

Amalie Haugen

"Når de først får det til så blir gleden deres så stor"

En mikroetnografisk studie av hvordan en lærer legger til rette for mestring for elever med ADHD

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Mai 2022

Amalie Haugen

"Når de først får det til så blir gleden deres så stor"

En mikroetnografisk studie av hvordan en lærer legger til rette for mestring for elever med ADHD

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Audhild Løhre
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om tilrettelegging for mestring for elever med ADHD. Hensikten med studien er å finne ut hvordan en lærer tilrettelegger for mestring for elever med ADHD og om det tas bevisste valg rundt denne problematikken. Ved å studere dette var intensjonen min å bidra med ny innsikt og økt kunnskap om temaet.

Studiens problemstilling er: *«Hvordan legger en lærer til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen?»*

Studien er en mikroetnografisk studie utført med en delvis induktiv tilnærming. Den teoretiske rammen i studien er i hovedsak teori om ADHD og mestring. I tillegg til teori om kjernesymptomer og typiske vansker hos barn med ADHD er det lagt særlig vekt på tilpasset opplæring, sosial kompetanse, praktiske arbeidsformer og uteskole, og tiltak for mestring.

Studiens empiri er kvalitative data som baserer seg på både observasjoner og intervju. Dataen ble samlet inn ved å observere og intervjuer en lærer på barneskolen som hadde god erfaring med ADHD-diagnosen.

Etter arbeidet med analysen resulterte dataene i fire kategorier, som ble utgangspunktet for de fire hovedkapitlene. Den første kategorien handler om hvordan læreren tilpasser for at elever med ADHD skal oppleve mestring. Den andre tar for seg praktiske fag og ulike typer uteskole. Tredje kategori handler om uoppmerksomhet og situasjoner hvor elever med ADHD er særlig uoppmerksomme. I den siste kategorien beskrives lærerens tanker om hvor viktig det er å oppleve mestring, og hva hun selv føler at hun gjør og burde gjøre for elever med ADHD.

Sentrale funn i studien viser at læreren har mange ulike tiltak hun bruker for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen og at hun er veldig bevisst rundt dette. Et av tiltakene som læreren har god erfaring med er å la elevene arbeide på grupperom alene eller sammen med andre, i tillegg til at eleven får gjort mer, får eleven også bygget relasjoner til medelevene. Et annet tiltak som fungerer godt i flere situasjoner er bruken av Ipad, som gjør at elever med ADHD slipper å huske alle bøkene og leksene som skal bli med hjem fordi alt er samlet på Ipaden. Studien viser også at elever med ADHD både fungerer godt og opplever mye mestring i praktisk arbeid og aktiviteter. Læreren er bevisst på at elever med ADHD kan få til mer i slike situasjoner, og legger vekt på at det er en viktig arena for disse elevene. Læreren er også bevisst på at elevene trenger at hun er tett på, både med beskjeder og forklaring av oppgaver. Selv om læreren både vet og vektlegger viktigheten av mestring, synes hun også at det kan være vanskelig å få til i en vanlig skolehverdag.

Abstract

This master's thesis is about facilitating mastery for students with ADHD. The purpose of the study is to find out how a teacher facilitates mastery for students with ADHD and whether conscious choices are made about this issue. By studying this, I hope to contribute new insight and increased knowledge about the topic.

My study's research question is «How does a teacher facilitate for students with ADHD to experience mastery in everyday school life?»

The study is a microethnographic study conducted with a partially inductive approach. The theoretical framework of the study is mainly theory about ADHD and mastery. In addition to the theory of core symptoms and typical difficulties in children with ADHD, the theory emphasizes on adapted education, social competence, practical forms of work and outdoor school, and students' mastery.

The empirical data of the study are qualitative data based on both observations and interviews. The data were collected by observing and interviewing a primary school teacher who had experience with the ADHD diagnosis.

The analysis led to four categories, which became the basis for four main chapters. The first category is about how the teacher adapts for students with ADHD to experience mastery. The second deals with practical subjects and different types of outdoor school. The third category is about inattention and situations where students with ADHD are particularly inattentive. The last category describes the teacher's thoughts on how important it is to experience mastery, and what she feels she does and should do for students with ADHD.

Key findings in the study show that the teacher has many ways to help students with ADHD to experience mastery in everyday school life, and that she has great consciousness on this. One successful way to help the students was to let them in group rooms alone or with others. In addition to the student getting more done, the student also gets to build relationships with fellow students. Another adaptation that works well in several situations is the use of the Ipad, which means that the students with ADHD do not have to remember all the books and homework to take home because everything is on the Ipad. The study also shows that students with ADHD appreciates practical work and outdoor activities and experience a lot of mastery in those activities. The teacher is aware that students with ADHD can achieve more in such situations and emphasizes that it is an important arena for these students. The teacher is also aware that the students often need her to give them instructions and explanations one to one. Although the teacher both knows and emphasizes the importance of mastery for students with ADHD, she also thinks that it can be difficult to achieve in a normal school day.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, frustrerende, interessant, lærerikt og utfordrende. Til tider preget av stor usikkerhet rundt en prosess jeg aldri har vært borti før. Mange dager med skriving, små avsnitt og ord som til slutt har blitt en hel tekst. Jeg tar med meg mye kunnskap fra både prosessen og temaet inn i den nye hverdagen som lærer.

Etter denne perioden er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst må jeg takke informanten min, for at hun har delt sine tanker og refleksjoner med meg, og ikke minst åpnet klasserommet for meg og latt meg observere henne i ulike situasjoner.

Takk til familie og venner som har støttet meg og vist interesse i både temaet, skrivingen og prosessen.

Takk til mine fantastiske studievenner for hyggelige og nødvendige avbrekk – og for fem fine år på studiet sammen. Det hadde ikke vært det samme uten dere.

Takk til min veileder, Audhild Løhre, for god veiledning, mye støtte og motiverende ord. Du har hele tiden hatt stort engasjement for oppgaven min, noe jeg setter stor pris på.

Til slutt vil jeg takke min samboer, Ole, som har heiet på meg og som alltid har hatt troen på at dette ville gå bra.

Tusen takk!

Stjørdal, mai 2022

Amalie Haugen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	III
Forord	V
Kapittel 1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Studiens oppbygging	3
Kapittel 2 Tematikk og teori	4
2.1 ADHD historie.....	4
2.2 Symptomer	4
2.2.1 Impulsivitet og hyperaktivitet	5
2.2.2 Uoppmerksomhet	5
2.2.3 Diagnosekriterier	5
2.2 Forekomst og årsaksfaktorer	6
2.3 Tilleggsproblematikk	6
2.4 Medisinering	6
2.5 Mestring	6
2.5.1 Tiltak for mestring.....	7
2.5.2 Mestringsforventning	7
Kapittel 3 Metode	9
3.1 Valg av metode	9
3.1.1 Kvalitativ metode	9
3.1.2 Mikroetnografiske studier	9
3.2 Informasjonskilder	10
3.3 Observasjon som metode.....	10
3.4 Gjennomføring av observasjon	11
3.5 Intervju som metode.....	11
3.6 Utforming av intervjuguide.....	12
3.7 Gjennomføring av intervju	12
3.8 Transkribering	13
3.9 Analyse og tolkning	13
3.10 Kvalitet i studien	14
3.11 Etske betraktninger	15
Kapittel 4 «Vi gjør jo tilpasninger»	16
4.1 Teori	16

4.1.1 Tilpasset opplæring	16
4.1.2 Undervisning utenfor klasserommet.....	16
4.1.3 Sosial kompetanse	17
4.1.4 Tilrettelegging for læring	17
4.2 Analyse	18
4.2.1 Tilpasning ved bruk av grupperom	18
4.2.2 Tilpasning ved bruk av IPad.....	19
4.3 Drøfting	20
4.3.1 Arbeid på grupperom.....	20
4.3.2 Bruken av IPad	21
Kapittel 5 «De har en mye større arena å vise mestring på»	23
5.1 Teori	23
5.1.1 Interesse og glede	23
5.1.2 Uteskole	23
5.1.3 «De tre store»	24
5.2 Analyse	24
5.2.1 Glede i praktisk arbeid	24
5.2.2 Uteskole, leirskole og tur.....	25
5.3 Drøfting	25
5.3.1 Glede i praktisk arbeid	25
5.3.2 Uteskole, leirskole og tur.....	26
Kapittel 6 «Uoppmerksomhet»	28
6.1 Teori	28
6.1.1 Vansker med oppmerksomhet	28
6.1.2 Tilrettelegging	28
6.1.3 Vygotskys nærmeste utviklingszone	29
6.2 Analyse	29
6.2.1 Vansker med oppmerksomhet	29
6.2.2 Negative sider med IPad	30
6.2.3 Glemsk i dagliglivet	30
6.3 Drøfting	31
6.3.1 Beskjeder og oppgaver	31
6.3.2 IPadbruk og oppmerksomhet.....	32
6.3.3 Glemsk?.....	32
Kapittel 7 «Det er nok alfa omega»	34
7.1 Teori	34
7.1.1 Mestring	34

7.2 Analyse	34
7.2.1 Viktigheten av å oppleve mestring.....	34
7.3 Drøfting	35
7.3.1 Mestring er alfa omega	35
7.3.2 Å sense mestring	36
7.3.3 Tid til å følge opp	36
Kapittel 8 Studiens styrker og svakheter	37
Kapittel 9 Avsluttende kommentarer	38
Litteraturliste	40
Vedlegg 1 Godkjenning av masterprosjekt	44
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informant	47
Vedlegg 3 Veiledende intervjuguide	50

Kapittel 1

Innledning

Denne studien handler om hvordan en lærer tilrettelegger for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen. Diagnosen Attention Deficit / Hyperactivity Disorder, forkortet ADHD, kjenner de aller fleste til. Enten de har diagnosen selv, kjenner noen som har den eller bare har hørt om den i en eller annen sammenheng (Barkley, 2018). På skolen kan elever med ADHD ha andre forutsetninger for læring og mestring enn andre elever, på grunn av vanskene som følger diagnosen. I opplæringsloven § 1-3 står det skrevet at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Dette er like viktig hos elever med ADHD som hos andre elever, og kanskje trenger elever med ADHD enda mer tilpassing enn andre. Læreren må tilpasse opplæringen for elever med ADHD slik at de opplever mestring, som er viktig i skolehverdagen.

I Norge er det 3-5% av alle barn og unge som har diagnosen ADHD (Helsenorge, 2020; Surén et al., 2018). Typiske kjennetegn på diagnosen er lav impuls kontroll, oppmerksomhetssvikt eller manglende konsentrasjonsevne i tillegg til hyperaktiv atferd (Barkley, 2018). Diagnosen er tredelt, med det menes at den kan deles i tre ulike typer. De tre typene av ADHD er primært uoppmerksom type, primært hyperaktiv/impulsiv type eller en type som er en kombinasjon av begge. I tillegg til å krysse av på en del kriterier for diagnosen, er det også noen avgrensninger som må sjekkes ut av den som diagnostiserer. Disse avgrensningene er at barnets vansker må ha vært til stede før fylte tolv år, vanskene må forekomme på flere arenaer og de må tydelig virke inn på eller redusere sosial, skolerelatert eller yrkesmessig fungering (Barkley, 2018).

Å ha en diagnose som ADHD kan ha flere negative konsekvenser, det kan blant annet hindre egen læring og forstyrre læringsmiljøet i klasserommet (Befring, 2019). Skolesituasjonen kan derfor være krevende for elever med ADHD, og de kan ofte oppleve skolearbeidet som både vanskelig og uinteressant. Når man har lav impuls kontroll og sliter med manglende oppmerksomhet og konsentrasjon, kan det å sitte ved pulten i klasserommet å følge beskjeder og arbeide med oppgaver bli en stor utfordring. I tillegg kan opplevelsen av mestring i stor grad være fraværende når man sliter med både skolearbeid, å sitte i ro, å høre etter beskjeder, følge med og gjøre det man skal.

For å forebygge en negativ utvikling i skolen for elever med ADHD, er det viktig med individuell tilrettelegging, helst så tidlig som mulig. Elever med ADHD opplever vanskene sine svært forskjellig, og det sies at om du har møtt en person med ADHD, så har du møtt én person med ADHD. Derfor legges det fokus på det individuelle, fordi det som fungerer for en, fungerer kanskje ikke for en annen. Dersom eleven får mange negative opplevelser og erfaringer tidlig i skolen, kan det føre til liten tro på egne evner og muligheter, og gjøre det vanskelig å utvikle det potensialet man har. Dette vil man selvsagt unngå, og man må derfor prøve å forebygge den mulige negative utviklingen (Engh, 2014, s. 18). I tillegg til individuell tilrettelegging, er det å legge til rette for inkluderende opplæring slik at elever med ADHD får være med i fellesskapet. Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (NOU 2009: 18, s. 15). Det er derfor viktig at tilrettelegging ikke bare skjer utenfor fellesskapet, men også inne i klasserommet sammen med medelevene.

Mestring kan knyttes til veldig mye positivt i skolesammenheng, og er derfor noe alle elever burde få oppleve (Imsen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Mestring gir mange positive følelser, og har betydning for både anerkjennelse, motivasjon, trivsel og inkludering. Tilrettelegging og tilpasset opplæring er viktige faktorer for at elever med ADHD skal få oppleve mestring i skolehverdagen. Skolen og lærere er begge viktige i dette arbeidet, og det finnes mange gode tiltak man kan jobbe med for å lykkes. Tilrettelegger lærere for at elever med ADHD skal få oppleve mestring i skolehverdagen? Og hvordan gjør de eventuelt det?

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på nettopp dette. I noen uker har jeg fulgt en lærer i samhandling med elever med ADHD og både observert og intervjuet henne. Målet med studien har vært å finne ut hvordan læreren legger til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen og om læreren tar bevisste valg rundt denne problematikken. Jeg ville blant annet finne ut om lærere sender elever med ADHD på grupperom fordi de mener at eleven har større sjanse til å oppleve mestring der enn i klasserommet, eller fordi eleven ikke skal forstyrre resten av klassen. Et annet sentralt spørsmål jeg ville finne ut av var om elever med ADHD mestrer mer i praktiske fag og situasjoner.

Jeg har vurdert om jeg skulle se på mestring i skolehverdagen eller i klasserommet. Grunnen til at jeg velger å se på mestring i skolehverdagen er fordi det finnes elever med ADHD-diagnosen som sjelden eller aldri opplever mestring i klasserommet, og den mestringen de opplever andre steder kan være minst like viktig. Utenfor klasserommet er det mange situasjoner og steder hvor en elev kan føle mestring, for eksempel på grupperom, i friminuttet eller på turer. Dersom læreren legger til rette for situasjoner hvor elever med ADHD kan oppleve mestring utenfor klasserommet, blir det dumt å utelukke disse situasjonene bare fordi det skjer et annet sted enn i klasserommet. Siden jeg skal følge læreren i samhandling med elever med ADHD, passer det seg dermed se på hele skolehverdagen.

På bakgrunn av dette ble problemstillingen min følgende:

«Hvordan legger en lærer til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen?»

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for min interesse i dette temaet er sammensatt. Da jeg startet på lærerutdanningen hadde jeg allerede bestemt meg for at spesialpedagogikk var faget jeg ville skrive masteroppgave i. Flere temaer innenfor fagfeltet interesserte meg, men jeg visste ikke hva jeg kom til å velge å skrive om i masteroppgaven. For noen år siden var jeg på en debatt om diagnosesamfunnet, hvor det blant annet ble debattert om ikke ADHD kunne være en ressurs i stedet for å bli sett på som et problem. Dette brant seg litt fast i meg, og siden da har jeg visst at masteroppgaven min kom til å omhandle ADHD.

I tiden etter debatten har jeg vært flere perioder i praksis og jobbet en god del som vikar på forskjellige skoler. Gjennom både praksisopphold og vikartimer har jeg gjort meg mange observasjoner og erfaringer rundt ADHD-diagnosen i skolen. Jeg har sett mye bli gjort riktig, men det har også vært ting jeg har stusset på. Noe av det jeg ofte har stusset på, er når elever med ADHD har blitt sendt ut på grupperom uten mål og mening fordi de forstyrrer resten av klassen. Jeg har også observert elever som sitter en hel dag og spiller på Ipaden, time inn og time ut. Inntrykket mitt er at dette er elever som ofte kan gå hjem

fra skolen uten å ha opplevd mestring en eneste gang. Jeg har derfor tenkt mye på viktigheten av at alle elever skal oppleve mestring på skolen hver dag. Om det er i en mattetime, i friminuttet eller i kunst og håndverk er ikke så nøye, men å kjenne på følelsen av å ha fått til noe i løpet av en dag tror jeg er viktig.

Når jeg har observert elever med ADHD som blir sendt på grupperom eller spiller på læringsbrettet, har jeg lurt på om det har vært noen baktanke fra læreren sin side. Kanskje det har hatt mål og mening, og at læreren tar et bevisst og gjennomtenkt valg når disse situasjonene oppstår. Det er det jeg vil finne ut av når jeg i denne oppgaven ser på hvordan det tilrettelegges for mestring for elever med ADHD. Mener læreren at eleven har større sjanse for å oppleve mestring på et grupperom alene eller sammen med en lærer? Eller ved å bruke Ipaden i stedet for å være med på det faglige som foregår i timen? Og hva er det egentlig som får elever med ADHD til å kjenne på mestring?

1.2 Studiens oppbygging

Studien er delt opp i ti kapitler, hvor det første utgjør innledningen, og litt om bakgrunnen for valg av tema og studiens oppbygging. I kapittel to presenteres studiens teorigrunnlag, som da er teori om de overordnede temaene ADHD og mestring. Kapittel tre er metodekapittelet, og her beskrives blant annet de kvalitative metodene intervju og observasjon, kvalitet i studien og etiske betraktninger. De neste fire kapitlene er delt inn etter kategorier, det vil si at hver kategori har ett kapittel som inneholder både teori, empiri, analyse og drøfting tilhørende den kategorien. Kapittel fire har fått navnet «Vi gjør jo tilpasninger» og handler om hvordan læreren tilpasser for at elever med ADHD skal oppleve mestring. Kapittel fem heter «De har en mye større arena å vise mestring på» og omhandler praktiske fag og ulike former for uteskole. Det sjette kapittelet heter «Uoppmerksomhet» og tar for seg uoppmerksomhet og situasjoner hvor elever med ADHD er uoppmerksomme. Kapittel sju har fått navnet «Det er nok alfa omega» og her beskrives lærerens tanker om viktigheten av å oppleve mestring. I kapittel åtte beskrives studiens styrker og svakheter. Det siste kapittelet, kapittel ni, er avsluttende kommentarer. Her tar jeg for meg studiens funn og hvilke praktiske implikasjoner disse kan ha. Deretter kommer litteraturlisten og vedleggene helt til slutt.

Kapittel 2

Tematikk og teori

2.1 ADHD historie

ADHD er navnet på diagnosen som i dag beskriver barn og voksne med oppmerksomhets- og impulsivitetsproblemer. Den første gangen oppmerksomhetsforstyrrelser ble beskrevet var i en medisinsk tekstbok av Melchior Adam Weikard fra 1775. I boken beskrev Weikard barn og voksne som var uoppmerksomme, ble fort distraherede, manglet utholdenhet og var aktive og impulsive (Barkley, 2018). Beskrivelsen er ikke helt ulik den beskrivelsen vi har av ADHD i dag, men i boken til Weikard var kun oppmerksomhetsforstyrrelser nevnt. Første gangen et barn med alle kjennetegn på ADHD ble beskrevet var i 1844, i en samling illustrerte historier kalt «Der Struwwelpeter» skrevet av Heinrich Hoffmann, som var lege og forfatter. Barnet som ble beskrevet klarte ikke sitte stille ved bordet og vippet og trampet til bordduken med all maten falt ned (Zeiner, 2004, s. 18).

I 1902 holdt professor George Still flere foredrag i London, hvor han beskrev et utvalg tilfeller som hadde symptomer som ligner ADHD. Han mente at barna hadde alvorlige problemer med vedvarende oppmerksomhet, og beskrev dem som blant annet aggressive, motstandsdyktige mot disiplin og mente at de manifesterte lovløshet, ondskap, grusomhet og uærlighet. Betegnelsen han brukte for å beskrive deres atferd var «defect in moral control». Still trodde at denne defekten i moralsk kontroll kunne skyldes medfødte, nedarvede trekk eller en hjerneskade i forbindelse med fødselen (Barkley, 2018, s. 5).

På 1920-tallet mente mange at hyperaktiv atferd kom av spanskesyken og andre virusinfeksjoner som herjet i Europa og USA. Ikke før 1950-årene blomstret interessen for barn med konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet. Da oppstod termen «Minimal Brain Damage», fordi man mente at det dreide seg om en mindre hjerneskade. Noen år senere, i 1963, byttet de ut «Minimal Brain Damage» med «Minimal Brain Dysfunction», forkortet MBD. Dette ble en fellesbetegnelse på barn som hadde symptomer som tilsvarte det vi i dag ville diagnostisert ADHD. De neste tiårene ble det forsket mer og mer på MBD, og man fikk dermed mye ny kunnskap. I 1980-årene ble det uttalt at MBD-betegnelsen ikke passet å bruke fordi barna hadde så ulike vansker. Etter hvert forsvant dermed begrepet. Interessen for barn med disse vanskene økte og økte, og nye betegnelser kom til. I DSM-III på 1980-tallet ble diagnosen kalt «Attention Deficit Disorder with or without hyperactivity». Ikke før 1994, når DSM ble revidert igjen valgte de betegnelsen «Attention Deficit / Hyperactivity Disorder» som vi kjenner den som i dag (Zeiner, 2004, s. 20-22).

2.2 Symptomer

ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, er en velkjent diagnose for de fleste. Diagnosen kan ha negative konsekvenser for læringen til den enkelte, og kan også forstyrre klasserommets læringsmiljø (Befring, 2019, s. 512). Kjennetegn på diagnosen er ofte lav impulsivitet, vansker med oppmerksomhet eller manglende konsentrasjonsevne og hyperaktiv atferd. I hvor stor grad kjennetegnene er til stede, varierer fra person til person. Personer med ADHD er derfor ingen homogen gruppe, men individer med individuelle behov som alle andre. Kjennetegnene vises ofte tidlig i utviklingen og vanskene sammenlignes med normalatferd hos barn i samme alder (Engh, 2014, s. 10). Når man snakker om ADHD og symptomer, må man huske at «symptom» i denne sammenheng refererer til en spesifikk atferd (Barkley, 2018).

2.2.1 Impulsivitet og hyperaktivitet

Et viktig karaktertrekk for barn med ADHD er impulsivitet. Impulsivitet innebærer at man handler før man tenker seg om (Folkehelseinstituttet, 2015). Dette kommer til syne hos de med ADHD ved at de kan ha vansker med å vente på tur, vente i kø eller vente på instruksjoner. Det kan derfor ende med at de svarer på et spørsmål før det er ferdig stilt, eller at de avbryter andre i samtaler. Når de handler før de tenker seg om, kan det resultere i impulsive avgjørelser som kan ha negative eller til og med farlige konsekvenser. Dette kan også gjelde verbalt, at de sier noe uten å vurdere konsekvensene først, som kan føre til at andre for eksempel blir såret uten at det egentlig var meningen (Barkley, 2018).

Hyperaktivitet er et annet karaktertrekk for barn med ADHD, og viser til at de ofte har mye uro i seg (Folkehelseinstituttet, 2015). De kan for eksempel forlate plassen sin i timen, vandre rundt i klasserommet eller utøve unødvendige kroppsbevegelser. Noen preges mest av fikling og småuro, som gjør at de kan trenge noe å fikle med i timen. Hos andre er grovmotorisk uro som vandring og store bevegelser mer fremtredende (Barkley, 2018).

2.2.2 Uoppmerksomhet

Vansker med oppmerksomhet, eller uoppmerksomhet, er også et av de klareste kjennetegnene på ADHD. Oppmerksomhet er et bredt begrep og det omfatter ulike kognitive mekanismer som støtter informasjonsbehandling. Uoppmerksom atferd kan skyldes svikt i en eller flere av disse kognitive prosessene. Spesielt refererer uoppmerksomhet til vansker med oppmerksomhet og nedsatt evne til konsentrasjon. Dette kan utspille seg på flere måter, som for eksempel at barn med ADHD ikke hører etter, ikke avslutter oppgaver, dagdrømmer, mister ting ofte, er glemsk, ikke klarer å konsentrere seg, blir lett distraheret, har vansker med å arbeide selvstendig, skifter fra en uferdig aktivitet til den neste og er forvirret (American Psychiatric Association, 2013).

Barkley (2018) viser til forskning som tyder på at barna har sine største vansker rundt det å opprettholde oppmerksomheten på oppgaver, spesielt oppgaver de anser som kjedelige eller repetitive. Dette vil gjelde særlig på skolen, da elevene føler at mange av oppgavene de får, kjennetegnes av ord som kjedelig og repetitiv. Vanskene utspiller seg også i lek, da barn med ADHD gjerne vil skifte aktivitet fortere enn andre, de blir fort distraheret, eller at de ikke hører etter reglene for leken. Dette kan igjen ha sosiale konsekvenser for barnet, da andre barn kanskje ikke vil leke med dem igjen.

2.2.3 Diagnosekriterier

For å diagnostisere noen med ADHD brukes ulike diagnosesystemer. De to mest brukte er Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) av den Amerikanske Psykiaterforening og International Classification of Diseases (ICD-10) av Verdens helseorganisasjon. ICD-10 brukes i de fleste europeiske land, inkludert Norge (Rønhovde, 2018). I ICD-10 blir diagnosen kalt hyperkinetisk forstyrrelse og kriteriene er mye strengere her enn i DSM-5 (magnu Organization, 2022). Helsedirektoratet trekker frem at kriteriene fra DSM-5 bør brukes i diagnostisering av ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse, selv om det skal kodes etter ICD-10 i elektronisk pasientjournal (Helsedirektoratet, 2021). ADHD er også det mest allment brukte begrepet på diagnosen i Norge, og derfor vil ADHD brukes heretter.

2.2 Forekomst og årsaksfaktorer

I Norge har rundt 3-5% av barn og unge diagnosen ADHD (Helsenorge, 2020; Surén et al., 2018). Det vil si at omtrent en elev i hver skoleklasse har diagnosen. I tillegg er det forskjeller fra fylke til fylke (Surén et al., 2018).

Årsakene til ADHD har lenge vært diskutert, og alt fra hjerneskade til genetiske årsaker har blitt nevnt gjennom tidene. Det har vært studert og forsket mye, blant annet gjennom tvillingstudier. Der har de funnet ut at dersom en enegget tvilling har ADHD er det omtrent 80% sjanse for at den andre også har det, for toeggede tvillinger er sjansen 30%. Etter disse studiene må ADHD derfor betraktes å være sterkt arvelig (Zeiner, 2004, s. 49). I tillegg til å være genetisk betinget, har undersøkelser vist at komplikasjoner rundt svangerskap eller fødsel gir større sjanse for å utvikle ADHD. Likevel anser forskere at andelen personer med ADHD som har en sannsynlig hjerneskade som årsak til vanskene sine, er lav. Dersom mor røyker eller inntar alkohol i svangerskapet, regnes også muligheten til å utvikle ADHD som større enn vanlig (Zeiner, 2004, s. 53).

2.3 Tilleggsproblematikk

Sammen med ADHD kommer ofte ulike tilleggsvansker, dette kalles komorbiditet. Studier beskriver at på verdensbasis har omtrent 70 % av alle barn med ADHD en tilleggsvanske (Miranda et al., 2006, s. 37). Barkley (2018) beskriver at barn med ADHD har større sannsynlighet enn andre barn for å ha atferdsmessige, kognitive, utviklingsmessige, emosjonelle, akademiske og medisinske vanskeligheter i tillegg til ADHD-diagnosen. Vanlige tilleggsvansker er lærevansker, språkvansker, motoriske vansker, atferdsforstyrrelser, tics og søvnvansker med flere. Mer alvorlige tilleggsvansker kan være kriminelle handlinger og misbruk av alkohol og rusmidler, som kan utvikles dersom man har ADHD uten å få hjelp til å mestre vanskene (Øie, 2021).

2.4 Medisinering

Mange barn med ADHD har nytte av å bruke ADHD-medisin. Medisinen hjelper hjernen til å fungere mer som gjennomsnittshjernen, og gjør at man kan bli både mindre hyperaktiv og mindre impulsiv. I tillegg synes mange at det blir lettere å konsentrere seg om skolearbeidet når man har tatt medisin (ADHD Norge, 2021b). Medisiner kan altså være svært nyttig for elever med ADHD og spiller nok en stor rolle for elevens skolehverdag. Den kan lette skolearbeidet og kanskje føre til en større opplevelse av mestring. Blant annet på grunn av oppgavens omfang er det i denne oppgaven ikke tatt hensyn til medisinering.

2.5 Mestring

Et av målene i St.meld. nr. 31 er at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring. Det står i meldingen at elevene må møtes med høye og realistiske forventninger for at de skal oppleve fremgang og mestring (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 22).

Det har vært utfordrende å finne en entydig definisjon på hva mestring er. Ulike teoretikere forklarer det på ulik måte. For mange er mestring en ferdighet, som det brukes i snever forstand i Eriksons livssyklusmodell (Magnussen, 1998, s. 342). Erikson vektlegger ulike ferdigheter som skal mestres i hver periode i livet. Tidlig i livet skal man mestre tillit og selvstendighet, senere skal man mestre å arbeide, være et sosialt vesen og danne vennskap. Erikson mener at følelsen av anerkjennelse knyttes til hvorvidt man mestrer noe (Imsen, 2020, s. 384-391).

Magnussen (1998) ser på mestring i en litt videre forstand, at det ikke bare handler om å kunne eller forstå noe, men også å tåle at man ikke mestrer eller forstår. Noen ting er tilgjengelig for de fleste å mestre, som det å kunne gå eller skrive, mens å for eksempel vinne en OL-medalje er veldig avgrenset og noe kun få kommer til å mestre i løpet av livet. Derfor må man klare å slå seg til ro med at man ikke kan mestre alt. Lazarus og Folkman (1984) definerer mestring som «Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (s. 141). De legger til grunn at det handler om håndtering av ytre og/eller indre krav som vurderes å overskride ressursene til en person, som ikke er så ulikt Magnussens forklaring.

2.5.1 Tiltak for mestring

Det er lett å forstå at prestasjonene på skolen blir påvirket av konsentrasjonsproblemene til barn med ADHD, og at det dermed kan være en utfordring å oppleve mestring. Zeiner og Bjerke (1998) skriver om ulike praktiske tiltak som ble brukt hos en elev med ADHD for at han skulle få oppleve mestring. Jeg velger å trekke frem fire av disse tiltakene da jeg anser dem som generelt gode tiltak for å hjelpe barn med ADHD å oppleve mestring i skolehverdagen. Disse fire tiltakene er forutsigbarhet, tydelighet, oversiktlig og mulighet for å fikle med ting.

Når det gjelder forutsigbarhet handler det mye om at eleven skal være godt forberedt på det som skal skje. Dette innebærer at eleven vet når, hvor og hva som skal skje og at dersom det skjer store endringer burde eleven få vite det så tidlig som mulig. Tydelighet handler blant annet om å gi én beskjed, instruks og oppgave om gangen. Blir det mange beskjeder, blir det ikke tydelig for eleven hva som skal gjøres. Oppgavene må også tilpasses eleven. Det neste tiltaket som kalles oversiktlig, handler om at lærematerialene som eleven trenger er ordnet og lett tilgjengelig. Dersom eleven får mange løse ark og fire forskjellige bøker, virker ikke det så oversiktlig og det er ikke sikkert at eleven finner frem i lekser og oppgaver. Har eleven alt eller flere ting samlet, blir det mye mer oversiktlig. Oversiktlig kan også omhandle plassering i klasserommet, for mange elever med ADHD fungerer det best å sitte bakerst i klasserommet for å ha oversikt fremover (Rønhovde, 2018). Det å fikle med ting kan være et hjelpemiddel for elever med ADHD. De får en slags utladning av oppsamlet energi, og kan ta opp noe å fikle med i stedet for å vandre rundt i klasserommet eller måtte gå ut. Eksempler kan være tegning, hekling, strikking osv. I dag er også iPad mer og mer brukt til dette formålet (jf. Rønhovde, 2018; Zeiner & Bjerke, 1998).

En review-studie fra 2021 ser også på tiltak, eller læringsstrategier, som kan hjelpe i undervisning av elever med ADHD. Jeg vil nevne to av læringsstrategiene studien tar opp, som også kan føre til økt mestring hos elever med ADHD. Det første er å jobbe sammen i små grupper, da har elevene også muligheten til å motivere og støtte hverandre i arbeidet, og ikke minst mestre sammen. I tillegg gir det sosial erfaring som utvikler elevenes sosiale kompetanse og gjør at det kan bli lettere å delta i klassefelleskapet. Det andre er aktivitetsbaserte oppgaver. Dette er oppgaver som både forbedrer barnas miljø, øker utholdenheten deres og reduserer frustrasjon (Putri & Juliana, 2021).

2.5.2 Mestringsforventning

Innen sosial kognitiv teori, utviklet av Albert Bandura, er mestringsforventning («self-efficacy») et viktig fenomen. Bandura (1997) forklarer mestringsforventning som «beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (s. 3). Det er altså å ha tro på egne evner og ferdigheter, som vil si at om

man har høy mestringsforventning har man tro på at man kan klare det man står overfor. Ifølge Bandura er det fire hovedkilder til forventning om mestring, der mestringserfaring er den som har størst betydning. Bandura (1997) beskriver mestringserfaring som at man tidligere har mestret en lignende oppgave som dermed øker troen på at man også klarer det denne gangen og vil gjenta suksessen (s. 80). Vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og emosjonelle forhold er de tre andre kildene som ikke har like stor betydning som mestringserfaring (s. 79).

Kapittel 3

Metode

3.1 Valg av metode

Målet med denne studien er å se på hvordan lærere legger til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen. For å finne ut av dette fant jeg det naturlig og hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskning. For å belyse problemstillingen valgte jeg å bruke to ulike kvalitative forskningsmetoder, observasjon og intervju. Dette var for å kunne skape et helhetsperspektiv av lærerens praksis. For å få til dette valgte jeg en mikroetnografisk tilnærming.

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller tilstander i en virkelig setting. Når man forsker på denne måten skal man være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og løfte deres perspektiv frem. Forskeren vil danne seg et bilde av det emiske perspektivet, altså deltakernes subjektive perspektiv (Postholm, 2010, s. 9). Beskrivelsene av deltakernes oppfatninger må gis så grundig og nøyaktig som mulig (Gudmundsdottir, 2011).

Thagaard (2018) vektlegger *innlevelse* når det kommer til kvalitativ forskning, som innebærer at vi setter oss inn i den sosiale situasjonen til de vi studerer. På denne måten kan vi utvikle en større forståelse for deltakerne og hvordan de lever sitt liv. I tillegg har Thagaard (2018) fokus på *systematikk*, som i denne sammenheng baserer seg på at vi har et reflektert forhold til de avgjørelser vi tar i forskningsprosessen (s. 14).

Gjennom min studie har jeg forsøkt å ha en induktiv tilnærming, som vil si at jeg gikk fra empiri til teori. Hovedsakelig samlet jeg inn data før jeg fant ut hvilken teori og litteratur jeg skulle bruke, da jeg basert på empirien fant ut hva som var hensiktsmessig å bruke. Målet med en induktiv tilnærming er at ikke noe skal begrense hvilken informasjon jeg samler inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I og med at jeg hadde en tydelig problemstilling før jeg startet datainnsamlingen, hadde jeg likevel tenkt på mulig teori og litteratur som jeg kjente til fra før, som kunne passe i studien. Underveis i datainnsamlingen dukket det opp noe uforutsette data, som førte til at jeg måtte finne ny teori som passet til det forskningsdeltakerne fremmet. Dette var blant annet teori om uteskole, kosthold og søvn. Denne teorien hadde jeg ikke regnet med å ha med før jeg startet datainnsamlingen. Postholm & Jacobsen (2018) legger også vekt på at i og med at forskeren bringer med seg sin egen subjektive, individuelle teori inn i forskningen, kan forskning aldri være fullstendig induktiv (s. 102).

3.1.2 Mikroetnografiske studier

Studien har en mikroetnografisk tilnærming. Etnografi, eller etnografiske studier, handler om å beskrive én kultur, og innebærer en studie av folks dagligliv over en lengre periode (Postholm 2010, s. 45-47). Retningen legger vekt på personers samhandling i det daglige (Thagaard, 2018, s. 35). I etnografiske studier er både deltakende observasjon og intervju sentrale datainnsamlingsstrategier (Postholm, 2010, s. 45-47). Studien kan gjennomføres på både makro- og mikronivå, der mikroetnografiske studier har en kortere varighet. I mikroetnografiske studier studerer man en liten sosial enhet eller aktivitet innenfor den sosiale enheten (Postholm, 2010, s. 48). Selv om man vil få noe mindre data med kortere varighet, vil målet likevel være å danne seg et helhetsbilde av enheten eller aktiviteten man studerer.

3.2 Informasjonskilder

Etter å ha diskutert med min veileder kom jeg fram til valget om å intervju *en* person. Dette ble en person jeg vurderte som kvalifisert med tanke på temaet og problemstillingen, slik man ofte velger i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 56). Denne typen utvelgelse kan også kalles hensiktsmessig utvalg, som vil si at man velger deltakere ut fra noen kriterier man har satt opp på forhånd, slik at deltakerne passer med studiens hensikt (Postholm, 2010, s. 39). Siden jeg valgte å ha *en* informant, ble det enda viktigere at den personen passet med studiens hensikt. De viktigste kriteriene jeg hadde var at læreren jeg valgte måtte ha erfaring med ADHD-diagnosen, ha elever med ADHD i klassen hun underviste nå og jobbe på barneskolen. Læreren jeg endte opp med å velge var en lærer som jobbet på 7. trinn og som tidligere har vært min praksislærer. Hun er utdannet allmennlærer og har jobbet som lærer i snart 12 år. Hun er kontaktlærer for den ene gruppen på trinnet. Hun underviser hovedsakelig i norsk, kunst og håndverk og spesialpedagogikk, men har også undervist i KRLE og samfunnsfag. I tillegg har hun god erfaring med ADHD-diagnosen, både fra egen utdanning og fra tidligere elever og klasser hun har hatt. Læreren vil bli kalt Aina videre i teksten. Noen elever med ADHD fra klassen til Aina vil også bli nevnt i teksten, disse vil bli kalt Oline og Sander.

Læreren valgte jeg å følge gjennom en periode på tre uker, en dag i uken. Dagene besto av både observasjon og intervju, som hovedsakelig omhandlet lærerens samhandling med elever som har ADHD. Jeg så på hvordan læreren la til rette for at disse elevene skulle oppleve mestring. Grunnen til at jeg valgte å følge en lærer og hennes klasse var blant annet for å kunne gå helt i dybden på temaet, noe som kanskje hadde vært mer utfordrende om jeg hadde hatt ett intervju med flere ulike lærere. Brinkmann & Kvale (2015) nevner også fordelene med dette, og sier at analyse av ett eller noen få tilfelle gjør det mulig for forskeren å være mye mer grundig (s. 149). Jeg så på det som en stor fordel å kunne diskutere observasjonene mine med læreren, og valgte derfor å observere litt før jeg intervjuet henne. På denne måten fikk jeg tilgang og anledning til å spørre henne spørsmål jeg visste jeg hadde hold for å stille på bakgrunn av det jeg hadde observert (Fangen, 2004). Dette var hensiktsmessig for å finne ut om valgene rundt elever med ADHD og mestring var bevisst eller ei. Uten å stille læreren spørsmål om det jeg hadde observert, ville mine tolkninger av observasjonene bare blitt antakelser.

3.3 Observasjon som metode

Under kvalitativ observasjon følger man de handlingene som skjer i den naturlige settingen man er i, selv om man har et fokus og mål med observasjonene. Man vil i observasjonen fange opp menneskelig aktivitet og den fysiske settingen hvor dette foregår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Jeg fant det hensiktsmessig å bruke observasjon for å ha muligheten til å observere hva læreren faktisk gjør for å legge til rette for mestring hos elever med ADHD. Som Postholm & Jacobsen (2018) setter fokus på, skjedde observasjonen i en naturlig setting.

I etnografiske studier er deltakende observasjon en sentral datainnsamlingsmetode (Postholm, 2010, s. 47). Deltakende observasjon gir oss muligheten til å studere menneskers samhandling uten å påvirke i noen særlig grad ved at man følger deltagerne på de arenaene de vanligvis ferdes i. Man kommer nærmere inn på folk enn med andre kvalitative metoder, og kan sammenligne det man observerer med det som blir sagt. (Fangen, 2004).

Ofte er forskeren i forskningsfeltet en liten stund før selve forskningen begynner, for at de som er der skal bli kjent med at forskeren er til stede (Postholm, 2011, s. 65). Mye av

grunnen til dette er at deltakerobservasjon innebærer et forstyrrende innslag i forskningssituasjonen. Bli elevene noenlunde vant til at man er der, oppfattes man mer som «en av oss» (Gudmundsdottir, 2011, s. 19). Derfor var det en fordel at jeg tidligere hadde hatt praksis i denne klassen, siden jeg da kjente både elevene og lærerne godt. Elevene kjente også meg godt, og det var ikke ukjent for dem at jeg var i klasserommet. Det hadde de opplevd mange ganger før under praksisperioden.

Man kan observere på ulike måter. Gold (1958) beskriver fire observatørroller som «complete participant», «observer-as-participant», «participant-as-observer» og «complete observer». Ut fra disse fire valgte jeg å ta på meg rollen som «observer-as-participant». Når man tar denne rollen er man mest observatør uten å delta i aktiviteten som observeres, men når jeg var i klasserommet kunne jeg svare på spørsmål fra elevene om for eksempel hva jeg gjorde. Faglige spørsmål ba jeg dem ta med læreren (Gold, 1958, s. 221). I min studie var observasjon en god og passende forskningsmetode å bruke, særlig sammen med intervju, fordi de utfyller hverandre og får frem et helhetsbilde.

3.4 Gjennomføring av observasjon

Siden jeg kjente elevene fra før, var det ikke noe særlig med spørsmål rundt hvorfor jeg var der og hva jeg skulle gjøre, etter at læreren hadde forklart at jeg skriver en oppgave og skulle observere henne. Derfor virket det som elevene synes det var helt naturlig at jeg var der og satt og tok notater i en bok. For å dokumentere observasjonene mine valgte jeg å sitte bak i klasserommet med en skrivebok. Sidene i skriveboken delte jeg i to på langs. På venstre side noterte jeg det som konkret skjedde, mens på høyre side skrev jeg kort min tolkning og analyse av det som skjedde (jf. Postholm, 2011, s. 62). I tillegg til dette skrev jeg hvilken dato det var, hvilken time og hvilket fag de hadde. For å holde meg skjerpet noterte jeg det meste av det som omhandlet lærerens samhandling med elevene med ADHD, selv om det ikke direkte var koblet til min problemstilling. Dette hjalp meg også med å forstå læreren bedre. Når timen var ferdig, leste jeg kjapt over notatene for å se om jeg lurte på noe eller ville legge til noe. Observasjonene dannet grunnlaget for noen av spørsmålene i intervjuene jeg hadde med læreren.

I løpet av teksten beskrives flere av observasjonene, og det blir da brukt ulike symboler for å beskrive det som skjer. For at man skal forstå observasjonene riktig vil jeg forklare hva symbolene betyr. Når navn er etterfulgt av kolon kommer en uttalelse fra personen som er nevnt. Symbolet * symboliserer det som ikke er ord, for eksempel latter. To parenteser symboliserer handlinger jeg observerer, som blikk og gester.

3.5 Intervju som metode

For å få innblikk i menneskers egne tanker, følelser, opplevelser og erfaringer er intervju en god metode å bruke (Dalen, 2011). Som nevnt er observasjon og intervju gode forskningsmetoder å bruke sammen, fordi de kan utfylle hverandre og få frem et helhetsperspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Derfor valgte jeg også å bruke intervju i min studie. Formålet med et kvalitativt intervju er å få forståelse for sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Dette egnet seg for å finne svar på min problemstilling, fordi man finner ut hvordan informanten beskriver opplevelser eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det var nettopp handlingsvalgene til informanten jeg var interessert i, enklere forklart hva hun gjorde for at elever med ADHD skal oppleve mestring. Her ville læreren også ha mulighet til å forklare og begrunne valgene hun tok, og situasjonene hun sto i da jeg observerte.

Av intervju finnes det også flere ulike tilnærminger. Den første tilnærmingen er det strukturerte intervjuet, hvor alle spørsmål er utformet på forhånd og stilles likt til alle deltakerne. Den andre er det ustrukturerte intervjuet, der ingen spørsmål er utformet på forhånd. Den siste tilnærmingen er det semi-strukturerte intervjuet, hvor noen temaer og spørsmål er klare på forhånd, og noen kommer til underveis. I etnografiske studier er det det semi-strukturerte intervjuet, også kalt det halvstrukturerte intervjuet, som oftest blir brukt. Derfor var det også denne tilnærmingen jeg valgte å bruke. I det halvstrukturerte intervjuet har man som målsetning å forstå deltakernes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I et sånt intervju har man temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men de trenger ikke å bli brakt frem i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er naturlig, og kan også påvirkes av tema som informanten bringer frem som intervjuer ikke har tenkt på i forkant av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I tillegg til intervju hadde jeg også noen samtaler og korte spørsmål med informanten før og etter observasjoner.

3.6 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden brukte jeg tid på å utforme. Jeg hadde lest meg opp på mye teori om temaet mitt før jeg startet, slik at jeg hadde et grunnlag for å stille gode spørsmål. Spørsmålene i en intervjuguide skal inneholde temaer og spørsmål som dekker det studien skal belyse og dermed også ha sammenheng med problemstillingen (Dalen, 2011). De første spørsmålene i guiden var spørsmål for å komme i gang, en litt uformell start på intervjuet som ikke hadde noe med temaet å gjøre. Her fikk jeg blant annet informasjon om hennes bakgrunn og utdanning, som var nyttig å ha i bakhodet under intervjuet. Dette kalles «traktprinsippet» ifølge Dalen (2011), og gjør at informanten føler seg avslappet og trygg.

Hovedfokuset mitt når jeg utformet intervjuguiden var å lage spørsmål som fikk frem lærerens egne erfaringer, opplevelser og tanker. Spørsmålene var derfor ganske åpne, slik at informanten kunne fortelle og beskrive så mye hun selv ønsket. Hun ble i noen av spørsmålene bedt om å beskrive erfaringer rundt spesifikke tema, og fikk da snakke fritt om dette (Dalen 2011). Ifølge Postholm (2010) kan det være vanskelig å komme på gode oppfølgingsspørsmål underveis i et intervju. Derfor hadde jeg også tenkt på noen oppfølgingsspørsmål på forhånd. Oppfølgingsspørsmål stilles til svarene man får i intervjuet for å oppnå en større dybde og mer nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

3.7 Gjennomføring av intervju

Intervjuet ble gjennomført når det passet for informanten, så hun bestemte tidspunktet. Vi hadde planlagt å ta intervjuet fysisk på hennes arbeidsplass, men etter mye frem og tilbake ble intervjuet gjennomført digitalt over teams. Dette var på grunn av coronaviruset som herjet veldig på denne tiden og førte til mye sykdom og fravær. Det ble derfor en liten omstilling å skulle gjøre intervjuet digitalt, men det fungerte veldig fint når vi først kom i gang. På grunn av at informanten var hjemme med syke barn ble vi på noen punkt forstyrret. Dette spilte ikke noen stor rolle for selve intervjuet, men vi måtte pause samtalen noen ganger for at hun skulle dempe bakgrunnsstøy. Dette gjorde at jeg måtte stille noen spørsmål opp igjen flere ganger.

Når man benytter intervju i forbindelse med forskning er det å lytte og vise interesse helt avgjørende (Dalen, 2011). Derfor valgte jeg å ikke notere noe underveis i intervjuet, for å kunne ha fullt fokus på å lytte og vise interesse til det informanten fortalte. Dette gjorde jeg blant annet ved å bruke prober, som kan være nikk eller bekreftende utsagn som «ja»,

«hm» eller «mhm» (Postholm, 2010). Jeg opplevde at dette gjorde at informanten fikk snakke mer fritt og fortelle uten at jeg avbrøyt. I stedet brukte jeg prober for å vise at jeg lyttet.

Under intervjuet brukte jeg intervjuguiden aktivt, og fikk også brukt noen av oppfølgingsspørsmålene jeg hadde skrevet som forslag og tenkt på i forkant. Som jeg hadde planlagt i intervjuguiden, startet jeg med noen uformelle spørsmål. Det synes jeg ga en fin, rolig start på intervjuet og gjorde at både jeg og informanten ble mer trygg gjennom resten av intervjuet. I tillegg til å komme meg gjennom alle temaene fra intervjuguiden, ble samtalen til en viss grad styrt av tema som informanten brakte frem. Dermed lå fokuset på informanten sine erfaringer, opplevelser og tanker, akkurat som jeg ønsket. Basert på det vi snakket om, kom jeg også på noen spørsmål underveis i samtalen. Stiller man nye spørsmål og går videre i intervjuet kan det gi oss utdypende svar, men det kan også avbryte informantens fortellinger og svar (Thagaard, 2018, s. 102). Jeg opplevde underveis i samtalen at når jeg tok en pause i stedet for å gå rett til neste spørsmål, fikk informanten utdype svaret sitt mer på eget initiativ, i stedet for at jeg avbrøyt og gikk videre til neste spørsmål. Derfor fortsatte jeg litt med det utover, og prøvde å la henne snakke mest mulig. Jeg opplevde også at mange av svarene hun ga, var svar jeg hadde tenkt at jeg kunne få på forhånd. Likevel var jeg bevisst på å ikke legge ordene i munnen hennes, men heller være åpen for de svarene hun ville gi. Etter at lydopptaket ble skrudd av, sa hun at hun ble veldig reflektert. Jeg forsikret henne om at det selvsagt var veldig positivt for meg, og ville gjøre studien min bedre.

3.8 Transkribering

Når man transkriberer skifter man fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 105). Intervjuet ble tatt opp med lydopptaker og skulle gjøres om til tekst. Jeg ville transkribere så fort som mulig mens jeg hadde intervjuet ferskt i minne, og satte derfor i gang samme dag som jeg gjennomførte intervjuet. Fordelt på to dager hadde jeg transkribert 40 minutter lydopptak, som resulterte i omtrent 4000 ord eller 8 sider med tekst. På dag tre hørte jeg gjennom lydopptaket en gang til for å forsikre meg om at jeg hadde fått med alt, før opptaket ble slettet. Hvordan man gjennomfører transkripsjonen kommer an på hva den skal brukes til. Transkripsjonen jeg gjorde er ordrett, hvor jeg har med ord som «eh» og «hmm», men den er oversatt til bokmål, hovedsakelig for å bedre lesbarheten. Jeg valgte å gjøre transkripsjonsarbeidet enkelt med få symbol, fordi jeg ikke skal analysere transkripsjonen ord for ord, men bruke intervjuobjektets historier og svar (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208). Symbolene jeg brukte var hovedsakelig for å uttrykke pause, ord som er sagt i et spesielt tonefall og steder hvor jeg ikke kunne høre hva som ble sagt eller ble forstyrret.

3.9 Analyse og tolkning

Det første jeg arbeidet med i analysen var åpen koding, hvor man møter datamaterialet med et åpent sinn. I denne delen av analysen setter man navn på fenomener og ytringer fra datamaterialet. Måten jeg gjorde det på var å nøye gå gjennom transkripsjonen av intervjuet og observasjonsnotatene mine. Mens jeg gikk gjennom den, skrev jeg ord og begreper i marginen som sa noe om hva datamaterialet handlet om. I tillegg brukte jeg farger for å markere de fenomenene og ytringene som fikk noenlunde like koder, og markerte også det som var spesielt interessant for min problemstilling (Nilssen, 2012). Videre skulle jeg prøve å finne sammenhenger mellom kodene og begynne å utvikle kategorier. Jeg brukte fargekodene for å finne det som dekket samme fenomener, og satte dem sammen under mer overordnede begreper. Noen av de overordnede begrepene jeg

satt igjen med da var uoppmerksomhet, tilpasning, spesialundervisning, praktisk arbeid og mestringsfølelse.

Etter å ha fordelt kodene i ulike kategorier under overordnede begrep, skulle jeg utvikle navn på kategoriene jeg ville bruke. Navnet på kategorien burde danne en logisk sammenheng med materialet det representerer (Postholm, 2010, s. 88). Jeg hadde på forhånd tenkt ut to mulige kategorier, tilpasset opplæring og mestring. Disse endte med å bli faktiske kategorier, men de fikk andre navn. Noen av navnene på kategoriene ble dannet av min teoribakgrunn, mens noen ble dannet på bakgrunn av utsagnene fra informanten, også kalt «in-vivo»-kategorier. Det kan være utsagn som trekker til seg oppmerksomhet og som representerer innholdet på en god måte (Postholm, 2010, s. 89). Etter å ha sortert kodene og sett sammenhenger kom jeg frem til fire kategorier. Tre av kategoriene har navn etter uttrykk fra informanten, mens den siste kategorien har navn etter min teoribakgrunn.

Den første kategorien kalte jeg «Vi gjør jo tilpasninger» etter et utsagn fra informanten, fordi det både var mange observasjoner og deler fra intervjuet som passet under det overordnede begrepet tilpasset opplæring. Kategorien handler hovedsakelig om hvordan og hvorfor læreren tilpasser ved bruk av grupperom og iPad for elever med ADHD. Den andre kategorien fikk også navn etter et utsagn fra informanten, «De har en mye større arena å vise mestring på». Kategorien beskriver en endring i motivasjon og mestringsfølelse hos elever med ADHD når man jobber praktisk, er på tur, uteskole eller leirskole. Tredje kategori handler om situasjoner hvor elever med ADHD er uoppmerksomme, og ble derfor kalt «Uoppmerksomhet». Her beskrives det også hva læreren gjør når slike situasjoner oppstår. Den siste kategorien ble kalt «Det er nok alfa omega» og her er det utdrag fra intervjuet hvor læreren snakker om viktigheten av mestring og hva hun selv erfarer at hun gjør for at elever med ADHD skal oppleve mestring.

3.10 Kvalitet i studien

Reliabilitet, eller pålitelighet, er et begrep som refererer til spørsmålet om en annen forsker som bruker samme metoder vil komme frem til samme resultater. Her handler det om prosjektet gir inntrykk av at forskningen har skjedd på en pålitelig måte. Måten jeg har styrket påliteligheten i min studie har vært å beskrive valgene jeg har tatt og metodene jeg har brukt. På denne måten blir forskningsprosessen transparent (Thagaard, 2018, s. 187-188). Gjennom prosessen har jeg vært opptatt av å sitere informanten korrekt, noe som også styrker påliteligheten i en studie (Tjora, 2012).

Validitet, eller gyldighet, knyttes til resultatene av forskning og hvordan vi tolker data. I min studie handler det om funnene mine stemmer overens med det jeg har studert, om analysen representerer informantens virkelige erfaringer. Jeg har forsøkt å legge vekt på teoretisk transparens, ved å beskrive hvilket teoretisk grunnlag jeg har hatt for mine tolkninger og vise hvordan analysen har gitt grunnlag for konklusjonene. En faktor som styrker gyldigheten i min studie, er etter min mening at jeg har kombinert observasjon og intervju. Ettersom jeg spurte informanten spørsmål om situasjoner jeg hadde observert, kan jeg være mer sikker på at svarene representerer det hun virkelig mener (Postholm, 2010)

Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene fra studien kan overføres til andre kontekster som ikke er studert, for eksempel om en praksis på en skole kan overføres til en annen skole (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I kvalitativ forskning vil overførbarhet være knyttet til om situasjonen er gjenkjennbar, altså at om en annen lærer leser forskningen og tenker at «Dette ligner på min situasjon!». Dette kalles naturalistisk

generalisering, noe jeg mener er veldig aktuelt for min studie. Om en lærer synes deres situasjon ligner, kan de selv bruke funnene mine til å tilrettelegge for at elever med ADHD skal oppleve mestring.

3.11 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet noen forskningsetiske retningslinjer som må tas hensyn til i kvalitativ forskning, spesielt kapitlet om «Hensyn til personer» er viktig om man skal innhente personopplysninger (NESH, 2021, s. 17-25). Dersom man skal innhente personopplysninger skal studien meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Når studien er meldt til NSD tar man kontakt med de man vil ha som informanter i forskningsprosjektet.

Forskning kan innebære inngrep i personlig integritet og privatlivets fred (NESH s. 17). Derfor skal man som hovedregel innhente forskningsetisk samtykke fra deltakerne i forskningen. Samtykket skal være frivillig og lettfattelig, og skal gi god og forståelig informasjon til deltakerne (NESH s. 17). Når man innhenter informert samtykke skal deltakerne informeres om undersøkelsens formål, om hovedtrekkene i designen og om mulige risikoer og fordeler av å delta. Det innebærer også å informere om deres rett til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen uten videre forklaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Når jeg skulle innhente informert samtykke fra informanten sendte jeg et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 2). Der har jeg med elementene som nevnt ovenfor, og forsikret meg at informanten var klar over hva det vil si å delta.

Når det gjelder forskning på personer gjelder også kravet om privatliv. Det handler om at intervjupersonen har rett til en frison i livet som ikke skal undersøkes. Informasjon om blant annet sykdom og helse, politiske og religiøse oppfatninger og seksuell legning er blant det som ligger i denne frisonen (NESH s. 23). Man må derfor vurdere hvor følsom den innsamlede informasjonen er, hvor privat den er og om det er mulig å identifisere personer ut fra den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). I mitt tilfelle ville alt i intervjuet handle om lærerens tanker og erfaringer fra klasserommet, altså på arbeidsplassen til læreren. Oppgaven omhandler hvordan læreren tilrettelegger for en bestemt gruppe elever, derfor var det ikke noe særlig fare for at sensitiv eller privat informasjon skulle samles inn. Informasjonen jeg har samlet inn vil bli slettet ved prosjektets slutt, og i oppgaven blir det brukt pseudonymer. Det vil derfor være svært vanskelig å identifisere enkeltpersoner ut fra mitt datamateriale. Under intervjusituasjonen var det viktig for meg at informanten følte seg trygg på at disse kravene ble overholdt, og jeg ville derfor gjøre mitt beste for å skape et rom der informanten kunne snakke både trygt og fritt uten å bekymre seg for hvem som får tilgang til informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Kapittel 4

«Vi gjør jo tilpasninger»

I dette kapitlet ser jeg på hvordan læreren tilrettelegger og tilpasser for elever med ADHD slik at de opplever mestring. I hovedsak vil det dreie seg om bruken av grupperom, da det var noe som ble observert flere ganger under innsamling av empiri. I tillegg ser jeg på bruk av iPad og hvordan det kan hjelpe elever med ADHD å mestre skolehverdagen bedre.

4.1 Teori

Her vil jeg starte med å presentere teori og noe lovverk om tilpasset opplæring, før jeg beskriver undervisning utenfor klasserommet for elever med ADHD. Deretter kommer teori om sosial kompetanse og sosiale samspill, og til slutt kommer viktige punkter for å tilrettelegge for læring for elever med ADHD.

4.1.1 Tilpasset opplæring

Retten til utdanning er presisert i Grunnloven. I § 109 slås det fast at opplæringen «skal ivareta den enkeltes evner og behov» (Befring, 2019, s. 94). Dette kommer også frem i opplæringsloven § 1-3, hvor det står at opplæringen «skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det fremgår av den overordnede delen av opplæringsloven hva som ligger i tilpasset opplæring og hvordan skolen og lærere kan gjøre dette.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Det er hovedsakelig lærerens jobb på bakgrunn av kjennskap til eleven, å tilpasse innhold, arbeidsmåter og organisering for å gi den enkelte elev best mulig betingelser for læring (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 46). Tilpasset opplæring kan skje innenfor ordinær undervisning, eller ved spesialundervisning. Dette kan illustreres på følgende måte:

Tilpasset opplæring	
Vanlig undervisning	Spesialundervisning

(Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 46)

De fleste elever med en ADHD-diagnose får ikke spesialundervisning etter enkeltvedtak (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 106). Likevel velger mange lærere å tilpasse opplæringen for dem utenfor klasserommet fordi elever med ADHD kan ha problemer med å konsentrere seg i en større gruppe. Noen jobber best i mindre grupper, mens andre jobber best alene. På bakgrunn av dette nevnes ikke spesialundervisning i særlig grad videre i studien, men det settes lys på tilpasset opplæring som ikke er spesialundervisning.

4.1.2 Undervisning utenfor klasserommet

Atferden som elever med ADHD utøver i klasserommet kan hemme deres læring, og i mange tilfeller også medelevenes læring. I slike tilfeller kan individuell undervisning eller gruppeundervisning være til stor hjelp. Når eleven er alene med en lærer eller en mindre

gruppe kan det være enklere å konsentrere seg, det er ikke like mye som skjer og eleven kan fokusere på skolearbeidet. En annen fordel er at man lettere kan ta pauser, reise seg opp fra stolen eller ta seg en løpetur rundt skolebygget når behovet for aktivitet blir sterkt. Når man har individuell undervisning vil ikke dette forstyrre noen av medelevene, og det vil heller ikke være til sjanse for eleven med ADHD (Engh, 2014, s. 70). Individuell undervisning har dermed mange positive aspekter, men vi må også huske at eleven går glipp av det som skjer i klasserommet. Det kan være faglige erfaringer som klassen får sammen, men mest sosiale erfaringer som den som har individuell undervisning mister (Engh, 2014, s. 70). Dersom klassen har en lek eller en dans for eksempel, knytter det sosiale bånd mellom elevene. Derfor er det viktig å veie fordeler og ulemper, og vurdere hvor ofte og mye elever med ADHD skal tas ut av klasserommet for individuell eller gruppevis undervisning.

4.1.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er definert som «et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidige utvikling fremmes» (Garbarino, 1985 i Nordahl et al., 2005, s. 197).

Barn med ADHD har høyere risiko enn andre barn for å få problemer i sosiale samspill. De kan slite med å lese og tolke sosiale koder, og har derfor sjelden mange venner. Dette gjelder selvsagt ikke alle, da det også er noen som har mange venner. Blant annet i lek og idrett kan de slite med å forstå regler og følge med. Ofte kan de mistolke signaler eller stå helt fast i sine tolkninger, uten å ville høre på andres meninger. Som et resultat av dette kan barn med ADHD havne i en ond sirkel, for dårlig sosial kompetanse kan gjøre at barn ikke deltar i gruppen med jevnaldrende. Når den sosiale kompetansen blir dårligere, kan det føre til at de ikke får være med i gruppen (Rønhovde, 2018, s. 193; Nordahl et al., 2005).

Ved å ha tilhørighet i klassen, vil elever med ADHD kunne lære sosiale koder og trene på å fungere sammen med andre barn (ADHD Norge, 2021). Det er flere ting læreren kan gjøre for å tilrettelegge for at eleven kan få til et bedre sosialt samspill med medelevene. Spesielt viktig er det at læreren eller andre voksne legger til rette for mestring og suksess i ulike aktiviteter med jevnaldrende (Rønhovde, 2018). Opplevelsen av å stå utenfor det sosiale fellesskapet kan få negative konsekvenser. Elever som ikke mestrer det sosiale eller som jevnaldrende ikke ønsker å identifisere seg med, har lett for å havne i en sånn posisjon (Nordahl et al., 2005).

4.1.4 Tilrettelegging for læring

Symptomene knyttet til ADHD-diagnosen kan ha negative konsekvenser for den enkeltes læring, i tillegg til at den kan forstyrre læringsmiljøet i klasserommet (Befring, 2019, s. 512). Elever med diagnosen kan ofte synes at skolearbeid er kjedelig og umotiverende, og de får ofte ikke gjort det de skal. Derfor er det viktig å tilrettelegge og støtte elevene i arbeidet og læringen (Barkley, 2018). Rønhovde (2018) legger vekt på at elever med ADHD ofte trenger konkret, langvarig og kanskje diskret hjelp for å lykkes (s. 26). For å klare å lykkes trenger de med ADHD i større grad enn andre mer ytre kontroll og påminnelser om å «ta seg selv i nakken», selv om det er et mål at elever til slutt ikke skal være avhengige av dette (s. 32). I tillegg legges det også vekt på at pauser og variasjon kan være et godt tiltak for at elever med ADHD skal ha det bedre på skolen. I tillegg trenger elever med ADHD mer kommunikasjon og bruk av ord i læringen, og ikke minst mulighet til ro og avbrekk. I tråd med dette viser forskning at opplevelsen av mestring,

oversikt og anerkjennelse er faktorer som ofte virker motiverende for elever med ADHD (Rønhovde, 2018).

Et av symptomene i diagnosekriteriene for ADHD er at de er glemske i dagliglivet, og derfor sliter med å huske alt av bøker og utstyr som skal bli med frem og tilbake til skolen (Barkley, 2018). I Aase og Meyer (2005) skrives det om bruken av datamaskin, og dette kan overføres til bruken av iPad, som brukes mye i skolen i dag. Hjelpemiddelet kan være både oppmerksomhetsfremmende og motiverende, og også hjelpe til å holde elevens oppmerksomhet over tid (Aase & Meyer, 2005, s. 124).

4.2 Analyse

Analysen er delt inn i to, hvor jeg først tar for meg hvordan læreren tilpasser undervisningen ved bruk av grupperom. Deretter kommer et utdrag fra intervjuet hvor læreren forteller om positive sider ved bruk av iPad for elever med ADHD.

4.2.1 Tilpasning ved bruk av grupperom

En torsdag starter som vanlig med «gåkvart», en 15 minutters gåtur de starter hver dag med. Etter «gåkvarten» samles de i klasserommet for oppstart, elevene reiser seg opp og Aina sier «god dag» før elevene svarer det samme tilbake. Etter at elevene har fått oversikt over dagsplanen, forteller Aina om hvorfor jeg er der. Hun sier at jeg skriver den avsluttende oppgaven på studiet, og at jeg derfor er i klasserommet for å observere henne.

Den første timen starter med en klassesamtale om det de har lest i lekse, og eleven Oline følger ikke med. Hun sitter og ser på youtube på læringsbrettet. Etter klassesamtalen skal de arbeide med oppgaver, og Oline spør da læreren om å få ha med seg noen på grupperom å jobbe der. Det får hun lov til, og spør to andre jenter i klassen om de vil bli med henne. Deretter går de tre på grupperommet utenfor klasserommet. Etter at klassen hadde kommet i gang med arbeidet, går Aina ut av klasserommet en kort stund.

Utdrag fra intervju med læreren

Etter denne observasjonen var det flere ting jeg ville spørre Aina om. Både hvorfor Oline fikk gå på grupperom, med hvem og om de setter i gang med arbeid selv eller blir satt i gang. Det første jeg tok opp med læreren var hvorfor eleven får gå på grupperom. Aina forteller at noe av grunnen er for å skjerme eleven selv, men også resten av klassen. Mye av det handler om det sosiale aspektet.

Vi gjør jo tilpasninger, og vi ser jo at den skolehverdagen som er nå, med lærertetthet og klassesammensetning og lengde på skoledag og innhold i den ofte kan gjøre det litt vanskelig for elever med ADHD, men også medelevene da. Det er jo for å skjerme begge parter, men i hovedsak selvfølgelig de med ADHD i forhold til sosiale relasjoner [...]

Aina forteller at en grunn for å la elever med ADHD få jobbe på grupperom, er for å skjerme deres sosiale status. En elev med ADHD som ikke følger regler og lager uro i klassen, kan være forstyrrende og irriterende for andre. Disse tankene kan overføres til hva klassen tenker om eleven, selv om eleven ikke alltid er sånn.

Deretter spurte jeg om hvordan elever med ADHD responderer på å være på grupperommet sammen med andre, om de jobber med det de skal og om de opplever mestring. Aina sier at mye kan spille inn på dette, for eksempel dagsform og det har vært spesifikke hendelser som har skjedd i forkant av akkurat den timen. Videre forteller hun

at lærerne oftest setter dem i gang med arbeidet, og at dersom oppgaven treffer dem kan elever med ADHD få det til.

Hvis forholdene ligger til rette så har jeg på en måte erfart flere ganger at du kan få dem til å jobbe en stund. Ehh fordi at de ... jeg ser jo at elever med ADHD de kjenner jo på mestring. De gjør det nok litt sjeldnere, men det gjør jo at når de først får det til så blir gleden deres så stor da. Når de får til å gjøre det de andre gjør. De blir veldig stolt når de får gjort skolearbeid. Ehh og det viser jo at de har lyst. Og det er veldig fint som lærer å se at det her klarte jeg, når du ha vært innom å hjulpet dem og satt dem i gang og de bare fortsetter. Eller spør om jeg vil se det de har gjort. Det er jo ikke bestandig man treffer, men absolutt at det går an. Men jeg tror nok det er lettere å få det til når de sitter helt alene. Ellers må man tenke nøye gjennom hvem man velger da. Men jeg tror nok de kan fungere best alene ja.

Her kommer der frem at eleven egentlig jobber best ved å sitte helt alene. I tillegg burde oppgaven fenge dem og treffe dem i forhold til interesse. Likevel velger Aina å la Oline ha med seg to andre jenter, og dette kan nok også skåne elevens status ved at hun ikke er den eneste som går ut hele tiden. Aina forteller at enten tar de elevene ut sammen med noen de skal styrke relasjonen sin til, eller noen de kan bygge nye relasjoner med.

«Å vi tar dem jo gjerne ut sammen med andre som de skal styrke relasjonen sin til eller kanskje bygge nye relasjoner»

I tillegg legger Aina vekt på at av og til så trenger elever med ADHD bare en pause fra inntrykkene i klasserommet. Det kan være elever som er faglig sterke selv om de har ADHD, men trenger å sette seg på et grupperom for å få et avbrekk.

«kanskje heller mer trenger en sånn pause fra gruppen og alle inntrykkene de får»

Selv om eleven kanskje er faglig sterk, vil nok eventuell uro og ting som skjer rundt de andre elevene bremse konsentrasjonen til eleven med ADHD. Kanskje klarer de å stenge det ute en liten stund og jobbe godt, før de trenger en pause for å klarne hodet.

4.2.2 Tilpasning ved bruk av iPad

På de fleste skoler i dag finnes det IPader i varierende omfang. På denne skolen hadde alle elevene sin egen iPad som de hadde i sekken. I løpet av tiden jeg observerte bet jeg meg merke i bruken av denne IPaden, og at spesielt elever med ADHD brukte iPaden ofte.

Utdrag fra intervju med læreren

Etter å ha observert bruken ville jeg spørre læreren om dette også var tilpasset undervisning, på samme måte som arbeid på grupperom, og om det fører til økt mestring. Aina forteller om de positive sidene med å ha iPad for elever med ADHD.

Nei altså det positive med iPad for de med ADHD er jo at de har færre ting de skal huske på å ha med seg fordi at vi i større grad bruker iPaden til å dele oppgaver der de skal levere leksen, det er kanskje litt sånn ryddigere for dem, at de har bare den. Ehh for før så var det veldig sånn å glemme bøker og glemme bøker og vi måtte pakke sekk for elever med ADHD, de måtte ha dobbelt sett med skolebøker og sånn, den har jo forsvunnet nå. Så det er jo det positive.

4.3 Drøfting

Her vil jeg drøfte hvordan bruken av grupperom og bruken av iPad går innunder tilpasset opplæring og hvordan det gjør at elever med ADHD kan oppleve mestring.

4.3.1 Arbeid på grupperom

Det er hovedsakelig lærerens jobb på bakgrunn av kjennskap til eleven, å tilpasse innhold, arbeidsmåter og organisering for å gi den enkelte elev best mulig betingelser for læring (Nordahl & Hausstätter, 2009). Selv om det er eleven selv som foreslår det, lar Aina eleven få organisere seg på et grupperom og jobbe der. På bakgrunn av det kan vi anta at Aina mener at dette gir Oline større forutsetninger for læring og mestring.

At elever med ADHD jobber på grupperom alene eller sammen med andre har både positive og negative effekter. Hovedsakelig legger Aina vekt på at elevene kan oppleve mestring når de jobber på grupperom, og at de faktisk klarer å jobbe en stund. I klasserommet er det mye som skjer, læreren som gir beskjeder, elever som vandrer for å hente utstyr, elever som blar i bøker og kanskje fikler med ting som er interessant å se på. Det er derfor lett for elever med ADHD å bli distraheret, og da er det vanskelig å konsentrere seg om skolearbeid som de kanskje i utgangspunktet opplever som umotiverende og kjedelig (Barkley, 2018). Når de jobber i et roligere miljø, som et grupperom er, vil distraksjonene bli færre og konsentrasjonen høyere. Aina snakker om at elever med ADHD sjeldnere enn andre føler på mestring, men at når de gjør det så blir gleden deres veldig stor. Videre blir de stolt når de klarer å få til det de andre i klassen også får til. Dette kan være en god grunn og motivasjonsfaktor til at elevene faktisk velger å jobbe og gjøre det de skal, selv om de sitter på et grupperom uten fullt oppsyn fra læreren. Når læreren kommer inn for å sjekke hvordan det går, eller når de går tilbake til klasserommet, er det veldig fint for dem å kunne vise frem hva man har fått til. Det blir en slags ytre kontroll i den forstand at eleven vet at læreren kommer til å sjekke hva som er blitt gjort, og eleven da vil vise frem noe de er stolte av (Rønhovde, 2018). Aina nevnte også det, at det er fint som lærer å se at de fortsetter å jobbe etter man har satt dem i gang og at de vil vise hva de har gjort. Da føler man at man har lyktes, og det føles godt som lærer.

Oline får gå på grupperommet sammen med to andre, selv om Aina i intervjuet nevner at det fungerer best når de er alene. Siden elever med ADHD ofte trenger kommunikasjon som en del av læring, er det positive sider ved at Oline tar med seg flere på grupperommet (jf. Rønhovde, 2018). Putri & Juliana (2021) legger også vekt på at å jobbe sammen i små grupper er en god læringsstrategi for elever med ADHD, som både motiverer og hjelper dem sosialt. Vi vet også at elever med ADHD kan slite med sosiale relasjoner, og det at Oline er sammen med andre på grupperommet, kan hjelpe henne med å bygge relasjoner til de hun er sammen med. Da får hun også mulighet til å diskutere oppgavene med dem og snakke om stoffet, noe som kan lette læringen for Oline, og dermed føre til økt opplevelse av mestring. Dersom de klarer en oppgave sammen, eller klarer å bli ferdig med det de skal, vil det skape en felles følelse av mestring som de opplever sammen. Denne sosiale treningen passer fint når resten av klassen for eksempel skal jobbe individuelt.

I denne situasjonen var det Oline selv som spurte om å få jobbe på grupperom, men som lærer må man huske at å ha eleven ute av klasserommet kan føre til stigmatisering, spesielt om det skjer ofte. Relasjonsbyggingen i klasserommet er viktig, og som lærer må man derfor huske at hver gang eleven er ute på grupperom går hun glipp av det som skjer på klasserommet. Da er det positivt at Oline har med seg flere, slik at hun ikke er den eneste som går ut av klasserommet. Man burde også vurdere hvilke og hvor mange timer det er hensiktsmessig å la elevene gå på grupperom. Læreren sier at hun skjærer eleven

i forhold til sosial status, men det er også viktig å la eleven bygge opp sin sosiale status og sosiale relasjoner til medelevene. I klasserommet trener og lærer elevene på å mestre viktige sosiale settinger, og det er settinger de kommer til å møte hele tiden gjennom livet (Garbarino, 1985 i Nordahl et al., 2005, s. 197). Derfor er det viktig å trene på det for elever med ADHD også.

Er det for eksempel matematikk og klassen skal spille et mattespill, er det kanskje bedre at elever med ADHD også er inne i klasserommet for å styrke sosiale relasjoner med klassekameratene (Rønhovde, 2018). I tillegg kan det være like stor sjanse for å oppleve mestring i klasserommet som på grupperom når man skal spille spill. Er Oline ute av klasserommet når det foregår sosiale aktiviteter, kan klassen oppleve sosiale og faglige erfaringer som knytter dem sammen. Spesielt de sosiale erfaringene er viktige for elever med ADHD som sliter med dette i utgangspunktet (Engh, 2014). Om eleven opplever å havne utenfor i klassemiljøet, kan det føre til store og negative konsekvenser (Nordahl et al., 2005). Derfor vil det være viktig å begrense bruken av grupperom, samtidig som det er fint at det kan brukes en gang iblant, både med og uten medelever med seg.

Rønhovde (2018) vektlegger at pauser er et viktig tiltak for å gjøre tilværelsen til en elev med ADHD enklere. Når eleven er på grupperom alene eller med få andre, har hun større mulighet til å ta pauser. I klasserommet ville kanskje det også ført til stigmatisering dersom eleven tok ofte pauser, gikk opp og strakk seg eller ut for å trekke litt luft. Om eleven trenger å løpe en tur rundt skolebygget, kan hun gjøre det uten at så mange legger merke til det dersom hun sitter alene. Og ofte kan elever med ADHD trenge det, da fysisk aktivitet også er viktig for at de skal ha det best mulig (Barkley, 2018; Rønhovde, 2018).

4.3.2 Bruken av iPad

Et symptom på ADHD er å være glemsk i dagliglivet (Barkley, 2018). Å være elev i skolen med ADHD å skulle huske lesebok, skrivebok, pennal og lekseark hver dag kan derfor være utfordrende. Det deles ofte ut ark med oppgaver som lekse i et fag, mens i et annet fag må man ha med lesebok og skrivebok. Aina forteller om erfaringer fra da hun har måttet pakket sekken til elever med ADHD for at de skal få med seg det de trenger hjem, og hun har også erfaringer med at de har dobbelt sett med skolebøker, ett på skolen og ett hjemme, for å slippe å ta med bøker frem og tilbake. For elever med ADHD er oversiktighet viktig, som det å ha lærematerialene lett tilgjengelig (Zeiner & Bjerke, 1998).

Når Aina forteller om de positive sidene med iPad for de med ADHD, er det liten tvil om at det fører til at de opplever mer mestring. Læreren deler både oppgaver på skolen og oppgavene som er i lekse med elevene på iPaden, og de trenger derfor ikke å ta med masse bøker hjem. De har også mulighet til å skrive svarene sine rett inn på iPaden og sende inn, så de trenger ikke skrivebok heller. Dersom læreren ikke legger ut leksen, har de selv mulighet til å ta bilde av sidene i boken hvor leksen er, selv om det kanskje ikke er noe elever med ADHD ville gjort av eget initiativ. Dette kunne også vært noe læreren gjorde spesielt for elever med ADHD.

Når de får leksene på iPaden gjør det ikke noe om de glemmer bøker, fordi de har alt de trenger på iPaden. I tillegg til å ha mange faglige fordeler, har dette også sosiale fordeler. Elever med ADHD får gjort det samme som medelevene sine, i alle fall har de valget om å gjøre det. Aina uttalte at dette førte til at de ble stolte, glade og kjente på mestring. Når de dagen etter gjennomgår leksen, vil alle elevene ha mulighet til å være med og kunne delta aktivt, fordi alle har gjort det. Dette minsker sjansen for stigmatisering for elever med ADHD, som slipper å si at de ikke har gjort leksen og melde seg ut fordi de glemte bøkene sine (jf. Rønhovde, 2018).

I tillegg til at IPaden gjør at elever med ADHD får gjort lekser og oppgaver på lik linje som alle andre, kan IPaden også ha andre fordeler for disse elevene. Som Aase og Meyer (2005) legger vekt på, kan det være både oppmerksomhetsfremmende, motiverende og holde på elevenes oppmerksomhet over tid. Derfor kan vi tro at IPaden også gjør det mer overkommelig for elever med ADHD å gjøre både oppgaver på skolen og lekser hjemme. Det digitale aspektet motiverer dem, fordi det er lettere å holde konsentrasjonen enn ved å lese og skrive i en bok.

Kapittel 5

«De har en mye større arena å vise mestring på»

I dette kapittelet ser jeg på hvordan praktisk arbeid og aktivitet kan føre til mestring hos elever med ADHD. Jeg tar for meg praktisk aktivitet på skolen og fysisk aktivitet som foregår utendørs.

5.1 Teori

Her presenterer jeg først teori om interesse, motivasjon og glede i sammenheng med skolearbeid, før jeg sier noe om hva uteskole er. Til slutt kommer en del om mat, søvn og kosthold og viktigheten av det.

5.1.1 Interesse og glede

Elever med ADHD kan ofte klare å konsentrere seg lengre når det gjelder emner de er interessert i. Å knytte fag til elevenes interesser er viktig for at de med ADHD skal ha motivasjon til å gjøre skolearbeidet. Like viktig er det at oppgavene interesserer dem (ADHD Norge, 2021). Ryan og Deci skiller mellom to typer motivasjon, indre og ytre. Indre motivasjon er definert som å gjøre en aktivitet fordi man har en iboende interesse og en glede for å gjøre det. Ytre motivasjon, på den andre siden, handler om at man gjennomfører aktiviteten på grunn av resultatet, belønning eller straff (Ryan & Deci, 2000). En studie fra et skolebasert intervensjonsprogram i Midt-Norge som involverer skytetrening, fant en sammenheng mellom fornøyelse og høy konsentrasjon. I studien så de på glede som læringsressurs blant elever med konsentrasjonsvansker, og elevenes oppfatning av konsentrasjon ble sett i sammenheng med det å oppleve moro og ha det gøy. Resultatet var at mange av informantene sa at konsentrasjonen deres var høyere når de likte fagene og når de fant aktiviteten morsom eller interessant (Løhre et al., 2021).

5.1.2 Uteskole

Uteskole betegner all undervisning og læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet, og kan bestå av ulike arbeidsmetoder, ulikt innhold og ulike læringsarenaer. I uteskolen skal det ikke bare dreie seg om faglige aktiviteter, men det er også en utmerket arena for utvikling av både fysiske og sosiale ferdigheter. Flere studier viser til at dersom elevene får et større område å bevege seg på, vil omfanget av fysisk aktivitet øke. I tillegg kan det være med på å bedre konsentrasjonen og evnen til regulering av atferd, noe som kan føre til bedre læring. Når elever får bevege seg på et større område kan det også bidra til å redusere problematferd. Mulighetene uteskole gir for fri lek og aktivitet, kan bidra til både læring, trivsel og mestring. Uteskole i seg selv har positive effekter for sosial læring (Fiskum & Husby, 2014).

En type uteskole som de fleste har hørt om, er leirskole. Selv om det ikke er noe man får oppleve så mange ganger gjennom utdanningsløpet, er det veldig positivt de få gangene man får det. Leirskole inkluderer et opphold over flere dager med organiserte opplegg som leirskolen står for. Leirskoler er preget av fysisk og aktivitetspreget undervisning (Fiskum & Husby, 2014). Leirskoler kan være trygt, men også utrygt for noen elever med ADHD. Noen med diagnosen kan synes at store sammenhenger er vanskelige og sliter med det sosiale i en slik setting (Rønhovde, 2018, s. 126).

5.1.3 «De tre store»

Rønhovde (2018) betegner kosthold, søvn og fysisk aktivitet som «de tre store» og mener at de tre forholdene alltid vil være en del av løsningen på utfordringene til barn med ADHD (s. 154). Kostholdet påvirker både fysisk og psykisk helse, og hjelper både kroppen og hjernen til å fungere optimalt. Blant annet var det en klasseromsstudie som fant økt grad av uoppmerksomhet hos barn som ikke hadde spist frokost (Barkley, 2018, s. 633) Søvn er også veldig viktig for helsen, og unge får i dag mindre søvn enn de trenger. Effekten av for lite søvn for unge kan blant annet være at de blir ukonsentrerte, anspente og nedstemte. Fysisk aktivitet hver dag anbefales i aller høyeste grad. For mange med ADHD gir fysisk aktivitet økt kapasitet for å holde oppmerksomheten og sitte stille. Det finnes mange ulike måter å holde seg fysisk aktiv på, om det er trening, gåtur, klatring, aking, gjemsel eller andre aktiviteter (Rønhovde, 2018, s. 161). Fysisk aktivitet henger også sammen med kosthold og søvn, da man gjerne får mer matlyst og blir mer trøtt om kvelden av å være aktiv. Regjeringens handlingsplan for fysisk aktivitet fremmer også viktigheten av å være fysisk aktiv. De legger vekt på at fysisk aktivitet både gir sosial læring og følelse av mestring. Fysiske ferdigheter gjør det mulig å delta i mer lek og dermed også i sosiale samspill (Helse- og omsorgsdepartementet, 2005)

5.2 Analyse

Analysedelen er inndelt i to, først tar jeg for meg erfaringer med arbeid i et praktisk fag, med både observasjoner og utdrag fra intervju. Deretter kommer en del hvor jeg spurte læreren om uteskole, leirskole og turer.

5.2.1 Glede i praktisk arbeid

De to siste timene på torsdager hadde klassen kunst og håndverk, der elevene drev på med fingerhekle. Oline hadde heklet veldig mye, og hadde med seg en diger haug med det hun hadde heklet bort til pulten sin. Av alle elevene så jeg ingen som hadde heklet mer. Deretter setter hun umiddelbart i gang med å fingerhekle, samtidig som hun ser på noe på iPaden. Det gjør også resten av klassen denne timen.

Utdrag fra feltnotater 03.02.22

1. ((En elev spør læreren om hjelp))
2. ((Oline hører dette))
3. Oline: Skal jeg hjelpe deg?
4. ((Ingen respons))
5. Aina: Oline, kan ikke du komme hit og hjelpe *elev*?
6. Oline: Jo, det kan jeg
7. ((Oline går bort til eleven hun skal hjelpe))
8. Oline: Se her, det er bare å gjøre sånn *viser hvordan det gjøres*

Denne timen virket Oline veldig ivrig, og heklet omtrent uten stopp. Hun kom også i gang med oppgaven uten starthjelp fra læreren, og det virket som at hun veldig gjerne ville hjelpe medelever som ikke fikk det helt til. Derfor ville jeg spørre Aina om dette med praktisk arbeid eller praktiske fag.

Utdrag fra intervju med læreren

Ehmm jeg har inntrykket av at de ofte er sterkere i praktiske fag. Ehmm fordi at veldig mange av de er, for å bruke et ord jeg har brukt tidligere også, nevenyttig, og de har ofte mye kunnskap om ting, men som de ikke får vist nødvendigvis i en vanlig skoletime

Kunst og håndverk er jo et praktisk fag, som blir noe annet enn å sitte stille og jobbe med oppgaver. Aina mener at de har en større mulighet til å vise frem den kunnskapen de har, men her handler det nok også om å treffe med oppgaven. Treffer de med oppgaven og elever med ADHD blir interessert, kan de også bli veldig stolte av å få til det de andre i klassen får til.

5.2.2 Uteskole, leirskole og tur

Vi fortsatte å snakke om praktisk arbeid, og kom inn på temaene uteskole, leirskole og tur. Når jeg spurte om Aina merket forskjell på endring i motivasjon og mestringsfølelse hos elever med ADHD i slike situasjoner, svarte hun at «Ja, ekstrem forskjell fordi de har en mye større arena å vise mestring på».

Leirskole er ikke noe man opplever så mange ganger i skoleløpet, men denne klassen hadde vært på leirskole for ikke så lenge siden, og Aina forteller at elever som strever med å sitte i ro i klasserommet ofte blomstrer i slike situasjoner.

Det var veldig tydelig når vi var på leirskole at barn som strever med å sitte i ro i klasserommet blomstrer jo ofte. Ehh og får vist ting og får dyrka interessene sine og de får frisk luft, de sover bedre, altså det er veldig sånn tydelig eksempel på hva fysisk aktivitet og frisk luft og kosthold egentlig da, eller måltid, gjør med barn. Alle barn egentlig, men kanskje særlig barn med ADHD.

Det at elever med ADHD har en større arena å vise mestring på i praktiske situasjoner, kommer også frem når elevene er på tur ifølge Aina. Tur er noe som gjennomføres med jevne mellomrom på skolen, og når vi ser de positive effektene for elever med ADHD, burde man kanskje gått på tur enda oftere.

Og det samme gjelder jo på tur [...] om man drar på tur så fungerer det stort sett bedre, og jeg tror nok de i stor grad føler seg som en del av fellesskapet fordi de mestrer det samme som andre, kanskje også bedre, visst de er den her veldig fysiske varianten, så har de jo ofte lengre stamina for å holde ut eller ja [...]. De kan også oppleve mestring av å klare å føle seg som en del av fellesskapet.

5.3 Drøfting

Her vil jeg drøfte hvordan både arbeid i praktiske fag og uteskole, leirskole og turer fører til mestring hos elever med ADHD.

5.3.1 Glede i praktisk arbeid

Kunst og håndverk er et praktisk fag og er ofte basert på ulike aktivitetsbaserte oppgaver, som er oppgaver elever med ADHD ofte liker godt (Putri & Juliana, 2021). I timen med hekling virker det som læreren har truffet en av Oline sine interesser, og hun har stor motivasjon for arbeidet. Elever med ADHD konsentrerer seg bedre når de er interessert i emnet, og når Oline heklet hele timen uten stopp må man kunne si at konsentrasjonen var god (ADHD Norge, 2021). Aina legger til at hun har inntrykk av at elever med ADHD er sterkere i praktiske fag enn i andre skoletimer fordi de ofte har mye kunnskap om ting. Dette kommer tydelig frem i denne kunst og håndverk timen, og det virker som Oline har mye kunnskap og ferdigheter om hekling. Så mye kunnskap at hun blir spurt om å komme å hjelpe en annen elev. I tidligere empiri nevnte Aina at elever med ADHD blir veldig stolte når de får til det andre får til. Når Oline ikke bare får til like bra, men faktisk er bedre enn de andre i denne aktiviteten, kjenner hun nok på mye stolthet og ikke minst mestring. Observasjonen viser at læreren legger til rette for mestring for eleven med ADHD og spiller henne god. Læreren hadde nok ikke spurt Oline om hjelp om hun ikke visste at Oline var veldig flink.

I og med at Oline hadde kommet veldig langt allerede når timen startet, er det å regne med at hun var like ivrig og motivert den forrige timen de holdt på med aktiviteten. Og når hun får skryt i den forstand at hun ble spurt om å hjelpe andre, blir hun nok også motivert til å arbeide videre. Oline har mestringserfaringer fra sist hun holdt på med aktiviteten, noe som øker motivasjonen og troen hennes på å få det til igjen (Bandura, 1997). Løhre et al. (2021) fant en sammenheng mellom konsentrasjon og det å ha det gøy. Man kan anta at Oline hadde god konsentrasjon gjennom timen og gjorde det hun skulle fordi hun syntes det var gøy og likte både faget og aktiviteten. En annen faktor som kan spille inn er at elevene får lov til å se på IPaden mens de hekler, noe som kan være med å øke motivasjonen til Oline. Det er ikke sikkert at hun hadde klart å sitte hele timen dersom hun ikke kunne se på IPaden samtidig. Ryan og Deci skiller mellom å være indre motivert og ytre motivert (Ryan & Deci, 2000). Oline virker å være preget av indre motivasjon for denne aktiviteten, hun opplever glede og interesse ved å holde på med det. Når læreren spør om hun kan hjelpe en annen elev, oppleves det som en form for ytre motivasjon. Det virker som Oline har lyst å hjelpe, og derfor kan det være at hun ser på det som en slags belønning å faktisk få lov til det.

5.3.2 Uteskole, leirskole og tur

På leirskole, tur og uteskole har elevene en mye større arena å vise mestring på, mener Aina. Dette kan tolkes både ved at selve arealet de forholder seg til er større, eller at det er en lettere arena å mestre på. På slike arenaer foregår det ofte lekpregede aktiviteter, som også øker deltakelsen i det sosiale samspillet. I tillegg reduseres graden av problematferd når elevene får et større område å bevege seg på, noe som også hjelper på det sosiale samspillet (Fiskum & Husby, 2014).

Klassen til Aina hadde som sagt nylig vært på leirskole, og hun hadde sett en stor endring i motivasjon og følelse av mestring hos elevene med ADHD. Som nevnt tidligere er elevenes interesse en stor motivasjonsfaktor for elever med ADHD og mange med diagnosen har interesse for fysisk aktivitet og praktisk arbeid (ADHD Norge, 2021). Når de var på leirskole, fikk de dyrka interessene sine ved å være ute og være fysisk aktiv.

Aina legger også vekt på at elevene på leirskolen fikk frisk luft, sov bedre og spiste regelmessige måltider. Hun mente at dette utgjorde noe for alle elever, men at det utgjorde spesielt mye for elevene med ADHD. Når barn dropper et måltid som frokost blir de mindre oppmerksomme, mindre konsentrerte og får mindre energi (Barkley, 2018). Kanskje spiser ikke alle elevene frokost til vanlig, siden Aina merket så stor forskjell. På leirskole er det vanligvis gode rutiner på måltider, både frokost, lunsj, middag og kveldsmat blir ofte servert. Da er det felles måltid og alle spiser sammen, også de som vanligvis ikke spiser frokost. For når det blir servert, og alle andre tar imot, er det veldig enkelt å forsyne seg. Det kan også tenkes at elevene spiser mindre sukker og har et mer balansert og sunt kosthold når de er på leirskole. Disse rutinene er spesielt viktige på leirskole, da de fleste er mye mer fysisk aktiv enn ellers i hverdagen. Når man er i fysisk aktivitet store deler av dagen får man mer matlyst, i tillegg til at man blir mer trøtt på kvelden og sover derfor godt (Rønhovde, 2018). Disse rutinene kan tenkes å passe godt til elever med ADHD som sliter med å konsentrere seg i klasserommet.

Fysisk aktivitet har mye å si for sosial læring og relasjonene mellom elevene. Fysiske ferdigheter gjør at man kan være med i lek, som gir flere fysiske ferdigheter, som fører til at man igjen kan bli med i mer lek (Helse- og omsorgsdepartementet, 2005). Og i lek skapes sosiale relasjoner og et viktig samspill mellom elevene. Selv om elever med ADHD kan slite med regler o.l. i lek, kan de fortsatt være med og få det til. Kanskje spesielt når

det er en lek arrangert av lærerne på uteskole. Turer er også fysisk aktivitet som elever med ADHD stort sett mestrer, ifølge Aina. Her er det også store muligheter til å bygge relasjoner og gjøre noe sammen i fellesskap. Klatring i trær, lete etter steiner, finne skjell, ulike konkurranser osv. kan være aktiviteter som kan gjennomføres på tur, både lærerstyrt og elevstyrt. Og når elever med ADHD mestrer det samme som de andre, føler de seg mer som en del av fellesskapet. I tillegg legger Aina vekt på at elever med ADHD kan oppleve mestring bare av det å føle seg som en del av fellesskapet. Derfor er det positivt at de får muligheten til å være med på det resten av elevene i klassen gjør. Aina nevner også at elever med ADHD ofte har lengre stamina for å holde ut, som betyr at de kan være med på aktivitetene over tid uten å bli slitne og lei når de har interesse og glede av det som foregår (jf. ADHD Norge, 2021; Løhre et al., 2021)

Rønhovde (2018) nevner at store sammenhenger kan være vanskelige for elever med ADHD. Leirskole er en stor sammenheng, men mange elever med ADHD blomstrer på leirskole likevel. Aina har god erfaring med elever med ADHD på leirskole, og nevner ingenting om elever med ADHD som ikke har klart seg godt i en sånn setting. Det kommer nok derfor an på personen, for elever med ADHD er like unike og ulike som alle andre elever. Det kan tenkes at det er vanskeligere på leirskole for elever med ADHD som ikke har så stor interesse for fysiske aktiviteter, men de fleste av Ainas elever med ADHD har nok hatt den interessen og derfor opplevd mye mestring på leirskolen.

Kapittel 6

«Uoppmerksomhet»

I dette kapittelet studerer jeg uoppmerksomheten til elever med ADHD og hvilke implikasjoner det kan ha i skolehverdagen. Jeg sier også noe om hvilke tiltak lærere kan bruke for å hjelpe og støtte elevene som har vansker med oppmerksomheten.

6.1 Teori

Her vil jeg presentere teori om uoppmerksomhet og om hvordan læreren kan tilrettelegge for elever som har vansker med oppmerksomheten. I tillegg beskrives Vygotskys nærmeste utviklingszone, som kan være et verktøy i tilrettelegging for mestring.

6.1.1 Vansker med oppmerksomhet

Uoppmerksomhet er et av kjernesymptomene for ADHD, og diagnosekriteriene lister opp mange kjennetegn på uoppmerksomhet. Blant annet at man har vansker med å opprettholde oppmerksomheten, ikke hører etter ved direkte henvendelser, vansker med å følge instruksjoner, mister og glemmer ting og er ofte glemsk i dagliglivet (American Psychiatric Association, 2013). Disse faktorene kan ha negative konsekvenser for skolearbeid. Dette støttes av en litteraturstudie som fant negative sammenhenger mellom lærerrapportert uoppmerksomhet og elevers faglige prestasjoner (Gray et al., 2017). Selv om studien ikke var gjort spesifikt på elever med ADHD, er uoppmerksomhet ofte en fremtredende vanske hos elever med ADHD og studien trekkes derfor frem.

Konsentrasjonsvansker er normalt lett å oppdage på skolen. Barkley (1998) nevner at det er vanlig at elever med ADHD synes skolearbeid er kjedelig, og at de har vansker med å avslutte og ferdigstille oppgavene sine. Konsentrasjonen til elevene varer ikke særlig lenge, og de blir lett distraherede dersom noe dukker opp. Det er ikke alltid at elever med ADHD hører etter hva læreren sier, eller så hører de etter, men lar være å bry seg om det. Da får de heller ikke med seg beskjeder og instruksjoner, og det blir dermed vanskelig å gjennomføre oppgavene på den måten som er forventet (Engh, 2014, s. 20). At de ikke bryr seg om hva læreren sier, vil også si at de ikke alltid bryr seg om regler.

Det å få flere beskjeder på en gang er utfordrende for elever med ADHD, de klarer ikke alltid å få med seg eller huske alt som blir sagt. Oppgaver som krever innsats over lengre tid, der målet er langt der fremme, har de som regel lite motivasjon for, og begrunner ofte manglende arbeid i mangel av utstyr eller at de har glemt eller mistet noe de trenger for å løse oppgaven. Det å glemme er et reelt problem for elever med ADHD, og mange sliter for eksempel med å få med seg riktige bøker hjem (Engh, 2014, s. 20).

6.1.2 Tilrettelegging

For at barn med ADHD skal ha det best mulig på skolen er det viktig med tilrettelegging. Når det gjelder oppmerksomhet, er det flere tiltak det er viktig å tenke på. Noen av disse er å gi én beskjede av gangen, én informasjon om gangen, én forventning om gangen, én oppgave om gangen, én instruksjon om gangen og konkrete og entydige formuleringer (Rønhovde, 2018, s. 174). Spesielt viktig er det med beskjeder. Når læreren gir beskjeder til hele gruppen, oppfattes det sjelden av elever med ADHD. Dersom de er opptatt med andre ting kan de stenge ute det læreren sier. Derfor er det flere ting læreren kan gjøre for å forsikre seg at eleven med ADHD også får med seg beskjeden. For det første burde læreren bruke bare nødvendige ord, og ikke mange uviktige detaljer. For det andre kan det være lurt å gi beskjeden felles til gruppen først, før man går bort til eleven med ADHD

og gir beskjeden individuelt etterpå. Noen ganger kan skriftlige beskjeder være bedre, så lenge de ikke er alt for lange (Rønhovde, 2018, s. 180).

6.1.3 Vygotskys nærmeste utviklingssone

For at elever med ADHD skal opprettholde interessen for et fag, er det viktig at de opplever mestring. Oppgaver som elevene får kan gjerne være lignende oppgaver som noe de har gjort før. Noen elever med ADHD kan like å gjøre samme type oppgaver flere ganger, da trener de på det til de kan det. Dette er likevel individuelt og gjelder ikke for alle. Store deler av innholdet i oppgaven til en elev med ADHD bør være kjent (Sanne & Flaten, 2012). Oppgavene bør heller ikke være for vanskelige, men enten i den nåværende eller nærmeste utviklingssonen til eleven.

Den nærmeste utviklingssonen er et begrep utviklet av Lev Vygotsky innenfor sosiokulturell læringsteori. Den nærmeste utviklingssonen blir brukt for å beskrive det som ligger mellom det nåværende utviklingsnivået til eleven og det neste nivået som kan oppnås med hjelp og støtte fra andre. Sosial læring står sentralt og tanken er at man lærer best av å jobbe sammen med andre under felles samarbeid. Målet med læring i den nærmeste utviklingssonen er å gi elevene oppgaver som er litt vanskeligere enn de kan klare alene, slik at de må jobbe sammen med noen for å fullføre oppgaven. Tanken er at de da sannsynligvis kan fullføre oppgaven individuelt den neste gangen de prøver. Etter hvert kan man gjenta prosessen og øke vanskelighetsgraden (Shabani et al., 2010).

6.2 Analyse

Analysedelen er delt i tre deler, hvor den første tar for seg situasjoner hvor elever med ADHD har vist vansker med oppmerksomhet og hva læreren gjør. Deretter kommer en del som handler om de negative sidene ved iPad og hvordan det kan ta oppmerksomheten bort fra andre ting, før det til slutt kommer en situasjon som omhandler det å være glemsk.

6.2.1 Vansker med oppmerksomhet

Utdrag fra feltnotater 03.02.22

I en norsktime før læreren har startet timen, sitter eleven Sander med iPaden og driver på med sitt. Det går noen minutter før Aina starter timen og gir en felles beskjed til hele klassen, nemlig at de skal legge ned iPaden og følge med fremover. Det virker som om Sander ikke får med seg beskjeden, for han sitter klistret i skjermen fortsatt. Læreren fortsetter å prate, og etter å ha pratet en stund går hun sakte bort til Sander og viser til at han skal legge bort iPaden. Det gjør han uten noe problem.

Etter en stund skal de arbeide med oppgaver i en bok, og Sander går og henter skriveboken som alle andre også gjør. Så legger han den på pulten uten å komme i gang med arbeidet. Etter mellom fem og ti minutter kommer læreren bort til han og forklarer hva han skal gjøre. Hun åpner boken for han, gir han blyanten og peker på hvilken oppgave han skal gjøre. Da kommer Sander i gang. Da jeg snakket med Aina om dette sier hun følgende:

For at elever med ADHD skal mestre skoleoppgaver er man ofte avhengig av å kunne møte dem på et tidlig tidspunkt i arbeidsøkten og være tett på. Ta fram bok, ta fram blyant, åpne side 62, les første avsnitt, svar på spørsmål 1. Da merker man at de kan få det til, men det er veldig vanskelig å få til i en vanlig arbeidshverdag da.

Ettersom Aina forklarer hvor tett på hun ofte må være og har klare tanker rundt det, kan vi anta at når hun gikk bort til Sander var det en helt bevisst handling for at han skulle få muligheten til å oppleve mestring.

IPaden virker å være et element som Sander er veldig opptatt av. Når han sitter og ser på skjermen får han ikke med seg beskjedene som læreren gir. Dette virker å gå igjen hos elever med ADHD, for et lignende funn ble gjort med Oline. Klassen skulle se ferdig en dokumentarfilm som de hadde begynt på tidligere, og læreren prøver å få alles oppmerksomhet for å starte filmen.

Utdrag fra feltnotater 03.02.22

1. Aina: Da skal vi se resten av dokumentaren om hun som prøvde å jobbe med reinsdyr i et år.
2. Oline: *latter*
3. ((Aina ser rundt i klasserommet og fester blikket litt på Oline))
4. Aina: Og da skal ingen ha iPad fremme, den skal legges ned nå.
5. ((alle elevene legger ned iPaden unntatt Oline))
6. ((Aina ser på Oline igjen))
7. Oline: Jada

Her ser vi at alle elevene legger ned iPaden etter første beskjed, unntatt Oline. Det virker ikke som hun legger ikke merke til beskjeden engang. Først når Aina ser på henne en ekstra gang, svarer Oline at hun skal legge den ned.

6.2.2 Negative sider med iPad

Etter å ha observert flere ganger at elevene er intenst opptatt av iPaden og det som foregår på skjermen og sett at de ikke får med seg beskjeder på grunn av dette, ville jeg spørre Aina om de negative aspektene ved bruk av iPad. Vi vet allerede at det er mange positive effekter, men etter observasjonene tenkte jeg at det også måtte være noen negative. Deretter forteller Aina om de negative sidene, som gjenspeiler seg i observasjonene av Sander og Oline.

Utdrag fra intervju med læreren

Det negative er jo at de bruker den til mye andre ting også da. Og de har jo trøbbel med å holde fokus og det blir jo ikke enklere når du har hele verden foran deg på en iPad. Eh og at det er vanskelig å legge den bort, men altså det ser jeg jo på vanlige elever også at de har trøbbel da. Men kanskje de med ADHD har større problemer med å få med seg den beskjeden om at den skal bort. Også er det jo noen av de som trenger å sitte å fikle med noe, som før var sånn fingerhekling eller fargelegging eller tegning, for vi har eksempler på at en elev kan sitte og fargelegge en hel time, men likevel få med seg det som blir sagt. Men det tror jeg blir vanskeligere hvis de da sitter og kikker på noe på iPaden for eksempel.

Aina bekrefter det som ble observert, iPaden gjør det vanskeligere å holde fokus. Hun legger også til at de med ADHD kanskje har større problemer enn andre med å få med seg beskjeden om at iPaden skal bort. Samtidig vektlegger hun at noen av elevene med ADHD kan trenge noe å fikle med, og bruker iPaden til det, men at det kan være vanskeligere å bruke iPad til det formålet enn å for eksempel bruke fargelegging.

6.2.3 Glemsk i dagliglivet

Etter at Oline har fått lov å gå på grupperom i en time, kommer hun flere ganger inn igjen på klasserommet. Læreren har gitt beskjed om at de skal bruke skrivebok og blyant i tillegg til et ark de får utdelt. Etter fem minutter på grupperommet, kommer Oline inn igjen for å hente skriveboken sin som ligger i en skuff. Så går hun til grupperommet igjen, før hun

noen minutter etterpå kommer tilbake til klasserommet. Hun går rett til jakkelommen sin, og finner en blyant som hun tar med seg.

6.3 Drøfting

Drøftingen er delt opp på samme måte som analysen, så her tar jeg først for meg vansker med å få med seg beskjeder og hvordan tilrettelegge oppgaver for elever med ADHD. Deretter går jeg inn på det negative med bruken av Ipad før jeg til slutt drøfter situasjonen hvor eleven var glemsk.

6.3.1 Beskjeder og oppgaver

Uoppmerksomhet er et av kjernesymptomene for ADHD (Barkley, 1998). Symptomet kan derfor være fremtredende hos mange med diagnosen. Sander sliter med å få med seg beskjeder og med å komme i gang med arbeidet, og når læreren gir en felles beskjed til hele klassen, ser Sander bare ned i IPaden uten å få med seg noe. Han er intenst opptatt av IPaden og det ser ut til å forstyrre hans muligheter til å ha oppmerksomheten mot læreren (Engh, 2014). Det virker som at læreren får med seg dette, mest sannsynlig er hun klar over det fra før at Sander ofte er uoppmerksom. Derfor går hun bort til Sander etter å ha gitt beskjeden felles til hele klassen, og forklarer hva han skal gjøre. Da legger han ned iPaden med en gang. Oline virker også å være veldig opptatt av IPaden idet læreren gir beskjeder, og får ikke med seg hva som skjer. Når Aina gir et ekstra blikk på Oline virker det som hun forstår at Aina har gitt beskjed om at IPaden skal bort, så dette er nok en situasjon som gjentar seg. Aina tror det kan være vanskeligere for elever med ADHD å få med seg beskjeden om at IPaden skal legges bort, enn for andre elever. Basert på observasjonene ser dette ut til å stemme.

Når de skal arbeide med oppgaver henter Sander skriveboken sin som alle andre, men kommer ikke i gang. Da kommer Aina bort nok en gang og forklarer han, åpner boken og gir han blyanten. Det er utfordrende for elever med ADHD å få flere beskjeder på en gang, derfor er det viktig at Aina gjør som hun gjør her. Hun viser først hvilken side han skal jobbe i, peker på hvilken oppgave det er og gir han blyanten slik at han ikke har noen grunn til å ikke starte (Engh, 2014). Aina la selv vekt på at dette var en viktig faktor for at elever med ADHD skulle oppleve mestring, at de ofte trenger at man som lærer er veldig tett på. De trenger ofte mer enn at man gir en felles beskjed om sidetall og oppgaver, de trenger kanskje at man går bort til dem og forklarer alle stegene i arbeidsprosessen nøye. Selv om Aina sier at dette er veldig viktig, sier hun også at det er vanskelig å få til i en vanlig arbeidshverdag. Kanskje er man en eller to voksne sammen med en hel klasse, og da kan det være vanskelig å prioritere og bruke tid på å forklare oppgaven nøye til en eller flere elever. Det er selvsagt synd at man ikke får det til hver gang, men det virker i alle fall som at Aina gjør det så ofte hun kan.

Det er vanskelig å vite hvor motivert Sander var for oppgaven de skulle i gang med, for vi vet at elever med ADHD ofte er umotiverte for skolearbeid og synes det er kjedelig og/eller utfordrende. Da Aina gikk bort til Sander for å forklare oppgaven, ga hun han en sjanse til å komme i gang. Da får han muligheten til å gjøre det samme som resten av klassen og kan derfor kjenne på mestring ved å være en del av fellesskapet. En annen mulighet for Aina kunne vært og skrevet ned det Sander skulle gjøre på en lapp, men det fungerer ikke like godt for alle med ADHD (jf. Rønhovde, 2018). Derfor var det nok fint at hun gikk bort og tok det muntlig med han.

For at Sander og andre elever med ADHD skal klare å motivere seg og opprettholde oppmerksomheten til en oppgave, burde oppgaven være overkommelig. Oppgaven burde være noe de er noenlunde kjent med fra før og som de dermed har troen på at de kan

klare fordi de har klart noe lignende før (Sanne & Flaten, 2012). Derfor burde oppgaven ligge enten i elevens nåværende utviklingssone eller den nærmeste utviklingssonen (Shabani et al., 2010). Ligger den i elevens nåværende utviklingssone er det noe eleven kan klare selv. Om den ligger i den nærmeste utviklingssonen kommer eleven til å trenge hjelp fra enten læreren eller medelever, og oppgaven kan egne seg til samarbeid. Samarbeid kan være å jobbe to og to eller i små grupper, enten på klasserommet eller på grupperom. Da får elevene muligheten til å støtte hverandre og mestre sammen, i tillegg til at det gir sosial erfaring (Putri & Juliana, 2021).

Det er viktig at Aina tilpasser oppgaven til elever med ADHD slik, for da kan de ha tro og forventninger om å klare oppgaven og i tillegg klare å opprettholde oppmerksomheten. Selv om elever med ADHD ofte synes skolearbeid både er kjedelig og utfordrende, kan de få det til på lik linje med sine medelever dersom det blir lagt til rette for det. Om de klarer oppgaven vil det føre til at de opplever mestring og får troen på å klare noe lignende igjen senere. Ikke minst er det viktig at de opplever mestring for at de skal opprettholde interessen for selve faget, for om det er et fag de aldri får til noe i, mister de til slutt motivasjonen for å prøve i det hele tatt. Og da kommer de heller ikke til å opprettholde oppmerksomheten i det faget.

6.3.2 Ipadbruk og oppmerksomhet

Når Aina forteller om de negative sidene ved bruken av Ipad, legger hun vekt på at det kan være vanskelig for elever å holde fokus på både lærerens instruksjoner og skolearbeidet når de bruker den. I tillegg sier hun at elever med ADHD kan ha vanskeligheter med å få med seg beskjeden om at den skal legges bort. Hun sier at dette er en vanlig problematikk for alle elever, men at elever med ADHD kan slite enda mer. Samtidig kan elever med ADHD trenge noe å fikle med i timen, og Ipaden blir noen ganger brukt til det (Zeiner & Bjerke, 1998). Aina sier at de tidligere brukte fargelegging eller fingerhekling til å fikle med i timene, og da likevel fikk med seg det som ble sagt av beskjeder. Når de bruker Ipaden i stedet for tegning eller håndarbeid blir det vanskeligere for dem å få med seg det som skjer. På Ipaden har man hele verden tilgjengelig og alle verdens spill og kanaler, og det er lett og bli slukt inn i den uten å få med seg ting som skjer rundt. Det er viktig at Aina også er klar over disse negative sidene, og det virker det som hun er. Kanskje burde man prøve å innføre fingerhekling eller fargelegging igjen i stedet for å bruke Ipaden, og heller ha Ipaden som en belønning dersom man har jobbet godt en stund og trenger et avbrekk.

Det som er positivt med at elever med ADHD får ha noe å fikle med er at de får en slags utladning av oppsamlet energi (Rønhovde, 2018). Derfor klarer de kanskje å være rolige litt lengre og reise seg opp litt færre ganger, som også kan være typisk for elever med ADHD å gjøre. I stedet for å vandre i klasserommet sitter de på plassen sin og holder på med noe. Så selv om Ipaden nok ikke er det beste verktøyet for utladning av energi, kan det være et supplement som kan brukes av og til. Spesielt om elevene lærer seg å se opp fra den når det gis beskjeder.

6.3.3 Glemsk?

Oline virker å ha noenlunde kontroll på det som skjer og hva hun skal. Vi vet at elever med ADHD ofte er glemsk i dagliglivet, og observasjonen av Oline bekrefter kanskje dette om henne (Barkley, 1998). Da hun skulle ut på grupperommet for å arbeide med oppgaver, kommer hun inn igjen på klasserommet noen ganger med jevne mellomrom. Første gang henter hun skriveboken sin, som hun da enten har glemt eller ikke fått med seg beskjeden om at den skulle være med. Hun kommer inn på klasserommet, går til skuffen sin, finner

boken og går tilbake til grupperommet. Noen minutter etterpå kommer hun inn igjen og går bort til plassen sin. Der ligger jakken hennes, som hun plukker opp, åpner lommen på den og tar ut en blyant. Hun hadde altså glemt å ta med seg blyant også. Dette viser både at Oline er glemsk og sliter med å få med seg beskjeder, men også at hun vet hvor tingene er. Det var overraskende å se henne ta ut blyanten fra jakkelommen, men hun hadde full kontroll på at det lå en blyant der. For elever med ADHD er det vanligvis slik at de kan miste ting som blyant, lommebok og andre småting, men dette virker ikke å gjelde for Oline, i alle fall ikke i denne situasjonen (jf. Barkley, 1998).

Det kan også tenkes at Oline bruker glemselen som en unnskyldning for å slippe å komme i gang med oppgavene, for det går med en del tid på å gå inn og ut av klasserommet for å hente utstyr. Om hun vegrer seg for å jobbe med oppgaven er det et bedre alternativ å late som man har glemt ting og måtte hente det. Kanskje fikk hun også med seg beskjeden om hva som skulle være med, men valgte å overse den. Aina kunne ha hjulpet Oline med å få med seg alt hun trengte med en gang ved å for eksempel gå bort til henne og fortelle henne hva hun skulle ha med. Siden elever med ADHD ikke alltid får med seg felles beskjeder, ville det nok vært lurt og gitt beskjeden til bare Oline etterpå. Eventuelt kunne Aina ha skrevet en lapp over utstyr som skulle være med på grupperommet, og gitt den til Oline før hun skulle gå. På den måten ville Oline fått mer tid til å gjøre oppgaven, og selvsagt sluppet å gå inn og ut av klasserommet flere ganger. Dette kunne igjen ført til opplevelse av mestring.

Kapittel 7

«Det er nok alfa omega»

I dette kapittelet snakker læreren om viktigheten av mestring og hennes egne erfaringer og tanker rundt elever ved ADHD og mestring.

7.1 Teori

Dette kapittelet er hovedsakelig bygget på den overordnede teorien om mestring, i tillegg til teorien som presenteres nedenfor. Det som presenteres her er først og fremst sammenhengen mellom mestring og motivasjon, inkludering og trivsel.

7.1.1 Mestring

Det er som nevnt et mål at alle elever skal oppleve mestring, også elever med ADHD. Selv om ikke alle elever har mulighet til å mestre det samme, kan alle mestre noe (Magnussen, 1998). For elever med ADHD kan det å oppleve mestring være det som gjør at skolen ikke virker helt håpløs. Mestring gir positive følelser, og kan ifølge Erikson knyttes til anerkjennelse (Imsen, 2020). Mestring har stor betydning for motivasjon og motivasjon har stor betydning for trivsel på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 27). Dersom man går inn i en oppgave eller en aktivitet uten tro på at man kan mestre det, mister man motivasjonen med en gang. Uthus (2020) har intervjuet en rekke spesialpedagoger som mener at elever som opplever mestring i faglige aktiviteter sammen med medelever, og som inngår i positive relasjoner til medelever og lærere, opplever inkludering (s. 111). Når man ser at mestring har så stor betydning for motivasjon, inkludering og trivsel burde det være en selvfølge at alle elever skal få oppleve det.

7.2 Analyse

I analysen presenteres et utdrag fra intervjuet med læreren hvor jeg spør litt om mestring generelt og viktigheten av å oppleve mestring for elever med ADHD.

7.2.1 Viktigheten av å oppleve mestring

Mine forhåndsantakelser har hele tiden vært at lærere verdsetter mestring høyt, og at elever har det bedre på skolen om de opplever mestring. Derfor ville jeg spørre Aina hvor viktig hun synes det er at elever med ADHD opplever mestring.

Intervjuer: *Hvor viktig mener du det er at elever med ADHD opplever mestring i skolehverdagen?*

Lærer: *Det er nok alfa omega, og det ser vi jo veldig godt i perioder vi ikke klarer å gi dem det eller at de ikke er mottagelige for det. Når man først når inn så vises det veldig godt. Jeg tror ikke elevene nødvendigvis går og kjenner på mestring, men jeg tror at de kjenner på å ikke mestre det hvis de ikke mestrer, om du skjønner hva jeg mener.*

Aina sier at opplevelsen av mestring er alfa omega, og vi kan dermed forstå at hun mener det er veldig viktig og at hun har gjort seg noen refleksjoner rundt det. I tillegg sier hun at det vises veldig godt når de opplever mestring.

I: *Du sier at det vises veldig godt, hvordan vises det?*

L: *Man merker det. Man senser jo en sånn stemning, og man senser det veldig godt når de ikke føler mestring. Da vises det veldig godt. Men man kan se det på blikket deres og en sånn iver da. Nei, man bare ser det. Så er man jo avhengig av å kjenne dem litt godt, nei det er egentlig ikke noe vanskelig å se når de har klart det.*

Når Aina sier at det vises godt når elever med ADHD føler mestring, ville jeg gå nærmere inn på hvordan det vises. Hun sier at hun senser det både når de føler mestring og når de ikke gjør det, noe som er veldig interessant. I tillegg legger hun til at man er avhengig av å kjenne elevene. Da kan det være lettere å vite hvordan de er når de har fått til noe og hvordan de oppfører seg om de ikke får til noe.

Til slutt ville jeg spørre Aina om hun skulle ønske hun kunne gjort noe mer for at elever med ADHD skal få oppleve mestring i skolehverdagen, fordi jeg har inntrykk av at lærere alltid vil gjøre mer. Aina var ikke noe unntak.

I: Skulle du ønske du kunne gjort mer for elevene med ADHD?

L: Ja. Jeg skulle det. Det er veldig fint de gangene man klarer å følge de opp. Men jeg skulle absolutt ønske at vi hadde vært flere, eller at man hadde hatt bedre tid da, til at man kunne tatt en sånn ... å sjekka inn på dem og hvordan de har det og hva føler du var bra med den timen her og hvorfor mestret du det her, og reflektert litt sammen med dem da. Så absolutt, man får ikke gjort nok. Men det er jo også veldig forskjellig fra trinn til trinn da, hos noen er det jo kanskje en eller to med ADHD og resten er en sånn relativt selvgående gjeng eller så kan du ha en klasse der det er mange med ADHD eller andre utfordringer og da eller at det er andre ting som skjer som gjør at det er vanskeligere å følge dem opp da, for det er mange som trenger oppfølging av ulike årsaker.

Aina vil også gjøre mer, som jeg antok på forhånd. Hun skulle ønske at de var flere lærere og at de hadde hatt bedre tid, noe som ville gitt større kapasitet til å støtte, hjelpe og motivere blant annet elever med ADHD.

7.3 Drøfting

Her vil jeg drøfte rundt svarene til læreren i intervjuet, blant annet rundt hvorfor det å oppleve mestring er så viktig og på hvilke måter man kunne gjort mer om man hadde hatt mulighet.

7.3.1 Mestring er alfa omega

Aina sier at å oppleve mestring er alfa omega. I St.meld. nr. 31 er det et mål at alle elever skal oppleve mestring, og for å få til dette må elevene møtes med høye og realistiske forventninger (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 22). Selv om Aina vektlegger hvor viktig det er at de opplever mestring, sier hun også at det ikke alltid er lett å få til. Elevene må være mottagelige, som kan bety at de må ha lyst til å lære og ha lyst til å få hjelp. For at de elevene skal være mottagelige er det viktig å motivere dem. Klarer man å motivere elevene har de stor mulighet til å oppleve mestring, for motivasjon og mestring henger tett sammen.

Med mestring kommer mange positive følelser. Det er viktig for alle elever å oppleve det, men kanskje spesielt elever med ADHD. Det å mestre kan gjøre at skolen ikke virker helt håpløs for dem. Det er ikke gitt at alle mestrer det samme på skolen, og noen ting er ikke tilgjengelig for alle å mestre (Magnussen, 1998). Elever med ADHD trenger nødvendigvis ikke å mestre det samme som alle andre, og kanskje føler de på mestring av ting som andre elever ikke føler mestring av. Aina sier at hun ikke tror at elever med ADHD nødvendigvis går og kjenner på mestring, men at de kjenner på å ikke mestre når de ikke gjør det. Dette kan speile seg i situasjoner hvor mange elever mestrer noe som eleven med ADHD ikke mestrer, for eksempel skolearbeid som elever med ADHD ikke har konsentrasjon nok til å gjøre. Da kan de kjenne på at de ikke klarer det samme som de andre, og føle at de står utenfor fellesskapet. Ifølge Uthus (2020) kan elever som opplever mestring i faglige aktiviteter sammen med medelevene og inngår i positive relasjoner med

dem oppleve inkludering. Derfor er det viktig å legge til rette for situasjoner og aktiviteter som alle elever, inkludert elever med ADHD, føler mestring i.

7.3.2 Å sense mestring

Aina mener at det ikke er vanskelig å se når elever med ADHD opplever mestring, men at det heller ikke er vanskelig å se når de ikke føler mestring. Når de ikke føler mestring, blir de kanskje litt frustrerte og ikke så interessert i å jobbe med skolearbeidet. Når de mestrer ser hun det på blikket deres og merker en iver hos dem, men hun legger til at man er avhengig av å kjenne dem for å se det. Når man kjenner elevene vet man hvordan de oppfører seg i forskjellige situasjoner, som for eksempel når de mestrer noe. Kjenner man ikke elevene, vet man kanskje ikke at det eleven uttrykker er en følelse av mestring eller følelsen av å ikke mestre. I tillegg til at de sikkert viser det med glede og iver, kan det være at de vil vise frem arbeidet sitt når de har mestret noe. De blir jo stolte av å få det til og kanskje enda stoltere om de får anerkjennelse fra læreren for det.

7.3.3 Tid til å følge opp

Aina sier at hun skulle ønske hun kunne gjort mer for elever med ADHD. Som jeg har nevnt tidligere kan det være vanskelig å følge opp alle elevene i klassen dersom man er en eller to lærere. Aina skulle ønske de kunne vært flere lærere og/eller hatt bedre tid, for da kunne de fulgt opp elevene enda mer. Blant annet kunne de snakket mer med elevene og reflektert sammen med dem. Om man kunne gjort det ville man kanskje visst mer i hva slags oppgaver og aktiviteter elevene opplevde mest mestring. Dermed kunne man gitt mer av slike oppgaver fremover. Dette henger også sammen med mestringsforventning, for dersom man legger til rette for lignende oppgaver eleven har klart tidligere, er sjansen større for at eleven klarer det igjen (Bandura, 1997). Selvfølgelig kan man få til dette når man er alene med en klasse også, men man kunne nok gjort det i større grad med større kapasitet og bedre tid. En annen ting man kunne fått bedre tid til er å gi elevene anerkjennelse for arbeidet, som igjen kan føre til at elevene blir motiverte.

Når det gjelder for eksempel det å gå bort til elever med ADHD å fortelle dem nøyaktig hva de skal gjøre, som Aina gjorde med Sander, kunne man nok gjort det mye oftere dersom man var flere lærere. Da kunne en av de som er i klasserommet hatt ansvar for å sørge for at elevene med ADHD får med seg hva slags utstyr de trenger og hva de skal gjøre. Er man alene får man nok til å gjøre det iblant, men mest trolig ikke hver time, om eleven trenger det. Hadde man klart å gjøre det ofte ville det også ført til mer mestring. Som Aina selv sier er det vanskeligere å følge dem opp dersom det er flere i en klasse med ADHD eller andre utfordringer, for da er det mange som trenger den oppfølgingen. Er det kanskje fire elever i klassen som trenger oppfølging i den forstand at oppgavene må forklares nøye, klarer man mest sannsynlig ikke å gi det til alle fire hver time eller hver dag. Derfor har klassesammensetningen mye med dette å gjøre, med faktorer som hvor mange det er i klassen, hvor mange som har utfordringer, hvordan klassen oppfører seg og hvor mange voksne det er i klasserommet til enhver tid.

Det er fint at Aina sier hun skulle ønske hun kunne gjort mer. For hun gjør allerede mye og tilrettelegger mye for at elever med ADHD skal oppleve mestring. Som lærer kan man nok fort føle på å ikke strekke til for alle elever og ikke gjøre nok, selv om man gjør veldig mye. Selv om det å tilrettelegge for mestring er viktig, trenger det ikke være veldig tidkrevende eller mye arbeid. Bare elevene får oppleve mestring minst en gang i løpet av en skoledag er det veldig mye bedre enn ingenting. Noe av det viktigste for elever med ADHD er forutsigbarhet, tydelighet og oversiktighet, og det kan man skape uten for mye arbeid og planlegging (Zeiner & Bjerke, 1998).

Kapittel 8

Studiens styrker og svakheter

Når man gjør en omfattende studie, vil det alltid være både styrker og svakheter med den. I denne studien er prosessen en av styrkene. Det å følge en lærer gjennom en periode og både observere og intervjuer henne gjør at man får flere nyanser til studien. Gjennom å observere kunne jeg stille læreren spørsmål ut fra det jeg hadde observert, og få hennes tanker om hvorfor hun gjorde som hun gjorde. Det perspektivet har vært veldig nyttig gjennom studien. Jeg kunne også bygge intervjuet litt på det jeg hadde observert, og det var dermed lettere å stille relevante spørsmål. Læreren jeg observerte og intervjuet hadde i tillegg meget god erfaring med ADHD-diagnosen, som også må trekkes frem som en styrke i studien.

Svakheter i studien kan være at det bare er en informant. Det var et bevisst og gjennomtenkt valg, men likevel får man bare en persons tanker og refleksjoner. Skulle man funnet ut hva som er typisk for lærere generelt, ville det vært hensiktsmessig å ha flere informanter. Likevel vil det være naturlig å anta at mange lærere vil kjenne seg igjen i denne lærerens tanker og handlinger.

En annen svakhet kan være at perioden studien ble gjennomført på var ganske kort, som den ofte er i en mikroetnografisk studie. Man ville nok fått en større innsikt i lærerens handlinger og tanker ved å forlenge perioden. På grunn av oppgavens omfang passet det best å gjøre en mikroetnografisk studie og derfor holde perioden nokså kort. Grunnen til at det kan være en svakhet er at det læreren gjør og sier i løpet av tre uker ikke trenger å være representativt for resten av skoleåret. Det kan være ting man går glipp av ved å studere i en kort periode, men det kan også være ting hun gjør i perioden som hun ikke ville gjort ellers.

Kapittel 9

Avsluttende kommentarer

I denne studien har jeg undersøkt hvordan en lærer legger til rette for mestring for elever med ADHD gjennom problemstillingen «*Hvordan legger en lærer til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen?*». For å besvare problemstillingen har jeg kombinert de to kvalitative metodene intervju og observasjon.

Sentrale funn i studien viser at læreren bruker mange ulike tiltak for at elever med ADHD skal oppleve mestring, og at hun ofte er bevisst på de valgene hun tar. Et av disse tiltakene er å la elever med ADHD arbeide på grupperom, både alene og sammen med noen medelever. Læreren la vekt på at eleven oftest jobber best alene, men at det å jobbe sammen med andre var med på å styrke de sosiale relasjonene elevene imellom. Det er veldig viktig for alle elever, men kanskje spesielt elever med ADHD, som iblant kan havne litt utenfor fellesskapet (Rønhovde, 2018). Derfor må man være bevisst på at eleven går glipp av det sosiale fellesskapet i klasserommet når eleven er på grupperom, og kanskje tilpasse bruken av grupperommet deretter (Engh, 2014). Mine funn viser også at et tiltak som fungerer godt, i alle fall i visse situasjoner, er bruken av Ipad. Læreren forteller selv at det er typisk elever med ADHD å glemme bøker, og at det derfor er lettere for dem å ha alt samlet på ett sted. De får oppgaver og lekser direkte på Ipaden, og trenger derfor bare å huske å ta med den. Ipaden kunne også ha negative konsekvenser ved at elevene blir intenst opptatt av den og derfor ikke klarer å holde oppmerksomheten på lærerens instruksjoner eller skolearbeidet. Å ha klare regler og rutiner på bruken og være konsekvent med disse, kan derfor være nyttig.

Et annet sentralt funn er at elever med ADHD fungerer godt når det gjelder praktisk arbeid og aktiviteter. Om lærere tilrettelegger for slike situasjoner, vil elever med ADHD kunne oppleve mestring. Læreren sier at elever med ADHD ofte har kunnskap og ferdigheter som trengs i praktisk arbeid, slik som for eksempel i kunst og håndverk. I observasjonen gjort i en kunst og håndverk time var læreren god på å tilrettelegge for mestring for eleven med ADHD ved å la henne få hjelpe andre elever med noe hun var god på. Dette ga nok stor mestringsfølelse for eleven. I tillegg var turer, uteskole og leirskole arenaer hvor elever med ADHD fungerte godt, ifølge læreren. Her mestret de som regel det samme som de andre elevene. I tillegg er det gode arenaer for sosiale samspill, hvor elevene kan finne på ting sammen, for eksempel ulike leker eller aktiviteter. Elever med ADHD har gode muligheter for å bygge relasjoner med klassekameratene her (Fiskum & Husby, 2014). Når turer er en så viktig brikke for elever med ADHD, mener jeg det burde vært gjennomført mye oftere i skolen enn det blir i dag. Det er mye læring i å gå på tur, og man kan ta med ulike fag ut i skogen eller andre steder i nærmiljøet.

Elever med ADHD kan ha vansker med skolearbeidet (Barkley, 2018). Mine funn viser at læreren er bevisst på dette og har klare tiltak hun bruker for at elevene skal oppleve mestring i skolearbeid. Hun vet at elevene trenger tett oppfølging, at man alltid er tett på og gjerne gir beskjeder en til en. Å gå bort til eleven å fortelle konkret hva som skal gjøres, er en god måte å legge til rette for læring og mestring for eleven, som læreren selv bruker. Likevel legger hun vekt på at det er vanskelig å få til i en vanlig skolehverdag.

Til slutt nevnte læreren at hun skulle ønske hun fikk gjort mer for elever med ADHD. Hun skulle ønske de var flere voksne eller at hun selv hadde bedre tid til å følge opp elevene slik hun ønsket. Dette kan vitne om en for lav lærertetthet i skolen for at alt skal fungere best mulig og at alle elever skal få den oppfølgingen de trenger. Hadde man vært flere voksne i klasserommet kunne man vært mye tettere på elevene med ADHD og alltid kunne prioritere å gi dem den ekstra beskjeden de ofte trenger. En spesialpedagog inne i hver klasse som har elever med ADHD ville også vært positivt. Spesialpedagoger har ofte god kunnskap om diagnosen ADHD og ville derfor vært en god støtte for både elevene og læreren.

Når vi vet at ca. en elev i hver klasse har diagnosen ADHD kan vi si at det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Ikke bare for lærere, men for alle voksne som er i klasserommet sammen med elevene. Derfor mener jeg at det er viktig å legge vekt på dette i lærerutdanningen for alle, og ikke bare for de som har spesialpedagogikk som fag. Eventuelt burde kanskje alle hatt spesialpedagogikk som fag for å lære om diagnosen ADHD og andre diagnoser, utfordringer og vansker. Da vet man litt om hvordan man kan legge til rette for å gi disse elevene en best mulig skolehverdag med læring, inkludering og mestring.

Basert på studiens funn, kan denne masteroppgaven ha implikasjoner for praksis på flere måter. For det første kan den vise et behov for mer kunnskap om hvordan man tilrettelegger for elever med ADHD med dagens lærertetthet. Dette viser seg at kan være problematisk fordi det er mye og mange som skal prioriteres i skolehverdagen. I tillegg mener jeg funnene viser at det kan være et godt tiltak for at elever med ADHD skal oppleve mestring å arrangere mer uteskole og flere turer i skolehverdagen. Ifølge mine funn opplever elever med ADHD mye mestring i slike situasjoner, og det burde derfor skje oftere. Implikasjonene presenteres etter en masterstudie med en deltaker, og det kunne derfor vært relevant å undersøke dette ytterligere og med flere deltakere for å finne ut hvordan flere lærere legger til rette for mestring for elever med ADHD.

Det er forsket mye på ADHD gjennom tidene, forholdet mellom ADHD og mestring er også forsket en del på. Likevel vil det være behov for mer forskning på feltet. Noe som kunne vært aktuelt å forske på er hvordan man kan lette lærerens arbeid med å tilrettelegge for elever med ADHD, enten ved at spesialpedagoger bidrar eller ved at lærerne selv får økt spesialpedagogisk kompetanse. Siden medisinerer ikke er tatt hensyn til i denne studien, ville det vært relevant å studere ADHD og mestring med hensyn til medisinerer. For eksempel forskjeller på opplevd mestring hos elever med ADHD som bruker medisin og de som ikke gjør det. I tillegg hadde det vært interessant å gjennomføre et prosjekt hvor man over tid prøvde for eksempel mer uteskole og praktisk arbeid, og sett på effektene det ville hatt for elever med ADHD.

Litteraturliste

- Aase, H. & Meyer, A. (2005). Pedagogisk programvare for elever med konsentrasjonsvansker. I T. Brøyn & J. Schultz (Red.), *IKT og tilpasset opplæring*. (2. utg., s. 124-136). Universitetsforlaget.
- ADHD Norge. (2021a). *Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole* [Brosjyre].
https://assets.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7_L%C3%A6rerguiden%20T%20lav.pdf
- ADHD Norge (2021b, 20. januar) *Medisinering av ADHD*.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/medisinering-av-adhd>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Publishing
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company
- Barkley, R. A. (2018) *Attention-Deficit Hypractivity Disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. (4. utg). Guilford Press.
- Befring, E., Næss, K. & Tangen, R. (Red.) (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm AS.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (Red.) (2014). *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*. Cappelen Damm Akademisk
- Folkehelseinstituttet. (2015, 20. mai). *ADHD*.
<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
<https://www.jstor.org/stable/2573808>
- Gray, S. A., Dueck, K., Rogers, M. & Tannock, R. (2017). Qualitative review synthesis: the relationship between inattention and academic achievement. *Educational Research*, 59(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1274235>
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Tapir Akademisk Forlag.
- Helsedirektoratet. (2021, 8. desember). *1. Henvisning, utredning og tilbakemelding*.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding#kriterier-fra-dsm-5-bor-brukes-i-diagnostisering-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse-selv-om-det-skal-kodes-etter-icd-10>

- Helsenorge. (2020, 29. januar). *ADHD*.
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2005). *Sammen for fysisk aktivitet - Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005 – 2009*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/hod/pla/2004/0001/ddd/pdf/231922-fa-handlingsplan_2005-2009.pdf
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company, Inc.
- Løhre, A., Vedul-Kjelsås, V. & Østerlie, O. (2021). Enjoyment as a learning resource: Stories told by students with harmful concentration problems. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2021(7), 81-98.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2663/5339>
- Magnussen, F. (1998). Atferdsforstyrrelser og mestring: hvem skal mestre hva. I B. Gjærum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet: i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 340-355). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Miranda, A., Jarque, S. & Tarraga, R. (2006). Interventions in School Settings for Students With ADHD. *Exceptionality*, 14(1), 35-52.
https://doi.org/10.1207/s15327035ex1401_4
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademisk Forlag
- NESH. (2021, 6. desember) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Tveit, A. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (1501-8563/Rapport nr. 9). Høgskolen i Hedmark. <http://hdl.handle.net/11250/133864>

- NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Putri, N. K. R. S. & Juliana, I. P. (2021). Teaching strategies for dealing with student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Innovative Education Journal*, 2022(1), 20-24. <http://www.adianapublishing.com/index.php/inej/article/view/10/4>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Sanne, B. & Flaten, K. (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*, 2012(5). [Pedagogiske tiltak for barn med ADHD \(utdanningsforskning.no\)](http://www.utdanningsforskning.no)
- Shabani, K., Khatib, M., Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4), 237-248. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081990.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Universitetsforlaget AS
- Surén, P., Thorstensen, A. G., Tørstad, M., Emhjellen, P. E., Furu, K., Biele, G., Aase, H., Stoltenberg, C., Zeiner, P., Bakken, I. J. & Riechborn-Kjennerund, T. (2018). Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 2018(20). <https://tidsskriftet.no/2018/11/originalartikkel/diagnostikk-av-hyperkinetisk-forstyrrelse-hos-barn-i-norge>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- World Health Organization. (2022, 01. januar). F90: Hyperkinetiske forstyrrelser. I Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (10.utg). Direktoratet for e-helse. <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2599550>

Zeiner, P & Bjercke, C. (1998). Hyperaktive barn – «mestring i farta» - når diagnostikk skaper forståelse. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet: i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 340-355). Universitetsforlaget.

Zeiner, P. (Red.). (2004). *Barn og unge med ADHD*. Tell Forlag.

Øie, M. G. (2021, 12. april). *Hva er ADHD?*. Norsk psykologforening.
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-adhd>

Vedlegg 1

Godkjenning av masterprosjekt

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

815179

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Audhild Løhre , audhild.lohre@ntnu.no, tlf: 91811362

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Amalie Haugen , ama.haugen@hotmail.com , tlf: 99594077

Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

28.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/618bf4ec-9037-406a-8897-5a79d92bec90>

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til informant

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Masteroppgave i spesialpedagogikk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere legger til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen og om lærere tar bevisste valg rundt dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg studerer grunnskolelærer ved NTNU, og er i ferd med å skrive den avsluttende masteroppgaven. I oppgaven ønsker jeg å se på hvordan læreren legger til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen. For å finne ut av dette ønsker jeg å observere og intervju en lærer som har en klasse med en eller flere elever som har diagnosen ADHD.

Formålet med prosjektet er å finne ut om lærere tar bevisste valg rundt dette. Jeg vil finne ut hvor viktig lærere mener det er at elever med ADHD får oppleve mestring i skolen, og hva de gjør for å oppnå dette både i undervisning og utenfor. Min foreløpige problemstilling er derfor:

Hvordan legger en lærer til rette for at elever med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I sammenheng med praksis vet jeg at du er lærer for en klasse med elever som har diagnosen ADHD, og ønsker derfor å be deg om å samtykke til å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta

For å samle inn data til prosjektet vil jeg oppholde meg sammen med deg og klassen ca. en dag i uken i tre uker, alt etter hvor mye data jeg får samlet. For å samle inn tilstrekkelig med data og danne meg et helhetlig bilde vil jeg benytte ulike datainnsamlingsmetoder, nemlig observasjon, intervju og lyd-opptak av intervju. Det vil bli gjennomført noen observasjoner og noen intervjuer slik at jeg i intervjuet kan diskutere og spørre om det jeg har observert.

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.

- Jeg og min veilder Audhild Løhre er de som vil ha tilgang til opplysningene som blir innhentet.
- Alle aktører i prosjektet vil bli anonymisert slik at ingen kan gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg vil bruke et pseudonym helt fra start slik at ditt navn ikke blir nevnt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.05.22. Innen 25.11.22 vil alle opplysninger og opptak være slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU* har Personverntjenester 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 Amalie Haugen, tlf. 99594077 eller epost amalihau@stud.ntnu.no.
- Det er også mulig å ta kontakt med min veileder Audhild Løhre på tlf 91811362
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, tlf 93079038 eller epost thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Amalie Haugen / Audhild Løhre
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det samles inn opplysninger gjennom observasjon
- at det samles inn opplysninger gjennom lydopptak av intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3

Veiledende intervjuguide

Veiledende intervjuguide / temaliste

Start-spørsmål

- ✚ Hvilken utdanning har du?
- ✚ Hvor lang erfaring har du som lærer?
- ✚ I hvilke fag underviser du?

Veiledende spørsmål som kan brukes

Hvilke erfaringer har læreren med ADHD-diagnosen?

- ✚ Tidligere elever, utdanning, hvor mange i klassen har diagnosen

Hvordan er skolehverdagen organisert?

- ✚ Generelt og om det er noe spesielt for elever med ADHD (spesialundervisning?)

Spesialundervisning

- ✚ Har noen av elevene med ADHD spesialpedagogikk og hvordan er det organisert

Hva er ditt inntrykk av elever med ADHD sin motivasjon til skolearbeid?

- ✚ Tidligere erfaringer og nåtid

Hva legger du i ordet «mestring» i sammenheng med skolehverdagen?

- ✚ Hvordan skjer det, hvem opplever det, hvor viktig er det

Hvilke situasjoner mestrer elevene med ADHD?

- ✚ Elevene kan ha særinteresser; hvordan tar læreren i bruk disse?
- ✚ Hvordan oppfatter du/vet du at en elev opplever mestring?
- ✚ I hvilke aktiviteter tenker du at de enkelte elevene opplever mest mestring i?

Legger du merke til endring hos elevens motivasjon og mestringsfølelse i noen situasjoner som for eksempel:

- ✚ Praktisk arbeid?
- ✚ Turer?
- ✚ Uteskole?
- ✚ Leirskole?

Hva gjør du spesifikt for at elevene med ADHD skal oppleve mestring i skolehverdagen?

- ✚ Hva er det viktigste du gjør, hva har best effekt, hva fungerer i mindre grad
- ✚ Ulike hjelpemidler?
- ✚ Tiltak? (f.eks. egen plan, bøker hjemme, skjemaer osv.)
- ✚ Skulle du ønske du kunne gjøre mer? Evt. Hva?

