

Susanne Lien Aass

ADHD uoppmerksom type

– tre kvinners opplevelser av egen skolegang, sen utredning og psykisk helse

Masteroppgave i spesialpedagogikk. Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Anne-Lise Sæteren

Juni 2022

Susanne Lien Aass

ADHD uoppmerksom type

– tre kvinners opplevelser av egen skolegang, sen utredning og psykisk helse

Masteroppgave i spesialpedagogikk. Grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn

Veileder: Anne-Lise Sæteren

Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven handler om skoleopplevelser hos kvinner med uoppdaget ADHD uoppmerksom type, og hvordan skoleopplevelsene og sen utredning har påvirket deres liv. Norske tall fra 2016 viser at jenter fortsatt er underrepresentert i skolen hva gjelder forekomst av ADHD. Over dobbelt så mange gutter får påvist ADHD i barnealder, sammenlignet med jenter. Dette jevnes ut i voksen alder (Folkehelseinstituttet, 2016), noe som taler for at jenter og kvinner oppdages sent i dag. Hensikten med studien har vært å løfte fram kvinners stemmer gjennom deres beskrivelser av egne skoleopplevelser med uoppdaget ADHD uoppmerksom type. Dette for å bidra til økt forståelse og kunnskap om ADHD hos jenter og kvinner i skolen, men også generelt i samfunnet, og på den måten muligens vinne ny kunnskap om og forståelse av ADHD hos jenter og kvinner. Oppgavens problemstilling er:

Hvordan har tre kvinner opplevd egen skolegang med uoppdaget ADHD uoppmerksom type, og hvordan har dette preget dem i voksen alder?

For å undersøke problemstillingen benyttes kvalitativ metode, hvor datainnsamling for oppgaven gjennomføres ved semistrukturerte dybdeintervjuer. I oppgaven benyttes en fenomenologisk tilnærming til forskningsprosessen, og analyseprosessen vil derfor gjennomføres ved koding, kategorisering og kondensering (Christoffersen & Johannessen, 2012). Problemstillingen har blitt undersøkt med en empirinær tilnærming, hvor kvinnenes opplevelser belyses og drøftes blant annet ved hjelp av Banduras teori om mestringsforventning, Rosenbergs forståelse av selvverd, teori om relasjonskompetanse og annen relevant teori og tidligere forskning knyttet til ADHD-diagnosen.

I denne studien var det to sentrale funn: Læringsmiljø og Psykisk helse. Læringsmiljø omhandler kvinnenes skoleopplevelser, og hvordan manglende mestring, mobbing, ekskludering og det å ikke bli sett eller møtt på sine behov er gjennomgående. Psykisk helse viser hvordan skoleopplevelsene og opplevelser i voksen alder senere har preget kvinnenes psykiske helse.

Skoleopplevelser og kvinnenes psykiske helse i voksen alder tydeliggjør behovet for økt kunnskap om ADHD i skolen og samfunnet, hva gjelder symptomvariasjoner og kjønnsforskjeller, slik at jenter oppdages og får adekvat hjelp, tilrettelegging og behandling tidligere.

Abstract

This thesis is about school experiences in women with undiagnosed ADHD inattentive type, and how their lives has been affected by these experiences and their late diagnosis. Norwegian figures from 2016 show that girls are still underrepresented in school in terms of prevalence of ADHD. More than twice as many boys are diagnosed with ADHD in childhood, compared to girls. This evens out in adulthood (Folkehelseinstituttet, 2016), which suggests that ADHD in girls and women are still being identified at a later stage or in adulthood.

The purpose of this study has been to highlight women's voices through their own school experiences with unrecognized inattentive type ADHD. But also, to contribute to increased understanding and knowledge about ADHD in girls and women in school and in society in general. And with this to possible gain new knowledge and understanding of ADHD in girls and women. The research question of this thesis is:

How did three women experience their own schooling with an unrecognized inattentive type of ADHD, and how have these experiences affected them in adulthood?

To investigate the research question, a qualitative method was used. Data collection for the thesis is carried out by semi-structured in-depth interviews. The thesis uses a phenomenological approach to the research process, and the analysis will be carried out by coding, categorization and condensation (Christoffersen & Johannessen, 2012). The problem has been investigated with an empirical approach, where women's experiences are clarified and discussed using Banderas's theory of coping expectations, Rosenberg's understanding of self-esteem, the theory of relational competence and other relevant theory and previous research related to the ADHD diagnosis.

In this study, there were two key findings: Learning environment and mental health. The learning environment deals with women's experiences in school, and how lack of coping, bullying, exclusion and not being seen or met on their needs, are common. Mental health shows how school experiences and experiences in adulthood, have affected the women's mental health later on in life.

The school experiences and the women's mental health in adulthood clarifies the need for increased knowledge about ADHD in school and society. Both in terms of how the symptoms may differ within the diagnosis and the gender-difference. This includes the need for girls to receive a diagnose earlier and get proper treatment, support and facilitation as early as possible.

Forord

Masteroppgaven markerer slutten på mine fem år som lærerstudent ved NTNU i Trondheim. Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært både tidskrevende og stressende, men mest av alt lærerik og givende, da jeg har skrevet om et tema jeg virkelig brenner for. I løpet av fem år ved grunnskolelærerutdanningen har jeg både lært og utviklet meg mye, og jeg føler meg godt rustet til å gå ut i læreryrket som nyutdannet lærer til høsten!

Først vil jeg takke informantene som ønsket å delta i prosjektet. Takk for at dere ville dele deres opplevelser og erfaringer med meg.

Jeg vil også takke veileder, Anne Lise Sæteren for god veiledning underveis i arbeidet med masteroppgaven. Tusen takk for alle god hjelp og støtte, faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

For faglige gode diskusjoner, innspill og tips, vil jeg takke mine medstudenter. En spesiell takk til Elise for emosjonell støtte, samt hyggelige og høyst nødvendige pauser i masterskrivingen.

En stor takk sendes også til venner og familie for emosjonell støttet, hjelp og oppmuntrende samtaler gjennom studietiden og disse månedene med masterskriving. Takk til Ingerid, Fride Oline og Cathrine som har bidratt med god hjelp og korrekturlesing av oppgaven. Og ikke minst vil jeg takke mamma for all hjelp, støtte og oppløftende ord dette halvåret, og i de til sammen 6,5 årene jeg har vært student.

Jeg er evig takknemlig. Takk!

Trondheim, juni 2022

Susanne Lien Aass

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teorikapittel 1: ADHD	3
2.1	<i>Diagnosens kompleksitet og nyanserte symptombilde.....</i>	4
2.1.1	Kjemisk ubalanse	4
2.1.2	Eksekutive funksjoner.....	4
2.2	<i>Kort om diagnosekriterier.....</i>	5
2.3	<i>Hensikten med diagnosen</i>	6
2.4	<i>Mulige årsaker til sen utredning av jenter</i>	6
2.5	<i>Tillegglidelser og skoleopplevelser hos jenter med ADHD.....</i>	7
2.6	<i>Lærernes kunnskap om ADHD hos jenter</i>	8
2.7	<i>Lærerens relasjonskompetanse i møte med barn med ADHD.....</i>	8
2.8	<i>Senvirkninger av uoppdaget ADHD hos kvinner.....</i>	8
3	Teorikapittel 2: Psykisk helse og læringsmiljø	10
3.1	<i>Selvoppfatning og selvvverd.....</i>	10
3.1.1	Kilder til selvvverd	10
3.1.2	Det dissonante miljøets betydning for selvvertet	11
3.1.3	Motivasjon og selvvverd.....	11
3.2	<i>Tilpasset opplæring</i>	12
3.2.1	Tilpasset opplæring og motivasjon.....	13
3.3	<i>Mestringsforventning og mestringserfaring</i>	13
3.4	<i>Lærerrollen og læringsmiljø.....</i>	14
3.5	<i>Læringsmiljø og mobbing</i>	16
4	Metode	17
4.1	<i>Kvalitativ metode.....</i>	17
4.2	<i>Vitenskapsteori.....</i>	17
4.3	<i>Intervju som metode.....</i>	17
4.4	<i>Forskerrolle og forforståelse.....</i>	18
4.5	<i>Utforming av intervjuguide</i>	19
4.6	<i>Utvalg og presentasjon av informantene.....</i>	20
4.7	<i>Gjennomføring av intervju.....</i>	20
4.8	<i>Transkripsjon</i>	21
4.9	<i>Analyse: En fenomenologisk tilnærming</i>	22
4.10	<i>Studiens kvalitet</i>	24
4.11	<i>Etiske betraktninger</i>	25
5	Resultatkapittel 1: Læringsmiljø	27
5.1	<i>Læringsmiljø</i>	27
5.2	<i>Lærer-elevrelasjon</i>	31

5.3	<i>Faglig mestring</i>	35
5.4	<i>Tilpasset opplæring</i>	36
6	Resultatkapittel 2: Psykisk helse	38
6.1	<i>Mestringserfaringer i voksen alder</i>	38
6.2	<i>Manglende selvforståelse</i>	40
6.3	<i>Psykisk helse</i>	40
6.4	<i>Betydningen av kunnskap om egen ADHD-diagnose</i>	43
6.5	<i>Mulige årsaker til uoppgaget ADHD hos jenter</i>	44
6.6	<i>Diagnosens kompleksitet og kunnskapsnivået i skolen</i>	45
7	Avsluttende refleksjoner	47
	Litteraturliste	50
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	55
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	59
	<i>Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger</i>	62

1 Innledning

De siste årene har sen utredning av ADHD hos kvinner preget mediebildet i økende grad. Tidligere assisterende generalsekretær i ADHD Norge, og spesialsykepleier Knut Hallvard Bronder, sier til VG at flere kvinner får ADHD-diagnosen i dag enn tidligere (Klung & Nustad, 2021). I Aftenposten 15. mars 2021 kan vi lese om Tatjana (29) som slet med angst og depresjon i ti år, før hun som 29-åring fikk påvist ADHD (Aftenposten, 2021). Tatjana forteller også om dette i podkasten «MinADHD» 31. oktober 2021, hvor hun sier hun endelig kan være seg selv, og at alt har falt på plass etter utredning og medikamentell behandling (Angeltvedt, 2021–nåtid). I VG 18. juli 2021 beskriver Silje (31) at det etter påvist diagnose har åpnet seg en ny verden, hvor hun forstod seg selv bedre. Før ADHD-utredningen var hun konstant utmattet, og helsevesenet mistenkte angst og depresjon, uten at ADHD ble nevnt. Som elev la hun intens innsats i skolearbeidet, uten at dette gjenspeilet seg i resultatene (Klung & Nustad, 2021). I NRK, 29. juni 2021 forteller Lene (27) om hvordan ADHD-diagnosen har ført til økt selvforståelse (Aksnes, 2021). Vi kan også lese om Kristin (52) som i TV2 31. oktober 2021 forteller at hun fikk påvist ADHD-diagnosen som 44-åring (Knudsen, 2021). I VG 7. november 2021 forteller Cathrine (35) om ADHD-utredning etter åtte års bruk av antidepressiva, hvor hun i løpet av disse årene følte hun mistet seg selv (Ingebrigtsen & Jåma, 2021).

ADHD er forkortelsen for Attention Deficit Hyperactivity Disorder, og blir omtalt som en nevrologisk forstyrrelse. Diagnosen medfører ulik grad av utfordringer med oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet (ADHD Norge, 2021). ADHD er derfor heterogen lidelse, da symptomene arter seg veldig forskjellig ut ifra person, alder og situasjon. Basert på symptomvariasjonene deles ADHD i tre undergrupper (ADHD Norge, 2017). Disse er: overveiende hyperaktiv/impulsiv type (ADHD-H), overveiende uoppmerksom type (ADHD-U) og kombinert type (ADHD-K) (Wannag, 2010).

Denne oppgaven omhandler kvinners skoleopplevelser med uoppdaget ADHD uoppmerksom type, og hvordan disse opplevelsene og sen utredning av ADHD-diagnosen har preget deres voksne liv, mestring, selvforståelse og psykiske helse. ADHD-U kjennetegnes ved oppmerksomhetsvansker, som er det symptomet som i størst grad tenderer å vedvare, samt medføre økende funksjonsvansker med alderen (ADHD Norge, 2017). Vansker og symptomer ved ADHD-U viser seg gjerne i stille og drømmende atferd, hvor man lett blir distraheret av ytre stimuli og egne tanker. Vedvarende oppmerksomhet og fokus, samt å komme i gang med, strukturere og fullføre oppgave og gjøremål, er gjerne utfordrende ved ADHD-U. Ofte vil indre uro, tankekjør og rastløshet også prege symptombildet. Mindre framtrædende symptomer gjør diagnosen vanskeligere å oppdage og den oppdages derfor senere, sammenlignet med ADHD-H og ADHD-K. Dette gjelder gjerne kvinner, da ADHD-U opptrer hyppigere hos kvinner (ADHD Norge, 2021).

Kvinnene i reportasjene nevnt innledningsvis forteller om mange tilfeller, og hos noen over flere år, med dårlig psykisk helse. Også forskning viser at uoppdaget og ubehandlet ADHD hos jenter får negative konsekvenser i voksen alder (Quinn, 2005; Quinn & Madhoo, 2014), og gjenspeiler seg ofte i hvordan de fungerer psykososialt senere i livet (Quinn, 2005). Samtidig viser forskning at kvinner med uoppdaget ADHD ofte oppsøker behandling for tilleggslidelser som angst og emosjonelle vansker, hvor disse gjerne kommer av de primære vanskene ved en ubehandlet ADHD-diagnose (Quinn, 2005). En amerikansk studie viste også en høyere forekomst av depresjon (70,6%) og angst (62,7%) hos kvinner

med sent oppdaget ADHD, sammenlignet med forekomsten av depresjon (33,3%) og angst (17,6%) hos kvinnene uten ADHD (Rucklidge & Kaplan, 1997).

Hovedårsaken til at kvinner blir oppdaget sent, hevdes å være manglende kunnskap om jenter og kvinners symptombilde (ADHD Norge, 2017). For at flere jenter skal oppdages tidligere, bør de som arbeider med jenter i skolesammenheng, ta undergruppene av ADHD og kjønn i betraktning, ved identifisering av ADHD hos barn (Zambo, 2008). Derav er nyansert kunnskap i skolen om ADHD generelt og ADHD hos jenter viktig om jenter skal oppdages tidligere. Også lærerens relasjonskompetanse i møte med elever med ADHD er viktig, hvor Nina Holmen (2016) hevder at en god relasjon til læreren er essensielt for elever med ADHD. Gjennom troverdighet og forutsigbarhet kan læreren bygge tillit, dersom eleven oppfatter læreren som rettferdig og pålitelig (Holmen, 2016). Elever som blir møtt med forståelse av både foreldre og lærer, og som opplever skolen som en trygg arena, hvor eleven får oppleve mestring og selvtilit, vil ha gode forutsetninger til å klare seg bra videre i livet. Mange ungdommer og unge voksne har havnet i rus og kriminalitet, hvor manglende forståelse og innsikt fra voksne i skolesystemet har mye av skylden for den negative utvikling (Engh, 2014). Tidlig innsats og forståelsesfulle voksne vil bidra til å forbedre framtidsutsiktene til barn med ADHD (Engh, 2014).

Nyhetsreportasjene innledningsvis, relevant teori og tidligere forskning på feltet belyser hvor vidtfavnende og inngripende en uoppdaget ADHD-diagnose kan være for enkeltmennesket. Da svært mange kvinner utredes for ADHD først i voksen alder, betyr dette at mange har gått hele grunnskoleløpet og lengre, uten at en selv, skolen eller andre i miljøet har vært kjent med diagnosen og hva den innebærer for personen. Dette førte til nysgjerrighet og undring rundt hvordan kvinner med ADHD-U har opplevd egen skolegang med uoppdaget diagnose, og hva mange års uvitenhet om egne forutsetninger og utfordringer har betydd for disse kvinnene. Basert på dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan har tre kvinner opplevd egen skolegang med uoppdaget ADHD uoppmerksom type, og hvordan har dette preget dem i voksen alder?

Fokus på dette er viktig av minst to grunner. For det første viser forskning og nyhetsreportasjer at jenter som gjennomfører grunnskolen med uoppdaget ADHD-U strever gjennom skoleløpet, og at dette kan gi negative konsekvenser for deres psykiske helse. For det andre kan det se ut som lærere og andre voksne i skolen har for lite kunnskap om hvordan ADHD-U kan oppdages.

Denne oppgaven består videre av seks kapitler. I kapittel 2 presenteres teorigrunnlaget knyttet til ADHD, hvor jeg går dypere inn på ADHD-U og presenterer tidligere forskning knyttet til uoppdaget ADHD hos jenter og kvinner, samt kunnskap i skolen. I kapittel 3 presenteres andre del av teorigrunnlaget tilknyttet psykisk helse, selvoppfatning og selvverd, mestringsforventning og lærerrollen. Disse kapitlene utgjør oppgaven teoretiske forankring. I kapittel 4 gjør jeg rede for metodiske valg og elementer i studien, og deretter studiens kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 5 presenteres funn tilknyttet kvinnenes skoleopplevelser. Kapittel 6 er oppgavens andre resultatkapittel, hvor betydningen av kvinnenes skoleopplevelser for deres psykiske helse i voksen alder, blir drøftet i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel 7 vil jeg sammenfatte funnene som bidrar til å belyse problemstillingen, og presenterer forslag til videre forskning på feltet.

2 Teorikapittel 1: ADHD

I dette kapitlet gjør jeg først rede for ADHD generelt, før jeg beskriver diagnosens kompleksitet og noen diagnosekriterier. Videre gjør jeg rede for hensikten med diagnosen, mulige årsaker til sen utredning og skoleopplevelser hos jenter med ADHD. Avslutningsvis belyses tidligere forskning på kunnskapsnivå i skolen og senvirkninger av uoppdaget diagnose hos kvinner.

ADHD er en kompleks og heterogen klinisk lidelse, som vil si at symptomer innenfor diagnosen vil være svært varierende (ADHD Norge, 2017). Nyere forskning tyder på at alle i stor grad har de samme symptomene, men at disse oppleves og kommer til uttrykk på forskjellige måter. Årsaken til dette er blant annet kjønns spesifikke normer og forventninger. Diagnosen er derfor ikke bare biologisk betinget, men utviklingen av symptomer og opplevelsen av disse påvirkes i stor grad av sosiale og kulturelle faktorer (ADHD Norge, 2017). Variasjon i symptombilde gjør det mulig å skille mellom de tre undergruppene ADHD-HI, ADHD-U og ADHD-K (Hoem, 2021). ADHD-K opptre hyppigst (50–75%), sammenlignet med ADHD-U (20–30%) og ADHD-HI (10–15%) (Wannag, 2010). Da jeg har avgrenset oppgaven til å primært omhandle jenter og kvinner med ADHD-U, vil jeg grundigst redegjøre for denne undergruppen.

Symptomer ved ADHD-HI vil vise seg ved hyperaktivitet i form av kroppslig uro, fikling, vansker med å sitte i ro over tid og høy motorisk aktivitet. Impulsiviteten kommer gjerne til uttrykk gjennom avbrytelser, vansker med turtaking og ved at man prater før man har tenkt seg om (ADHD Norge, 2020). Hyperaktivitet er ofte det symptomet som er minst stabilt over tid (ADHD Norge, 2017).

Ved ADHD-U preger hyperaktivitet symptomene i svært liten grad, mens uoppmerksomhet og konsentrasjonsproblemer ofte byr på store utfordringer. Manglende evne til vedvarende fokus og organisering, kan føre til vansker ved gjennomføring av en aktivitet. Underkategorien kjennetegnes gjerne ved hyppig aktivitetsbytte uten å fullføre påbegynt aktivitet, at man lett distraheres ved ytre stimuli og dagdrømming (ADHD Norge, 2020). ADHD-U blir gjerne stilt senere i livet, hvor mindre framtrepende og mer internaliserte symptomer hevdes å være årsaken til dette. Symptombildet gjør det vanskeligere å oppdage ADHD-U, sammenligner med de to andre variantene. Personer med ADHD-U er ofte stille og rolige, men kan oppleve en indre uro eller rastløshet. De opplever ofte vansker med å disponere tid, samt gjennomføre det de har tenkt, grunnet uoppmerksomhet, hyppig skifte av fokus og ytre stimuli, samt grunnet forstyrrelser ved egne tanker (ADHD Norge, 2021b). Studier viser at ADHD-U opptre 2,2 ganger hyppigere hos jenter, sammenlignet med gutter (Biederman et al., 2002).

ADHD-K, er en kombinasjon av ADHD-HI og ADHD-U, og vil ha utfordringer ved hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet (ADHD Norge, 2020).

For barn under 18 år regnes forekomsten å være på mellom 3-5%, hvor kjønnsfordelingen er 4:1 i guttenes favør. For 2/3 av de som får diagnosen før fylte 18 vedvarer symptomene også i voksen alder. Dette tilsvarer 2-3% av alle personer over 18 år, hvor kjønnsfordelingen nærmest er lik. Arv er hovedårsaken til diagnosen, selv om diagnosen også kan komme av andre årsaker (ADHD Norge, 2021).

2.1 Diagnosens kompleksitet og nyanserte symptombilde

ADHD er mer enn begrepene hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt. Disse tre begrepene favner ikke variasjonen, dybden og kompleksiteten ved diagnosens symptombilde. Forklaringsmodeller i nyere tid legger derfor eksekutive funksjoner og hjernens belønnings- og motivasjonssystem til grunn, som årsak til funksjonssvikt på ulike områder ved ADHD (ADHD Norge, 2017).

2.1.1 Kjemisk ubalanse

Forskning tyder på fremre del av hjernen, kalt pannelappen, fungerer dårligere hos personer med ADHD (Hoem, 2021). Kjemisk ubalanse, grunnet lite av signalstoffene dopamin og noradrenalin, hevdes å være årsaken til områdetets nedsatte funksjon. Stoffene er viktig for kommunikasjon mellom pannelappen og hjernens andre deler, samt for signaloverføring mellom nervecellene, hvilket medfører lav aktivitet i pannelappen (Hoem, 2021). Dopamin har betydning for motorikk, oppmerksomhet og impuls kontroll, noe som forklarer årsaken til uoppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet ved ADHD. Dopamin ansees som hjernens belønningssystem som fører til følelse av glede, velvære og nytelse. Dopamin skilles ut som belønning ved utførte oppgaver som holder oss i live. Å utføre oppgaver som oppleves som meningsfulle, øker dopaminnivået i hjernen, hvor den positive følelsen gir økt motivasjon til å gjenta handlingen. Hvor betydningsfull oppgaven oppleves for personen, vil gjenspeile seg i mengden utskilt dopamin. Ved ADHD velges ofte oppgaver som gir avkastning i form av dopamin, framfor uinteressante oppgaver som krever utholdenhet og høy innsats, og som gir lite dopaminbelønning (Leer, 2021).

2.1.2 Eksekutive funksjoner

For personer med ADHD kan hverdagslige gjøremål oppleves som svært utfordrende, noe som kan skyldes dopaminmangel (Hoem, 2021). Dette har blant annet betydning for *arbeidsminnet*, som er essensielt for å styre atferd og å holde oppmerksomheten mot aktiviteten gjennom et handlingsforløp. Vi er avhengige av å huske planen, for å kunne følge og utføre den. Et mindre fungerende arbeidsminne får derfor konsekvenser for eksekutive funksjoner, som er kognitive funksjoner hjernen utfører (Engh, 2014). Eksekutive funksjoner er et samlebegrep, og omhandler mer enn bare arbeidsminnet (Leer, 2021). Jeg vil i det følgende gjøre rede for de eksekutive funksjonene.

Ved ADHD har man ofte utfordringer med viljestyrt *oppmerksomhet*, hvor vedvarende oppgavefokus over tid er utfordrende. Dette kan medføre *konsentrasjonsvansker*, som forstyrres av indre tanker og ytre stimuli, som er vanskelig å sile ut for personer med ADHD. Derav blir man lett distraheret, hvor manglende *impulskontroll* medfører nedsatt evne til å sortere og regulere hvilke impulser som får oppmerksomheten, og handling kommer ofte før tanken. Impulsivitet kan også være høylytt prating, samt motorisk og mental hyperaktivitet. Ved ADHD mangler man også ofte et lineært forhold til tid, såkalt *tidsblindhet*, hvilket kan by på utfordringer i hverdagen. Tidsblindhet inntreffer spesielt når personer med ADHD er i hyperfokus, tid og rom opphører, og man er effektiv og konsentrert over lengre tid. Ved hyperfokus, men også ellers, har personer med ADHD vansker med å skifte fokus raskt, selv om forholdene rundt krever det. Det er altså ikke evnen til å skifte fokus en person med ADHD mangler, men evnen til å bestemme når. Denne evnen kalles *mental fleksibilitet*, og er av stor betydning for våre selvreguleringsevner. *Selvregulering* er derfor utfordrende for personer med ADHD. *Helhetlig tenkning* er også utfordrende, noe som kan gjøre det vanskelig organisere egen hverdag (Leer, 2021).

Svikt i nevnte eksekutive funksjoner ved ADHD, er av stor betydning for evnen til å organisere, planlegge og strukturere egen hverdag, da det er utfordrende å beregne nødvendig tid, samt prioritere rekkefølge og viktigheten av gjøremål (Leer, 2021)

Svært mange med ADHD opplever også eksekutiv funksjonssvikt ved *mental utholdenhet* og *følelsesregulering* (Leer, 2021). Ved lav mental utholdenhet gir man ofte lett opp ved uinteressant eller kjedelig oppgaver. Dette gjelder spesielt unge voksne eller barn i slutten av tenårene. Manglede selvreguleringsevne i sosiale situasjoner kan også føre til uheldige utsagn eller reaksjoner som bryter med normen i miljøet eller situasjonen (Leer, 2021).

Svikt i de eksekutive funksjonene har betydning for motivasjon hos mennesker med ADHD, hvor sentralstimulerende medisiner kan føre til at man bedre mestrer disse funksjonene (Leer, 2021). Medisinen vil øke utholdenhet og innsats på mange av de områdene man opplever funksjonssvikt (Hoem, 2021).

2.2 Kort om diagnosekriterier

ADHD er en symptomdiagnose hvor man må dokumentere at det foreligger et tilfredsstillende antall symptomer før man stiller diagnosen (Leer, 2021). Man må også dokumentere at det foreligger en funksjonssvikt på to av tre områder, eksempelvis familiesituasjonen, jobb- eller skolesituasjon og i sosiale relasjoner, grunnet symptomene. For høyt intelligente elever som vokser opp i et trygt og forutsigbart miljø, kan evnenivå og miljø bidra til å maskere og kompensere for funksjonssvikt og utfordringer. En god ytre struktur og derav gode karakterer, kan medføre at man ikke blir fanget opp. Uten utredning og tilgang på adekvat hjelp, tilrettelegging og behandling, vil ikke læringsutbyttet tilsvare elevens evnenivå og potensiale (Leer, 2021).

For utredning av ADHD i Norge bruker vi diagnosemanualen International Classification of Diseases (ICD-10) utviklet av WHO (Rønhovde, 2018). Det kodes etter ICD-10, men diagnosen stilles dersom kriteriene ved diagnosemanualen *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders version 5* (DSM-5) er oppfylt (Helsedirektoratet, 2016). Diagnosemanualene er resultat av mange års forskning, tidligere basert på hvite gutter i skolealder. Jenter, førskolebarn, barn med etnisk minoritetsbakgrunn og voksne med ADHD oppfylte derfor ikke diagnosens symptomkrav, som resulterte i senere diagnose (Rønhovde, 2018). Det er først de siste årene at forskningen på ADHD har økt betydelig (Taylor, 2011, gjengitt i Ørstadvik, 2016). Ved utredning av voksne vil mange bare delvis oppfylle diagnosemanualens krav. Justerte krav i DSM-5 vil i noe grad ivareta endringene i voksnes symptombilde (Helsedirektoratet, 2018).

Rundt 50–70 % har også symptomer i voksen alder. Symptomene vil ofte arte seg i organiseringsvansker, uoppmerksomhet og kognitiv impulsivitet, hvor plutselige tanker gjør at man sporer av. Sett utenfra er problemene kraftig redusert, men på innsiden preges man gjerne av kaostanker, manglende struktur og oversikt, selvreguleringssvansker, og utfordringer med å oppfylle krav i hverdagslivet (Owens et al., 2014). Konsekvenser av sen utredning, kan hos voksne vise seg i symptomer som hyppig opplevelse av kjedsomhet, frustrasjon, rastløshet, liten tålmodighet og spenningsøkende atferd. De tenderer å føle seg mislykket uansett resultat, og risikoen for rus- og alkoholmisbruk er forhøyet (Rønhovde, 2018).

2.3 Hensikten med diagnosen

Hensikten med diagnosen, skriver Kristin Leer (2021), er at den skal bidra med å oppnå selvinnsett. Kunnskap om egen diagnose kan gi økt forståelse for hvorfor man ikke mestrer på lik linje med jevngamle. Innsikt i egne utfordringer og forklaring på disse, vil kunne gjøre det enklere å nyttiggjøre seg hjelpemidler og mestringsstrategier, samt gjøre tilpasninger i miljøet, for å kompensere og begrense kostnadene ADHD-diagnosen innbefatter. Også medisiner vil kunne utgjøre en betydelig forskjell. Diagnosen handler om å oppnå en selvforståelse, og derav kunne tilrettelegge for en bedre hverdag.

Utredningens betydning for selvforståelse hos mennesker med ADHD vises i Hannås' (2010) forskning, hvor informantene før utredning forteller om utbrenthet og flere «møter med veggen, samt utfordringer med å oppfylle de ulike rollene i livet. Mange opplevde å føle seg dumme, at noe var galt og at de ikke strakk til etter gjentatte nederlag. Derav følte informantene på annerledeshet og manglende sosial tilhørighet til fellesskapet (Hannås, 2010).

Etter utredningen opplevde de fleste informantene lettelse. ADHD-diagnosen og ny kunnskap bidro til å konkretisere og begrepsfeste problemer eller tidligere hendelser, slik at de enklere mentalt kunne forstå sammenhengene (Hannås, 2010). Kunnskapen ble en ressurs de tidligere ikke hadde kunnet anvende, grunnet uvitende om diagnosen. Kunnskap anses derfor som diagnostisk betinget ressurs, hvor kunnskapen var betydningsfull for bruk av mestringsstrategier og for eget identitetsarbeid. Ved å endelig få en forklaring på gjentatte nederlag, tilkortkommenhet og annerledeshet, var det enklere å akseptere dette. Samtidig bidro diagnosekunnskap til økt selvinnsett, bedre situasjonshåndtering og kontroll på ulike livsområder (Hannås, 2010).

2.4 Mulige årsaker til sen utredning av jenter

Det hevdes å være mange ulike årsaker til at ADHD blir oppdaget senere hos jenter, enn hos gutter. Jeg vil gjøre rede for noen mulige årsaker for å belyse problematikken, samt å senere kunne se dette opp mot egne funn og konsekvenser av sen utredning.

ADHD-diagnosen overses ofte hos jenter, og blir ofte oppdaget og behandlet først i voksen alder. En av hovedårsakene til dette er manglende kunnskap om symptombildet hos jenter og kvinner med ADHD. (ADHD Norge, 2017). Videre er heller ikke jenters symptombilde anerkjent som typiske kjennetegn som indikasjon på diagnosen. Tidligere utredning av jenter med ADHD fordrer økt kunnskap i samfunnet, men også blant lærere, foresatte og helsepersonell. Riktig kunnskap og verktøy vil være nødvendig for å gjenkjenne spesifikke symptomer hos jenter (Quinn & Wigal, 2004). Dette gjelder også ved ADHD-U hos jenter, hvor kunnskap om symptombilde og symptomvariasjoner mellom kjønnene, er av stor betydning for hvor vidt jentene blir oppdaget, og for behandlingen de blir tilbudt (Zambo, 2008).

Manglende kunnskap om ADHD hos jenter kan sees i sammenheng med at tidligere forskning baserte seg på unge gutter, noe som har ført til at forståelsen av diagnosen og de diagnostiske kriteriene har tatt utgangspunkt i denne gruppen (ADHD Norge, 2017). I tillegg viser gutter oftere synlige hyperaktive symptomer, sammenlignet med jenter. Dette resulterer i at jenter sjeldnere blir henvist til helsetjeneste for utredning (Carbonneau et al., 2020; Rønhovde, 2018; Quinn & Madhoo, 2014; Quinn & Wigal, 2004; Hinshaw, 2021).

En annen mulig årsak, er at det hovedsakelig er jenter med betydelig funksjonsnedsettelse som henvises til hjelpeapparatet. Dette kompliserer tolkningen av prøveresultater, og kan potensielt maskere kjønnsforskjeller i symptomer ved ADHD (Weiss et al., 2003). Dette kan tolkes som at jenter, i større grad enn gutter, maskerer utfordringer med egne ADHD-symptomer ved hjelp av mestringsstrategier (Quinn & Madhoo, 2014). Mestringsstrategier kan viser seg i iherdig innsats, tid og energi for å mestre på lik linje med jevnaldrende. Hyperfokus, gjennomsnittlige eller gode karakterer etter intens innsats, bidrar til å maskere vanskene, og øker sannsynligheten for at jentenes ADHD forblir uoppdaget. Utad fungerer de tilsynelatende godt på skolen, men kostnaden for disse jentene er store. Ved høyere utdanning kan jentene komme til å «møte veggen» når de akademiske kravene til lesing, skriving og hukommelse øker (Nadeau et al., 1999; Quinn, 2005).

Tillegglidelser er også delvis årsak til sen utredning av jenter, da angst og depresjon gjerne opptrer som følger av ubehandlet ADHD. Diagnosen forblir uoppdaget, da ADHD-symptomene feilaktig tilskrives sameksisterende tilstander. Det er derfor nødvendig at helsevesenet er bevisst jenter og kvinners spesifikke symptombilde ved ADHD, slik at de får riktig diagnose og behandling (Quinn & Madhoo, 2014; Quinn, 2005).

2.5 Tillegglidelser og skoleopplevelser hos jenter med ADHD

ADHD-diagnosen ledsages ofte av andre diagnoser og vansker (Rønhovde, 2018), hvor omtrent 70% av alle personer med ADHD også har andre sameksisterende diagnoser (Leer, 2021). Dersom diagnoser utvikles som følger av en annen, kalles dette tilleggsdiagnoser. Opptrer flere diagnoser samtidig hos en person, uten at en diagnose er opphav til en annen, kalles dette komorbide lidelser (Rønhovde, 2018). Hos kvinner diagnostiseres ofte tillegglidelser som primære vansker. Ofte fører dette til ytterligere problemer, da ADHD-diagnosen ikke blir oppdaget eller behandlet, og tilstanden vedvarer. Dette betyr at tillegglidelser, heller enn den underliggende ADHD-diagnosen, ofte blir diagnostisert (Quinn, 2005). Diagnoser som opptrer sammen med ADHD, kan være atferdsforstyrrelser, lese- og skrivevansker, motoriske vansker, depresjon og angst. Tilleggsvansker, i kombinasjon med ADHD-symptomer, gjør også annen læring ytterligere utfordrende (Jensen, 1999, gjengitt i utdanningsdirektoratet, 2006).

Elever med komorbide lidelser vil ha en ekstrabelastning, da konsentrasjonsvansker ved ADHD alene gjør det utfordrende å yte etter eget evnenivå. I tillegg er ADHD ofte å se sammen med sosiale vansker, da evnen til å lære hensiktsmessig mestring er påvirket (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette ses i sammenheng med sosiale kompetanse, som består av kunnskap, ferdigheter og holdninger som anvendes for å skape og vedlikeholde nye relasjoner. (Ogden, 2009, gjengitt i Glavin & Lindbäck, 2014). Elever med ADHD har utfordringer med å mestre og forstå sosiale koder. Identitetsutvikling og livskvalitet hos barn og unge vil i stor grad påvirkes av hvor vidt de er inkludert i fellesskapet, og hvordan de mestrer sosiale samspill med jevnaldrende. Uteblitt sosial mestring og ekskludering vil få alvorlige konsekvenser senere i livet, og vil potensielt medføre negativ selvoppfatning og ulykkelighet. Dersom ingen gjør noe for å inkludere eleven, kan eleven potensielt bli ytterligere isolert og innadvendt (Holmen, 2016). Greene et al. (2001) hevder at jenter med ADHD er svært utsatt for sosial funksjonsnedsettelse, hvor utfordringene viser seg i møte med ulike situasjon og personer. Atferd knyttet til komorbide lidelser ved ADHD-diagnosen, viste seg å bidra ytterligere til de sosiale utfordringene (Greene et al., 2001).

Et liv med ADHD kan by på emosjonelle utfordringer (Engh, 2014). Jenter med diagnosen tenderer ofte å finne internaliserende årsak til sine vanskeligheter, sammenlignet med gutter. Å oppleve at de selv har skyld i vanskene vil gi økt risiko for å utvikle emosjonelle problemer som manglende selvtillit, depresjon og spiseforstyrrelser (Engh, 2014).

2.6 Lærernes kunnskap om ADHD hos jenter

En amerikansk landsdekkende undersøkelse så på forståelsen av ADHD hos jenter, hvor den generelle befolkningen, samt lærere og foreldre av barn med ADHD deltok (Quinn & Wigal, 2004). Gruppene bestod av 100 deltakere hver. Undersøkelsen viste at flertallet av lærere (82%) anså en høyere forekomst av ADHD hos gutter, enn hos jenter. 85% av lærerne svarte også at jentene var de som mest sannsynlig forble udiagnostisert, hvorav 92% årsaksforklarte dette med et mindre framtreddende symptombilde. 42% fant det også utfordrende å gjenkjenne symptomer hos jenter, sammenlignet med gutter. Kun halvparten av lærerne informerte foresatte ved vistanken om ADHD hos jenter, grunnet usikkerhet rundt egen mening. Lærerne følte de manglet kunnskap om diagnosen generelt, sannsynligvis grunnet at kun 10% av skolene tilbydde opplæring om ADHD (Quinn & Wigal, 2004).

I 2011 ble et pilotprosjekt med formål om økt trivsel for elever med ADHD gjennomført (Snildal & Torgunrud, 2013). 12 lærere og elever med ADHD av disse lærerne deltok. Lærerne mottok 25 timer opplæring om diagnosen, hvor kunnskapsnivået ble kartlagt før og etter prosjektet. Det ble også elevenes trivsel. Selv om opplæringen kun resulterte i en 15 % økning i riktige svar ved kartlegging, rapporterte 11 av 12 lærere etter prosjektet å ha endret egen praksis. De fattet også mistanke om ADHD hos andre elever i elevgruppa. 8 av 9 elever hadde en positiv opplevelse av endringene og skolen etter prosjektet. Lærerne rapporterte også et redusert antall ADHD-symptomer hos elevene som deltok i prosjektet. Kartlegging i forkant av prosjektet viste et relativt lavt kunnskapsnivå om ADHD blant lærerne (Thune, 2020). Dette samsvarer med funnene i en mastergradsavhandling, hvorav de fire lærerne i studien uttrykte lite kunnskap om ADHD, og var usikre på hvordan best møte disse elevene. De uttrykte også et generelt lavt kunnskapsnivå om ADHD i skolen (Thune, 2020).

2.7 Lærerens relasjonskompetanse i møte med barn med ADHD

For eleven med ADHD er en god relasjon til læreren essensielt (Holmen, 2016). Gjennom troverdighet og forutsigbarhet kan læreren bygge tillit, dersom eleven oppfatter læreren som rettferdig og pålitelig. Det er viktig at læreren ser eleven, lytter og tar eleven på alvor. En tydelig lærer som kan tilby stabilitet, trygghet, aksept og faste, men ikke rigide regler, vil både kunne bidra til, og styrke elevens utvikling av en positiv identitet. I elevens relasjon til medelever, bør læreren være bevisst utviklingen, da elever med ADHD er sårbare av mange ulike grunner. Det er derfor viktig at læreren bidrar til en positiv sosial utvikling, hvor eleven ikke taper ansikt foran medelevene i klasserommet (Holmen, 2016).

Hvordan elever med ADHD blir møtt på skolen vil ha stor innvirkning på deres framtidsprognoser (Engh, 2014). Hvor vidt de har opplevd skolen som arena for mestring eller gjentatte nederlag, er også av betydning for elevenes framtid.

2.8 Senvirkninger av uoppdaget ADHD hos kvinner

Unge kvinner med ADHD oppsøker ofte behandling for lidelser knyttet til emosjonelle vansker og angst, hvor de egentlig strever med mange års ubehandlede symptomer ved

ADHD. Kvinner med lav selvtillit, skam og følelse av håpløshet sekundært til udiagnostisert ADHD, bør derfor ses som mulig angst og depresjon (Quinn, 2005). Dette kan sees i lys av en amerikansk studie med 102 kvinnelige deltakere i alderen 26–59, hvor halvparten av deltakerne var sendiagnostiserte kvinner med ADHD og tilsvarende kontrollgruppe av kvinner uten ADHD. Studien viste at kvinnene med ADHD i høy grad rapporterte å ha hatt depresjon (70,6%), angst (62,7%), og sosial angst (37,3%) i løpet av livet. Av kontrollgruppen var det kun 33,3% som rapporterte depresjon, 17,6 % med angst og 7,8 % med sosial angst (Rucklidge & Kaplan, 1997).

En studie om lært hjelpeløshet skisserer mulig sammenheng mellom manglende mestringserfaringer og emosjonelt reaksjonsmønster ved utfordrende situasjoner (Reid & Barkowski, 1987, gjengitt i Rucklidge & Kaplan, 1998). Lav selvfølelse blir et resultat av gjentatte nederlag og mislykkede forsøk på rette opp feilen, til tross for høy innsats. Uten en forklaring på uteblitt mestring, fører dette til lav selvtillit. I møte med utfordringer blir responsen en emosjonell reaksjon, til fordel for å legge innsats i å finne en praktisk løsning på problemet (Reid & Barkowski, 1987, gjengitt i Rucklidge & Kaplan, 1998). En annen konsekvens av uoppdaget ADHD, var at kvinnene følte seg svært hjelpeløse når det gjaldt å gjøre endringer i barndommen. Forhold til lærere, jevngamle og foreldre bar også et negativt preg, noe Rucklidge og Kaplan (1998, gjengitt i Rucklidge & Kaplan, 1997) anser som mulig årsak til kvinnes emosjonelle utfordringer i dag. Negative barndomsopplevelser anses derav som senvirkninger av stor betydning for kvinnes psykiske helse i voksen alder.

Dårlig selvtillit og manglende tiltro til egne evner, ses ofte som konsekvenser av negative skoleerfaringer. En utvikling hvor eget potensiale ikke er utnyttet, gjør det utfordrende å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som verdsettes i samfunnet. Følelsesrelaterte vansker i ungdomsalder vil også normalt få følger for atferd i voksen alder, da bearbeiding av vanskene tar lang tid (Engh, 2014).

3 Teorikapittel 2: Psykisk helse og læringsmiljø

I dette kapitlet gjør jeg rede for psykisk helse, læringsmiljø, lærerrollen, mestring og tilpasset opplæring. Dette var funn i studien min, og er nødvendig å beskrive for å kunne drøfte studiens funn.

Worlds Health Organization (WHO) definerer god psykisk helse som en tilstand hvor mennesket får realisere eget potensial, kan takle normale utfordringer i livet, er i stand til å arbeide produktivt og fruktbart, samt at man er i stand til å være en ressurs og bidragsyter i eget samfunn (Worlds Health Organization, 2021). Forskning viser at psykiske helse i stor grad påvirkes av selvverd (Orth et al., 2014; Watson et al., 2002), jeg vil derfor gjøre rede for selvoppfatning, selvverd og selvverdets betydning for psykisk helse.

3.1 Selvoppfatning og selvverd

Selvoppfatning er består av en rekke forventninger og oppfatninger som formes gjennom våre erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En persons vurdering, oppfatning og forventning, samt tro eller viten man har til seg selv, utgjør en persons selvoppfatning, og vil gjenspeile seg i personens følelser, atferd og motiver. Selvoppfatningen vil variere ved områder eller roller man inntar, og baserer seg på tidligere erfaringer som tolkes subjektivt. Andres oppfatning trenger derfor ikke samsvare med personens egen tolkning (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I tillegg til selvoppfatning, kan man også ha et generelt negativt eller generelt positivt syn på seg selv, og omhandler hvordan man verdsetter seg selv som person. Dette betegnes som selvverd, og er en viktig side ved selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Morris Rosenberg (1979, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018) definerer dette som en persons følelse av verdi, en følelse som er relativt stabil over tid.

Selvverdet dannes eller endres både i personen selv og i sosialt samspill med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Begrepet innebærer at man godtar seg selv for den man er, uavhengig av sterke og svake sider. En person som verdsetter seg selv har en trygghet som gjør at man ikke er opptatt av hvordan man blir oppfattet av andre. En person med lavt selvverd vil derimot være mer avhengig av andres anerkjennelse. De er mer usikre på seg selv, har et uklart bilde av seg selv, og søker derfor til andre i miljøet for kunnskap om seg selv og deres oppfatning av dem. Personer med sårbarhet for negativ vurdering og kritikk, samt usikkerhet i sosiale sammenhenger, vil prøve å unngå situasjon og personer som kan true selvverdet. Usikkerhet medfører også at de unngår å gi uttrykk for egne meninger og tanker, samt at de gjerne unngår risikofylte situasjoner eller valg (Rosenberg & Owens, 2001, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.1.1 Kilder til selvverd

Egne og andres forventninger påvirker selvverdet, hvor psykologisk sentralitet er av betydning for hvor vidt selvverdet påvirkes. Et område av psykologisk sentralitet er gjerne høyt verdsatt enten av oss selv, eller av andre i miljøet. Om vi lykkes eller mislykkes vil ha stor betydning for selvverdet (Harter & Mayberry, 1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). I personen selv kan selvverdet betraktes som et resultat av hva personen forventet å oppnå, sammenlignet med hva personen faktisk oppnådde på områder som oppleves som viktig for personen. Å ikke leve opp til egne ambisjoner vil kunne svekke selvverdet, mens positive erfaringer og mestring vil potensielt kunne styrke selvverdet (James, 1890, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I skolesammenheng vil faglige krav eller forventninger, signaler fra medelever eller lærere som kommuniserer at de ikke er verdsatt, samt egne ambisjoner, være forhold som kan true elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Opplevs skolen som psykologisk sentralt, kan det å ikke innfri dens forventninger i form av innsats, prestasjoner og resultater kunne true elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Viktig for selvverdet er også andres betingelsesløse anerkjennelse og sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette innebærer en følelse av være medregnet og ønsket, samt at ens tilstedeværelse oppleves som viktig. Betingelsesløs anerkjennelse vil styrke selvverdet, og innebærer respekt og inkludering av andre som oppleves som viktig for en selv, uavhengig av prestasjoner og evner (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Selvverd påvirker den psykiske helsen. Blant annet er det en klar sammenheng mellom lavt selvverd og depresjon (Orth et al., 2014; Watson et al., 2002). Samtidig viser studier at lavt selvverd over tid tenderer å resultere i angst og depresjon (Beck et al., 1990). Personer med lavt selvverd opplever oftere fysiske plager som smerter i hodet og mage, angst, depresjon, selvmordstanker og stress, sammenlignet med personer som er mer tilfredse og har høyere selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.1.2 Det dissonante miljøets betydning for selvverdet

Dissonant miljø, eller dissonant kontekst, er når en person i et miljø i stor grad skiller seg ut, hvor det er personens følelse av å skille seg ut, som gjør miljøet dissonant (Rosenberg, 1977, 1979, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Eksempelvis kan en elev skille seg ut fra miljøet grunnet sosial klasse, prestasjoner, etnisitet, religion, normer eller atferd.

Dissonant miljø eller kontekst, er når en person i et miljø skiller seg ut eller opplever å skille seg ut (Rosenberg, 1977, 1979, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det å skille seg ut kan være på grunn av sosial klasse, prestasjoner, etnisitet, normer eller atferd. Dissonant miljø har sammenheng med selvverd, for eksempel ved at et miljø som verdsetter prestasjoner vil kunne oppleves som dissonant for en person som ikke mestrer eller presterer på lik linje med andre (Rosenberg, 1977, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette gjør at personen kan oppleve seg negativt vurdert i miljøet. Personen som opplever miljøet som dissonant, vil ofte kunne føle seg annerledes, utenfor, isolert eller rar. Personen kan føle at noe er «feil» ved en selv, når man befinner seg i et dissonant miljø. Tar man miljøets normer og verdier opp i seg selv, og vurderer seg selv basert på disse normer, vil dette være et negativt grunnlag for selvvurdering (Rosenberg, 1977, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.1.3 Motivasjon og selvverd

Mennesker har et sterkt motiv for å verdsette seg selv, da det ligger et sterkt ubehag i å verdsette seg selv lavt. Dette er selvverdsmotivet, hvor vi bruker beskyttelsesmekanismer om vi opplever at selvverdet blir truet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Gode prestasjoner og personlig suksess er av essensiell betydning for selvverd og anerkjennelse, ifølge Covington (1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). For gode prestasjoner og personlig suksess, ansees evner som viktig. Derfor vil manglende evner også være den viktigste årsaken til nederlag. Elevens oppfatning av egne evner er derfor av stor betydning for selvvurderingen, selvverd og motivasjon.

I en undersøkelse gjennomført av Sidsel Skaalvik (1989, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018) var atferden «overstreving» observert som en beskyttelsesstrategi, hvor intens innsats var uttrykk for følelse av truet selvvverd hos eleven. Høy innsats og lave resultater ble observert hos eleven, hvor lærerens ros av høy innsats virket å opprettholde elevens høye innsats. Kombinasjonen av gjentatte erfaringer av høy innsats og lave resultater, vil oppfattes av eleven som en indikasjon på at man er dum (Covington, 1992, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I Covingtons selvvverdst teori (1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018) er elevens forventninger av betydning, hvor lave forventninger om å mestre vil vise seg i lav innsats ved oppgaveløsning, da eleven ønsker å gjøre konsekvensene av et mislykket forsøk minst mulig. Økt innsats kan bety risiko, da en dårlig eller mislykket prestasjon vil kunne tolkes som tegn på manglende evner. Tolkningen av årsak til egne resultater, kalles selvattribusjon, hvor resultatene baserer seg på elevens innsats eller evner. Attribusjon til innsats, sammenlignet med attribusjon til evner, vil i mye mindre grad virke truende på elevens selvvverd. Dette sees som en motivert atferd og et behov for selvbeskyttelse av eget selvvverd (Covington, 1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å muliggjøre attribusjon til innsats, må eleven oppleve at økt innsats gir gode resultater. Det gjelder også ved lave resultater hos eleven. Essensielt for å opprettholde attribusjon til innsats, er optimale utfordringer, hvor oppgaver og undervisning tilpasses den enkelte elevs forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.2 Tilpasset opplæring

I det følgende belyses den tilpassede opplæringens plass i lærerplanene i korte trekk, samt når skolen ble lovpålagt tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg har valgt å presentere nevnte innhold i *Mønsterplan for grunnskolen av 1974 (M74)* som var gjeldende da eldste informant begynte på skolen, samt i gjeldende læreplan. Tilpasset opplæring defineres ikke forut for redegjørelsen, da begrepets betydning kommer tydelig fram i redegjørelsen av hva *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* vektlegger ved tilpasset opplæring.

I Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974 (M74) ble prinsipielle synspunkter knyttet til blant annet segregering vektlagt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Tilpasset opplæring og det spesialpedagogiske ansvaret ble pålagt skolen, og spesialskoleloven ble innarbeidet i grunnskoleloven (Befring, 2016). Under mønsterplanens generelle del blir tilpasset opplæring vektlagt, hvor det er skolens ansvar å tilpasse undervisningen. Elevene skulle få oppgaver de med rimelighet kunne mestre. Undervisning og oppgaver skulle tilpasses etter individuelle forutsetninger ved evner, interesser, nivå, tempo og art. Kontaktlæreren (da «klasseforstander») hadde ansvar for nær og allsidig elevkontakt for at elevene skulle føle seg ivaretatt i skolen og for å skape trivsel, trygghet og et godt klassemiljø (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974).

I overordnet del av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* beskrives verdier og prinsipper for opplæringen. Punkt 3.2 omhandler undervisning og tilpasset opplæring, og stiller krav til tilrettelegging i skolen for alle elever, for å skape forutsetning for læring. I tillegg skal skolen stimulere til økt motivasjon, lærelyst og tro på mestring hos enkelteleven (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den tilpassede opplæringens formål er å sikre best mulig utbytte av den ordinære opplæringen for alle elever. Tilrettelegging kan gjennomføres ved

tilpassede arbeidsformer, metoder, organisering og læremidler. Uansett forutsetninger, skal elevene få likeverdige muligheter for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Av betydning for tilpasset opplæring, vektlegges varme relasjoner og innsikt i elevens behov som utgangspunkt for god klasseledelse. Vurdering, kartlegging og observasjon vil være utgangspunkt for å fremme læring og utvikling, samt for oppfølging av enkelteleven. Opplæringen skal oppleves som overkommelig og tilstrekkelig utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.2.1 Tilpasset opplæring og motivasjon

For at alle elever skal kunne forvente å lykkes, er tilpasset opplæring nødvendig (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dersom elevene har mestringsforventning eller opplever at skolefagene har verdi, vil motivasjonen øke. Dette gjenspeiler seg i økt innsats, utholdenhet og gjennom elevens valg (Durek, Vida & Eccles, 2006, Skaalvik & Skaalvik, 2015). Blant annet peker Eccles' og Wigfields på indre verdi til skolearbeidet som viktig for motivasjon, hvor gleden er knyttet til aktiviteten. Indre verdi til er en sterk drivkraft, da interesse, glede og positive følelser tilknyttes arbeidet (Wigfields et al., gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elevens faglige motivasjon er essensielt for optimal læring og utviklingen, hvor skolen og lærere må legge til rette for at elevene skal oppnå motivasjon ved eget skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjon fremmer læring og valg senere i livet, og sviktende motivasjon i skolesammenheng anses derfor som svært problematisk. For elevenes motivasjon og læringsglede, vektlegger LK20 et bredt utvalg læringsressurser og -aktiviteter i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som nevnt over, har alle elever krav på tilpasset opplæring. Hvilke tilpasninger som må gjøres, bør ta utgangspunkt i elevens evnenivå, hvor man bygger videre på det eleven allerede kan (Skogen & Holmberg, 2002, gjengitt i Skogen & Idsøe, 2016). Dersom eleven allerede kan det aktuelle fagstoffet, kan konsekvensen bli at eleven utvikler en passiv holdning til undervisningen, og derfor blir en passiv tilskuer som følger av manglende tilpasset opplæring. Kjedelig undervisning som ikke er tilpasset evnenivå, vil derfor kunne føre til at eleven mister motivasjon og fokus (Skogen, 2010a, gjengitt i Skogen & Idsøe, 2016). Opplæringen skal også tilpasses etter elevens læringskapasitet. Læringskapasitet er både genetisk betinget, og vil til dels være basert på tidligere erfaringer. Derav vil gode læringserfaringer kunne medføre bedre læringskapasitet. Motsatt, vil dårlige læringserfaringer medføre dårlig læringskapasitet (Skogen, 2010b, gjengitt i Skogen & Idsøe, 2016). Det bør også tilpasses etter læringsstil, da de vil være individuelle forskjeller i hvordan elevene best lærer (Skogen & Idsøe, 2016). Elever som ikke får tilpasset opplæring i form av tilstrekkelig utfordrende oppgaver og undervisning, vil ikke få utnyttet eget potensiale for læring, som videre kan føre til underbygning (Skogen & Idsøe, 2016).

3.3 Mestringsforventning og mestringserfaring

Mestringsforventning, eller «self-efficacy», er en teori utviklet av Albert Bandura hvor forventning om å mestre tar utgangspunkt i en persons forventninger til å gjennomføre en oppgave eller en utfordring en står ovenfor, her i henhold til elevens mestringsforventning i skolen (Bandura, 1981, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevens vurderinger, hva gjelder egen evne til å planlegge og gjennomføre for å mestre utfordringen, ligger til grunn for elevens forventning om mestring for oppgaven. Mestringsforventning baseres på selvvurdering, hvor eleven vurderer mestringsforventning ut fra hvilke oppgaven en står ovenfor, tilmålt tid, tilgjengelige hjelpemidler og arbeidsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2018).

Hvordan ulike situasjoner og oppgaver oppleves, vil variere med personens følelser, tankemønster, motivasjon og atferd, og har betydning for vår mestringsforventning. Utholdenhet, hvilke aktiviteter vi velger og innsatsen vi legger i arbeidet, vil derfor være avhengig av forventningene vi har til å mestre oppgaven (Bandura, 1997, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elever med lave forventninger til egen mestring, betrakter ofte nye situasjoner og oppgaver som truende. De tviler på egen kompetanse og er redd for å mislykkes, og unngår derfor slike situasjoner eller oppgaver, til fordel for aktiviteter de tror de vil lykkes med (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mestringsforventning er også av stor betydning for hvorvidt man evner å mestre selvregulering (Bandura, 2006, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Bandura (1997, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018) anser mestringserfaring, andres eksempler, verbal overtalelse, samt fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som kilder til mestringsforventning. Jeg vil primært redegjøre for mestringserfaring, da mestringserfaring var gjennomgående i empirien.

Tidligere erfaringer med mestring av liknende oppgaver kan til dels avgjøre om man forventer å mestre den aktuelle oppgaven. Tidligere mestringserfaringer med tilsvarende oppgaver, vil øke mestringserfaringen, mens mislykkede forsøk vil svekke mestringserfaringen (Bandura, 1986, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mestringserfaringene deles inn i reell mestring og opplevd mestring, som er av betydning for forventet mestring. Reell mestring er det man faktisk mestrer, objektivt sett, mens opplevd mestring er eleven subjektive opplevelse av mestring. Sistnevnte er det som hovedsakelig påvirker mestringsforventningen, men er også et produkt av elevens reelle mestring. Hva man legger i oppgaven av utholdenhet og innsats, stress og angst kommer an på elevens mestringsforventning, som videre har betydning for elevens reelle mestring. Oppsummert kan man si at dette er en sirkulær prosess, hvor reell mestring virker inn på opplevd mestring, som igjen har betydning for forventet mestring. Hvorvidt denne sirkulære prosessen er negativ eller positiv er avhengig av hvilke oppgaver man står ovenfor, hvilke kriterier man har for mestring, og attribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Jeg vil hovedsakelig trekke frem tilpasset opplæring, da dette er særlig relevant for analysefunnene. For å oppnå en positiv sirkulær prosess, bør oppgavene tilpasses elevens forutsetninger hva gjelder mestringsnivå, arbeidsformer og selvstendighetsgrad (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å utvikle og bevare mestringsforventning, forutsetter også tilpasset opplæring ved lærestoff, oppgaver og arbeidsformer, slik at eleven gis realistiske utfordringer som kan mestres med rimelig innsats. Hvilket medfører økt mestringserfaring, da disse erfaringene er en kilde til mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.4 Lærerrollen og læringsmiljø

Hensikten med en god klasseledelse er både å skape et rolig miljø, som gir rom for engasjement og faglig læring for elevene, samt å medvirke til elevens faglige og sosiale utvikling (Doyle, 1986, gjengitt i Postholm, 2013). Jeg vil gjøre rede for Skaalvik og Skaalviks (2018) forståelse av snever og vid betydning av klasseledelse.

En snever forståelse vektlegger at læreren utøver kontroll og klasseledelse med utgangspunkt i et knippe teknikker, hvor målet er å fremme læring, samt å motvirke læringshemmende atferd i læringsmiljøet. Forståelsen vektlegger regler, forventninger, ros

og anerkjennelse, samt sanksjonering ved uønsket atferd, som viktige elementer for å skape og opprettholde struktur, rammer og forutsigbarhet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Den utvidede forståelse av begrepet vil både inneholde den snevre forståelsen, samt andre pedagogiske prinsipper for god klasseledelse. Skaalvik & Skaalvik (2018) vektlegger blant annet motivasjon, selvregulert læring, trygge lærer-elev-relasjoner og å se elevens behov, som viktig for å utøve god klasseledelse innenfor en vid forståelse. Min tidligere redegjørelse av motivasjon og tilpasset opplæring, kan sees i sammenheng med motivasjon og det å se elevens behov, som vektlegges i begrepet. I henhold til oppgavens relevans vil jeg videre redegjøre for lærerens relasjonsarbeid, og trygge relasjoners betydning for klasseledelse, samt elevenes trivsel, læring og utvikling.

For å kunne lære og oppleve trivsel i skolen, er elevens opplevelse av trygghet viktig. Ved å vise forståelse og anerkjenne eleven, skaper dette trygghet, og krever at voksne forsøker å se og forstå barnet innenfra. Dette vil også øke elevens opplevelse av å tilhøre fellesskapet. Evne og vilje til mentalisering hos læreren i møte med elever, er viktig for elevens trygghet, læring og utvikling (Brandtzæg et al., 2016). Å forstå andre og seg selv innenfra betegnes som mentalisering. Begrepet refererer til menneskers iboende evne til å forstå andres og egen mentale tilstand og atferd, med utgangspunkt i følelser, behov og ønsker (Allen mfl. 2008, gjengitt i Brandtzæg et al., 2016). Lærerens oppgave er å oppfatte hva som blir kommunisert gjennom atferden for å kunne tilby støtte og hjelp. Elevene trenger å kjenne at noen er der for å beskytte dem, og at de er innstilt på å gripe inn dersom det skulle oppstå situasjoner som fører til redsel og usikkerhet hos eleven (Brandtzæg et al., 2016).

Vår tilknytning til andre mennesker, beskrives som det følelsesmessige båndet man har utviklet til en annen person. Barn med trygg tilknytning vil oppleve trygghet og tilhørighet, og utforske selvstendig, men vil også kunne oppsøke hjelp hos tilknytningspersoner om noe oppleves som vanskelig. Barn som tidligere har opplevd manglende sensitivitet og støtte overfor egne behov, vil kunne føle usikkerhet rundt tilknytningspersonens tilgjengelighet når barnet eventuelt måtte føle behov for dem. De tenderer derfor å skjule egne behov (Brandtzæg et al., 2016; Eriksen & Lyng, 2018). Dersom læreren ikke viser interesse for elevens opplevelse av situasjonen, vil dette motvirke utviklingen av en anerkjennende lærer-elevrelasjon (Thorsen & Christensen, 2018)

Lærerens kunnskap om tilknytningsteori er viktig for å kunne skape trygghet i klasserommet. Manglende følelse av trygghet vil kunne ha negativ innvirkning på læring, utvikling av god selvforståelse, nysgjerrighet og selvtillit (Brandtzæg et al., 2016). En relasjonsorientert lærer har betydning for elevenes trivsel og trygghet i skolehverdag. Lærerens møte med elevene vil være preget av bevisst kunnskap om relasjonsarbeid og tilknytning. En relasjonsorientert lærer vil også se enkelteleven, har et positivt elevsyn, forsterker ønsket atferd med ros, framfor sanksjonering ved negativ atferd, samt setter relasjonsarbeidet høyt. Å se elevene innebærer å møte elevene med respekt, varme og oppmerksomhet, hvor man ser elevenes behov, følelser og relasjoner med andre (Eriksen & Lyng, 2018). Et genuint ønske om å forstå og bli kjent med elevene viser seg gjennom aktiv lytting, gode spørsmål og samtaler. Slik viser læreren at en tar elevens opplevelser på alvor og at eleven kan stole på at læreren tar grep (Eriksen & Lyng, 2018).

En negativ lærer-elevrelasjon kan smitte over på elev-elevrelasjoner, da læreren er en viktig rollemodell. En lærer med negativ oppfatning og væremåte ovenfor enkeltelever,

som uttrykkes ved kommentarer og bemerkninger, vil dette øke sjansen for at medelevene gjøre det samme (Hughes & Chen, 2001; Hughes & Im, 2016, gjengitt i Fallmyr, 2020).

3.5 Læringsmiljø og mobbing

Det å være en del av en klasse vil ikke automatisk si at man er inkludert. Medlemskapet i det formelle fellesskapet gir muligheter for å oppleve deltakelse, aksept, anerkjennelse og inkludering, men medlemskapet innebærer også en risiko for å bli ekskludert (Søndergaard, 2009, gjengitt i Eriksen & Lyng, 2018).

I henhold til oppgavens relevans, finner jeg det hensiktsmessig å definere mobbebegrepet. Mobbing er når én eller flere individer gjentatte ganger påfører noen skader eller ubehag, i form av negative, bevisste handlinger (Olweus, 1992, gjengitt i Eriksen og Lyng, 2018). Mobbingen vil kunne føre til følelsesmessig, fysisk og sosialt stress, samt at man isolerer seg sosialt og presterer dårligere faglig (Wolke et al., 2013). Elever som isolerer seg sosialt, blir utstøtt eller mobbet, kan bli så oppslukt i de sosiale vanskene at eleven blir ute av stand til å konsentrere seg om det skolefaglige (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å oppleve å ikke bli inkludert i det sosiale fellesskapet i skolen, øker risikoen for blant annet depresjon. Ikke minst vil mobbing øke risikoen for å utvikle depresjon, angst, panikkforstyrrelse og lavt selvbilde (Arseneault et al., 2010; Wolke et al., 2013).

4 Metode

Problemstillingen for denne oppgaven er «Hvordan har tre kvinner opplevd egen skolegang med uoppdaget ADHD uoppmerksom typ, og hvordan har dette preget dem i voksen alder?». I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske aspekter og valg i forskningsprosessen. Først gjør jeg rede for kvalitativ metode fenomenologi og intervju. Deretter min rolle som forsker, før jeg videre beskriver forskningsprosessen, utforming av intervjuguide, utvalg av informanter, datainnsamlingen, transkripsjon og analyseprosessen. Avslutningsvis diskuterer jeg studiens kvalitet og etiske betraktninger.

4.1 Kvalitativ metode

Valg av metode bør være basert på hva du ønsker å forske på (Silverman, 2013). Videre, vil valg av metode, basere seg på hvilken problemstilling man ønsker å studere (Kleven & Hjaldegaard, 2018). Jeg valgte først tematikk og problemstilling, og ut fra dette ble kvalitativ metode mest hensiktsmessig.

Kvalitativ metode kjennetegnes ved ønsket om å oppnå forståelse for et sosialt fenomen, og nær kontakt mellom forsker og informanter, ofte gjennom intervju. Tilnærmingen egner seg godt til forskning ved sensitive emner og personlige forhold (Thagaard, 2018). For å kunne besvare problemstillingen ble det viktig å få tak på kvinnenes subjektive opplevelser, og la dem utdype i den grad de ønsket.

Jeg finner det hensiktsmessig å belyse studiens vitenskapsteoretiske forankring, da den vitenskapelige tradisjonen er gjennomgående for oppgavens metode.

4.2 Vitenskapsteori

I forskningsprosjekter anses det å diskutere sammenheng mellom problemstilling, analysestrategier og teorigrunnlag som hensiktsmessig, hva gjelder å underbygge studiens gyldighet (Tjora, 2021). Da jeg gjennom oppgavens metodedel vil redegjøre for valg basert på fenomenologisk tilnærming til forskningsprosessen, presenteres tilnærmingen her.

Som kvalitativ design, ønsker fenomenologien å utforske menneskers erfaringer, tanker og opplevelser om et fenomen. Subjektiv forståelse er i fokus, da formålet er å forstå meningen med et fenomen ut ifra en gitt gruppe menneskers øyne. Man vil forstå mennesker og deres livsverden basert på deres forståelse. Mennesket anses som skaperen av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Derav vil forskeren være interessert i opplevelsen av informantens erfaring. I denne studien ønsker jeg å belyse tre kvinners subjektive opplevelser av egen skolegang og sent oppdaget ADHD-U. En fenomenologisk tilnærming vil derfor være mest hensiktsmessig, i tillegg til at jeg gjennom denne tilnærmingen kan vektlegge det beskrivende fremfor det forklarende (Nyeng, 2012). En ytterligere redegjørelse av fenomenologi som kvalitativt forskningsdesign gis under «4.9 Analyse: En fenomenologisk tilnærming.

4.3 Intervju som metode

Ved fenomenologisk forskning er målet å forstå konkrete relasjoner som er å finne i en erfaring i en bestemt situasjon, i en spesifikk kontekst. Da dette har forgått i fortid, er en samtale måten å få tak i disse opplevelsene på (Moustakas, 1994, sitert i Postholm, 2002). Intervju kan derfor ses å være den fortrukne metoden innenfor fenomenologien (Postholm, 2005; Christoffersen & Johannessen, 2012), hvor det kvalitative intervjuet ses som virkeliggjørelsen av fenomenologisk vitenskap, da vitenskapen er basert på vår opplevelse

av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju som datainnsamlingsmetode vil gi innsikt i menneskers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018). For å få tilgang til kvinnenens kunnskap i form av subjektive opplevelser, synspunkter og selvforståelse valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som metode, da jeg ønsket kvalitativ kunnskap og deltakernes beskrivelser for å oppnå en rikere forståelse av de tre kvinnenens opplevelse av skolegangen med uoppdaget ADHD-U (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den mest benyttede former for intervju er semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Intervjuformen kjennetegnes ved forhåndsbestemte tema og forslag til spørsmål, hvor rekkefølgen på spørsmål kan variere. Man kan også stille oppfølgings-spørsmål som potensielt kan berike datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2018). Da jeg ønsket utfyllende beskrivelser om informantens opplevelser, valgte jeg semistrukturert intervju som ga rom for oppfølgingsspørsmål, og utfyllende svar. Tjora (2021) bruker betegnelsen dybdeintervju om samme intervjuform, og hevder dybdeintervjuet tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. Dette fordi intervjuer ønsker å forstå informantens opplevelser og hvilke refleksjoner informanten har rundt disse (Spradley, 1979, gjengitt i Tjora, 2021). Kvale og Brinkmann (2015) skriver også om forskningsintervju innenfor fenomenologien, men kaller dette «det semistrukturerte livsintervju», da man ønsker å få tilgang til menneskers opplevelser av et fenomen i sin livsverden. Jeg vil videre bruke betegnelsen dybdeintervju i denne oppgaven.

4.4 Forskerrolle og forforståelse

Kvalitativ forskning er basert på den fortolkende tradisjonen, hvor forsker er bevisst på at man ikke kan være fullstendig objektiv i prosessen (Repstad, 1993, gjengitt i Tjora, 2021). For å gjøre eget forskningsprosjekt refleksivt har jeg undersøkt egen tolkning og hvilke aspekter som påvirker denne. Ved egen oppfattelse av den sosiale virkeligheten som informantene presenterer, har jeg tatt med meg min posisjon som lærerstudent, perspektiver og forståelse av tematikken og derav interaksjon med informantene med inn i forskningen, noe som anses å være en naturlig del av forskningsverdenen (Charmaz, 2014, gjengitt i Tjora, 2021). Seale (1999, gjengitt i Tjora, 2021) hevder at personlig interesse ikke skal gjøres til en ulempe, men at det vil være nødvendig å gjøre godt rede for forskerens posisjon, hvilke analyser som er forskerens, hvilken informasjon som fremkommer ved datagenerering. Jeg vil derfor gjøre rede for hvordan mitt personlige engasjement, kunnskap og erfaring kan komme til å prege forskningen, hvor personlig engasjement og særlig kunnskap ofte ses som en forutsetning for å forske på aktuelle områder (Tjora, 2021).

Studiens tematikk er inspirert av både egne erfaringer og tematikkens aktualitet i dag, som belyst i oppgavens innledning. Jeg fikk selv påvist ADHD uoppmerksom type for ett år siden, og har i etterkant av utredning tilegnet meg et rikt kunnskapsgrunnlag om ADHD generelt, og om ADHD hos jenter og kvinner. Det har derfor vært viktig for meg i denne studien å være åpen om min faglige og hverdagslige forståelse av tematikken, og at jeg underveis i prosessen har justert egen forståelse (Repstad, 1993, gjengitt i Tjora, 2021). I en intervjusituasjon kan min kunnskap og erfaring være fordelaktig ved utarbeidingen av intervjuguiden, men det kan også være en ulempe, dersom jeg tar med meg forutinntatte forståelser inn i intervjusituasjon (Tjora, 2021). I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen har jeg derfor gått inn i intervjusituasjonen med en åpen holdning, hvor jeg har forsøkt å sette min forforståelse og egne erfaringer til side, for å unngå at disse skulle påvirke min oppfatning av informantens beskrivelser av sine opplevelser (Kvale &

Brinkmann, 2015). Samtidig bestreber man innenfor fenomenologien å forstå et annet menneske, ved «å se det samme» som det aktuelle mennesket ser. For å lykkes med dette, måtte jeg sette meg godt inn i informantenes situasjon, eller livsverden (Gustavsson, 2001, gjengitt i Dalen, 2011).

Gjennom hele prosessen, har jeg forsøkt å reflektere over egen posisjon, både ved forberedelsene og i møte med informantene i intervjuene, men også vet analysearbeid og tolkninger. Ved å være klar over egen posisjon, samt egen forståelse og kunnskap, har jeg også kunne ta hensyn til dette i prosessen. Jeg forsøkte i intervjusituasjonen å sette egne erfaringer og forforståelse til side, men i en helhetlig forskningsprosess, vil det være umulig å være fullstendig objektiv. Min tilnærming til intervjusituasjonen, samt analyse- og tolkningsarbeidet vil derfor til dels være preget av mine forutsetninger og erfaringer, som tidligere nevnt vil være en naturlig del av forskningsverdenen. Selv tror jeg at de erfaringene jeg har ved diagnosen, har ført til et rikere forståelsesgrunnlag, hva gjelder å sette meg inn i informantenes situasjon, og «å se det samme» som dem. Empirien i kvalitative forskningsintervju skal til slutt gis en vitenskapelig forklaring (Kvale & Brinkmann, 2009, gjengitt i Dalen, 2011), hvor jeg i mine tolkninger i resultatkapitlene støtter meg på relevant teori og tidligere forskning på området.

4.5 Utforming av intervjuguide

Å skape mange forgreninger og delspørsmål ut fra problemstillingen er en forutsetning for å skape gode spørsmål og spørsmål som kan bidra til å besvare problemstillingen (Dalen, 2011; Nyeng, 2012). Jeg forsøkte derfor å lage intervjustørsmål ut fra den overordnede problemstillingen. Det er viktig at informantene opplever spørsmålene som relevante, som krever at forsker har kunnskap og en teoretisk forståelse av fenomenet man ønsker å forske på (Postholm, 2005; Kvale & Brinkmann, 2015). Som ved fenomenologiske studier, utformet jeg intervjustørsmålene med utgangspunkt i relevant teori og mine erfaringer (Postholm, 2002). Da jeg har satt meg inn i relevant teori og tidligere forskning både før masterprosjektets start grunnet egeninteresse, og følgelig i stor grad under forskningsprosessen, hadde jeg et godt teoretisk forståelsesgrunnlag ved utarbeiding av intervjuguiden. Jeg betrakter også mine egne erfaringer på området som formålstjenlig for utformingen av relevante spørsmål, både i henhold til informantene og problemstillingen.

Jeg utarbeidet 26 intervjustørsmål med utgangspunkt i dybdeintervjuet, som i grove trekk innebærer tre faser (Tjora, 2021) (Vedlegg 1). I innledningsfasen utarbeidet jeg enkle og konkrete spørsmål vedrørende informantenes selv, arbeid og familiesituasjon. Slike uformelle spørsmål kan skape trygghet, ved at informanten føler en behersker situasjonen (Tjora, 2021). Videre utformet jeg refleksjonsspørsmål, hvor man går i dybden av tematikken. Jeg valgte å innlede fasen med overgangsspørsmål tilknyttet tematikken, slik at overgangen ikke ble så stor. Deretter utarbeidet jeg refleksjonsspørsmål som tillater informantene å gå i dybden. Til slutt formulerte jeg avrundings spørsmål for å normalisere intervjusituasjonen mellom meg og informantene. Disse var blant annet knyttet til eventuelle spørsmål informantene måtte ha, om de ønsket å ta bort noe, eller om de hadde noen tilføyinger (Tjora, 2021). Spørsmålene ble utformet slik at informantene kunne fortelle fritt om sine opplevelser, uten at spørsmålene var ledende, krevde forkunnskap eller berørte sensitive områder (Dalen, 2011). Imidlertid var det vanskelig å skulle forutse hvilke følelser og opplevelser informantene knyttet til tematikken. Dette belyses nærmere under «4.11 Etske betraktninger». For å sikre at spørsmålenes relevans for tematikken og problemstillingen, og at de var velformulert, ble intervjuguiden diskutert på veiledning.

4.6 Utvalg og presentasjon av informantene

Ved kvalitative studier vil utvalget av informanter baseres på egnede kvalifikasjoner og egenskaper som er strategisk i henhold til oppgavens problemstilling, et såkalt strategisk utvalg (Thagaard, 2018). I fenomenologiske studier stilles krav til informantenes forutsetninger til å kunne belyse studiens fokusområde. Dette krever at informantene har spesifikke opplevde erfaringer (Postholm, 2002). For å forsikre meg om at informantene hadde forutsetninger påkrev for å kunne belyse tematikken, gjorde jeg derfor et strategisk utvalg. Informantene skulle være kvinner over 18 år, med påvist ADHD uoppmerksom type i voksen alder. Videre var erfaring fra grunnskole i norsk kontekst et krav, for å kunne se betydningen av kvinnenes erfaringer for dagens praksis i den norske skolen.

Da mitt analytiske mål for studiet var dyptgående og nyanserte beskrivelse av disse opplevelsene, ville jeg ikke at utvalget skulle være større enn at jeg klarte å gjennomføre omfattende analyser innenfor tidsrammen av prosjektet (Thagaard, 2018). Jeg anså derfor 3–4 informanter som «metningspunktet» for utvalget, da antallet var tilstrekkelig for å oppnå forståelse av fenomenet.

For å kunne innhente personopplysninger til prosjektet, søkte jeg til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Informasjonsskriv, intervjuguide og søknad om godkjenning ble sendt til NSD (Vedlegg 1 og 2). Etter godkjent søknad kunne jeg kontakte personer aktuelle for mitt prosjekt.

Selve rekrutteringen foregikk ved at jeg kontaktet administrator av en gruppe på sosiale medier med ADHD som interessefelt. Administrator kan her sees som «portvakt» med kontroll over tilgang til informanter (Hammersley & Atkinson, 2007, gjengitt i Dalen, 2011). Med uteblitt respons på henvendelsen, kontaktet jeg derfor administrator av en tilsvarende gruppe på sosiale medier. Henvendelsen inkluderte informasjon om meg, prosjektet, oppgavens formål, utvalgskriterier for informanter og at jeg ønsket å komme i kontakt med kvinner som ønsket å delta i prosjektet. Administrator av gruppen var svært positiv til prosjektet, og ga tillatelse til å poste et innlegg med tilsvarende informasjon i gruppen.

Dette resulterte i fire henvendelser, hvor tre av disse passer utvalgskriteriene. Jeg endte derfor opp med tre informanter fra forskjellige steder i Norge: «Mia», «Beate» og «Nora». Mia (38) fikk diagnosen i slutten av 20-årene, mens Beate (49) og Nora (41) fikk påvist ADHD-U for få år siden. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble tilsendt kvinnene per e-post i god tid for gjennomføringen av intervjuene.

4.7 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på forskjellige dager i februar 2022 via digital videosamtale på Teams, da informantene var geografisk spredt. Jeg innledet hvert intervju med en brifing (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor jeg definerte intervjusituasjonen, fortalte om min studieretning og formål med oppgaven. Da det var viktig at informantenes samtykke var informert og frivillig, forsikret jeg meg om at informantene var informert om prosjektet og hva det innebar for dem (Nyeng, 2012). Før datainnsamling, ble informantenes samtykke innhentet muntlig, tatt opp og lagret elektronisk på egen diktafon. Jeg sa også at jeg ville være lite muntlig aktiv og at de ville få rikelig med betenkningstid mellom spørsmålene, da deres opplevelser skulle løftes fram.

For at informantene skulle kunne fortelle åpent om sine skoleopplevelser, ansees det å oppnå tillit og troverdighet i intervjuet som viktig grunnlag. Jeg var åpen om mine personlige egenskaper og egen ADHD-diagnose, kjønn, alder og sosial bakgrunn i møte med informantene. Dette for å skape tillit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Å skape avstand til informantene i intervjuet står i motsetning til det å etablere tillit i situasjonen (Thagaard, 2018). Jeg betrakter min personlige erfaring på område, samt teoretiske forståelse og kunnskap om tematikken, som tillitsvekkende i intervjusituasjonen. Dette tolker jeg også som positivt innvirkende, hva gjelder å skape en uformell intervjusituasjon, hvor jeg fikk inntrykk av at informantene erfarte at de åpent kunne gi uttrykk for personlige erfaringer, noe som er essensielt om man skal lykkes med dybdeintervju (Tjora, 2021). Samtidig åpnet også innledningsspørsmålene i intervjuets først fase for trygghet (Tjora, 2021).

Ved åpne refleksjonsspørsmål i dybdeintervjuet andre fase, kunne kvinnene gå i dybden av tematikken og komme med digresjoner som belyste sider av tematikken jeg ikke eksplisitt hadde stilt spørsmål ved, men som likevel var relevant for undersøkelsen og tematikken (Tjora, 2021). Jeg ventet stort sett i det lengste med oppfølgingsspørsmål, slik at stillheten tillot informantene å utdype svarene eller komme med tilleggsinformasjon. Dette krevde is i magen for meg som intervjuer (Tjora, 2021), men da jeg hadde informert om min rolle i forkant av intervjuet, følte jeg meg trygg i måten å gjennomføre intervjuet på. I forkant jobbet jeg nøye med utformingen av intervjuguiden, men viket til dels fra rekkefølgen, da informantene besvarte flere spørsmål med samme utsagn, grunnet åpne spørsmål som tillot utdypende svar. Jeg stilte likevel spørsmålene senere i intervjuet, dersom informantene hadde noe de ville tilføye, da tilsvarende spørsmål til alle informantene, vil gjøre det enklere å finne en felles underliggende mening ved fenomenet i intervjuene (Postholm, 2002). Dybdeintervjuet viste seg i intervjusituasjonen å være hensiktsmessig, da det gjorde det mulig å utforske nyansene i informantenes opplevelser og erfaringer på området (Tjora, 2021).

Avslutningsvis stilte jeg avrundingssspørsmål (Tjora, 2021) og initierte til debrifing etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor jeg spurte om informantene hadde noe de ville legge til. Med utgangspunkt i tematikken og relativt lange intervju, var informantene slitne eller hadde andre gjøremål, som førte til relativt kort debrifing. Intervjuet med Mia, Beate og Nora varte i henholdsvis 45, 85 og 95 minutter.

4.8 Transkripsjon

Å transkribere betyr å skifte, eller transformere, hvor jeg i mine transkripsjoner oversatte lydopptak fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt, brukte jeg egen diktafon for lydopptak av intervjuene. Dette gjorde at jeg kunne fokusere på god kommunikasjon og flyt, samt at det ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Diktafonen gjorde det også mulig å presentere direkte sitater, slik informantene uttalte dem i intervjuet (Tjora, 2021)¹. Intervjuene ble transkribert i hvert sitt interne OneDrive-dokument i skytjenesten Office 365.

Da transkribering av intervjuer er en viktig del av analyseprosessen og en god mulighet til å bli kjent med materialet, valgt jeg å transkribere selv (Nilssen, 2012). Hvert intervju ble

¹ Jeg skrev i dokumentet at jeg ville bruke nettskjema og diktafon-app, men da en uavhengig diktafon viste seg å være mer praktisk, ble denne brukt i intervjuene. Jeg forsikret meg om at dette var i tråd med retningslinjene for lagring og oppbevaring av data.¹

transkribert samme dag, eller dagen etter, og alltid før et nytt intervju. Jeg valgte å transkribere intervjuene i sin helhet, da det på forhånd er vanskelig å vite hvilke tema og detaljer som er viktig (Tjora, 2021). Man kan i forkant vurdere om man vil bruke dialekt eller normalisere transkripsjonene, men da jeg transkriberte intervjuene ordrett, ble de skrevet på informantens dialekt. De sitatene jeg bruker i oppgaven ble deretter normalisert, for å sikre informantens anonymitet (Tjora, 2021). Ved transkriberingen anonymiserte jeg informantene, ved å gi dem fiktive navn. Også stedsnavn, studieretninger og yrke ble fjernet av samme årsak (Nilssen, 2012). Jeg noterte noe i intervjusituasjonen, men da jeg ønsket et fokus på kommunikasjon og flyt i samtalen, ble også en del av ikke-verbal atferd og egne iakttagelser skrevet ned like etter intervjuet og ved transkribering samme dag (Nilssen, 2012). Jeg lagde egne transkripsjonskonvensjoner eller skrev i parentes hvordan sitatet kom til uttrykk, enten med pauser, latter, eller lengre lyd. Også småord som «altså», «eh», «liksom» og «da» ble transkribert, men ble senere fjernet sammen med usammenhengende, påbegynte setninger. Jeg valgte også å omformulere noen av setningene i sitatene jeg presenterer til korrekt skriftlig form, ut av etikk og lojalitet ovenfor informantene, da talespråk ikke alltid gjør seg så godt når det oversettes direkte til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har hovedsakelig fjernet pauser og småord fra sitatene presentert i oppgaven, med unntak av «(..)» som betyr at jeg har fjernet deler av sitatet, som enten ikke var av betydning for utsagnet, eller som fra informantens side var en digresjon.

Ved transkribering lyttet jeg til opptakene med en fjerdedels hastighet, mens jeg transkriberte parallelt. Jeg lyttet så gjennom opptakene 3 ganger hver, for å forsikre meg om at transkripsjonen stemte med lydopptaket. Små endringer ble gjort under lyttingen av opptakene. Transkriberingen resulterte i til sammen 64 sider datamateriale.

4.9 Analyse: En fenomenologisk tilnærming

Ved den fenomenologiske tradisjonen vil begreper, koding og kategorisering være utgangspunkt for analysearbeidet for å finne meningsinnholdet i datamaterialet (Christoffersen & Johannesen, 2012). Som tidligere nevnt, har jeg anvendt denne tilnærmingen i analysen av datamaterialet.

Ved fenomenologiske studier, er det transkribert kvalitative intervjuet analysegrunnlaget. Alle tre intervjuene ble skrevet ut, og jeg leste gjennom intervjuene hver for seg for å få et helhetlig inntrykk av materialet. Parallelt ble interessante temaer notert (Malterud, 2017, gjengitt i Johannesen et al., 2021). Da intervjuene var relativt lange, valgte jeg også å ta bort fyllord, og komprimere de lengste setningene, såkalt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter å ha lest gjennom intervjuene tre ganger hver, var deriblant temaene lærer-elevrelasjon, utrygghet og mobbing fremtredende i empirien.

Etter å ha gjort meg godt kjent med datamaterialets temaer, leste jeg igjen gjennom intervjuene for å finne meningsbærende elementer som var relevant for å besvare problemstillingen (Johannesen et al., 2021). Denne delen av analyseprosessen kalles koding, hvor jeg markerte avsnitt som jeg mente var meningsbærende elementer med enkeltstående kodeord. Prosessen tillot meg å trekke ut meningsbærende elementene og slå de sammen innenfor hver kode (Miles & Huberman, 1984, gjengitt i Johannesen, 2021). Da man innenfor fenomenologien ønsker informantens opplevelse av et gitt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015), valgte jeg å forske induktivt, hvor man ønsker å danne seg et mest mulig korrekt bilde av virkeligheten, uten forutbestemte hypoteser og

antakelser basert på teori, slik som ved deduktiv forskning (Nyeng, 2012). Jeg brukte derfor induktive koder (Johannessen et al., 2021). Dette var en krevende prosess, hvor jeg opplevde at de første kodene ikke var presise nok til å finne felles meningsinnhold. Jeg gjentok derfor prosessen fire ganger for hvert intervju, for å finne hensiktsmessige og presise koder for de meningsbærende elementene. Dette hevdes å være en naturlig del av prosessen, hvor man blir godt kjent med empirien og informantenes virkelighet (Johannessen et al., 2021). Videre gikk jeg fra å gi elementene beskrivende til fortolkende koder, hvor jeg reflekterte over hvordan informantenes utsagn kunne forstås (Thagaard, 2018). Jeg fant dette utfordrende, da jeg oppfattet de fortolkende kodene som mindre oversiktlige og presise, og jeg valgte derfor å skrive en del analytiske «memos», hvor små kommentarer og spørsmål til sitatene ga rom for å reflektere over hvordan elementene kunne forstås videre i analyseprosessen (Thagaard, 2018).

Kodingens tredje fase kalles kondensering, hvor de kodede delene ble trukket ut (Johannessen et al., 2021). Det reduserte materialet, ble først forsøkt satt inn i en tabell. Dette var for min del lite oversiktlig, og jeg valgte derfor å plassere de meningsbærende elementene i tre dokumenter, ett for hver informant. Kodene til delene jeg hadde trukket ut, ble satt som overskrifter. Dette resulterte i et mer tydelig mønster som gjorde det mulig å ordne enkelte koder inn under hverandre. Denne delen dreier seg om å abstrahere meningsinnholdet i kodene, slik at man kan utvikle mer abstrakte kategorier (Johannessen et al., 2021). Selv om noen koder ble ordnet under hverandre, ble det å abstrahere for å finne kategorier en utfordrende prosess. Spesielt var kodene, eller underkategoriene, psykisk helse, mestring og manglende selvforståelse gjennomgående i datamateriale både i grunnskolen og i voksen alder. Det ble derfor vanskelig å skulle plassere disse under en abstrakt kategori. Dette ble diskutert på veiledning, som ledet fram til hovedkategoriene *læringsmiljø* og *psykisk helse*, som utgjør oppgavens resultatkapitler. De gjennomgående underkategoriene vil drøftes i begge resultatkapitlene, hvor psykisk helse og manglende selvforståelse vil komme implisitt til uttrykk under resultatkapittelet *læringsmiljø*, i motsetning til under resultatkapitelet *psykisk helse*, hvor disse er eksplisitte underkategorier.

Etter kodingsprosessen, brukte jeg materialet til å utarbeide en sammenfatning, som jeg så opp mot det informantene utsagn i det opprinnelige datamateriale (Christoffersen & Johannesen, 2012). Denne sammenfatningen utgjorde beskrivelser som jeg betraktet å samsvare med det opprinnelige datamateriale.

I analyseprosessen av datamateriale har jeg rettet fokus mot å utvikle en helhetlig forståelse av kvinnes skoleopplevelser, som er fenomenet jeg har studert (Thagaard, 2018). Som jeg nærmere kommer inn på i resultatkapitelene, hadde Mia og Beates skoleopplevelser flest fellestrekk, mens Nora hadde en noe annen opplevelse av egen skolegang. I kvalitative studier ønsker man gjerne slike variasjoner, da man går i dybden på materiale og sier «mye om lite», for at fremstillingen av det sosiale fenomenet skal komme best mulig fram, gjennom forståelse, nyanser og detaljer (Nyeng, 2012). Mønstre, fellestrekk og ulikheter som framkom av analysen av datamateriale, vil i resultatkapitlene presenteres ved sitater fra informantene, som videre tolkes og drøftes i lys av tidligere forskning og relevant teori.

4.10 Studiens kvalitet

I denne delen vil jeg ta for meg studiens kvalitet, hva gjelder pålitelighet, gyldighet og generalisering.

Pålitelighet omhandler interne sammenhenger mellom datamateriale, analyse og teori i forskningsprosjektet, og hvordan disse kommer til uttrykk i rapporteringen. Redegjørelsen av relevante koblinger, også kalt transparens, bidrar til styrke studiens pålitelighet (Tjora, 2021). Jeg har blant annet redegjort for forskerrolle og forforståelse, begrunnet metodevalg og hvordan jeg har gjennomført intervju og analyse, hvor jeg belyser konkrete eksempler på hvordan forskningsprosessen har foregått. Dette gir leseren mulighet til å ta stilling til både studiets pålitelighet og gyldighet. Tjora (2021) hevder at også utvalg av sitater spiller en viktig rolle i studiens pålitelighet. Jeg har flere steder presentert sitater fra samtlige informanter omhandlende samme underkategori. Dette både for å belyse at tematikken var gjennomgående i empirien, for å belyse likheter og ulikhet, samt for at leseren skal kunne komme tettere på empirien (Golden-biddle & Locke, 2007, gjengitt i Tjora, 2021). Synliggjøringen av sitater i studien vil også gi leseren et bedre utgangspunkt til å kunne se sammenhengene mellom datamateriale, teori og mine tolkninger.

Gyldighet ved forskning knyttes til om man svarer på spørsmålene man ønsker svar på (Tjora, 2021). Ved dybdeintervjuer hvor man forsker på informanters tanker og erfaringer, hevder Tjora (2021) at sammenhengen mellom problemstilling, datainnsamling og teorigrunnlag bør diskuteres i større grad, for å underbygge studiens gyldighet. Han vektlegger også metodologisk forankring i samsvar med problemstilling av stor betydning for studiets gyldighet. Tyngst veier relevansen av teorigrunnlag og den tidligere forskningen man anvender i forskningsprosessen.

For leser blir det mulig å vurdere studiets gyldighet ut fra mine redegjørelser og begrunnelser av valg av kvalitativ metode, intervjuform og tilnærming til analysearbeidet. Datamaterialet ble som nevnt kodet induktivt i analyseprosessen, da man ved fenomenologiske studier er opptatt av meningsinnholdet i datamaterialet. Dersom jeg skulle oppnå en forståelse av den dypere mening i informantenes erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012), fant jeg det hensiktsmessig å også å anvende en induktiv tilnærming til utforming av teorikapitlene (Nyeng, 2012), da informantenes skoleopplevelser er utgangspunkt for forskningen. Jeg ville derfor gå «fra empiri til teori» (Johannessen et al., 2021). Teorikapitlene om læringsmiljø og ADHD ble i sin helhet utformet med utgangspunkt i analysefunnene. Derimot leste jeg teori om diagnosen og tidligere forskning ved uoppdaget ADHD og ADHD-U hos jenter. Utallige lenker til artikler ble samlet i et dokument med en kort innholdsbeskrivelse, slik at de senere eventuelt kunne sees opp mot senere analysefunn. Disse artiklene var derimot ikke utgangspunkt for hypotesetesting, slik som ved deduktiv tilnærming (Nyeng, 2012), men snarere en måte å undersøke feltet på. Dette fordi man ved fenomenologisk forskning i forkant av datainnsamling bør ta utgangspunkt i kunnskap og tidligere erfaringer, for å forsøke å ta på seg «forståelsesbrillene», ved å sette seg inn i hvordan menneskene erfarer det aktuelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Hvor vidt funnene i studien er generaliserbare, og derav kan overføres til lignende personer eller lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015), vil jeg se i lys av moderat generalisering. Her vil det være opp til meg som forsker å beskrive i hvilke situasjoner funnene potensielt kan være gyldige (Tjora, 2021). Som forsker kan man mulig gjøre generalisering ved å knyttes opp til eller basere den på ulike faktorer. Dette kan være

begrenset tidsrom, sammenhengen mellom forskningsprosjektet og sosiale prosesser som mulig begrensende for generaliseringen. Det kan også være informantenes ontologiske status, hva gjelder sosiale strukturer, kulturelle trekk, relasjon i grupper, relasjoner til enkeltmennesker og psykologiske disposisjoner og atferd (Payne & Williams, 2005, gjengitt i Tjora, 2021). For det første, vil skoleopplevelser være svært individuelle, da kultur, sosiale strukturer, tidsperiode, relasjoner i gruppe og relasjon til enkeltpersoner vil spille inn på opplevelsene. Dette løftes fram i resultatkapitlene. For det andre, er ADHD en heterogen diagnose, og symptomene vil oppleves ulikt basert på person, kjønn, alder, situasjon og miljø (ADHD Norge, 2017). Dette kan forstås som psykologiske disposisjoner og atferd. For det tredje, fant opplevelsene sted flere tiår tilbake i tid, og jeg kan derfor ikke trekke direkte paralleller til dagens skole, grunnet ulikheter ved kunnskapsnivå, kulturelle trekk og skole. Individuelle forskjeller ved nevnte faktorer vil derav ikke muliggjøre generalisering av skoleopplevelser hos kvinner med sent oppdaget ADHD-U. Derimot ser jeg kvinnenens psykiske helse opp mot tidligere forskning, som tyder på at mange års uoppdaget ADHD har konsekvenser for psykisk helse i voksen alder.

4.11 Etiske betraktninger

Prosjektet er innmeldt og godkjent av NSD (Vedlegg 3). I forskningsprosessen har jeg fulgt prinsippene om personvernlovgivningen.

I redegjørelsen av metodedel har jeg gjort rede for etiske hensyn i utformingen av intervjuguide, i intervjusituasjonen, hvor jeg innhentet samtykke og ga informasjon før datainnsamling, samt ved transkriberingen. Ved *analysering* av datamateriale vil etiske spørsmål omfatte hvor dypt og kritisk jeg kan analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Som gjort rede for under «Analyse: En fenomenologisk tilnærming», kan sammenfatningen av analysen som jeg så opp mot det opprinnelige materialet, ses som et etisk hensyn. Dette fordi jeg ønsket analysefunn som gjenspeilet det opprinnelige materiale både i henhold til forskningsinterne normer og regler, samt forskningseksterne vurderinger, hva gjelder lojalitet til informantene og samfunnsoppdraget (Nyeng, 2012).

Ved rapportering av kunnskap i oppgaven vil det å sørge for så sikker og verifisert kunnskap som mulig, være mitt etiske ansvar, som igjen omfatter hvor dypgravende eller kritisk spørsmål jeg kan stille informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan sees opp mot det Jette Fog (2004, gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015) hevder å være et etisk dilemma mellom forskerens ønske om et dyptgående datamateriale, og å vise respekt og unngå at intervjupersonen føler seg krenket i intervjusituasjonen. Dette kan resultere i et datamateriale som bare skraper på overflaten. Jeg var derfor opptatt av at informantene var godt informert om tematikk og hva det innebar for dem å delta. Før intervjuet ble frivillig deltakelse, informasjon om prosjektet og potensielt sårbare tema i intervjuet, presisert. Situasjonen i intervjuet ble også utgangspunkt for hvor vidt jeg stilte alle spørsmålene fra intervjuguide. Kvalitativ forskning kjennetegnes åpenhet og intimitet, og det hender at intervjupersonen senere angrer på de opplysningene som ble gitt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ga derfor informantene anledning til å fjerne deler av intervjuet de ikke ønsket at jeg skulle bruke, og jeg presiserte at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Både min faglige forankring og hvordan jeg har tolket dataen vil være utgangspunkt for de funnene jeg har gjort. Derav vil mitt perspektiv være ulikt informantenes forståelse av situasjonen (Thagaard, 2018). Dette reiser etiske spørsmål ved studiens rapportering

(Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor vært bevisst dette i resultatkapitlene ved å presentere sitatene som uttrykk for informantenes forståelse, og deretter knyttet disse opp mot teori jeg betraktet som relevant, hvor jeg presiserer at det enten er min tolkning eller at det er en mulig forståelse av informantens utsagn. Jeg er likevel ikke garantert at informantene er enig i min fremstilling av datamaterialet (Thagaard, 2018).

5 Resultatkapittel 1: Læringsmiljø

I dette kapittelet løftes informantenes skoleopplevelser fram, og tolkes og drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. Gjennomgående funn i empirien knyttet til skoleopplevelser var læringsmiljø, lærer-elevrelasjon, faglig mestring og tilpasset opplæring. For å belyse empirien knyttet til funnene brukes informantenes sitater. Tilpasset opplæring beskrives i de andre kategoriene, men diskuteres også avslutningsvis.

5.1 Læringsmiljø

Alle informantene beskriver seg selv som pliktoppfyllende og rolige elever i klasserommet. Likevel er det mye som skiller informantenes skoleopplevelser.

Som elev beskriver Nora seg selv som skoleflink, utadventt, ansvarsfull, muntlig sterk og noe drømmende. Hun var godt likt av både lærere og elever, hun ble alltid valgt, og satt i elevrådet. Beskrivelsen kan tolkes som at hun opplevde læringsmiljøet som trygt, og at hun følte sosial tilhørighet til fellesskapet. Derimot beskriver Mia og Beate seg selv som stille, drømmende og ukonsentrerte, og deres skoleopplevelser fra læringsmiljøet preges av utrygghet, ensomhet, mobbing og utenforskap. Mia og Beate beskrives egne skoleopplevelser i læringsmiljø slik:

Mia – Jeg hadde ikke mange venner. Jeg tror det var vanskelig å forstå meg. Jeg var ganske stille og hadde mye inni meg. (..) Jeg havna i en klasse med store utfordringer, veldig mange jenter, lite gutter. Og jeg mener at skolen gjorde feil ved å plassere så mange sterke jenter i en klasse. De samla jentegjengen som var «badass», istedenfor å splitte de. Og når ikke læreren klarte å takle det.. Ble mobba gjennom hele ungdomsskolen i klasserommet, og læreren godtok det, for hun var jo med på det. Jeg var nok lett å mobbe, for jeg viste nok ikke følelser før jeg kom hjem. Så ungdomsskolen var bare et helvete egentlig. (..) (*Skoleopplevelsene – min tilføyning*) har nok hatt ganske mye å si, fordi jeg måtte jo på en måte beskytte meg selv i nesten tre år.

Beate – Jeg husker noe fra barneskolen, men det er ikke noe hyggelig. Mest utenforskap og det å ikke bli valgt. Det var alltid mas og bråk. Jeg hadde vondt i hodet og var sliten. Og i friminuttene gikk jeg mye alene. Jeg husker på ungdomsskolen (...)folk var ekle og mobbet. Og lærerne hadde ikke kontroll. Det var vanskelig å følge med og å høre hva lærerne sa. Det var utrygt, kjedelig og rotete. Bare dårlige minner egentlig. (..) Det er ting som jeg ikke helt husker. Det er sånn som jeg prøver å ikke huske.

I det videre vil jeg se nærmere på hvilke konsekvenser de overnevnte opplevelsene kan ha for læring og sosial utvikling.

Mia og Beates beskrivelser av egne skoleopplevelser bærer preg av utrygge og ustrukturerte læringsmiljøer, hvor lærerne manglet kontroll i klasserommet. Selv om det er nærliggende å knytte sitatene opp mot snever forståelse av klasseledelse, hvor klasseromsregler, forventninger, ros, sanksjonering og fysiske forhold i klasserommet er vesentlig (Skaalvik & Skaalvik, 2018), gir ikke Mia og Beates utsagn tilstrekkelig informasjon til å kunne si noe om dette, da det kan være andre grunner til urolige læringsmiljø. Derimot kan sitatet ses opp mot en utvidet forståelse av klasseledelse. Trygge lærer-elevrelasjoner og å se elevens behov, er to av prinsippene Skaalvik og Skaalvik (2018) legger til grunn for en utvidet forståelse av begrepet. Dette fordi utrygge lærer-elevrelasjoner og lærere som ikke har sett eller møtt Mia og Beates behov, kan ses å være delvis årsak til deres overnevnte opplevelser. Dette er også viktige pedagogiske prinsipper og forutsetninger for lærerens evne til å skape gode og trygge relasjoner til elevene, hvor kjennskap til eleven gjennom en god lærer-elev-relasjon videre er en forutsetning for å kunne tilpasse undervisning til den enkelte.

Uansett årsak, opplevde Mia og Beate miljøet som utrygt, uoversiktlig og bråkete. Jeg vil derfor se hva utrygge læringsmiljø potensielt har betydd for deres skoleopplevelser. For det første, vil et bråkete læringsmiljø ha negativ konsekvenser for deres læring, da et mindre fungerende arbeidsminne, oppmerksomhetsvansker, konsentrasjonsproblemer og lav mental utholdenhet, er kognitive vansker ved ADHD som kan gjøre det utfordrende å fysiske løse oppgaver. Disse vil videre påvirkes av manglende impuls kontroll, hvor man har vansker med å styre hvilke impulser som får oppmerksomhet, av ytre stimuli og indre tanker (Leer, 2021). Basert på Mia og Beates beskrivelser, tolker jeg det som at de opplevde nevnte vansker ved egen diagnose. Vansker ved ADHD-U alene gjøre det utfordrende å utføre skolefaglige aktiviteter. Bråkete læringsmiljøer kan derfor oppfattes som en dobbeltbelastning for Mia og Beate.

For det andre, kan mobbing medføre både følelsesmessig, sosialt og fysisk stress, hvor spenninger i kroppen, redsel, tretthet og tristhet, er følelsesmessige og fysiske reaksjoner ved opplevd mobbing (Wolke et al., 2013). Å isolere seg sosialt ses også som en konsekvens av mobbing. Informantenes uttalelser kan ses å samsvare med reaksjonene på opplevd mobbing, hvor Mia forteller at hun måtte beskytte seg selv i nesten tre år på ungdomsskolen. Beate never å ha hatt vondt i hodet, at hun var mye sliten og sov etter skolen, samt at hun brukte mye energi på å være redd. De psykiske og fysiske reaksjonene kvinnene beskriver, kan tolkes som konsekvenser av mobbing og utrygghet.

For Mia ble miljøet så belastende, at det fikk betydelige konsekvenser for hennes mentale helse:

Mia – Så nektet jeg å gå på skolen etter hvert, i tiende klasse. Jeg får diagnosen spiseforstyrrelser, angst og depresjon i denne perioden. (..) Det at jeg ble feildiagnostisert var bare håpløst. Alt bare.. bare "gi meg opp liksom".

ADHD ledsages ofte av andre diagnoser. Slike diagnoser kan enten være en virkning av ADHD, kalt tilleggsvansker, eller uavhengig av ADHD, kalt komorbide lidelser. (Rønhovde, 2018). Slike diagnoser kan være atferdsforstyrrelser, lese- og skrivevansker, motoriske vansker, depresjon og angst (Jensen, 1999, gjengitt i utdanningsdirektoratet, 2006). Elever med ADHD er sårbare av mange ulike grunner (Holmen, 2016), hvor også mobbing øker risikoen for å utvikle depresjon (Arseneault et al., 2010). For jenter med ADHD, vil diagnosen alene by på emosjonelle utfordringer, da de ofte føler at de selv har skyld i sine vansker. Dette kan videre føre til depresjon, manglende selvtillit og spiseforstyrrelser (Engh, 2014). Ved ADHD kan man også ha vansker med følelsesregulering (Leer, 2021). Med emosjonell sårbarhet, selvbepreidelse og andre symptomvansker ved ADHD, kan diagnosens utfordringer alene medføre utviklingen av tilleggsdiagnoser. I Mias tilfelle kan mobbing og utrygghet ha økt risikoen for å utvikle tilleggsvansker ytterligere. Tilsvarende med lærerens mobbing, som belyses under «5.2 Lærer-elevrelasjon».

Angst og depresjon opptrer gjerne som følger av ubehandlet ADHD, og er en av årsakene til at jenter oppdages senere, da vanskene ved ADHD feilaktig kan tilskrives tilleggs lidelser som opptrer sammen med ADHD (Quinn & Madhoo, 2014; Quinn, 2005). BUPs matrettede tiltak fungerte ikke, og Mias psykiske helse forble uforandret. Hun begrunnet selv dette med at tiltakene ikke rettet seg mot problemet, da årsaken til vanskene lå i skolen. Det er rimelig å anta at det ikke nødvendigvis er snakk om feildiagnostisering, men at Mia, som følge av skoleopplevelser med mobbing, utrygghet og emosjonelle vansker ved ADHD-diagnosen, kan ha utviklet tilleggsdiagnoser som ofte ledsager ADHD-diagnosen. At Mias

vansker vedvarte til tross for BUPs tiltak, kan ha en sammenheng med at den primære ADHD-diagnosen ikke ble oppdaget og behandlet (Quinn, 2005).

Opplevelser i læringsmiljøene kan også ses opp mot teori om selvoppfatning og selvverd. I denne oppgaven har jeg valgt å se selvoppfatning som et samlebegrep som både favner selvbilde og selvtillit, da en persons selvoppfatning består av vurdering, oppfatning og forventning, samt tro eller viten man har om seg selv. Informantenes opplevelser vil hovedsakelig ses i lys av selvverd. Viktig for selvverdet er blant annet betingelsesløs anerkjennelse og støtte, at man føler seg medregnet og at en tilstedeværelse oppleves som viktig. Å bli respektert og inkludert av andre man setter høyt vil også styrke selvverdet. (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lærere og medelever som kommuniserer at en ikke er verdsatt vil derimot true selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Både Mia og Beate hadde få venner og ble mobbet av medelevene, og lærer i Mias tilfelle. Beate forteller at hun følte seg utenfor, gikk mye alene og at hun ikke ble valgt. Mobbingen kan ha påført dem ubehag, samt kommunisert at de ikke var verdsatt eller ønsket. Derfor kan betingelsesløs anerkjennelse, inkludering og støtte forstås som fraværende i Mia og Beates skolehverdag, og kan ha svekket selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Tidligere belyste konsekvenser av mobbing kan også føre til lavt selvverd. Dette fordi Beates hodesmerter, og Mias utvikling av tillegglidelsene angst og depresjon, også er fysiske plager som ofte ses i sammenheng med lavt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er derfor rimelig å anta at skoleopplevelser i læringsmiljøene har ført til lavere selvverd og selvoppfatning hos informantene.

Jeg vil også trekke fram læringsmiljøenes betydning for Mia og Beates sosiale utvikling. Som vi har sett under læringsmiljø, vil ikke det å være en del av en klasse automatisk si at man er inkludert. Medlemskapet som elev i det formelle fellesskapet gir muligheter for å oppleve deltakelse, aksept, anerkjennelse og inkludering, men innebærer også en risiko for å bli ekskludert (Søndergaard, 2009, gjengitt i Eriksen & Lyng, 2018). Dette er uheldig for jenter med ADHD, da de er svært utsatt for sosial funksjonsnedsettelse, hvor de sosiale utfordringene viser seg i møte med ulike situasjoner og personer (Green et al., 2001).

Beate gir her uttrykk for egne tanker, følelser og sosiale kompetanse i grunnskolen:

Beate – Sosialt synes jeg det var vanskelig å forstå koder og ironi. Det var sikkert derfor jeg var utenfor som barn. Jeg skjønnte ikke helt hva de mente og sa. Jeg husker jeg hoppet strikk og tau, og da er man jo en gjeng. Da er det bra å være flere, så da var jeg med. Men å stå å prate om det som har skjedd, eller hvis noen hadde reist noe sted.. Slike sosiale interaksjoner mellom jevn gamle, det husker jeg ikke noe særlig positivt fra. Jeg er jo preget av at jeg har prøvd å passe inn, og ikke synes og ikke gjøre eller si noe galt. Jeg er veldig redd for å ikke bli likt. Og da være litt dårlig på å tolke signaler, eller tenke på det folk sier eller gjør.. Slikt er veldig slitsomt.

Begrepet sosial kompetanse består av kunnskap, ferdigheter og holdninger vi anvender for å skape og vedlikeholde relasjoner (Ogden, 2009, gjengitt i Glavin & Lindbäck, 2014). Sitatet kan forstås i lys av sosial kompetanse, hvor Beates uttrykker manglende forståelse for sosiale koder og mestring av sosiale interaksjoner. Beates vansker kan også ses opp mot ADHD, hvor man kan ha utfordringer med å mestre og forstå sosiale koder (Holmen, 2016). Mobbingen kan også ha medført at Beate isolerte seg sosialt og at hun presterte dårligere faglig (Wolke et al., 2013). Mobbing og ekskludering, samt at hun isolert seg sosialt, slik jeg tolker det, har potensielt medført at oppmerksomheten til de sosiale vanskene gjorde ble utfordrende å konsentrere seg faglig, se «5.3 Faglig mestring»

(Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dersom ingen forsøkte å inkludere Beate, kan videre ha medført at hun ble ytterligere isolert og innadventd (Holmen, 2016). Derav kan sosiale vansker, mobbing og ensomhet forstås som konsekvenser av både ekskludering og at hun isolerte seg sosialt. Hvilket kan ha medført faglige vansker og manglende mulighet til læring av sosial kompetanse.

Beates sitat kan også ses i tilknytning til selvverd. En person som verdsetter seg selv har en trygghet, hvor man ikke er opptatt av andres oppfatning av en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved lavt selvverd er man mer usikker på seg selv, og har et mer uklart bilde av seg selv. Ved usikkerhet i sosiale sammenhenger, samt sårbarhet for negativ vurdering og kritikk, forsøker man å unngå situasjoner og personer som kan true selvverdet. Man vil også unngå å gi uttrykk for egne tanker og meninger (Rosenberg & Owens, 2001, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Beates frykt for å ikke bli likt og forsøk på å passe inn, forstås jeg som uttrykk for usikkerhet og at andres vurdering var av betydning. Beates forsøk på å passe inn, vansker med sosiale koder og samspill, samt frykten for å si eller gjøre noe feil, kan forstås som usikkerhet i sosiale situasjoner ved lavt selvverd. Ensomhet i friminuttene ble over sett opp mot ekskludering, men kan også, sammen med ønsket om å ikke synes, tolkes som uttrykk for sårbarhet for negativ vurdering og kritikk ved lavt selvverd, og at hun derfor unngår sosiale situasjoner som kan true selvverdet. Beates frykt for å si eller gjøre feil er forenelig med lavt selvverd, hvor man unngår å gi uttrykk for egne tanker og meninger.

Av betydning for selvverdet er også følelsen av tilhørighet, og hvor vidt man identifiserer seg med andre i miljøet. Ved å oppleve miljøet som dissonant, vil man føle at en skiller seg ut fra det aktuelle miljøet. Hva som oppleves seg viktig i miljøet, sammenlignet med hvordan en selv opptrer i miljøet, vil ha betydning for hvor vidt man opplever miljøet som dissonant (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Beate uttrykte i intervjuet at hun skilte seg ut og var annerledes. Hun sier at arvede klær, dårlig økonomi og lite reising i oppveksten var årsaken til dette, da fasade stod sterkt i læringsmiljøet. Derav kan sosial klasse, samt sosiale ferdigheter, forstås å ha bidratt til en opplevelse av miljøet som dissonant. Ved å vurdere seg selv basert på disse normene og verdiene, vil dette utgjøre et negativt grunnlag for selvutvikling. Ved å oppleve miljøet som dissonant, kan man potensielt føle seg annerledes, rar, utenfor og isolert, eller at noe er «feil» ved en selv (Rosendal, 1977, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er derfor mulig at Beate opplevde læringsmiljøet som dissonant og at selvverdet ble svekket.

Mia forteller om få venner, at hun i møte med BUP opplevde situasjonen sin som håpløs, og at hun fikk inntrykk av at BUP ga henne opp. I forlengelse av dette sier hun:

Mia – Og det tenker jeg at har satt spor. Jeg måtte jo klare meg selv, på en måte. Rart å tenke på, for jeg vet ikke helt hva som har formet meg som menneske. Ulempen er at jeg ikke har fått mulighet til å utvikle meg i samspill med elevene. Det er utrolig kjipt at jeg ikke fikk de samme mulighetene som medelevene mine. Jeg fikk ikke muligheten til å være meg selv. Jeg sa ikke et ord, jeg strøk i norsk muntlig. De som kjente meg, jeg skravla på inn- og utpust, så.. Det var ingen som skjønte noen ting.

Mias sitat, samt mobbing, kan forstås som konsekvens av utrygghet og manglende trygg tilknytning, hvilket ikke er forenelig med det å utforske selvstendig (Brandtzæg et al., 2016; Eriksen & Lyng, 2018), noe som også kan sees opp mot Mias behov for å beskytte seg selv. Dette kan forstås å gi lite rom for selvstendig utforskning. Manglende trygghet har videre negativ innvirkning på læring, utvikling av god selvforståelse, nysgjerrighet og selvtillit (Brandtzæg et al., 2016). Jeg forstår nysgjerrighet som et utgangspunkt og en

forutsetning for selvstendig utforsking. Manglende trygghet, og derav manglende nysgjerrighet og selvstendig utforsking kan videre ses opp mot manglende mulighet til å være seg selv og utviklingen av god selvforståelse. Barns identitetsutvikling og livskvalitet påvirkes i stor grad av hvor vidt man er inkludert i fellesskapet, og hvordan de mestrer sosiale samspill med jevngamle (Holmen, 2016). Manglende muligheter til å utvikle seg i samspill med medelevene, kan forstås som resultat at mobbing, utrygghet og utenforskap, og derav manglende forutsetninger for identitetsutvikling. Samlet tolkes dette som en konsekvens av Mias manglende forståelse for hva som har formet hennes som menneske.

Basert på Mias beskrivelse av jentene i klassen, er det rimelig å anta at Mia skilte seg ut ved stille atferd, og at hun hadde mye inni seg, noe som er forenelig med stille atferd og internaliserende vansker ved ADHD-U (ADHD Norge, 2021b). Angst, depresjon og spiseforstyrrelser kan også ha hatt negativ innvirkning på hennes sosiale utvikling. Ikke bare er de en tilleggsbelastning ved siden av ADHD-diagnosen (Utdanningsdirektoratet, 2006), men atferd knyttet til tillegglidelsen vil også kunne bidra til større utfordringer sosialt (Greene et al., 2001). Likevel kan beskrivelsen av Mias sosiale posisjon og utvikling forstås som uttrykk for manglende sosial tilhørighet og aksept. Basert på drøftingen av sitatet, samt tidligere drøfting av dissonant miljø, er det rimelig å anta at også mobbing, sterke jenter, ekskludering og tillegglidelser har bidratt til at også Mia kan ha opplevd miljøet som dissonant.

5.2 Lærer-elevrelasjon

En god lærer-elevrelasjon, ansees å være fundamentet for elevens læring og utvikling (Hattie, 2008, gjengitt i Fallmyr, 2020). For elever med ADHD er en god relasjon til læreren essensielt (Holmen, 2016), hvor mestringserfaringer og måten de blir møtt på i skolen i stor grad vil påvirke deres framtidspregninger (Engh, 2014). Gjennomgående i empirien var informantenes opplevelse av å ikke bli sett eller møtt på sine behov. Relasjonens betydning for skoleopplevelsene vil drøftes her, hvor kun relasjon til kontaktlærer, tidligere kalt klasseforstander, løftes fram. Jeg vil videre bruke betegnelsene «lærer» eller «kontaktlærer».

I kategorien om læringsmiljø ble Mias utrygge lærer-elevrelasjon nevnt. Hun utdyper relasjonen her:

Mia – På ungdomsskolen ble jeg utsatt for at kontaktlæreren min på en måte mobba meg. Hun visste jo at jeg ikke fulgte med. Hun spurte meg om ting, for hun visste jo at jeg ikke kunne svare. Hun var ikke god. Så hun klarte aldri å hjelpe meg, hun bare bygde meg ned. Det er kanskje det verste som kan skje en elev.

Elever med ADHD er sårbare, og det er derfor viktig at læreren bevisst følger med elevens relasjoner til medelevene og hjelper elevene å oppnå positiv sosial utvikling, for å unngå utenforskap og at eleven taper ansikt foran medelevene (Holmen, 2016). Sitatet vitner om en lærer som valgte å stille Mia faglige spørsmål, bevisst eller ubevisst. Spørsmål Mia antar at læreren visste at hun ikke kunne svare på. Ut fra Mias sitat var læreren årsak til at hun tapte ansikt foran medelevene. Denne negativ lærer-elevrelasjon, hvor lærerens negative væremåte overfor Mia uttrykkes tydelig foran medelevene, vil også øke sjansen for at de gjør det samme, da læreren er en viktig rollemodell for elevene (Hughes & Chen, 2001; Hughes & Im, 2016, gjengitt i Fallmyr, 2020). Mia opplevde lærerens væremåte som negativ, da hun uttrykket at læreren utlevte hennes faglige utfordringer i klassen. Læreren, som en viktig rollemodell for elevene, har derfor signalisert til medelevene at

dette er akseptabel behandling av Mia, og kan tolkes å ha redusert Mias muligheter til å oppnå tilhørighet og en positiv sosial utvikling, da jeg ser lærerens handling som svekkede for Mias sosiale posisjon i klassen.

En negativ lærer-elevrelasjon kan også ha resultert i et truet, og mulig svekket selvvverd. Mestring (James, 1890, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018), gode prestasjoner (Covington, 1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018), respekt og å føle seg inkludering, er verdier som styrker selvvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Imidlertid, er ikke dette noe læreren verken tilfører i egen relasjon til Mia, eller bidrar til å oppnå i Mias sosiale relasjoner. Derimot har faktorer som kan true eller svekke selvvverdet, preget lærer-elevrelasjonen. Blant annet, tolker jeg det som at Mia selv er veldig klar over egne faglige utfordringer. Gode prestasjoner og personlig suksess er viktig for selvvverdet og anerkjennelse. Manglende evner vil derfor være den viktigste årsaken til nederlag. Elevens oppfatning av egne evner er derfor av stor betydning for selvoppfatningen, selvvverd og motivasjon (Covington, 1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mias oppfatning av egne evner vil, i tillegg til lærerens utlevering av vanskene i læringsmiljøet, kunne svekke selvvverdet. Også lærerens mobbing alene, som kommuniserer at hun ikke er verdsatt, samt manglende omsorg og tilpasninger, er faktorer jeg anser som potensielt svekkende for Mias selvvverd. Videre kan manglende mestring være en konsekvens av dette.

Som nevnt, er lærer-elevrelasjonene i empirien preget av at informantenes behov og følelser ikke ble sett eller møtt. En lærer som evner å se eleven, vil møte eleven med respekt, varme og oppmerksomhet, og ser elevens behov, følelser og relasjoner med andre. Lærerens tilnærming til relasjonsarbeidet vil dermed signalisere at eleven blir tatt på alvor, og at eleven kan stole på at lærere tar grep (Eriksen & Lyng, 2018). Dette kan sees i sammenheng med mentalisering, som innebærer å forstå andre og seg selv innenfra ved hjelp av vår iboende evne til å forstå egne og andres mentale tilstander og atferd, på bakgrunn av følelser, behov og ønsker (Allen mfl. 2008, gjengitt i Brandtzæg et al., 2016). En kan tenke seg at Mia gjennom følelser og atferd signaliserte sine behov, da BUP også ble koblet på, men at disse ikke ble oppfattet eller møtt av omgivelsene. Mias uttrykk for relasjonen og lærerens behandling av Mia kan derimot tolkes å ha gjort faglige og følelsesmessige behovene større. Dette kan videre har ført til at anerkjennelse og forståelse i relasjonen har uteblitt, hvilken kan ha ført til utrygghet, og videre negative konsekvenser for læring og trivsel i skolen (Brandtzæg et al., 2016)

Under kategorien læringsmiljø nevnes Beates opplevelser av mobbing. Det var gjennomgående i empirien at Beate ble mobbet av andre elever, og at lærerne visste om, og av og til var vitne til mobbingen, uten å gripe inn. Dette gir hun uttrykk for her:

Beat – Jeg husker jeg prøvde å være der læreren var i friminuttene. De oppførte seg litt bedre når lærerne var der.. Jeg husker jeg aldri turte å gå på do, for der var det folk, og der ble man ikke behandlet pent.. Så måtte jeg prøve å enten gå veldig fort hjem etter skolen, eller så måtte jeg vente eller gå en omvei for å ikke bli trakassert på veien av eldre, folk i klassen og gjenger. De tok sekken og bøkene og ødela de. Det at lærerne ikke var.. Ikke så og ikke gjorde noe.. En ting er til og fra skolen, da er det jo ikke noen lærere der, men i friminuttene og i skoletiden og i timen..

Beate fryktet å bli utsatt for mobbing både i friminuttene, i gangene og på skoleveien. Jeg tolker sitatet som at Beate, ved å holde seg i nærheten av lærere i friminuttet, uttrykte gjennom voksensøkende atferd et behov for trygghet og beskyttelse. Hun uttrykker forståelse for at lærerne ikke kunne gjøre noe med mobbingen på skoleveien, da de ikke var til stede. Derimot gir hun uttrykk for at lærerne heller ikke gjorde noe for å stanse

mobbingen i friminuttene og i timen, som de *kunne* observere. Dersom lærerne observerte mobbingen, og at hun gikk alene i friminuttene, som tidligere nevnt, har lærerne også observert Beates uttrykte følelser og behov. Lærernes praksis ses i lys av mentalisering, hvor mentaliseringens hensikt i lærerrollen er å kunne tilby hjelp og støtte, dersom atferd og følelser gir uttrykk for et behov, som i Beates tilfelle kan tolkes å være trygghet, beskyttelse og tilhørighet (Brandtzæg et al., 2016). Ut fra sitatet har ikke hensikten med mentaliseringen blitt anvendt i Beates tilfelle, da ingenting ble gjort for å bedre skolesituasjonen. Dette tolkes som at hun heller ikke ble sett eller møtt på sine behov.

I sitatet nedenfor beskriver Beate morens hyppige kontakt med skolen for å forsøke å bedre Beates skolesituasjon:

Beate – Jeg husker mamma hadde møter med skolen, og etter møtene var det alltid litt anstrengt. Hun prøvde å få de til å... At jeg skulle ha det bedre. Og siden jeg ikke gjorde noe ut av meg på skolen, og bare prøvde å være stille og å forsvinne, så.. Så kom jeg hjem og fortalte at jeg ikke hadde det noe bra.. Så stemte vel ikke bildet lærerne hadde, med det bildet mamma fikk.

I lys av sitatet, vil jeg trekke inn M74 som tillegger kontaktlærer hovedansvaret for egen klasse og enkeltelever. Kontaktlærer er også ansvarlig for å stå i nær og allsidig kontakt med den enkelte elev, og skal gjøre sitt beste for at eleven selv skal føle at en blir tatt vare på i skolen (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974). Dette har overføringsverdi til hva det vil si å være en relasjonsorientert lærer. Tilnærmingen innebærer at læreren møter eleven med respekt, varme og oppmerksomhet, hvor læreren ser elevens behov, følelser og relasjoner til andre. Som følger av et genuint ønske om å forstå og å bli kjent, vil læreren aktivt lytte og stille gode spørsmål gjennom samtaler med eleven, som viser at læreren tar elevens opplevelser på alvor og at eleven kan stole på at læreren tar grep (Eriksen & Lyng, 2018). At kontaktlæreren er relasjonsorientert i sin praksis, betrakter jeg som viktig for å gjøre sitt ytterste for at elevene skal føle seg ivaretatt i skolen.

Gjennom atferd og observerbare hendelser kommunisert Beate at hun opplevde skolen som utrygg. Likevel kan se ut som at skolen valgte å ikke gjøre noe, da deres bilde av Beate som en stille, pliktoppfyllende og nærmest usynlig elev, ikke samsvarte med morens bilde av Beate. Dette kan tyde på at skolen tolket Beates stille atferd som uttrykk for trivsel, da hun ikke eksplisitt uttrykte mistriivsel. Skolens tolkning av Beates skoletilværelse basert på atferdsuttrykk i klasserommet, kan trolig forklares med at den pedagogiske kunnskapen ikke var kjent på denne tiden. I dag er det kjent at manglende trygghetsfølelse kan ha negativ innvirkning på læring, utvikling av god selvforståelse, nysgjerrighet og selvtillit (Brandtzæg et al., 2016). Barn med trygg tilknytning vil oppleve trygghet og tilhørighet. De vil utforske selvstendig, men de vil også oppsøke hjelp hos tilknytningspersoner om noe oppleves som vanskelig (Brandtzæg et al., 2016; Eriksen & Lyng, 2018). Dette står i motsetning til Beate atferdsuttrykk i skolehverdagen. Den stille atferden, hvor hun prøvde å forsvinne, tyder derfor på at hun verken hadde en trygg tilknytning, eller følte trygghet og sosial tilhørighet. At hun prøvde å forsvinne og oppholdte seg i nærheten av lærerne i friminuttene, kommuniserer også utrygghet, da dette står i motsetning til nysgjerrig og selvstendig utforskende atferd. Slik jeg tolker det, var det kun mor som eksplisitt kommuniserte Beates mistriivsel. At hun ikke søkte hjelp hos kontaktlærer ved slike hendelser, som Beate opplevde som vanskelig, argumenterer også for en utrygg tilknytning til læreren. Beate opplevde at lærerne observerte at hun ble mobbet, uten at de gjorde noe, og at gjentatte møter ikke ført til noen endring. Hvilket ga Beate følelsen av å ikke bli sett eller møtt på sine behov, samt at lærerne ikke grep inn når vanskelige situasjoner oppstod. At Beate selv ikke ga lærerne beskjed om hendelsene,

støttes av tilknytningsteori, hvor barn som tidligere har opplevd manglende sensitivitet og støtte ovenfor egne behov, vil kunne føle usikkerhet rundt tilknytningspersonens tilgjengelighet, når barnet eventuelt måtte føle behov for dem. De tenderer derfor også å skjule egne behov (Brandtzæg et al., 2016; Eriksen & Lyng, 2018).

I motsetning til Mia og Beate, bærer Noras lærer-elevrelasjon et mer positivt preg. Likevel ble heller ikke noe sett eller møtt på sine behov om tilpasset opplæring, selv om hun både leste og skrev før skolestart. Hun beskriver begynneropplæringen som gørrkjedelig og lite tilpasset. Hun gjorde likevel som forventet, da hun var pliktoppfyllende, men med «null engasjement fra innsiden». Nora forteller om en bemerkelse fra kontaktlærer:

Nora – Men jeg husker at læreren tok meg ut i 3. klasse barneskolen "Nora, du kommer til å bli noe stort. Du kommer til å bli politiker".

LK 20 vektlegger at undervisningen trenger et bredt utvalg læringsressurser og -aktiviteter, for at elevene skal oppnå motivasjon og læringsglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). I lys av dette kan manglende tilpasninger i form av utfordringer og variasjon i begynneropplæringen, samt Noras manglende engasjement, tolkes som manglende motivasjon og læringsglede. For å oppnå optimalt læring og utvikling i skolen forutsetter dette at elevene er motivert for skolearbeidet. Dette krever at skolen tilrettelegger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Kjedsomhet beskriver Nora som gjennomgående i egen skolegang. Hvor vidt læreren observerte dette, kommer ikke til uttrykk i intervjuet. Likevel kan Noras tidligere arbeid, samt observasjon og kartlegging at hennes faglige prestasjoner være utgangspunkt for lærerens uttalelse. Uttalelsen tyder på at han var klar over Noras evne og potensiale, uten at dette fikk betydning for hennes opplæringstilbud. Dette kan forstås som at Nora heller ikke ble møtt på sine behov, hva gjeldes tilpasninger etter evnenivå, motivasjon og læringsglede. Følgende sitatet kan tolkes som uttrykk for dette:

Nora – Jeg gjorde det jeg måtte, og ikke noe mer. Jeg tipper at jeg følte jeg hadde mye mer potensiale, men jeg fikk det ikke ut. For det var ingen som motiverte meg til å få det ut. Det var ingen rundt som fanga meg opp og tenkte "Oi, her er det veldig mye potensial i den jente. Hvordan kan vi prøve å få fram potensialet?". Hadde ikke noe gulrot for å bruke potensialet mitt, (...). Det var utfordrende å føle at jeg kunne mye mer. Ja, rett og slett holdt tilbake faglig.

Kjedelig undervisning som ikke er tilpasset evnenivå, fører ofte til at elevene mister motivasjon og fokus (Skogen, 2010a, gjengitt i Skogen & Idsøe, 2016). Elever som ikke får tilpasset opplæring i form av tilstrekkelig utfordrende oppgaver og undervisning, vil heller ikke få utnyttet eget potensiale for læring, noe som videre kan føre til underyting (Skogen & Idsøe, 2016). Nora forteller at hun ikke fikk utbytte av eget potensiale og at hun ble holdt tilbake faglig, da ingen fanget henne opp eller motiverte henne til å bruke potensialet. Innsatsen Nora gir uttrykk for her, samt at hun forteller å ha snodd seg gjennom grunnskolen og videregående, kan tolkes som underyting som følges av lite utfordringer og manglende muligheter til å oppnå tilstrekkelig utbytte av eget læringspotensiale. Noras skolefaglige innsats kan videre forstås som manglende indre verdi til skoleoppgaver, hvor elever med indre verdi vil føle interesse, glede og positive følelser knyttet til oppgaven. Indre verdi er derfor er sterk drivkraft (Wigfield et al., 2009, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever som opplever at skolefagene har verdi, vil være mer motiverte, noe som gjenspeiler seg i økt innsats, utholdenhet og gjennom valg eleven tar (Durek et al., 2006, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Også drømmende atferd nevnt i intervjuet kan være tolkes å være uttrykk for en passiv holdning til undervisningen, om Nora allerede kunne fagstoffet og ikke fikk tilpasset opplæring (Skogen, 2010a, gjengitt i

Skogen & Idsøe, 2016). Manglende tilpasninger etter Noras behov, kan derfor tolkes å ha ført til manglende motivasjon, skolefaglig interesse og indre verdi for skolearbeidet, samt underyting. Dette tydeliggjør viktigheten av tilpasset opplæring uansett forutsetninger.

5.3 Faglig mestring

Som løftet fram over, har ikke Nora blitt møtt på sine behov for tilpasninger i form av tilstrekkelig utfordrende oppgaver og undervisning. Heller ikke Mia og Beate fikk tilpasset opplæring, hvor opplevelsene preges av konsentrasjonsvansker og intens innsats ved faglig arbeid. Mia sier hun gjorde lekser om nettene, da det var vanskelig å samle seg på dagtid og kveld. Hun leste samme tekst gjentatte ganger, uten å få med seg innholdet. Dette førte til sinne og frustrasjon. Beate hadde lignende opplevelser ved skolearbeid, noe hun beskriver her:

Beate – Det er heller ingen som har stilt spørsmål ved hvor mange timer jeg har sittet og forberedt meg til den minste ting. Jeg jobbet mye.. Ukonsentrert.. Og det evig tilbakevendende: "Å gud, så dum jeg er, som ikke klarer å huske dette denne gangen heller.. Jeg må øve mer, jeg må pugge mer."

Beates utsagn kan ses som vansker ved ADHD-diagnosen, hvor et lavere dopaminnivå vil medføre manglende motivasjon og viljestyrt oppmerksomhet i arbeid med kjedelige eller uinteressante oppgaver, samt svikt i andre eksekutive funksjoner som konsentrasjon og helhetlig tenkning, som kan medføre faglige utfordringer for elever med ADHD. Dopaminmangel medfører også et mindre fungerende arbeidsminne, som potensielt kan føre til vansker med å holde på informasjon lenge nok til å kunne bruke den i oppgaveløsning (Leer, 2021). Beates innsats er forenelig med forskning, som viser at jenter med ADHD ofte bruker mye tid og energi for å oppnå det samme som jevngamle, uten at andre ser hva det koster dem. Beates høye innsats, som førte til gode faglige resultater, kan ha bidratt til å maskere faglige utfordringer, slik at det ut ifra resultater var vanskelig for lærerne å oppdage Beates utfordringer (Nadeau et al., 1999).

Til tross for gode resultater uttrykker Beate selvbepreidelse og opplevd nederlag. Sitatet kan derfor ses i lys av mestringserfaring, hvor reell mestring er det man objektivt mestrer, mens opplevd mestring er en persons subjektive opplevelse av mestring. Sistnevnte vil hovedsakelig påvirke mestringsforventningen, men er også et produkt av reell mestring (Banduras, 1986, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan derfor tolkes som at Beate oppnådde reell mestring, men at hun selv ikke følte opplevd mestring faglig, grunnet høy innsats og mye tid for å mestre skolearbeidet. Det er også nærliggende å forstå sitatet som uttrykk for attribusjon til manglende evner, da innsatsen allerede var høy. Manglende opplevd mestring, samt attribusjon til manglende evner, kan derfor tolkes å ha resultert i en negativ sirkulær prosess, da oppgavene ikke var tilpasset hennes forutsetninger. Da en positiv sirkulær prosess bør tilpasses etter elevens forutsetninger, hva gjelder mestringsnivå, arbeidsformer og selvstendighetsgrad (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En negativ sirkulær prosess kan derfor tolkes å ha medført lav mestringserfaring, og potensielt svekket mestringsforventning hos Beate.

Elevens oppfatning av egne evner, er av stor betydning for motivasjon, selvoppfatning og selvverd (Covington, 1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018), og selvattribusjon til enten evner, eller innsats og strategi, vil i stor grad avgjøre i hvilken retning disse påvirkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å unngå ubehaget som ligger i det å verdsette seg selv lavt, kan et truet selvverd oppfattes som motivasjon til å beskytte selvverdet ved hjelp av beskyttelsesmekanismer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Beates innsats kan derfor forstås

som beskyttelsesmekanismen «overstreving», hvor intens innsats blir uttrykk for et forsøk på å beskytte et truet selvverd, da Beate potensielt har erfart at det kreves høy innsats for å oppnå middels gode resultater (Skaalvik, 1989, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik). Det er rimelig å anta at lavere innsats hadde fått negative konsekvenser for den reelle mestringen, og ikke minst den opplevde mestringen, da hun tidligere har erfart og fått bekreftet at resultatene har krevd høy innsats, eller «overstreving».

Ut fra disse funnene, til tross for gode faglige resultater, er det rimelig å anta at Beate ikke opplevde faglige mestring i særlig stor grad. Hvilket kan ha fått konsekvenser for selvoppfatning og selvverd, da høy innsats og tidsbruk på skolefaglige oppgaver kan forstås som at Beate, eller andre i miljøet, opplevde skolen som viktig og som et psykologisk sentralt område. Hvor vidt man lykkes med å innfri egne eller andres forventninger innenfor et område som anses å være av psykologisk sentralitet for en selv, vil ha innvirkning på selvverdet (Harter & Mayberry, 1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sitatet kan forstås som uttrykk for at hun innfridde skolens forventninger, men ikke egne forventninger. Derav kan selvverdet bli et resultat av hva hun forventet å oppnå, sammenlignet med hva hun faktisk oppnådde (James, 1890, gjengitt i Skaalvik og Skaalvik, 2018). Dersom kostnaden opplevdes som større enn nytten, vil ikke bra resultater være tilfredsstillende, da de krevde såpass intens innsats. Derav kan Beates mislykkede forsøk på å innfri egne faglige forventninger, potensielt ha svekket selvverdet.

Da Beates innsats allerede var høy, var det ikke hensiktsmessig å tenke at økt innsats ville endret resultatene. Dermot vil det være nærliggende å attribuere til evner, i mangel på annen årsaksforklaring, da ADHD-diagnosen var uoppdaget. Kombinasjonen av gjentatte erfaringer av høy innsats og lave resultater, kan videre være årsaken til at Beate oppfattet selv som dum ved faglig arbeid (Covington, 1992, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018).

5.4 Tilpasset opplæring

For at alle elever skal kunne forvente å lykkes, er tilpasset opplæring nødvendig (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette forutsetter at lærestoff, oppgaver og arbeidsformer tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger. Også kriteriene for mestring bør tilpasses basert på realistiske mål for den enkelte. Dette er nødvendig for at alle elever både skal få oppleve og forvente å mestre i skolen. I M74 står det at skolen skal tilpasse opplæringen ut fra elevens forutsetninger. Med utgangspunkt i elevens evner, interesser, nivå, tempo og art, skal eleven få oppgaver som en med rimelighet kan mestre (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974). Skolen har siden lovrevisjonen i 1975 vært lovpålagt tilpasset opplæring og spesialundervisning (Befring, 2016). Beate, som er den eldste av informantene, begynte på skolen på slutten av 70-tallet. Skolen var derfor lovpålagt tilpasset opplæring på daværende tidspunkt. Det betyr at tilpasset opplæring har vært skolens ansvar under både Mia, Beate og Noras skolegang. Likevel forteller samtlige informanter at de ikke fikk opplæring tilpasset deres forutsetninger.

Funnene og drøftingen omkring læringsmiljø viser at alle informantene opplevde manglende tilpasninger i undervisningen. For Nora fikk dette konsekvenser for motivasjon, faglig interesse og indre verdi til skolearbeidet, samt også mulig undertrykk. For Mia og Beate kan manglende tilpasset opplæring, uoppdaget ADHD og et lite læringsfremmende miljø forstås å ha ført til få positive mestringsopplevelser i skolen. Dette ble drøftet under «5.3 Faglig mestring», hvor opplevelser med skolefaglige oppgaver tolkes å ha svekket mestringserfaringen, og potensielt mestringsforventningen hos Mia og Beate.

I resultatkapittel 2 vil jeg drøfte mestring i voksen alder, og diskutere hvor vidt Mia og Beates mestringserfaringer og mulig svekket selvverd fra grunnskolen har fått konsekvenser for informantene senere i livet.

6 Resultatkapittel 2: Psykisk helse

I dette kapitlet vil jeg se på hvilken betydning informantenes skoleopplevelser og sen utredning har hatt for dem i voksen alder. Dette drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. Gjennomgående i empirien er informantenes negative mestrings-opplevelser i voksen alder, og ulike utfordringer med egen psykisk helse. For å belyse empirien brukes sitater fra informantene hvor de beskriver egne opplevelser knyttet til mestring, manglende selvforståelse, psykisk helse og betydningen av kunnskap om egen diagnose. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for mulige årsaker til uoppdaget ADHD hos jenter, diagnosens kompleksitet og kunnskapsnivået i skolen

Worlds Health Organization (WHO) definerer god psykisk helse som en tilstand hvor mennesket får realisere eget potensial, kan takle normale utfordringer i livet, er i stand til å arbeide produktivt og fruktbart, samt at man er i stand til å være en ressurs og bidragsyter i eget samfunn (Worlds Health Organization, 2021). Psykisk helse var gjennomgående i empirien hvor informantene gir uttrykk for den uoppdagede ADHD-diagnosens betydning for psykisk helse.

6.1 Mestringserfaringer i voksen alder

Nora, Beate og Mia har alle erfaring med skolegang etter grunnskolen, og i den forbindelse har de opplevd å ikke fullføre. De sier blant annet:

Nora – Høyskolenivå er mye vanskeligere for meg, fordi da begynner jeg virkelig å synes det er kjedelig. Klarer nesten ikke motivere meg til å gå ned dit engang, for da må du faktisk følge med, og det var jo kjempevrient. Så jeg har hoppa fra studie til studie. Begynt, slutta, begynt, slutta og begynt. (..) Så tenkte jeg «Det går ikke! Jeg er ikke noe student!», bare hoppa rundt etter videregående og tok opp masse studielån. (..) Jeg mister ekstremt fort piffen. Og når jeg blir lei, så blir jeg så lei at det er null sjans til å motivere meg.. Så jeg får overttenning i starten, så forsvinner det totalt. (..) Jeg må se veldig nært at jeg får noe igjen for det. Så da klarte jeg ikke å motivere meg til et studium..

Beate – Jeg har mange påbegynte utdanninger, og flere jobbretninger og.. (*Nevner mange spesifikke utdanninger*). Så gikk ikke det så veldig bra. Uten at jeg helt forstod hvorfor det skulle være så vanskelig. (..) Begynte med liv og lyst, «Nå skal det bli bra! YES!», alle kluter til! Men etter en stund så er det liksom litt motstand, eller litt kjedelig..

Mia – Jeg klarte aldri videregående, tok diverse kurs. Avslutta, avslutta, avslutta. Så skulle jeg ta voksenopplæring.. Det gikk jo ikke på en måte. Så jeg var i ferd med å droppe ut.

Til tross for få positive mestringsopplevelser i grunnskolen, kan sitatene ovenfor tyder på mestringsforventning hos informantene, da de gjentatte ganger forsøker å fullføre studien de starter på, og virker motivert. Hvordan ulike situasjoner og oppgaver oppleves, vil variere med personens følelser, tankemønster, motivasjon og atferd, og har betydning for vår mestringsforventning (Bandura, 1997, gjengitt i Skaalvik og Skaalvik). Nora sier at hun «fikk overttenning» i forkant av nye studier eller jobbretningen, mens Beate sier hun «Begynte med liv og lyst» og «Alle kluter til!», noe jeg forstår som uttrykk for positive følelser og motivasjon. Hvilket tyder på positive forventninger til å mestre situasjonen. Derimot vil en person med lave mestringsforventninger unngå nye situasjoner eller oppgaver, da de oppleves som truende, ettersom man tviler på egen kompetanse og er redd for å mislykkes (Bandura, 2006, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mye tyder derfor på at gjentatte nederlag i grunnskolen ikke har ført til svekket mestringsforventning innenfor utdannings- og jobbrelaterte områder i voksen alder.

Derimot kan gjentatte nederlag innenfor jobb og utdanning ha fått betydningen for informantenes mestringserfaring, da tidligere mislykkede forsøk med lignende oppgave vil kunne svekke mestringserfaringen. Tilsvarende, vil tidligere mestringserfaringer styrke mestringserfaringen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan tenkes at tidligere erfaringer fra grunnskolen ikke ansees som sammenlignbare med det man står ovenfor i jobb og høyere utdanning. Det er også rimelig å anta at ved å kunne velge retning innenfor studier og jobb selv, basert på ønsker, verdier og interesser, vil man også ha større mestringsforventning. Derimot, da informantene begynte å oppleve nederlag i voksen alder, ble nederlagene grunnlaget for mestringserfaringer på området, hvilken kan tolkes å ha svekket mestringserfaringen i jobb- og studiesammenheng. Noe jeg tolker at informantene gir uttrykk for i sitatene, hvor Nora tenkte «.. det går ikke! Jeg er ikke noe student.», etter gjentatte nederlag ved ulike studieretninger.

Beate og Nora sier at de forstod ikke hvorfor utdanning skulle være så vanskelig, og at det var umulig å motivere seg for noe som ikke ga belønning i nær framtid. Deres ufullførte utdannelse og hyppig jobberbytter kan sees i samsvar med lavt dopaminnivå i hjernen ved ADHD (Hoem, 2021). Dopamin gir oss glede, velvære og nytelse, og anses å være hjernens belønningssystem (Leer, 2021). Å utføre oppgaver som oppleves som meningsfulle, vil føre til økt dopaminnivå, hvor den positive følelsen øker motivasjonen til å gjenta handlingen. Ved ADHD velges ofte interessante oppgaver med høy dopaminbelønning (Leer, 2021). Både Nora og Beate beskriver jobb og studieretninger som kjedelige, hvilken kan tolkes å ha resultert i uteblitt dopaminbelønning, og derav manglende positive følelser og motivasjon til å fortsette i jobben eller utdanningen. Da de sluttet, kan yrkesretning og utdannelsene potensielt ha vært lite meningsfulle eller interessant, og kan forstås som lav mental utholdenhet ved ADHD, hvor man lett vil gi opp oppgaver som oppleves som kjedelige eller uinteressant. Dette gjelder spesielt unge voksne eller barn i slutten av tenårene (Leer, 2021). Videre kan dette ses i sammenheng med funksjonssvikt ved viljestyrt oppmerksomhet og konsentrasjon, som personer med ADHD ofte har utfordringer med (Leer, 2012), samt at uoppmerksomhet tenderer å føre til økt funksjonssvikt med alderen (ADHD Norge, 2017). Derav kan viljestyrt oppmerksomhet ses som ytterligere utfordrende ved oppgaver som opplevdes som kjedelig, da de verken gir dopaminbelønning, positive følelser eller motivasjon. Som tidligere vist, maskerer jenter med ADHD ofte vanskene i form av iherdig innsats og energi for å oppnå gjennomsnittlige eller gode resultater (Nadeau et al., 1999). Og flere av dem opplever å «møte vegg» ved økt krav til prestasjoner og selvstendighet. Eksekutiv funksjonssvikt, økt krav ved høyere utdanning og økende uoppmerksomhet ved alderen, kan derfor tolkes som mulig årsak til Beate og Noras nederlag i studiesammenheng.

Mia var den av informantene som fikk diagnosen yngst alder. Hun fikk diagnosen i slutten av 20-årene, hvor en lærer på voksenopplæringen gjenkjente drømmende atferd, oppmerksomhetssvikt og konsentrasjonsvansker som symptomer ved ADHD-U, som førte til utredning og stilt diagnose. Hun begynte på sentralstimulerende medisiner, som førte til at hun fullførte voksenopplæringen på 3-4 år, og gikk ut med femmere og seksere. Sentralstimulerende medisin vil øke utholdenhet og innsats på mange av de områdene man opplever funksjonssvikt (Hoem, 2021). Leer (2021) hevder også at eksekutiv funksjonssvikt har betydning for motivasjon hos mennesker med ADHD, hvor sentralstimulerende medisiner kan føre til at man mestrer disse funksjonene. At Mia fikk diagnosen før studietiden, resulterte i vitnemål og universitetsutdanning. Mias opplevelse eksemplifiserer viktigheten og betydningen av tidligere utredning, da tilgang på medikamentell behandling ved ADHD er diagnostisk betinget. Jeg vil i den forbindelse

nevne at medisiner alene ikke vil være nok, men uten diagnostisk utredning vil heller ikke alternativet foreligge. Nora, som fikk diagnosen senere, gir uttrykk for dette i intervjuet, hvor hun sier det er surt å tenke på at medisiner kunne hjulpet henne å fullføre et studium.

6.2 Manglende selvforståelse

Det er gjennomgående i empirien at informantene savnet en forklaring på hvorfor de var annerledes og ikke mestret på lik linje med jevngamle. De følte seg annerledes på flere områder. Dette er også tanker de har hatt i voksen alder. Blant annet sier Nora:

Nora – Det var mest på innsiden at jeg følte meg ganske annerledes enn andre. Jeg skjønnte ikke hvorfor andre ble så engasjert i ting.. Jeg har mange venner, men egentlig føler jeg meg som en ganske ensom type inni meg. For min del skjønnte jeg ikke "Hvorfor er jeg sånn, liksom? Hvorfor hopper jeg rundt? Hvorfor blir jeg ikke fornøyd med noe? Hvorfor kan jeg ikke roe meg ned? Hvorfor er jeg så urolig?". Den der på innsiden, den utmattelse, den uroen hele tiden. (..) Jeg bare følte "Hva skal jeg gjøre nå, liksom?". Stresser rundt hele tida, uten å finne ro i noe. Da blir man jo til slutt veldig deppa. Det går jo på selvtiliten.

Ved utredning av ADHD i voksen alder vil symptomene ofte vise seg i hyppig opplevelse av kjedsomhet, frustrasjon, rastløshet, liten tålmodighet og spenningssøkende atferd. De tenderer også til å føle seg mislykket uansett resultat (Rønhovde, 2018). Kjedsomhet, rastløshet og spenningssøkende atferd kan her knyttes opp mot Noras indre uro, hvor hun tidligere reiste mye og hoppet rundt mellom ulike studier og jobber. Hun forteller at hun aldri ble fornøyd med noe, at hun stresset rundt og alltid var på jakt etter noe nytt å gjøre. Noras atferd kan derfor tolkes som resultat av sen utredning av ADHD. Indre uro kan også ses generelt hos jenter og kvinner med ADHD-U, da internaliserte symptomer ofte preger symptombildet (ADHD Norge, 2021b).

Manglende forklaring på gjentatte nederlag, tilkortkomming, indre uro og andre ADHD-relaterte vansker hos informantene, tolkes som uttrykk for manglende selvforståelse og selvinnsett, grunnet uoppdaget ADHD. Informantenes sitater samsvarer med funn fra en doktorgradsavhandling om selvforståelse før og etter ADHD-utredning. Før diagnosen følte informantene at noe var galt, at de var dumme og at de ikke strakk til etter gjentatte nederlag. Informantene følte derav på manglende sosial tilhørighet til fellesskapet og annerledeshet (Hannås, 2010). Jeg betrakter derfor Mia, Beate og Noras tanker, følelser og opplevelser å komme av uoppdaget ADHD. Dette kan derfor ses å både ha fått konsekvenser for tilrettelegging og hjelp i skolen, medikamentell handling, og for innsikt og selvforståelse. Dette vil videre drøftes i lys av psykiske helse.

6.3 Psykisk helse

Innenfor psykisk helse vil betydningen av Mia og Beates skoleopplevelser for psykisk helse fra foregående resultatkapittel drøftes. Videre vil informantenes ytringer om egen psykisk helse i voksen alder løftes fram.

Under «6.1 Mestring i voksen alder», betraktet jeg ikke svekket mestringserfaring fra grunnskolen av betydning for mestringserfaring i voksen alder. Derimot så jeg deres manglende mestringserfaring av betydning for selvverdet i resultatkapittel 1, hvor gjentatte nederlag og attribusjon til evner kan ha resultert i lavt selvverd hos informantene, da oppfatning av evner påvirker selvoppfatning, selvverd og motivasjon (Covington, 1984, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Utrygge skolemiljø ble også betraktet som truende og potensielt svekkende for selvverdet, da mobbing og ekskludering kommuniserte at de

ikke var verdsatt, ønsket eller respektert. Negative skoleerfaringer vil ofte for elever med ADHD medføre dårlig selvtillit og manglende tiltro til egne evner (Engh, 2014).

Svekket selvvverd fra grunnskolen kan videre ha fått konsekvenser for Mia og Beate i voksen alder, da en persons følelse av verdi er relativt stabil over tid (Rosenberg, 1979, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018), samt at følelsesrelaterte vansker i ungdomsalder også normalt vil få følger for atferd i voksen alder, da bearbeiding av slike vansker tar lang tid (Engh, 2014). Videre viser studier tydelig sammenheng mellom lavt selvvverd depresjon og angst (Orth et al., 2014; Watson, Suls & Haig, 2002; Beck et al., 1990). Mia og Beates skoleopplevelser kan også ses i lys av en studie om konsekvenser av uoppdaget ADHD hos kvinner. Kvinnene hadde følt seg hjelpeløse når det gjaldt å gjøre endringer i barndommen, hvor forhold til jevn gamle, lærere og foreldre var negativt preget. Hvor negative barndomsopplevelser ble betraktet som mulig senvirkninger av stor betydning for kvinnenens psykiske helse i voksen alder (Rucklidge & Kaplan, 1998, gjengitt i Rucklidge & Kaplan, 1997). Til tross for atferd som kommuniserte mistriivsel, utrygghet og ensomhet hos Mia og Beate i grunnskolen, ble ingenting gjort for å bedre læringsmiljøet, lærerelasjonen eller tilpasse undervisningen. Da deres situasjon vedvarte, er det nærliggende å anta at informantene følte seg hjelpeløse ved å gjøre endringer i egen barndom. Derav kan negative barndomsopplevelser og et svekket selvvverd i grunnskolen ha fått negative konsekvenser for Mia og Beate psykiske helse i voksen alder.

Også gjentatte nederlag ved utdanning og jobb i voksen alder, kan sees å svekke selvvverdet, da gode prestasjoner og oppfatningen av evner er av betydning for selvvverdet, som tidligere nevnt. Da Nora og Beate i voksen alder uttrykket motivasjon og forventninger til mestring, vil det å ikke leve opp til egne ambisjoner kunne svekke selvvverdet (James, 1890, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Derav kan både negative opplevelser og svekket mestringserfaring fra grunnskolen, samt svekket mestringserfaring i jobb- og studiesammenheng, har ført til lavt selvvverd, og kan potensielt være noe av årsaken til deres psykiske helse i voksen alder, da samtlige informanter forteller om psykiske lidelser senere i livet. Både Mia, Beate og Nora forteller å ha hatt episoder med depresjon. Mia forteller dette om sin mentale helse:

Mia – Jeg har jo vært lagt inn på grunn av depresjoner. Vært veldig langt nede. Hatt mye angst. Gått nesten ti år på antidepressiva. Kutta ut det og begynte på Ritalin, jeg bare: "Fysørn, for et liv jeg hadde de årene!". Det var helt magisk. Da fikk jeg et nytt liv.

Mia uttrykker at medisinbyttet har gitt henne et nytt liv, noe som taler for at antidepressiva ikke behandlet de primære vanskene som lå i ADHD-diagnosen. Dette kan også være en mulig forklaring på hvorfor hun før ADHD-utredning, hvor hun da brukte antidepressiva, var i ferd med å droppe ut av voksenopplæringen, men at Ritalin førte til at hun oppnådde gode karakterer og vitnemål. Dette ses ofte blant kvinner med ADHD, hvor tilleggslidelser blir diagnostisert som primære vansker, som ofte fører til ytterligere problemer. Tilstanden vedvarer, da den primære, underliggende ADHD-diagnosen ikke blir behandlet, og forblir derfor uoppdaget (Quinn, 2005). Tilleggslidelsene Mia beskriver har vedvart siden ungdomsskolen, hvor jeg i foregående resultatkapittel drøftet disse i lys av en utrygg relasjon, mobbing, utrygt læringsmiljø, få mestringserfaringer og svekket selvvverd. Hennes beskrivelse av mange belastende år med psykisk sykdom, eksemplifiserer hva et utrygt skolemiljø og udiagnostisert ADHD kan medføre.

Utrygt læringsmiljø kan også være delvis årsak til Beates beskrivelser av egen mental helse i voksen alder. Beate sier:

Beate – Når jeg satte hendelser i en tidslinje med: utdanning, depresjon, utdanning, depresjon, ny jobb, depresjon, ny jobb, depresjon.. Det kom fram et ganske tydelig mønster. (..) Og ikke helt klarer å gjennomføre ting da. Det er et av mine store.. Dårlig samvittighet og selvbilde på. At jeg ikke klarer å fullføre noe. Det er en skikkelig kjip følelse, som ligger som en klump i magen.

Beate forteller at tidslinjen bevisstgjorde henne et mønster, hvor nederlag resulterte i påfølgende depresjon. Ofte vil jenter og kvinner med ADHD finne internaliserende årsak til sine vansker, hvor de opplever å selv være skyld i problemene. Dette medfører økt risiko for å utvikle emosjonelle problemer (Engh, 2014), hvilket også kan ses som attribusjon til evner. Beates dårlige samvittighet og klump i magen, kan tolkes som at hun opplever selv å være skyld i gjentatte nederlag i studie- og jobbsammenheng. Å ikke fullføre ting, har også ført til lavt selvbilde, hvilket kan tolkes å ha svekket Beates mestringserfaring i voksen alder, da hun sier hun forventet å mestre. Å ikke leve opp til egne ambisjoner vil, som tidligere nevnt, kunne svekke selvverdet. Beates selvbilde ser jeg her under selvoppfatning og selvverd, og ettersom selvverd er relativt stabilt over tid, kan lavt selvverd fra grunnskolen forstås å ha blitt ytterligere svekket ved gjentatte nederlag i voksen alder (Rosenberg, 1979, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Da lavt selvverd viser seg å ha en klar sammenheng med depresjon (Orth et al., 2014; Watson, suls & Haig, 2002), kan derfor Beates mislykkede forsøk forstås å ha ført til depresjon. Beates ble også feildiagnostisert og feilmedisinert for en annen diagnose i mange år, da ADHD-symptomene feilaktig ble tilskrevet denne diagnose. Gjentatte nederlag, depresjoner og feildiagnostisering beskriver hun som svært belastende for seg selv, sin mentale helse og familien. Også hennes sitat eksemplifiserer, at kunnskap i samfunnet, skolen og helsevesenet er vesentlig for å unngå at enkeltpersoner må gå gjennom livet med uoppdaget og ubehandlet ADHD. Som presenterte studier viser, vil uoppdaget ADHD ofte medføre store psykiske belastninger.

Jeg har så langt presentert sitater fra Mia og Beate hvor de forteller om mentale helse i voksen alder. Det var også deres sitater som hovedsakelig ble løftet fram i drøftingen av skoleopplevelser, hvor jeg både tolket disse som psykisk belastende i grunnskolen, men også av betydning for mental helse i voksen alder. Deres opplevelser står i kontrast til tolkningen av Noras skoleopplevelser, hvor hun ga uttrykk for et trygt og sosialt inkluderende læringsmiljø, sett bort ifra at hun ikke ble møtt på sine behov for tilpasset opplæring. Derimot gir hun uttrykk for gjentatte nederlag i voksen alder. Disse vil jeg se i lys av følende sitat:

Nora – Jeg begynte først på antidepressiva, fordi jeg skjønnte aldri "Hva er det med meg, liksom?". Jeg hadde masse angst og angstanfall. Jeg gikk med en angstfølelse hele tiden. Utrolig ubehagelig. Konstant uro. Så gikk jeg inn i en sånn "Nå er det ikke verdt å leve", ganske langt ned. Aldri gjort noe fysisk eller gått så langt at jeg.. (..) Men ikke noe verdi og mening.

I forkant av studier og jobbstillinger virker Nora å uttrykke motivasjon og mestringsforventning. Dersom hun opplevde å ikke leve opp til egne ambisjoner ved mislykkede forsøk, kan dette potensielt ha svekket selvverdet (James, 1890, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sitatet kan også forstås som mulig konsekvenser av lavt selvverd, hvor personer med lavt selvverd oftere opplever blant annet angst, depresjon, selvmordstanker og stress, sammenlignet med personer som verdsetter seg selv høyt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Derav kan uoppdaget ADHD i kombinasjon med gjentatte nederlag, ha ført til manglende forståelse og forklaring på egen tilkortkomning, og derav selvbredelse og lavt selvverd.

Slik jeg tolker Noras egen elevbeskrivelse, har hun hatt en tilsynelatende fin skolegang. Likevel har også vansker ved den uoppdagede ADHD-diagnosen preget Noras mentale helse i stor grad, men da i voksen alder, slik jeg tolker det. Ved å se informantens sitater opp mot WHO's definisjon av god psykisk helse, har verken Mia, Beate eller Nora har vært i en tilstand hvor de har kunnet realisere eget potensiale. Ved god psykisk helse takler man også normale utfordringer i livet. Derimot anser jeg informantens utfordringer som relativt store, sammenlignet med utfordringene folk flest uten ADHD må takle. I lengre perioder i livet har de heller ikke klart å arbeide produktivt og fruktbart, da de enten har mistrivdes i jobben, ikke mestret studiene som kvalifiserer en til arbeidet, eller at gjentatte nederlag har ført til psykisk sykdom. Det nevnte har også begrenset kvinnens muligheter til å kunne være en ressurs og bidragsyter i eget samfunn (Worlds Health Organization, 2021). Med utgangspunkt i WHO's definisjon av god psykisk helse, kan informantens helse tolkes å stå i direkte motsetning til definisjonens innhold, da ingen av informantens livssituasjon og mentale helse er forenelig med det som utgjør god psykisk helse.

Informantens psykiske lidelser i voksen alder er forenelig forskning, hvor unge kvinner ofte oppsøker behandling for emosjonelle vansker og angst, hvor mange års ubehandlet ADHD viser seg å være det underliggende problemet (Quinn, 2005). Ved uoppdaget og ubehandlet ADHD vil man derfor ha økt risiko for å utvikle tilleggs lidelser, hvor en studie viste at kvinner med sent oppdaget ADHD i høy grad rapporterte å ha hatt depresjon (70,6%), angst (62,7%) og sosial angst (37,3%) i løpet av livet. Av kontrollgruppen var det kun 33,3% som rapporterte depresjon, 17,6 % med angst og 7,8 % med sosial angst (Rucklidge & Kaplan, 1997). Informantens vansker og sårbarhet ved ADHD-diagnosen, gjentatte nederlag, negative skoleopplevelser, lavt selvverd og manglende selvforståelse, anser jeg som konsekvenser av uoppdaget ADHD, og årsak til utvikling av tilleggs lidelser i voksen alder. Dette eksemplifiserer hvor inngripende mange års uoppdaget ADHD ofte kan være for disse kvinnene.

6.4 Betydningen av kunnskap om egen ADHD-diagnose

Jeg vil her løfte fram Mia, Beate og Noras tanker omkring betydningen av kunnskap tilknyttet egen ADHD-diagnose, samt hvilke konsekvenser mange års manglende selvforståelse har fått for deres liv, mentale helse og utvikling. Sitatene vil primært sees i lys av tidligere nevnte doktorgradsstudiet, men sitatene løftes hovedsakelig frem for å eksemplifisere og tydeliggjøre hva kunnskap om egen diagnose betyr for enkeltmennesker med ADHD. Sitatene vil derfor i stor grad tale for seg selv, og tydeliggjøre hvorfor økt kunnskap i samfunnet, skolen og helsevesenet er viktig. Informantene sier:

Mia – Det var vendepunktet for meg i skolen å skjønne at en ikke er dum. Det er en ganske digg følelse. Jeg tror ikke folk som ikke har ADHD skjønner at den følelsen av å ikke være dum, den kan ikke andre enn oss få.

Nora – Nå har jeg begynt å jobbe med det innvendig, etter jeg fikk ADHD-diagnose, og da kan det begynne å matche litt her. Nå føler jeg meg mye sterkere. Nå lurar jeg ikke hele tiden på hvorfor jeg er som jeg er. (...) Mitt liv har blomstret de siste 2-3 årene, etter jeg begynte på medisinen. Og det er trist og bittert, på en måte. Utrolig, å bare "Åh, gud. Endelig! Derfor er jeg som jeg er! Fantastisk!". Samtidig er det jo selvfølgelig trist at den kom så sent. Jeg tenker "Åh, fy fader, tenk om jeg hadde visst dette for 20 år siden."

Beate – Å ikke ha den kunnskapen, gjør at jeg har brukt utrolig mye energi på feil sted, og «faila» så innmari på utdanningsvalg, og type jobber.. I stedet for å kunne bruke de ressursene man har riktig (...) Det har store konsekvenser å ikke bli sett, og ikke få den tilretteleggingen. Eller vite og kunne

tilrettelegge selv, for å ikke møte på den motstanden som ligger i å velge feil. (...) Kunnskap gjør jo at man kan velge og tilrettelegge bedre, og være en som bidrar, og ikke en som er en belastning.

Mia beskriver utredningen som et vendepunkt i skolesammenheng, da den tidligere oppfattelsen av seg selv som dum, nå ble tilskrevet vansker ved uoppdaget ADHD-U, og ikke manglende evner. Både Mia og Noras sitater kan forstås som uttrykk for lettelse, hvor Nora endelig har fått svar på alle hvorfor-spørsmålene som tidligere ble belyst under «6.2 Manglende selvforståelse». Nora uttrykker selvforståelse og innsikt i egne forutsetninger, noe Leer (2021) hevder er selve hensikten med diagnosen. Sitatet gjenspeiler seg også i funn fra Hannås (2010) sin doktorgrad, hvor Nora blant annet uttrykker lettelse over endelig å få en forklaring på gjentatte nederlag og annerledeshet. Hannås (2010) skriver at kunnskap var en ressurs informantene tidligere ikke kunne benytte seg av, grunnet uvitenhet om egen diagnose. Derav ble kunnskap om diagnosen å forstå som en diagnostisk betinget ressurs, hvilket var av betydning for bruk av mestringsstrategier og identitetsarbeid. For Mia, Beate og Nora kan også kunnskap forstås som en diagnostisk betinget ressurs, da ingen hadde kunnskap nok til å forstå at egne utfordringer kunne komme av ADHD-U, eller nyttiggjøre seg kunnskapen i tilegnelse av mestringsstrategier og i eget identitetsarbeid. Nora uttrykte at økt innsikt har gjort at hun kunne jobbe med det innvendige, at indre og ytre «begynte å matche», og at hun føler seg sterkere, hvilket kan forstås som uttrykk for identitetsarbeid.

Beate uttrykker at manglende kunnskap har fått negative konsekvenser for valgene hun har tatt. Til tross for gjentatte møter med helsevesenet, ble aldri ADHD nevnt som potensiell årsaksforklaring til vanskene. Å ikke bli sett førte til manglende forutsetninger til selvforståelse og tilpasninger. Sett opp mot det Leer skriver (2021) gir Beate uttrykk for at manglende kunnskap har betydd manglende innsikt i egne utfordringer. Kunnskap kunne gjort det lettere for Beate å nyttiggjøre seg mestringsstrategier og hjelpemidler, samt gjort tilpasninger i miljøet, hvilket kunne kompensert og begrenset kostnader ved ADHD-diagnosen (Leer, 2021). Med kunnskap kunne Beate potensielt opplevd seg selv som en ressurs og bidragsyter i samfunnet, og ikke en belastning, slik hun beskriver seg selv.

6.5 Mulige årsaker til uoppdaget ADHD hos jenter

Informantenes uttrykker hvor inngripende og psykisk belastende det har vært å ikke ha innsikt i egne utfordringer. Slik jeg forstår informantenes utsagn, blir kunnskap om seg selv og egen ADHD-diagnose å anse som en diagnostisk betinget ressurs. Dette fordi kunnskapsnivået i samfunnet om ADHD-diagnosens kompleksitet ikke er tilstrekkelig for at verken en selv, skolen, og heller ikke helsevesenet i mange tilfeller, skal kunne gjenkjenne symptomer og vansker ved ADHD hos jenter og kvinner.

Manglende kunnskap om symptom bildet hos jenter og kvinner hevdes å være hovedårsaken til at jenter og kvinner overses, hvilket medfører utredning og behandling av ADHD-diagnosen først i voksen alder (ADHD Norge, 2017). Jenter symptom bilde er heller ikke anerkjent som typiske kjennetegn som indikasjon på diagnosen (Quinn & Wigal, 2004), noe som kan ses å henge sammen med at forskning tidligere baserte seg på unge gutter. Derav har forståelsen av diagnosen og de diagnostiske kriteriene tatt utgangspunkt i denne gruppen (ADHD Norge, 2017). En annen medvirkende årsak til sen utredning og at forskningen hovedsakelig var basert på unge gutter, kan være at gutters symptom bilde oftere arter seg i framtreddende hyperaktiv atferd, sammenlignet med jenter (Carbonneau et al., 2020; Rønhovde, 2018; Quinn & Madhoo, 2014; Quinn & Wigal, 2004). Jenter får også påvist ADHD-U 2,2 ganger hyppigere enn gutter (Biederman et al., 2002). Mindre

framtreddende symptomer som uoppmerksomhet, drømmende atferd og indre uro, gjør at personer med ADHD-U oppdages senere i livet (ADHD Norge, 2021b). Jenter tenderer også å bebreide seg selv for egne vansker og nederlag, noe kan føre til utvikling av tilleggslidelser (Engh, 2014), hvor tilleggslidelser av ubehandlet ADHD ofte blir diagnostisert som primærvanske, noe som videre fører til at ADHD-diagnosen forblir uoppdaget (Quinn & Madhoo, 2014; Quinn, 2005). Jenter maskerer også egne vansker i større grad enn gutter ved hjelp av mestringsstrategier, hvilket gjør jentene vanskeligere å oppdage (Quinn & Madhoo, 2014).

I lys av dette, er det mange årsaker til at jenter fortsatt ikke blir oppdaget. Dersom jenter skal oppdages tidligere, og oppnå selvforståelse og selvinnsett, anses økt, nyansert kunnskap i samfunnet som nødvendig, slik at man selv har mulighet til å identifisere egne vansker som tegn på ADHD. Dessuten vil nyansert kunnskap i skolen være nødvendig, da lærerne tilbringer utallige timer i klasserommet med elevene. Læreren har derfor gode forutsetninger til å oppdage disse elevene med riktig og nyansert kompetanse om ADHD. Videre vil dagens kunnskapsnivå i skolen belyses, for å se hvilken betydning mine funn kan ha for skolens praksis i dag.

6.6 Diagnosens kompleksitet og kunnskapsnivået i skolen

Mye tyder på at alle med en ADHD-diagnose har de samme symptomene, men at disse oppleves og kommer til uttrykk på forskjellige måter. Derfor vil symptomene være svært varierende, avhengig av person, alder og situasjon. Av den grunn vil ikke vansker ved hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet favne variasjonen, dybden og kompleksiteten ved diagnosens symptombilde (ADHD Norge, 2017). For å oppdage jenter med ADHD vil kunnskap om tilleggsdiagnoser, symptombilde og symptomvariasjoner mellom kjønnene i skole og helsesektor, være av stor betydning for hvor vidt jenter med ADHD-U blir oppdaget, og for behandlingen de blir tilbudt (Zambo, 2008). Mye tyder på et lavt kunnskapsnivå i skolen, hvor en amerikansk landsdekkende undersøkelse viste at av lærerne som deltok, svarte 82% at forekomsten av ADHD var høyere hos gutter, enn hos jenter. Av 85 % som mente jenter var mest sannsynlig å bli udiagnostisert, svarte 92% av disse at dette skyldtes mindre framtreddende symptomer. Grunnet usikkerhet rundt egen mening, informerte kun halvparten foreldrene ved mistanke om ADHD hos jenter. Generelt følte lærerne at de manglet kunnskap om ADHD, noe som kan tenkes å være et resultat av at kun 10% av skolene tilbydde opplæring om ADHD (Quinn & Wigal, 2004). Som tidligere nevnt, ansees andelen jenter og gutter med ADHD å være relativt lik, selv om tall viser høyere forekomst blant gutter. Studier tyder derfor på misoppfatninger om ADHD, samt ved mistanker om ADHD hos jenter, var manglende kompetanse årsaken til at lærerne ikke varslet foreldrene ved mistanke om ADHD. Dette kan også bidra til at færre jenter blir henvist til hjelpeapparatet, og tydeliggjør behovet for økt kunnskap om ADHD hos jenter i skolen. Videre kan også kunnskapen i den norske skolen betraktes å være lav, da et pilotprosjekt viste en rekke misoppfatninger og lavt kunnskapsnivå i forkant av prosjektet blant lærerne som deltok (Snildal & Torgrunrud, 2013). Hvilket samsvarer med funnene fra en mastergradsavhandling, hvor lærerne som deltok var usikre på hvordan de skulle møte elever med ADHD, grunnet lite kunnskap om diagnosen. De uttrykte også et generelt lavt kunnskapsnivå om ADHD i skolen (Thunes, 2020). Til tross for at en av studiene er amerikansk, samt at utvalget fra de to andre norske studiene er relativt små, er det likevel rimelig å betrakte kunnskapsnivået blant lærerne i den norske skolen som lavt, da manglende kunnskap ses som hovedårsaken til at jenter med ADHD ikke blir oppdaget (ADHD Norge, 2017), da forskning på ADHD først de siste årene har økt betydelig

(Taylor, 2011, gjengitt i Ørstadvik, 2016). Av den grunn fokuserer jeg på informantenes lærer-elevrelasjon, framfor hvor vidt lærerne skulle ha oppdaget ADHD-diagnosen. Imidlertid, har heller ikke informantenes relasjon til egen lærer, i Mia og Beates tilfelle, bidratt til trygghet og trivsel i skolen, til tross for at gjeldende læreplanene på den tiden påla lærerne ansvar for både tilpasset opplæring og elevenes trivsel i skolen. Dette er uheldig da en god relasjon til læreren er essensielt for barn med ADHD (Holmen, 2016), og hvordan disse elevene blir møtt i skolen, vil være av stor betydning for deres fremtidsprognoser (Engh, 2014). Det er derfor synd, at selv om symptombildet hos jenter ikke var anerkjent som indikasjon på diagnosen, verken i dag eller på den tiden, så var heller ikke relasjonsarbeidet en prioritet hos informantenes lærere. Viktigheten av en god og trygg relasjon til egen lærer, hvor en rettferdig og pålitelig lærer som lytter, ser eleven og tar eleven på alvor, vil bidra til å styrke elevens utvikling av en positiv identitet (Holmen, 2016). Jeg vil derfor presisere at lærerens kunnskap om ADHD hos jenter i seg selv ikke vil være nok, da mye av elevenes trivsel og trygghet i skolen tar utgangspunkt i en trygg lærer-elevrelasjon. Imidlertid, anser jeg en relasjonsorientert lærer, som ser hva eleven kommuniserer gjennom atferd og følelser, som en forutsetning for å kunne oppdage jenter med ADHD i skolen, nødvendigvis i kombinasjon med nyansert kunnskap om ADHD hos jenter. En relasjonsorientert lærer vil også i større grad kunne se enkeltelevens behov for tilpasset opplæring, da et genuint ønske om å forstå og blir kjent med eleven, samt gode samtaler med eleven er noe av det som definerer en relasjonsorientert lærer (Eriksen & Lyng, 2018). I lys av dette, samt tidligere drøfting av skoleopplevelser, betraktes en relasjonsorientert lærer med nyansert kunnskap om ADHD hos jenter, som essensielt for at jenter med ADHD både skal oppdages tidligere, og for at de skal få oppleve skolen som en trygg arena for trivsel, mestring, læring og positiv utvikling.

Lærerens relasjonskompetanse og kunnskap om ADHD hos jenter har også betydning for tilpasset opplæring, da ADHD er en heterogen lidelse hvor symptomer i stor grad vil variere med person, alder og situasjon (ADHD Norge, 2017). Jeg betrakter det derfor som nødvendig at symptomvariasjoner blir lagt til grunn for både faglige og sosiale tilpasninger, slik at jenter med ADHD i skolen får en utvikling som utnytter eget potensiale basert på evnenivå, læringskapasitet og læringsstil (Skogen & Idsøe, 2016). Dersom jenter med ADHD ikke opplever å utnytte eget potensiale, vil det videre bli utfordrende å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som verdsettes i samfunnet (Engh, 2014). Som sitater, samt funn fra doktorgradsavhandling (Hannås, 2010) viser, vil også selvforståelse og innsikt i egne forutsetninger være av betydning for framtidsutsiktene hos jenter og kvinner med ADHD. Elever som tilsynelatende klarer seg gjennom grunnskole og videregående grunnet god ytre struktur, høy intelligens (Leer, 2021) og beskyttelsesstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2018) vil potensielt kunne møte motstand senere i livet. Hvilket kan ses i sammenheng med Noras opplevelser fra grunnskolen, hvor hun snodde seg gjennom skoleløpet, samt til mestring i voksen alder, hvor hun ikke mestret eller var motivert for studier og ulike jobber, som førte til selvbebreidelse, manglende selvforståelse og dårlig mental helse. At jenter med ADHD oppdages tidlig er viktig for både mestring og trivsel i grunnskolen, samt for mestring, selvforståelse og selvverd senere i livet, hvilket har stor betydning for kvinnens livskvalitet. Ved kunnskap om egen ADHD-diagnose, vil mestringsstrategier og tilpasninger kunne bidra til fler muligheter og mestringsopplevelser, da manglende innsikt hos informantene kan tolkes å ha begrenset deres muligheter til hensiktsmessig identitetsutvikling, utdanning, karriere og livsmestring.

7 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg forsket på kvinners subjektive opplevelser i grunnskolen og i voksen alder, hvor problemstillingen var følgende:

Hvordan har tre kvinner opplevd egen skolegang med uoppdaget ADHD uoppmerksom type, og hvordan har dette preget dem i voksen alder?

Dybdeintervju ble anvendt som metode for datainnsamling, hvor jeg ønsket å oppnå økt forståelse og nyansert kunnskap om ADHD-U hos jenter og kvinner. Ved å se kvinnenes opplevelser i lys av relevant teori og tidligere forskning, har jeg presentert funn som gjenspeiler aspekter ved skoleopplevelser og uoppdaget ADHD, som virker å være av stor betydning for kvinnenes psykiske helse og mestring i voksen alder. I det følgende vil jeg gjengi funn som har hjulpet meg å belyse problemstillingen.

Jeg har trukket fram læringsmiljø og lærer-elevrelasjon av betydning for trygghet, trivsel og læring, hvor Mia og Beate verken har opplevd å bli sett, møtt på sine behov eller opplevd at læreren grep inn, dersom vanskelige situasjoner oppstod. Ved at lærerne enten bidro til, eller ikke grep inn når Mia og Beate ble mobbet, har ført til utrygghet og mistrivsel, og mulige tilleggsdiagnoser i Mias tilfelle. Ekskludering og manglende opplevd tilhørighet til fellesskapet kan videre ha ført til manglende muligheter til identitetsutvikling, og til å utvikle egen sosial kompetanse. Manglende mestring grunnet manglende tilpasset opplæring kan videre ha ført til gjentatte nederlag av selvattribusjon til manglende evner. Skoleopplevelsene, samt manglende selvforståelse knyttet til uoppdaget ADHD-U, kan samlet sett betraktes å ha hatt stor betydning for deres selvverd, da manglende mestring, lærere og elever som kommuniserer at de ikke er verdsatt, og annerledeshet, er faktorer som anses som svekkende for selvverdet. Da selvverd regnes å være stabilt over tid (Rosenberg, 1979, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018, kan svekket selvverd tolkes å ha preget kvinnene også i voksen alder.

Slik jeg tolket det, opplevde Nora tilhørighet i det sosiale fellesskapet. Derimot ble hun ikke møtt på sine behov om tilpasset opplæring, og opplevde skolen som kjedelig og demotiverende. Hvor vidt hennes skoleopplevelser har hatt betydning for henne i voksen alder, har jeg ikke tilstrekkelig grunnlag til å diskutere. Derimot betrakter jeg manglende tilpasset opplæring av betydning for tilfredsstillende læringsutbytte, da hun ikke har fått utnyttet eget potensiale hva gjelder egne forutsetninger og evnenivå.

I voksen alder, forteller samtlige informanter om utvikling av psykiske lidelser, som videre har medført dårlig psykisk helse. Depresjon og angst var gjennomgående, hvor dette kan betraktes å være virkning av skoleopplevelser som svekket selvverdet. Hva gjelder Nora, som tilsynelatende opplevde trivsel, tilhørighet og trygghet i grunnskolen, kan manglende mestring og manglende selvforståelse i voksen alder, ses å ha svekket selvverdet. Dette ses også som ytterligere svekkende for Mia og Beates selvverd. Deres manglende mestringserfaring fra grunnskolen, så ikke ut til å svekke mestringsforventningen, men kan derimot sees som svekkende for selvverdet, både i grunnskolen og i voksen alder.

Som belyst, vil lavt selvverd ofte få negative konsekvenser for psykisk helse (Beck et al., 1990; Orth et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Watson et al., 2002). Relevant forskning har også belyst at psykiske lidelser, eller tilleggs lidelser, er en konsekvens av uoppdaget og ubehandlet ADHD hos kvinner, som anses som underliggende

primærdiagnose (Quinn & Madhoo, 2014; Quinn, 2005). Dette eksemplifiserer på den ene siden viktigheten av trygge lærer-elevrelasjoner, tilhørighet, trygghet, tilpasset opplæring, mestring og trivsel i grunnskolen, slik at ikke bare jenter med ADHD-U, men alle elever får en positiv utvikling hvor de får mulighet til å erfare å verdsette seg selv høyt. Det er derfor viktig at lærere i den norske skolen har god relasjonskompetanse og god mentaliseringsevne, slik at elevene blir sett og møtt på sine behov. På den andre siden tydeliggjør skoleopplevelsene, men også manglende selvforståelse og mestring i voksen alder, at nyansert kunnskap om symptom- og kjønnsvariasjoner ved ADHD-diagnosen i skolen, er av stor betydning for å oppdage jenter med ADHD tidligere, da kunnskapsnivået i dag antas å være relativt lavt. Funnene i studien viser hvor inngripende mange års uoppdaget ADHD kan være, hvor kunnskap og derav innsikt i egne forutsetninger, i dag kan forstås som en diagnostisk betinget ressurs. Dersom jenter og kvinner skal ha de samme mulighetene til mestring og utdanning, fordrer dette nyansert kunnskap i samfunnet, og spesielt i skolen, hvor lærere har en unik mulighet til å oppdage jenter tidlig. Men dersom jenters tilleggslidelser og mindre framtreddende symptomer skal gjenkjennes som indikasjon på diagnosen, vil lærernes relasjonskompetanse, mentaliseringsevne og kunnskap om ADHD-diagnosens kompleksitet være nødvendig.

Hva gjelder studiens svakheter, har jeg kun intervjuet tre kvinner om deres historier. Derav gjelder ikke dette alle kvinner med sent oppdager ADHD-U, men jeg har fått et innblikk i tre kvinners opplevelser og hvordan deres skolegang har preget deres liv i voksen alder.

Med utgangspunkt i studiens funn, vil jeg også foreslå videre forskning på området. Jeg anser kartlegging av læreres kunnskapsnivå om ADHD og symptomvariasjoner i den norske skolen å være hensiktsmessig. Dersom resultatene gjenspeiler min redegjørelse av dagens kunnskapsnivå, kan videre kompetanseutvikling, hva gjelder nyansert og oppdatert kunnskap om ADHD, være formålstjenlig for at flere elever med ADHD skal oppdages tidligere. Økt forskning på feltet har ført til nyansert og oppdatert kunnskap, og det er viktig at denne blir kjent og anvendt i skolens praksis, slik at færre jenter erfarer de belastningene en uoppdaget ADHD-diagnose ofte innebærer. Det kan også være hensiktsmessig å forske på ADHD-diagnosen plass i pedagogikkfaget ved lærerutdanningen, da ADHD som spesialpedagogisk emne i allmennpedagogikkfaget ses som en forutsetning for økt kunnskap blant lærere i framtiden. Mye tyder på at skolens praksis er i endring, da det fremgår av St. Meld. 6 (2019–2020) at skolen skal gi muligheter for alle barn. Dette krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Økt kompetanse i systemene rundt barna skal bidra til å fange opp og tilpasse etter elevers individuelle behov innenfor fellesskapet, hvor fagpersoner med spesialpedagogisk kompetanse skal være mer til stede der barna er. Et godt tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene i systemet skal bidra til at elever blir sett, og at de får nødvendig hjelp når de trenger den. Også videreutvikling av kompetansen hos de som jobber med barn vektlegges. Lærerutdanningens ansvar blir også nevnt (Meld. St. 6 (2019–2020)), hvor disse bør fokusere på spesialpedagogiske emner, samt tilrettelegge for samarbeid mellom spesialpedagogutdanningene, og mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet (Meld. St. 6 (2019–2020)). Utviklingsarbeidet ses som et steg i riktig retning, hva gjelder økt kunnskap om ADHD i skolen, for å oppdage jenter tidligere. Jeg vektlegger likevel et spesifikt kompetanseløft rundt ADHD i grunnskolen, samt at ADHD som spesialpedagogisk emne blir integrert i pedagogikkfaget i lærerutdanningen, da man som lærere for en klasse på 25 elever, statistisk sett vil ha 1–2 elever i klassen med ADHD. Det er derfor viktig at vi har kunnskap til å møte disse elevene på en god måte, med nyansert kunnskap, kompetanse, innsikt og forståelse.

Litteraturliste

- ADHD Norge. (2021, 09. desember). *ADHD og uoppmerksom type*. Hentet 26. Januar 2022 fra <https://www.adhdnorge.no/artikkel/adhd-og-uoppmerksom-type>
- ADHD Norge. (2021, 15. mars). *Hva er ADHD?* Hentet 26. Januar 2022 fra <https://www.adhdnorge.no/artikkel/hva-er-adhd>
- ADHD Norge. (2020, 01. oktober). *Kjennetegn på ADHD*. Hentet 26. Januar 2022 fra <https://www.adhdnorge.no/artikkel/kjennetegn-pa-adhd>
- ADHD Norge. (2017). *ADHD hos kvinner*. [Brosjyre]. ADHD Norge. <https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/adhd-hos-kvinner>
- Aftenposten (2021, 15. Mars). I ti år trodde Tatjana Erdal at hun slet med angst og depresjon. 29 år gammel fikk hun ADHD-diagnosen. *Aftenposten*. https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/aP3mOL/i-ti-aar-trodde-tatjana-erdal-at-hun-slet-med-angst-og-depresjon-29-aar?r=s&fbclid=IwAR0NmXvTB5HI1a3_OUoWFq1uV6QPQkKdMYy-aWjz_g_oMdTd-YgKb4_Eis
- Aksnes, S. F. (2021, 29. juni). Opplevde enorm respons då ho delte diagnosen sin på TikTok. *Norsk rikskringkasting*. <https://www.nrk.no/mr/mange-kvinner-far-adhd-diagnosen-seint-i-livet-1.15546801>
- Angeltvedt, K. F. (Programleder). (2021–nåtid). *MinADHD* [Audio podkast]. MinADHD. <https://podcasts.apple.com/no/podcast/minadhd/id1587865657>
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. doi:10.1017/S0033291709991383
- Beck, A. T., Steer, R. A., Epstein, N., & Brown, G. (1990). Beck Self-Concept Test. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 191-197. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.191>
- Befring, E. (2016) *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, Al., Spencer, T. Wilens, T. E., Frazier, E. & Johnson, M. A. (2002). Influence of Gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children Referred to a Psychiatric Clinic. *The American Journal of Psychiatry* 2002; 159:36-42. Doi: 10.1176/appi.ajp.159.1.36
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra – Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Carbonneau, M. L., Demers, M., Bigras, M., & Guay, M.-C. (2021). Meta-Analysis of Sex Differences in ADHD Symptoms and Associated Cognitive Deficits. *Journal of Attention Disorders*, 25(12), 1640-1656. <https://doi.org/10.1177/1087054720923736>

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø – Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, P. og Lindbäck, S. O. (2014) *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, s. V., Monuteaux, M. C., Mick, E., DuPRE, E. P., Fine, C. S. & Goring, J. C. (2001). Social Impairment in Girls With ADHD: Patterns, Gender Comparisons, and Correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(6), 704–710.
<https://doi.org/10.1097/00004583-200106000-00016>
- Hannås, B. M. (2010). *Den urolige kroppen – Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Bodø]. Nord Open Research Archive.
<http://hdl.handle.net/11250/139934>
- Helsedirektoratet (2018). Om utredning av voksne [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 04. mai 2022, lest 07. juni 2022). Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding/om-utredning-av-voksne>
- Helsedirektoratet (2016). ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse – Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 01. april 2022, lest 07. april 2022). Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Hinshaw, S. P., Nguyen, P. T., O’Grady, S. M. & Rosenthal, E. A. (2021). Annual Research Review: Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women: underrepresentation, longitudinal processes, and key directions. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 484-496.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.13480>
- Hoem, S. (2021). ADHD. *En håndbok for voksne med ADHD*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal
- Holmen, N. (2016). ADHD. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (red.). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 176–193, Kapittel 9.

- Ingebrigtsen, J. R. & Jåma, N. H (2021, 7. november). Cathrine (35) gikk på antidepressiver: - Jeg mistet meg selv. *Verdens Gang*.
<https://www.vg.no/forbruker/helse/i/x853kR/cathrine-35-gikk-paa-antidepressiver-jeg-mistet-meg-selv>
- Johannessen, A., Tufta, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Forord, Generell del: Skolesamfunnet og Differensiering*. Mønsterplan for grunnskolen: bokmål. Oslo: Aschehoug. Hentet fra: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Klund, P. & Nustad, K. H. (2021, 18. juli). Fikk ADHD som voksen: – Åpnet en helt ny verden. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/forbruker/helse/i/A3vG35/fikk-adhd-som-voksen-aapnet-en-helt-ny-verden>
- Knudsen, S. F. (2021, 31. Oktober). Lege fikk diagnosen ADHD som 44-åring. *God morgen Norge, TV 2*.
<https://www.tv2.no/nyheter/14314302/?fbclid=IwAR3PkqPKoWLh0D22ICHd6SN79o16OC9T7dsMxsMIY2R4kWPczs4FUThGZQY>
- Leer, K. (2021). *ADHD 7 veier til ny forståelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Nadeau, K. G., Littman, E. & Quinn, P. (1999). *Understanding Girls with ADHD: How they feel and why they do what they do – part 1*. Maryland: Advantage Books.
https://www.researchgate.net/profile/Kathleen-Nadeau/publication/237461487_Understanding_Girls_with_ADHD_-_Part_I_Improving_the_Identification_of_Girls_with_ADHD/links/55a5088f08ae5e82ab1f78e7/Understanding-Girls-with-AD-HD-Part-I-Improving-the-Identification-of-Girls-with-AD-HD.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2014). Is low self-esteem a risk factor for depression? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology*, 50(2), 622-633.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0033817>
- Owens, E. B., Cardoos, S. L. & Hinshaw, S. P. (2014). Developmental Progression and Gender Differences Among Individuals with ADHD. I R. A. Barkley (red.)

- Attention-Deficit Hyperactivity disorder. A Handbook for diagnosis & Treatment* (4. utg.). New York: The Guilford Press.
- Postholm, M. B. (2013). *Klasseledelse: Hva forskningen sier*. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. Løkensgard Hoel & M. B. Postholm (Red.) *Klasseledelse – for elevenes læring*. Oslo: Akademika forlag.
- Postholm, M. B. (2002) *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Quinn, P. & Madhoo, M. (2014). A Review of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Women and Girls: Uncovering This Hidden Diagnosis. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, 16(3). <https://doi.org/10.4088/PCC.13r01596>
- Quinn, P. O. (2005) Treating adolescent girls and women with adhd: gender-specific issues. *Journal of Clinical Psychology*, 61, (5), 579–587. Doi: 10.1002/jclp.20121
- Quinn, P., & Wigal, S. (2004). Perceptions of girls and ADHD: results from a national survey. *MedGenMed. Medscape general medicine*, 6(2), 2. PMCID: [PMC1395774](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1395774/)
- Rucklidge, J. J., & Kaplan, B. J. (1997). Psychological functioning of women identified in adulthood with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Journal of Attention Disorders*, 2(3), 167–176. <https://doi.org/10.1177/108705479700200303>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4. utg.). London: SAGE Publications Ltd. ISBN: 978-1-4462-6014-2
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal, s. 70–90
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, M. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snildal, R. & Torgunrud, M. (2013). Fra kunnskap til handling: Et pilotprosjekt for lærere som underviser elever med ADHD. *Psykologi i kommunen nr. 6*, 6–13. <https://docplayer.me/7889467-Fra-kunnskap-til-handling.html>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2018). *JEG ER LÆRER! Reflektert, analytisk, kompetent*. Bergen: Fagbokforlaget

- Thune, S. B (2020) *ADHD og atferdsvansker i skolen. Læreres opplevelse av kunnskap om og ivaretagelse av elever med ADHD i skolen.* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. Open Archive USN. <https://hdl.handle.net/11250/2675460>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forsknings-metoder i praksis.* (4. utg.). Oslo: Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Overordnet del. M. Saabye (Red.), Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen. (s. 6, 18–19). Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker – skoleperspektivet.* Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf
- Wannag, E. (2010) *Pediatriveiledere. Fra norsk barnelegeforening.* I *Helsebiblioteket.* Hentet 25. januar 2022 fra <https://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/pediatri/nevrologi/adhd-hyperkinetiske>
- Watson, D., Suls, J., & Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 185-197. doi:10.1037/0022-3514.83.1.185
- Weiss, M., Worling, D., & Wasdell, M. (2003). A chart review study of the inattentive and combined types of ADHD. *Journal of attention disorders*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/108705470300700101>
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A. & Castello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(20), 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Worlds Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013–2030.* Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-003102-9
- Zambo, D. (2008). Identifying Girls with the Inattentive Type. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 34–40. <https://doi.org/10.1177/1053451208318873>
- Ørstadvik, R. (Mai, 2016). *ADHD i Norge – en statusrapport.* (ISBN: 978-82-8082-734-0). Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon i oppstart

Jeg er en student på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU i Trondheim som nå skal skrive master dette halvåret. Masteroppgaven jeg skal skrive er innenfor spesialpedagogikk, hvor temaene vil være ADHD uoppmerksom type hos jenter, og sen utredning. I dette intervjuet ønsker jeg derfor å stille deg spørsmål om egne opplevelser og erfaringer rundt din skolegang og om sen utredning av diagnosen.

Intervjuet kommer til å bli tatt opp med en diktafon, slik at jeg kan høre gjennom opptaket og transkribere det i etterkant. Diktafonen er ikke tilkoblet internett. Transkriberingen av intervjuet vil også bli lagret internt i et OneDrive-dokument i skytjenesten Office365, slik at ingen tredjepart har tilgang til transkripsjonen. Jeg vil også anonymisere når jeg transkriberer intervjuet, hvor jeg vil bruke fiktive navn og stedsnavn. Både opptak og transkriberte intervjuet vil bli slettet etter oppgaven er godkjent og prosjektet er avsluttet.

Til sammen vil jeg intervju tre kvinner, hvor disse intervjuene vil utgjøre datamateriale for oppgaven. Ut fra dette datamaterialet vil jeg se etter likheter i deres opplevelser.

Jeg vil også informere om at du når som helst kan avbryte intervjuet, og er det noen spørsmål du ikke er komfortabel med å besvare, trenger du ikke å svare på disse spørsmålene. Om du ikke lengre ønsker å delta, kan du når som helst trekke deg som informant fra studien uten å oppgi grunn. Personopplysninger og informasjon knyttet til deg vil deretter bli slettet.

Intervjuet vil vare i ca. 45-60 minutter.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tre kvinners opplevelser av egen skolegang og sen utredning av ADHD uoppmerksom type* 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

1. Kan du bekrefte å ha mottatt og forstått informasjonen om prosjektet tre kvinners opplevelser av egen skolegang og sen utredning av ADHD uoppmerksom type, og at du har fått anledning til å stille spørsmål?
2. Samtykker du til å delta i intervju vedrørende nevnte masterprosjekt og at dine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet?

Vi kan under intervjuet potensielt komme inn på vonde opplevelser og erfaringer. Om du i etterkant av dette intervjuet føler vi har rippet opp i ting det er vanskelig å håndtere og tenke på, vil jeg råde deg til å ta kontakt med lege eller DPS, om du føler det er behov for det.

Intervju

Underveis i intervjuet kan det være at jeg stiller spørsmål som du delvis allerede har besvart i forbindelse med tidligere stilte spørsmål. Jeg vil likevel stille spørsmålene, slik at du har mulighet til å tilføye noe om ønskelig.

I dette intervjuet er jeg interessert i å høre om dine opplevelser, tanker og meninger. Jeg vil derfor ikke være så muntlig aktiv i dette intervjuet, da det er dine opplevelser som skal løftes fram.

Faktaspørsmål

- (1) Hva heter du?
- (2) Hvor gammel er du?
- (3) Hva jobber du med?
- (4) Hvilken utdanning har du, og eventuelt hvor studerte du?
- (5) Hvordan er familiesituasjonen din?
- (6) Har du noe spesielt du interesserer deg for? Har du noen fritidsaktiviteter?

Overgangsspørsmål

- (7) Når fikk du diagnosen ADHD uoppmerksom type?
- (8) Hva var det som førte til at du ble utredet for ADHD? Kan du fortelle meg litt om forløpet?
- (9) Kan du beskrive hvordan du selv var som elev?

Nøkkelspørsmål

- (10) Kan du beskrive hvordan du opplevde skolegangen, særlig grunnskolen?
- (11) Er det noe du husker spesielt godt fra tiden du var skoleelev?
- (12) Var det noe faglig eller sosialt som var ekstra utfordrende for deg i skolehverdagen?
- (13) Hvordan opplevde du relasjonen til lærerne og andre voksne i skolen?
- (14) Hvordan var undervisningen i klassen du gikk i?
- (15) Når du tenker tilbake til egen skolegang, er det noe konkret du mener skole kunne gjort annerledes ovenfor deg som elev?
- (16) Om du ser tilbake på din utvikling fra barneskole og fram til i dag, hvilken betydning har dine skoleopplevelser hatt for din utvikling?
- (17) Hva tenker du er fordeler og ulemper med sen diagnostisering?
- (18) Hvordan opplevde du å få diagnosen så sent?
- (19) Var det noen lærere eller andre voksenpersoner i skolen som stilte seg undrende til dine utfordringer, og som ønsket å undersøke om det kunne ligge noe mer bak?
- (20) Hva tenker du at en tidligere utredning, eksempelvis i tidlig barneskole, ville betydd for deg?

Avslutning

- Flott! Da har jeg fått svar på alle spørsmålene. Er det noe jeg ikke har spurt om, som du tenker er viktig for min forskning?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Har du lyst til å høre gjennom opptaket sammen før vi runder av?
- Er det noe vi har snakket om som du ønsker at jeg tar bort og ikke bruker videre?
- Kan jeg ta kontakt med deg senere dersom det er noe jeg vil spørre om?
- Ønsker du å få tilsendt analysekapitlene hvor datamaterialet fra dette intervjuet er brukt?
- Da vil jeg takke så mye for intervjuet, og for at du ønsker være informant i mitt masterprosjekt!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«ADHD uoppmerksom type – tre kvinners opplevelser av egen skolegang, sen utredning og psykisk helse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse tre kvinners opplevelser av skolen og sen utredning av ADHD uoppmerksom type, for å se hvilke implikasjoner dette kan ha for skolens arbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Til våren skal jeg skrive masteroppgave innenfor spesialpedagogikk ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU i Trondheim. Temaet for prosjektet vil være skoleopplevelser hos kvinner med diagnosen ADHD uoppmerksom type, hvor disse kvinnene enten har fått diagnosen sent i skoleløpet eller i voksen alder.

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å belyse kvinners opplevelser og erfaringer fra egen skolegang, hvor en uoppdaget ADHD-diagnose potensielt kan ha hatt betydning for hvilke skoleopplevelser disse kvinnene har. Intervjupersonenes tanker og opplevelse av sen diagnostisering vil også være tema i intervjuet. Med utgangspunkt i kvinnenes opplevelser, ønsker jeg å belyse eventuelle konsekvenser av et skoleløp uten stilt diagnose, og diskutere hva dette kan bety for skolens arbeid, både med tanke på kunnskap om diagnosen og tilpasset opplæring for disse jentene. ADHD arter seg ofte annerledes hos jenter, hvor mindre synlige symptomer fører til sen diagnostisering av jenter og kvinner med diagnosen. Som en konsekvens av uoppdaget ADHD-diagnose over lengre tid, utvikler mange kvinner tilleggslidelser som angst, depresjon og utfordringer med å takle hverdagen, for å nevne noen. Formålet med dette prosjektet er derfor å rette fokus mot kunnskap om denne typen ADHD-diagnose hos jenter i skolen, slik at skolen i sitt arbeid kan legge til rette for en bedre skolehverdag og utvikling for disse jentene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På bakgrunn av temaet for oppgaven, er noen av utvalgskriteriene allerede bestemt. For å kunne besvare problemstillingen min er jeg avhengig av å intervju personer som har opplevelsene og erfaringene som skal løftes frem i denne studien.

Informantene til denne studien må derfor være kvinner over 18 år, ha fått diagnosen ADHD uoppmerksom type enten i sen skolealder eller i voksen alder, samt ha erfaring fra grunnskolen i norsk kontekst.

Du har meldt interesse for deltakelse som informant i mitt masterprosjekt, og du mottar derfor denne informasjonen fra meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du svarer på spørsmålene jeg stiller om dine egne erfaringer, opplevelser og tanker knyttet til tematikken. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om opplevelser fra skolen, relasjoner til lærere, undervisningen, utfordringer knyttet til skolegang, og tanker og opplevelser rundt sen diagnostisering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

For å kunne bruke intervjuet i prosjektet, kommer jeg til å ta opp samtalen med diktafon, som ikke er tilkoblet internett. Der er dermed ingen tredjepart som har tilgang til opptaket.

I etterkant av intervjuet kommer jeg til å høre gjennom opptaket og transkribere samtalen. Transkriberingen vil heller ikke lagres på noen av mine private digitale enheter, men i et internt OneDrive-dokument i skytjenesten Office 365. Transkripsjonen vil være anonymisert, og vil derfor ikke inneholde navn, skole eller stedsnavn.

Det er kun jeg som kan høre lydopptakene, men den anonymiserte transkripsjonen vil også veileder for prosjektet (Anne-Lise Sæteren), samt 3-4 studenter jeg eventuelt danner prosjektgruppe med ha tilgang til. I prosjektgruppene deler alle datamaterialet de har samlet inn med hverandre, slik at vi kan samarbeide om å kategorisere tema i de tre intervjuene, finne likheter i informantenes opplevelser, dele tanker og idéer, samt komme med innspill til hva man kan arbeide med videre i skriveprosessen.

Opplysningene som vil fremkomme i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Alder for diagnostisering og dagens alder vil bli angitt i ca. alder, og ditt aktuelle yrke vil heller ikke fremkomme i publikasjonen. Om informanten har tatt høyere utdanning kan bli aktuelt å nevne i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak og transkripsjon slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Oppgaven leveres 25. mai 2022. Tilbakemelding på om oppgaven er godkjent eller ikke, vil foreligge innen tre måneder etter oppgaven er levert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / institutt for lærerutdanning* og Susanne Lien Aass har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Anne-Lise Sæteren, Førsteamanuensis i spesialpedagogikk, Anne.l.sateren@ntnu.no, tlf: 95903201.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Student)

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tre kvinners opplevelser av egen skolegang og sen utredning av ADHD uoppmerksom type* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Tre kvinners opplevelser av egen skolegang og sen utredning av ADHD...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

191464

Prosjekttittel

Tre kvinners opplevelser av egen skolegang og sen utredning av ADHD uoppmerksom type (Midlertidig tittel).

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.08.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

20.01.2022

Type

Standard

Kommentar

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 25.08.22.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Konfidensialitet (art. 5, nr. 1) og sikkerhet (art. 32).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Marianne Høgetveit Myhren

Lykke til med prosjektet!

