grupperommene i fokus i forbindelse med det fysiske læringsmiljøet i det empiriske materialet. Ifølge Opplæringslova (1998) skal det fysiske læringsmiljøet tilpasses elevenes behov og legge til rette for trivsel og læring, samt at opplæringen skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet (§9A–7; §8–2). Ut ifra Deci og Ryans (2000) forståelse av tilhørighet betyr dette at lærerne må legge til rette for at

alle elever føler seg verdsatt, ivaretatt og inkludert i det ordinære klasserommet (s. 231). I lys av dette; hvordan kan det ordinære klasserommet tilrettelegges for at elever med ADHD i større grad kan oppleve tilhørighet?

Funn i studien viser at lærere har erfaring med å legge til rette for et sted elever med ADHD kan trekke seg tilbake til, blant annet ved bruk av skjermvegg eller å ha en lenestol i klasserommet (utsagn 27). I forbindelse med sistnevnte, sa læreren at det kan være positivt fordi eleven kan være i det ordinære klasserommet, noe som kan ha betydning elevens tilhørighet. Samtidig, dersom det er snakk om bare én stol, kan dette gjøre at denne stolen oppfattes som «eleven sin», og at medelever og eleven selv kan oppfatte ulik behandling, noe som videre kan ha negativ innvirkning på tilhørigheten. Selv om et likeverdig opplæringstilbud innebærer å behandle elever ulikt, vil det for mange bety mye å bli betraktet på samme måte som andre elever og å bli behandlet likt. Det å skille seg ut kan oppleves utrygt, og man kan føle på utenforskap og mindre tilhørighet (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 233). For at eleven ikke skal oppfattes, av seg selv og andre, som spesiell og forskjellsbehandlet; kunne det vært et alternativ med et område flere kan benytte seg av? Et forslag er å ha en sofagruppe som kan brukes til avslapping, gruppearbeid og hygge for andre elever også, og som ikke er assosiert med en enkeltelev. Kanskje kunne dette ført til at eleven med ADHD kunne trukket seg tilbake og slappet av sammen med medelever, i stedet for å sitte i stolen alene. I så fall kan et slikt område sees på som en tilrettelegging av det fysiske og sosiale læringsmiljøet for klassen som helhet, og ikke bare en individuell tilrettelegging for å dekke elevens behov for pauser.

I empirien blir det vist at enkelte lærere opplever det fordelaktig at eleven kan sitte på enden eller i hjørner, uten noen ved siden av seg og gjerne med en ledig pult til tingene sine (utsagn 26). Slik det forstås, betyr dette at eleven sitter alene. Det blir ikke beskrevet hvordan resten av klassen er plassert; om de også sitter alene, er plassert med læringspartner eller om de sitter i grupper. Dersom de andre har noen ved siden av seg, mens eleven med ADHD sitter alene, kan dette ha betydning for opplevelsen av tilhørighet til klassen, blant annet på grunn av annerledes behandling enn medelevene og manglende læringspartner ved sin side. Når det gjelder elevens «rot» (utsagn 26), bør det vurderes hvor heldig det er å ha dette ved siden av seg, med hensyn til visuelle forstyrrelser (ADHD Norge, 2016, s. 21). Med tanke på at elever med ADHD lett kan bli avledet, og at man derfor bør ha lite forstyrrende elementer i klasserommet, kan disse tingene påvirke elevens oppmerksomhet. Samtidig, som det også ble vist i empirien, kan elever med ADHD ha vansker med struktur på flere plan, og det kan være at det å ha tingene synlig gir eleven større opplevelse av kontroll over egne eiendeler. For å møte elevens behov om å ha tingene sine nære, uten å benytte en egen pult til dem, kan det kanskje være en mulig løsning med en alternativ oppbevaringsplass i nærheten av pulten. Hadde dette fungert, kunne det i stedet sittet en medelev ved siden av eleven, for å bli behandlet på samme måte som de andre elevene og å ha en læringspartner å kunne samarbeide med, for økt opplevelse av tilhørighet og inkludering i fellesskapet. Det er imidlertid ikke alle elever det egner seg til. Noen trives best med å sitte alene, og enkelte kan både forstyrre andre og bli forstyrret dersom de har noen ved siden av seg. Samtidig er deltakelse i sosiale samspill viktig for sosial utvikling, og i samarbeidssituasjoner kan elevene få oppleve tilhørighet, aksept, støtte og omsorg (Rønhovde, 2018, s. 194; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 236). Likevel er det ingen garanti for at dette fører til tilhørighet og gode sosiale relasjoner mellom elevene. Dårlige samarbeid hvor den ene forstyrrer eller oppleves som en byrde for den andre kan ha

motsatt effekt (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 236). Ut ifra dette, og prinsippet om tilpasset opplæring ut ifra den enkeltes forutsetninger, bør læreren derfor vurdere den enkeltes behov og forutsetninger for å sitte ved siden av andre elever, for at dette skal øke elevens tilhørighet og sosiale mestring (Opplæringslova, 1998, §1–3).

5.3 Lærerinvolvering i sosial tilrettelegging

Som vist i teori og empiri kan elever med ADHD ha utfordringer med det sosiale samspillet på grunn av vansker med impulsivitet, selvregulering, emosjonsregulering og å forstå sosiale strukturer. Dette kan sees i sammenheng med den nevnte forskningen om hjernevolum, hvor amygdala viste seg å være noe mindre hos barn med ADHD (Hoogman et al., 2015). Lærerne i denne studien forsøker å legge til rette for et godt sosialt læringsmiljø, preget av aksept og inkludering. I forbindelse med tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet viser empirien at lærernes forslag innebærer tett lærerinvolvering med enkelteleven, noe som kan sees i lys av behovet for autonomi (Deci og Ryan, 2000).

Det empiriske materialet viser at flere lærere har positive erfaringer med å informere medelever og foreldregruppen om enkeltelevers diagnose, for økt aksept og tilhørighet i klassen. Dette støttes også av flere forfattere på feltet (eks. Ervik et al., 2009). Samtidig er dette et personlig tema som kan være sårt å dele for enkelte (Rønhovde, 2018, s. 145). Ifølge overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) skal elever erfare at de blir lyttet til og at de kan påvirke det som angår dem (s. 9). Hvilken medvirkning og rolle har eleven i gjennomføring av informeringen til klassen og foreldregruppa? Forslaget er trolig ikke noe eleven kommer med selv, men kanskje noe som kommer fra lærere eller foreldre. I datamaterialet kommer det fram at lærerne «får lov» av eleven til å fortelle om diagnosen, i tillegg til å avtale med foreldre, men at det er eleven som har det siste ordet. Selv om lærerne har fått tillatelse av eleven, er det nok? Spørsmålet er om eleven klarer å si nei dersom det ikke føles rett, eller om eleven føler seg presset på grunn av de mulige positive konsekvensene. I det empiriske materialet kommer det heller ikke tydelig fram hvem det er som bestemmer hva som blir sagt, og man kan derfor stille spørsmål om elevens stemme i dette også. I tillegg nevner ingen av lærerne om informasjonen de gir handler kun om diagnosen og vanskene den kan føre med seg, eller om medelevene også får kunnskaper om hvordan de kan handle når den uønskede atferden til eleven oppstår, noe som hos Berg (2013) presenteres som en del av arbeidet for et inkluderende læringsmiljø (s. 201). Selv om det her stilles kritiske spørsmål til gjennomføringen av informeringen til klassen og foreldregruppen, er ikke dette fordi tiltaket anses som noe negativt, men for å fremheve viktigheten av å tenke gjennom elevens autonomi og medbestemmelse i avgjørelser som angår eleven. Ut ifra empirien synes konsekvensene av gjennomføringen å i stor grad være positive. Likevel må man vurdere mulige negative konsekvenser tiltaket kan få, snakke med eleven om dem og hva eleven egentlig ønsker at skal deles, da dette handler om dens tilhørighet og trivsel på skolen.

Empiriske funn viser at lærerne har erfaring med at det kan være nødvendig å være tett på sosiale samspill hvor elever med ADHD er involvert. Dette ved at lærere kan oppfordre andre elever til å invitere til lek, at lærerne følger med ekstra i friminutt og overgangssituasjoner og at de er nært i gruppearbeid. Å være tett på støttes av Rønhovde (2018, s. 193). Samtidig som dette kan være forebyggende og støttende for

eleven, kan man se denne lærerinvolveringen i lys av elevens behov for autonomi, mestring og human agency. Eksempelvis hvis læreren er tett på og veileder gruppearbeid, vil dette kunne fungere som støtte til positive opplevelser med samarbeid. Samtidig kan man se på det som å miste muligheten til å styre situasjonen selv og å mestre deltakelse i gruppearbeid på egen hånd, som er viktig for følelsen av autonomi og utviklingen av human agency (Deci & Ryan, 2000, s. 234; Bandura, 2006, s. 164). Et annet eksempel er at lærere oppfordrer andre elever til å invitere til lek, som virker å være et tiltak for at eleven skal ha noen å være med i friminutt og på fritiden. Det kan godt være at dette gjør at andre elever ser at dette er en hyggelig elev å være med. Samtidig, ved et sånt tiltak får verken elevene som inviterer eller eleven som blir invitert «velge» venner selv, da dette er etter oppfordring fra læreren. Spørsmålet er da hvilken kvalitet det vil være på disse relasjonene, og hvilken innvirkning dette har på elevens følelse av autonomi. På den andre siden kan alternativet være at eleven er alene, noe som igjen kan ha betydning for følelse av tilhørighet og elevens sosiale utvikling. Kanskje blir dette da en lærervurdering om hva som skal prioriteres av behovet for autonomi og tilhørighet.

Det å ta seg tid til å snakke med elever om uheldige situasjoner som har oppstått, trekkes fram som viktig av intervjupersoner i studien, og er også et sosialt tiltak hvor læreren er direkte involvert med enkelteleven. Vansker med impuls kontroll og selvregulering kan føre elever med ADHD inn i konfliktsituasjoner, og vansker med tidsdimensjoner og å se sammenhenger gjør at årsakssammenhenger kan bli vanskelige (Rønhovde, 2018, s. 181). Med det som utgangspunkt, kan det å snakke om situasjonene i etterkant være en nødvendig lærerinvolvering for å få klarhet i situasjonen og roe eleven. I tillegg kan situasjonene brukes til å lære av, og for å lære hva man gjør i etterkant av dårlige valg. Denne håndteringen av situasjoner som har oppstått kan sees på som reaktive, men likevel nødvendige. I tillegg til dette, kan det være aktuelt med proaktive og forebyggende tilrettelegginger. For eksempel foreslår Rønhovde (2018) at man kan lære elevene å ta i bruk mestringsstrategier for respons hemming, for eksempel «å telle til ti». Klarer eleven å bruke dette, vil den få tid til å finne et alternativ til å for eksempel bruke vold (s. 134). I tillegg kan eksempelet om avtalestyring igjen nevnes, hvor målet er å lære å ta gode valg, som kan anses som en proaktiv sosial tilrettelegging, på tross av at belønning ikke er anbefalt som en optimal løsning (Engh, 2014, s. 86). Valgene eleven tar styrer om eleven oppnår belønning, og på bakgrunn av disse valgene som eleven selv gjør, kan det forstås som noe autonomistøttende.

5.4 Avsluttende kommentarer

Jeg har i denne studien undersøkt fem læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD ut ifra en todelt problemstilling: «Hvilke utfordringer opplever lærere på mellomtrinnet at elever med ADHD har i skolehverdagen? Hvordan legger lærere på mellomtrinnet til rette opplæringen for elever med ADHD?».

Sentrale funn i studien viser at lærerne erfarer at elever med ADHD er ulike, men at de ofte har vansker som påvirker faglig og sosial læring og utvikling. De trekker fram vansker med oppmerksomhet, hyperaktivitet/uro og impulsivitet, som er diagnosens kjernesymptomer, i tillegg til vansker med struktur, tid, organisering og selvregulering. Dette er med på å bekrefte tidligere forskning om skolerelaterte vansker hos elever med ADHD (eks. DuPaul & Stoner, 2014, s. 5). Lærernes erfaringer viser at elever med ADHD

vil ha store behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen. Dette for å forebygge følgevansker og faglige hull, og for å oppleve sosial og faglig mestring og utvikling, i tråd med skolens overordnede mål (Meld. St. 030 (2003–2004), s. 7; 85).

I forbindelse med tilrettelegging for elever med ADHD, viser mine funn at lærerne vektlegger det å legge til rette for struktur og forutsigbarhet, å gi elevene pauser, ha strategisk plassering i klasserommet, å ha et tilgjengelig sted elevene kan trekke seg tilbake til og å informere medelever og foreldregruppa om elevens vansker. Flere nevner også bruk av belønning, for å fremme ønsket atferd og motivasjon hos elevene, hvor betydningen av dette for elevenes indre motivasjon og behovet for autonomi ble drøftet i kapittel 5.1 (Deci & Ryan, 2000). Selv om flere av lærerne vektlegger de samme formene for tilrettelegging, understrekes det at elever med ADHD er en mangfoldig gruppe, noe som gjør det vanskelig å finne generelle løsninger som passer for alle. De fremhever derfor at det må tilrettelegges ut ifra den enkelte elevens forutsetninger, for at eleven skal få utnyttet sine styrker, noe som er i tråd med teori om mestringsforventning, som en forutsetning for human agency (Bandura, 1997). Dette viser at lærerne må være reflekterte og bruke godt faglig skjønn i møte med hver enkelt elev. Lærernes erfaringer viser altså at det å legge til rette for elever med ADHD er en kompleks oppgave, og flere av lærerne nevner at det kan være krevende og vanskelig. Det kan derfor stilles spørsmål om skolens overordnede mål om læring, utvikling, inkludering og en opplæring tilpasset hver enkelt sine forutsetninger og behov er overkommelig, og i tråd med de ressursene skolen og lærerne har til å gjennomføre dette.

På grunn av diagnosens høye forekomst hos barn og unge i skolealder i Norge, vanskene lærerne erfarer at elever med ADHD kan ha og elevenes behov for tilrettelegging i skolen, vil det være et stort behov for lærere med spesialpedagogisk kompetanse i skolen. I lys av studiens funn, kan denne masteroppgaven ha implikasjoner for praksis ved at den kan vise et behov for å implementere faget spesialpedagogikk som et obligatorisk fag i lærerutdanningen. I tillegg kan studien vise et behov for økt fokus i lærerutdanningen på konkrete tiltak for tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet, med tanke på at lærerne i studien ikke var bevisste på egen bruk av tiltak for dette. De to mulige praktiske implikasjonene for lærerutdanningen er imidlertid utledet av en kvalitativ masterstudie med fem deltakere. Det kunne derfor vært relevant å gjennomføre en mer omfattende undersøkelse av studiens tema for å danne et bedre grunnlag til å vurdere behovet for endringer i lærerutdanningen.

Referanser

- ADHD Norge. (2016). *Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole* [Brosjyre].
https://assets.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/60182280518dbd40d3daa273_laererguide-ny-versjon-10-juni.pdf
- Akselsdotter, M. & Grimstad, B. (2009). *AD/HD og Tourettes syndrom i skolen: Veileder i utredning som grunnlag for tiltak*.
<https://www.statped.no/globalassets/region/overby/veileder-adhdtourette.pdf>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.utg.). American Psychiatric Publishing
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. W. H Freeman and Company
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1–43). Information Age Publishing
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, (1)2, 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: what they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2015a). Emotional Dysregulation Is a Core Component of ADHD. I R.A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4.utg., s. 81–115). The Guilford Press
- Barkley, R. A. (2015b). Executive Functioning and Self-Regulation Viewed as an Extended Phenotype: Implications of the Theory for ADHD and Its Treatment. I R.A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4.utg., s. 405–434). The Guilford Press
- Barkley, R. A. (2015c). History of ADHD. I R.A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4.utg., s. 3–50). The Guilford Press
- Berg, K. (2013). Læringsledelse i møte med elevmangfoldet. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (s. 199–215). Akademika forlag
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (6), 689–799.
[https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)

- Bryhn, G. (2009). AD/HD – utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand, *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (2.utg., s. 11–56). Fagbokforlaget
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3.utg.). Sage Publications
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming (2.utg.). Universitetsforlaget
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327965PLI1104_01?needAccess=true
- Dunlap, G., dePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R. & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (3), 505–518. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1297831/pdf/jaba00009-0087.pdf>
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L. & Vilardo, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention-deficit hyperactivity disorder: A metaanalysis 1996–2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387–412. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087496>
- DuPaul, G. J. & Langberg, J. M. (2015). Educational Impairments in Children with ADHD. I R. A. Barkley, (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4.utg., s. 168–190). The Guilford Press
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools* (3.utg.). The Guilford Press
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm Akademisk
- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G. & Vollan, S. T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: en grunnbok* (2.utg., s. 177–208). Fagbokforlaget
- Folkehelseinstituttet (FHI). (2018, 27.februar). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/%20?term=hyperkinetiske%20forstyrrelser%20&h=1#hyperkinetisk-forstyrrelse-adhd>
- Fjellså, F. I. & Karlsen, M. L. (2016). Diagnostiseringen av ADHD. I A. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 29–43). Fagbokforlaget
- Fosco, W. D., Hawk, L. W., Rosch, K. S. & Bubnik, M. (2015). Evaluating cognitive and motivational accounts of greater reinforcement effects among children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behavioral and Brain Functions*, 11 (20). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12993-015-0065-9>
- Haugen, V. D. & Haugen, R. H. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (Rapport IS-2345). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-

e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20s kolen.pdf

Helsedirektoratet. (2018, 13.juni). 4.7. *Forekomst og kjønnsforskjeller ved ADHD*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/om-diagnosen-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/forekomst-og-kjonnsforskjeller-ved-adhd>

Helsedirektoratet (2020a, 29.januar). *ADHD*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/#behandling>

Helsedirektoratet. (2020b, 08.oktober). 4.2. *ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse og kjernesymptomer*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/om-diagnosen-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/adhdhyperkinetisk-forstyrrelse-og-kjernesymptomer>

Helsedirektoratet. (2020c, 27.oktober). 4.5. *Sammenlikning av hyperkinetisk forstyrrelse og AD/HD*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/om-diagnosen-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/sammenlikning-av-hyperkinetiske-forstyrrelse-og-adhd>

Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P., Mennes, M., Zwiers, M., Schweren, L., van Hulzen, K., Medland, S., Shumskaya, E., Jahanshad, N., Szekely, E., Sudre, G., Wolfers, T., Onnik, A. M., Dammers, J., Mostert, J., Vives-Gilabert, Y., Kohls, G., Oberwelland, E., ... Franke, B. (2015). Subcortical brain volume differences of participants with ADHD across the lifespan: an ENIGMA collaboration. *Lancet Psychiatry*, 4(4), 310–319, [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30049-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30049-4)

Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg., s. 27–47). Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk

McQuade, J. D. & Hoza, B. (2015). Peer Relationships of Children with ADHD. I R.A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4.utg., s. 210–222). The Guilford Press

Meld. St. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9–14). Fagbokforlaget

NESH. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 17.april 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Norsk helseinformatikk (NHI) (2021, 15.januar). *Behandling av ADHD*. <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/adhd/adhd-behandling/?page=all>

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk
- Olsen, M. M. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget
- Roberts, W., Milich, R. & Barkley, R. A. (2015). Primary Symptoms, Diagnostic Criteria, Subtyping, and Prevalence of ADHD. I R.A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4.utg., s. 51–80). The Guilford Press
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2. utg.). Sage.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3.utg.). Gyldendal
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori+praksis*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget
- Skaalvik, C. & Skaalvik, E. (2020a). Human agency. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 22–39). Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2020b). Selvregulering. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 57–76). Universitetsforlaget
- Skaalvik, S. & Skaalvik, C. (2020c). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 77–93). Universitetsforlaget
- Skinner, B. F. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86–97.
- Skram, K. (2010). Elever med AD/HD trenger lærere som kan skape oversikt og struktur i skolehverdagen. I E. Hjelmervik, G. Hartveit & W. Olsen (Red.), *Utfordringer og*

- undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest (s. 199–208).*
Statped Vest
- Statped. (2020, 09.januar). *ADHD og tilleggsvansker.*
<https://www.statped.no/adhd/adhd-og-tilleggsvansker/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget
- Tjora, A., Næss, S. C. & Levang, L. E. (2016). ADHD i samfunnsperspektiv. I A. Tjora & L. E. Levang, *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 11–28). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del - *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 130–154). Gyldendal Akademisk
- World Health Organization. (2021, 01. januar). F90: Hyperkinetiske forstyrrelser. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10.utg). Direktoratet for e-helse.
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2599550>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjekt (NSD)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjekt (NSD)



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilrettelegging for elever på mellomtrinnet med ADHD

Referansenummer

417290

Registrert

27.01.2021 av Frida Lyngstad Aune - fridalau@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

Frida Lyngstad Aune, fridalau@stud.ntnu.no, tlf: 41462828

Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.12.2021

Status

23.04.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

23.04.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 23.04.21. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.04.21. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING

Utvalget er endret slik at det nå skal intervjues lærere, spesialpedagoger og spesialpedagogiske koordinatorene som jobber på 1.-10.trinn.

TAUSHETSPLIKT

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltindivider eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må også være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Student og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om studenten avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.21.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med

behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes Hjellvik
Lykke til videre med prosjektet!

09.02.2021 - 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 meldeskjemaet med vedlegg den 09.02.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltindivider eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må også være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Student og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om studenten avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.21.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Forespørsel om deltakelse i prosjektet

«Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om tilrettelegging for elever med ADHD på mellomtrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er den avsluttende delen av mastergradsstudiet i spesialpedagogikk på NTNU ved institutt for pedagogikk og livslang læring. I løpet av 2021 skal jeg levere en masteroppgave, hvor hovedfokuset er læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD. Jeg ønsker å finne ut hva lærere tenker om egen kompetanse, hvilke erfaringer de har og hvilke utfordringer de har møtt under tilrettelegging for elever med ADHD på mellomtrinnet. Dette med følgende forskningsspørsmål: «Hvordan tilrettelegger lærere for elever med ADHD på mellomtrinnet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Frida Lyngstad Aune (student), Sigrid Slettebakk Berge (hovedveileder) og Truls Nilsen Tangen (biveileder) er i samarbeid med Institutt for pedagogikk og livslang læring og Institutt for lærerutdanning ved NTNU ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som jobber på mellomtrinnet for å høre om deres opplevelser og erfaringer med å tilrettelegge for elever med ADHD. Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med dette, og er derfor en egnet informant til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju, som vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil omfatte spørsmål om dine erfaringer med elever med ADHD, tilrettelegging for elever med ADHD og samarbeid med hjemmet. Det vil bli gjort opptak med lydopptaker. Opptakene vil videre bli transkribert, kodet og analysert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (student) som vil ha tilgang til personopplysningene om informantene. I tillegg vil veileder og biveileder ha tilgang til lydopptakene og transkripsjonene. 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. I tillegg vil lydopptak og transkripsjoner lagres på en ekstern harddisk, og oppbevares i likhet med båndopptakeren i et låsbart skap.

I publikasjonen (masteroppgaven) vil deltakerne og dataene anonymiseres på en slik måte at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil ikke oppgis hvilken skole dataene er samlet inn på, og informantens navn vil bli byttet ut med fiktive navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ved prosjektets slutt vil alle personopplysninger, data og eventuelle opptak fra prosjektet bli slettet, noe som etter planen er i løpet av 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU, ved 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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, Frida Lyngstad Aune, mobil: 41462828
- Hovedveileder NTNU, Institutt for lærerutdanning, førsteamanuensis Sigrid Slettebakk Berge, mobil: 92427830
- Biveileder NTNU, Institutt for lærerutdanning, universitetslektor Truls Nilsen Tangen, mobil: 99297267

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

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

Med vennlig hilsen

Frida Lyngstad Aune
(student)

Sigrid Slettebakk Berge
(hovedveileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

- Informere om studien, gjennomføring og behandling av intervjuet etterpå (anonymitet, konfidensialitet, mulighet til å trekke seg)

Intervjupersonens bakgrunn og erfaring med å undervise elever med ADHD

1. Hvilken stilling har du i dag? (Kontaktlærer, spes.ped, faglærer etc.)
2. Kan du fortelle litt om din bakgrunn i skolen? (Utdanning, arbeidserfaring)
3. Hvilken erfaring har du med å undervise elever som har diagnosen ADHD?

Faglig tilrettelegging (mestring av faglige aktiviteter)

4. Hvilke faglige utfordringer opplever du at elever med ADHD kan ha?
 - Er det noen faglige aktiviteter som er mer utfordrende å mestre for elever med ADHD, sammenlignet med deres medelever?
 - Hvilke av utfordringene opplever du at du klarer å imøtekomme?
 - Hvilke utfordringer er vanskeligere å legge til rette for?
 - Hva tenker du om overgangssituasjoner?
5. Hvordan legger du til rette for mestringsforventninger hos elever med ADHD?
 - Hva mener du er viktig for at elever med ADHD skal oppleve mestring?
 - Har du et eksempel på en tilretteleggingsmetode som har fungert godt?

Sosial tilrettelegging (for mestring av det sosiale samspillet)

6. Hvilke sosiale utfordringer opplever du at elever med ADHD kan ha?
7. Hvordan har du arbeidet med det sosiale læringsmiljøet i klassen?
8. Hvordan har du arbeidet for at elever med ADHD kan oppleve tilhørighet i klassen?
9. Hvordan har du arbeidet for å utvikle elevenes og medelevers sosiale kompetanse?

Medbestemmelse

10. Hvor involvert er eleven i å drøfte og bestemme tiltak for faglig og sosial tilrettelegging?

Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet

11. Hvilken betydning har utformingen av det fysiske læringsmiljøet når det gjelder undervisning for elever med ADHD?
 - Timeplan og organisering av skoledagen?
 - Klasserom, størrelse, utforming og rombytte?
12. Hvis det er aktuelt, hvilke arealer brukes til spesialpedagogisk undervisning?

Skole-hjem-samarbeid

13. Hvordan opplever du samarbeidet med de foresatte?
14. Hvordan støttes elevens læringsprosesser hjemme? (Lekseoppfølging etc.)
15. Hvilken betydning har dette for skolens aktiviteter?
16. Hvordan medvirker foresatte i planleggingen av målsettinger og tiltak?

Støtte fra ledelsen, kollegaer og eksterne rådgivere

17. Har du blitt tilbudt kurs eller veiledning på temaet fra leder, PPT, Statped?
18. Hvilken grad opplever du kollegial støtte fra leder og andre lærere?
19. Hvilken grad føler du at du mestrer oppgaven med å undervise elever med ADHD?
20. Hvilken kompetanse og støtte skulle du ønske at du hadde tilgang på?

Avslutning

21. Er det noe mer du vil tilføye? Er det noe du ikke har fått sagt?

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Forklaring	Eksempel
= (likhetstegn)	Umiddelbar respons	= Ja
[]	Responsen avbryter den andres utsagn, personene snakker samtidig	Lærer: Det er bedre å gjøre noe med hendene - Frida: [Mm]
- (bindestrek)	Viser hvor utsagnet blir avbrutt, og at det fortsetter	Lærer: - enn å skrive for hånd
(...) (parentes med tre punktum)	Lengre pause	Ja (...), så det jeg mener er
«» (sjevrone)	Sitat	Og så ringer du hjem og sier at «barnet ditt har gjort sånn»
<i>Kursiv</i>	Betoning	På planen er det noen oppgaver eleven <i>skal</i> gjøre, og så er det noen eleven <i>bør</i> gjøre.
<u>Understreking</u>	Trykk i tonen for å understreke	Da bør det være noe eleven har <u>veldig</u> lyst til.
STORE BOKSTAVER	Stemmeheving	Ikke stå og si «DU, NÅ MÅ DU» foran hele klassen
**	Kommentar til noe som skjer underveis i intervjuet	*latter* *humring* *nyser* *Lærer åpner vinduet»

I rapporten brukes (...) for å markere at deler av utsagnene er fjernet.

(Tekst) brukes enkelte ganger i sitatene i rapporten for å markere at det er tilføyd forklaringstekst.

