

Therese Berg og Marte Vinge

Skolens skytetrening som ressurs for elever med ADHD

En kvalitativ studie av hvordan deltakelse på skytetrening har påvirket skolehverdagen til tre elever med ADHD

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Mai 2024



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Therese Berg og Marte Vinge

Skolens skytetrening som ressurs for elever med ADHD

En kvalitativ studie av hvordan deltakelse på skytetrening har påvirket skolehverdagen til tre elever med ADHD

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Audhild Løhre
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien har vi undersøkt hvordan tre elever med ADHD og deres lærere opplever at deltakelse på skytetrening i skoletiden har påvirket elevene faglig og sosialt i skolehverdagen. Hensikten har vært å undersøke hvilke faglige og sosiale endringer som har skjedd hos elevene etter deres oppstart på tiltaket «*Skyting for mestring*», og belyse hvilke muligheter det har for elevenes videre utvikling i skolehverdagen. Problemstillingen som har dannet grunnlaget for vår studie er følgende:

Hvilken innflytelse har skolens skytetrening på læring og utvikling hos tre elever med ADHD?

For å undersøke problemstillingen har vi støttet oss på følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan opplever tre elever med ADHD at skytetrening har påvirket egen faglig og sosial fungering?* og 2. *Hvordan opplever lærerne at skytetrening har påvirket elevene faglig og sosialt i skolehverdagen?*

Vi har valgt å benytte individuelle semistrukturerte intervjuer av de tre elevene og deres lærere, samt gjøre observasjoner av elevene i klasserommet og på skytetrening. Studiens teoretiske grunnlag baseres på Antonovskys teori om salutogenese, med mål om å undersøke hvordan ulike faktorer ved skytetreningen har bidratt til en helse- og læringsfremmende skolehverdag for elevene. I tillegg har vi benyttet teori om ADHD, mestring og motivasjon.

Vi har analysert datamaterialet med *stegvis-deduktiv induksjon* for å identifisere sentrale tema i empirien. Gjennom analysen var det særlig tre tema som utpekte seg. Disse tre danner utgangspunktet for to tema i drøftingen. Våre sentrale funn viser at det har skjedd positive endringer i elevenes faglige, sosiale og emosjonelle ferdigheter etter oppstart på skytetrening. På skytetreningen lærer elevene seg teknikker som er til hjelp for dem til å kunne håndtere sine ADHD-relaterte utfordringer på mer hensiktsmessige måter. Samtidig er det positivt for elevene å få et avbrekk fra den ordinære undervisningen, hvor de også får møte og være sosiale med andre elever som har lignende utfordringer. Det sosiale som foregår i fellesarealet på skytebanen har bidratt til økt trygghet hos elevene. Funnene viser at teknikkene fra skytetreningen også har overføringsverdi til elevenes skolehverdag, ved at de klarer å konsentrere seg bedre i skolefaglige sammenhenger.

Det har resultert i at elevene får flere mestringsopplevelser samt en økt tro på å kunne få til mer i skolehverdagen. Interesse har utpekt seg som en særdeles viktig faktor for elevenes motivasjon og utholdenhet. Videre har vi identifisert gode pedagogiske prinsipper som kan bidra til at elevenes skolehverdag blir mer begripelig, håndterbar og meningsfull gjennom at skolearbeidet blir tilpasset deres forutsetninger. Dette støtter opp om deres læring, utvikling og livskvalitet generelt. Samlet sett har elevenes deltakelse på «*Skyting for mestring*» bidratt til en økt opplevelse av sammenheng.

Abstract

In this qualitative study, we have investigated how three students with ADHD and their teachers experience that participation in target shooting practice during school hours has affected the students academically and socially in everyday school life. The purpose has been to investigate the academic and social changes that have occurred in the students after they started the «*Shooting for Mastery*» program, and to shed light on the opportunities given to the students' further development in everyday school life. The following research questions formed the basis of our study:

What influence does the school's target shooting practice have on the learning and development of three students with ADHD?

Further, more specifically: *1. How do three students with ADHD experience that target shooting practice has affected their own academic and social functioning?* and *2. How do the teachers experience that target shooting practice has affected the students academically and socially in everyday school life?*

We interviewed the three students and their teachers supported by semi-structured guides, and observed the students in the classroom and at target shooting practice. The study's theoretical foundation is based on Antonovsky's theory of salutogenesis, with the aim of investigating how various factors in the target shooting practice have contributed to a health- and learning-promoting school day for the students. In addition, we have applied theory to ADHD, self-efficacy and motivation.

We have analyzed the data material using step-by-step deductive induction to identify key themes in the empirical data. Throughout the analysis, three themes in particular stood out. These three formed the basis for two themes in the discussion. Our key findings show that there have been positive changes in the students' academic, social and emotional skills after starting target shooting practice. During the target shooting practice, the students learn techniques that help them deal with their ADHD-related challenges in more appropriate ways. At the same time, it's positive for the students to have a break from the ordinary lessons, where they can also meet and socialize with other students who have similar challenges. The social interaction that takes place in the kitchen area at the shooting range has contributed to an increased feeling of security among the students. The findings show that the techniques from the shooting practice are also transferable to the students' everyday school life, as they are able to concentrate better in academic contexts.

The target shooting practice has resulted in the students gaining more mastery experiences and an increased belief in their ability to achieve more in everyday school life. Perceived interest has proved to be a particularly important factor for students' motivation and perseverance. Furthermore, we have identified good pedagogical principles that can help to make students' everyday school life more comprehensible, manageable and meaningful by adapting the school work to the students' needs and preferences. This supports their learning, development and overall quality of life. Overall, the students' participation in the school-based intervention «*Shooting for Mastery*» has contributed to an increased Sense of Coherence.

Forord

Selv ble vi begge diagnostisert med ADHD og fant hverandre i løpet av lærerstudiet. Med like interesseområder og et brennende engasjement har det inspirert oss til å hjelpe elever med ADHD etter beste evne. Arbeidet med masterprosjektet har ikke bare utvidet vår forståelse for hvordan det å leve med ADHD erfares av andre, men også gitt økt innsikt i oss selv. Det har på mange måter vært en terapeutisk reise, selv om det har vært svært krevende til tider. Etter mange delte opplevelser, reiser og eventyr sammen de siste årene, sitter vi her i dag med en ferdig masteroppgave som vi er svært stolte av.

Aller først ønsker vi å rose våre seks informanter som alle, på hver sin måte, har bidratt med gode refleksjoner og lagt grunnlaget for oppgaven vår. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig. En spesiell takk til dere fantastiske elever, som inspirerte oss gjennom å dele så åpent og ærlig om deres opplevelser og tanker. Takk til skolen og vår kontaktperson for særdeles godt samarbeid og god tilrettelegging slik at vi fikk gjennomført datainnsamling. Vi vil takke familiene våre som har støttet og heiet på oss de siste fem årene. En ekstra stor takk til mamma Marit og Ove for lån av leilighet og bil, for at dere laget lesesal på loftet og sørget for gode måltider under siste innspurt. Tusen hjertelig takk til Sergio og Marius. Dere har vært fenomenalt tålmodige, støttende og oppmuntrende fra start til slutt - love you så gæli.

Therese: Hjertelig takk til May-Britt og Olav som stilte opp med husrom og gode samtaler i perioden med datainnsamling. Takk til alle venner og familiemedlemmer som har heiet på meg og vist forståelse for at dette har vært en tidkrevende prosess - nå gleder jeg meg til kvalitetstid med dere igjen. Kjære Marte, du har vært min bauta helt siden vi møttes midtveis i studiet. Jeg er så stolt av det vi to klarer å oppnå sammen, og er evig takknemlig for at vi tilfeldigvis endte opp i samme eksamensgruppe høsten 2021.

Marte: Takk Jofrid, for at du inspirerte meg til å ville bli en like fantastisk lærer og spesialpedagog som du var for meg gjennom barneskolen. Du er et fantastisk forbilde. Kjære Dirren, Kaja, Johanne, Kristine, gjengen fra Antik, Therese og ikke minst Line. Takk for alle gledesfylte eventyr på veien, for at dere har trodd på og oppmuntret meg, og for at dere har stått støtt ved min side gjennom alle oppturer og nedturer. Jeg er så ubeskrivelig takknemlig for alt dere har gjort for meg, jeg hadde ikke kommet hit i dag uten all deres støtte. Og du Therese, jeg har lært så mye av- og sammen med deg, du beriker livet mitt hver dag. Jeg er så utrolig stolt av deg, og oss to som team.

Sist men langt fra minst, ønsker vi å rette en dyp takknemlighet til vår fabelaktige veileder, Audhild Løhre. Ditt genuine ønske om å se oss lykkes, samt engasjement for prosjektet vårt som helhet, har ført til en smittende iver som har vært avgjørende for at denne masteroppgaven kunne bli en realitet. Du har inspirert oss til å strekke oss lengre enn vi trodde var mulig. Din oppriktige varme, interesse og forståelse for oss som mennesker har gitt oss mye mer enn vi kan beskrive med ord. Takk for alle de gode og konstruktive tilbakemeldingene du har gitt oss, til tross for mange fargerike og uovørsiktlige utkast. Våre veiledningsmøter har alltid vært produktive og hyggelige, og vi setter stor pris på alle digresjonene underveis - disse har vært gull verdt!

Trondheim, mai 2024
Therese Berg og Marte Vinge

*hvor er min førerhund
den som stopper når jeg
blir krenket av en kommentar
i et lyskryss
hvor er min villa sult
der jeg kan gå uoppmerksomt rundt
bli anerkjent for min udugelighet
et sted å passe inn et sted å vokse ut fra
hvor er brillene mine
lommeboka nøklene
pass piller penger
(...)
hvor er forståelsen for
at diagnosen er som dagsformen
variabel og forutsigbar
du klarer deg jo så bra
i det ene øyeblikket
i det andre står du naken alene og forlatt
venter på en sanktbernhardshund med
metylfenidat i tønna rundt halsen
i en drøm jeg hadde en gang*

Dikt av Alexander Fallo

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	V
1. Innledning	1
2. Tiltaket «Skyting for mestring» og tidligere forskningsfunn	3
3. Teoretisk forankring	4
3.1 ADHD	4
3.1.1 Oppmerksomhet og konsentrasjon	5
3.1.2 Høyt aktivitetsnivå og impulsivitet	6
3.1.3 Rammer og forutsetninger for læring	7
3.2 Et salutogent rammeverk	8
3.3 Mestring- og motivasjonsfaktorer	9
3.3.1 Banduras teori om mestringsforventning	9
3.3.2 Wigfield & Eccles' motivasjonsteori	10
4. Metodisk tilnærming og forskningsdesign	12
4.1 Utvalg og presentasjon av informanter	12
4.2 Intervju som metode	14
4.2.1 Intervjuguide	14
4.2.2 Gjennomføring av intervju	15
4.3 Observasjon som metode	17
4.3.1 Observasjonsguide	17
4.3.2 Gjennomføring av observasjon	17
4.4 Bearbeiding av data	18
4.4.1 Transkriberingsprosessen	18
4.4.2 Analyseprosessen	19
4.5 Metodiske refleksjoner	21
4.5.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	21
4.5.2 Etske overveielser og forskerrollen	22
5. Empiri og analyse	24
5.1 Tema 1: Elevene og ADHD-like væremåter	24
5.1.1 Indre og kroppslig uro	24
5.1.2 Dagsform og utholdenhet	25
5.1.3 Forstyrrelse og mange sanseintrykk	26
5.2 Tema 2: Opplevelser med skyting for mestring	27

5.2.1 Trygg og forutsigbar arena	27
5.2.2 Indre dialog og avslapning	28
5.3 Tema 3: Skytetreningens innvirkning på skolehverdagen	29
5.3.1 Faglige endringer.....	29
5.3.2 Sosiale endringer.....	31
5.3.3 Emosjonelle og kognitive endringer.....	32
6. Drøfting av sentrale funn	34
6.1 Verdifulle mestringsopplevelser.....	34
6.1.1 Interesse som drivkraft	34
6.1.2 Støttende tiltak for å møte utfordringene.....	36
6.2 Overføringsverdi til skolehverdagen.....	39
6.2.1 Reaksjonsmønster og samspill i læringssituasjoner	39
6.2.2 Læringsfremmende tankegang	40
6.2.3 Hensiktsmessige læringsstrategier og tilpassede læringsmål	42
6.2.4 Muligheter i et trygt og sosialt fellesskap	43
7. Avslutning	45
7.1 Studiens styrker og svakheter	45
7.2 Pedagogiske implikasjoner	45
7.3 Oppsummerende refleksjoner	46
Litteraturliste	49
Vedlegg.....	53

1. Innledning

Ifølge læreplanverkets overordnede del skal opplæringen tilrettelegges slik at alle elever får like muligheter for læring og utvikling. Under andre kapittel «Prinsipper for læring, utvikling og danning» står det følgende: «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Djupedal & Korshavn (2016) påpeker at det har skjedd en stor endring i norsk grunnskole de siste 20 årene. Verdier som ro og disiplin har fått større plass i skolen, og elevene har eksempelvis fått et større ansvar for sin egen atferd og læring (s. 96-97). Med andre ord er det forventet at man skal klare å sitte i ro over tid, følge regler og fokusere på skolearbeid, fordi det er denne typen atferd som er nødvendig for å mestre skolen. Også Østerlie (2017) støtter opp under dette, og påpeker at det norske skolesystemet stadig legger mer vekt på og fordrer økende grad av selvregulering. Ikke bare i den norske litteraturen finner vi slike utsagn. Rogers & Tannock (2018) trekker frem at skolens undervisningspraksis ofte krever motsatt atferd av hva kjernesymptomene på ADHD kan medføre for elevene (s. 1357). Det kan dermed forstås slik at de utfordringene som typisk medfølger ADHD, står i kontrast til de faglige og sosiale forventningene som stilles i dagens skole for å ha mulighet til å kunne mestre skolehverdagen. Vi stiller oss spørrende til hvordan man da kan forvente at denne elevgruppen skal kunne tilpasse seg disse kravene i skolehverdagen, med mindre noen lærer dem teknikker for å håndtere utfordringene sine på en hensiktsmessig måte? Det er dessverre kontrast mellom realiteten i skolehverdagen og formålet med opplæringen slik det beskrives i opplæringsloven, både gjeldende opplæringslov og den nye som trer i kraft fra august 2024. I beskrivelsen av formålet med opplæringen står det eksempelvis i §1-3 at: «Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan mestre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1; 2023, §1-3). Med andre ord skal opplæringen bidra til at elevene utvikler nødvendige ferdigheter for å mestre livet sitt, for å kunne delta som aktive samfunnsborgere etter endt utdanning. Vi ser dermed et behov for en endring, slik at også elever med ADHD-like væremåter får bedre muligheter til å kunne mestre sine liv på hensiktsmessige måter.

Etter fem år på lærerutdanningen savner vi kompetanse på arbeidsmåter som kan styrke og være helsefremmende for elever i skolehverdagen. Særlig når det gjelder elever med ADHD, savner vi et større fokus på hvordan lærere kan utvikle sin pedagogiske kompetanse for å støtte oppunder elevenes livsmestring. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å belyse pedagogiske tiltak som kan bidra til å imøtekomme denne elevgruppens behov bedre i skolehverdagen. Nye forskningsfunn hevder at nøkkelen til å se ADHD-like væremåter i et nytt lys, er å forstå at *interesse* er en *særlig viktig motivasjonsfaktor* hos personer med ADHD: «Understanding interest and its role as a motivational factor in ADHD is key to gaining a new perspective on ADHD behaviour.» (Champ et al., 2023, s. 586). I sin meta-analyse av eksisterende tiltak for elever med ADHD fant Lambez et al. (2020) at de tiltakene som hadde best effekt, var tiltak som involverte fysisk aktivitet. Videre fremheves særlig fysisk aktivitet som utfordrer både konsentrasjon og impulsivitet. Slike tiltak viste å ha størst forbedring av kognitive og faglige ferdigheter hos personer med ADHD (Lambez et al., 2020, s. 53). Champ et al. (2023) poengterer at det per dags dato er et behov for alternative tilnærminger for personer med ADHD. De understreker at det er nødvendig med tilnærminger som fokuserer på å fremme velvære, personlig vekst samt

styrke personens psykologiske ressurser (s. 591). Med ønske om å gi våre fremtidige elever en meningsfull og helsefremmende skolehverdag, vil vi gjennom denne masteroppgaven forsøke å belyse hvilke muligheter det pedagogiske tiltaket *Skyting for mestring* har gitt tre elever med ADHD. Den tidligere forskningen som foreligger på feltet, peker på et behov for videre forskning som fokuserer på hvilken effekt skytetrening kan ha for elever med ADHD-like utfordringer sin utvikling i den ordinære undervisningen. Det mangler med andre ord kunnskap om i hvilken grad deltakelse på skytetrening også har positiv innvirkning på elevenes *faglige* utvikling (Løhre et al., 2022; Østerlie et al., 2018). Det er etterspurt forskning som i tillegg til å intervju elever, inkluderer observasjoner av elevene i klasserommet samt intervju av elevenes lærere (Løhre, 2022). Ifølge FNs barnekonvensjon har barn rett til å medvirke i all informasjon som gjelder seg selv. Det innebærer at elevenes individuelle stemmer og meninger skal bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989, art.12). Dette er også tatt inn i den nye opplæringsloven (Opplæringslova, 2023, §10-2). Vi anser det derfor viktig å lytte til elever med ADHD-relaterte utfordringer, for å rette søkelys på gode pedagogiske tilrettelegginger for denne elevgruppen.

For å kunne undersøke tematikken har vi valgt å arbeide ut fra følgende problemstilling: «*Hvilken innflytelse har skolens skytetrening på læring og utvikling hos tre elever med ADHD?*». For å kunne belyse ulike aspekter ved problemstillingen, har vi utformet to forskningsspørsmål som vi vil støtte oss på: 1. «*Hvordan opplever tre elever med ADHD at skytetrening har påvirket egen faglig og sosial fungering?*» og 2. «*Hvordan opplever lærerne at skytetrening har påvirket elevene faglig og sosialt i skolehverdagen?*».

Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil drøftes i lys av teori, hvor salutogenese utgjør oppgavens overordnede teori. I tillegg har vi benyttet teori om ADHD, mestringsforventning og motivasjon. Innledningsvis presenterer vi en beskrivelse av tiltaket «Skyting for mestring» samt tidligere forskningsfunn. Deretter følger oppgavens teoretiske forankring. Etter dette gjør vi rede for kvalitativ forskningsmetode og andre metodiske valg, hvor vi har benyttet observasjon og semistrukturerte intervju som metoder for datainnsamling. Videre presenteres empiri og analyse, etterfulgt av drøfting av sentrale funn. Avslutningsvis trekker vi frem studiens styrker og svakheter, pedagogiske implikasjoner og til slutt oppsummerende refleksjoner.

2. Tiltaket «Skyting for mestring» og tidligere forskningsfunn

Tiltaket *Skyting for mestring* (SFM) ble utformet spesifikt for å gi elever med ADHD-lignende utfordringer mulighet til å få øve på disse utfordringene i skoletiden (Månsson, 2023, s. 20). Ved skolen vi har gjennomført vår datainnsamling, foregår tiltaket SFM på en innendørs skytebane som ligger fem minutters gangavstand fra skolebygget. Skytetreningene foregår i skoletiden en dag i uka, og elevene går til og fra skytebanen. Skytebanen har to avdelinger, en skytebane med blinker hvor skytetreningen gjennomføres, samt et oppholdsrom der elevene venter på sin tur til å skyte. Vi omtaler oppholdsrommet som *fellesarealet* hvor elever, lærere og skyteinstruktører er sosiale og spiller brettspill med hverandre. Når elevene er inne på skytebanen har hver elev en egen instruktør under skytetreningen og får tett individuell oppfølging. Alle elevene som deltar på SFM får grundig opplæring i trygg og forsvarlig håndtering av våpen, før de starter med selve skytetreningen. Under treningene fokuseres det på det rent skytetekniske, samt teknikker for kroppslig avslapning og konsentrasjon. Elevene har stor respekt for alvoret av våpenhåndtering og forholder seg rolige inne på skytebanen, mens det i fellesarealet er mer fritt. De voksne som har ansvaret fremstår som rause, trygge og rolige, og fokuserer på å bygge gode relasjoner til elevene. Forskning viser at skytesporten består av elementer som tilsvarer metoder som er anbefalt i pedagogisk arbeid med elever som har ADHD og ADHD-lignende væremåter, slik som strukturering og tilpasninger knyttet til elevenes behov og forutsetninger (Månsson, 2023, s. 23). For å oppnå gode skyteresultater, kombinerer skytesporten fysisk aktivitet og mindfulness, som fordrer at skytterne har motorisk kontroll og fokusert oppmerksomhet (Månsson et al., 2019, s. 234). Forskningsfunn viser at elevene får trent sin konsentrasjon og oppmerksomhet i forbindelse med tett oppfølging av skyteinstruktører, hvor de lærer seg mentale og kroppslige teknikker til å holde fokus og for å slappe av i kroppen (Månsson, 2023, s. 23-24).

Funn fra pilotprosjektet *FOKUS - ro og koncentration gjennom skydeidræt* og forskningsprosjektet *Skytetrening for elever med konsentrasjonsvansker; Evaluering av et tiltak i skolen* tyder på at skytetreningen kan ha god effekt hos elever med ADHD og ADHD-lignende symptomer (Månsson et al., 2019, s. 241; Østerlie et al., 2018, s. 39-40). Ved bruk av objektiv måling, fant både Månsson et al. (2019) og Løhre et al. (2022) at elevene hadde betydelig forbedret oppmerksomhetsevne etter å ha deltatt på skytetrening over en periode på seks-syv måneder. Forbedringen var eksempelvis elevenes reaksjonstid; de klarte å holde på oppmerksomheten over lengre tid, de glemte mindre og gjorde mindre feil (Månsson et al., 2019, s. 239-240). Elevenes prestasjoner viste sterke tegn på forbedret konsentrasjonsevne, sammenlignet med *før* oppstart av skytetrening. Gjennom intervjudata fant de også ut at elevene fikk helt nye erfaringer ved å delta på SFM, som innebar tankesortering og å få til å fokusere på det de skal. I tillegg gjorde de funn som indikerer at elevene «greier seg bedre», samt positiv utvikling og endring knyttet til atferd (Løhre et al., 2022, s. 9-10; Østerlie et al., 2018, s. 59-60).

3. Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenterer vi relevant teori og forskning som danner masteroppgavens teoretiske grunnlag. Dette vil vi videre se i sammenheng med- og bruke som verktøy for å belyse studiens funn. Kapitlet er delt inn i tre delkapitler hvor det første omhandler ADHD og hovedgruppene av kjernesymptomer: *uoppmerksomhet*, *impulsivitet* og *hyperaktivitet*, i tillegg til gunstige måter å strukturere skolehverdagen på for denne elevgruppa. Som teoretisk rammeverk har vi valgt å benytte Aaron Antonovsky (1996) sin teori om salutogenese, som vi presenterer i det andre delkapitlet. Deretter vil vi presentere teori om mestringsforventning (Bandura, 1997) samt motivasjonsteori om *Subjective task values* (STV), som er en av komponentene innenfor Wigfield & Eccles' (2020) *Situated Expectancy-Value Theory* (SEVT). Når vi videre skal presentere og henvise til Banduras (1997; 2006) teori om mestringsforventning og Wigfield & Eccles' (2020) STV-komponent innen Situated Expectancy-Value Theory, velger vi å bruke de norske oversettelsene slik teoriens begreper formuleres av Skaalvik & Skaalvik (2018). Vi velger også å henvise til *elven* i vår beskrivelse av SEVT og STV, da vi anser dette som mer virkelighetsnært og relevant for vår oppgave, sammenlignet med Wigfield & Eccles' referering til «individet» eller «subjektet».

3.1 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), eller *hyperkinetisk forstyrrelse* som det heter på norsk ifølge ICD-10, defineres som en nevrobiologisk *tilstand* - ikke en sykdom (Helsedirektoratet, 2022). Det regnes som en funksjonsforstyrrelse som kommer av at hjernekjernen er i ubalanse. Det er store individuelle forskjeller i symptom mønsteret, slik som hvordan symptomene kommer til syne og i ulik styrke fra mild til sterk grad (Rønhovde, 2018, s. 40-41). I Norge og mange andre vestlige land inngår diagnosen i ICD-10, diagnose- og klassifiseringssystemene som benyttes, i tillegg til DSM-5 som er den amerikanske diagnosemanualen (ADHD Norge, u.å.). Forskning på tvers av fagfelt viser til at ADHD medfører utfordringer med blant annet engasjement, selvregulering og motivasjon (Champ et al., 2023, s. 586). I Norge er det pålagt å kode diagnosen etter ICD-10, men samtidig er hovedregelen at spesialister kan stille diagnosen så lenge kriteriene i DSM-5 oppfylles (Helsedirektoratet, 2022). Følger man DSM-5 er det ikke nødvendig å vise symptomer innen *begge* gruppene av symptomer, i motsetning til ICD-10. Vi mener at kriteriene i DSM-5 ivaretar gruppen som hovedsakelig har utfordringer med uoppmerksomhet bedre, og at denne gruppen ikke prioriteres tilstrekkelig i ICD-10. Av den grunn vil vi i hovedsak forholde oss til DSM-5 videre i oppgaven, også fordi forkortelsen ADHD er mer kjent enn *hyperkinetisk forstyrrelse*. Kriteriene for å få stilt en ADHD-diagnose baserer i DSM-5 seg på at man viser seks eller flere symptomer på uoppmerksomhet og/eller på impulsivitet/hyperaktivitet. Videre må symptomene ha vart i minst seks måneder, vært til stede før fylte 12 år, i tillegg til at de ikke samsvarer med forventet utviklingsnivå for alderen. Samtidig må symptomene være av den grad at de påvirker negativt eller reduserer fungering på to eller flere områder i livet. Med «flere områder» menes for eksempel jobb, skole og sosialt (American Psychiatric Association (APA), 2013, s. 60). Det er med andre ord ikke nok å kun ha utfordringer med å konsentrere seg om skolearbeidet, mens det går helt fint på de andre områdene.

3.1.1 Oppmerksomhet og konsentrasjon

Det engelske ordet *attention* oversettes ofte til norsk som *oppmerksomhet*, men *konsentrasjon* blir også brukt som betegnelse på *attention*. Begrepene brukes ofte synonymt om hverandre, men vi mener at det er nødvendig med en spesifisering av begrepene. *Oppmerksomhet* kan beskrives som en kognitiv evne som er nødvendig for å bevisst kunne fokusere på ytre eller indre stimuli. Ved å rette oppmerksomheten mot ytre stimuli menes det at man retter den mot noe i omgivelsene, mens det ved indre stimuli kan dreie seg om tanker, følelser og kroppslige fornemmelser. Det vil si at man har en evne til å skaffe seg oversikt over omgivelsene, og deretter fokusere på det som anses som viktig i øyeblikket samtidig som man stenger ute det uviktige (Rønhovde, 2018, s. 66).

Alle informantene våre, både lærerne og elevene, brukte begrepet «konsentrasjon» under intervjuene. Med utgangspunkt i empirien vår har vi derfor valgt å i hovedsak holde oss til begrepet *konsentrasjon* når vi videre i oppgaven presenterer og diskuterer funn fra empirien. *Konsentrasjon* er evnen man har til å holde oppmerksomheten på noe *over tid*, og omtales ofte som vedvarende oppmerksomhet. Ved ADHD er denne evnen forstyrret, og medfører utfordringer med vedvarende oppmerksomhet (Rønhovde, 2018, s. 66). For dette prosjektets formål har vi valgt å støtte oss til Løhre (2022) sin forståelse av begrepet *konsentrasjon*. Hun argumenterer for at konsentrasjon ikke bare avhenger av at man har den nødvendige kognitive *evnen* for å kunne konsentrere seg, men også avhenger av personens viljestyrte *innsats*. Med andre ord er det nødvendig å legge innsats i å konsentrere seg, altså for å vise vedvarende oppmerksomhet. *Innsats* refererer i denne konteksten til det en person gjør, og kan omfatte både personens motivasjon og energi til å engasjere seg (Løhre, 2022, s. 7). Det vil med andre ord si at dersom man mangler motivasjon eller energi, vil det være ekstra krevende å konsentrere seg om det man ønsker. Har man lite energi hjelper det ikke å ha mye motivasjon, fordi batteriet allerede er flatt. Har man mye energi, men lite motivasjon til å utføre en oppgave, vil det også gjøre det vanskelig å konsentrere seg om å gjennomføre den gitte oppgaven.

Studier rapporterer at det i gruppen av mennesker med ADHD er betydelig større individuelle variasjoner i hvordan symptomene kommer til uttrykk, sammenlignet med det man generelt finner for barne- og ungdomspopulasjonen. I tillegg påpekes det at disse variasjonene påvirkes av dagsform, og at de store variasjonene kan anses som et typisk trekk ved ADHD (Kofler et al., 2008, s. 65). Barn med ADHD har ofte et kortere oppmerksomhetsspenn sammenlignet med jevnaldrende uten ADHD, og kan vare i 10-15 minutter (Rønhovde, 2018, s. 67). Forskningsfunn viser at elever med ADHD klarer å konsentrere seg om skolearbeidet ca. 75% av tiden de er i klasserommet, sammenlignet med de fleste barn uten ADHD (Kofler et al., 2008, s. 65). Mange opplever det forvirrende at barnas oppmerksomhet og konsentrasjon varierer i ulike situasjoner. Samtidig er det en vanlig antakelse fra voksne at de kan få det til så lenge de «tar seg sammen». Utfordringen for barn med ADHD, er at de ofte er mer avhengige av å være *genuint motiverte* for å gjennomføre en oppgave. Det innebærer at barnas utholdenhet for å gjennomføre en gitt oppgave påvirkes av motivasjonen og interessen de har for den gjeldende oppgaven (Rønhovde, 2018, s. 67).

Under listen av symptomer for uoppmerksomhet, finner vi symptomer som omfatter både oppmerksomhet og konsentrasjon (APA, 2013, s. 59). Symptomene på uoppmerksomhet kan komme til uttrykk på ulike måter. Vanskene kan vise seg ved slurvefeil i skole- eller arbeidsoppgaver og andre aktiviteter, samt utfordringer med å konsentrere seg om

aktiviteter. Det kan også virke som personen ikke lytter når hen blir snakket til og ved instruksjoner. Organisering og gjennomføring av oppgaver er ofte problematisk, noe som fører til mye halvferdig arbeid. Arbeid som forutsetter konsentrasjon over tid blir ofte mislykket og unngått, og man er lett forstyrret av indre og ytre stimuli. I tillegg mister eller glemmer man ofte nødvendige ting for å kunne gjøre skolearbeid hjemme eller på skolen, og man kan generelt fremstå som glemsk (APA, 2013, s. 59).

3.1.2 Høyt aktivitetsnivå og impulsivitet

Vi har valgt å gå bort fra begrepet «hyperaktivitet» og vil istedenfor benytte begrepet «høyt aktivitetsnivå» videre i oppgaven. Grunnen til dette er at det ofte er knyttet negative assosiasjoner til *hyperaktivitet*, og vi foretrekker å bruke en betegnelse som er mer positivt ladet. *Høyt aktivitetsnivå* viser til overdreven motorisk aktivitet i situasjoner der det er upassende. I tillegg innebærer det overdreven fikling, pratsomhet eller tromming på eksempelvis et bord. Symptomene på høyt aktivitetsnivå har en tendens til å bli mer internaliserte fra ungdomsalderen og jo eldre man blir. Det vil si at fysisk uro avtar samtidig som den indre uroen vedvarer, og kan eksempelvis komme til syne ved fikling med gjenstander. For personen det gjelder kan det oppleves som en følelse av utålmodighet eller ekstrem rastløshet (APA, 2013, s. 62). I motsetning til folk flest kan det å sitte i ro over tid oppleves som fysisk ubehagelig for barn med høyt aktivitetsnivå. For disse barna er det å sitte stille en krevende oppgave som krever mye konsentrasjon, og følgelig opptar oppmerksomheten deres. Dette er svært energikrevende og kan oppleves utmattende (Rønhovde, 2018, s. 64-65).

De som har ADHD opplever ofte utfordringer med impuls kontroll, som handler om evnen til å stoppe seg selv fra å handle på en impuls, uavhengig av om man har lyst til det eller ikke (Rønhovde, 2018, s. 41). Manglende impuls kontroll resulterer i kjernesymptomet *impulsivitet*. Impulsivitet dreier seg om en tendens til å gjøre forhastede handlinger i øyeblikket, uten å tenke over mulige konsekvenser. Dette medfører ofte risikabel atferd og uønskede konsekvenser (Moeller et al., 2001, s. 1784). Strever man med impuls kontroll, strever man med å kontrollere ønsket om å handle på impulsen. Det kan med andre ord beskrives som at man prioriterer det som gir umiddelbar belønning eller tilfredsstillelse, uavhengig av om det medfører større konsekvenser senere (APA, 2013, s. 61). Evnen til å motstå å respondere umiddelbart på impulser og å utsette belønning er også en forutsetning for selvregulering. For den sosiale utviklingen hos barn spiller selvregulering en sentral rolle (Barkley, 2004, s. 306). Selvregulering kan beskrives som hjernens evne til å kontrollere atferd gjennom overvåking og regulering av handlinger, tankeprosesser og emosjoner. Dette er nødvendig for å oppnå målene man setter seg, samt for å innrette seg etter de sosiale og kognitive kravene man møter i hverdagen (Berger, 2011, s. 4). Vi ønsker å tydeliggjøre at utfordringer med impuls kontroll ikke kun omhandler det som er kroppslig, som eksempelvis at man plutselig kan slå. Manglende impuls kontroll kan ofte medføre store utfordringer med emosjonell regulering (Barkley, 2004, s. 317). Ting som for andre oppleves uvesentlig, kan fremkalle sterke emosjoner som oppleves så overveldende at det kan føre til sterke følelsesutbrudd (Rønhovde, 2018, s. 132).

I DSM-5 blir ikke symptomene på høyt aktivitetsnivå og impulsivitet delt opp, men listes opp sammen. Vanskene kan komme til uttrykk ved ofte og overdreven fikling eller tromming med føtter og hender, eller ved å vri seg mye på stolen. Man kan ofte forlate plassen sin, eller løpe rundt i situasjoner der det er upassende eller forventes at man sitter stille. Ofte kan man ha utfordringer med å delta på en rolig måte i lek eller andre

aktiviteter. Samtidig strever man ofte med å snakke overdrevent mye, å vente på sin tur, og man kan buse ut svaret på et spørsmål før det har blitt ferdig stilt. I tillegg er hyppige forstyrrelser og avbrytelser av andre sentralt, som eksempelvis å bryte inn i andres lek eller samtaler (APA, 2013, s. 60).

3.1.3 Rammer og forutsetninger for læring

Det er kjent at elever med utfordringer knyttet til hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsevne kan ha reduserte evner for forståelse og læring. En følge av disse utfordringene, kan derfor være vansker med faglige og sosiale prestasjoner. Læring av sosiale regler er av stor betydning for at barn eksempelvis skal «finne sin plass» i spill og lek, samtidig som at det er heldig for å ikke ende opp i krangel og bråk med andre barn (Zeiner & Bjercke, 2010, s. 234). Ifølge Damm & Thomsen (2012) vil elever med ADHD sine muligheter for faglig, sosial og emosjonell fungering i skolehverdagen avhenge av skolens og lærernes tilrettelegging. For denne elevgruppen vil det ofte ta lengre tid å fungere selvstendig, noe som fører til at de har et større behov for støtte, sammenlignet med andre elever. Dette kan innebære støtte i form av forutsigbarhet, strukturering og hjelp til å benytte seg av gode læringsstrategier. Det er også viktig at disse elevene får tilstrekkelig og vedvarende støtte som er tilpasset *den enkelte*, og at den ikke opphører før de nye ferdighetene har blitt internalisert (Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79). Internaliseringsbiten er viktig for at elevene ikke skal glemme kunnskapen de lærer, og derfor vil støtte i form av gjentakelser være helt sentralt i opplæringen. Siden flertallet av elever med ADHD har vansker med vedvarende motivasjon, kan anerkjennelse og tilbakemeldinger fra lærerne bli en viktig faktor for å holde motivasjonen deres oppe (Damm & Thomsen, 2012, s. 116). Tilbakemeldinger og anerkjennelse fra lærerne kan bli særlig viktig da denne elevgruppa også, sammenlignet med andre elever, opplever å få mindre belønninger og anerkjennelse i skolehverdagen (Damm & Thomsen, 2012, s. 121). Det er imidlertid viktig at elevene får tilbakemeldinger som er tydelige og i umiddelbar sammenheng med sin innsats (Damm & Thomsen, 2012, s. 117). Dette støttes også av Rønhovde (2018), som belyser at barn med ADHD trenger hyppigere og tydeligere forsterkninger enn andre barn. Dette skyldes deres behov for ytre motivasjon. Selv om en belønning er stor og attraktiv, har den begrenset effekt hvis det er for lenge mellom hver gang barnet mottar den. Det er mer effektivt med regelmessige og små belønninger, fremfor å motta en større belønning helt til slutt (Rønhovde, 2018, s. 229).

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) vil graden av forutsigbarhet og struktur påvirke elevens opplevelse av trygghet i innlæringen. Hvis elevene opplever mangel på forutsigbarhet og struktur kan de bli utrygge og føle seg usikre, særlig hvis de har liten tro på å lykkes i utgangspunktet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228-230). Tilpasninger fra skolen og lærernes side bør derfor legge til rette for at elever med ADHD sin skolehverdag blir oversiktlig, og stiller faglige krav som er tilpasset den enkeltes forutsetninger (Damm & Thomsen, 2012, s. 80). Forskning viser at dersom omgivelsene ikke er tilstrekkelig strukturerte, vil det dermed kunne øke elevenes symptomer og utfordringer (Brock et al., 2009, s. 98). Spesielt for elever med ADHD, er det viktig å lage individuelle avtaler som ivaretar den enkeltes behov, som for eksempel påminnelser og huskelister (Rønhovde, 2018, s. 226 & 229). I læringssituasjoner kan det være nødvendig at elever med ADHD, på grunn av sine konsentrasjonsvansker, får faglige læringsmål og oppgaver som er oppdelt i mindre og konkrete deler (Damm & Thomsen, 2012, s. 94). På den måten kan elevene sannsynligvis unngå forvirrelser, uro og emosjonelle belastninger (Damm & Thomsen, 2012, s. 104). Veiledning er av stor betydning for elevens fremgang i læringsprosesser. Skaalvik & Skaalvik (2018) peker eksempelvis på at demonstrering av

hvordan en oppgave skal gjøres, og tilbakemeldinger *underveis* i gjennomføringen av oppgaven, vil være viktige faktorer for at læring skal kunne skje effektivt. Slike tilbakemeldinger bør imidlertid være rådgivende og informative om hva elevene kan gjøre for å forbedre seg - heller enn å virke som kommentarer på om prestasjonene deres er gode eller ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 212-213).

3.2 Et salutogent rammeverk

Teorien om salutogenese ble utviklet av Aaron Antonovsky, og handler om det som fremmer god helse. Sentralt i teorien til Antonovsky står begrepet «sense of coherence», som oversettes til «opplevelse av sammenheng (OAS)» på norsk (Antonovsky, 2012). Antonovsky identifiserte tre viktige komponenter hos en gruppe mennesker som hadde opplevd alvorlige traumer, og som likevel klarte å mestre livet overraskende godt i etterkant. Han hevdet at følgende tre komponenter var nødvendige for å oppnå *mestring* og utvikle OAS: Følelsen av *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet* (Antonovsky, 2012, s. 39). Disse komponentene utgjør kjernen i OAS og er viktige beskyttelsesfaktorer mot stress som påvirker livskvaliteten negativt (Antonovsky, 2012, s. 39).

Begripelighet handler om opplevelsen av at det som foregår i omgivelsene våre er forståelig for oss, kan forklares og at det er forutsigbart. Samtidig innebærer det vår evne til å gi mening til- og forstå stressende eller utfordrende situasjoner man møter, i motsetning til at det oppleves kaotisk, uforståelig og tilfeldig (Antonovsky, 2012, s. 39-40). *Håndterbarhet* handler om opplevelsen av å ha ferdigheter og tilstrekkelige ressurser til å kunne håndtere møter med krav og utfordringer på en effektiv måte. Har man høy grad av håndterbarhet, vil man oppfatte hendelser som utfordringer man klarer å takle - selv i svært vanskelige livssituasjoner, og man vil ikke føle seg urettferdig behandlet av livet (Antonovsky, 2012, s. 40). *Meningsfullhet* handler om opplevelsen av at det er en hensikt med de utfordrende situasjonene man står overfor, og at det er verd å møte utfordringer og krav i livet med følelsesmessig innsats og engasjement. Det vil si at man er innstilt på å finne meningen med- og løse utfordringen, og at man håndterer og overkommer den på best mulig måte (Antonovsky, 2012, s. 41). For å kunne utvikle en sterk OAS er det ikke nødvendig at personen opplever *alle* områder i livet som begripelig, håndterbart og meningsfylt. Hovedpoenget er at man selv opplever å ha *noen* områder som er verdifulle og viktige i sitt liv (Antonovsky, 2012, s. 45). Slik vi forstår salutogenese handler begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet om en persons *tro på* at man klarer å motivere seg selv til å mestre utfordringer og stressende situasjoner etter beste evne, ved hjelp av de ressursene man har tilgjengelig i sitt liv. Dette kan muligens beskrives som pågangsmot og vilje til å skape utvikling eller endring.

Ressurser viser til det Antonovsky omtaler som *generelle motstandsressurser*, et begrep som også står sentralt for salutogenese. Generelle motstandsressurser spiller en viktig rolle for å fremme og utvikle en sterk OAS, og viser til egenskaper ved en person, en situasjon eller en gruppe som bidrar til å mestre motgang og andre uunngåelige stressfaktorer i tilværelsen på en vellykket måte (Antonovsky, 1996, s. 15). Det er imidlertid ikke tilstrekkelig at potensielle ressurser finnes for å utvikle en sterk OAS. Personen må også kunne søke etter og ta i bruk slike ressurser for at de skal kunne fungere som en *motstandsressurs* og slik styrke OAS (Antonovsky, 2012, s. 20). Antonovsky listet opp hva som kan ligge under generelle motstandsressurser, deriblant kognitive, verdi- og holdningsbaserte, emosjonelle samt mellommenneskelig-relasjonelle ressurser (Lindström & Eriksson, 2015, s. 29). For vårt prosjekt har vi valgt å kun forholde oss til disse fire

ressursene, da det er disse vi anser som relevante for empirien vår. Disse ressursene kan eksempelvis være indre egenskaper i personen, knyttet til personens nære omgivelser, eller knyttet til personens fjerne omgivelser (Lindström & Eriksson, 2015, s. 30). Det kan forklares som de verktøyene man har tilgjengelig for å håndtere utfordringer, som eksempelvis sosial støtte, god økonomi, kunnskaper og personlige egenskaper (Antonovsky, 2012, s. 140).

Antonovsky omtaler OAS som en grunnholdning eller livsinnstilling som påvirker hvordan vi håndterer utfordringer vi møter gjennom livet, og i hvilken grad man anser ukjente situasjoner som overkommelige, forutsigbare og påvirkelige. Denne grunnholdningen påvirkes også av tidligere erfaringer, hver enkeltes livsvilkår og tilgjengelige ressurser (Walseth & Malterud, 2004, s. 65). En sterk OAS fremmer god psykisk helse og forbindes med økt grad av mestring, optimisme, motstandsdyktighet og livskvalitet generelt. Samtidig fungerer det også som en beskyttende faktor mot emosjonelle vansker, nedstemthet og angst (Lindström & Eriksson, 2015, s. 58). OAS er ikke en mestringsstrategi, men heller en mestringsressurs som fører til at man kan velge den mest hensiktsmessige strategien for å håndtere en hendelse eller løse ulike utfordringer man møter på i livet (Antonovsky, 2012, s. 148; Lindström & Eriksson, 2015, s. 29). Gjennom en salutogen tilnærming ser man mennesker i et ressursperspektiv, hvor deres individuelle styrker, potensialer og utvikling blir vektlagt (Lindström & Eriksson, 2015, s. 78). Et sentralt poeng er forståelsen av at livet ikke alltid er harmonisk, men består av konstante og uunngåelige endringer og utfordringer som krever at man tilpasser seg disse. Antonovsky understreket at mennesker har en medfødt evne til å kunne tilpasse seg. Med dette som utgangspunkt, hevdet han at evnen til mestring i hovedsak er en innstilling (Antonovsky, 2012, s. 141; Sævareid, 2020 s. 45). Han fremhevet også tanken om at ikke alle stressfaktorer er utelukkende negative, men at opplevelser av kriser *også* kan forårsake personlig utvikling (Antonovsky, 2012, s. 103; Walseth & Malterud, 2004, s. 65). Dette forklarte han i lys av en metafor: Forebygging mot drukning er viktig, men desto viktigere er det at man lærer seg å svømme for å selv kunne mestre livets utfordringer (Antonovsky, 1996, s. 14).

3.3 Mestring- og motivasjonsfaktorer

3.3.1 Banduras teori om mestringsforventning

Ifølge Bandura handler forventning om mestring først og fremst om hva man tror at man klarer å gjøre, og at dette er den viktigste forutsetningen for motivasjon. Teorien om mestringsforventning vektlegger altså *troen på* egen kompetanse og evner (Bandura, 1997; 2006). Bandura (2006) pekte på at våre forventninger om mestring vil påvirke hvordan vi tar fatt i og håndterer ulike oppgaver eller situasjoner – slik som hva vi gjør og hvordan vi tenker i disse sammenhengene. Vår mestringsforventning vil altså påvirke i hvor stor grad vi legger inn innsats og utholdenhet for å kunne klare en oppgave, i hvilken grad vi opplever muligheter eller hindringer ved oppgaven, og i hvilken grad vi tenker optimistisk eller pessimistisk i arbeidet med oppgaven (Bandura, 2006). For å bedre kunne forstå hvordan våre mestringsforventninger påvirkes og utvikles, foreslo Bandura (1997) følgende fire kilder til mestringsforventning: 1) *Autentiske mestrings erfaringer*, 2) *Vikarierende erfaringer*, 3) *Verbal overtalelse* og 4) *Tidligere fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner* (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125-132). Våre *autentiske mestrings erfaringer* omtales som å være den sterkeste og viktigste kilden til mestringsforventning, fordi det viser til hvordan våre tidligere erfaringer med en oppgave

er avgjørende for forventningen om å mestre lignende oppgaver senere (Bandura, 1997, s. 80). *Vikarierende erfaringer* viser til hvordan våre forventninger om å mestre en oppgave påvirkes og økes av at noen vi anser oss selv som like, mestrer oppgaven (Bandura, 1997, s. 86-87). *Verbal overtalelse* viser til økt tro på egen mestring av en oppgave eller aktivitet, som resultat av at andre kan «overtale» oss til å ha tro på at vi har de ferdighetene som behøves for å kunne klare det (Bandura, 1997, s. 101). *Tidligere fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner* refererer, i likhet med autentiske mestringserfaringer, til våre tidligere erfaringer knyttet til en oppgave. I hvilken grad de fysiologiske eller emosjonelle reaksjonene påvirket oss positivt eller negativt, er med å avgjøre om vår senere forventning om å mestre oppgaven økes eller svekkes (Bandura, 1997, s. 106).

Forskning viser at elever med høy mestringsforventning, sammenlignet med elever med lav mestringsforventning, er mer utholdende i arbeid med oppgaver og aktiviteter på skolen. I tillegg er elever med høye mestringsforventninger mer motiverte for skolearbeid og de har lavere risiko for emosjonelle reaksjoner slik som bekymringer og angst (Skaalvik, Federici & Klassen, 2015). Elever med høy mestringsforventning kan dermed få en mer verdifull opplevelse med skolearbeid, høyere grad av engasjement til å yte innsats og større grad av motstandsdyktighet knyttet til utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012, som referert i Uthus 2017, s. 160-161). Opplevelser med mestring kan føre til at elever tar med seg disse erfaringene videre i møte med kjente eller nye situasjoner (Bandura, 1997, s. 80). Slik kan elevene få en opplevelse av økt trygghet samt mindre stress og engstelse, hvilket utgjør mestringsforventning som en betydningsfull faktor innen psykisk helse (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 96).

3.3.2 Wigfield & Eccles' motivasjonsteori

Banduras (1997; 2006) teori om mestringsforventning har flere likhetstrekk med Wigfield & Eccles (2020) sin teori kalt *Situated Expectancy-Value Theory* (SEVT), som er en nylig utvidelse av deres tidligere Expectancy-Value Theory (EVT). Skilnaden mellom Bandura og Wigfield & Eccles' teorier er imidlertid den store vektleggingen av verdier innenfor SEVT, hvor heller kognitive forventninger om å mestre fremtrer hos Bandura.

SEVT består av en vid modell som er laget for å forstå de underliggende prosessene knyttet til elevens motivasjon. Modellen fokuserer på samspillet mellom enkeltelevens *forventninger* til suksess og deres subjektive *verdier* i ulike situasjoner - og hvordan dette har betydning for og påvirker motivasjonen. En elevs motivasjon kan forstås ut ifra den grad eleven har lyst til å gjøre en aktivitet, og hvor stor innsats eleven er villig til å legge i denne aktiviteten. Motivasjon for å gjøre aktiviteten avhenger dermed av hvor stor verdi den har for eleven, samt de forventninger hen har om å kunne klare den. SEVT vektlegger altså hvilke verdier og forventninger enkeltelever har om å kunne mestre ulike oppgaver og aktiviteter (Wigfield & Eccles, 2020, s. 164). Forventningene viser til mestring og suksess underveis i en oppgave eller aktivitet, heller enn det å oppnå et spesifikt resultat. Forventningene kan være påvirket av flere faktorer, slik som blant annet tidligere mestringserfaringer, aktivitetens vanskelighetsgrad, samt prestasjoner og fremgang. Verdier omtales som å være avgjørende for at motivasjonen skal kunne vedvare over tid, hvilket betinger at eleven bør oppleve oppgaven eller aktiviteten som *verdifull*. Verdier kan bunne i elevens oppfatning av seg selv, men kan også ha kommet som resultat av innflytelse, holdninger og forventninger fra personer rundt, slik som venner og lærere. Det antas at en korrelasjon mellom verdier og forventningene har stor påvirkning

på motivasjonen, positivt og negativt, da de forsterker hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186; Wigfield & Eccles, 2020, s. 164).

Videre i oppgaven vil vi ta utgangspunkt i ett av de fire aspektene ved det som kalles *Subjective task values* (STV) i SEVT-modellen. STV kan øke forståelsen for en elevs verdier knyttet til ulike oppgaver og aktiviteter, og inneholder følgende fire aspekter: 1) *Indre verdi*, 2) *Personlig verdi*, 3) *Nytteverdi* og 4) *Kostnad* (Eccles & Wigfield, 2020, s. 4-5; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186). Alle de fire aspektene vil kunne opptre i varierende grad, fra svært lav til meget høy, avhengig av den enkelte elevs motivasjon til å engasjere seg i en aktivitet eller oppgave (Eccles & Wigfield, 2020, s. 5). Funn i empirien gjør at vi vil avgrense oss til kun å bruke indre verdi i drøftingen. Samtidig vil vi trekke frem at Eccles & Wigfield veksler mellom å omtale indre verdi som *intrinsic value* og *interest value* (Eccles & Wigfield, 2020, s. 4). Videre i oppgaven vil vi ta utgangspunkt i nettopp dette aspektet, og kommer til å omtale det som *interesseverdi* fordi vi anser det å være relevant når vi senere skal diskutere flere av våre funn fra empirien. *Interesseverdi* (indre verdi) refererer til gleden eleven har av å gjøre en oppgave eller aktivitet, og kan ses i sammenheng med hvor stor interesse eleven har for oppgavens eller aktivitetens innhold og tema. Når eleven opplever *høy* interesseverdi knyttet til en oppgave, kan dette resultere i et dypt engasjement som gjør at eleven både kan og ønsker å holde på med oppgaven i lang tid (Eccles & Wigfield, 2020, s. 4-5; Wigfield & Eccles, 2020, s. 168).

4. Metodisk tilnærming og forskningsdesign

I dette kapitlet gjør vi rede for våre metodiske vurderinger og valg vi har tatt underveis i vår prosess med datainnsamling, samt hvordan vi ellers utarbeidet vårt prosjekt. I det følgende vil vi beskrive våre fremgangsmåter og kvalitetssikringer i forskningsprosessen. Deretter vil utvalgsprosessen og presentasjon av prosjektets informanter beskrives, før vi presenterer metodene vi har benyttet for datainnsamlingen. Videre vil prosessen med bearbeiding av datamaterialet presenteres, slik at leseren får innsikt i hvordan vi har gått frem for å kunne analysere og deretter presentere studiens sentrale funn. Til slutt belyser vi metodiske refleksjoner rundt studiens pålitelighet, gyldighet, overførbarhet samt etiske overveielser knyttet til forskningsarbeidet.

Prosjektet vårt er basert på en fenomenologisk tilnærming, ettersom vi har som hensikt å undersøke og belyse hvordan et utvalg informanter opplever og forstår et gitt fenomen. Dette innebærer at vi, gjennom datainnsamling og analyse, søker å forstå informantenes subjektive opplevelser og tolkninger av fenomenet fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I prosjektet utforsker vi hvordan elever opplever å leve med ADHD, i tillegg til faglige og sosiale utfordringer som kan oppstå som følge av tilstanden. Vi har valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode for å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Valget av metode begrunnes med at prosjektet vårt involverer relativt få informanter, hvor målet er å oppnå en dypere forståelse av informantenes opplevelser knyttet til fenomenet vi skal undersøke. Disse elementene er også noen av kjennetegnene ved kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning innebærer ofte et nært samspill mellom forsker og informant. Typiske metoder for datainnsamling inkluderer blant annet observasjon og intervju av prosjektets informanter (Tjora, 2021, s. 17). Målet med kvalitativ forskning er i større grad å oppnå forståelse enn å gi forklaringer, i motsetning til kvantitativ forskning. Ofte er fokuset å oppnå en forståelse av hvordan informantene erfarer, tenker om, og opplever verden (Krumsvik & Jones, 2019, s. 19; Tjora, 2021, s. 27). Flexibiliteten med kvalitativ forskning gjør at man kan gjøre endringer og tilpasninger underveis, slik som å justere metoden basert på nye oppdagelser som dukker opp (Thagaard, 2018, s. 16). Som uerfarne forskere appellerte strukturen og den samtidige friheten til å foreta endringer underveis i forskningsprosessen til oss. Dette bidro til avgjørelsen om å benytte kvalitativ metode. Selv om det tidvis har vært utfordrende å ikke ha en fast og bestemt struktur, har også friheten vært betryggende ved at vi fortløpende har kunnet tilpasse og finjustere elementer i prosjektet.

4.1 Utvalg og presentasjon av informanter

I vår studie har vi valgt å inkludere to typer informanter: tre elever og tre lærere. Siden det i en masteroppgave er begrenset med tid, vil også antallet informanter begrenses i en viss grad for at det skal være gjennomførbart. På grunn av dette tenkte vi at det å inkludere to ulike grupper informanter, kunne medføre et bredere spekter av perspektiver, selv om vi kun har seks informanter totalt.

Vi bestemte oss for noen inkluderings- og ekskluderingskriterier som informantene måtte oppfylle. Vi startet med å utarbeide kriterier til elevinformantene. Til å begynne med ønsket vi å inkludere elever som er deltakere på SFM og har en ADHD-diagnose, og valgte dermed å ekskludere deltakere uten diagnosen. Disse valgene ble tatt slik at vi kunne utforme mer avgrensede forskningsspørsmål. For lærerinformantene ønsket vi å inkludere

de aktuelle elevene sine lærere. Kriteriene innebar at de måtte ha god kjennskap til den aktuelle eleven og ha fulgt elevens skolehverdag over lengre tid. Årsaken til dette bunnet i et ønske om informasjon og beskrivelser av observerte endringer i skolehverdagen hos elevinformantene. Vi endte imidlertid opp med å inkludere fagarbeidere og assistenter etter dialog med kontaktpersonen vår ved skolen. Dette valget ble tatt da vi fikk informasjon om at det ville bli mer relevant for noen av elevinformantene, siden en fagarbeider eller assistent kunne ha et bedre utgangspunkt for å ha observert eventuelle endringer. Noen av disse ansatte har fulgt elevene tett over lengre tid og har dannet gode relasjoner til elevene. Samtidig har de også fulgt elevene både på skytebanen, i klasserommet og i skolehverdagen for øvrig. Vi vil videre omtale informantene i denne gruppen som «lærere», uavhengig av deres offisielle yrkestittel. Denne avgjørelsen ble tatt for å bedre kunne ivareta informantenes anonymitet.

Før oppstart av rekrutteringsprosessen tok veileder kontakt med skolen og det som ble vår kontaktperson, for å avklare om det var mulighet for oss å gjennomføre forskningen. Da vi fikk positiv tilbakemelding, sendte vi et informasjonsskriv til kontaktpersonen vår som videresendte dette til de aktuelle elevenes foresatte. Informasjonsskrivet inneholdte beskrivelse av oss og masterprosjektet, med spørsmål om de og barnet deres ville delta. De som svarte at de ønsket å delta, leverte den signerte svarslippen tilbake til kontaktpersonen vår. Deretter sendte vi den offisielle forespørselen med samtykkeskjema om å delta i forskningsprosjektet. Samtykkeskjema ble sendt per post, og levert tilbake til kontaktperson med samtykke om å delta eller ikke. Vi ble svært fornøyde da fire av fem aktuelle kandidater var positive til å delta. I ettertid endret en av elevene mening og takket nei til å delta. De aktuelle lærerne ble spurt av- og ga tilbakemelding til kontaktperson om de ønsket å delta eller ikke, før vi sendte et samtykkeskjema som de signerte og leverte fysisk til oss før første intervju. Studien endte dermed opp med tre elevinformanter samt tre lærerinformanter.

Vi har gitt elevinformantene pseudonymene Silje, Åge og Tim for å anonymisere deres virkelige navn. Lærerinformantene har vi valgt å omtale som læreren til Silje, læreren til Åge og læreren til Tim. Skyteinstruktørene vil tidvis omtales som «SI». For å sikre anonymitet, har vi valgt å ikke oppgi noen av elevenes klassetrinn eller alder, utover at «Skyting for mestring» er et tilbud for skolens elever ved 5.-10.trinn og at alle elevinformantene har deltatt på SFM i mer enn seks måneder. I motsetning til de to andre elevinformantene, er Tim fritatt fra ordinær undervisning. Han følger derfor et eget opplegg på skolen hvor skytetreningen inngår som en del av dette. Tim er også den eneste av elevinformantene som informerte oss om at han bruker medisin for ADHD, uten at vi stilte noen av elevene spørsmål om dette. Læreren til Silje har fulgt Silje i ca. to og et halvt år. Hun har også flere års erfaring som skyteinstruktør på SFM, noe vi anså som en fordel da hun har god kunnskap om tiltaket. Læreren til Åge har kjent Åge i flere år. Han har jobbet med elever som deltar på SFM helt siden han startet å jobbe ved skolen, og har positive erfaringer med tiltaket. Læreren til Tim har fulgt Tim i flere år. Hun er ikke skyteinstruktør selv, men er godt kjent med SFM da hun over flere år har fulgt deltakerne til skytetrening. I fellesarealet er hun aktivt med på brett- og kortspill og snakker med elevene mens de venter på sin tur for å komme inn på skytebanen.

4.2 Intervju som metode

En av de mest brukte metodene for datainnsamling innen kvalitativ forskning er ulike former for intervju (Thagaard, 2018, s. 89). For det kvalitative intervjuet er et av målene å søke forståelse av verden slik den oppleves av informantene og belyse betydningen av deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21). Vi har valgt å benytte *semistrukturerte intervju* for vår datainnsamling (Krumsvik, 2019c, s. 166). Semistrukturerte intervjuer egner seg nemlig godt for å få en dypere forståelse av informantens tanker, følelser, erfaringer og perspektiver knyttet til et bestemt tema eller fenomen, i samsvar med fenomenologien (Tjora, 2021, s. 128). Ettersom vi ønsket å få tilgang til våre informanternes erfaringer og forståelser knyttet til ADHD i skolehverdagen, anså vi nettopp semistrukturerte intervju som et gunstig verktøy. Under semistrukturerte intervjuer får informanten mulighet til å tenke høyt og å komme med avsporinger fra intervjuets hovedtema. Dette kan bidra til interessante og uforutsette funn som kan medføre en utvidet forståelse (Tjora, 2021, s. 132). I forkant av intervjuet lager forskeren ofte en semistrukturert intervjuguide som inneholder tema eller spørsmål som skal dekkes. Denne bidrar til å gi forskeren en struktur for intervjuet, og kan fungere som en støtte underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Siden vi ikke har erfaring med å intervju andre og var noe nervøse i forkant av gjennomføringen, var det betryggende å vite at vi kunne utforme intervjuguiden og bruke dem som en støtte underveis i intervjuene. Selv om det er noen forhåndsbestemte rammer, er intervjustrukturen relativt fleksibel. Det innebærer at forskeren kan tilpasse samtalen underveis, som å legge til spontane spørsmål om andre tema eller justere spørsmålene slik at de passer med informantens beskrivelser (Thagaard, 2018, s. 91). Det vil si at samtalen ikke begrenser informantene i å bidra med uventede kommentarer eller utdype sine utsagn. Samtidig får forskeren muligheten til å etterspørre utfyllende og konkrete svar ved å stille oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 178). Vi anså det som en fordel å ha mulighet til å stille oppklarende spørsmål gjennom intervjuene, nettopp for å be informantene utdype eller oppklare interessante eller uklare utsagn.

4.2.1 Intervjuguide

Temaene og spørsmålene i intervjuguidene utformet vi med utgangspunkt i problemstillingen og de to forskningsspørsmålene, noe som kan bidra til koherens i prosjektet (Krumsvik, 2019b, s. 82). Siden vi har to forskjellige grupper informanter, utarbeidet vi først to ulike intervjuguiden med tema, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål som kunne bli relevante. Begge guidene inneholder samme tema, mens spørsmål og formuleringer ble tilpasset informantgruppene. Temaene ble delt inn i: *åpningsspørsmål, hvordan har skytetrening påvirket deg/eleven faglig, og hvordan har skytetrening påvirket deg/eleven sosialt*. Åpningsspørsmålene har en mer uformell karakter fordi det kan bidra til en mer avslappet stemning for informantene underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Åpningsspørsmålene er eksempelvis fra elevguiden: «Hva liker du å gjøre på fritiden?», og fra lærerguiden: «Hvor lenge har du jobbet med elever som har vært med på skyting for mestring?». En utfordring under utformingen var å tilpasse språket tilstrekkelig til elevenes nivå, samt å finne gode og tydelige formuleringer. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil språket som brukes i intervjuer med barn ha en direkte innflytelse på barnets forståelse av spørsmålene. Dette kan igjen påvirke gyldigheten og kvaliteten på det elevene forteller om de faktiske erfaringene og opplevelsene sine (s. 175).

I utgangspunktet ønsket vi å benytte åpne spørsmål for å fremme refleksjon. Etter første lærerintervju innså vi at hovedspørsmålene heller var formulert som lukkede spørsmål. Oppfølgingsspørsmålene var i større grad formulert som åpne spørsmål. Lærerne ga oss tilbakemelding om at det kunne bli vanskelig med *for* mange åpne spørsmål for enkelte av elevene. Vi valgte derfor å inkludere både lukkede og åpne spørsmål i elevintervjuene. Et av hovedspørsmålene i elevguiden var: «Synes du noe har forandret seg, blitt bedre eller verre, *etter* at du ble med på skytetrening?», med tilhørende oppfølgingsspørsmål: «Kan du gi et eksempel? Hvordan oppleves/føles det?». Vi ble overrasket over at vi gjorde så mange revideringer av guidene underveis, og at de ble mer tilpasset hver enkelt elev. Det var betryggende å vite at man ofte må gjøre revideringer underveis i intervjuprosessen når man driver med kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 144). Den første revideringen gjorde vi i etterkant av lærerintervjuene, hvor vi spurte om de kunne se over intervjuguiden for elevene, og ba om forslag til forbedring. Vi anså det som en styrke, og tenkte at det kunne føre til høyere kvalitet i datamaterialet fordi intervjuene ble tilpasset elevene individuelt. Vi valgte å utforme en ekstra guide i samråd med den ene elevens lærer. Dette resulterte i to ulike intervjuguider for elevene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det viktig å i størst mulig grad skjerme eleven fra unødvendig ubehag i, under og etter intervjusituasjonen (s. 107). Av den grunn tilpasset vi spørsmålene deretter, for å ivareta elevens integritet. Avslutningsvis i intervjuguidene er det spørsmål om informantene ønsker å tilføye eller spørre oss om noe, og i elevguidene la vi til en påminnelse om at det er lov å trekke seg fra prosjektet.

4.2.2 Gjennomføring av intervju

Det ble gjennomført totalt seks intervju; tre lærerintervju og tre elevintervju. Lengden på lærerintervjuene varierte fra 18 til 23 minutter, mens elevintervjuene hadde lengde på 24 til 50 minutter. Silje ønsket å sitte igjen med oss i 13 minutter etter at vi informerte henne om at vi ikke hadde flere spørsmål, og den totale lengden på samtalen ble derfor 50 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på et grupperom på lærerfløya ved skolen for å skjerme informantene i mest mulig grad. Vi gjennomførte alle lærerintervjuene *før* elevintervjuene, slik at vi kunne be lærerne om tips til intervjugjennomføringen med elevene og om det var noe vi måtte ta hensyn til o.l. Tidspunktene for intervjuene ble avtalt med lærerne ut fra hva som passet deres og elevenes timeplan best. Samtidig fikk alle elevinformantene tilbud om å ha med en kjent lærer under sitt intervju, noe Tim valgte å gjøre. Elevene hadde sett oss noen ganger før intervjuene, noe vi gjorde bevisst for at det ikke skulle føles så kunstig for elevene å snakke med oss.

Vi ønsket å benytte lydopptaker under intervjuene. Bruk av lydopptak frigjør forskerens oppmerksomhet i intervjusituasjonen slik at man i større grad kan rette oppmerksomheten mot informantene, og kan dermed bidra til en god flyt gjennom samtalen. Hvis man ikke bruker lydopptaker kan det føre til at man går glipp av viktige og interessante detaljer, som igjen kan svekke kvaliteten og troverdigheten av analysen (Tjora, 2021, s. 180-181). Vi anså bruk av lydopptak som en fordel for prosjektets neste steg med transkribering av intervju og senere analyse. Under alle intervjuene benyttet vi lydopptaker gjennom Nettskjema, samt en lydopptaker lånt fra NTNU for å sikre at detaljene ikke gikk tapt. Samtidig vil vi understreke at alle informantene samtykket, både skriftlig og muntlig, til at intervjuene ble tatt opp.

I forkant av intervjuene avklarte vi hvem som skulle lede intervjuet, hvor vi vekslet på hvem som skulle ha hovedansvaret i de ulike intervjuene. Vi opplevde det positivt at den

som ikke hadde hovedansvar også bidro med spørsmål, og følte at det ga intervjuene et mer samtaleaktig preg. Vi hadde avtalt med elevenes lærere å møte hver enkelt elev ved skolens hovedinngang før intervjuet. Vi gikk deretter sammen til grupperommet samtidig som vi småpratet om dagen deres. Da vi kom inn på rommet hvor intervjuene skulle foregå, informerte vi om at de kunne sette seg der de ville og at de gjerne måtte forsyne seg med saft, sjokolade og kjeks som vi hadde gjort klart på forhånd. Samtlige av informantene satte seg slik at deres ansikter var vendt mot oss. Særlig under elevintervjuene prøvde vi bevisst å sette oss litt mer til siden, slik at intervjusituasjonen ikke skulle virke veldig alvorspreget. For å ufarliggjøre intervjuene i størst mulig grad, startet vi med å fortelle litt om oss selv og hva samtalen kom til å handle om. Vi trakk fram at vi var svært takknemlige for deres deltakelse, og at vi var interesserte i å høre *deres opplevelser og erfaringer*. Vi påpekte at det ikke var noen riktige eller gale svar. Etter informasjon om oss selv, prosjektet og hvorfor vi ønsket å snakke med informantene, informerte vi om bruk av lydopptaker under intervjuet. For å ufarliggjøre lydopptakeren, forklarte vi at vi skulle slette lydopptakene umiddelbart etter at intervjuene var transkribert. I tillegg spøkte vi med at det kom til å være til stor hjelp for oss da vi har veldig lett for å glemme ting, siden vi selv har ADHD. Det virket som at elevinformantene ble interesserte og senket skuldrene da vi fortalte at vi har ADHD selv. Vi opplevde at dette hadde positiv innvirkning på atmosfæren under intervjuene. Det oppsto mye latter i rommet, særlig da vi forklarte enkelte spørsmål ved å knytte inn egne erfaringer når elevene ytret usikkerhet rundt hva vi mente. Det var tydelig at elevene kjente seg igjen i flere av våre eksempler på det å leve med ADHD. Før vi startet lydopptakeren og intervjuene, ga vi informantene anledning til å stille oss spørsmål. Vi forsikret oss deretter om at det var greit for informantene at vi brukte lydopptaker. Underveis i intervjuene støttet vi oss på intervjuguidene, i tillegg til å stille spontane spørsmål som dukket opp knyttet til det informantene formidlet.

Under lærerintervjuene opplevde vi stort sett å få utfyllende svar, men tidvis også noen korte og mindre utdypende svar. Vi opplevde at en av lærerne syntes det var vanskelig å svare på spørsmål om endringer hos eleven, særlig da vi stilte spørsmål om hen kunne sammenligne hvordan eleven var før og nå. I elevintervjuene stilte vi en kombinasjon av åpne og mer lukkede spørsmål, og brukte et aldersadekvat språk hvor vi unngikk å bruke fremmedord. Disse faktorene ble gjennomtenkt i forkant av intervjuene i håp om at det kunne bidra til at elevene følte seg komfortable med å dele sine tanker og erfaringer. I etterkant reflekterte vi omkring bekymringer knyttet til om vi egentlig fikk svar på det vi spurte om. Vi kom imidlertid fram til at det kan være nødvendig å stille forskjellige spørsmål til tre ulike informanter for å kunne bygge videre på det elevene fortalte. Åge svarte eksempelvis med utdypende og beskrivende svar hvor han viste til konkrete eksempler, mens Silje og Tim ga kortere svar og forholdte seg mer rolige og tilbaketrukne under intervjuene. I etterkant har vi reflektert mye rundt fordeler og ulemper med gjennomføringene. Vi anser det som en stor fordel at vi kun gjennomførte et intervju per dag. Dette gjorde at vi kunne prosessere og diskutere informasjonen som kom fram like etter intervjuene. Vi gjorde lydopptak av våre muntlige refleksjoner i etterkant av intervjuene, noe som har vært til stor hjelp med å fordøye og bli påminnet mye verdifull informasjon.

4.3 Observasjon som metode

Selv om vi tillegger intervjuene mest vekt gjennom prosjektet, tenkte vi at det i tillegg ville være en fordel å gjennomføre observasjon av elevene på skytetrening og i klasserommet. Et viktig aspekt ved observasjon som metode, er at det kan gjøre forskeren mer oppmerksom på hva mennesker *gjør*. Gjennom intervju blir man i større grad oppmerksom på det mennesker *forteller at de gjør* (Tjora, 2021, s. 62). Vi ønsket å benytte observasjon som metode for å muligens kunne tilføre bredere funn til prosjektet. Hovedtanken vår var et ønske om å gjøre funn som validerte funn fra intervjuene, eller få tilført nye funn. Slik kan man også registrere ulikheter mellom det informantene forteller i intervjuene, med det de gjør. Videre er observasjoner sentrale for å tilføre informasjon om ubevisste handlinger som informantene ikke er klare over at de gjør, og derfor ikke nevner under intervju (Krumsvik, 2019c, s. 181-182). I forkant av observasjonene var vi spent på å kunne sammenligne data fra observasjoner i klasserommet og skytetreningen med intervjudata, for å se hvorvidt det er forskjeller og ulikheter mellom informantenes faglige og sosiale fungering. Under observasjonene var vi særlig interessert i å observere det sosiale samspillet og se det i lys av ADHD-tematikk, da vi tenker at elevgruppen med ADHD-relaterte utfordringer kan oppleve og fungere forskjellig avhengig av konteksten de er i.

4.3.1 Observasjonsguide

Vi valgte å utarbeide en veiledende observasjonsguide. Denne fungerer som et hjelpemiddel for å systematisere og avgrense datainnsamlingen (Gjøsund & Huseby, 2017, s. 48). Guiden bidro til å avgrense observasjonene til et fokus på følgende utvalgte faktorer: *sosialt samspill, selvstendighet, påvirkning av hendelser i og utenfor klasserommet, samarbeid og beskjedgivning*. Observasjonsguiden ga oss som forskere en systematisk ramme for datainnsamlingen, og hjalp oss med å fokusere på det som var relevant for oss å observere. For å holde oversikt utformet vi observasjonsguiden slik at punktene vi ønsket å observere hadde en tom rute tilhørende hvert punkt, som var ment til å skrive notater underveis. En utfordring med observasjon som metode er at det kan være utfordrende å notere alle detaljer, noe som kan medføre tap av viktig informasjon (Gjøsund & Huseby, 2017, s. 52). Av den grunn forsøkte vi å holde oss mest mulig til observasjonsguiden. Vi valgte å innta en ikke-deltakende observatørrolle da vi observerte informantene i autentiske situasjoner. En ikke-deltakende observatørrolle innebærer at man ikke deltar aktivt i de situasjonene som observeres, og man unngår i større grad å påvirke situasjonen og dermed også datamaterialet (Gjøsund & Huseby, 2017, s. 49). Vi ønsket ikke å ta for mye oppmerksomhet da det sannsynligvis kunne ha påvirket og forstyrret informantenes handlinger, og slik også påvirke datainnsamlingens pålitelighet.

4.3.2 Gjennomføring av observasjon

Vi gjennomførte sju observasjoner av elevinformantene i perioden 18. desember 2023 til 29. februar 2024. Antall observasjoner ble fordelt og gjennomført på følgende arenaer: Tre observasjoner i elevenes klasserom, en i skolekantina og resterende observasjoner ble gjennomført på skytebanen og i fellesarealet. Alle klasseromsobservasjonene varte i en skoletime på 45 minutter, og observasjonene på skytebanen varte i ca. 75 minutter. Under våre observasjoner på skytebanen og i fellesarealet vekslet vi mellom å være inne på skytebanen og i fellesarealet samtidig, og fordelte oss slik at en var inne på skytebanen og den andre var i fellesarealet. Vi observerte en av elevinformantene i klasserommet to ganger, da eleven hadde en atypisk time under vår første observasjon. Elevens lærer

anbefalte oss å observere en vanlig undervisningstime for å få et godt og reelt inntrykk av skolehverdagen til informantene.

Vi fordelte de syv punktene i observasjonsguiden slik at en forsker hadde ansvar for å observere fire punkter, og den andre hadde ansvar for tre punkter. Dette avgjorde vi da vi innså at det ville bli for krevende å følge med på alle de syv punktene samtidig. Denne fordelingen opplevde begge to at fungerte bra. I etterkant av hver observasjon, reflekterte vi rundt våre umiddelbare tanker og inntrykk. To av disse samtalene ble tatt opp på lydopptaker, slik at vi bedre kunne huske det vi pratet om til senere. Observasjonene ble bevisst gjennomført i forkant av intervjuene med elevene, slik at vi hadde mulighet til å revidere intervjuguiden ved å inkludere potensielle spørsmål som dukket opp underveis i observasjonene. I etterkant hadde vi nemlig en del spørsmål som vi ikke hadde tenkt på før utformingen av intervjuguiden. Dermed førte det til et valg om å revidere intervjuguiden før elevintervjuene.

Underveis i observasjonene vekslet vi mellom å notere på PC og for hånd, noe grunnet preferanse og av praktiske årsaker. Inne på skytebanen var det ikke mulig å sitte, og det var derfor upraktisk å ta med en PC inn for å notere. Selv om vi i forkant hadde tenkt å innta en ikke-deltakende rolle, ble dette vanskelig under enkelte observasjoner. I en av observasjonene ble vi invitert inn i samtalen av læreren, i en annen var elevinformanten veldig bevisst vår tilstedeværelse og snudde seg ofte mot oss, og på skytebanen følte det unaturlig å ikke engasjere oss i informantens aktiviteter. Det vil si at vi ikke hadde ikke-deltakende observatørroller, men heller interaktive observasjonsroller i deler av enkelte observasjoner (Tjora, 2021, s. 71). Dette var også et valg vi tok for å «lette stemningen» i rommet slik at de andre elevene også kunne bli mer komfortable med vår tilstedeværelse. Vi opplevde det som svært positivt å kunne snakke med alle elevinformantene i en mindre formell setting, og å bli invitert med på brettspill av Silje. Selv om det i utgangspunktet ikke var planen, kan observasjoner hvor forskeren deltar i større grad enn ved ikke-deltakende observasjoner medføre en forståelse fra innsiden av den observerte situasjonen (Thagaard, 2018, s. 70). Thagaard (2018) nevner samtidig at det også kan være en fordel når man ikke har god kjennskap til feltet man undersøker (s. 74). Med andre ord kan endringer under observasjonsprosessen ha bidratt med andre funn enn det vi hadde tenkt, noe som ikke nødvendigvis er negativt.

4.4 Bearbeiding av data

I det følgende vil vi redegjøre for hvordan vi har gjennomført prosessen med å bearbeide vårt innsamlede datamateriale.

4.4.1 Transkriberingsprosessen

Transkribering er kort sagt prosessen med å gjøre om muntlig tale til en skriftlig tekst, og er nødvendig for å senere gjøre en analyse av meningsinnholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Også her er det mange avgjørelser som må tas, blant annet om man vil transkribere på dialekt. Ved å normalisere transkripsjonene, altså ikke transkribere på dialekt, kan dette bidra til å ivareta informantens anonymitet (Tjora, 2021, s. 186). For å i størst mulig grad ivareta informantens anonymitet, valgte vi derfor å transkribere intervjuene på bokmål, og har kun med noen få særegne dialektord der vi ikke fant noen god skriftlig oversettelse til bokmål. Prosessen med å transkribere startet umiddelbart etter første intervju, og fortsatte til datainnsamlingen ble ferdig i februar 2024. For å være tidsbesparende valgte vi å kombinere automatisk transkripsjon i

Nettskjema først, hvor vi renskrev transkripsjonene manuelt i etterkant. For å gjøre transkripsjonene oversiktlige og anonymiserte, gikk mye tid av renskrivingen ut på å tydeliggjøre hvem som sa hva. For å tydeliggjøre dette, lagde vi noen forkortelser. Læreren til Åge forkortes til «LÅ», læreren til Silje til «LS» og læreren til Tim til «LT». For å skille mellom elevinformantene valgte vi å bruke pseudonymene også i transkripsjonene. Forkortelsene vil også benyttes videre i presentasjonen av empirien. Samtidig ble stedsnavn og navn på andre personer enn informantene erstattet med: ____ for å bevare anonymiteten. Vi valgte å signalisere for leseren at vi har delt opp et sitat når det står slik: (...). Dersom det er uklart hva informantene refererer til i sitatene har vi valgt å tydeliggjøre dette ved å skrive presiseringen med slike tegn: [blinken]. Vi hadde ikke tenkt at vi kom til å bruke så mye tid på å renskrive de automatiske transkripsjonene, men oppdaget raskt at dette var nok en tidkrevende prosess. Alle intervjuopptakene ble gjennomgått flere ganger før vi kunne ferdigstille transkripsjonene. Etter ferdigstillingen ble alle intervjuopptakene slettet fra Nettskjema og fra lydopptakerne vi lånte fra NTNU.

4.4.2 Analyseprosessen

Det finnes ulike kvalitative tilnæringer for å analysere datamaterialet som innhentes, og vi har valgt å basere oss på en *Stegvis-deduktiv induksjon* (Tjora, 2021). Grunnen til at vi valgte denne analysetilnærmingen er strukturen den kan tilby i en ellers kaotisk analyseprosess. Fordelen ved denne metoden er både fleksibiliteten og strukturen den gir, noe som kan være gunstig for uerfarne forskere (Tjora, 2021, s. 57). Tjora (2021) forklarer at ved å bruke SDI-metoden starter man induktivt med koding, altså ved å se systematisk etter de små detaljene i empirien. Deretter jobber man trinnvis mot de mer deduktive stegene for å se etter mønstre i sentrale tema som kommer frem av empirien. Samtidig vil man i de deduktive stegene se etter sammenhenger mellom teoretiske perspektiver og empirien. Målet i SDI-modellens siste steg er teoriutvikling, som handler om at man utvikler nye ideer eller teorier på bakgrunn av det man kommer frem til av å se analysen av empirien i sammenheng med teoretiske perspektiver (Tjora, 2021, s. 20). Teoriutvikling kan forklares som en dynamisk prosess gjennom samspillet mellom empiri og teori. Det betyr at man analyserer studiens empiri for å kunne utvikle ideer og teoretiske perspektiver, samtidig som man benytter teorien for å tolke og opparbeide seg en grundigere forståelse av empirien (Thagaard, 2018, s. 184). Ved å ta utgangspunkt i empirien, analysere og deretter drøfte sentrale funn kan man med andre ord utvikle en ny eller utvidet teoretisk forståelse. Det er derimot ikke et krav eller forventning om å utvikle ny teoretisk forståelse gjennom arbeidet med en masteroppgave (Tjora, 2021, s. 252). Planen var å bli ferdig med datainnsamlingen i løpet av januar for å komme tidlig i gang med analyseprosessen. Vi ble imidlertid forsinket grunnet mye ekstremvær og sykdom, men vi var allikevel fornøyde med å ha gjennomført alt av datainnsamling innen utgangen av februar.

Vi startet hver for oss med å lese nøye gjennom transkripsjonene på papir, før vi på nytt leste gjennom og noterte det som fremsto som sentrale utsagn, samt egne tanker. Deretter startet prosessen med å lage koder. Ifølge Tjora (2021) vil koding regnes som første trinn i analyseprosessen og er en sentral del av det induktive aspektet ved SDI-metoden. Hensikten med kodingen er å trekke ut de viktigste elementene i datamaterialet, redusere mengden, i tillegg til å tilrettelegge for at datamaterialets detaljer kan lede til nye perspektiver og ideer. For at kodingen skal være empirinær er det sentralt å lage koder som bruker fraser eller ord som skiller seg ut i datamaterialet, som også hjelper forskeren med å huske koblingen til materialet (Tjora, 2021, s. 218-219). I denne fasen

var det tidvis krevende å *kun* forholde seg til empirien uten å fokusere på assosiasjoner som dukket opp til det teoretiske. Underveis i kodingen var det interessant å legge merke til små detaljer vi ikke la merke til under intervjugjennomføringene, og vi ble imponert over elevinformantenes refleksjonsevne. Etter å ha kodet intervjutranskripsjonene for hånd, la vi det inn digitalt i Teams - en prosess som også tok lengre tid enn forventet. Da vi deretter gikk gjennom og kodet observasjonsnotatene oppdaget vi at mange av kodene fra intervjutranskripsjonene gikk igjen. Flere av observasjonene støttet opp under det som kom fram i intervjuene, og vi brukte derfor eksisterende koder fra intervjuene til koding av observasjonene.

Neste steg i prosessen var å sortere kodene til kodegrupper. Å samarbeide om kodingen kan øke både innsikt og kollektiv bevissthet omkring det empiriske materialets innhold, som dermed kan styrke analysens kvalitet (Tjora, 2021, s. 256). Ifølge Tjora (2021) er kodegruppering også et induktivt trinn av analysen, som innebærer å sortere kodene og gruppere dem etter tematisk likhet. Samtidig kan irrelevante koder sorteres ut og grupperes som en restgruppe (Tjora, 2021, s. 229-230). Vi startet sammen med å samle kodene som var tilnærmet like og omhandlet det samme. De kodene som ikke passet inn i eksisterende kodegrupper, ble enten grunnlaget for en ny kodegruppe eller plassert i en restgruppe dersom vi var usikre på plassering. Arbeidet med kodegruppering gjorde vi *grundig* og vi var svært kritiske gjennom hele prosessen. Vi diskuterte høyt med hverandre hvor kodene kunne passe og argumenterte for alle mulige grupperinger. Kodegruppene man sitter igjen med danner nemlig grunnlaget for hvilke hovedtema man har i analysen, noe som betyr at dette arbeidet vil påvirke og strukturere både analyse- og resultatkapitlene i oppgaven (Tjora, 2018, s. 50). Det var krevende å gruppere kodene slik at kodegruppen både hadde en tematisk likhet innad i gruppen, og samtidig skilte seg tydelig fra de andre gruppene. I første omgang endte vi opp med 21 kodegrupper, noe som opplevdes overveldende. Ettersom det ikke er anbefalt med mer enn tre til fem kodegrupper fortsatte prosessen med å redusere antall kodegrupper ved å slå de sammen med lignende grupper (Tjora, 2021, s. 232).

Underveis fikk vi en del tanker om hvordan vi kunne redusere de 21 kodegruppene til å bli færre grupper. Vi diskuterte hvordan de 21 kodegruppene kunne ses i sammenheng og deretter slås sammen. Vi endte opp med ni forslag til nye kodegrupper, og fordelte de 21 kodegruppene under de nye gruppene. De fleste kodegruppene endte opp under kun én av de nye gruppene, mens noen passet under flere. Det neste steget ble derfor å diskutere hvor gruppene som passet under flere kodegrupper skulle plasseres. Da alle gruppene ble plassert i de ni nye kodegruppene, var det enklere å se hvilke grupper som kunne slås sammen til *nye* grupper, og vi endte dermed opp med tre grupper. Vi diskuterte mye frem og tilbake med hverandre og med veilederen vår for å komme fram til hvilke titler som kunne passe til temaene, og endte opp med de tre følgende: *Elevene og ADHD-like væremåter*, *Opplevelser med skyting for mestring* og *Skytetreningens innvirkning på skolehverdagen*.

Noe vi opplevde som interessant etter den omfattende arbeidsprosessen med koding, var at vi oppdaget at intervjuet med læreren til Åge var den delen av empirien som hadde gitt oss flest koder og dyrebare informasjon. Like i etterkant av dette intervjuet var vi bekymret for om vi egentlig hadde fått gode nok data, fordi vi følte at intervjuet var for kort. Dette opplevde vi derimot ikke i etterkant av de fem andre intervjuene. Vi oppdaget med andre ord viktigheten av å være grundige i prosessen med koding og analysearbeid, fordi vi gjorde oss mange oppdagelser vi ikke tenkte på under selve datainnsamlingen.

4.5 Metodiske refleksjoner

I dette delkapitlet vil vi legge frem refleksjoner rundt våre metodiske valg og i hvilken grad dette har bidratt til troverdighet i studien. Vi vil gå nærmere inn på studiens troverdighet ved å reflektere rundt våre fremgangsmåter og hvorvidt dette har ført til pålitelige, gyldige og overførbare funn. Deretter vil vi presentere og reflektere omkring forskningsetiske overveielser samt hvordan vi ivaretar forskningsetikk i studien.

4.5.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Thagaard (2018) fremhever viktigheten av innlevelse, systematikk og fleksibilitet i kvalitativ forskning. Innlevelse er nødvendig for å opparbeide seg en forståelse av fenomenet man studerer. Systematikk bygger på at de avgjørelsene som tas gjennom prosessen er basert på reflekterte og grundige vurderinger. Samtidig handler det om å forklare fremgangsmåtene som benyttes, samt begrunne hvordan disse valgene er hensiktsmessige for å belyse problemstillingen (s. 14). En viktig del av å vurdere forskningsprosessens kvalitet, er å reflektere kritisk og vurdere om gjennomføringen av studien er gjort på en tillitsfull og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 188). Det betyr at vi som forskere må gi detaljerte beskrivelser av hvorfor og hvordan vi har utviklet data slik at prosessen blir tydelig for leseren (Tjora, 2021, s. 264). Gjennom metodekapitlet har vi forsøkt å gi grundige beskrivelser av de valgte metodene, utvalg av informanter, innsamling av data samt bearbeidingen av datamaterialet. Dette vil ifølge Thagaard (2018) styrke studiens pålitelighet (s. 188). Ved at vi er to som har transkribert og kodet individuelt har vi blitt godt kjent med empirien vår, noe som også styrker pålitelighet (Krumsvik, 2019d, s. 200-201). Ved hjelp av lydopptakeren kunne vi gjengi detaljert informasjon fra intervjuene ved å bruke nøyaktige sitater. Når informantens stemmer synliggjøres ved å vise til direkte sitater, vil studiens pålitelighet potensielt styrkes (Tjora, 2018, s. 83).

Ifølge Thagaard (2018) handler forskningens gyldighet om hvorvidt forskerens tolkninger av datamaterialet gjenspeiler virkeligheten. For å styrke gyldigheten er det viktig å være transparente om hvordan tolkningene påvirkes av det teoretiske rammeverket, samt hvordan analysen støtter konklusjonene (s. 189). En styrke ved studien er at vi har brukt triangulering (jf. Tracy, 2010, s. 843). Vi valgte informanttriangulering ved å intervjuer både elev og elevens lærer om samme tematikk. Videre har vi brukt metodetriangulering ved å benytte mer enn en form for datainnsamling; observasjoner i ulike situasjoner i tillegg til intervjuer. Ifølge Tracy (2010) kan dette styrke gyldigheten dersom de viser det samme og bygger opp under funnene (s. 843). I analyseprosessen gikk vi grundig gjennom alle våre data og diskuterte hvorvidt ulike utsagn var representative for studien og det fenomenet vi ønsket å undersøke. Gjennom kritisk refleksjon bidro dette til avgjørelsen om hvilke data vi anså relevant å inkludere. Slik kan forskningens gyldighet styrkes (Thagaard, 2018, s. 189).

Vi valgte intervju som metode for å få frem barnets perspektiv på tematikken. I lys av forskningsspørsmålene er elevenes stemmer avgjørende for å oppnå gyldige beskrivelser av deres livsverden. Eide & Winger (2003) belyser at barns «virkelighetsbilder» skiller seg fra voksnes på grunn av ulike erfaringer, forestillinger og tolkninger. Barnas stemmer kan dermed gi nyttig og verdifull innsikt i livene og hverdagen deres (s. 17). Siden vi har inkludert tre barn som informanter i vår studie, kan det øke sannsynligheten for å få gyldige og pålitelige svar, sammenlignet med eksempelvis å kun intervjuer deres lærere. Samtidig ønsket vi *også* å belyse skytetreningens innvirkning på elevene gjennom intervju

av lærerne deres. Grunnen til dette var at lærerne som har fulgt og kjent elevene over tid, sannsynligvis kunne bidra med konkret og nyansert informasjon til prosjektet vårt. Vi tenkte også at lærerinformantene kan ha observert eventuelle endringer hos elevene, og trolig gi gode refleksjoner og verdifull innsikt i prosjektets tematikk. Under intervjuene opplevde vi tidvis at måten vi formulerte spørsmål på var noe utydelig eller ledende, som medførte at elevinformantene ikke nødvendigvis forsto hva spørsmålet handlet om. Dette kan påvirke informantens svar og muligens føre til at informanten svarer det hen tror forskeren ønsker å høre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det var imidlertid tydelig for oss å se på elevenes kroppsspråk når de ikke forsto spørsmålene, og ved at de sa «hæ» eller sa at de ikke skjønnte hva vi mente. Vi fulgte dermed opp med flere spørsmål da disse situasjonene oppsto. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål til sentrale tema og utsagn fra informantene, kan det medføre at informasjonen man får har større grad av gyldighet og pålitelighet (Krumsvik & Jones, 2019, s. 28; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Vi har bekymret oss over at våre kvalitative analysefunn ikke kom til å bli overførbare, fordi det er så få informanter at det ikke er mulig å si om det gjelder alle personer i tilsvarende grupper. Tracy (2010) fremhever imidlertid at kvalitative metoder kan produsere verdifull kunnskap som kan ha en *overføringsverdi* på tvers av forskningsfelt, miljøer og omstendigheter. Hun beskriver at overførbarhet kan oppnås gjennom leserens opplevelser av forskningen. Det innebærer at den som leser forskningen opplever at hen kan benytte ideene som kommer frem gjennom forskningen i hverdagen eller på arbeidsplassen sin. Det avhenger av at informantens stemme er fremtredende, og ved å presentere forskningsfunn på en forståelig og forklarende måte (s. 845), noe vi har lagt vekt på i resultatdelen.

4.5.2 Etske overveielser og forskerrollen

For å kunne ta gode avgjørelser og samle inn pålitelig informasjon er det viktig at forskerne har gode etiske kunnskaper, i tillegg til en rettferdig og ærlig forskningsatferd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det første vi gjorde for å kvalitetssikre gjennomføringen av studien, var å søke om godkjennelse fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT). Dette innebar at vi presenterte vår prosjektbeskrivelse og vedlegg som eksempelvis intervjuguide og informasjonsskriv. I denne prosessen undersøkte vi hvilke regler og normer for ansvarlig og pålitelig håndtering av prosjektet som måtte følges. Slik ble vi tidlig bevisste de forskningsetiske retningslinjene. Dette kan bidra til at forskerne i større grad er kritiske til og kan reflektere over mulige utfordringer gjennom hele forskningsprosessen (Krumsvik, 2019a, s. 210). Denne etiske bevisstheten var til stor hjelp gjennom hele prosjektet slik at vi unngikk å feilbehandle data og annen informasjon. Vi har stilt oss kritisk til egne utarbeidelser og gjennomføringer, og har stilt oss selv kontinuerlige spørsmål i forbindelse med beslutninger som skulle tas. Ved å stille gjennomgående kritiske spørsmål til alle delprosessene i forskningen samt kontinuerlig vurdere hvorvidt valg som tas er hensiktsmessige, kan det styrke studiens kvalitet (Tracy, 2010, s. 841).

Konfidensialitet i kvalitativ forskning innebærer at informantene blir informert om hvordan resultatene kan behandles av forskeren. Samtidig er det særdeles viktig at informantene også gir samtykke til at resultatene kan behandles slik forskeren informerer om. Forskeren forplikter seg til å behandle sensitiv og fortrolig informasjon om informantene slik at det ikke er mulig å identifisere personen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Siden studien omfatter tre elever under 18 år, har det vært særlig viktig for oss å opptre etisk forsvarlig

for å ivareta informantenes personvern. De aktuelle informantene som svarte at de ønsket å delta i studien, fikk videre et informert samtykkeskjema. I et informert samtykke får informantene fullstendig beskrivelse av studiens formål, hvem som får tilgang til datamaterialet og annen informasjon som kan være aktuelt for de aktuelle deltakerne. Det innebærer også at forskerne forsikrer seg om frivillig deltakelse fra deltakerne og at deltakerne blir informert om retten til å kunne trekke seg uten begrensninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Vi presiserte hvordan alle data- og personopplysninger kom til å bli håndtert konfidensielt og i henhold til personvernloven. Dette kan bidra til at informantene opplever det trygt å skulle delta (Krumsvik, 2019a, s. 210). Vi understreket at deres navn ville bli anonymisert, og at deltakelsen i studien var frivillig. Vi forklarte at informantene kunne trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn, og at dette ikke ville medføre konsekvenser for dem eller for studien. Dette var også noe vi presiserte i slutten av alle intervjuene. Vi signerte også en taushetserklæring ved skolen i forkant av datainnsamlingen for å sikre konfidensialiteten. Samtidig vil vi trekke frem at elevene kunne velge å ta med en lærer under intervjuene hvis de ønsket. Dette valget ble tatt fordi vi tenkte at intervjusituasjonen kunne oppleves tryggere for elevene ved å ha mulighet til å ha med seg en voksen de kjenner. Med tanke på at intervjuet handlet om personlige erfaringer og refleksjoner rundt disse, kan det nemlig medføre et større behov for trygghet i situasjonen (Tjora, 2021, s. 137).

Det er viktig å være klar over sin rolle som forsker, da det stilles strenge etiske krav som forskerne må ta hensyn til. Forskerne har ansvar for å kontrollere og validere sine forskningsfunn, og at forskningsfunnene legges frem på representative og nøyaktige måter innen feltet de forsker på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det at vi har valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode i masterprosjektet, kan være en utfordring da informantenes erfaringer og opplevelser kan være farget av våre tolkninger. Selv om vi ønsket å forholde oss mest mulig objektive gjennom prosessen, vil allikevel våre personlige erfaringer og kunnskaper til en viss grad påvirke vår forståelse og tolkning av empirien (Tracy, 2010, s. 842). Som beskrevet tidligere har vi begge en sterk tilknytning til masterprosjektets tematikk. Det at vi begge har ADHD selv medfører naturligvis at vi har egne forståelser og tolkninger omkring tematikken. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan forskernes personlige erfaringer og kunnskaper ha betydning for om forskningsfunn blir fremstilt representativt og nøyaktig. Forskernes rolle er derfor avgjørende for å få gode svar i kvalitativ forskning.

5. Empiri og analyse

I dette kapitlet skal vi presentere resultatene fra empirien som vi har innhentet gjennom observasjoner av elevinformantene i klasserommet og på skytebanen, i tillegg til semistrukturerte intervju av alle våre seks informanter. Vi har valgt å dele inn kapitlet i tre deler, hvor funnene fra empirien blir presentert og beskrevet i tre ulike temaer. For å tydeliggjøre vesentlig tematikk tilhørende hvert tema, har vi også valgt å ha to til tre undertema tilhørende hver del. Det første temaet handler om elevinformantenes ADHD-like væremåter og hvordan dette kommer til uttrykk i skolehverdagen. Her skal vi nærmere gå inn på elevenes individuelle forskjeller og variasjoner i deres opplevelse av det som kan være utfordrende med å leve med ADHD. Kjernesymptomene tilhørende ADHD-diagnosen er sentral tematikk, hvor følgende tre undertema presenteres: Indre og kroppslig uro, dagsform og utholdenhet, samt forstyrrelighet og mange sanseinntrykk. Videre skal vi presentere vårt andre tema, som handler om informantenes opplevelser og erfaringer med tiltaket SFM. Her belyses informantenes beskrivelser av erfaringer og opplevelser fra skytebanen og fellesarealet. Empirien blir presentert i følgende to undertemaer: Trygg og forutsigbar arena, og indre dialog og avslapning. I det tredje og siste temaet skal vi se nærmere på hva elevenes erfaringer med skytetrening har endret for dem i skolehverdagen, hvor faglige, sosiale, emosjonelle og kognitive endringer blir vektlagt.

5.1 Tema 1: Elevene og ADHD-like væremåter

5.1.1 Indre og kroppslig uro

Noe som gikk igjen i alle elevintervjuene var fortellinger om at de opplever utfordringer med både indre og kroppslig uro. Silje og Åge nevnte eksempelvis at det er vanskelig å sitte stille, og Tim ga beskrivelser om at han har mye energi som er vanskelig å regulere selv. Elevenes beskrivelser støttes også opp av alle våre observasjoner, hvor vi registrerte tegn til kroppslig uro hos *alle* elevinformantene. Felles for alle elevene var at de fiklet med gjenstander som lå lett tilgjengelig. Tim ristet konstant på ett eller begge ben når han satt på en stol, Silje endret ofte sittestilling og beveget føttene subtilt rundt på stolbena. Åge vippet mye frem og tilbake på stolen og hadde konstante bevegelser i armer og/eller ben. Av Tim kom det frem at han også opplever en del indre uro «i hodet». Lignende opplevelse av indre uro støttes også opp av Åge, som fortalte om utfordringer med mange tanker som dukker opp på en og samme tid. Han ga et eksempel for å forklare hvordan dette oppleves:

(...) «Nå skal jeg treffe denne her [blinken]», jeg rekker å tenke på det i ett sekund, så begynner hodet mitt å tenke på mange andre ting samtidig.

Forklaringen samsvarer godt med det som kom frem i intervjuet med Åges lærer, hvor han sa at han opplever at Åge har «tjue forskjellige kanaler» i hodet samtidig. Selv om Tim og Silje ikke fortalte eksplisitt om opplevelser med lignende tankekjør som ble beskrevet av Åge, kan det tenkes at også de har like erfaringer, da begge fortalte om å hovedsakelig oppleve ro i hodet under skytetreningene. Dette fikk vi hverken bekreftet eller avkreftet i intervjuene, ei heller av våre observasjoner.

Alle lærerne fikk spørsmål som omhandlet hvordan de opplever elevenes uttrykk for ADHD-diagnosens kjernesymptomer. Tim og Silje sine lærere hadde sammenfallende beskrivelser av de to og sa at de ikke har gitt særlig uttrykk av de typiske

kjernesymptomene når de er på skolen, i tillegg til at de oppfatter dem som tilbaketrukne og rolige elever. Siljes lærer la også til at hun, i dialog med Siljes foresatte, har fått høre at Silje viser mer hyperaktivitet hjemme. Tims lærer forklarte sin opplevelse av Tim slik:

LT: Men han er jo ikke en sånn typisk ADHD heller da, for han har jo ikke den der (...) Han er jo ikke urolig, sånn som mange av de andre er. Forsker: Sånn synlig uro? LT: Nei (...) Bare indre, tydeligvis.

Av Åges lærer kom det frem at han opplever større grad av kroppslig uro hos Åge, sammenlignet med det de to andre lærerne opplever hos Silje og Tim. Det kan virke som at lærerne til Tim og Silje antar at de kan ha større utfordringer knyttet til den *indre* uroen sammenlignet med *kroppslig* uro.

5.1.2 Dagsform og utholdenhet

Gjennom intervjuene med alle våre informanter ble variasjon i *utholdenhet-* og *konsentrasjonsevne* en vesentlig tematikk i forbindelse med prat om elevenes ADHD-like væremåter. Alle elevinformantene fortalte at de opplever det som utfordrende med store variasjoner i forbindelse med evne til å kunne konsentrere seg. De ga relativt like beskrivelser om at *dagsformen* deres er avgjørende for i hvor stor eller liten grad de klarer å konsentrere seg, og at dette er vanskelig å styre selv. Dette støttes opp av det som kom frem av lærerintervjuene, hvor alle lærerne beskrev at de oppfatter elevenes variasjon av konsentrasjonsevne som et resultat av deres dagsform. Når det gjaldt Silje, beskrev læreren hennes det slik:

Hun er jo veldig en person som har ... er dagsformen dårlig ... Så går ikke dagen noe bra med resten heller. Og da er det enda vanskeligere å holde konsentrasjonen.

Lignende erfaring ble også beskrevet av Åge: «Det er så veldig forskjellig fra dag til dag hvilken måte jeg greier å konsentrere meg».

Flere av informantene, både lærere og elever, nevnte at elevene er mer utholdende og yter bedre konsentrasjonsevne i situasjoner hvor det arbeides med fag eller oppgaver som elevene interesserer seg for. Det kom for eksempel frem at både Silje og Åge synes det er enklere å jobbe med oppgaver og å følge med over lengre tid, når de opplever at det som skal læres eller gjøres er interessant. Åge ga flere eksempler på dette, hvor han blant annet sammenlignet et fag han liker (naturfag) med et fag han har mindre interesse for (matematikk). Han sa dette: «Det er fordi jeg er interessert i naturfag. Da blir det plutselig mye enklere og alt». Da han sa dette, stilte vi han følgende oppfølgingsspørsmål: «Hvis du får oppgaver i timen som du synes er kjedelig, hva skjer med deg da?». Åge fortalte at han da ofte prøver å gjøre oppgavene, men at han blir lite motivert av dette og at han ikke klarer å holde ut lenge. Han utdypet det slik:

Jo mindre motivert jeg blir, jo mindre greier jeg å konsentrere meg, og jo mer får jeg lyst til å gjøre noe annet (...). Jeg har heller lyst til å gjøre det jeg føler for å gjøre, på en måte.

Vi observerte også at Åge ofte gjorde andre ting enn de faglige oppgavene læreren hadde lagt opp til, som eksempelvis at han spilte spill på iPad og kommuniserte med sine medelever. I intervjuet med læreren til Åge kom det frem at Åges utholdenhet ikke blir oppfattet som noen utfordring i de timene Åge har valgfag - som kan peke på at han støtter Åges utsagn om at utholdenhet og interesse er avhengige av hverandre.

Noe som også kom frem i alle elevintervjuene, var at elevene opplever vansker med å regulere sine emosjoner, særlig hvis dagsformen er dårlig. Tim ga eksempler på at han da kan bli sur eller irritert hvis noe eller noen forstyrrer han når han prøver å konsentrere seg, eller hvis ting ikke går som han i utgangspunktet ønsket. Når det gjaldt Åge, beskrev han det på følgende måte:

Den ene dagen blir man veldig fort sint. Og på andre dager så er det sånn, tåler man veldig mye før at det ...

Det kan virke som elevenes dagsform også har innvirkning på i hvor stor eller liten grad de får til å regulere sterke emosjoner, i tillegg til utholdenhet og konsentrasjonsevne.

5.1.3 Forstyrrelser og mange sanseintrykk

Gjennom intervjuene kom flere av informantene inn på at elevenes utholdenhet også påvirkes av forstyrrelser, og at de blir forstyrret ofte. Alle elevene fortalte om vansker knyttet til *ytre* forstyrrelser, slik som at de lett blir forstyrret av at noen går forbi klasserommet og at det er vanskelig å overse lyder. Dette støttes også opp av våre observasjoner, hvor vi registrerte at *både* Tim, Åge og Silje vendte blikket og/eller kroppen mot lyder, bevegelser og annen aktivitet som oppstod rundt dem. Åge nevnte eksempelvis at det er vanskelig å overse aktivitet som foregår utenfor klasserommet, og at han har lett for å rette sin oppmerksomhet på alt som foregår rundt han. Dette ble også bekreftet i intervjuet med Åges lærer, da han beskrev Åge som lett forstyrrbar i klasserommet. Han sa dette:

Hodet går nesten rundt på han som ei ugle. Skal se og snakke om alt.

I tillegg fortalte læreren til Åge gjentatte ganger at Åge er en smart og glup elev. Videre forklarte han at Åge har utfordringer med å «sortere ut kanaler», og at dette gjør det vanskelig for Åge å kunne utnytte sitt fulle potensial. Da han sa dette, tolket vi det som at Åge har lett for å ta inn mange sanseintrykk samtidig, som dermed fører til at Åge lett faller av faglig - *ikke* som følge av lite læringspotensial, men som følge av utfordringer med å fokusere og opprettholde konsentrasjonen. Av Åges lærer kom det også frem at Åge ofte får uforutsigbare verbale utbrudd i klasserommet, og at det er krevende for Åge å regulere følelsene sine, særlig i situasjoner hvor noe blir utydelig eller vanskelig å forstå for han. Han forklarte det slik:

(...) Han gir beskjed hvis han ikke forstår noe. Med en gang. Da er det mer sånn at verden raser sammen, da kan han gjøre sånn... «Åh, jeg skjønner ikke det her altså», og blir helt sånn oppi det.

Da vi observerte Åge i klasserommet, la også vi merke til flere verbale utbrudd. Vi tolket disse utbruddene som følelsesladde i form av frustrasjon over å ikke forstå oppgavene som skulle gjøres. Flere ganger sa Åge dette høyt i klasserommet: «Jeg vet jo ikke hva jeg skal gjøre». Vi registrerte også at han ofte stilte spørsmål om hva han skulle gjøre like i etterkant av at læreren nettopp hadde gitt beskjed om dette. I intervjuet med Åges lærer kom det frem at han ofte må gjenta formidling av beskjeder og instruksjoner, som han blant annet beskrev slik:

Jeg kan jo stå enkelte dager og si at «ta med ditt og datt». Jeg kan gjenta den beskjeden ti ganger.

Det er nærliggende å tenke at Åges utfordringer med å få utnyttet sitt potensial og med mange kanaler som oppstår samtidig, kan føre til et behov for flere gjentakelser av det som blir formidlet i klasserommet. Det var kun læreren til Åge som sa noe om behov for gjentakelser eksplisitt. Vår observasjon av Tim og læreren hans i kantina viste derimot at også Tim ytret behov for gjentakelser i forbindelse med brett- og kortspill. Han ba læreren om å gjenta hvilke trekk som ble gjort og om å forklare spillereglene opptil flere ganger. Vi registrerte også at Tim, ti av elleve ganger, ble forstyrret og så vekk fra spillet når noen gikk forbi. Under vår observasjon av Silje i klasserommet registrerte vi at læreren hennes gikk bort til henne for å fjerne forstyrrende elementer slik som mobil og papirfly, i tillegg til å sette henne i gang med skolearbeidet gjentatte ganger. Det kan virke som både Tim, Åge og Siljes forstyrrelse resulterer i at de «faller ut» av det de holder på med.

5.2 Tema 2: Opplevelser med skyting for mestring

5.2.1 Trygg og forutsigbar arena

Under våre observasjoner, registrerte vi at det var stor forskjell på elevene når de var inne på skytebanen, sammenlignet med hvordan de var i fellesarealet utenfor. Vi observerte at alle elevene gikk sammen med andre elever både til og fra skytebanen, og da de kom frem til fellesarealet var det god stemning fylt med humor, høyløst prating og latter. Inne på skytebanen virket stemningen for å være mer preget av alvor og fokus, hvor elevene var vel vitende om hva de skulle gjøre og hva som skulle skje. Alle elevene ga beskrivelser som omhandlet at de synes det er artig å være ute i fellesarealet fordi de får spille og snakke sammen der. Åge beskrev det slik: «Det er koselig å sitte og spille med andre og sånn, men hovedpunktet er skytinga da». Da han sa hovedpunktet, tolket vi det som at han mente *høydepunktet*. Dette støttes også av Silje og Tim som omtalte skytinga som *det beste* med SFM.

Alle lærerinformantene ga beskrivelser om at SFM er positivt for elevene som deltar. Læreren til Silje fortalte eksempelvis at hun tror SFM har gitt henne mer mestringsfølelse, som har hjulpet henne med å få til mer. Hun forklarte det slik:

Hun får den mestringsfølelsen bortpå der [på skytebanen] med at «jo, jeg klarer jo det faktisk» (...), og det at hun får et avbrekk fra den vanlige skolehverdagen (...). Det tror jeg er godt for henne.

Lignende forklaring ble også beskrevet av læreren til Åge:

(...) De trenger å gjøre noe sånn at de selv føler det er litt meningsfylt. For det er ikke alle som er skapt for å sitte på skolebenken dagen lang, (...) spesielt de som har litt mark i rompa og har behov for å «blæs tu» litt og gjøre noe annet.

I intervjuet med læreren til Silje, fortalte hun at elevene får mange umiddelbare tilbakemeldinger, samt tett oppfølging og støtte av skyteinstruktørene. I tillegg til skjermen som viser resultatet med engang etter de har skutt, sa hun at instruktørene samtidig sitter ved siden av elevene og gir respons. Hun forklarte at de hele tiden prøver å koble elevene på tankene sine for å få dem til å holde fokuset på skytinga. Hun ga noen eksempler på hvilke type tanker dette kunne være, og sa det slik: «Pusta jeg riktig? Var liggestillingen bra nok? Hadde jeg godt nok avtrekk?». Læreren til Åge utdypet viktigheten av at elevene får tilbakemelding hele tiden og *med en gang*, slik:

(...) Etter en stund så vil man få ganske positive tilbakemeldinger når man skyter og ser at man begynner å skyte godt (...), og da vokser du litt inni deg også.

Slik læreren til Silje forklarte det, så er SFM forutsigbart for elevene; de vet hva de skal gjøre, de vet hva som er forventet og hva de må gjøre for å få gode resultater. I tillegg beskrev hun at de får konkrete oppgaver med tre punkter de skal gjennom hver gang, og at de da hele tiden snakker om disse punktene. Hun ga et eksempel på hva skyteinstruktørene kunne starte en skytetrening med å si: «I dag er det avtrekket vi skal fokusere på». På den måten har elevene alltid noe konkret å forholde seg til. Vi observerte derimot én hendelse som samsvarer dårlig med læreren til Siljes beskrivelser av forutsigbarhet på SFM. Hendelsen fant sted på skytebanen, da vi observerte Tim. I en av skyteseriene snudde skyteinstruktøren skjermen slik at Tim ikke kunne se hvilket resultat han fikk. Det som skjedde var at Tim, hver gang etter han skjøt, spurte instruktøren: «Var det dårlig?». Spørsmålet var gjentakende, selv om instruktøren hele tiden ga han ros for skytinga. Etter en stund fikk Tim se skjermen igjen, og da registrerte vi at han ikke stilte flere spørsmål.

Tim og Silje sine lærere fortalte at de tror elevene opplever at det er trygt å være med på SFM. Det kom eksempelvis frem at Silje føler seg *mer* trygg på seg selv og på de rundt seg etter at hun ble med på SFM, og at Tim bestandig har vært ivrig på å komme seg på skytetreningene, og føler seg trygg der. Læreren til Tim utdypet det slik:

Du kan jo si det at hvis han ikke hadde vært med på SFM, så hadde han kanskje vært enda mindre her [på skolen]. For skytinga vil han bestandig ha med seg, (...) og der vil han være.

Beskrivelsen av at Tim er ivrig på SFM, samsvarer godt med flere av våre observasjoner. Vi registrerte blant annet at han var den første eleven som ankom det avtalte oppmøtestedet for å gå sammen til skytebanen. Da de hadde kommet frem til fellesarealet og det var klart for at første pulje skulle få gå inn på skytebanen, var han også den første til å reise seg og gå inn på banen med en gang skyteinstruktøren ga tillatelse.

5.2.2 Indre dialog og avslapning

Alle elevinformantene beskrev at de ikke opplever noe som spesielt utfordrende på skytetreningene, sett bort ifra at det kan være vanskelig å ligge i ro noen ganger. Både Silje, Åge og Tim fortalte at de liker å være med på SFM og at de gleder seg til dagene med skytetrening. Det kom også frem at de liker følelsen av å få til oppgavene, og at det oppleves positivt å få gjøre noe annet enn det de gjør til vanlig i skolehverdagen. Silje eksemplifiserte at det innebærer å få slippe å sitte stille på en stol, mens det for Åge handlet om å få slippe å gjøre oppgaver med mange og kjedelige repetisjoner på skolen. Åge forklarte også at han setter seg mål om å oppnå høyere poeng for hver gang han er på SFM, og at han liker å få bedre og bedre resultater på skytingen sin. Av *alle* informantene kom det frem at SFM er positivt fordi elevene får øvd på de utfordringene som kan følge med å ha ADHD. Læreren til Åge forklarte det ytterligere slik:

Å lære seg å slappe av og det å la musklene få slappe av litt, (...) ha fokus på og kanalisere alt sammen på det vi holder på med akkurat der og da, (...) og styrke konsentrasjonen sin, det tror jeg er det viktigste.

Dette samsvarer med noe som gikk igjen i elevintervjuene; alle fortalte at SFM har gitt dem erfaringer med å få til å slappe av og roe ned. De ga relativt like beskrivelser som

omhandlet at det å holde roen og være avslappet er nøkkelen til å kunne fokusere godt på skytinga. Elevene ble spurt om de har lært eller gjør noe spesifikt for å klare å slappe av når de skal skyte, og alle tre fikk det samme spørsmålet: «Er dette noe du føler i hodet og/eller i kroppen din?». Av Tim kom det frem at de lærer å ha fokus på pusten under skytinga og at dette er for å få til å slappe av ordentlig. Han sa også at fokuset på pusteteknikk er det som gjør at han opplever følgende:

Mer ro i hodet og det er lettere å ikke bli så irritert.

Det kom frem at Silje opplever å bli roligere på skytetreningene, og at det føles bra både i hodet og i kroppen når hun får til å slappe av. Hun fortalte at de lærer seg å tenke mer positivt og at måten hun tenker på kan hjelpe henne med å roe ned. I tillegg forklarte hun at tankene kan være til hjelp med å ikke gi opp så fort. Noe av det hun liker best med SFM, sa hun var: «At man slipper å tenke så mye». Det kan virke som at Silje får til å sortere tankene sine, som gjør at det har blitt lettere å fokusere på én enkelt aktivitet om gangen. Åge fortalte, på en annen side, at han heller bruker tankene sine til å komme inn i et bevisst modus, og at tankene både kan påvirke og være til hjelp for han for å klare å finne roen på skytetreningene. Han hadde et eksempel på dette, som han beskrev slik:

Når du ligger og skyter, så blir du mer og mer utholdende fordi tankene kan starte med at «jeg må bare skyte og bli ferdig, jeg greier ikke å slappe av nå». Du blir på en måte mer utholdende på tanken om at «jo, jeg skal prøve likevel, jeg skal prøve litt lenger».

I tillegg fortalte Åge at det ofte kan ta litt tid før han klarer å finne roen, men at det er nettopp det som kreves for at han skal kunne konsentrere seg om å sikte godt før han trykker på avtrekkeren. Han eksemplifiserte dette med at de to siste skyteseriene ofte har bedre resultater enn den første. Dette forklarte han at kommer av at han konsentrerer seg bedre når han klarer å slappe helt av, og at det blir enklere å skyte bra når han får *nok tid* til å roe ned. Dette samsvarer godt med vår observasjon av Åge på skytebanen. I starten av første skyteserie, kunne det virke som at Åge hadde utfordringer med kroppslig uro. Vi registrerte at han lå urolig på skytematta ved at han vridde mye på hele kroppen. På samme tidspunkt sa Åge dette til skyteinstruktøren: «Jeg orker ikke å slappe av i dag». Vi finner det interessant at han etter første skyteserie lå helt rolig, uten den kroppslige uroen vi først registrerte. I de påfølgende skyteseriene observerte vi at skyteresultatene hans ble bedre, og at han pratet sammen med skyteinstruktøren om hvorfor. Skyteinstruktøren sa blant annet dette til Åge: «Kanskje det er fordi du slapper av og konsentrerer deg mer?».

5.3 Tema 3: Skytetreningens innvirkning på skolehverdagen

5.3.1 Faglige endringer

Flere av informantene nevnte at SFM er et bra tiltak for elever med ADHD. De beskrev flere årsaker til dette, blant annet at det er positivt med et avbrekk fra den ordinære skolehverdagen og at de slipper å sitte i ro på skolebenken. Av alle elevintervjuene kom det frem nokså like uttalelser om at det har blitt enklere å slappe av (i hodet og i kroppen), og at de derfor klarer å konsentrere seg bedre. De forklarte at dette er en stor endring – at det var *mye* vanskeligere å roe ned og å konsentrere seg før. I intervjuet med læreren til Tim fortalte hun at i alle årene hun har fulgt elever på SFM, opplever at elevene som deltar klarer å konsentrere seg mer og å være roligere i klasserommet. Dette samsvarer med det som kom frem fra alle våre informanter, da alle nevnte at teknikkene som læres

på SFM også hjelper for å bedre konsentrasjonen, samt at de legger merke til denne forbedringen *også* i klasserommet.

Elevene ble spurt om de har opplevd å få til å slappe av på samme måte som på SFM på andre steder enn skytebanen. Åge fortalte om en naturfagtime, hvor han greide å slappe av på samme måte som han opplever på skytetrening. Deretter sa han dette: «Det tror jeg ikke at jeg hadde greid hvis jeg ikke hadde skutt der før, flere ganger. Da hadde jeg ikke trodd at jeg hadde fått til å slappe av på den måten (...)». Videre forklarte han at SFM er viktig for han fordi det har gjort det enklere å fokusere på det faglige i klasserommet. Han sa det slik:

(...) så kan du ha skolen til å lære mer, som er veldig bra. (...) Skyting for mestring, det har jeg tro på.

Av Tim kom det frem at han klarer å holde ut lengre med det som ble omtalt som kjedelige oppgaver nå, sammenlignet med hvordan det var før. Han syntes at det var vanskelig å sette fingeren på akkurat hvorfor. Videre nevnte vi at det kanskje kunne være slik at når man tenker at man har fått det til før, så er det lettere å tenke at man skal få det til igjen. Til dette spørsmålet nikket både Tim selv og læreren hans og sa seg enige, uten å nevne noe mer spesifikt knyttet til dette. Da vi intervjuet læreren hans kom det derimot frem at hun var usikker på hvorvidt Tims utholdenhet har forbedret seg.

I løpet av intervjuet med Åge kom han inn på noe som fanget interessen vår. Han forklarte at SFM fungerer så godt for han fordi han får trent på det han *faktisk* sliter med - at han får trent *spesifikt* på det å konsentrere seg, noe han ikke føler at han får trent på ellers i skolehverdagen. I intervjuet med læreren til Silje kom det derimot frem at hun føler seg heldig fordi hun i tillegg til å være med Silje på skytinga, også er hennes lærer. Hun opplever at dette er positivt fordi hun da kan knytte mye av det Silje gjør på SFM også tilbake til klasserommet. Videre utdypet hun at de eksempelvis aldri jobber med flere enn tre punkter om gangen på SFM, og alltid har fullt fokus kun på disse punktene. Denne måten å arbeide på fortalte hun at hun også benytter i faglig sammenheng på skolen. Hun ga et eksempel på hvordan dette kunne foregå i klasserommet, hvor hun trakk med Silje i forklaringen sin, slik:

«Hva om du bare fokuserer på den [oppgaven], du skal bare finne infinitivsverbene» liksom. Men at hun da får klare mål på at: «Dette er det jeg forventer, begynn med den [oppgaven]», og så ikke gi henne en haug med oppgaver.

Dette, i tillegg til påminnelser om å tenke og bruke pusten slik de gjør på SFM, sa hun fungerer godt og at det er til hjelp for både Silje og medelevene. Hun påpekte at det å bruke elevenes erfaringer fra SFM også i klasserommet kan være spesielt viktig for elever med ADHD. Hun begrunnet det slik:

For vi ser jo at (...) de har ikke verktøy til å vite «hvordan er det jeg møter den her utfordringen, og hvordan verktøy skal jeg bruke for å klare å overkomme det» (...). De møter jo ofte utfordringer både i skriftlige og muntlige fag. At de har noen redskaper som de kan ta med seg for å møte de her utfordringene (...). Det å knytte det til noe de faktisk har mestret, til å møte de utfordringene de møter på i skolehverdagen da.

Læreren til Silje fortalte videre at Silje har hatt en stor og positiv faglig utvikling, sammenlignet med hvordan det var for ett år siden. Hun fremhevet at dette gjaldt spesielt i muntlige fag, i tillegg til at Silje tør å delta i mye større grad nå. Noen eksempler hun trakk frem var at Silje tør å rekke opp hånda, svarer på flere spørsmål og leser høyt for hele klassen, og tilføyde at dette er ting hun *aldri* gjorde før SFM. I tillegg til den muntlige

utviklingen påpekte hun at resultatene fra Siljes siste halvårsvurdering og andre tester viser stor faglig forbedring.

5.3.2 Sosiale endringer

Felles for alle elevene var at de synes det er artig med det sosiale som foregår i fellesarealet på skytebanen. Åge fortalte at han synes «det er koselig å dra dit og møte folk og skyte». Det at elevene trives med det sosiale på skytebanen ble bekreftet av alle lærerne. De fortalte videre at de anser den sosiale delen av SFM som en god arena for å øve på sosiale ferdigheter og at de ser dette som positivt. Læreren til Tim trakk eksempelvis frem at hun synes det er spesielt bra at de lærer seg å håndtere å tape når de spiller kort- og brettspill i fellesarealet. I alle intervjuene fortalte informantene at de opplever en positiv utvikling når det gjelder det sosiale, og at samarbeid med andre går mye bedre sammenlignet med før. Læreren til Silje forklarte at hun har sett store endringer det siste året, og at Silje har gått fra å kun samarbeide med et par spesifikke elever til å *nå* kunne samarbeide med de fleste av medelevene sine. Vi spurte om hva hun trodde kunne være årsaken til dette. Hun svarte at hun tror Silje blant annet føler seg tryggere etter at hun begynte på SFM, og utdypet det slik:

Jeg tror det er mye usikkerhet. Hun har jo på et vis fått litt bedre status i klassen (...) og hun føler seg mye mer trygg på seg selv, føler seg trygg på dem rundt henne.

Det kom også frem at Silje har gått fra å være usikker og tilbaketrukket til å bli ei jente som alltid tilbyr seg å hjelpe både elever og voksne på skolen. Alle elevene bekreftet at de opplever at det har blitt lettere å samarbeide etter at de begynte på SFM. Silje beskrev eksempelvis at hun liker å «lære seg å spille med andre» når de er i fellesarealet. Vi kunne også se at hun ikke hadde utfordringer med samarbeid under observasjonen på skytebanen. Hun skulle spille et brettspill med en av lærerne da hun inviterte en av oss til å bli med i spillet. Under spillet la vi merke til at Silje virket avslappet, smilte mye og hun holdt blikkontakt med både forskeren og læreren. Vi synes dette var interessant å se fordi vi under intervjuet med Silje opplevde at hun så mye ned i bordet og unngikk ofte å holde blikkontakt med oss.

Læreren til Åge hadde lignende beskrivelser når det gjaldt Åges utvikling, og fortalte at han har blitt bedre til å samarbeide over tid «uten at det skjærer seg helt». Åge fortalte selv at han også har litt mer *lyst* til å samarbeide med andre nå, og at han krangler mye mindre med medelevene sine sammenlignet med før. Selv om det ikke ble sagt konkret hva Åges lærer mente med at det ikke «skjærer seg helt», er det nærliggende å tenke at det kan handle om utbruddene Åge kan få når ting er utydelig eller uforståelig for han, slik det nevnes i tema 1. I alle observasjonene våre var det gjennomgående at Åge engasjerte seg i samtaler med medelevene sine både i undervisningen og på skytebanen, og vi kunne ikke legge merke til noen negative interaksjoner med andre elever. Av intervjuene med Tim og læreren hans kom det frem at det sosiale også har blitt bedre for Tim. Vi stilte Tim et oppfølgingsspørsmål knyttet til hva han synes har blitt lettere med samarbeid. Han svarte følgende:

Å få kontakt med de man sitter med der [i fellesarealet].

Dette støttes opp av det læreren til Tim fortalte da vi intervjuet henne alene. Hun sa at, i motsetning til hvordan det var før, så har Tim blitt mye bedre sosialt sett fordi han snakker med alle når han er på SFM nå, og hun opplever at han har blitt tryggere. Dette kunne vi

også observere i fellesarealet; han gikk rundt og tok initiativ til å snakke med alle som var der. Samtidig la vi merke til at han uoppfordret tilbød seg å hjelpe både elevene og lærerne, og at han ryddet opp etter andre elever. Tims lærer fortalte flere ganger at hun opplever at Tim har god relasjon til alle på SFM, og at hun ser det i sammenheng med at han føler at det er trygt å være der. Under vår observasjon på skytebanen registrerte vi at Tim og en medelev snakket om skoleballet som skulle foregå samme dag, som de var negative til å delta på. Selv om dette går utenfor våre intervjuer og observasjoner, anser vi det som nevneverdig å legge til at vi i dialog med Tims lærer fikk vite at Tim likevel dro på skoleballet - hvilket var en stor, uventet og positiv overraskelse.

5.3.3 Emosjonelle og kognitive endringer

Vi stilte alle våre elevinformanter følgende spørsmål: «Tror du at du hadde kommet til å trives dårligere på skolen om du ikke hadde fått dra på SFM?». Både Silje og Åge fortalte at de ville hatt det vanskeligere i forbindelse med å konsentrere seg, mens *alle* elevene fortalte at emosjonelle reaksjoner, slik som irritasjon, ville oppstått hyppigere hvis de ikke hadde fått dra på skytetrening. Silje beskrev det slik: «Det hadde vært vanskeligere å konsentrere seg og jeg hadde kanskje blitt mer sint». Tim uttrykte at det er lettere å ikke bli så irritert lengre og at han opplever mer ro i hodet. Læreren til Tim nevnte at hun tror SFM har vært til hjelp for Tim. Hun forklarte at Tim har store utfordringer knyttet til utholdenhet og vansker med å kjenne på det å ikke prestere godt - men tror at han, til tross for dette, har innfunnet seg med at han ikke kan prestere bra hele tiden. Hun sa at hun tror dette har kommet som et resultat av de mestingsopplevelsene Tim har fått erfare på SFM, og beskrev et eksempel slik:

Nå kan han vise resultatet sitt til de andre selv om det ikke er så bra. Det gjorde han ikke før. For han skulle være best, og kunne også lyge om resultatet sitt (...), men det har han ikke gjort i det siste.

Dette samsvarer med vår observasjon av Tim, hvor hendelsen fant sted i fellesarealet ved skytebanen, like etter han var ferdig med å skyte. Opptil flere ganger sa han at han ikke var fornøyd med resultatet sitt, men likevel viste han frem resultatet til oss. Til tross for at han uttrykte misnøye med resultatet, fortalte Tim i intervjuet at han mest sannsynlig kommer til å fortsette med skytesporten, og at han har planer om å begynne med jakt etter at han er ferdig på SFM.

Tim fortalte selv at følelsene påvirkes av både situasjonen og om han har tatt medisin eller ikke. På spørsmål om han merker stor forskjell når han ikke tar medisin sa han dette: «Nei, det er nå at jeg blir fortere hissig ut av det, da». Under flere av våre observasjoner av Tim la vi merke til at han kunne bli irritert når det kunne virke som at ting ikke gikk som planlagt. Da han spilte spill sammen med læreren sin i kantina, registrerte vi at han ofte kom med negative kommentarer i forbindelse med egne prestasjoner. Han sa blant annet: «Fy f... så dårlig, herreguuud». Da vi observerte han på skytebanen, sa han dette: «Neeei, det var dårlig skyting, ja». Vi finner det interessant at læreren til Tim fortalte at hun har sett endring i Tim sitt reaksjonsmønster i forbindelse med å få dårligere skyteresultater enn ønsket, og ved å tape i spill. Hun beskrev det slik:

Før så ble han veldig irritert når han ikke fikk det til så bra som han ønsket, (...) men det har blitt bedre. Han reagerer ikke like mye nå.

Lignende beskrivelser fikk vi også av Silje og læreren til Åge. Silje forklarte at hun ikke blir like sint når hun taper i spill lengre, selv om hun helst ønsker å vinne. Hun uttrykte

også at hun «klarer mer» nå fordi hun tenker at hun kan få det til hvis hun prøver mer, sammenlignet med at hun før hadde en tendens til å gi opp raskt. Dette ble bekreftet av Siljes lærer, som poengterte at det fortsatt er en del Silje føler at hun ikke får til, men at hun får det til med støtte. Det kan virke som at Silje i større grad klarer å snu om negative tanker, og at det hjelper med støtte fra læreren. Læreren til Åge fortalte at Åge har blitt mye mer selvregulerende og «henter seg inn igjen raskere» etter at han startet på SFM. Det ble utdypet videre ved at han sammenlignet hvordan det var for Åge i perioden *før* oppstart på SFM. Han forklarte at det da var «mer kaos» og «lite kontroll på noe som helst». Dette samsvarer med det Åge selv fortalte, hvor han beskrev at han opplever følgende endring etter oppstart på SFM: «Mindre kaos inni [kroppen], og i hodet på en måte».

6. Drøfting av sentrale funn

I dette kapitlet vil vi belyse problemstillingen vår gjennom å drøfte sentrale funn som kom frem av analysen opp mot de teoretiske perspektivene i teorikapitlet. Som presentert i innledningen er problemstillingen vår følgende: *Hvilken innflytelse har skolens skytetrening på læring og utvikling hos tre elever med ADHD?* Funn fra analysen indikerer at alle elevinformantene viser mange av de typiske symptomene hos elever med ADHD, og at ADHD-relaterte utfordringer virker inn på deres forutsetninger for å lære. Alle elevene forteller om konsentrasjonsvansker og utfordringer knyttet til indre og kroppslig uro, varierende dagsform og utholdenhet, i tillegg til forstyrrelser og vansker med å stenge ute mange sanseintrykk. Vi har sortert kapitlet i to tema med tilhørende underoverskrifter, som representerer studiens sentrale funn. Gjennom et salutogent rammeverk vil innta et ressursperspektiv for å drøfte om empirien viser hva det er som gjør at elevene tilsynelatende klarer seg bedre etter oppstart på SFM, sammenlignet med tiden før de startet med skytetrening.

6.1 Verdifulle mestringsopplevelser

6.1.1 Interesse som drivkraft

Funnene våre viser at både elevenes motivasjon og utholdenhet kan ses i sammenheng med deres grad av interesse for det som skal gjøres. Elevene forteller at de opplever å bli svært motiverte når de arbeider med fag og oppgaver/aktiviteter de liker. Et eksempel på dette er når Åge forklarer at hans konsentrasjon og utholdenhet blir «mye enklere og alt» i situasjoner hvor noe oppleves interessant. Læreren til Åge erfarer nettopp dette i forbindelse med timene Åge har valgfag. Alle elevene forteller også at de liker å være i fellesarealet fordi de trives med det sosiale som foregår der, hvor blant annet Silje nevner at hun finner glede i å få «lære seg å spille med andre». Sett i lys av Wigfield & Eccles' (2020) STV, vil elevene oppleve glede og engasjement ved å arbeide med fag, oppgaver og aktiviteter som de interesserer seg for. En mulighet dette gir er økt utholdenhet og motivasjon, og kan ses i sammenheng med at faget og/eller aktiviteten har en høy *interesseverdi* for dem (jf. Eccles & Wigfield, 2020, s. 4-5; Wigfield & Eccles, 2020, s. 168). Dette støttes av Rønhovde (2018) som belyser at barn med ADHD har utfordringer med vedvarende oppmerksomhet, men at deres utholdenhet likevel vil kunne økes som følge av *genuin* motivasjon for det gjeldende faget/aktiviteten (jf. Rønhovde, 2018, s. 66-67).

Ifølge analysen gir alle elevinformantene beskrivelser om at oppgavene på SFM er artige og at dette er noe de *gleder* seg til. Opptil flere av informantene nevner også at de anser SFM som et positivt avbrekk fra den ordinære skolehverdagen. Av den grunn kan det hevdes at SFM motiverer elevene og fanger deres interesse. Vi ser eksempelvis at Tim er ivrig etter å komme seg på SFM, da vi la vi merke til at han var først ute på oppmøtestedet og inn på skytebanen. Samtidig bekrefter læreren hans at han alltid vil få med seg skytetreningene, og at han sannsynligvis ville vært mindre på skolen dersom han ikke hadde fått muligheten til å delta på SFM. Tim forteller selv at han også ønsker å fortsette med skyting ved å begynne med jakt når han er ferdig på SFM. På grunn av dette vil vi anta at SFM engasjerer og oppleves verdifullt for Tim, da hans motivasjon for å delta også ser ut til å vedvare over lengre tid (jf. Eccles & Wigfield, 2020, s. 5; Wigfield & Eccles, 2020, s. 164 & 168). Slik vi forstår interesseverdi, kan det trekkes linjer til Antonovskys ressursbegrep (1996; 2012). Interesse kan nemlig anses som en indre emosjonell ressurs

hos eleven (jf. Lindström & Eriksson, 2015, s. 29), ved at gleden av å gjøre noe som oppleves interessant, utløser en veldig energi og drivkraft. Nettopp den *gleden* som oppstår er et sentralt aspekt i interesseverdi (jf. Eccles & Wigfield, 2020, s. 4-5; Wigfield & Eccles, 2020, s. 168), og som tidligere nevnt er glede også noe elevinformantene opplever når de er på SFM. Med tanke på elevenes opplevde interesse og glede på SFM kan det virke som at SFM oppleves meningsfylt for elevene, hvilket kan bidra til å styrke elevenes OAS (jf. Antonovsky, 2012).

I motsetning til arbeid med interessante oppgaver, forteller elevene at arbeid med «kjedelige» oppgaver fører til lav motivasjon, hvor eksempelvis Åge forteller at det resulterer i lavere konsentrasjonsevne og at han heller vil gjøre det han «føler for». Slik vi ser det fører dette til lavere motivasjon hos Åge, som gjør at det også blir vanskeligere for han å regulere alle sanseinntrykkene som forstyrrer han i utgangspunktet. Dette ser vi i sammenheng med våre klasseromsobservasjoner av Åge, som viser at han har lett for å kommunisere med medelevene og spille spill på iPad istedenfor å jobbe med forventede oppgaver. Som nevnt i teorikapitlet kan konsentrasjon være avhengig av viljestyrt *innsats* (jf. Løhre, 2022, s. 7), og at motivasjon for å engasjere seg kan ses som en del av denne (jf. Løhre, 2022, s. 7; Rønhovde, 2018, s. 67). I en studie gjort av Reijnen & Opwis (2008) antar de at en av de største utfordringene for elever med ADHD, *kan* være vansker med selvregulering av *innsats* uten støtte gjennom ekstern motivasjon fra andre personer. Dette kan også sammenlignes med nyere forskningsfunn, som poengterer at elever med ADHD nettopp opplever mer motivasjon og å konsentrere seg bedre når de engasjerer og interesserer seg for oppgaver/aktiviteter (jf. Champ et al., 2023, s. 586; Løhre et. al., 2021, s. 93). Vi forstår det altså slik at lav interesse medfører mindre opplevelse av motivasjon og engasjement (jf. Eccles & Wigfield, 2020, s. 5), som dermed fører til en forverring i elevenes utfordringer med konsentrasjon og utholdenhet (jf. Brock et al., 2009, s. 98). En mulig konsekvens av gjentatte erfaringer med uinteressante oppgaver og aktiviteter, og særlig hvis elevene også erfarer å ikke mestre dem, er at det følgelig har negativ innvirkning på deres mestringsforventning. Slik det belyses av Bandura er mestringsforventning nemlig en avgjørende forutsetning for motivasjon (jf. Bandura, 1997; 2006). På grunn av dette, vil eksempelvis elevenes tidligere emosjonelle reaksjoner og autentiske mestringserfaringer tilknyttet oppgaver/aktiviteter, kunne ha positiv eller negativ innvirkning på deres fremtidige forventninger om å klare tilsvarende oppgaver/aktiviteter (jf. Bandura, 1997, s. 80 & 106). Nettopp fordi interesse virker for å være en stor drivkraft for elevenes motivasjon og innsats, kan det tenkes at hyppige opplevelser med lite interesse og lavt engasjement medfører lave mestringsforventninger knyttet til skolearbeid.

Av analysen kommer det frem at elevene også opplever utfordringer i form av indre og kroppslig uro, og at de opplever vansker med å kontrollere dette selv både når de er på skolen og på skytebanen. Det gjør at de kan streve med å fokusere på det som forventes av dem i ulike situasjoner. Når Åge eksempelvis forteller at han ikke «orker å slappe av», kan det peke på at han har lite energi og/eller motivasjon til å anstrenge seg. Ifølge Rønhovde (2018) kan barn med høyt aktivitetsnivå oppleve fysisk ubehag av å sitte i ro fordi det krever mye konsentrasjon, noe som er svært energikrevende og utmattende for denne elevgruppa (jf. Rønhovde, 2018, s. 64-65). Det kan tenkes at en konsekvens av dette er at elevene bruker mye konsentrasjon og energi på å holde kroppen og hodet rolig, og at de dermed får et dårligere utgangspunkt for å kunne konsentrere seg om skolearbeidet. Av den grunn kan det også antas å resultere i et redusert læringsutbytte. Det er imidlertid interessant å se at til tross for at elevene synes det er utfordrende å ligge

rolig på skytebanen, så *klarer* de det likevel. Etter første skyteserie klarer nemlig Åge å slappe av i kroppen og forbedrer dermed skyteresultatet sitt, noe SI ser i sammenheng med at han klarte å slappe av og konsentrere seg mer. Dette kan grunnes i at han er motivert for å oppnå gode skyteresultater, noe Åge selv også antyder i intervjuet. Forskning viser nemlig at barn med ADHD viser forbedring av impuls kontroll når de er motiverte for aktiviteten som gjøres (Skalski et al., 2021 s. 592). Med tanke på at alle elevene liker skytetreningen og at lærerne deres påpeker at elevene opplever stor grad av mestring og motivasjon når de er på SFM, kan det peke på at aktiviteter med høy interesseverdi kan trumfe mye av det som i utgangspunktet er utfordrende. Av den grunn vil vi anta at dette kan bidra til at elevene får flere muligheter for økt opplevelse av mestring.

6.1.2 Støttende tiltak for å møte utfordringene

Funn fra analysen indikerer at lærernes og skyteinstruktørens *støttende rolle* kan være helt sentral og nødvendig for elevenes opplevelse av mestring og motivasjon. Ifølge Antonovsky (2012) og det han omtaler som elevenes *primærgruppe*, kan støtte fra lærerne/SI fungere som en ressurs i elevenes nære omgivelser ved å legge til rette for elevenes læring og mestring. Vi vil anta at mange komponenter, slik som kognitive, emosjonelle og relasjonelle (jf. Lindström & Eriksson, 2015, s. 29), virker sammen og utgjør lærerens samlede støtte. Videre i denne diskusjonen vil vi støtte oss til teori om ADHD og Banduras (1997) begrepsapparat for å drøfte hvordan støtte fra lærerne/SI kan påvirke elevenes mestring og motivasjon.

Våre funn peker på viktigheten av at elevenes individuelle forutsetninger tas hensyn til i form av tilpasninger fra lærernes side. Elevene trekker selv frem at de opplever at dagsformen deres har stor betydning for hvordan skoledagen blir, noe lærerne deres også bekrefter. Når læreren til Silje opplever at Silje har dårlig dagsform, så forteller hun at det også påvirker Siljes konsentrasjonsevne negativt, og gjør at skoledagen hennes generelt blir vanskeligere. Dette støttes av Kofler et al. (2008) som forklarer at dagsform kan ha negativ innvirkning på, og dermed forsterke elevenes ADHD-relaterte utfordringer (s. 65). Siden elever med ADHD i utgangspunktet har utfordringer med selvregulering (jf. Barkley, 2004, s. 306; Champ et al., 2023, s. 586), og at dårlig dagsform forsterker utfordringene, vil det følgelig påvirke elevenes evne til selvregulering negativt. Dette kan igjen medføre et større behov for ytre støtte fra læreren. Forskningsfunn viser nettopp at barn med ADHD er mer avhengige av umiddelbar støtte til regulering av noen utenfra når det er for utfordrende å regulere seg selv (Skalski et al., 2021, s. 592). Et eksempel på hvordan ytre støtte og regulering kan se ut, er slik læreren til Silje får henne tilbake på sporet når Silje forstyrres av aktivitet i klasserommet og strever med selvregulering. Sett i sammenheng med Bergers (2011, s. 4) beskrivelse av aspekter ved selvregulering, observerte vi at læreren hjalp Silje når det så ut til at hun strevde med å fokusere på oppgavene. Vi kan si at læreren til Silje *overvåker* Siljes handlinger ved at hun legger merke til når Silje mister fokuset, og deretter går innom henne for å hjelpe henne med å fokusere igjen. Videre *regulerer* hun handlingene til Silje ved å fjerne forstyrrende elementer, slik som papirflyet og mobilen, for å gjøre det lettere for Silje å komme i gang med skolearbeidet. En mulighet vi ser her, er at ytre støtte og hjelp fra læreren kan gi Silje bedre forutsetninger for å mestre skolearbeidet, selv om dagsformen kan være dårlig. I et salutogent perspektiv (jf. Antonovsky, 1996; 2012; Lindström & Eriksson, 2015) kan det dermed forstås slik at lærerens støtte kan anses som en *ressurs* i elevens nære

omgivelser, og bidrar til at eleven i større grad klarer å håndtere møter med utfordringer i skolearbeidet.

Våre funn viser at flere av lærerinformantene belyser viktigheten av hyppige tilbakemeldinger og at disse gis i umiddelbar sammenheng med elevenes prestasjoner. Læreren til Åge ser eksempelvis positive tilbakemeldinger i sammenheng med når elevene opplever fremgang, og at disse tilbakemeldingene kan bidra til at elevene «vokser inni seg». Det kan tenkes at han trekker linjer til at elevene opplever økt mestring og motivasjon av å få positiv støtte underveis i læringsprosessene. Ved at lærerne/SI fremhever elevenes prestasjoner og fremgang på en positiv måte *underveis* i læringsprosessene kan det, i tråd med mestring- og motivasjonsteori, nettopp støtte opp om en opplevelse av både mestring og motivasjon (jf. Bandura, 2006; Wigfield & Eccles, 2020). Dette støttes av Rønhovde (2018) som fremmer at barn med ADHD har særlig nytte av å få tydelige og hyppige tilbakemeldinger fra voksne, og at slike forsterkninger er mer effektive når de gis i umiddelbar forbindelse med deres innsats (jf. Rønhovde, 2018, s. 229). Vi forstår det slik at når lærerne/SI støtter opp om elevenes gode innsats, og særlig når det gjelder prestasjoner elevene selv ikke vurderer som gode, vil elevenes tro på egne evner potensielt styrkes (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228-230). Slik kan de bidra til at elevene får *autentiske mestringserfaringer* og dermed påvirke elevenes *forventninger* om å mestre oppgaver og aktiviteter som gjøres i skolehverdagen (jf. Bandura, 1997, s. 80). En annen mulighet dette følgelig kan gi, er at elevene får økt tro på å kunne mestre lignende oppgaver senere. Det kan også hevdes at gjentatte opplevelser med å få tilstrekkelig støtte som gjør det mulig å mestre aktiviteten/oppgaven, vil være en viktig drivkraft for elevenes motivasjon (jf. Bandura, 1997; 2006). Gjentatte mestringsopplevelser kan nemlig ha positiv innvirkning på motivasjon i form av at elevene kan oppleve mer glede og ønske om å yte innsats i lignende situasjoner også i fremtiden (jf. Bandura, 2006).

Et interessant funn viser at Tim ser ut til å ha lav mestringsforventning, selv om både læreren og SI kontinuerlig belyser hans fremgang og gode prestasjoner. Vi har tenkt at dette kan være på grunn av de negative kommentarene han hadde til egne prestasjoner både under brettspill med læreren sin, på vei ut fra skytebanen etter endt skyting og de hyppige spørsmålene om han skjøt dårlig underveis i skytinga. Selv om han får erfaringer med å mestre skytingen, ser det likevel ut til at han ikke har tro på at han klarer det. Forskning viser at elever med ADHD oftere rapporterer om mer usikkerhet og lavere oppfatning av egne ferdigheter sammenlignet med sine jevnaldrende, selv om dette ikke er reelt (Rogers & Tannock, 2018, s. 1358). I tillegg til at lærerne legger til rette for autentiske mestringserfaringer, kan det dermed virke som at *verbal overtalelse* også er særlig nødvendig for Tims tro på egne ferdigheter og mestringsmuligheter (jf. Bandura, 1997, s. 101). Verbal overtalelse blir slik en støtte fra lærerne som er tilpasset Tims forutsetninger, og som gir han tilstrekkelig med bekreftelse. På den andre siden, kan behovet for bekreftelse være et resultat av usikkerhet som følge av at han ikke fikk se resultatene som kom opp på skjermen. Sett i lys av teori om mestringsforventning vil særlig elever med lav mestringsforventning føle på usikkerhet ved mangel på forutsigbarhet (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228-230). Samtidig kan vi ikke stadfeste hverken det ene eller det andre da det også er mulig at SI bevisst tok vekk skjermen som støtte, for å eventuelt gjøre Tim mer uavhengig av den konstante bekreftelsen. Siden Tim nedvurderer resultatet sitt, selv om han kun manglet få poeng for å oppnå full score, kan det peke på at hans oppfatning av seg selv ikke samsvarer med hans faktiske ferdigheter. Det er imidlertid verdt å merke seg at elever med ADHD ofte kan ha behov for vedvarende

støtte over lengre tid før de klarer å fungere selvstendig (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79), noe som også kan forklare denne hendelsen.

Av analysen kommer det frem at støtte i form av struktur og oversikt *også* bidrar til å minske avstanden mellom elevenes forutsetninger og nye mestringserfaringer. Slik støtte innebærer at lærerne/SI fjerner forstyrrende elementer, gir elevene noen få konkrete oppgaver å forholde seg til om gangen, hyppige påminnelser om å holde fokuset på disse punktene underveis, samt påminnelser om å benytte teknikker som læres på skytetreningen. Dette støttes av nyere forskning som viser at disse elementene ved skytetrening tilsvarer nettopp pedagogiske arbeidsmåter som anbefales i møte med elever med ADHD (jf. Månsson, 2023, s. 23), og at avgrensede og konkrete oppgaver er nødvendig for at de ikke skal forvirres og/eller oppleve emosjonelle belastninger (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 94 & 104). For elever med ADHD er nettopp organisering og gjennomføring av oppgaver noe som ofte er utfordrende (jf. APA, 2013, s. 59). Sett i lys av Skaalvik & Skaalvik (2018) vil demonstrering og tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen kunne føre til effektiv læring. De belyser imidlertid at slike tilbakemeldinger bør virke rådførende slik at elevene informeres om *hva* som kan føre til forbedringer (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 212-213). Læreren til Silje legger særlig vekt på nettopp denne måten å organisere skytetreningen/undervisningen på, og forteller at det i klasserommet ikke bare gagnar Siljes læring, men også medelevene. Vi ser det slik at lærerens tilrettelegging ved å begrense arbeidsmengde, samt peke ut få konkrete elementer elevene skal jobbe med (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 94), bidrar til at arbeidsmengden ikke oppleves overveldende og som dermed gjør det enklere for elevene å konsentrere seg. Denne antakelsen ser vi særlig i sammenheng med Åges forklaring om at SFM er verdifullt med tanke på hans konsentrasjon og faglige utvikling i klasserommet, hvor han eksplisitt nevner at SFM bidrar til at man kan «lære mer» på skolen. Det kan trolig være en fordel at elevene *også* får hyppige påminnelser fra lærerne om å konsentrere seg om oppgavene, i og med at elever med ADHD har et relativt kort oppmerksomhetsspenn (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79; Rønhovde, 2018, s. 229).

Gjennom påminnelser, ytre regulering, umiddelbare tilbakemeldinger og annen støtte fra lærerne/SI, kan det altså se ut til at elevene får bedre forutsetninger for læring og mestring. På grunn av denne støtten kan elevene få verdifulle mestringsopplevelser som følgelig kan bidra til å gjøre elevene tryggere. Dette vil være positivt fordi man i større grad vil kunne unngå emosjonelle belastninger, sosiale vansker og faglige utfordringer, noe som kan være positivt for elevenes psykiske helse (jf. Antonovsky, 2012; Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79; Lindström & Eriksson, 2015, s. 59). Disse aspektene ved skytetreningen kan i lys av Antonovsky (1996; 2006) anses å være helse- og læringsfremmende, da han vektlegger at støtte fra andre kan bidra positivt til utvikling av en opplevelse av sammenheng. Når lærerne gir hyppige og umiddelbare tilbakemeldinger, i tillegg til å tydeliggjøre hva som skal gjøres, kan dette føre til at oppgavene blir mer forståelige og oversiktlige for elevene. På den måten kan elevene oppleve økt grad av *begripelighet* fordi situasjonen blir forståelig og forutsigbar. Samtidig kan lærernes stadige påminnelser om å *kun* fokusere på den gitte oppgaven støtte opp under elevenes opplevelse av *håndterbarhet*, ved at elevene faktisk får mulighet til å gjennomføre oppgavene. I tillegg kan det også medføre økt opplevelse av *håndterbarhet* når de erfarer å mestre krevende oppgaver ved å få støtte, tilpasninger og tydelige forventninger fra lærerne. Ved økt opplevelse av begripelighet og håndterbarhet, vil dette også bidra til at elevenes generelle *opplevelse av sammenheng* styrkes, med bakgrunn i at OAS også påvirkes av tidligere erfaringer (jf. Antonovsky, 1996; 2012; Walseth & Malterud, 2004).

6.2 Overføringsverdi til skolehverdagen

Selv om elevene i hovedsak nevner at de opplever positive endringer omkring sin konsentrasjonsevne, kommer det frem av analysen at det også har skjedd endringer på andre områder etter oppstart på SFM. Lærerne trekker spesielt frem forbedringer i elevenes sosiale samspill og emosjonsregulering, samt at de ser dette også i klasserommet. Et sentralt funn er at elevene lærer seg teknikker på skytetreningen som gir dem muligheter til å kunne møte ADHD-relaterte utfordringer på mer hensiktsmessige måter. I det følgende vil vi drøfte hvilke overføringsverdier skytetreningen kan ha for skolehverdagen til elevene.

6.2.1 Reaksjonsmønster og samspill i læringssituasjoner

Til å begynne med vil vi, i lys av teori om salutogenese og mestringsforventning, se nærmere på elevenes emosjonsregulering og tenkemåter. Vi ser at elevenes forstyrrelser fører til at det blir krevende for dem å forstå hva de skal gjøre under selvstendig arbeid i klasserommet, og at dette påvirker deres emosjonsregulering negativt. Eksempler på dette er når Åge ofte uttrykker at han ikke vet hva han skal gjøre, og læreren hans som forteller at Åges verden «raser sammen» de gangene han ikke forstår hvordan oppgaver skal gjøres. Sett i lys av Barkley (2004) og Rønhovde (2018) kan elever med manglende impulskontroll nettopp oppleve vansker knyttet til emosjonsregulering, samt medføre sterke følelsesutbrudd (jf. Barkley, 2004, s. 317; Rønhovde, 2018, s. 132). Arbeid med matematikkoppgaver på egen hånd ser ofte ut til å oppleves uforståelig for Åge. Dette ser vi i sammenheng med beskrivelser fra Åges lærer samt våre observasjoner av Åge i klasserommet. Slik vi ser det skaper disse situasjonene raskt en opplevelse av kaos hos Åge på hans emosjonelle plan. Sett i slikt lys kan det peke på at han opplever lav grad av begripelighet (jf. Antonovsky, 2012). Samtidig kan det tenkes at Åge ikke har tilgang til effektive måter eller verktøy til å kunne håndtere eller takle slike utfordringer på, og på den måten gir han en lav opplevelse av håndterbarhet (jf. Antonovsky, 2012, s. 40). Sammenlignet med når elevene er på SFM ser vi at de har betraktelig færre utfordringer knyttet til det emosjonelle, noe som kan ses i sammenheng med den tette oppfølgingen de får av SI på skytebanen. Dette kan peke på at læreren i større grad bør tilrettelegge de faglige kravene slik at de tilpasses Åge behov, da det kan antas at han behøver hjelp til å kunne ta i bruk gode læringsstrategier i matematikk (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 77-80), for å slik kunne oppleve større grad av begripelighet og håndterbarhet (jf. Antonovsky, 2012).

En annen mulig årsak kan være at han heller ikke har erfart å mestre selvstendig arbeid med matematikkoppgaver tidligere, som vil kunne føre til en negativ innstilling knyttet til håndtering og mestring av slike arbeidsoppgaver senere (jf. Bandura, 1997, s. 80 & 106; 2006; Walseth & Malterud, 2004, s. 65). Mestringserfaringer er, som nevnt tidligere, viktig for elevenes senere forventninger om mestring, og for å kunne utvikle motstandsdyktighet til å bli bedre rustet i møte med motgang (jf. Bandura, 1997, s. 80; Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012, som referert i Uthus 2017, s. 160-161; Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 96). Nettopp derfor kan det hevdes at tilbakemeldinger, tilrettelegging og støtte fra lærerne vil være desto viktigere, slik at elevene skal kunne få mulighet til å også oppleve mestring i fag og aktiviteter de opplever utfordrende. Dette kan bidra til at elevene får oppleve mer positive fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner tilknyttet fag og oppgaver de tidligere har hatt dårlige erfaringer med (jf. Bandura, 1997, s. 106). Det er imidlertid viktig å nevne at begge våre klasseromsobservasjoner av Åge var i matematikktimer, som Åge selv omtaler å være et fag han misliker og som påvirker hans

motivasjon og konsentrasjon negativt. Som nevnt under «Interesse som drivkraft» er interesseverdi også et viktig aspekt å ta i betraktning, da elevene kan ha større utfordringer i fag de ikke interesserer seg for. Det kan forstås slik at elevene muligens opplever mindre grad av støtte og tilrettelegging i fag de ikke liker eller beskriver som kjedelige. Fra et annet perspektiv, opplever Åge sannsynligvis ikke tilsvarende utfordringer med selvstendig arbeid i naturfagtimene, ettersom det er et fag som interesserer og motiverer han. Det kan i lys av Antonovsky (2012) derfor tenkes at han også opplever høyere grad av begripelighet og håndterbarhet i forbindelse med naturfagtimer, og følgelig får høyere forventning om å mestre de naturfaglige aktivitetene. Forskning viser nemlig at elever med høye mestringsforventninger kan være både motiverte og utholdende i møte med utfordringer i skolearbeidet, som også fører til færre uønskede emosjonelle reaksjoner (jf. Skaalvik, Federici & Klassen, 2015).

Våre funn viser også en forbedring i elevenes sosiale samspill når det gjelder samhandling med medelever og samarbeid i skolefaglige aktiviteter. De sosiale forbedringene innebærer eksempelvis endrede reaksjonsmønstre i sosiale sammenhenger, noe som for Åge sin del har ført til færre konflikter med medelevene. Slik vi ser det, kan dette ses i sammenheng med at elevene lærer seg sosiale regler og det å håndtere tap i spill når de er i fellesarealet, noe læreren til Tim også vektlegger som svært viktig. Ved at de trener på dette vil det kunne ha positiv innvirkning på deres reaksjonsmønstre og sosiale interaksjoner med andre. En mulighet dette kan gi er en økt opplevelse av å passe inn i sosiale settinger og dermed unngå bråk og uenigheter med medelevene (jf. Barkley, 2004, s. 306; Berger, 2011, s. 4; Zeiner & Bjercke, 2010, s. 234). Tim forteller at det er lettere å komme i kontakt med medelevene på SFM, samt at han opplever mindre irritasjon sammenlignet med tidligere. Læreren til Tim ser eksempelvis at Tim reagerer med mindre irritasjon når han får dårlige resultater enn han ønsker nå, sammenlignet med før. Også Silje trekker frem at det har blitt lettere å håndtere følelser som sinne når hun taper i spill. Det kan tenkes at når elevene spiller sammen i fellesarealet på SFM, så får de mulighet til å øve opp sine sosiale ferdigheter og samtidig få tilstrekkelig støtte fra lærerne/SI til å håndtere utfordrende emosjoner. Utbyttet av det de får øvd på og får støtte til på SFM kan slik bidra til at de i større grad mestrer selvregulering, som også bidrar positivt for sosial utvikling (jf. Barkley, 2004, s. 306; Berger, 2011, s. 4) på grunn av færre sterke følelsesutbrudd (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 104; Rønhovde, 2018, s. 132). Dette ser vi i sammenheng med det både Silje og Åge sine lærere forteller, hvor de belyser store endringer knyttet til Åge og Siljes samarbeid med medelever. I motsetning til tiden før de startet på SFM, samarbeider Silje med de fleste av sine medelever nå. Læreren til Åge påpeker at han ser en positiv utvikling i Åges selvregulering, og ser det i sammenheng med at han klarer å samarbeide over lengre tid uten at det «skjærer seg helt».

6.2.2 Læringsfremmende tankegang

Vi ser at teknikkene elevene lærer på SFM fører til at utfordrende situasjoner kan bli mer håndterbare. Funnene våre viser at det har skjedd positive endringer i elevenes tankegang, og at dette også har positive ringvirkninger for skolehverdagen. Elevene forteller selv at de eksempelvis har lært seg å tenke mer positivt i løpet av deltakelsen på SFM, og at de benytter seg av en slik tankegang for å oppmuntre seg selv til å gjøre en innsats. Ifølge Ogden (2022) er det å lære seg å snu negative tankemønstre, slik at man i større grad kan danne nye og positive tankemønstre, et effektivt og viktig verktøy for å fremme god psykisk helse. Dette kan gjøres gjennom å lære hvordan kroppslige reaksjoner, atferd, følelser og tanker påvirker hverandre. Ved å bli bevisst dette kan man

håndtere utfordringer og påkjenninger på en mer hensiktsmessig måte (Ogden, 2022, s. 159). Dette har også likhetstrekk med teori om mestringsforventning, hvor Bandura (2006) peker på at mestringsforventningene vil påvirke den grad man tenker optimistisk eller pessimistisk i ulike situasjoner (jf. Bandura, 2006). Et eksempel er når Åge forklarer at han bevisst benytter seg av en optimistisk tankegang slik som «jo, jeg skal prøve likevel» når mer pessimistiske tanker som «jeg greier ikke å slappe av nå» oppstår. Vi ser også dette i sammenheng med vår observasjon av Åge på skytebanen, som vi har beskrevet tidligere i drøftingen; til tross for uttrykk om at han ikke orket å slappe av, klarte han det likevel. I likhet med Åge, nevner også Silje at en positiv tankegang kan være til hjelp for å ikke gi opp så fort. Dette indikerer at både Åge og Silje benytter tankegangen som et verktøy til å kunne oppmuntre egen motivasjon og utholdenhet. Selv om det ikke kommer like tydelig frem angående Tim, antydes det at også han opplever at tankegangen kan gjøre det enklere med å holde ut selv om oppgavene er kjedelige. Endringer i elevenes tankegang kan *igjen* tyde på at deres deltakelse på SFM har resultert i verdifulle mestringsopplevelser, som følgelig har hatt innflytelse på deres forventninger og *tro på* å kunne få til mer (jf. Bandura, 1997; 2006).

Slik vi ser det, kan forandringen i elevenes tankemønster ha bidratt til å gjøre elevene mer positivt innstilte i møte med utfordringer. Siden tenkemåten deres gjør at de klarer å holde ut lengre i forbindelse med utfordringer *selvstendig*, kan det mulig være som følge av at de har fått tilpasset støtte på SFM over lengre tid (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79). Det at elevene bruker tankegangen som et verktøy for å motivere seg selv til å klare å overkomme utfordringer, kan i en salutogen tilnærming (jf. Antonovsky, 1996; 2012), tyde på at de opplever *meningsfullhet* i forbindelse med aktiviteten som driver dem til å «holde ut». Selv om det eksempelvis er utfordrende når det føles som at det ikke går an å slappe av, virker det som at elevene likevel er innstilte på å legge inn innsats for å overkomme denne utfordringen. I lys av Antonovsky (2012) kan dette videre peke på at elevene ser meningen med å gjennomføre aktiviteten, og derfor engasjerer seg og oppmuntrer seg selv for å komme seg gjennom den mest krevende delen av aktiviteten, nemlig å roe ned tankene og kroppen, før det begynner å bli gøy og de ser bedre resultat. Dette kan muliggjøre at elevene i større grad klarer å fokusere på sine styrker og ressurser, heller enn sine begrensninger. Videre kan det i den salutogene tilnærmingen hevdes at den positive tankegangen er en kognitiv ressurs i elevene, som igjen kan bidra til å bygge opp under deres opplevelse av begripelighet og håndterbarhet, og slik også styrke deres OAS (jf. Antonovsky, 1996; 2012).

Funn fra analysen indikerer samtidig at det ikke bestandig er like enkelt for elevene å ta i bruk den positive tankegangen, da det fortsatt påvirkes av dagsformen deres til en viss grad. Læreren til Silje påpekte imidlertid at det kan hjelpe Silje å få påminnelser om teknikkene de lærer på SFM, også i klasserommet. Damm & Thomsen (2012) kan forklare hvorfor det tidvis er mer krevende å benytte seg av de lærte teknikkene. Selv om elever med ADHD viser forbedring i forbindelse med sine utfordringer, kan de fortsatt ha behov for individuell og tett støtte fra en voksen over en lengre periode. Det kan altså ta tid før de klarer å internalisere teknikkene som gjør at de klarer å håndtere utfordringene selvstendig (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79). Gjennom påminnelsene om å benytte teknikkene fra skytetreningen også i forbindelse med skolearbeid o.l., kan det hevdes at Siljes lærer støtter opp under Siljes prosess med å internalisere den positive tankegangen også i klasserommet.

6.2.3 Hensiktsmessige læringsstrategier og tilpassede læringsmål

I likhet med det vi belyste under «Læringsfremmende tankegang», forteller elevene også at den positive tankegangen de lærer på SFM hjelper dem med å klare å roe ned og slappe av. Silje forklarer at det føles godt både i hodet og i kroppen når hun slapper av, og Tim opplever at pusteteknikkene de lærer på SFM fører til «mer ro i hodet». Beskrivelsene av opplevd ro i hodet kan peke på at elevene opplever mindre grad av uoppmerksomhet og indre uro. Indre uro kan nemlig oppleves som rastløshet eller utålmodighet (jf. APA, 2013, s. 63), og uoppmerksomhet medfører vansker med konsentrasjon, som igjen gjør det vanskelig å sortere forstyrrelser slik som indre og ytre stimuli (jf. APA, 2013, s. 59). Slik vi ser det, gjør fokuset på pust og positive tanker at elevene opplever både indre og kroppslig avslapning, og i mindre grad blir forstyrret av indre og ytre stimuli. Når de klarer å roe ned og slappe av, ser vi at det har effekt også for deres muligheter for læring og mestring, fordi avslapningen fører til at de klarer å konsentrere seg bedre. Dette kan tyde på at elevene i større grad klarer å overse uviktige stimuli og heller retter oppmerksomheten sin mot oppgavene som gis (jf. Rønhovde, 2018, s. 66), noe som også er sentralt i aspektet ved mindfulness innen skytesporten (jf. Månsson et al., 2019, s. 234). Åge forteller nettopp om en opplevelse av å klare å slappe av også i en naturfagtime på skolen, som han tror har en sammenheng med å ha deltatt på skytetrening flere ganger. Han forklarer det fra den andre siden, hvis han ikke hadde fått være med på SFM, med at «da hadde jeg ikke trodd at jeg hadde fått til å slappe av på den måten». Av den grunn kan det hevdes at SFM styrker Åges tro og forventning om å klare å slappe av også utenfor skytebanen, slik som hans opplevelse i naturfagtimen.

Det ser altså ut til at elevene har opplevd å mestre dette med å slappe av og redusere indre og kroppslig uro på SFM, og klarer å ta med dette inn i nye situasjoner. Vi ser dette i sammenheng med teori om mestringsforventning (jf. Bandura, 1997; 2006) og forstår det dermed slik at mestringsopplevelsene knyttet til å roe ned og slappe av *også* kan ha en overføringsverdi til andre områder og situasjoner enn skytebanen. Dette kan videre ses i lys av den salutogene tilnærmingen (Antonovsky, 1996; 2012) ved at Åges deltakelse på SFM kan sies å representere en ressurs i hans nære omgivelser. Siden Åge har erfart å overkomme en utfordring han tidligere ikke hadde trodd var mulig, kan det peke på en forbedring i Åges evne til å *håndtere* utfordringen med å ikke klare å slappe av på en hensiktsmessig måte. Det at han knytter erfaringen med å slappe av til sin deltakelse på SFM, kan peke på at han opplever at det er *meningsfylt* å delta på skytetrening. Slik vi ser det kan skytetreningen tenkes å være et viktig bidrag i å styrke elevenes OAS, og dermed også medføre økt livskvalitet generelt (jf. Antonovsky, 1996; 2012; Lindström & Eriksson, 2015; Walseth & Malterud, 2004).

Av analysen kommer det frem at elevene viser forbedret konsentrasjonsevne både på skytebanen og i klasserommet, og at det ser ut til at forbedringen i hovedsak skyldes det de lærer på SFM. Læreren til Silje belyser at det har skjedd store endringer i Siljes faglige utvikling *etter* at hun startet på SFM, og ser det i sammenheng med at hun knytter det Silje har mestret på skytetreningene tilbake til klasserommet. Hun nevner eksempelvis at dette innebærer påminnelser om pusteteknikk og fokus på positive tanker, samt at hun alltid gir Silje noe konkret å forholde seg til. Videre poengterer hun at tydelige mål og forventninger knyttet til arbeidsoppgavene fungerer godt for Silje. Det kan dermed se ut til at læreren til Silje forsøker å gjøre læringssituasjonene mer forutsigbare for Silje. Dersom skolehverdagen oppleves tilstrekkelig strukturert og forutsigbar for elevene, kan dette også bidra til økt opplevelse av trygghet i læringssituasjonen (jf. Skaalvik & Skaalvik,

2018, s. 228-230). Ved å få et begrenset antall konkrete oppgaver å jobbe med om gangen, kan det tenkes at det blir lettere for Silje å vite hva som forventes av henne og samtidig bidra til at arbeidsmengden ikke oppleves overveldende. Dette kan ses i sammenheng med at elevene vil ha størst fremgang når læringsmålene er tilpasset den enkelte elevs *forutsetninger* for å kunne mestre oppgaven (jf. Bandura, 2006; Damm & Thomsen, 2012, s. 77-80; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 212-213).

På grunn av elevenes vansker med konsentrasjon, er det særlig gunstig for denne elevgruppa at læreren gir dem tydelige faglige mål, i tillegg til å få oppgaver som er delt inn i mindre og konkrete deler (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 94). Disse aspektene ved lærerens tilrettelegging kan i lys av Skaalvik & Skaalvik (2018; 2020) tenkes å støtte oppunder Siljes opplevelse av trygghet i klasserommet, noe også Siljes lærer trekker frem. Hun ser blant annet økt opplevelse av trygghet i forbindelse med Siljes faglige forbedringer. Spesielt når det gjelder muntlige aktiviteter i klasserommet, så tør Silje å delta *aktivt* ved å rekke opp hånda og svare på spørsmål, noe som står i stor kontrast til tiden før hun startet på SFM. Det at Silje i større grad tør å delta muntlig kan tyde på at hun som følge av økt trygghet har fått større tro på seg selv og sine evner, og dermed økt mestringsforventning (jf. Bandura, 1997; 2006). Samtidig er det nærliggende å anta at det er en stor fordel at læreren hennes også er med på skytetreningene, og benytter prinsippene fra SFM også i klasserommet. Vi ser det i sammenheng med at lærerens tilrettelegging er en avgjørende faktor for at elever med ADHD får tilstrekkelig med støtte tilpasset sine behov (Rogers & Tannock, 2018, s. 1358), som igjen påvirker elevenes faglige, sosiale og emosjonelle fungering i skolehverdagen (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79).

6.2.4 Muligheter i et trygt og sosialt fellesskap

Som nevnt tidligere under «Interesse som drivkraft», forteller alle elevene at de liker å være i fellesarealet fordi de *trives* med det sosiale som foregår der. Siden SFM er et tilbud for elever med ADHD-lignende symptomer (jf. Månsson, 2023, s. 20), kan det forstås slik at SFM gir deltakerne mulighet til å møte andre som de kan relatere seg til og som har lignende utfordringer. Ved å få være sammen med en gruppe de deler felles trekk med, og se at de andre klarer å få til oppgavene, kan dette ha en positiv effekt på deres *vikarierende erfaringer* og dermed forsterke deres mestringsforventning (jf. Bandura, 1997, s. 86-87). Slik kan fellesarealet hevdes å være en verdifull arena som gjør det mulig for deltakerne å lære seg sosiale regler og få økt sin sosiale kompetanse, som er særlig viktig for å hjelpe elevene til å mestre det sosiale i skolehverdagen (jf. Barkley, 2004, s. 306; Zeiner & Bjercke, 2010, s. 234). Når det gjelder elevenes sosiale utvikling kan mange av endringene tyde på at de har blitt tryggere etter oppstart på SFM, både på seg selv og på de rundt seg. Dette belyses også av Silje og Tim sine lærere. Læreren til Tim nevner i tillegg at hun tror Tim opplever at det er trygt å være på SFM, og knytter det samtidig til at han har en god relasjon til alle som er der. Sammenlignet med våre observasjoner i klasserommet og opplevelser fra intervjugjennomføringen med elevene, registrerte vi også at elevene virket for å være mest avslappet og pratsomme når vi observerte dem i fellesarealet og på skytebanen. Dette kan peke på at de føler seg komfortable der.

Vi ser at det er flere faktorer som kan ha påvirket økt opplevelse av trygghet. Eksempelvis får elevene *mer* tett oppfølging og anerkjennelse for sin innsats (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 116) på skytetreningen, sammenlignet med det vi ser i klasserommet. I tillegg er opplegget på SFM forutsigbart og strukturert, slik at elevene til enhver tid vet hva de

skal gjøre og hva som skal skje. Det at omgivelsene er forutsigbare kan være av stor betydning for denne elevgruppa, da det kan medføre en økt opplevelse av *begripelighet* (jf. Antonovsky, 2012, s. 39-40). Dette ser vi mindre av når elevene er på skolen, hvor de ofte ytrer et behov for gjentakelser av lærernes formidling samt hjelp til å forstå hva de skal gjøre. Dette kan tyde på at de opplever mer trygghet og mindre usikkerhet når de er på SFM, sammenlignet med læringssituasjoner i klasserommet. Vi ser dette i sammenheng med at elevene får tilstrekkelig støtte når de er på SFM, og at den *vedvarer* selv om elevene utvikler seg og klarer mer. Som tidligere nevnt, er det viktig at lærernes støtte vedvarer frem til elevene har tilegnet seg den forståelsen eller kunnskapen som forventes fordi det kan være avgjørende for deres motivasjon og utvikling (jf. Damm & Thomsen, 2012, s. 77-79 & 116). En mulighet dette kan gi, er dermed økt opplevelse av trygghet i læringssituasjonene. Av analysen kommer det nemlig frem at Tim og Silje har gått fra å være usikre til å ha blitt mer trygge nå. I fellesarealet ser vi at de er hjelpsomme og ofte tilbyr seg å hjelpe andre, og i tillegg ser vi at alle elevene prater med hverandre og de andre som er der. Både på skytebanen og i fellesarealet ser vi altså ingen tegn til at noen av elevene strever med sosialt samspill eller samarbeid. Læreren til Silje peker nettopp på at Silje var mer utrygg og usikker tidligere, men at mestringserfaringene hun har fått ved å delta på SFM har ført til at hun har blitt tryggere. Dette kan hevdes å ha stor betydning for elevenes psykiske helse fordi mestringsopplevelser vil kunne redusere belastninger slik som engstelse og stress, og heller gi elevene økt opplevelse av trygghet (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 96). Av den grunn kan det sannsynligvis tenkes å ha ført til at Tim følte seg *trygg nok* til å kunne dra på skoleballet.

7. Avslutning

7.1 Studiens styrker og svakheter

Masterprosjektets tema har hatt stor betydning for vår del, da det førte til høy arbeidsinnsats og et stort engasjement under hele prosessen. På grunn av mye nedlagt tid til å arbeide med prosjektet, kan det sies å ha påvirket studiens kvalitet positivt. Forskere med stor opptatthet og personlig verdi tilknyttet temaet som skal studeres, kan nemlig resultere i at gjennomføringen blir mer grundig og nøyaktig utført, som dermed styrker kvaliteten (Tracy, 2010, s. 838). Samtidig vil vi påpeke at dette er den første norske studien som undersøker betydningen av en skoles systematiske skytetrening på bane, for faglig og sosial utvikling hos elever med ADHD-relaterte utfordringer. Det er en styrke at vi i datainnsamlingen har brukt metode- og informanttrianglering med observasjon i flere kontekster (undervisningstimer, i skolekantina, i fellesarealet og på skytebanen), og intervju av både elever og lærere. Gjennom grundig bearbeiding av data og en trinnvis analyseprosess med fortløpende refleksjoner mener vi å ha fått troverdige funn. Videre er det verd å merke seg at den empirinære analysen gir et godt bilde av elever og situasjoner som finnes i mange klasserom i dag. Det kan innvendes som svakhet ved studien at kun seks informanter ved en skole er inkludert. Med flere informanter og flere skoler kunne overførbarheten økes. Samtidig vil vi påpeke at trianguleringen støtter opp om gyldige funn. Selv om studien kun omfatter tre elevinformanter, gir de likevel et godt innblikk i mange av de typiske variasjonene i oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet som sees hos elever med ADHD.

7.2 Pedagogiske implikasjoner

Et interessant funn i denne studien er at alle elevene opplever flere og mer betydelige utfordringer i klasserommet, sammenlignet med det de erfarer på skytebanen og i fellesarealet. Dette er også noe lærerne beskriver. Elevene opplever å bli lett og ofte forstyrret av aktivitet i og utenfor klasserommet og at det skjer «automatisk», noe som er typisk for ADHD (jf. APA, 2013, s. 59; Rønhovde, 2018, s. 66). Åges lærer beskriver eksempelvis at Åge er lett forstyrret og vil få med seg alt som foregår, noe som gjør det krevende for Åge å følge med på undervisningen og å få med seg beskjeder som gis. Under observasjonene så vi også at elevene ofte ikke får med seg faglig formidling og andre beskjeder som gis i klasserommet, hvilket fører til mange gjentakelser fra lærernes side. Behovet for hyppige gjentakelser kan imidlertid også vise til lav impuls kontroll, fordi eleven ikke klarer å la være å handle på impulsen om å vende oppmerksomheten mot lyder og ting som foregår i omgivelsene (jf. APA, 2013, s. 61; Moeller et al., 2001, s. 1748; Rønhovde, 2018, s. 41). Det kan dermed se ut til at en konsekvens av elevenes forstyrrelse i klasserommet, er at elevene ikke klarer å regulere sin oppmerksomhet dithen at de får med seg lærernes formidling. Samtidig legger læreren til Åge stor vekt på at han anser Åge som en smart og glup elev, men at det er vanskelig for Åge å få utnyttet sitt «fulle potensial» som *følge av* de ADHD-relaterte utfordringene. Dette kan ses i lys av Zeiner & Bjercke (2010) som poengterer at elever med ADHD-like symptomer kan ha utfordringer når det gjelder nettopp forståelse og faglig utvikling (jf. Zeiner & Bjercke, 2010, s. 234). Hinderet med å ikke få utnyttet sitt fulle potensiale, kan også forstås som at de kognitive og sosiale kravene elevene møter i skolehverdagen er for høye sammenlignet med hva elevene har forutsetninger for å mestre (jf. Berger, 2011, s. 4), og at det ikke handler om lav intelligens hos eleven (Skalski et al., 2021, s. 592). Dette

kan peke på at pedagogiske tilnærminger og metoder som brukes i klasserommet er lite ADHD-vennlige for denne elevgruppens forutsetninger og potensiale for læring og utvikling. Forskning viser også at utfordringene knyttet til motivasjon og gjennomføring av oppgaver, blir særlig fremtredende dersom elevene opplever at det kreves høyere kognitiv innsats enn det som føles oppnåelig (Champ et al., 2023, s. 592).

Slik vi nevnte innledningsvis er norske skoler pålagt under opplæringsloven (1998; 2023) å tilpasse undervisningen slik at elevene lærer nyttige ferdigheter som er nødvendige for å mestre livet sitt. Vi opplever at dette skjer i for liten grad, særlig med tanke på elever med ADHD-lignende væremåter, og undres om det kan grunnes mangel på gode og effektive tiltak. Med denne studien ønsker vi å bidra til at det pedagogiske fagfeltet får utvidet forståelse for hvordan nettopp dette kan gjøres. Vi mener at ved å innta et salutogent perspektiv, vil det styrke både læreres praksis og elevers utbytte av opplæringen. Først og fremst ser vi hvor betydningsfullt det er for elevene å oppleve at de får *trene på det som faktisk er utfordrende* for dem, og at dette er noe de får gjøre i skoletiden. Vi ser at denne muligheten har gjort det lettere for elevene å jobbe med skolearbeid. Våre funn viser hvordan Siljes lærer beskriver de pedagogiske prinsippene fra SFM som fordelaktige i klasseromssituasjoner, både for å støtte Siljes læring og for medelevene. Disse prinsippene dreier seg om å skape forutsigbarhet og struktur, tydelige forventninger, kontinuerlig veiledning og oppmuntring, tilstrekkelig med støtte, hyppige påminnelser og kun gi noen få konkrete oppgaver elevene skal forholde seg til om gangen. Gjennom studien har vi vist hvordan disse prinsippene allerede har vist seg å ha en overføringsverdi, nettopp ved tilpasningene læreren til Silje har gjort i sin pedagogiske praksis. Det er med andre ord både mulig og svært positivt å implementere disse prinsippene i den pedagogiske praksisen. Et annet sentralt poeng er å tilrettelegge for at elever med ADHD får verdifulle mestringsopplevelser, eksempelvis gjennom å få et avbrekk fra den ordinære stillesittende undervisningen. Studiens funn peker på at det er stor kraft i aktiviteter som engasjerer og interesserer elevene. Verdien av å dra nytte av interesse som en motivasjonsfaktor i pedagogiske tiltak for elever med ADHD er uvurderlig, slik det også kommer frem i nyere forskning (jf. Champ et al., 2023, s. 586; Løhre, 2022, s. 7). For lærerutdanningen ser vi et behov for å skifte hovedfokuset fra diagnoser og utfordringer, til å heller vektlegge en salutogen tilnærming. Slik kan studenter øves opp til å forstå hvordan de kan bistå fremtidige elever til å utvikle en sterkere opplevelse av sammenheng. Vi mener at en slik endring kan medføre en forståelse av hvor viktig det er å vite *hva* elever opplever som meningsfylt i sine liv, og deretter spille på dette i tilretteleggingen av undervisning og utforming av tiltak. Dette vil også være i tråd med både opplæringsloven og læreplaner. Som vi nevnte innledningsvis er det mye som tyder på at dagens skole har stort forbedringspotensial, og med det sagt vil vi gjengi det vi opplever som et svært relevant og gyldig sitat: «Utvikler vi skolen for alle, vil de mest utsatte gruppene falle utenfor. Utvikler vi skolen for de mest utsatte gruppene, vil den være bedre for alle, også de sterkere elevene» (Brochmann & Madsen, 2022, s. 240).

7.3 Oppsummerende refleksjoner

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan tre elever med ADHD og deres lærere opplever at deltakelse på skytetrening har påvirket elevene faglig og sosialt i skolehverdagen. For å undersøke dette har vi arbeidet ut fra følgende problemstilling: *Hvilken innflytelse har skolens skytetrening på læring og utvikling hos tre elever med ADHD?* Vi støttet oss på to forskningsspørsmål for å bryte ned og belyse ulike aspekter

ved problemstillingen. Disse var følgende: 1. *Hvordan opplever tre elever med ADHD at skytetrening har påvirket egen faglig og sosial fungering?* og 2. *Hvordan opplever lærerne at skytetrening har påvirket elevene faglig og sosialt i skolehverdagen?*

For å kunne svare på problemstillingen har vi gjennomført seks semistrukturerte kvalitative intervju; tre elevintervju og tre lærerintervju. I tillegg gjennomførte vi totalt syv observasjoner av elevene med støtte i en observasjonsguide. Observasjonene ble gjort i klasseromssituasjoner, skolekantina og på SFM. Vi baserte oss på en stegvis-deduktiv induksjon som metode for å analysere empirien. Av analysen fant vi tre sentrale tema som fremstod særlig interessante. Disse ble deretter drøftet i to delkapitler i lys av Antonovskys salutogene rammeverk, samt teoretiske perspektiver på ADHD, mestring og motivasjon. Gjennom datainnsamling, analyse, valg av teori og drøfting av funn har vi besvart forskningsspørsmålene og problemstillingen. Selv om det ikke foreligger et krav om at masterstudenter skal utvikle nye ideer og teorier gjennom en masteroppgave (jf. Tjora, 2021, s. 252), vil vi argumentere for at denne studien danner grunnlaget for nettopp en ny eller utvidet teoretisk forståelse av pedagogiske tilnærminger for elever med ADHD-lignende utfordringer. Dette gjelder først og fremst betydningen av å dra nytte av elevenes interesser som drivkraft i det pedagogiske arbeidet. Samtidig er det av stor betydning at denne elevgruppa får mulighet til å trene på det de faktisk sliter mest med i skolehverdagen: konsentrasjon, høyt aktivitetsnivå og impulsivitet. Dersom det pedagogiske forskningsfeltet i større grad retter fokuset mot å undersøke og utarbeide gode tiltak, med sikte på at denne elevgruppa får mulighet til å trene på utfordringene sine, kan det være av stor betydning for elevenes fungering og utvikling både i og utenfor skolen.

Våre funn viser at *interesse* utpeker seg som en svært viktig og avgjørende faktor for elevenes motivasjon og utholdenhet. I tillegg finner vi at SFM er til hjelp for elevene i skolehverdagen fordi de opplever å få trent på det som *faktisk* er utfordrende for dem. Det kommer frem at de har lært å slappe av, noe som fører til at det blir lettere å konsentrere seg om oppgaver. Den positive tankegangen fører til økt tro på egne evner, at de i større grad klarer å oppmuntre seg selv til å gjøre en innsats og at de har bedre utholdenhet i møte med utfordrende oppgaver. Elevene opplever at det har blitt lettere å regulere følelser, som har ført til forbedringer i sosial interaksjon med andre. I tillegg synes de det er fint å se egen utvikling og å oppleve mestring på SFM. At ingen av elevene gir uttrykk for at det er noe de opplever som særlig vanskelig på SFM, kan peke på at oppgavene og aktivitetene som gjøres der er tilpasset deres forutsetninger for mestring som følgelig gir dem flere mestringsopplevelser. De tre aspektene ved opplevelse av sammenheng (OAS), begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, ser ut til å ha blitt styrket etter oppstarten på SFM. Økt begripelighet som følge av å se mer positivt på utfordringer kan minne om Banduras (1997; 2006) teori om mestringsforventning, fordi også dette handler om å ha tro på egne evner og kompetanse. Samtidig er det nevneverdig at elevene beskrev følelsen av å *klare å slappe av* med ord som *fint* og *bra*, noe som indikerer at elevene har opplevd positive fysiologiske og emosjonelle reaksjoner knyttet til å slappe av på skytebanen. Slike reaksjoner er, som tidligere nevnt, også en av de fire kildene til mestringsforventning (jf. Bandura, 1997).

Lærerne i studien opplever at SFM har hatt positive ringvirkninger i skolehverdagen til elevene. I likhet med elevene trekker også lærerne frem at den største fordelene med SFM er at elevene får mulighet til å trene på sine ADHD-relaterte utfordringer. De ser at elevene lærer nyttige verktøy for å kunne håndtere utfordringer i skolehverdagen på en mer

hensiktsmessig måte. Disse verktøyene muliggjør flere opplevelser med mestring. Samtidig påpeker de at det er viktig for denne elevgruppa å få et avbrekk fra den ordinære undervisningen og at de får gjøre noe de opplever som meningsfylt. Videre har alle elevene blitt tryggere, både på seg selv og andre. I utgangspunktet ønsket vi å undersøke om SFM har hatt innvirkning på elevenes faglige og sosiale fungering i skolehverdagen, men oppdaget under analyseprosessen at det også har skjedd endringer i elevenes emosjonelle og kognitive fungering. Disse faktorene støtter opp om elevenes læring og utvikling ved at de i større grad klarer å konsentrere seg om skolearbeidet. Vi anser dermed skolens skytetrening som en effektiv ressurs som gjør skolehverdagen mer meningsfull og gir elever med ADHD økt opplevelse av sammenheng. Gjennom å styrke elevenes generelle opplevelse av sammenheng, kan disse endringene gi økte muligheter for at de kan klare å tilpasse seg de kognitive og sosiale kravene i skolehverdagen (jf. Antonovsky, 1996; 2012; Berger, 2011, s. 4).

På bakgrunn av studiens funn, vil vi avslutningsvis peke på noen anbefalinger til videre forskning. Vi har forståelse for at det kan være utfordrende å skulle implementere skytetrening i alle norske skoler, men vi vil understreke viktigheten av å forske videre på skolebaserte tiltak som gjør at elever med ADHD får trent på sine utfordringer i skolehverdagen. Vi foreslår derfor videre forskning som undersøker sammenhengen mellom tiltak som vektlegger interesse som drivkraft og fysisk aktivitet. Dette kunne vært interessant for å se om det også finnes andre tiltak enn skytetrening som kan bidra til at elever med ADHD opplever økt livskvalitet i og utenfor skolehverdagen.

Litteraturliste

- ADHD Norge. (u.å.). *Hva er ADHD?* Hentet 12. april 2024 fra <https://www.adhdnorge.no/artikkel-kategori/hva-er-adhd>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. utg.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Information Age Publishing.
- Barkley, R. (2004). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Self-Regulation: Taking an Evolutionary Perspective on Executive Functioning. I K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Red.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (s. 303-324). The Guilford Pres.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition and development*. American Psychological Association.
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brock, S. E., Kimerson, S. R. & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, Assessing and Treating ADHD at School*. Springer.
- Champ, R. E., Adamou, M. & Tolchard, B. (2023). Seeking connection, autonomy, and emotional feedback: A self-determination theory of self-regulation in attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychological Review*, 130(3), 569-603. <https://doi.org/10.1037/rev0000398>
- Damm, T. & Thomsen, P. H. (2012). *Børneliv i kaos - Om barn og unge med ADHD* (2.utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Djupedal, E. F. & Korshavn, R. N. (2016). Medisinering av mangfold i kunnskapsskolen. I A. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 85-100). Fagbokforlaget.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural

- perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2017). *Eleven i fokus: Observasjonsarbeid i skolen* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2022, 04. mai). *ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse – Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging*. Hentet 19. april 2024 fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Kofler, M. J., Rapport, M. D. & Alderson, R. M. (2008). Quantifying ADHD classroom inattentiveness, its moderators, and variability: a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 59-69.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01809.x>
- Krumsvik, R. J. (2019a). Forskingsetikk i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s.205-220). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Forskingsspørsmål i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s.79-94). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019c). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s.151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019d). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s.191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- 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-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lambez, B., Harwood-Gross, A., Golumbic, E. Z. & Rassovsky, Y. (2020). Nonpharmacological interventions for cognitive difficulties in ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 120, 40–55.
[10.1016/j.jpsychires.2019.10.007](https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.10.007)
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Løhre, A., Vedul-Kjelsås, V. & Østerlie, O. (2021). Enjoyment as learning resource: Stories told by students with harmful concentration problems. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 81-98. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2663>

- Løhre, A. (2022). Attention and learning disabilities. I S. Misciagna (Red.), *Learning Disabilities: Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments* (s. 251-266). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95219>
- Løhre, A., Østerlie, O., Hjemdal, O. & Grambaite, R. (2022). Attention and target shooting practice: Longitudinal results in a controlled mixed method study on adolescents in Norway. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100154>
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M. & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American journal of psychiatry*, 158(11), 1783-1793. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783>
- Månsson, A. G., Elmoose, E., Mejlidal, A., Dalsgaard, S. & Roessler, K. K. (2019). The effects of practicing target-shooting sport on the severity of inattentive, hyperactive, and impulsive symptoms in children: a non randomised controlled open-label study in Denmark. *Nordic Journal of Psychiatry*, 73(4-5), 233-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08039488.2019.1612467>
- Månsson, A. G. (2023). *Når kroppen koncentrerer sig*. Syddansk universitetsforlag.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Reijnen, E. & Opwis, K. (2008). Visual search in children with ADHD: The influence of feedback on selective attention. *Journal of Vision*, 8(6), 774-774. <https://doi.org/10.1167/8.6.774>
- Rogers, M. & Tannock, R. (2018). Are Classrooms Meeting the Basic Psychological Needs of Children With ADHD Symptoms? A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Attention Disorders*, 22(14), 1354-1360. <https://doi.org/10.1177/1087054713508926>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. & Klassen, R. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020). Opplæring til selvstendighet i skolen – et bidrag til

- elevenes psykiske helse? I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 94-115). Universitetsforlaget
- Skalski, S., Pochwatko, G. & Balas, R. (2021). Impact of motivation on selected aspects of attention in children with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(4), 586-595. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01042-0>
- Sævareid, H. I. (2020). *Til den andres beste : en bok om veiledningens etikk* (2. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Gyldendal Akademisk.
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmennt medisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 124, 65-66.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. I A. Elliot (Red.), *Advances in motivation science*, 7, 161-198. Academic Press.
- Zeiner, P. & Bjercke, C. (2010). Hyperaktive barn - "mestring" i farta: Når diagnostikk skaper forståelse. I B. Gjærum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet: i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 231-248). Universitetsforlaget.
- Østerlie, O. (2017). Bokomtale: Dramaet om normalitet og avvik. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 11(2), 95-97. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1776>
- Østerlie, O., Buaas, I. Ø., Vedul-Kjelsås, V. & Løhre, A. (2018). *Skytetrening for elever med konsentrasjonsvansker; Evaluering av et tiltak i skolen* (NTNU oppdragsrapport ISBN-978-82-7923-080-9). NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2478346>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til alle elever og foresatte om observasjon

Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeskjema til elevinformanter og deres foresatte

Vedlegg 5: Informasjon og samtykkeskjema til lærerinformanter

Vedlegg 6: Intervjuguider

Vedlegg 7: Observasjonsguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

614318

Vurderingstype

Standard

Dato

10.11.2023

Tittel

Skytetrening som ressurs i utvikling av sosiale og faglige ferdigheter for elever med ADHD

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Audhild Løhre

Student

Marte Vinge

Prosjektperiode

04.12.2023 - 27.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse (utvalg 1).

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN (utvalg 1)

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte om masterprosjekt

Informasjonsskriv til foresatte om masterprosjekt

Hei!

Vi er to damer på 27 og 28 år som studerer til å bli grunnskolelærere ved NTNU i Trondheim, og er i oppstartsfasen av masterskriving. På grunn av at vi begge har ADHD selv, har vi et sterkt ønske om å bidra til økt kunnskap om hvordan skolen kan tilrettelegge bedre for elever med ADHD. Tidlig i studieløpet ble vi oppmerksom på prosjektet «Skyting for mestring», som skapte stor interesse for videre forskning på dette.

På grunn av dette ønsker vi å undersøke hvordan skytetrening kan påvirke elever med ADHD, både faglig og sosialt i klasserommet og på skolen for øvrig. I forbindelse med vårt masterprosjekt ønsker vi derfor å ha med elever med ADHD som deltar på skytetrening. Dette vil innebære at vi observerer elevene på skytebanen og i klasserommet, og intervjuer elevene to ganger i løpet av perioden prosjektet vil foregå: Fra desember 2023 til februar 2024. Vi tenker også å gjennomføre et intervju med elevenes lærere, og eventuelt intervjuere dere foreldre hvis det lar seg gjøre.

For å kunne sette i gang med observasjoner og intervjuer ønsker vi å spørre om dere og barnet deres kunne tenke dere å delta i masterprosjektet vårt. Vi ber om at dere tilbakemelder til [kontaktperson] sånn at hen kan gi oss navn på barn og foreldre når prosjektet starter opp.

Om dere er interessert så vil dere få et formelt brev når prosjektet er godkjent gjennom SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), med et informasjonsskriv og et samtykkeskjema der dere vil bli spurt om å gi samtykke til at barnet kan delta og at du selv ønsker å delta. Prosjektet skal følge kravene for etiske normer for forskning/datainnsamling, som innebærer konfidensialitet og at all informasjon vi innhenter gjennom observasjoner og intervjuer er sikret og blir anonymisert.

Trondheim 13.10.2023

Med vennlig hilsen
Therese Berg og Marte Vinge

Svarslipp:

- Ja, vi ønsker å delta
- Vi ønsker ikke å delta

Signatur:

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til alle elever og foresatte om observasjon

Informasjonsskriv til elever og foresatte om observasjon

Hei!

Vi er to studenter fra grunnskolelærerutdanningen ved NTNU i Trondheim, som i forbindelse med vår masteroppgave skal observere elever som deltar på «Skyting for mestring». Vi vil derfor være til stede i noen undervisningstimer på ____-trinn for å observere elevene det gjelder. Elevene (og deres foresatte) som deltar i prosjektet er informert og har gitt samtykke til dette.

Informasjon om andre elever som er tilstede i klasserommet blir ikke innhentet eller skrevet ned, og elevene forblir derfor anonyme. Vi kommer i tillegg til å signere en taushetserklæring ved skolen som en ekstra forsikring for personvern.

Trondheim 15.11.2023

Med vennlig hilsen
Therese Berg og Marte Vinge

Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeskjema til elevinformanter og deres foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skytetrening som ressurs i utvikling av faglige og sosiale ferdigheter for elever med ADHD»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skytetrening kan påvirke elever med ADHD - både faglig og sosialt i klasserommet, og på skolen for øvrig. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/dere.

Formålet med prosjektet

Prosjektet er del av en masteroppgave på Grunnskolelærerutdanningen ved NTNU. Vi håper at prosjektet kan bidra med ny eller økt kunnskap om og forståelse for denne elevgruppen, og hvordan skolen kan tilrettelegge bedre for elever med ADHD.

Vi har to forskningsspørsmål vi vil finne svar på. Disse er:

1. «Hvordan opplever elever med ADHD at skytetrening har påvirket egen faglig og sosial fungering?»
2. «Hvordan opplever læreren at skytetrening har påvirket elevene faglig og sosialt i skolehverdagen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å være med fordi du har ADHD-diagnosen og er med på «Skyting for mestring». Dette brevet blir sendt med deg hjem fra din lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, betyr det at du blir med på to intervjuer, og å bli observert før intervjuene. Da skal vi observere en gang når du er på skytebanen og en gang i klasserommet. Da vil vi skrive ned det vi ser i en notatbok. Hvert intervju vil ta deg ca. 20 minutter. I intervjuene kan du få spørsmål som «hva synes du er det aller beste med å ha skytetrening på skolen?», «har du merket noen endringer hos deg selv etter at du begynte med skytetrening?» og «tror du skytetrening hjelper deg med å konsentrere deg bedre i klasserommet?».

Svarene dine fra intervjuene blir tatt opp med lydopptaker, sånn at det blir lettere for oss å huske hva vi snakket om. Det er bare vi to studentene som kommer til å høre på det etterpå. Når vi har skrevet ned svarene dine fra intervjuet, så sletter vi lydopptakene.

Vi skal også snakke med en lærer eller fagarbeider som kjenner deg. Da vil vi spørre om hvordan han/hun opplever at skytetreningen har påvirket deg. Da spør vi for eksempel om læreren/fagarbeideren har sett noen positive endringer hos deg etter at du begynte med skytetrening. Vi tar lydopptak fra intervjuet.

Hvis foreldrene dine ønsker å delta, betyr det at vi ønsker å ha et intervju på opptil 45-60 min. Da vil vi spørre om de kan fortelle litt om hva de synes om skytetreningen, og om de har lagt merke til noen endringer hos deg.

Hvis du eller foreldrene dine vil se spørsmålene vi vil stille i intervjuet på forhånd, kan dere ta kontakt med oss og så sender vi dere spørsmålene.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, lærere eller andre personer på skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi to studentene som har tilgang til opplysningene dine.

For at ingen andre skal få tilgang til personopplysningene dine/deres, vil vi bytte ut navnet ditt med et falskt navn. Det betyr at navnet ditt/deres ikke blir publisert eller delt, sånn at det ikke er mulig for andre å gjenkjenne deg/dere. Vi kommer til å bruke sitater fra intervjuene, men de blir som sagt anonymisert.

Vi kommer i tillegg til å signere en taushetserklæring ved skolen som en ekstra forsikring for personvern.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent og vi har mottatt sensur, som blir ca 27.06.2024. Alt datamateriale med dine personopplysninger anonymiseres fortløpende. Navn byttes ut med et pseudonym (falskt navn) og lydopptak slettes umiddelbart etter transkribering. Etter prosjektslutt vil anonymiserte opplysninger arkiveres for å kunne gjenbrukes til videre forskningsformål. Disse arkiveres ved et forskningsarkiv ved NTNU på ubestemt tid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 Audhild Løhre, 91811362, audhild.lohre@ntnu.no
- Studentene: Marte Vinge, 99278791, martvin@stud.ntnu.no / Therese Berg, 46777383, therbe@stud.ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 93079038, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Audhild Løhre
(Prosjektansvarlig/veileder)

Therese Berg
(Student/forsker)

Marte Vinge
(Student/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Skytetrening som ressurs i utvikling av faglige og sosiale ferdigheter for elever med ADHD", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i observasjon på skytebanen og i klasserommet og to intervjuer
- At lærer/fagarbeider/foreldre kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- Å delta i foreldreintervju

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

(Signert av elev/prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skytetrening som ressurs i utvikling av faglige og sosiale ferdigheter for elever med ADHD»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skytetrening kan påvirke elever med ADHD - både faglig og sosialt i klasserommet, og på skolen for øvrig. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Prosjektet er del av en masteroppgave på Grunnskolelærerutdanningen ved NTNU. Vi håper at prosjektet kan bidra med ny eller økt kunnskap om og forståelse for denne elevgruppen, og hvordan skolen kan tilrettelegge bedre for elever med ADHD.

Vi har to forskningsspørsmål vi vil finne svar på. Disse er:

1. «Hvordan opplever elever med ADHD at skytetrening har påvirket egen faglig og sosial fungering?»
2. «Hvordan opplever læreren at skytetrening har påvirket elevene faglig og sosialt i skolehverdagen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å være med fordi du er lærer/fagarbeider som jobber med en av elevene som er deltaker i vårt prosjekt. Vi ønsker å vite hvordan du opplever at skytetreningen har påvirket eleven. Vi spør for eksempel om du har sett noen positive endringer hos eleven etter at han/hun begynte med skytetrening.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, betyr det at du blir med på et intervju på ca. 45-60 minutter. Da vil vi spørre om hvordan du opplever at skytetrening har påvirket eleven det gjelder faglig og sosialt i skolehverdagen. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp med diktafon og registrert elektronisk. Når vi har transkribert intervjuet vil lydopptaket slettes umiddelbart.

Elevene som samtykker til å delta i prosjektet vil intervjues en til to ganger om egen opplevelse av hvordan skytetrening har påvirket egen faglig og sosiale fungering, og bli observert i klasserommet. Hvis du ønsker å se spørsmålene vi vil stille i intervjuet på forhånd, kan du ta kontakt med oss - så vil vi sende deg spørsmålene.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun forskerne som vil ha tilgang til dine personopplysninger.
- Navnet ditt vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultater av studien som publiseres.

Vi kommer i tillegg til å signere en taushetserklæring ved skolen som en ekstra forsikring for personvern.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent og vi har mottatt sensur, som blir ca 27.06.2024. Alt datamateriale med dine personopplysninger anonymiseres fortløpende. Navn byttes ut med et pseudonym og lydopptak slettes umiddelbart etter transkribering.

Etter prosjektslutt vil anonymiserte opplysninger arkiveres for å kunne gjenbrukes til videre forskningsformål. Disse arkiveres ved et forskningsarkiv ved NTNU på ubestemt tid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 Audhild Løhre, 91811362, audhild.lohre@ntnu.no
- Studentene: Marte Vinge, 99278791, martvin@stud.ntnu.no / Therese Berg, 46777383, therbe@stud.ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 93079038, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Audhild Løhre
(Prosjektansvarlig/veileder)

Therese Berg
(Student/forsker)

Marte Vinge
(Student/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Skytetrening som ressurs i utvikling av faglige og sosiale ferdigheter for elever med ADHD", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguider

Intervjuguide 1: Åge og Silje

Presentasjon/Innledning:

Hei, jeg heter Therese/Marte. Vi er lærerstudenter og vi fikk ADHD-diagnosen som voksne, og når vi skal jobbe som lærere er vi veldig opptatt av at elever med ADHD skal ha det best mulig. Vi holder på å skrive en stor oppgave om det på skolen vi går på, og det du forteller til oss kan faktisk være med på å hjelpe andre elever. Så vi er kjempeglad for at du ville komme og prate med oss!

Vi er veldig interessert i skytetreninga du er med på på torsdagene, så vi vil gjerne spørre deg litt om hvordan du opplever og tenker om det. Det er ingen svar som er riktig eller feil, vi vil rett og slett bare høre hva du tenker og mener. Hvis noe av det vi sier er vanskelig å forstå, er det bare å spørre, så kan vi forklare bedre. Vi har det heller ikke travelt, så vi kan ta en pause underveis hvis du ønsker det.

Vi skal ta opp samtalen med en lydopptaker sånn at vi husker det vi snakker om, det er bare vi to som skal høre på det og vi sletter det når vi har skrevet ned alt. Når vi skriver det ned, så kommer vi ikke til å bruke navnet ditt eller noe, så det blir ikke mulig å kjenne deg igjen. Arkene som vi har er for å huske det vi vil spørre deg om.

Har du noen spørsmål/Lurer du på noe rundt det vi skal gjøre i dag/Om oss? Du må bare ta kjeks og saft hvis du vil!

Åpningsspørsmål

- Hvor gammel er du nå?
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Hva liker du best med skolen?
 - Favorittfag/aktiviteter (mtp. å være sosial med andre)?
- Hva liker du minst med skolen?
 - Hva er det som gjør at du liker/ikke liker dette? (f.eks. faget/aktiviteten)
- Kan du fortelle litt om hvordan du synes det har vært å delta på skytetrening?
 - Positivt/negativt? Hvorfor?
- Gleder du deg til skytetrening på torsdager?
 - Hva er det som gjør at du gleder deg?
 - Hvordan er det i kroppen din/hodet ditt da?
- Er det noe på skytetreningen som er vanskelig? Eller er det noe du ikke liker?

ADHD-relevante spørsmål:

- Husker du hvilken klasse du gikk i når du fikk vite at du har ADHD?
- Husker du hvordan det var/følte å få vite det?
- Er det noe du synes er vanskelig med å ha ADHD?
- Er det noe du synes er bra med å ha ADHD?

Tema: Hvordan har skytetrening påvirket deg sosialt?

Q: Kan du fortelle litt om hvordan du hadde det med venner og andre elever *før* du ble med på skytetrening?

- Var noe vanskelig?
- Bra: hva var det som var bra da?

Q: Synes du noe har forandret seg, blitt bedre eller verre, *etter* at du ble med på skytetrening?

- Har det blitt noen forandring når du er sammen med andre? Slik som med venner, medelever, lærere og familie?
- Hvilke endringer? Kan du gi et eksempel?
 - Eks lettere å ikke bli irritert, er mer glad
 - Mer/mindre kranling med andre?
- Hvordan oppleves/føles det? Er det stor forskjell?
- Når og/eller hvordan begynte du å merke dette?

Q: Har du lært noe på skytetreningen som har gjort det enklere å samarbeide med andre elever i klassen?

- Noe av det du øver på med instruktør på skytebanen?
- Eks at dere spiller/snakker sammen når dere venter på skytinga? Lært å vente på tur?
- Hvordan føler du at det har blitt enklere å samarbeide? Følelser, trivsel, motivasjon osv.?

Q: Når dere arbeider med fag i timene på skolen, så snakker dere en del sammen og samarbeider med hverandre. Føler du at skytetreningen kan ha gjort at du har lyst til å snakke mer og samarbeide med andre? (*Forklar denne litt for eleven*)

- (Også utenfor klasserommet?) Friminutt, kroppsøving, uteskole, fritidsaktiviteter osv.?

Tema: Hvordan har skytetrening påvirket deg faglig?

Q: Husker du/Hvordan var det å være i timene *før* du begynte på skytetrening?

- Hvordan var det om du måtte gjøre en oppgave du synes var kjedelig?
- Hvis noen hadde gått forbi vinduet i timen, hva hadde du gjort?
- Klarte du å jobbe med den samme skoleoppgaven lenge?

Q: Hvordan synes du det er å ha timer/undervisning (i klasserommet) *nå*?

- Har noe blitt lettere eller vanskeligere for deg? Kan du komme på noe annet som har forandret seg? (blir mindre forstyrret, klarer å jobbe når det er lyder, klarer å starte med oppgaver uten å få beskjed eks)
- Klarer du å jobbe med den samme skoleoppgaven lengre nå, enn før?
- Hvordan takler du forstyrrelser og problemer med å holde på konsentrasjonen i klasserommet?

Q: Tror du at skytetrening hjelper deg med å konsentrere deg bedre når du er i klasserommet?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noe du gjør for å få konsentrert deg bedre?
- Eks: Har det blitt enklere å følge med på læreren og beskjeder som blir gitt?
- Eks: når du skyter så må man bruke litt tid på å legge seg riktig, puste, sikte og skyte. Da må man konsentrere seg mye.

Q: Har du lagt merke til om noe har forandret seg i måten du arbeider med skoleoppgaver på - etter at du startet på skytetrening?

- Eks: Har noe blitt lettere/vanskeligere?
 - Å sette i gang med oppgaver på egen hånd?
- Føles det bedre å jobbe med skoleoppgaver nå, enn før?
- Er matematikk/norsk/engelsk o.l. lettere nå enn før?

Q: Kan du fortelle om en gang der du har følt at skytetreningen har hjulpet deg på skolen?

- Eks i timene eller i friminuttene?

Q: Hva synes du er det aller beste med å ha skytetrening på skolen?

- Hva gjør at du synes det er bra/ikke bra?
- Vil du fortsette med det?
- Tror du at du hadde trivdes dårligere på skolen hvis du ikke hadde fått dra på skytinga?

Q: Tror du skytetrening kan være spesielt bra for andre elever som har ADHD?

Tusen takk for at du ville snakke med oss, vi setter stor pris på å høre om dine erfaringer med skytetrening på skolen! Hvis du kjenner at du ikke vil være med allikevel, så kan du når som helst trekke deg og det går helt fint. Da kan du si fra til læreren din som kan kontakte oss og gi beskjed. Hvordan synes du det har vært å snakke med oss i dag? Lurer du på noe?

Intervjuguide 2: Tim

Hei, jeg heter Therese/Marte. Vi er lærerstudenter og vi fikk ADHD-diagnosen som voksne, og når vi skal jobbe som lærere er vi veldig opptatt av at elever med ADHD skal ha det best mulig. Vi holder på å skrive en stor oppgave om det på skolen vi går på, og det du forteller til oss kan faktisk være med på å hjelpe andre elever. Så vi er kjempeglad for at du ville komme og prate med oss!

Vi er veldig interessert i skytetreninga du er med på på torsdagene, så vi vil gjerne spørre deg litt om hvordan du opplever og tenker om det. Det er ingen svar som er riktig eller feil, vi vil rett og slett bare høre hva du tenker og mener. Hvis noe av det vi sier er vanskelig å forstå, er det bare å spørre, så kan vi forklare bedre. Vi har det heller ikke travelt, så vi kan ta en pause underveis hvis du ønsker det.

Vi skal ta opp samtalen med en lydopptaker sånn at vi husker det vi snakker om, det er bare vi to som skal høre på det og vi sletter det når vi har skrevet ned alt. Når vi skriver det ned, så kommer vi ikke til å bruke navnet ditt eller noe, så det blir ikke mulig å kjenne deg igjen. Arkene som vi har er for å huske det vi vil spørre deg om.

Har du noen spørsmål/Lurer du på noe rundt det vi skal gjøre i dag/Om oss? Du må bare ta kjeks og saft hvis du vil!

Åpningsspørsmål

- Hvor gammel er du nå?
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Kan du fortelle litt om hvordan du synes det har vært å delta på skytetrening?
 - Positivt/negativt? Hvorfor?
- Gleder du deg til skytetrening på torsdager?
 - Hva er det som gjør at du gleder deg?
 - Hvordan er det i kroppen din/hodet ditt da?
- Er det noe på skytetreningen som er vanskelig?
- Er det noe på skytetreningen du ikke liker?

ADHD-relevante spørsmål:

- Husker du hvilken klasse du gikk i/hvor gammel du var når du fikk vite at du har ADHD?
- Husker du hvordan det var/føltes å få vite det?
- Er det noe du synes er vanskelig med å ha ADHD?
- Er det noe du synes er bra med å ha ADHD?

Tema: Hvordan har skytetrening påvirket deg sosialt?

Q: På torsdager... gleder du deg mest til selve skytingen eller også det sosiale med spill/snakke med de andre osv.?

Q: Når dere spiller med hverandre borte på skytebanen, så må dere jo snakke en del og samarbeide litt med hverandre. Føler du at du har *mer lyst* til å snakke og samarbeide med andre etter at du begynte med skytetrening?

Q: Opplever du at det har blitt lettere å samarbeide med andre, etter at du begynte med SFM?

- Hvordan føler du at det har blitt enklere å samarbeide? (Følelser, trivsel, motivasjon osv.)
- Hvordan oppleves/føles det?
- Er det stor forskjell?

Q: Hvis du har tenkt at du skal skyte en innertier og så blir det ikke som du tenkte. Hvordan blir det i hodet ditt da? Er det lett/vanskelig å endre planen?

- Hvis du har planlagt at du vil spille 3 på rad, men de andre vil spille noe annet. Hvordan blir det i hodet ditt da? Er det lett/vanskelig å endre planen?

Q: Har du merket noen endringer hos deg selv etter at du begynte med skytetrening??

- Har noe blitt lettere eller vanskeligere for deg?
- Hvilke endringer? Kan du gi et eksempel?
 - Eks lettere å ikke bli irritert, er mer glad
 - Mer/mindre krangling med andre?
 - Mer tålmodig?
- Når og/eller hvordan begynte du å merke dette?

Tema: Hvordan har skytetrening påvirket deg faglig? (Vinkles til skytebanen)

Q: Tror du at skytetrening hjelper deg med å konsentrere deg bedre?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- er det noe du gjør for å få konsentrert deg bedre?
- Hvordan er det i kroppen/hodet når ...

Q: Hvordan takler du forstyrrelser når du er på skytebanen?

Q: Hva gjør du hvis det blir vanskelig å holde på konsentrasjonen på skytebanen?

- Har du lagt merke til noen forandringer i måten du konsentrerer deg om skytinga på?
- Hvordan var det om du måtte gjøre en oppgave du synes var kjedelig på skytetrening *før*? Hvordan er det *nå*?
- Klarer du å holde på med den samme oppgaven lengre nå, enn før?
- Føles det bedre å jobbe med oppgaver nå, enn før?

Q: Kan du fortelle om en gang der du har følt at skytetreningen har hjulpet deg?

- Noe av det du øver på med instruktør på skytebanen?
- Eks at dere spiller/snakker sammen når dere venter på skytinga?
- Lært å vente på tur?

Q: Hva synes du er det aller beste med å ha skytetrening på skolen?

- Hva gjør at du synes det er bra/ikke bra?
- Vil du fortsette med det?
- Tror du at du hadde trivdes dårligere hvis du ikke hadde fått dra på skytinga?

Q: Tror du skytetrening kan være spesielt bra for andre elever som har ADHD?

- Hva synes du det er viktig at vi sier til andre rektorer o.l. for at de også skal få SFM på skolen?

Tusen takk for at du ville snakke med oss, vi setter stor pris på å høre om dine erfaringer med skytetrening på skolen! Hvis du kjenner at du ikke vil være med allikevel, så kan du når som helst trekke deg og det går helt fint. Da kan du si fra til læreren din som kan kontakte oss og gi beskjed.

Hvordan synes du det har vært å snakke med oss i dag?

Lurer du på noe?

Intervjuguide 3: Lærere

Åpningsspørsmål

Be om samtykke til å ta opp med lydopptak, tar opp for å sikre data og det er kun vi som har tilgang. Opptaket slettes når vi har skrevet ned innholdet. Alle personopplysninger anonymiseres fortløpende og vi omtaler alle voksne som lærere uavhengig av stilling. Har du noen spørsmål?

Det vi skal snakke om er hvordan du opplever at skytetrening har påvirket eleven faglig og sosialt i skolehverdagen.

Q: (Hvor lenge har du jobbet som lærer?)

Q: Hvor lenge har du jobbet med elever som har vært med på skyting for mestring (erfaring med prosjektet)?

Q: Hvor lenge har du hatt denne eleven?

Tema: Hvordan har skytetrening påvirket eleven sosialt?

Q: Kan du beskrive hvilke endringer du har sett i elevens sosiale samspill siden hen startet med skytetrening?

Q: Har det også skjedd endringer og/eller hatt innvirkninger på hele klassen? Isåfall hvordan?

Q: Hva er noen av de positive endringene sosialt sett du har observert hos eleven?

Q: Har du sett noen positive endringer hos medelevene i forhold til det sosiale samspillet med denne eleven?

Oppfølgingsspørsmål

- Hvordan var det før, sammenlignet med nå?
- Hvordan tror du skytetreningen har påvirket elevens evne til å samarbeide med andre?
- Positive/negative innvirkninger?
- Har noen elever gitt tilbakemeldinger på dette? (hel klasse/medelever)

Tema: Hvordan har skytetrening påvirket eleven faglig?

Q: Har du sett endring i elevens faglige prestasjoner etter at de startet med skytetrening?

Q: Hva er noen av de faglige positive endringene du har observert hos eleven?

Q: Har du sett endringer hos eleven når det kommer til undervisningen?

Q: Hva tenker du er de viktigste fordelene ved å inkludere skytetrening som en del av opplæringen for elever med ADHD?

Oppfølgingsspørsmål

- Kan du beskrive hvilke endringer du har sett i elevens faglige prestasjoner?
- Opplever du endringer i klasserommet?
- Har samarbeidet med andre elever endret seg?
- Opplever du noen endring i elevens uttrykk av kjernesymptomene på ADHD (konsentrasjon over tid, oppmerksomhet, impuls kontroll osv.)?

Avslutningsspørsmål

Q: Er det noe annet du ønsker å tilføye/dele → egne tanker/erfaringer/observasjoner?

- Har du noen andre tanker eller observasjoner knyttet til hvordan skytetreningen påvirker elevene, både faglig og sosialt?

Vedlegg 7: Observasjonsguide

Observasjonsguide

Hva vil vi fokusere på?

Hvordan er eleven i klasserommet kontra skytebanen - Mest interessant å se om vi legger merke til forskjeller på de ulike arenaene hos elevene. Både faglig og sosialt - de sosiale ferdighetene vektlegges mest.

Ikke-deltagende observasjoner

Dato:	Sted, tid, informantens plassering, beskrivelse av omgivelsene:
Tema	Notater
1 Samarbeid <ul style="list-style-type: none">• Initiativ• Tålmodighet• Rolle i samarbeidet	
2 Engasjement <ul style="list-style-type: none">• Interesse• Deltakelse i undervisning - aktiv/passiv?• Variasjon ut fra oppgave/fag?• Forskjell på individuelt arbeid og samarbeid med medelever eller støtte fra fagarbeider?	
3 Beskjeder <ul style="list-style-type: none">• Hva gjør eleven når læreren gir en beskjed/oppgave?• Hva gjør eleven etterpå?• Er eleven avhengig av hjelp eller støtte etter beskjeder gis?	
4 Påvirkning av hendelser i/utenfor klasserommet/skytebanen <ul style="list-style-type: none">• Forstyrrer eller avbryter eleven undervisningen eller skytetreningen?• Hva gjør eleven i friminuttene? Er	

<p>eleven sosial med medelever?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan reagerer eleven? 	
<p>5 Sosialt samspill</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avbryter eleven andre i samtaler? Hvilken type avbrytelse? Er det et mønster? • Initiativ • Distraksjoner - hva distraherer, hvordan reagerer eleven 	
<p>6 Selvstendighet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor mye veiledning har eleven behov for? • Setter eleven i gang med arbeid/oppgaver på eget initiativ? • Varierer dette ut fra ulike oppgaver/fag/annet? 	
<p>7 Overganger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overganger i- og inngang til skytetrening vs. klasserommet og på skolen for øvrig • Relasjoner og det sosiale i overgangene: Hvordan er eleven sammen med andre i disse overgangene? 	

