

Magnus Brendeløkken

Å være udiagnostisert med ADHD

– en kvalitativ studie av tre menns opplevelser fra
grunnskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk. Grunnskolelærerutdanning 5.-
10. trinn

Veileder: Sidsel Marianne Holiman

Mai 2024

Magnus Brendeløkken

Å være udiagnostisert med ADHD

– en kvalitativ studie av tre menns opplevelser fra
grunnskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk. Grunnskolelærerutdanning 5.–
10. trinn
Veileder: Sidsel Marianne Holiman
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan elever med diagnoser opplever skolehverdagen sin når de må ferdes udiagnostiserte. Problemstillingen som har dannet grunnlaget for studien er følgende:

Hvilke opplevelser med grunnskolen har tre menn sendiagnostisert med ADHD?

Selv om problemstillingen ble formulert bredt for å inkludere et mangfold av opplevelser, har dens omfang vært avgrenset gjennom inkluderingen av følgende to forskningsspørsmål: *i. Hvilke opplevelser har de med tilpasset opplæring? ii. Hvilke opplevelser har de med læringsmiljøet?*

Studiens teoretiske rammeverk bygger på forskningsperspektiver og litteratur relatert til ADHD, tilpasset opplæring og læringsmiljøet. I innsamlingen av data ble det valgt en kvalitativ tilnærming bestående av et gruppeintervju med et strategisk utvalg av informanter. Alle informantene var unge menn med erfaringer med å gå udiagnostisert med ADHD i skolen, men som nå har en formell ADHD-diagnose. Gjennom hele masteroppgaven har det vært lagt vekt på informantenes opplevelser, spesielt i analysen og drøftingen av funnene.

Studien har fire hovedfunn, og disse har avdekket en rekke aspekter ved tilpasset opplæring, læringsmiljøet og relasjonene hos elever med udiagnostisert ADHD i grunnskolen. *Første funn* avdekket at den tilpassede opplæringen på informantenes skoler ofte var problemfokuset og preget av manglende forståelse for ADHD-spesifikke behov og utfordringer. Dette indikerer et behov for økt kompetanse blant lærerne, og en mer presis tilnærming til tilretteleggingsarbeidet. *Andre funn* kom frem til at en tilpasset opplæring som er mer orientert rundt elevene, det vil si bruker deres styrker og interesser, samt inkluderer dem i eget tilretteleggingsarbeid, bidrar til økt engasjement, motivasjon, mestringsforventninger og selvregulering. Dette understreker betydningen av å inkludere elevenes styrker og interesser, samt dem selv, i tilpasningsarbeidet. *Tredje funn* viser til variasjoner i læringsmiljøet blant informantene, med fokus på tilhørighet, inkludering, trygghet, og struktur. Opplevelsen av tilhørighet var sterkt knyttet til anerkjennelse og verdsettelse i klassen, samt kvaliteten på relasjonene og inkluderingen i fellesskapet. Videre ble betydningen av trygghet fremhevet, samt hvordan læringsmiljøets håndtering av feil påvirket denne følelsen. Funnet understreker behovet for inkluderende praksiser og tydelig struktur i skolen. *Fjerde funn* fokuserte på informantenes opplevelser knyttet til relasjoner og hvordan ulike egenskaper påvirker kvaliteten av disse. Det ble lagt vekt på positive sider ved lærer-elev-relasjonen, slik som betydningen av støtte, anerkjennelse og tillit. Samtidig ble det identifisert utfordringer knyttet til mangelen på forståelse og tilpasninger. Funnet understreker behovet for økt fokus på relasjonsbygging, og tilpasninger som tar hensyn til diagnosespesifikke symptomer.

Studien konkluderer med at det er nødvendig å forbedre tilretteleggingen av ADHD-spesifikke behov og utfordringer. Inkluderingen av elevene i tilretteleggingsarbeidet kan sikre at den støtten de mottar tilpasses deres individuelle behov. Et positivt elevsyn bidrar til å skape et inkluderende læringsmiljø som verdsetter mangfold og anerkjenner både styrker og svakheter hos elevene. Kontinuerlig evaluering og justering av tilretteleggingsstrategier er også av stor betydning.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to investigate how students with diagnoses experience their school life when they must navigate it undiagnosed. The research question that formed the basis of the study is as follows:

What experiences do three men with late diagnosed ADHD have with primary school?

Although the research question was formulated broadly to include a variety of experiences, its scope has been delimited through the inclusion of the following two research questions: *i. What experiences do they have with adapted education? ii. What experiences do they have with the learning environment?*

The theoretical framework of the study is based on research perspectives and literature related to ADHD, adapted education, and the learning environment. In data collection, a qualitative approach consisting of a group interview with a strategic selection of informants was chosen. All informants were young men with experiences of navigating school with undiagnosed ADHD, but who have now received a formal ADHD diagnosis. Throughout the master's thesis, particular emphasis has been placed on the informants' experiences, especially in the analysis and discussion of the findings.

The study has four main findings, and these have uncovered various aspects of adapted education, the learning environment, and relationships among students with undiagnosed ADHD in primary school. *The first finding* revealed that adapted education in the informants' schools was often problem-focused and characterized by a lack of understanding of ADHD-specific needs and challenges. This indicates a need for increased competence among teachers and a more precise approach to adaptation work. *The second finding* concluded that adapted education that is more oriented towards the students, meaning it utilizes their strengths and interests, and includes them in their own adaptation work, contributes to increased engagement, motivation, expectations of mastery, and self-regulation. This underscores the importance of including students' strengths and interests, as well as themselves, in adaptation work. *The third finding* points to variations in the learning environment among the informants, focusing on belonging, inclusion, safety, and structure. The experiences of belonging were strongly linked to recognition and appreciation in the class, as well as the quality of relationships and inclusion in the community. Furthermore, the importance of safety was highlighted, as well as how the learning environment's handling of mistakes affected this feeling. The finding emphasizes the need for inclusive practices and clear structure in schools. *The fourth finding* focused on the informants' experiences related to relationships and how different characteristics affect the quality of these. Emphasis was placed on positive aspects of the teacher-student relationship, such as the importance of support, recognition, and trust. At the same time, challenges related to a lack of understanding and adaptations were identified. The finding emphasizes the need for increased focus on building relationships and adaptations that consider diagnosis-specific symptoms.

The study concludes that it is necessary to improve the adaptation of ADHD-specific needs and challenges. The inclusion of students in adaptation work can ensure that the support they receive is tailored to their individual needs. A positive view of students contributes to creating an inclusive learning environment that values diversity and recognizes both the strengths and weaknesses of students. Continuous evaluation and adjustment of adaptation strategies are also of great importance.

Forord

Da var fem lærefulle og berikende studieår ved veis ende. Når jeg ser tilbake, er jeg stolt over hvor mye jeg har lært, de utfordringene jeg overkommet, og den utviklingen jeg har oppnådd. Det er mange jeg ønsker å uttrykke min takknemmelighet til.

Min største takk går til prosjektets tre informanter. Takk for deres åpenhet rundt personlige opplevelser og for deres verdifulle bidrag til masteroppgaven.

Jeg ønsker også å takke min veileder, Sidsel Marianne Holiman, som har investert mye tid i meg og vært tilgjengelig gjennom hele arbeidet. Takk for gode forslag, konstruktive tilbakemeldinger, faglige innspill, støtte og tålmodighet.

Videre vil jeg takke min familie og nære venner for oppmuntringen og støtten de har gitt meg gjennom studieløpet. En særlig takk går til min mor, som har stått ved min side i både tykt og tynt, og som aldri har mistet troen på meg.

Til slutt ønsker jeg takke min fadder, Håvard Horne, som har bistått meg med å holde tritt med studiene mine. Tusen takk for hjelpen du ga meg når jeg trengte det som mest.

Igjen, takk til alle som har vært der for meg gjennom denne reisen.

Trondheim, 26.05.2024
Magnus Brendeløkken

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Temavalg og aktualisering	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3. Oppgavens oppbygning	3
2. Teoretisk forståelsesramme	4
2.1. ADHD	4
2.1.1. Diagnose og symptomer	4
2.1.2. Undergrupper	4
2.1.3. Diagnostisering og behandling	5
2.1.4. Diskusjonen rundt ADHD	5
2.1.5. Tidligere forskning	6
2.2. Tilpasset opplæring	7
2.3. Læringsteorier	8
2.3.1. Sosialkognitiv teori	8
2.3.2. Selvbestemmelsesteorien	9
2.4. Læringsmiljøet og relasjoner	9
2.4.1. Læringsmiljøet	10
2.4.2. Relasjoner	11
3. Metode	13
3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming	13
3.1.1. Fenomenologisk tilnærming	13
3.1.2. Hermeneutisk tilnærming	13
3.1.3. Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	14
3.2. Kvalitativ metode	14
3.2.1. Det kvalitative gruppeintervjuet	14
3.3. Datainnsamling	14
3.3.1. Intervjuguide	15
3.3.2. Rekrutteringsprosessen	15
3.3.3. Gjennomføring av intervju	16
3.4. Analyseprosessen	16
3.4.1. Transkribering	16
3.4.2. Analyse og tolkning	17
3.5. Prosjektets kvalitet	17
3.5.1. Reliabilitet	17
3.5.2. Validitet	18
3.6. Etske hensyn	19

4. Analyse og drøfting av funn	20
4.1. Presentasjon av informanter	20
4.2. Problemfokuset tilpasset opplæring	21
4.2.1. Utfordringsbetinget tilrettelegging	21
4.2.2. Diagnosebasert tilrettelegging	22
4.3. Elevorientert tilpasset opplæring	24
4.3.1. Styrker og interesser	24
4.3.2. Spesialavtaler	26
4.4. Læringsmiljøet	28
4.4.1. Tilhørighet og inkludering	28
4.4.2. Trygghet og struktur	31
4.5. Relasjoner	33
4.5.1. Positive relasjoner	33
4.5.2. Negative relasjoner	35
5. Generell drøfting	38
5.1. Drøfting av metode	38
5.1.1. Kvalitativ metode	38
5.1.2. Gruppeintervju	38
5.1.3. Rekrutteringsprosessen	39
5.1.4. Analyse og tolkning	39
5.2. Drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål	40
5.2.1. Forskningsspørsmål 1: Tilpasset opplæring	40
5.2.2. Forskningsspørsmål 2: Læringsmiljøet	42
5.2.3. Problemstilling: Gå sendiagnostisert med ADHD i grunnskolen	44
5.3. Pedagogiske implikasjoner og videre forskning	46
5.3.1. Fokus på hele eleven i tilpasningsarbeidet	46
5.3.2. Drive kollegialt samarbeid og bistå positivt til skolekulturen	46
5.3.3. Ha et elevsyn som fremmer elevenes stemme	47
5.3.4. Videre forskning	47
6. Avslutning	48
Litteraturliste	50
Vedlegg 1: Intervjuguide	54
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	62
Vedlegg 3: Meldeskjema	65
Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT	70

1. Innledning

Dette kapittelet tar for seg masterens valgte tema og hvorfor jeg har funnet det interessant og aktuelt å skrive om. Videre presenteres masterens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt gjennomgås oppgavens oppbygning.

1.1. Temavalg og aktualisering

Temaet for denne masteren er ADHD, og det ble valgt av tre grunner. Første er at det er inspirert av mine tidligere erfaringer og personlige interesse for temaet. Gjennom oppveksten har jeg vært i nær kontakt med diagnosen gjennom min barndomsvenn, og jeg har fulgt utviklingen hans fra før han ble diagnostisert, gjennom prosessen med å bli det, og så i tiden etter. Temaet har vært noe vi har pratet mye om gjennom årene, og da ofte på en mellommenneskelig måte. I regi av masteren spurte jeg om han kunne beskrive hvordan det har vært å leve med ADHD fra tiden før og etter han ble diagnostisert, og hans svar var:

«Det er som en berg- og dalbane hvor man først er redd, desorientert og full av adrenalin, men som man etter hvert venner seg til og ikke blir like lett påvirket av.»

Opplevelser som dette vekker interessen min for å forske dypere på ADHD, for jeg har alltid vært personlig interessert i diagnoser og hvordan de påvirker hverdagen hos mennesker. Dette kombinert med mine forkunnskaper, anser jeg som et godt grunnlag til å forske på temaet.

Den andre grunnen er at temaet er motiverende å lære om i lys av grunnskolelærerutdanningen min, spesielt siden jeg ønsker å jobbe aktivt med spesialpedagogikk i yrkeslivet. Gjennom å få en dypere innsikt i diagnosen og ulike aspekter ved den, vil dette kunne bidra til økt forståelse for hvordan jeg bedre kan imøtekomme denne elevgruppen. Dette vil kunne komme til nytte i yrkeslivet, da jeg før eller siden vil møte på elever med ADHD. Slik bidrar derfor forskningen av temaet positivt til utdanningen min.

Den tredje grunnen er at ADHD er et aktuelt tema å forske på. Dette er fordi det har vært økning i utredning av mennesker med ADHD, både hos unge og voksne (Bang et al., 2024; Folkehelseinstituttet, 2023). Dette gjelder også for bruken av medisiner til behandling av diagnosen, og en oppfatning som eksisterer til bakgrunnen for dette er at standarden for normalatferd har blitt snevrere, samtidig som kravene som stilles av samfunnet har blitt større (Vedvik & Flaten, 2021). Forskning på ADHD er derfor viktig for å forstå hvordan disse endringene påvirker elever, spesielt de som blir sendiagnostisert. Bedre forståelse av deres opplevelser vil ikke bare gi innsikt i utfordringene de møter, men også bidra til utviklingen av mer målrettet støtte og tilrettelegging for denne elevgruppen.

I tillegg har det vært en stødig økning av antall undervisningstimer de siste årene. Mellom 1990-2008 har økningen vært på 1359 timer, noe som tilsvarer to skoleår, og det meste av disse nye timene har vært lagt til småskolen (Djupepedal, 2022; Tørnby, 2023). Denne utviklingen i timetallet kan bidra økt stress og press på elever, spesielt de med ADHD, som allerede kan ha utfordringer med å holde fokus og konsentrasjon over lengre perioder. Derfor vil forskning på ADHD være viktig for å forstå hvordan endringen i skolestrukturen påvirker elever med diagnosen, samt hvordan man bør tilpasse undervisningen og støtten for å møte deres behov.

Fra skoleåret 2025 kommer det dessuten en ny opplæringslov som fastsetter elevenes rett til å medvirke i valg og handlinger som skal gjelde for deres eget beste, og det vektlegges at deres stemme skal bli hørt (Opplæringslova, 2023, § 10-2). Denne loven reflekterer et økende fokus på elevdeltakelse og elevmedvirkning i skolen, noe som kan ha spesielle implikasjoner for elever med ADHD. Forskning på diagnosen blir derfor viktig for å forstå hvordan denne nye lovgivningen påvirker elevenes rolle og opplevelser i skolen, spesielt med tanke på deres spesifikke behov og utfordringer. Gjennom slik forskning kan det identifiseres gode praksiser for å sikre at elever med ADHD får sin stemme hørt og blir tilstrekkelig støttet i skolemiljøet i tråd med de nye kravene i opplæringsloven.

Til slutt har det vært økt interesse de siste årene for å forske på andre sider ved diagnosen, slik som det å gå udiagnostisert med ADHD, og da spesielt relatert til kvinners opplevelser med dette (Foldal, 2018; Haugsdal, 2023; Holsen, 2021; Wiik, 2022; Aass, 2022). Den økende interessen reflekterer behovet for å forstå hvordan ADHD kommer til syne på ulike måter hos ulike grupper, samt anerkjennelsen av at noen av disse gruppene har vært underrepresenterte i forskningen. Forskning på disse aspektene av ADHD er derfor viktig for å kaste lys over den komplekse naturen til diagnosen og sikre at alle som er berørt, får tilstrekkelig støtte og forståelse. Gjennom slik forskning kan det komme frem innsikt for en bedre praksis relatert til diagnostisering og behandling av ADHD hos marginaliserte grupper.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i temaets aktualisering og min egen interesse på feltet, ble masteroppgavens problemstilling som følgende:

Hvilke opplevelser med grunnskolen har tre menn sendiagnostisert med ADHD?

Formålet med studien har vært å rette fokus mot nettopp disse opplevelsene, da de kan gi et godt innblikk i hvordan elever med diagnosespesifikke behov og utfordringer, opplever skolehverdagen sin på godt og vondt når de må ferdes udiagnostiserte. Problemstillingen ble gjort såpass vid med hensikten om å åpne opp for et bredt spekter av opplevelser i datainnsamling. Til tross for dette har jeg allikevel funnet det hensiktsmessig å snevre inn fokuset litt, og dette har ført til følgende to forskningsspørsmål:

- i. Hvilke opplevelser har de med tilpasset opplæring?*
- ii. Hvilke opplevelser har de med læringsmiljøet?*

Problemstillingen og forskningsspørsmålene henger tett sammen da de søker å belyse ulike aspekter ved opplevelsene til mennene som har gått sendiagnostisert med ADHD i grunnskolen. Det første forskningsspørsmålet fokuserer på deres opplevelser med tilpasset opplæring, da med særlig vekt på hvordan tilretteleggingsarbeidet har påvirket deres skolehverdag. Det andre forskningsspørsmålet retter seg mot deres opplevelser med læringsmiljøet, og hvordan faktorer som relasjoner, læreres holdninger og skolemiljøet generelt har påvirket deres trivsel og læring. Gjennom å utforske disse forskningsspørsmålene, vil det kunne bidra til en dypere forståelse for hvordan elever som går udiagnostisert med ADHD opplever grunnskolen.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre et kvalitativt gruppeintervju med et strategisk utvalg av informanter, som da har et liknende utgangspunkt ved å ha gått sendiagnostisert med ADHD i grunnskolen. Med «sendiagnostisert» menes det her til

senere enn barneskolen. Gjennom informantenes opplevelser håper jeg å utvide min egen forståelse for temaet og hvordan jeg bedre kan imøtekomme elever med ADHD-spesifikke behov og utfordringer senere i yrkeslivet. Min nåværende kunnskap innenfor feltet består av mine tidligere interaksjoner med min barndomsvenn med diagnosen, så samt som gjennom møtet med ADHD i utdanningssammenheng, da gjennom både teori og praksis i lærerstudiet.

1.3. Oppgavens oppbygning

Masteren er bygd opp av seks kapitler. Første er innledningen, og den har vi nettopp gjennomgått. Andre kapittel tar for seg oppgavens teoretiske forståelsesramme. Tredje kapittel utdyper valg og fremgangsmåter i arbeidet med metode. Fjerde kapittel handler om analysen og drøfting av funnene den har kommet frem til. Femte kapittel tar for seg generell drøfting. Sjette kapittel er masterens avslutning.

2. Teoretisk forståelsesramme

Dette kapittelet presenterer masteroppgavens teoretiske forståelsesramme gjennom fire underkapitler. Først gjennomgås tematikk rundt ADHD og ulike aspekter ved diagnosen. Videre belyses temaet tilpasset opplæring og hva dette innebærer i skolen. Deretter presenteres to læringsteorier. Til slutt utforskes temaene læringsmiljø og relasjoner. Det vil bli lagt vekt på å belyse teoriernes relevans for masteroppgaven gjennom kapittelet.

Rekkefølgen teoriene blir presentert har en hensikt. De to førstnevnte temaene inngikk nemlig i forforståelsen av forskningsarbeidet, mens de to sistnevnte ble identifisert gjennom analysearbeidet. Bakgrunnen til at dette tas opp, relateres til ønsket om å være transparent til hvor forforståelsen min er kommet fra. Dette utdypes mer om i det neste kapittelet.

2.1. ADHD

Dette delkapittelet utdyper temaet ADHD gjennom å si noe om diagnosen, symptomer, undergrupper, diagnostisering, behandling, diskusjonen i mediene, og tidligere forskning.

2.1.1. Diagnose og symptomer

ADHD er forkortelsen brukt om diagnosen «Attention Deficit Hyperactivity Disorder». Begrepet stammer fra den amerikanske diagnosemanualen DSM-5, som beskriver ADHD som en tilstand bestående av hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetsvansker. I Norge brukes imidlertid den europeiske diagnosemanualen ICD-10 til å sette en liknende diagnose kalt for «hyperkinetisk forstyrrelse». Da de to tilstandene ligner hverandre, og fordi ADHD er den mest kjente av de to, blir ADHD også brukt som en betegnelse for hyperkinetisk forstyrrelse i Norge (Vedvik & Flaten, 2021; Ørstavik et al., 2016).

En vanlig forklaring på årsaken til ADHD er at personer med diagnosen produserer mindre dopamin, noe som påvirker hjernens evne til å regulere overføringen av signaler mellom nervecellene. Dette kan videre påvirke evnen til å se sammenheng mellom ens egen adferd og omgivelsene sine, samt reguleringen av oppmerksomhet (ADHD-Norge, 2021; Vedvik & Flaten, 2021).

Det er tre kjernesymptomer som kjennetegner diagnosen; hyperaktivitet, impulsivitet, og konsentrasjonsvansker. *Hyperaktivitet* viser seg ofte gjennom kroppslig uro og utfordringer med å sitte stille, *impulsivitet* gjennom manglende evne til å tenke seg om før en handler, og *konsentrasjonsvansker* gjennom lett distraherbarhet, utfordringer med utholdenhet i oppgavearbeid, hyppige skifter mellom oppgaver, og vanskeligheter med å organisere eget arbeid. Symptomene viser seg på liknende måte både hos unge og voksne med diagnosen (ADHD-Norge, 2021; Vedvik & Flaten, 2021).

2.1.2. Undergrupper

Det er vanlig å klassifisere ADHD i undergrupper basert på hvilke typer symptomer som er mest fremtredende. Dette antallet kan variere mellom kilder, men i denne masteren har det blitt tatt utgangspunkt i en inndeling bestående av tre typer undergrupper. Det å inkludere disse har en klar hensikt i masteren, da det bidrar til at informantenes individuelle opplevelser kan forstås utifra en spesifikk type ADHD, fremfor at den generaliseres til å gjelde alle med diagnosen. I tillegg bidrar undergruppene til mer forståelse for hvordan symptomer og utfordringer kan variere mellom elever med samme diagnose.

Hyperaktiv og impulsiv type kjennetegnes av elever med hyperaktivitet og impulsivitet som mest fremtredende symptomer. I skolen kan disse ha utfordringer med å sitte stille, og kan finne på å vandre rundt og forstyrre andre. De kan også ha vansker med å tenke seg om før de snakker, avbryter andre ofte, og sliter med å vente på sin tur (ADHD-Norge, 2020; Bergem, 2022). *Uoppmerksom type* kjennetegnes av elever med oppmerksomhetsvansker som mest fremtredende symptom. Tidligere var denne undergruppen sin egen diagnose kalt for «ADD», men dette brukes ikke lengre (Bergem, 2022). I skolen kan disse elevene ha vansker med å organisere egne aktiviteter, gjør ofte slurvfeil, og sliter med å følge instruksjoner. Det er ikke uvanlig at elever med denne typen ADHD går lengre udiagnostisert, dette fordi de er roligere eller lett misforstås som å være likegyldige til skolen (ADHD-Norge, 2020; Bergem, 2022). *Kombinert type* kjennetegnes av elever hvor alle kjernesymptomene er fremtredende, og er den vanligste undergruppen hos de med ADHD (ADHD-Norge, 2020; Bergem, 2022).

2.1.3. Diagnostisering og behandling

Videre belyses diagnostisering og behandling av ADHD. Diagnostiseringsdelen vil gi et innblikk i antallet som diagnostiseres, hvordan dette varierer mellom alder og kjønn, og hvordan utviklingen har vært de siste årene. I tillegg blir det sagt noe om hvordan diagnoser tradisjonelt har vært vektlagt i skolen. I behandlingsdelen gis innblikk i ulike behandlingsalternativ for de med ADHD, og hvordan utviklingen her har vært.

Både unge og voksne diagnostiseres med ADHD, og andelen under 18 år med diagnosen ligger på om lag 3-5 prosent, mens det for voksne ligger på om lag 2-3 prosent. Hos voksne er forholdet mellom kvinner og menn relativt likt, mens det hos unge er et forhold på 4 til 1 i guttenes favør. Mistanken om ADHD er en av de vanligste årsakene til at barn henvises til hjelpeapparatet (ADHD-Norge, 2021; Vedvik & Flaten, 2021). Tilstanden har vært spesielt økende de siste årene hos unge kvinner, og mellom 2019 og 2022 doblet andelen diagnostiserte unge kvinner mellom 16 og 19 år fra 1,5 prosent til 3,1 prosent. En bakgrunn til dette kan være økt kunnskap om hvordan ADHD utartes hos jenter, slik at færre har gått udiagnostisert (Bang et al., 2024; Folkehelseinstituttet, 2023).

Ifølge Overland (2007, s. 37-38) har det tradisjonelt vært en oppfatning i skolen om at diagnoser er nødvendig for tilrettelegging av elever med spesielle behov. Resultatet har vært et sterkt fokus på elevens svake sider, og en undervisningsform som sterkt vektlegger tanken om at behandling av symptomer vil føre til økt læringsutbytte. En slik ensidig oppmerksomhet reduserer muligheten til at elevens styrker blir anerkjent. Settes oppmerksomheten imidlertid på det elevene kan og mestrer, bidrar dette til å styrke deres selvfølelse, fremme gode relasjoner, og føre til økt motivasjon.

Behandlingen av ADHD inkluderer medisiner og terapi. I tillegg arbeides det med å skape mer støttende miljø, gjennom eksempelvis tilrettelegging og spesialpedagogiske tiltak i skolen (Villines, 2021). Det har vært økende trend i bruk av medisiner til behandlingen av ADHD, og til dette eksisterer det ulike oppfatninger om bakgrunnen til. En av disse peker er at standarden for normalatferd har blitt mindre, samtidig som at kravene som stilles av samfunnet har blitt større (Vedvik & Flaten, 2021).

2.1.4. Diskusjonen rundt ADHD

Videre presenteres noen sentrale elementer i diskusjonen rundt ADHD. Dette er interessant tematikk, da det bidrar til å belyse hvordan diagnosen blir framstilt og forstått av samfunnet.

ADHD er et mye omdiskutert tema, spesielt når det gjelder diagnostisering og behandling. På bakgrunn av dette har det vært gjort en rekke analyser av mediers fremstilling av diagnosen (Isaksen & Tjora, 2016). En slik analyse som har fått mye oppmerksomhet, er Mart Horton Salway sine studier av britiske mediers fremstilling av ADHD. Her identifiserer hun hovedsakelig to synspunkter; et biologisk og et psykososialt (Horton-Salway, 2011). Disse to synspunktene er også fremtredende i norsk pressedeckning av ADHD (Isaksen & Tjora, 2016).

Isaksen og Tjora (2016) redegjør disse to synspunktene nærmere. *Det biologiske synet* vektlegger genetikk, biologi, og hjernens funksjon i forståelsen av ADHD, og behandling blir her ofte fremstilt gjennom diagnostisering og medisiner. Dette synet er dessuten det mest fremtredende i norske medier. *Det psykososiale synet* vektlegger miljøfaktorer, sosiale sammenhenger, og individuelle opplevelser i sin forståelse av ADHD, og behandlingen fokuserer på terapi og strukturering av miljøet. I norske medier gis dette synet mindre oppmerksomhet.

Isaksen og Tjora (2016) påpeker videre at det biologiske synet blir møtt med særlig kritikk for hvordan det vektlegger diagnostisering og behandling av ADHD. Kritikken rettes mot faktumet av at ulike interessegrupper tjener på et slikt syn, og at dette kommer på bekostning av andre alternativer. Eksempelvis fører det til økt profitt for farmasøytiske selskaper, mens skoler nyter godt av mindre urolige elever, samt unngår beskyldninger om mislykket pedagogikk. Selv foreldre unngår mistanke om dårlig oppdragelse når barnets adferd kan forklares gjennom en diagnose. Resultatet blir at diagnoser og medisiner anses som gode løsninger, selv når tiltak som pedagogiske og sosiale tilrettelegginger også kunne fungert.

Ogden (2009, s. 23-26) poengterer ytterligere kritikk ved bruken av diagnoser i skolen. Første er at de fastsetter spesifikke utfordringer som må være oppfylt før tilrettelegging kan rettferdiggjøres. Dette er problematisk da diagnoser ikke alltid avgrensner utfordringene presist, og slik må uvilkårlege avgrensingspunkt velges. Dette gjør at diagnoser ikke gir klare retningslinjer for pedagogiske tiltak, da to elever med samme diagnose kan ha ulike behov og utfordringer. Samtidig kan det være elever uten diagnosen som også trenger den samme støtten. For det andre kan diagnoser utløse ekstra ressurser og tilrettelegging, noe som kan føre til overdiagnostisering. Diagnoser kan også være identitetsskapende, noe som kan hindre elever fra å komme seg bort fra rollen som «avvikende». Til slutt påpekes det at en for stor vekt på diagnostisering, risikerer at oppmerksomheten rettes mot små elevgrupper med veldefinerte symptomer slik som ADHD, og at dette kan overse andre elever med uspesifikke men likevel betydelige utfordringer.

2.1.5. Tidligere forskning

Da forskningsfokuset lå på det å gå udiagnostisert med ADHD, ble det interessant å undersøke om det var gjort tidligere forskning på feltet. Målet var å få innsikt i funn og trender som kunne berike min egen forståelse for temaet. Undersøkelsene bestod av å bruke nøkkelord som «ADHD», «sendiagnostisert», og andre termer, til å søke etter litteratur på søketjenester som «Google Scholar» og databaser som «Oria», da både på norsk og engelsk.

Resultatet av undersøkelsene tydet til at det var begrenset mengde forskning gjort rundt gjeldende tematikk, da det meste av litteratur jeg fant bestod av mastere skrevet i perioden 2018 til 2023. Fem av disse hadde skrevet om opplevelser med å gå

sendiagnostisert med ADHD, men deres hovedfokus hadde primært vært på kvinner (Foldal, 2018; Haugsdal, 2023; Holsen, 2021; Wiik, 2022; Aass, 2022). Det var et tydelig antall flere mastere skrevet etter 2018, noe som kan peke til en økende forskningstrend, men da spesielt rettet mot kvinner. Utifra undersøkelsene er det lite som tyder til tidligere forskning primært rettet mot menn. Da dette er noe denne masteren tar utgangspunkt i, er håpet at dette vil kunne bidra til å balansere gapet i forskningen gjort mellom kjønnene.

Selv om de fem nevnte masterne primært fokuserte på kvinner, finner jeg det likevel interessant å presentere noen av deres funn. Foldal (2018) konkluderer med at informantene har lignende utfordringer knyttet til relasjonsbygging, selvoppfatning, mestring og følelsen av ikke å passe inn. Hun fremhever betydningen av lærer-elevrelasjonen for tilhørighet og viktigheten av gode mestringsopplevelser og styrket selvoppfatning for personlig utvikling. Haugsdal (2023) viser til at informantenes opplevelser av å få diagnosen har vært positiv og bidratt til økt livsmestring. Holsen (2021) finner at diagnostisering fører til bedre forståelse og tilrettelegging, og understreker behovet for kompetanseheving i skolen. Wiik (2022) fremhever viktigheten av læreres evne til å tilpasse undervisningen til elevers individuelle behov, spesielt for elever med ADHD. Hun poengterer kompetansen for hvordan ADHD varierer mellom elever, og lærerens evne til å forstå og tilpasse seg hver enkelt, er viktig i tilpassningsarbeidet. Aass (2022) presenterer funn knyttet til læringsmiljø og psykisk helse, og understreker viktigheten av økt kompetanse om ADHD i både skolen og samfunnet, spesielt med fokus på variasjoner i symptomer.

2.2. Tilpasset opplæring

I dette delkapittelet rettes fokus på tilpasset opplæring. Temaet er interessant å utforske da det gir innsikt i hvorfor og hvordan skoler jobber med å tilpasse elevers skolehverdag, og hvilke verdier som står sentralt i et slikt arbeid. Masteroppgavens første forskningsspørsmål vektlegger spesielt temaene som behandles i dette delkapittelet, med et særlig fokus på selve tilretteleggingsarbeidet.

Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver tilpasset opplæring som å gi alle elever muligheten til å lære og utvikle seg uavhengig av deres forutsetninger. Dette arbeidet er skolene pliktet til gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i klassene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) er inkludering et sentralt prinsipp ved tilpasset opplæring, og dette innebærer at alle elever skal føle de tilhører et felleskap og har muligheten til å delta aktivt i det. For å få til det er det viktig at elevene gis ulike arenaer hvor de kan lære og utvikle seg, samt at hver enkelt opplever å bli anerkjent og verdsatt for det de bidrar med. Et godt læringsmiljø er derfor en viktig forutsetning for inkludering.

Utdanningsdirektoratet (2022) peker videre til at arbeidet med tilpasset opplæring, innebærer å gjøre tilpasninger i kompetansemålene, slik at de bedre treffer elevenes forkunnskaper og hvordan de lærer. Dette bør gjøres i møte med ulike elevgrupper, slik som de med høyt lærepotensial eller særskilte behov. Tilpasningene tar her sikte til å møte deres spesifikke behov gjennom å tilrettelegge undervisningen etter deres styrker og interesser. Ifølge Helsedirektoratet (2023) er det ikke uvanlig at elever med ADHD har et spesielt behov for tilpasset opplæring i skolen.

Hausstätter (2022, s. 81-82) påpeker at strategien som lenge har vært brukt innen utdanning for å skille mellom ulike elevers behov, har vært å sammenligne deres læring og adferd, og utifra dette anta et normalt nivå for begge. Ifølge Sørli (1998, s. 30-32)

havner ofte elever med adferdsvansker utenfor normalen, og Engh (2014, s. 17) peker til at det ikke uvanlig at symptomene som oppstår ved ADHD, blir omtalt som adferdsvansker. Dette tolker jeg til at elever med ADHD, ofte kan falle utenfor normalen.

Håstein og Werner (2020) beskriver syv sentrale verdier prinsippet om tilpasset opplæring bygger på i skolen; inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. *Inkludering* handler om at alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap, fordi de fleste lærer og trives bedre når de føler de tilhører. *Variasjon* handler om at undervisningen skal preges av variasjon og stabilitet, da skifte mellom arbeidsmåter er nyttig for de fleste elever. *Erfaringer* handler om å bruke og utfordre elevenes kunnskaper og potensiale for å skape muligheter for dem å lykkes, da erfaringene kan brukes til videre læring. *Relevans* handler om at skoleinnholdet skal være relevant både nå og i fremtiden, da dette har betydning for elevenes skolehverdag og fremtid. *Verdsetting* handler om at elevene skal føle seg verdsatt av medelever og lærere gjennom positive forventninger, da dette er noe de fleste trenger å kjenne. *Sammenheng* handler om at elevene skal erfare at det er sammenheng mellom ulike deler av opplæringen, da mange elever trenger å kjenne at skolen har en sammenheng. *Medvirkning* handler om at elevene får mulighet til å påvirke det som skjer i skolen, som planlegging av undervisning, gjennomføring av aktiviteter eller vurdering av skolearbeidet, da dette kan bidra til positiv utvikling.

2.3. Læringsteorier

Dette delkapittelet tar for seg to sentrale teorier innenfor pedagogisk psykologi; sosialkognitiv teori og selvbestemmelsesteorien. Gjennom å undersøke disse nærmere, vil det bidra til innsikt i sentrale aspekter ved elevenes skolehverdag, slik som selvregulering, mestringsforventninger og motivasjon.

2.3.1. Sosialkognitiv teori

Sosialkognitiv teori er utviklet av Albert Bandura (1977, 1986, 1997, 2006, 2012). Teorien utforsker hvordan mennesker både blir påvirket og påvirker selv det sosiale miljøet rundt seg (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 50). I teorien ligger det en forutsetning om et gjensidig forhold mellom ens miljø, ens tanker og følelser, og ens adferd og handlinger (Bandura, 1997). Ifølge Skaalvik og Uthus (2020, s. 26-28) kunne et eksempel knytt til skolen ha vært at hvis en elev opplever miljøet utrygt på grunn av mobbing, så påvirker dette elevens tanker, følelser og adferd. Bandura (1997) poengterer at man kan influere og endre på miljøet sitt, og at dette er en evne som kan øves og videreutvikles.

Et eksempel på en slik evne er «human agency», og den står sentralt innen den sosiokognitive teori (Bandura, 1997). Human agency, eller «agent i eget liv» som den omtales på norsk, handler om evnen til å ta styring over deler av eget liv gjennom å sette seg mål og handle utifra egne personlige preferanser (Ogden, 2009, s. 59-60; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24-25). En viktig forutsetning for dette er selvregulering, da dette innebærer å kunne sette egne mål, finne ut av hva som skal til for å nå dem, og så gjøre det som skal til for å nå målet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 54-56). Ifølge Ogden (2009, s. 59-60) er selvregulerte elever mer selvdrevne, siden de motiveres og handler utifra egne standarder og ikke andres.

En annen viktig forutsetning for å bli agent i eget liv, er at man tror på egne evner til å utføre det som skal til for nå de satte målene. Dette er hva Bandura omtaler som «self-efficacy», eller «mestringsforventninger» på norsk (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik,

2015, s. 24-25). Alle elever kan i praksis ha positive mestringsforventninger i skolehverdagen sin, men dette stiller krav til at både undervisningen og aktivitetene, blir tilpasset forutsetningene hos hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-19). Mestringsforventninger har stor betydning for elevers motivasjon, innsats og utholdenhet (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19-20).

Den sosialkognitive teorien, med fokus på human agency og self-efficacy, er relevant til masteroppgaven da den vil bidra til forståelse for samspillet mellom informantenes tanker, følelser, adferd, og det sosiale miljøet rundt dem. Dette vil kunne gi en dypere forståelse av hvordan deres ADHD-spesifikke symptomer påvirker dem i møte med ulike situasjoner i skolen.

2.3.2. Selvbestemmelsesteorien

Pedagogisk forskning har lenge vært interessert i motivasjon og hvordan den påvirker læring og adferd hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-68; 2021, s. 148). En svært innflytelsesrik teori som utforsker motivasjon, er Edward Deci og Richard Ryan sin «self-determination theory», eller «selvbestemmelsesteorien» som den kalles på norsk (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-68). Teorien skiller mellom ulike former for motivasjon. En av disse er indre motivasjon og den kommer til oss i møte med aktiviteter som oppleves interessante, og fører til en følelse av glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-68). De beste resultatene av læring, er de som er indre motiverte (Ryan & Deci, 2009).

Selvbestemmelsesteorien bygger på en grunntanke om at mennesker motiveres gjennom tre grunnleggende psykologiske behov. Disse er selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, og tilfredsstillelsen av dem medfører til økt motivasjon, engasjement og trivsel (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-150). *Behovet for selvbestemmelse* handler om at en føler seg selvstyrt, og har friheten til å velge og handle utifra egne verdier og interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-150). En viktig forutsetning for opplevelsen av selvbestemmelse, er at en føler man selv er årsaken til egne handlinger og beslutninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-70). *Behovet for kompetanse* handler om følelsen av at man er kompetent nok til å håndtere oppgaver og utfordringer, og den er en viktig drivkraft for at elever skal ville engasjere seg i eller ha utholdenhet i arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-150). *Tilhørighet er behovet* for å føle nærhet til andre mennesker, og handler om opplevelsen av å bli akseptert og medregnet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-150). En forutsetning for at elever skal føle tilhørighet, er gode relasjoner, opplevelsen av å være medregnet, og følelsen av trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-70).

Selvbestemmelsesteorien er relevant for masteroppgaven siden den utforsker grunnleggende psykologiske behov hos elever. En innsikt i disse behovene kan bidra med forståelse for hva som påvirker elevers motivasjon og trivsel, noe som vil være interessant i møte med informantene, da de kan ha opplevd ekstra utfordringer knytt til dette grunnet deres ADHD-spesifikke symptomer.

2.4. Læringsmiljøet og relasjoner

Dette delkapittelet retter fokus på læringsmiljø og relasjoner. Bakgrunnen til at disse kombineres under en felles overskrift, er fordi de har et gjensidig forhold til hverandre. Utdanningsdirektoratet (2021) definerer læringsmiljø til å være de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. I dette ligger det at relasjoner utgjør en sentral del av arbeidet med

læringsmiljøet, og dette er noe flere kilder støtter seg til (Olsen & Traavik, 2010, s. 121-127; Postholm et al., 2019, s. 168; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Med bakgrunn i hvor sentralt både læringsmiljø og relasjoner har blitt gjennom forskningsarbeidet, har jeg funnet det hensiktsmessig å presentere dem under hver sin overskrift, selv om relasjoner egentlig også inngår i læringsmiljøet. Masteroppgavens andre forskningsspørsmål vektlegger spesielt temaene som behandles i dette delkapittelet.

2.4.1. Læringsmiljøet

Opplæringslova (1998, § 9A-2) gjør skolene rettslig forpliktet til å arbeide med læringsmiljø, dette gjennom elevenes rett til gode og trygge læringsmiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Kunnskapsdepartementet (2017) tydeliggjør gjennom læreplanverket at det i tillegg er pedagogisk forpliktet, da skolene skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Disse forpliktelsene peker til at arbeidet med læringsmiljøet har en sentral plass i skolen. I dette arbeidet er læreren sentral, noe som kan forstås utifra det Postholm et al. (2019, s. 166-167) fremhever om at læreren er den viktigste rollemodellen og formidleren av kulturelle normer og verdier i klasserommet.

Arbeidet med læringsmiljøet er viktig av flere grunner, slik som for elevenes opplevelse av tilhørighet og inkludering, fordi i gode og sosiale læringsmiljø opplever elevene at de godtas, blir sett, og inkludert med både sine sterke og svake sider (Nordahl, 2010, s. 121-122; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 232-234). Inkluderende og aksepterende læringsmiljø påvirker elevenes trivsel, faglig selvvurdering og interesse for lærestoffet positivt (Nordahl, 2010, s. 115-116; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 232-234). Dersom læringsmiljøet på den andre siden er preget av ekskludering og utrygghet, fører det til økt selvsentring og angst (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 232-234). Nordahl (2010, s. 104-105) fremhever at selvoppfatningen hos elever blir sterkt påvirket i miljøer hvor de står utenfor fellesskapet, spesielt hvis grunnen er ensomhet eller mobbing. Engh (2014, s. 17) påpeker dessuten at elever med diagnoser som ADHD, opplever slike miljøer ekstra utfordrende hvis de ikke møtes med aksept eller forståelse. Nordahl (2010, s. 104-105) peker derfor til at skolen har en sentral rolle i å bekjempe slike utfordringer, gjennom å utvikle gode læringsmiljøer.

Læringsmiljøet omfatter alle faktorer som påvirker elevenes læring, helse og trivsel, og noen slike er relasjoner, målstruktur og klasseledelse (Postholm et al., 2019, s. 168-171; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 195-197; Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ettersom relasjoner blir grundigere presentert under sin egen overskrift, ser vi derfor videre på målstruktur og klasseledelse.

Målstruktur dreier seg ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 207-210) om hvilke signaler læreren sender ut om hva som er verdifullt i skolen. Dette påvirker elevene til å bli enten læringsorienterte eller prestasjonsorienterte. Dersom læringsmiljøet er læringsorientert, vektlegges kunnskap, forståelse og innsats. Elevenes resultater blir da sett i sammenheng med deres mestring og fremgang, og de oppfordres til å sette egne mål. Dersom læringsmiljøet er prestasjonsorientert, vektlegges resultater og sammenligningen av dem. Elevenes evner til samarbeid, innsats og strategibruk, verdsettes da mindre. Postholm et al. (2019, s. 169-170) peker til at den optimale målstrukturen vil være den preget av tydelig kommunikasjon av verdier, og hvor læreren veileder elevene til å sette egne mål og sammenligne seg opp mot egne fremskritt og tidligere prestasjoner.

Klasseledelse innebærer å skape gode læringsmiljø preget av verdsettelse og struktur (Eriksen & Lyng, 2015, s. 54-56; Postholm et al., 2019, s. 170-171). Postholm et al. (2019, s. 170-171) utdyper at verdsettende klasseledelse innebærer å identifisere det positive i de daglige aktivitetene sammen med elevene, og så bygge videre på disse gjennom støtte og verdsetting. Når elevene eksempelvis opplever mestring, øker deres motivasjon og energi til å lære videre. På den andre siden vil det å mislykkes føre til skam og redusert energi, samt at lignende utfordringer unngås i fremtiden. Ifølge Eriksen og Lyng (2015, s. 54-56) handler klasseledelse også om tydelig struktur i undervisningen, både når det gjelder innhold og form. Dette innebærer å gi klare forventninger og instruksjoner, samtidig som man tilbyr positiv forsterkning, annerkjennelse og støtte til elevene. Olsen og Traavik (2010, s. 107-112) poengterer dette er viktig, da elever trives best når de opplever læringsmiljøet forutsigbart og strukturert. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 228-229) fører dessuten struktur til økt trygghet hos elevene, gjennom å klargjøre forventninger og retningslinjer for akseptabel adferd og hva konsekvensen for brudd på disse er. Forfatterne påpeker at dette er spesielt viktig for elever med ADHD.

Å inkludere læringsmiljø er relevant for masteroppgaven, da det bidrar til innsikt for hvordan ulike faktorer i skolemiljøet påvirker elevenes læring, helse og trivsel. Gjennom å se nærmere på disse faktorene, slik som relasjoner, målstruktur og klasseledelse, styrkes grunnlaget til å identifisere hva som påvirker et læringsmiljø. Dette vil kunne være interessant i møte med informantene, da deres opplevelser med læringsmiljøet kan si mye om hvordan de har opplevd ulike aspekter ved skolehverdagen sin.

2.4.2. Relasjoner

Relasjoner spiller som tidligere nevnt en sentral rolle i utviklingen av et godt og trygt læringsmiljø (Postholm et al., 2019, s. 168-169; Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 232-234) er dette fordi at gode relasjoner fører til at elever føler seg anerkjent, respektert og inkludert av både medelever og læreren, da de medregnes for både sine sterke og svake sider.

Grimen (2008) definerer relasjoner som interaksjoner mellom to eller flere mennesker som deler noe felles, og hvor tillit, annerkjennelse og genuin interesse for den andre står sentralt. *Tillit* er noe som utvikles over tid sammen med andre mennesker, og den kan ikke kreves, bare tilegnes (Postholm et al., 2019, s. 168-169). En viktig forutsetning for tillit er trygghet (Olsen & Traavik, 2010, s. 121-127).

Annerkjennelse, eller verdsettelse, er opplevelsen av å være sett og anerkjent for den man er (Postholm et al., 2019, s. 168-169). Ifølge Nordahl (2010, s. 102-104) søker elever ofte annerkjennelse, dette fordi de har et behov for andres vurdering av dem selv og deres handlinger. Dette behovet kan imidlertid føre til en sårbarhet hos elevene, siden manglende annerkjennelse kan både føles vondt og skade ens selvbilde. Lærere har derfor en sentral rolle i det å gi elevene den annerkjennelsen de behøver, og for å få til dette må oppmerksomheten flyttes fra oss selv og over på dem. Dette er spesielt viktig for elever som ofte opplever å fratras annerkjennelse, slik som bråkmakere.

Genuin interesse handler om at møtet mellom mennesker blir opplevd genuin, og i skolen vil fraværet av dette kunne gi elevene en følelse av at læreren ikke er interessert i dem, eller at de ikke blir sett (Postholm et al., 2019, s. 168-169). Nordahl (2010, s. 140-142) poengterer derfor at det å sette seg inn i elevenes interesser og følge disse opp, er en viktig del av relasjonsarbeidet i skolen. For det å gi elevene denne oppmerksomheten, og

samtidig være delaktig og interessert i dem på et personlig plan, vil kunne bidra til at de føler seg mer sett og hørt. Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 107-112) er en god lærer en som ser elevene sine, roser dem, og veileder dem med autoritet, respekt og empati. Det pekes til at lærere må bli flinkere til å «gå å se» hvordan elevene har det i stedet for å «vente å se». Det poengteres imidlertid at det er altfor stor holdning til det sistnevnte i norske skoler, og at det derfor kreves kompetanseheving til relasjonsbygging og identifisering av utfordringer.

Av alle relasjonene i skolen er det særlig den mellom lærer og elev som fremstår som mest sentral for elevers læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Postholm et al. (2019, s. 166-167) peker til at lærer-elev-relasjonen i sterk grad påvirker elevenes følelse av å være sett og verdsatt, noe som igjen påvirker deres trivsel og utholdenhet i møte med utfordringer i skolehverdagen. Videre poengterer Olsen og Traavik (2010, s. 121-127) at lærer-elev-relasjonen bidrar til å forebygge mobbing, da det gir elevene noen å gå til for støtte og råd. Nordahl (2010, s. 134-138) peker dessuten til at når en elev opplever å ha en god relasjon til læreren sin, så opplever de at undervisningen til denne læreren som mer engasjerende og strukturert. I tillegg er det grunn til å tro at elevers vurdering av lærers undervisning, er like mye avhengig av relasjonen til læreren, som av hvordan denne læreren faktisk underviser. Uvilkårlig viser dette til en klar sammenheng mellom elevers opplevelse av skolen og deres relasjon til læreren.

Disse eksemplene peker til at læreren har en sentral rolle i å skape gode læringsmiljøer, da gjennom å utvikle og opprettholde relasjoner både med elevene og mellom dem. I dette arbeidet har Eriksen og Lyng (2015, s. 11) identifisert flere viktige prinsipper, slik som det å ha et positivt elevsyn, forsterke positiv adferd fremfor å sanksjonere negativ, og en prioritering av relasjonsarbeid blant de ansatte. Nordahl (2010, s. 21-22) understreker her viktigheten av å kjenne til og forstå elevene sine. Dette innebærer å gi dem en stemme og aktivt lytte til dem, verdsette dem, være interessert i dem, rose, gi anerkjennelse, oppmuntre og støtte dem i skolehverdagen deres. Resultatet av dette vil være økt kjennskap og forståelse, noe som vil bidra til å redusere feilaktige antakelser som vi tidligere kan ha gjort oss i møtet med eleven.

I masteroppgaven er relasjoner relevant, da særlig lærer-elev-relasjonen. Dette fordi tematikken kan bidra til innsikt for hvordan relasjonene påvirker ulike aspekter ved skolehverdagen. Dette vil være interessant å ta med i møte med informantenes opplevelser, da deres relasjoner kan ha hatt mye å si for hvordan de har opplevd det å gå udiagnostisert med ADHD i grunnskolen.

3. Metode

I dette kapitlet presenteres valgene og fremgangsmåtene som er gjort relatert til masterens metode. Dette gjøres gjennom utdypning av vitenskapsteoretisk tilnærming, kvalitativ metode, datainnsamling, analyseprosessen, prosjektets kvalitet og etiske hensyn.

3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Ifølge Harstad (2022, s. 19) handler vitenskapsteori om å undersøke hva vitenskap er og hvordan den bør utføres. Tilnærmingen man velger setter grunnlaget for valget av metoder, og i masteren er det brukt en kombinasjon av to slike tilnærminger gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk-vitenskapsteoretisk tilnærming. Videre utdypes dette grundigere.

3.1.1. Fenomenologisk tilnærming

Masterens problemstilling retter fokus mot informanters opplevelse av å gå udiagnostisert med ADHD i grunnskolen. Disse opplevelsene, eller fenomenene som de kan kalles, er abstrakte og personlige. Mitt ønske som forsker er å lære noe om disse fenomenene, gjennom å studere dem som en utenforstående som prøver se dem i en større kontekst. I dette arbeidet ønsket jeg å komme nært innpå fenomenene jeg skulle forske på, samtidig som jeg ville vektlegge en viss mengde objektivitet slik at min egen forforståelse ikke skulle viske bort informantenes opplevelser.

Min egen tilnærming til forskning deler flere likheter med fenomenologisk tilnærming, som omtales som læren om fenomener (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). I fenomenologien blir forståelse av et fenomen til, gjennom hvordan forskeren selv forstår det som forskes på, og det legges vekt på at man skal være en løsrevet observatør og kun beskrive det som observeres (Nyeng, 2012, s. 32; Sokolowski, 2000, s. 47-48). En slik tilnærming bygger derfor på at forskningen skal foregå på en tilstrebet objektiv måte (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147-148).

3.1.2. Hermeneutisk tilnærming

Selv om det eksisterer likheter ved min ønskede tilnærming og fenomenologisk tilnærming, står jeg uenig til graden av objektivitet som fenomenologien etterspør. Forskning er noe jeg mener aldri kan være helt objektiv, da den vil påvirkes av hvem som forsker, hvilke forkunnskaper forskeren har, og valgene som tas underveis. Eksempelvis er forforståelsen jeg har til tematikk i masteren, påvirket av mine unike observasjoner og interaksjoner sammen med min barndomsvenn gjennom årene. Dette fører til at tolkningene jeg gjør vil være unike for meg som forsker, dette til tross for at jeg ønsker en viss grad av objektivitet. I tillegg til dette ønsker jeg heller ikke kun observere fenomenene som en løsrevet observatør, men gjennom aktiv interaksjon med andre mennesker. Dette fordi jeg tenker at å inkludere flere menneskers tolkning rundt liknende fenomener, vil bidra til en dypere forståelse.

Min tilnærming deler dermed også likheter med den hermeneutiske tilnærming, som omtales som tolkningen av fenomener (Harstad, 2022, s. 75-76; Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Forståelse blir i hermeneutikken til gjennom møtet mellom mennesker som deler opplevelser og erfaringer (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 402). Den etterstreber heller ikke objektivitet like sterkt som fenomenologien gjør (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147).

3.1.3. Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi og hermeneutikk har likheter mellom seg. Begge ønsker å skape forståelse for fenomener, dette gjennom å lære og tolke dem (Harstad, 2022, s. 19; Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). De har begge en felles tanke om at forskeren bør gå inn i forskningsarbeidet med en åpen innstilling, og at ens egne personlige antagelser ikke bør ligge til grunn for forskningsdata som blir avdekket (Westlund, 2019). Med andre ord er begge tilnærmingene enige i at objektivitet har en plass i forskningen, men de er noe uenig i mengden objektivitet som skal etterstrebnes (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147).

I min masteroppgave har jeg funnet det hensiktsmessig å benytte kombinasjonen av disse to tilnærmingene, da de best beskriver min egen tilnærming til forskning. Dette påvirker som tidligere nevnt valget av metoder i masteren. Datainnsamling vil foregå på en mest mulig direkte og upåvirket måte, slik fenomenologien etterspør. Samtidig vil dette skje gjennom intervju, da dette skaper møte mellom mennesker, noe hermeneutikken etterspør.

3.2. Kvalitativ metode

Hellevik (2002, s. 12) beskriver metoder som fremgangsmåter for hvordan vi ønsker jobbe med noe, og et eksempel er intervju som datainnsamlingsmetode. Noen metoder er vanligere i visse typer forskning, og det skilles gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative metoder brukes ofte i møte med ikke-målbare data, som tekst, mens kvantitative brukes i møte med måling og tallfesting av data (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 21-23). Ifølge Thagaard (2018, s. 11-14) baseres metodevalg ofte utifra hva man ønsker å forske på, og ifølge Kleven og Hjordemaal (2023, s. 15-18) påvirker problemstillingen dette sterkt.

I denne masteren har jeg valgt å benytte meg av kvalitative metoder, og disse kjennetegnes av ønsket om å forstå sosiale fenomener gjennom nær kontakt mellom forskeren og informant (Thagaard, 2018, s. 11-14). Gleiss og Sæther (2022, s. 29-33) beskriver fleksibilitet og åpenhet som styrker ved kvalitativ metode, blant annet gjennom hvordan den åpner opp for forskning av spørsmål som ikke var planlagt, og slik lar responsen hos forskningsdeltakerne være med å styre kunnskapsutviklingen.

3.2.1. Det kvalitative gruppeintervjuet

Intervju er en av de mest brukte metodene i kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 25-26). I denne masteren har det vært brukt et kvalitativt gruppeintervju i innsamling av data. Metodevalget henger sammen med masterens vitenskapsteoretiske tilnærming, da intervju bidrar til å skape forståelse gjennom interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22). Ifølge Gleiss og Sæther (2022, s. 79-81) er intervjuformen jeg har brukt kalt for semistrukturert gruppeintervju. Semistrukturerte intervjuer kombinerer forhåndsplanlagte spørsmål, med friheten til å velge hvilke spørsmål som stilles og hvordan de stilles i selve intervjusituasjonen. Denne strukturen åpner også for stilling av oppfølgingsspørsmål. Det at intervjuet var et gruppeintervju, handler om at flere deltakere ble intervjuet samtidig. Styrken ved et slikt intervju er ifølge Tjora (2023, s. 137-140) at man samler data fra flere informanter samtidig, og at det kan oppleves mindre truende enn individuelle intervjuer.

3.3. Datainnsamling

Videre utdypes valgene gjort i samling av data, og dette gjøres gjennom å se til intervjuguide, rekrutteringsprosessen og gjennomføring av intervju.

3.3.1. Intervjuguide

I forkant av intervju var det praktisk å utvikle en intervjuguide (Vedlegg 1) over samtalens struktur og dets spørsmål. Intervjuet ble delt i tre, hvor innledning var det første. Her var oversikt over detaljer relatert til introduksjon, informasjon om intervjuet, og andre formaliteter som informantene måtte få vite om. Videre kom hoveddel som inneholdt spørsmål jeg ønsket stille i intervjuet, så samt som eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne brukes ved behov. Siste del var avslutningen, og her var detaljene til hvordan intervjuet skulle avsluttes. Å dele intervjuet i tre deler var praktisk da det bidro til å skape oversikt over tid og progresjon, så samt som å gi meg et støtteverktøy å benytte i samtalen sammen med informantene.

Spørsmålene i hoveddelen tok inspirasjon fra Tjora (2023, s. 159-167) sin strukturering av oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål, og avrundingspørsmål. Oppvarmingspørsmålene var enkle og mer konkrete, slik som informantens navn, dagligliv, og liknende. Refleksjonsspørsmålene bestod av mer tankevekkende spørsmål relatert til informantens tidligere opplevelser fra tiden i grunnskolen. Til slutt ble det stilt avrundingspørsmål, slik som «har jeg forstått dette riktig?», og dette hadde til hensikt å betrygge informantene og meg selv om at deres opplevelser ikke var misforstått eller forvrengt av mine antakelser. Dette ble gjort for å etterstrebe objektivitet i lys av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen.

Spørsmålene ble utarbeidet utifra en abduktiv tilnærming, og det innebærer at empiri vektlegges i utvikling av kunnskap, samtidig som det anerkjennes hvor betydningsfullt tidligere forskning kan være i forkant og gjennom forskningsarbeidet (Tjora, 2023, s. 285). Bruken av abduktiv tilnærming førte til at det meste av teori ble skrevet i etterkant av intervjuet, fremfor før. Dette åpnet opp for å bruke empiri, det vil si informantens opplevelser, som utgangspunkt til å finne relevant teori gjennom analysen. Det ble allikevel brukt noe tidligere forskning i utarbeidelse av spørsmål, slik som Håstein og Werner (2020) sine sentrale verdier for tilpasset opplæring, da i utarbeidelse av spørsmål rettet mot tilpasset opplæring. Spørsmålene som ble stilt la særlig vekt på å være åpne gjennom å unngå ja eller nei svar, og hensikten bak dette var for å oppmuntre til dypere refleksjoner hos informantene.

Intervjuet ble prøvetestet i forkant av det virkelige intervjuet. Testforsøket bidro med innsikt og refleksjon over spørsmålene, og da spesielt til hvordan disse ble forstått. Dette førte til småjusteringer i hvordan de ble ordlagt, men viktigst av alt bidro det til å skape en trygghet og økt selvtillit i møtet med de virkelige informantene. Spesielt nyttig var testen for å estimere tidslengden på intervjuet.

3.3.2. Rekrutteringsprosessen

Et intervju trenger noen som skal intervjues, og derfor ble det raskt behov for å komme i kontakt med potensielle informanter. Først presenterte jeg prosjektet, dens problemstilling, og hvem jeg så etter, til aktører som kunne spre budskapet videre. Aktører som bisto var medstudenter, forelesere, veileder, grupper på Facebook og organisasjoner som jobbet tett opp mot ADHD. Responsen deres til å hjelpe var svært positiv, da særlig fra Facebook-gruppen «Trenger du noe? Studenter som kan bidra i Trondheim!». Dette resulterte i at flere potensielle kandidater tok kontakt med meg over e-post.

I kvalitativ forskning gjør man ofte et utvalg av informanter (Tjora, 2023, s. 145-158). Utvalget av informanter ble gjort med bakgrunn i at de oppfylte følgende fire krav; de var

menn, var mellom 18 og 30 år, hadde opplevelser med å gå udiagnostisert med ADHD i grunnskolen, og hadde nå diagnosen. Utvalget bestod opprinnelig av fire kandidater, men på grunn av sykdom på intervjudagen fikk ikke en av deltakerne til å møte opp. Til tross for dette anser jeg gjeldende utvalg som omfattende nok for innsamling av data, spesielt i lys av mengden opplevelser som ble delt. Informantenes presenteres kort i analysekapittelet.

3.3.3. Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet ble kommunikasjon med informantene gjort over e-post. De ble sendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2) som inneholdt praktisk informasjon relatert til intervjuet, samt fungerte som en samtykkeerklæring for å delta. Det ble så planlagt hvor og når intervjuet skulle skje. Alle deltakerne var positive til å møtes fysisk, og alle hadde gitt skriftlig samtykke til at lydopptak kunne tas.

På intervjudagen møtte opp tre deltakere, da sistemann var blitt syk. Denne deltakeren fikk mulighet til å bli med digitalt, men ønsket ikke det. Intervjuet ble derfor gjennomført med de tre som hadde dukket opp. Før selve intervjuet startet, fikk deltakerne informasjon om formaliteter knytt til intervjuet og deres personlige rettigheter både før og etter. Muntlig samtykke ble spurt til å ta opp samtalen på lyd, noe alle godkjente. Intervjuet startet kort tid etter at diktafonen var satt opp. Halvveis tok vi en pause på noen minutter for å strekke på beina og gå på do. Dette var ikke planlagt, men på dette tidspunktet lå vi foran skjemaet. Diktafon ble satt på pause, og når alle var på plass igjen, fortsatte intervjuet. Intervjuet endte med å gå 30 minutter over planlagt tid, men det ble først forsikret seg om at deltakerne kunne akseptere dette, noe de sa ja til. Intervjuet varte derfor i to og en halv time. Etter at intervjuet var ferdig, ble de viktigste punktene vi hadde pratet om oppsummert, og jeg etterspurte om forståelsen min var korrekt. Helt til slutt fortalte jeg hva veien videre var for meg og informantene, før jeg takket deltakerne for deres interesse og tid.

3.4. Analyseprosessen

Videre presenteres valgene gjort i analysearbeidet, dette gjennom å se nærmere på transkribering, analyse og tolkning.

3.4.1. Transkribering

I intervjuet ble det brukt diktafon, et verktøy som fanger opp lyd. Fordelen ved et slikt verktøy, er at den muliggjør å bruke direkte sitater slik deltakerne legger dem frem (Tjora, 2023, s. 185-187). Dette bidro til dypere og mer objektiv tolkning i analysearbeidet, siden informantenes opplevelser var slik de ble sagt. Dette støtter opp under den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i masteren. En annen fordel ved bruk av diktafon var at oppmerksomheten min ble mer til stede i samtalen, noe som gjorde intervjuet både for meg og informantene mer avslappet.

Lydopptaket av intervjuet ble transkribert, og det vil si å gjøre det om fra muntlig til skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71-73). Det ble vurdert benyttelsen av digitalt transkriberingsverktøy, men unngått da det ikke innfridde personvernkravene satt for forskningsprosjektet. Transkriberinger ble derfor gjort gjennom å lytte til opptak og skrive ord for ord hva som ble sagt, og måten det ble sagt på. Prosessen ble gjentatt to ganger for å kvalitetsikre at empirien bestod kun av direkte sitater.

3.4.2. Analyse og tolkning

I kvalitativ forskning ligger mye av potensialet i arbeidet med å analysere forskningsdata (Tjora, 2023, s. 216). I dette arbeidet kan det være fornuftig med en strategi, og derfor tok jeg inspirasjon fra den stegvis-deduktive induktive strategi, eller SDI forkortet. Ifølge Tjora (2023, s. 218-225) følger SDI-strategien tre prinsipper i kodelarbeidet for analysen. Første er å finne mening i datamaterialet, andre er å redusere mengden data, og tredje er å legge til rette for nye ideer med utgangspunkt i empirien. Disse tre prinsippene ble brukt i kodelarbeidet, og videre forklares hvordan.

Med utgangspunkt i transkripsjonen laget jeg en tabell bestående av to kolonner. Overskriften i den første kolonnen var «transkripsjon», og «kode» i den andre. Deretter delte jeg opp alt informantene hadde kommet med som svar på de ulike spørsmålene, og plasserte dem i hver sin rute i transkripsjonskolonnen. Videre jobbet jeg utifra første prinsipp om å skape mening i datamaterialet. Jeg forsøkte å forstå hva kjerneverdien i det informantene hadde delt var, gjennom å beskrive det med et overordnet ord eller en kort setningsbeskrivelse. Hva jeg da endte opp med skrev jeg så inn i kodekolonnen ved siden av den relevante transkripsjonen. Dette arbeidet ble gjentatt så lenge det var transkripsjon å kode. Når alt hadde fått sin egen kode, begynte jeg arbeidet med det andre prinsippet om å redusere mengden data. Dette gjorde jeg gjennom å printe ut tabellen, for så å klippe opp alle rekkene med transkripsjonseksempel og kode. Dette resulterte i over 200 unike biter. For så å redusere dette antallet videre, begynte jeg utvikle overordnede temaer som de ulike kodene kunne plasseres i etter relevans. Resultatet av arbeidet ble 24 unike temaer, bestående av et ulikt antall biter i hver. På dette tidspunktet var to av de tre prinsippene innfridd, så for å legge til rette for nye ideer i tredje prinsipp, tok jeg utgangspunkt i transkripsjonsdelene som hvert tema bestod av, og forsøkte å se sammenhenger mellom temaene. Det ble da åpenbart at noen av temaene kunne forstås i sammenheng med hverandre, og slik plasseres i en overordnet gruppe som da utgjorde et funn. Dette resulterte i følgende fire funn; problemfokuset tilpasset opplæring, elevorientert tilpasset opplæring, læringsmiljøet og relasjoner.

Videre tolkningsarbeid presenteres i kommende analysekapittel, men strategien som har vært brukt bestod av å presentere sentrale temaer hvert av funnene var bygd opp av, og utifra disse gjøre et utvalg av relevante sitater fra transkripsjonen å presentere. Det er da disse eksemplene som har blitt til masterens empiri. Utifra denne empirien har det så blitt drøftet rundt egne antakelser for hovedpoengene i hva informantene deler. Dette tolkningsarbeidet har bidratt til utarbeidelsen av mesteparten av teoriforankringen, og denne måten å arbeide på er abduktiv, gjennom at empiri vektlegges i utviklingen av kunnskap (Tjora, 2023, s. 285).

3.5. Prosjektets kvalitet

Videre presenteres kvalitetskriterier i utarbeidelsen av masteren; disse er reliabilitet og validitet.

3.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om at funn man har kommet frem til kan gjentas av en selv eller av andre ved bruk av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Ifølge Grønmo (2016, s. 239-242) er planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen en av de viktigste faktorene for god reliabilitet. Dette innebærer at empiriske funn samles inn systematisk og at data presenteres slik de er. I tillegg begrunner han ulike faktorer som

påvirker reliabiliteten, slik som misforståelser under intervjuet, ledende spørsmål, dårlig kvalitet i utarbeidelse av transkripsjon, eller liten grad av åpenhet i analysearbeidet.

Disse faktorene har det vært lagt vekt på i masterens datainnsamling og analyse. I intervjuguide og intervjugjennomføring, ble det lagt vekt på åpne spørsmål som skulle være lette å forstå. Det ble også gjennomført en kvalitetstest av intervjuet. Bruken av diktafon har også bidratt til unngåelse av misforståelser i det informantene delte. Arbeidet med transkripsjon ble gjennomført gjennom å skrive ordrett ned hva som ble sagt. Dette inkluderte tenkepauser, nøling og andre kroppslige beskrivelser som kunne bidra til forståelsen av informantene på en dypere måte. Denne prosessen gjentok jeg to ganger, igjen for å kvalitets sikre at jeg hadde forstått informantene riktig. Videre har analysearbeidet lagt vekt på SDI-strategien for å sørge for empirinær data, og jeg har vært åpen om de ulike stegene jeg tok for å komme frem til funnene mine.

Disse eksemplene peker til handlingene jeg har tatt for å bevare reliabilitet i masteren. Det er allikevel en viktig annerkjennelse at selv om jeg er ganske sikker på at forståelsen min til det informantene kom med står i stil med deres egen forståelse, kan jeg ikke si med fullstendig sikkerhet at dette er sannheten. En mulighet som ville styrket validiteten kunne vært å sende informantene en kopi av analysen min slik at de kunne kvalitetssikre min forståelse.

3.5.2. Validitet

Validitet handler om hvor godt data og funn vi har kommet frem til gjennom forskningen, passer eller er relevant for de spørsmålene som problemstillingen ønsker å undersøke (Grønmo, 2016, s. 239-242; Tjora, 2023, s. 259-260). Når vi skal vurdere validitet i kvalitative studier vil det i stor grad omhandle omfanget av «researcher bias», for som forsker går man alltid inn med en forforståelse, og denne kan påvirke graden av objektivitet og redusere validiteten av dataene (Befring, 2015, s. 54-55). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 277-278) er validering en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsarbeidet, og det kan komme til syne gjennom eksempelvis tematisering, intervjuing, transkribering eller analysing. Spesielt i arbeidet med tekst, slik som i et transkribert intervju, påpeker Befring (2015, s. 54-55) hvor grunnleggende det er at man er selvkritisk til hva man leser og tolker. Han poengterer at det er viktig å kunne skille mellom forskerens egne tolkninger, informantenes faktiske uttalelser, og forskerens tolkninger av disse uttalelsene.

I masteren har validitet vært vektlagt gjennom hele arbeidet, da spesielt rettet mot «researcher bias». I aktualiseringen presenterte jeg min forforståelse og interessebakgrunn for valg av tematikk til masteren. Her er jeg transparent med min grunnforståelse. Videre i metode presenterte jeg det vitenskapsteoretiske synet som best beskrev mitt eget forskningssyn. Gjennom å jobbe fenomenologisk-hermeneutisk etterstrebes en grad av objektivitet til det som forskes på. Denne objektiviteten har jeg gjennom hele metodedelens begrunnet som en viktig forutsetning i valgene jeg har tatt. Videre i analysedelen har denne objektivitet fortsatt å være etterstrebet gjennom SDI-strategien, da dette skulle redusere egne antakelser til empirien.

Det har også vært lagt vekt på å sikre validitet gjennom at jeg i hele analyseprosessen har hatt fokus på nøkkelbegrep relatert til problemstilling og forskningsspørsmålene, slik som ADHD-spesifikke symptomer, tilrettelegging og læringsmiljø. Dette oppfatter jeg som kjernen i problemstilling og forskningsspørsmålene, og betyr at kategoriene som jeg har kommet frem til gjennom analysen, forhåpentligvis da er knytt tett til disse.

3.6. Etiske hensyn

I samfunnsforskningen stilles det strenge krav til etiske betraktninger, blant annet fordi tematikken som inngår i slik forskning ofte er personlig og inneholder sensitive opplysninger som ikke bør komme på avveie (Tjora, 2023, s. 53-55). Et av kravene omhandler dokumentasjon av personopplysninger gjennom hele forskningsprosjektet. Med bakgrunn i dette ble det utarbeidet et meldeskjema (Vedlegg 3), og dette ble godkjent av SIKT (Vedlegg 4). Prinsippene ved personvernlovgivningen har blitt fulgt gjennom forskningsarbeidet.

Men det er også andre aspekter ved arbeidet hvor etiske betraktninger inngår, slik som eksempel intervju. I forbindelse med intervju er mye av etikken koblet til hvordan data blir presentert, slik som for eksempel gjennom anonymiseringsarbeidet, men i tillegg hvilken opplevelse informantene sitter igjen med i etterkant av møtet (Tjora, 2023, s. 187-194).

Siden intervjuet var gruppebasert, og informantene ikke kjente hverandre fra før, betydde dette at de ikke kom til å være anonyme for hverandre. Dette var noe jeg la særlig vekt på å kommunisere med dem på forhånd, og det stod også i samtykkeskjemaet de måtte ha godtatt før intervjuet. De visste derfor at de samtykket til et gruppeintervju.

Deltakerne hadde sendt inn samtykkeskjema i forkant av intervjuet, og det ble lagt vekt på å skape en komfortabel atmosfære på møtet, og derfor brakte jeg med både mat og drikke til informantene, og gav dem tid til å bli litt kjent med hverandre. Deretter forklarte jeg dem hvordan intervjuet ville foregå og hvilke rettigheter de hadde. Kun når alle disse var forstått og akseptert, skrudde jeg på diktafonen og begynte å intervju dem.

I etterkant av intervjuet ble gjort et grundig arbeid i lagring av lydopptak, og i transkribering av det, for å bevare anonymiteten hos deltakerne. All dokumentasjon som inneholdt personvernsopplysninger ble lagret på en kryptert mappe som kun jeg hadde tilgang til, og slettet kort tid etter transkripsjonen var laget. Dette gjaldt også e-postene med informantene. I selve transkripsjonen gjorde jeg aktive valg om å ikke bare anonymisere navnene til deltakerne, men også endre opplysninger om dem som kunne bli brukt til identifisering. I tillegg ble unngått å bruke et digitalt transkriberingsverktøy.

4. Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra den endelige analysen av datamaterialet, og disse drøftes opp mot masteroppgavens teoretiske rammeverk. Analysen har med utgangspunkt i problemstillingen gitt følgende fire funn; *problemfokusert tilpasset opplæring*, *elevorientert tilpasset opplæring*, *læringsmiljøet* og *relasjoner*. Funnene blir presentert under hver sin overskrift, og det legges vekt på å se deres relevans opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene.

Problemstillingen var:

Hvilke opplevelser med grunnskolen har tre menn sendiagnostisert med ADHD?

Forskningsspørsmålene var:

- i. Hvilke opplevelser har de med tilpasset opplæring?*
- ii. Hvilke opplevelser har de med læringsmiljøet?*

Hvert funn er bygd opp av to overordnede temaer, og disse presenteres hver for seg. Hvert tema begynner først med en prestasjon av mellom fire og seks utdrag av informantenes direkte sitater, som jeg gjennom analysen har funnet relevant opp mot det gjeldende temaet. I hvert tema blir innholdet i disse utdragene drøftet opp mot det teoretiske rammeverket, og utifra dette utarbeides to til tre drøftingspoeng. Gjennom å arbeide på denne måten, håper jeg å få frem i dette kapitlet det universelle som ligger bak det individuelle. I neste kapittel brukes drøftingspoengene som grunnlag for drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål.

I presentasjon av funn har jeg forsøkt å være så empirisk som mulig. Dette henger sammen med masterens vitenskapsteoretiske syn om å bevare objektivitet, samt at analysen har vært tilnærmet abduktiv. Bakgrunnen har også vært et ønske om å bevare informantenes faktiske opplevelser, da jeg respekterer deres bidrag høyt; spesielt med tanke på hvor mye de var villig å dele med meg og hverandre. Derfor har jeg også valgt å starte analysen med en kort presentasjon av de tre informantene, slik at deres direkte sitater bærer mer personlighet.

4.1. Presentasjon av informanter

Tre informanter ble intervjuet og her presenteres disse med deres navn anonymisert.

Emil: 25 år gammel og diagnostisert med ADHD etter grunnskolen som 23 åring. Han mener den kombinerte typen ADHD best beskriver hans symptomer.

Håvard: 26 år gammel og diagnostisert med ADHD etter grunnskolen da han var 24 år. Før dette ble han diagnostisert med Aspergers tidlig i barneskolen, noe han anser har vært en feildiagnostisering. Han mener den kombinerte typen ADHD best beskriver hans symptomer, men da med hovedvekt på hyperaktivitet.

Lars: 19 år gammel og diagnostisert med ADHD i slutten av 8. klasse som 14 åring. Han mener den uoppmerksomme typen ADHD best beskriver hans symptomer.

Videre presenteres funnene fra min analyse av intervjuene med Emil, Håvard og Lars. For å underbygge og illustrere funnene, bruker jeg direkte sitater fra informantene mine.

4.2. Problemfokuset tilpasset opplæring

Informantene delte opplevelser som kunne relateres til tilpasset opplæring i grunnskolen, og spesifikt hva som ble vektlagt i dette arbeidet. Funnet er delt i temaene *utfordringsbetinget tilrettelegging* og *diagnosebasert tilrettelegging*. Begge temaene peker til en vektlegging av problemer hos elevene som forløperen for tilretteleggingen de gis.

4.2.1. Utfordringsbetinget tilrettelegging

Første tema er kalt for utfordringsbetinget tilrettelegging. I dette ligger det at lærere ser til det ytre hos elevene som skaper utfordringer for deres adferd eller prestasjoner, men forsøker ikke se hva som ligger bak dem. Tilretteleggingen som gis er betinget av disse utfordringene.

Empiri

Dette kommer tydelig frem i informantenes refleksjoner rundt hvordan deres ADHD-spesifikke adferd ble forstått av lærere og medelever. Lars relaterer særlig sine refleksjoner til adferd sin:

«Det kan jo kanskje være noe med å si at da jeg var veldig ukonsentrert, så er det noe som veldig mange kan ha. Og det at de da kanskje også tenkte at det er noen som ikke helt ha så veldig lyst til å jobbe med skole.»

Lars utdyper dette videre:

«Jeg var ikke så hyper, så jeg satt jo i ro som de andre, så det var ikke noe mer fysisk som de kunne se på meg.»

Emil reflekterte også rundt opplevelser med å bli forstått, og som vi ser så relaterer han det mer mot sine skoleprestasjoner:

«Jeg tror jeg gjorde det ganske bra på skolen, og siden ingen så ... Altså hadde det vært sånn at jeg fikk bare dårlige karakterer, så tror jeg kanskje de ville plukket det opp litt tidligere.»

Emil utdyper dette videre:

«Sånn resultatmessig så gjorde jeg det ganske bra. Men sånne ting som å huske å gjøre lekser, eller ha motivasjon til å gjøre lekser, der var jeg ikke så god, og det var ganger sånn i timene jeg bare begynte å gå rundt i stedet for å sitte og jobbe. Og sånne ting slet jeg med. Men resultatene ... tallene på papiret, sa at dette er en person som gjør det bra. Derfor er det ikke noen grep som er nødvendige.»

Drøfting

Informantenes opplevelser tyder til at de blir møtt med manglende forståelse for deres ADHD-spesifikke symptomer og utfordringer. Lars opplever hans konsentrasjonsvansker misforstås som likegyldighet, mens Emil opplever hans utfordringer med å gjøre lekser, så samt som å sitte i ro, ikke tas tak i grunnet hans gode karakterer. Informantene peker til vanlige utfordringer hos de med ADHD (ADHD-Norge, 2021; Vedvik & Flaten, 2021). En mangel på forståelse kan tyde til å påvirke støtten de mottar for disse, noe som ifølge Engh (2014, s. 17) er uheldig da elever med ADHD opplever miljøer hvor de ikke møtes med forståelse som ekstra utfordrende

Bakgrunnen for opplevelsene kan være manglende kompetanse hos lærerne. Det at Lars misforstås er ikke uvanlig for elever i undergruppen uoppmerksom type ADHD (ADHD-

Norge, 2020; Bergem, 2022). Dette kan ha med at lærerne ser etter noe generelt når de tenker ADHD, slik som de mer synlige hyperaktive eller impulsive symptomene, slik om det Emil viser. En slik vektlegging vil i så fall kunne føre til at elever som Lars ikke fanges opp. Økt kompetanse rundt variasjonene som eksisterer hos elever med ADHD, kunne vært til støtte for Lars sine lærere. Dette er noe også teoriforankringen støtter seg til (Wiik, 2022; Aass, 2022).

Opplevelsene hos Emil peker imidlertid til at bakgrunnen kan være en annen, da hans vansker er mer synlige, men fører fortsatt ikke til støtte. Emils påpeking av gode karakterer som grunnen, kan peke til en klasse som er prestasjonsorientert, hvor det som verdsettes er faglige resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 207-210). Hans manglende oppfølging kan i så fall komme av at han alt innfrir det læringsmiljøet verdsetter, og slik ser ikke lærerne det nødvendig å gi ha støtte. For å kunne støtte opp hos Emil, peker Postholm et al. (2019, s. 169-170) til at den optimale målstrukturen preges av tydelig kommunikasjon av verdier, og hvor læreren veileder elevene til å sette egne mål. En slik målstruktur ville vektlagt personlig vekst i større grad, og derfor gitt en annen verdi til utfordringene Emil har.

Informantenes opplevelser kan også komme av at de sammenlignes mot en normalitet i skolen, og at dette påvirker tilretteleggingen de gis. Hvis dette er tilfellet, kan det hende at Lars sin rolige atferd og Emils gode karakterer, ikke signalisere særlig stor grad av unormalitet, og derfor ikke grunnlag til støtte. I skolen er det nemlig ikke ubegrenset med ressurser, så en strategi for å vite hvordan de bør fordeles har ofte vært å sammenligne elevens adferd og læring mot en normal standard (Hausstätter, 2022, s. 81-82). Elever med ADHD faller ofte utenfor denne normalen på bakgrunn av deres symptomer (Engh, 2014, s. 17; Sørli & Nordahl, 1998, s. 30-32). Både Lars og Emil påpeker å ha symptomer og utfordringer knytt til ADHD, men de blir antakeligvis ikke tatt tak i fordi dem ikke er store nok. En normalitetsstrategi kan tydes utifra dette å virke negativt for informantene, siden den ikke tar tak i utfordringene før de er blitt så store at de må tas tak i. Dette tydes å skje hos Lars, som deler i et av de kommende funnene at han holdt på å få knekken i ungdomsskolen. En alternativ strategi kunne vært å fokusere mindre på utfordringene, og mer på å kjenne informantene. Slik ville Lars adferd ikke misforstås som likegyldighet, og Emils gode karakterer ikke tilsa at han ikke hadde andre utfordringer. Et slikt kjennskap er noe Nordahl (2010, s. 21-22) understreker bidrar til økt forståelse, som igjen fører til reduksjon av feilaktige antakelser gjort i tidligere møte med eleven.

4.2.2. Diagnosebasert tilrettelegging

Andre tema er kalt for diagnosebasert tilrettelegging. I dette ligger det at lærere tar utgangspunkt i diagnoser og baserer tilretteleggingen utifra den. Dette gjøres da uvilkårlig av om de individuelle behovene hos eleven faktisk samsvarer med diagnosen eller ikke.

Empiri

Dette kommer særlig frem gjennom Håvard's refleksjoner rundt det å ha vært feildiagnostisert:

«Den diagnosen [Aspergers], den følte jeg sa til meg i motsetning til ADHD, som sier du sliter med å fokusere, så sier Aspergers du kan ikke lære deg sosiale koder, og du er problemet utelukkende, for dette er ikke noe andre kan tilpasse seg til så bra.»

Håvard uttrykker at det aldri ga mening med Aspergersdiagnosen, og deler videre at:

«Det at jeg fikk diagnosen Aspergers, det gjorde at alt sammen endte opp på meg. Det jeg hadde trengt fra en lærer var forståelse for at jeg var treig til å levere inn ting, at jeg har igangsettingsvansker, at jeg må ha litt mykere boundaries, og at jeg må ha litt forståelse for at jeg ikke klarer å sitte stille ... Jeg hadde trengt forståelse for de tingene. Bare de tingene, og det hadde ADHD løst, men det løste ikke Aspergers, da alt handlet om meg.»

Informantene reflekterte hvordan en tidligere diagnostisering kunne påvirket deres skolegang, og Emil la særlig vekt på forståelse:

«Jeg ser for meg at hvis jeg hadde hatt diagnosen tidligere, så ville jeg kanskje fått mer tilrettelegging for å gjøre det enklere for meg. Jeg tenker at det er forståelsen som kanskje manglet mest, og det som da ville vært mest annerledes.»

Lars kjente seg igjen i Emil sin opplevelse og var enig i at en tidligere diagnostisering ville bidratt til mer forståelse og bedre tilrettelegging. Han delte så følgende:

«Ja, i veldig stor grad, i hvert fall med tanke på det faglige. Hadde jeg blitt diagnostisert, så hadde kanskje lærerne visst at jeg måtte følges med på litt.»

Lars delte videre at han fikk sitte alene med lærer på prøver i ungdomsskolen, og at dette har hjulpet han veldig. Han legger til at dette bare gjaldt etter at han fikk diagnosen, og før dette gikk det ikke like bra. Han begrunner bakgrunnen til tiltaket som følgende:

«Det var fordi jeg fikk ADHD diagnosen, og læreren da sa at «greit, da har du krav på det, og da gir vi deg det».»

Drøfting

Informantenes opplevelser peker til fordeler og ulemper ved en tidligere diagnostisering. Håvard mente ADHD ville støttet bedre enn Aspergers, Emil mente tidligere diagnostisering kunne bidratt positivt for hans manglende opplevelse av å bli forstått, og Lars mente det ville bidratt positivt ved å si noe om hvilken tilrettelegging han hadde trengt. Informantenes syn støttes av forskningen i denne masteren, da Ogden (2009, s. 23-26) poengterer diagnostisering bidrar til økt forståelse, og mer ressurser og tilrettelegging i skolen. Flere mastere har også kommet frem til lignende funn (Haugsdal, 2023; Holsen, 2021; Wiik, 2022). Samtidig motargumenteres diagnostisering også, da Ogden (2009, s. 23-26) påpeker at diagnoser ikke gir klare retningslinjer for pedagogiske tiltak, og kan føre til overdiagnostisering. Relatert til diagnostisering i skolen har det ifølge Overland (2007, s. 37-38) tradisjonelt vært en sterk oppfatning om at diagnoser er nødvendig for tilrettelegging av elever med spesielle behov.

Det er ikke utenkelig at en tidligere diagnostisering kunne bidratt positivt hos informantene. Lars som ble diagnostisert med ADHD i ungdomsskolen, påpeker å ha hatt det bedre i tiden etter diagnostiseringen. Dette kan ses i sammenheng med økt kompetanse og normalitet som ble tidligere presentert. Gjennom diagnosen får tenkelig skolen et annet kompetansegrunnlag for å møte Lars på, samtidig som det blir mer tydelig at han risikerer å havne utenfor normalen dersom det ikke settes i gang tiltak. Et slikt utgangspunkt kunne antakeligvis også støttet Emil, som delte i et annet funn at han ofte ikke ble møtt med noen forståelse fra lærerne sine for sin adferd. Opplevelsene til informantene tyder derfor til at diagnostisering kan bidra positivt hos elever med ADHD-spesifikke symptomer, spesielt hvis alternativet er at de går uten tilrettelegging.

Samtidig peker Håvard sine opplevelser til at diagnostisering også kan være motvirkende. Håvard ble feildiagnostisert med Aspergers, og opplever å motta støtte fra

skolen på områder han ikke har utfordringer på. Samtidig mottar han lite støtte for hans igangsettingsvansker og uro, som da er vanlige utfordringer å finne igjen i undergruppen kombinert type ADHD (ADHD-Norge, 2020; Bergem, 2022). Det at skolen vektla diagnosen hans så sterkt i tilretteleggingsarbeidet, kan antakeligvis ha ført til at Håvard ikke følte seg forstått av skolen.

En slik tilrettelegging vil i lys av Håstein og Werner (2020) sine verdier for tilpasset opplæring, dessuten vike fra både relevans og sammenheng. Relevans handler om at det elevene møter i skolen, oppleves nåtidsrelevant og relevant for fremtiden, mens sammenheng handler om opplevelsen av at det er sammenheng mellom de ulike delene av opplæringen. Håvard tyder til å oppleve verken relevans eller sammenheng, når skolen støtter han på utfordringer Aspergers tilsier han skal ha, fremfor de ADHD-spesifikke utfordringene han faktisk har. Dette vil kunne gi Håvard en oppfatning om at skolen ikke ser hans faktiske behov, og er noe som tenkelig kan føre til utviklingen av mistillit for lærernes evne til å støtte han. For Håvard kan dette føre til utrygghet i skolehverdagen, da tillit er en viktig forutsetning for trygghet (Olsen & Traavik, 2010, s. 121-127).

En annen faktor som også kan forekomme hos Håvard, er at hans ADHD-spesifikke symptomer blir automatisk koblet til hans nåværende diagnose. Diagnoser er ifølge Ogden (2009, s. 23-26) identitetsskapende, og dette kan gi elever en rolle som «syk» eller «avvikende» som det er vanskelig å komme seg ut av. Hos Håvard tyder dette til å ha skjedd, da hans diagnose fører til en slags selvoppfyllende profeti i tilretteleggingsarbeidet, hvor alle behovene og utfordringene Håvard har i skolen, blir stemplet tilbake Aspergersdiagnosen.

4.3. Elevorientert tilpasset opplæring

Informantene delte også andre opplevelser relatert til tilpasset opplæring, da mer spesifikt til en tilretteleggingspraksis som vektla elevenes personlige sider, og hvor de selv hadde en aktiv rolle i dette arbeidet. En slik tilpasset opplæring orienterer seg særlig rundt eleven. Funnet er delt i to temaer; *styrker og interesser*, og *spesialavtaler*. Begge temaene peker til hvordan inkluderingen av dem støtter opp under en elevorientert tilpasset opplæring.

4.3.1. Styrker og interesser

Første tema er kalt for styrker og interesser, og i dette ligger det at personlige sider hos eleven, slik som deres styrker og interesser, kan ha påvirkning på ulike aspekter ved skolehverdagen deres. Eksempler er engasjement, faglig inkludering, og følelsen av annerkjennelse.

Empiri

Informantene tydeliggjør dette i deres refleksjoner rundt hvordan egne styrker og interesser har påvirket skolehverdagen deres. Emil relaterte dette til engasjement:

«Jeg likte musikk, fordi jeg likte å jobbe med musikk og synes det da var lettere å engasjere seg i det som faktisk var interessant for meg.»

Emil relaterte det også til faglig inkludering:

«Jeg var kanskje flinkere til å inkludere meg selv i de fagene jeg var mer engasjert i.»

Lars, som likte å jobbe muntlig, relaterte påvirkningen særlig til hans aktivitet i klasserommet:

«Det at jeg var praktisk eller muntlig sterk, gjorde til at jeg hadde lyst til å si noe. Så opp igjennom hele grunnskolen så har alltid læreren sagt at du er en veldig fin elev å ha i klassen, fordi du rekker alltid opp hånda, og du er alltid en som vil snakke.»

Lars utdypet hvordan hans interesser og styrker påvirket det faglige arbeidet:

«Det var veldig artig å jobbe alene hvis jeg var interessert og fikk det til. Og veldig kjedelig hvis jeg ikke fikk det til. ... Så i noen fag, selv om det var et fag jeg liker, så kan arbeidsoppgaven være å skrive en tekst. Det likte jeg ikke, og da gikk det ikke. Eller så kan det være et fag jeg hater, men det var nok av det jeg likte, og da gikk det kjempebra.»

Drøfting

Informantenes opplevelser tyder til at de blir mer engasjerte dersom undervisningen interesserer dem. Emil påpekte dette om musikkfaget, mens Lars gjorde det samme for muntlige aktiviteter. Dette engasjementet kan forstås som økt motivasjon, for ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66-68) blir elever indre motiverte av aktiviteter de opplever som interessante, og dette er dessuten noe som bidrar til økt trivsel. Ryan og Deci (2009) poengterer dessuten at indre motivasjon også styrker grunnlaget for læringen. Engasjementet kan også ses i lys av mestringsforventninger, som er elevenes tro på egne evner til å utføre ulike mål (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24-25). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 17-20) har mestringsforventninger stor betydning for motivasjon, innsats, utholdenhet og prestasjoner, men stiller krav til at både undervisning og aktiviteter blir tilpasset elevenes forutsetninger.

Det gir mening at elever viser økt engasjement når fagene interesserer dem, spesielt hvis det kan forstås i lys av motivasjon og mestringsforventninger. Dett tydes å være tilfellet hos informantene, gjennom at begge er mer engasjerte i fagene de har styrker og interesser i. Dette kan komme av at de blir indre motiverte, noe som i så fall vil bidra positivt for både deres læring og trivsel. Det kan også tydes til at særlig deres styrker bidrar til en forventning om å mestre, gjennom at undervisningen og aktivitetene tilpasset deres forutsetninger. I så fall kan dette også forklare deres økte motivasjon, innsats og utholdenhet. Dette understreker hvor viktig det er å legge til rette for elevenes styrker og interesser i skolehverdagen. Bakgrunnen for informantenes engasjement ser imidlertid ut til å variere. Lars indikerer at han er mer engasjert når selve aktiviteten appellerer til han, uavhengig om han finner faget interessant eller ikke. Dette kan henge sammen med hans tidligere poengterte ADHD-relaterte utfordring, som da var konsentrasjonsvansker. Konsentrasjon inngår i alle fag, men ikke på den samme måten i praktiske og muntlige aktiviteter. Dette kan forklare Lars sin sterke vektlegging av aktiviteter fremfor fag. Emil peker hovedsakelig til musikkfaget, og i et annet funn kommer det frem at han likte musikk læreren sin. Ifølge Nordahl (2010, s. 134-138) opplever elever med god relasjon til læreren sin at deres undervisning er mer engasjerende. Dette kan forklare Emils økte engasjement i dette faget.

Informantenes opplevelser, særlig Emils, tyder også til at informantene inkluderer seg mer i det faglige når undervisningen spiller på deres styrker og interesser. Emil delte at det økte engasjementet musikkfaget ga han, gjorde til at han synes det var lettere å inkludere seg faglig. Den økte lyst til å være delaktig, kan forstås i lys av selvbestemmelsesteorien, som sier at elever blir motivert blant annet gjennom deres behov for selvbestemmelse og kompetanse (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik,

2021, s. 148-150). Selvbestemmelsesbehovet handler om å føle seg selvstyrt, og at man har friheten til å velge og handle utifra egne verdier og interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-150). En viktig forutsetning for opplevelsen av selvbestemmelse, er at en føler man selv er årsaken til egne handlinger og beslutninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-70). Kompetansebehovet handler om følelsen av at man er kompetent nok til å håndtere oppgaver og utfordringer, og er en viktig drivkraft for at elever skal ville engasjere seg i eller ha utholdenhet i arbeid som er utfordrende (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-150).

Emils økte faglige selvinkludering kan forstås i lys av selvbestemmelsesteorien, da han blir motivert av behovet for selvbestemmelse og kompetanse. Emil deler i et annet funn at han jobbet for å komme inn på musikklinja på videregående, noe som tyder til at musikk er noe han virkelig interesserer seg for. Dette kan forklare hans behov for selvbestemmelse, da han ønsket å engasjere seg av egen velvilje på bakgrunn av sine egne verdier og interesser. Interessen hans kan også forklare kompetansebehovet, gjennom at han motiveres til å engasjere seg i musikkarbeidet på grunn av ønske om å bli kompetent nok.

Informantenes opplevelser, særlig Lars sine, tyder også til en kobling mellom styrker og annerkjennelse. Lars delte nemlig at hans muntlige aktivitet ble anerkjent og verdsatt av læreren. Ifølge Håstein og Werner (2020) er annerkjennelse en sentral del av tilpasset opplæring i skolen, og Postholm et al. (2019, s. 168-169) peker til at elever opplever annerkjennelse når de blir sett og verdsatt for den de er, og at dette er et behov mange elever har. Nordahl (2010, s. 102-104) påpeker at læreren har en sentral rolle for å gi elever den annerkjennelsen de trenger, og Postholm et al. (2019, s. 170-171) peker til at dette innebærer verdsettende klasseledelse, hvor læreren ser og spiller positivt på elevene i dagligdagse aktiviteter. Forfatteren poengterer også at når elever opplever mestring, øker deres motivasjon og energi til å lære videre.

Opplevelsene til Lars rundt lærerens annerkjennelse og verdsetting av hans muntlige ferdigheter, tyder til å utvikle en positiv selvforsterkende adferd hos han. Dette er fordi at annerkjennelsen han mottar både ser ut til å styrke hans mestringsforventninger, dette fordi lærerens annerkjennelse bidrar til å bygge opp hans selvtillit og tro på seg selv, noe som så fører til en forventning om å mestre lignende situasjoner i fremtiden. I tillegg tyder verdsettelsen Lars får, å gi han en følelse av å være sett og verdsatt for den han er, noe som så ytterligere styrker hans lyst til å engasjere seg i aktivitetene. De positive tilbakemeldingene fra læreren, peker derfor til å ha en betydelig innvirkning for både Lars sin trivsel og læring. Dette påpeker viktigheten av at lærere anerkjenner og verdsetter elevenes individuelle styrker.

4.3.2. Spesialavtaler

Andre tema er kalt for spesialavtaler, og i dette ligger det at noen avtaler mellom lærer og elev kan påvirke elevenes skolehverdag, gjennom å støtte tilretteleggingen av deres behov.

Empiri

Det tydeliggjøres gjennom informantenes refleksjoner rundt deres spesialavtaler, det vil si avtaler som bare gjaldt for dem eller noen få andre elever. Emil delte at han brukte å lese bok i engelsk:

«Jeg var sterkere i engelsk enn læreren, for jeg hadde snakket engelsk i hverdagen i tre år. Så jeg hadde mitt eget lille opplegg i engelsken ofte, hvor jeg satt og leste en bok.»

Emil mener imidlertid at boklesingen påvirket læringen hans:

«Det førte til at det var mye jeg ikke kunne, som var mer formalisert ... grammatikk og sånn.»

Håvard delte at han fikk lov å forlate klasserommet hvis det ble for mye bråk, og at han brukte gå til et rom hvor det alltid var en person han kunne prate med. Disse turene opplevde han veldig hjelpsomme i sin skolehverdag. Han forteller videre:

«Der var verdens softeste 35 år gamle dame som bare «ja, hvordan går det med deg da?» eller «hva tenker du om det?». Det var veldig mye refleksjon på dette rommet.»

Håvard brukte også spørre læreren sin om å få jobbe alene i gruppeaktiviteter, og at dette var noe han iblant fikk lov til. Han forteller videre om grunnen bak dette:

«Jeg følte at enten trakk folk meg ned, eller så ble det vanskelig å samarbeide, vi blir ikke enige. Så da ville jeg heller jobbe alene. Og det gjorde jeg et par ganger, tror jeg. Ba om det av læreren.»

Drøfting

Informantenes spesialavtaler tyder til å støtte deres faglige tilrettelegging. Emil har muligheten til å jobbe med et alternativt opplegg. Mens Håvard får jobbe alene i gruppearbeid. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) innebærer tilpasset oppæring å gjøre tilpasninger til kompetansemålene, slik at de treffer mer elevenes forkunnskaper og hvordan de lærer. En slik tilpasning bidrar til å bruke elevenes erfaringer, noe Håstein og Werner (2020) påpeker innebærer å ta i bruk elevens forkunnskaper, erfaringer og potensial. I tillegg kan tilpasninger også bidra med variasjon i undervisningen. Forfatterne peker til begge disse elementene som sentrale i tilpasset opplæring.

Spesialavtalene tyder til å bidra med tilpasset opplæring hos informantene, gjennom at deres undervisning tilpasses deres erfaringer og med variasjon. Emil føler ikke at den ordinære engelskundervisningen treffer det han kan i faget, men gjennom det alternative opplegget tyder han å oppleve sine erfaringer legges mer til grunne for læringen, og at variasjonen bidrar til å gjøre arbeidet mer motiverende. Håvard ser også ut til å få en liknende effekt av sin mulighet til å jobbe alene, da dette legger til rette for hvordan han lærer. Eksemplene viser derfor til betydningen av å inkludere elevens erfaringer og variasjon i undervisningen.

Spesialavtalene tyder også støtte informantenes diagnosespesifikke behov. Håvard deler å få gå ut av timen når det ble for mye bråk, og at han hadde et rom han kunne gå til og prate med noen. Han beskrev disse turene som hjelpsomme i hans skolehverdag. Det er ikke uvanlig at elever med ADHD har et særlig behov for tilpasset opplæring i skolen (Helsedirektoratet, 2023).

Tidligere ble det nevnt at Håvard var feildiagnostisert med Aspergers, og masterens første funn kom frem til at dette hadde påvirket kvaliteten på tilretteleggingen hans negativt. Håwards spesialavtaler tyder imidlertid å ha bidratt positivt for hans faktiske diagnose-spesifikke behov og utfordringer. Eksempelvis kan muligheten til å ta en pause fra timen ha hjulpet ham med å roe ned, noe som sannsynligvis er et behov som en elev med udiagnostisert ADHD kan ha, spesielt når hans behov ikke blir møtt med forståelse. I tillegg til dette får Håvard muligheten til å gå til et rom hvor det er noen å prate med. Det at han beskriver turene til rommet som hjelpsomme og reflekterende, kan være koblet til at han opplever personen der møter han med forståelse og annerkjennelse, noe som det kommer frem i masteren at Håvard kjenner mangler på.

Spesialavtaler tyder også til å påvirke hvor aktive informantene er i tilretteleggingen av sin egen skolehverdag. Emil har selv friheten til å lese bok i engelsk, og Håvard kan selv velge når han vil gå ut, eller kan spørre om å jobbe alene. En slik medvirkning inngår sterkt i tilpasset opplæring, dette fordi elever kan utvikle seg positivt gjennom muligheten til å medvirke i egen skolehverdag (Håstein & Werner, 2020). Ifølge sosialkognitiv teori kan elever lære og videreutvikle evnen til å influere og endre på miljøet sitt (Bandura, 1997; Skaalvik & Uthus, 2020, s. 26-28). Human agency er en slik evne, og den handler om å bli selvregulert, noe som da innebærer å sette egne mål og handle utifra dem (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 54-56). Selvregulerte elever er mer selvdrevne, da de motiveres og handler utifra egne standarder og ikke andres (Ogden, 2009, s. 59-60).

Begge informantene tyder til å være agenter i egen skolehverdag gjennom deres selvregulering, og målene de setter tar utgangspunkt i situasjonen de er i. Hos Emil er dette å få økt utbytte av engelskundervisningen, mens for Håvard er det for å støtte hans ADHD-spesifikke behov. Hos begge informantene tyder derfor spesialavtaler til å bidra positivt, gjennom deres mulighet til å medvirke i tilretteleggingen av egen skolehverdag. Det som imidlertid er en observasjon her, er at Emil opplever hans spesialavtale påvirker læringen hans. Dette kan ha med at alternativet han har for å legge til rette for seg selv, er for ensidig til å fungere i lengden. Dette tyder til viktigheten av oppfølging av spesialavtaler, og at læreren sørger for riktig mengde variasjon.

4.4. Læringsmiljøet

Masterens tredje funn relateres til informantenes opplevelser rundt deres læringsmiljøer, da spesifikt hvilke faktorer som stod særlig sentralt i disse. Funnet er delt i to overordnede temaer; *tilhørighet og inkludering*, og *trygghet og struktur*. Begge temaene tar for seg faktorer som hadde særlig påvirkning for informantenes læring og trivsel i skolehverdagen.

4.4.1. Tilhørighet og inkludering

Første tema er kalt for tilhørighet og inkludering, og i dette ligger det at disse to faktorene har en sentral plass i læringsmiljøet, da eksempelvis gjennom å påvirke relasjoner, selvoppfatning, eller opplevelsen av anerkjennelse og verdsettelse.

Empiri

Informantenes refleksjoner tydeliggjør dette, da Lars satt igjen med opplevelsen av å tilhøre klassen sin, mens Håvard og Emil gjorde det ikke. Lars mente at hans muntlighet har vært en forutsetning for sin opplevelse:

«Kanskje min muntlige aktivitet, det å alltid rekke opp hånda, og det visste de i klassen. Når ingen rakk opp hånda, så snudde de seg og så på meg, og jeg var sånn «det er greit». De spilte litt på meg da.»

Lars la vekt på at det å involvere seg muntlig gikk veldig fint for han. Han poengterer også å ha følt seg inkludert i klassen, og relaterer dette til læreren og medelevene hans:

«Jeg var veldig heldig med læreren og klassen. På ungdomsskoleklassen min var nesten kun de jeg kjente godt fra barneskolen. Og læreren var veldig heldig med dem at de var veldig inkluderende og sosiale for hele gjengen. Så jeg kjente jo egentlig hele klasse godt.»

Håvard delte på den andre siden å ikke ha følt tilhørighet til klassen sin, og koblet dette til at hans fokus lå på læreren og ikke medelevene:

«Min opplevelse var at jeg ikke var så veldig god til å tilpasse meg resten av klassen. Jeg var mer opptatt av å svare på spørsmålene og vise læreren hvor mye jeg kan. Så det handlet mest om meg og læreren, og ikke at han som ikke kunne så mye på bakerste rad synes jeg var en show-off. Da følte jeg meg sosialt i akademisk kontekst ikke til stede.»

Håvard forteller videre at følelsen av å være inkludert varierte ganske mellom trinnene. Fra tredje til femte gikk det ikke så bra, mens fra sjette til sjuende gikk det litt bedre. Forandringen relaterte han til et lærerbytte, og han hadde følgende å si om læreren han byttet fra:

«Når jeg ser tilbake på læreren jeg hadde fra andre til femte klasse; hun var ikke grei mot meg. Det var mange andre hun ikke var grei mot. Hun var veldig ekskluderende av seg. Syntes jeg var dom helt til nasjonale prøver og jeg scoret høyt. Da skjønnte hun at hun kanskje hadde vært en drittsekk. Så glemte hun det sikkert dagen etterpå.»

Emil, som heller ikke satt igjen med følelsen av tilhørighet, pekte til sider ved seg selv i hans refleksjon rundt bakgrunnen til opplevelsen:

«Jeg hadde kanskje litt andre interesser, og vanskeligheter for å engasjere meg i visse ting på et vis.»

Emil forteller videre at han føler de andre medelevene reagerte på adferden hans med å se på han som rar, og at den skilte han ut. Han sier så:

«Det var kanskje der jeg skilte meg mest ut på en måte, fordi jeg var ikke helt som de andre, og det merket man.»

Drøfting

Informantenes følelse av tilhørighet og inkludering tydes å være sterkt påvirket av graden de blir anerkjent og verdsatt i klasserommet. Lars føler tilhørighet til klassen sin, og peker til sin muntlighet som en forutsetning for dette, gjennom at de andre i klassen spiller på han. Håvard satt imidlertid ikke igjen med en tilhørighetsfølelse, og deler at han slet med å tilpasse seg klassen og at han var mer opptatt av å vise læreren hva han kunne. Han deler også å ha hatt en ugrei lærer som ikke anerkjente hvor smart han var. Arbeidet med læringsmiljøet er viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet og inkludering, for i gode læringsmiljø føler elever seg godtatt, sett, og inkludert for både svake og sterke sider (Nordahl, 2010, s. 121-122; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 232-234). Slike miljøer har innvirkning på elevers trivsel, faglig selvvurdering og interesse for lærestoffet (Nordahl, 2010, s. 115-116; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 232-234). Tilhørighet er dessuten et behov som motiverer elever, noe kommer frem gjennom selvbestemmelsesteorien, og handler om å føle nærhet til andre mennesker og oppleve man blir akseptert og medregnet (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-150). En viktig forutsetning for at elever skal føle tilhørighet, er gode relasjoner, opplevelsen av å være respektert og medregnet, og følelsen av trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-70).

Opplevelsene til Lars og Håvard tyder til to ganske ulike læringsmiljø. Masterens andre funn kom frem til at Lars blir møtt med anerkjennelse og verdsettelse for sine muntlige ferdigheter av lærerne, og at dette styrket hans motivasjon og mestringsforventninger. Kombineres dette med hva han har delt til nå, tydes det til at også hans medelever gjør det samme. Dette bidrar antakeligvis til at Lars føler seg inkludert av hele klassen for sine styrker, noe som da fører til tilhørighetsfølelsen. Håvard opplever det annerledes, for han er opptatt av å vise læreren hva han kan, men opplever samtidig mangelfull anerkjennelse fra denne læreren. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 232-234) poengterer

at ekskluderende miljøer fører til økt selvsentrering hos elever, og Nordahl (2010, s. 102-104) peker til at lærere har en sentral rolle i å gi elevene den annerkjennelsen de behøver, da mangel på dette kan føre til sårbarhet hos elevene. Håvard's mangel på annerkjennelse fra læreren sin, kan forklare hvorfor han prøver så hardt å vise hva han kan. Sårbarheten han får på følge av denne mangelen, tyder å være at han ikke får brukt sin energi til å ta del i det sosiale i klassen, og at dette påvirker hans tilhørighetsfølelse.

Informantenes opplevelser tyder også til en kobling mellom klasseromsrelasjonene og opplevelsen av å være inkludert i læringsmiljøet. Lars beskriver lærerne sine positivt og hans klasse som inkluderende, og påpeker at han kjenner de fleste der godt fra før. Håvard føler seg imidlertid ekskludert, og peker til lærerens tendens til å være ugrei og ekskluderende, som en forutsetning for dette. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 232-234) spiller relasjoner en sentral rolle for å fremme inkludering, og Håstein og Werner (2020) begrunner dette med at elever både lærer og trives bedre, når de føler at de tilhører et inkluderende felleskap. Postholm et al. (2019, s. 166-169) påpeker at læreren har en sentral rolle i å skape slike læringsmiljøer, gjennom å være den viktigste rollemodellen og formidleren av kulturelle normer og verdier i klasserommet. Foldal (2018) støtter dette i sitt masterfunn, hvor hun poengterer at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet.

Ulikheter kan tydes mellom informantenes opplevelser, da spesielt relatert lærerne deres. Lars omtaler sine positivt, og dette kan ha sammenheng med hans tidligere opplevelser med at de har vært inkluderende, anerkjennende og verdsettende. Dette tyder til at de har vært gode rollemodeller. I tillegg beskriver han klassen sin som inkluderende, noe som kan tyde til en felles forståelse for normer og verdier, hvor det da vektlegges å inkludere hverandre. Dette er i så fall også noe læreren står bak. Slik tydes det til at både lærer-elev-relasjonene og elev-elev-relasjonene hos Lars styrker hans forutsetning for å bli inkludert. Håvard har på den andre siden en lærer som er ekskluderende og ugrei mot han og andre. En slik lærer er ikke en god rollemodell og formidler normer og verdier som kanskje virker motvirkende mot elevens mulighet til å bli inkludert. Sett i lys av hva som tidligere kom frem om Håvard's manglende opplevelse med tilhørighet, kan dette peke til et læringsmiljø hvor forutsetningene for å oppleve inkludering blir marginale.

Informantenes opplevelser tyder også til en kobling mellom selvoppfatning og læringsmiljøet. Emil opplevde heller ikke tilhørighetsfølelse til klassen sin, og deler å sitte igjen med følelsen av annerledeshet, og at han tror de andre medelevene så på han som rar. Ifølge Nordahl (2010, s. 104-105) påvirkes elevens selvoppfatning sterkt når de havner utenfor fellesskapet, og ifølge Engh (2014, s. 17) har elever med diagnoser som ADHD det ekstra utfordrende i miljøer der de ikke møtes med aksept og forståelse. Skolen har derfor en sentral rolle i å bekjempe slike utfordringer gjennom å utvikle gode læringsmiljøer (Nordahl, 2010, s. 104-105).

I masterens første funn kom det frem at Emil ikke ble møtt med forståelse for sine ADHD-spesifikke symptomer av lærerne sine, og utifra det han har delt til nå så tyder dette også til å gjelde for hans medelever. Det at Emil ikke blir akseptert for sine forutsetninger, tyder å gå utover hans egen selvoppfatning. Dette påvirker antakeligvis hans trivsel på skolen, gjennom å stå i fare for å utvikle ensomhet. Samtidig kan denne annerledesheten føre til at han mister troen på seg selv, noe som da kan påvirke motivasjonen hans til skolen. Dette kan da føre til en ond sirkel hvor det blir enda mer synlig at han er annerledes, og så videre.

4.4.2. Trygghet og struktur

Andre tema er kalt for trygghet og struktur, og i dette ligger det at disse faktorene har en sentral plass i læringsmiljøet, gjennom å påvirke elevenes opplevelse av trygghet og struktur.

Empiri

Informantenes refleksjoner, da spesielt Håvard sine, tydeliggjør dette nærmere. Tidligere delte Håvard om et lærerbytte som bidro positivt til skolehverdagen hans. Før dette byttet brukte han å holde garden sin oppe i fem til syv timer i strekk. Han delte så om noen egenskaper hos den nye læreren:

«I sjette klasse fikk jeg en mye bedre lærer. Hun la ikke så mye til rette for at jeg skulle være en del av det sosiale tror jeg. Det var bare det at hun så meg og var ikke en ekskluderende type av person som den tidligere læreren var. Så jeg tror egentlig bare jeg fikk det litt tryggere i klasserommet. Men det at jeg fikk mer rom fra denne læreren gjorde at, ok nå kan du slappe av i 1-2-3 timer om dagen.»

Håvard fortalte også at han regelmessig ble mobbet, og at det som har påvirket han mest var alle gangene dette skjedde. Han deler så om mangler av struktur i skolehverdagen:

«Når du spør hvor strukturert det var, så bare ... finnes det her struktur? Jeg kan ikke huske å ha noe som helst følelse av struktur.»

Informantene reflekterte rundt det å si feil i klassen, noe Lars hadde positive opplevelser med:

«Læreren sa jo det at «et feil svar er et bedre et enn ingen svar», og det at de spilte det på alle elever når noen sa feil, så sa noen feil, og noen riktig.»

De andre informantene delte ikke Lars sitt synspunkt, og Håvard relaterte det til klassens reaksjon:

«Generelt så var det litt sånn «å du er dum ass som prøver deg på noe du ikke kan». Det tror jeg var vanligst.»

Emil koblet det mer mot lærerne:

«Jeg tror på en måte, at hvis du ser på klassen, på elevene på et vis, så var det negativt, men læreren la ikke opp til at det skulle være noe negativt ... men det ble litt sånn.»

Drøfting

Informantenes opplevelser tyder til en kobling mellom faktorer i læringsmiljøet og følelsen av trygghet. Håvard gikk med garden oppe mesteparten av skolehverdagen sin, og deler at han ble mobbet gjentatte ganger, og at han ikke sitter igjen med noen som helst følelse av struktur. Han påpeker imidlertid å få det bedre etter lærerbyttet, da den nye læreren var mindre ekskluderende, noe som førte til at han fikk det litt tryggere i klasserommet. Utrygge læringsmiljø fører ofte til økt angst og mistriivsel blant elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 232-234). Olsen og Traavik (2010, s. 121-127) poengterer at lærer-elev-relasjonen spiller en viktig rolle forebygging av mobbing og utviklingen av trygge skolemiljø. En annen sentral faktor som påvirker læringsmiljøet er klasseledelsen (Postholm et al., 2019, s. 168-171; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 195-197; Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ifølge Eriksen og Lyng (2015, s. 54-56) handler klasseledelse om tydelig struktur, og innebærer å gi klare forventninger og instruksjoner,

samtidig som det tilbys positiv forsterkning, anerkjennelse og støtte til elevene. Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 107-112) trives elever best når de opplever læringsmiljøet forutsigbart og strukturert, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 228-229) bidrar strukturen til økt trygghet hos elevene, gjennom å klargjøre forventninger og retningslinjer for akseptabel adferd og hva konsekvensen for brudd på disse er. Dette er spesielt viktig å i møte med elever med ADHD.

Håvard's opplevelser peker tydelig til et utrygt og ustrukturert læringsmiljø. Han beskriver å ha blitt mobbet gjentatte ganger, og at han går med garden oppe i flere timer av gangen, noe som tyder på en konstant følelse av utrygghet og mangel på støtte fra lærere. Denne utryggheten og fraværet av struktur kan forklare hans negative skoleopplevelser. Lærerbyttet som førte til en bedring for Håvard, understreker betydningen av lærer-elev-relasjoner for å forebygge mobbing og skape trygge skolemiljøer. Videre viser Håvard's opplevelser til viktigheten av god klasseledelse, hvor tydelig struktur og klare forventninger er avgjørende for å skape et forutsigbart og trygt læringsmiljø.

Informantenes opplevelser peker også til en kobling mellom læringskulturen og følelsen av trygghet. Lars hadde positive opplevelser med å gjøre feil i klassen, og ble oppmuntret til å gjøre det. Håvard og Emil hadde imidlertid opplevd det å gjøre feil som noe negativt, og de poengterte det enten var på grunn av klassens reaksjon eller lærerens respons på feil. Klasseledelse innebærer også å være en verdsettende lærer (Eriksen & Lyng, 2015, s. 54-56; Postholm et al., 2019, s. 170-171). Ifølge Postholm et al. (2019, s. 170-171) handler dette om å fokusere på det positive som fremtrer i de daglige aktivitetene med elevene, og så bygge videre på disse gjennom støtte og verdsetting.

Lars sine positive opplevelser med å gjøre feil, samt hans oppmuntring til å gjøre det av læreren, tyder til en verdsettende klasseledelse. Motsatt gjelder da hos Håvard og Emil. Postholm et al. (2019, s. 166-169) påpekte at læreren er den viktigste rollemodellen og formidleren av normer og verdier i klasserommet. Lærerne til Lars tyder å formidle slike normer og verdier gjennom måten de møter Lars og de andre elevene på, og slik får elevene i Lars sin klasse en forståelse for hva som forventes og verdsettes av dem. En slik verdsettende og anerkjennende klasseledelse, kom masterens andre funn frem til kunne bidra til økt motivasjon og mestringsforventninger hos informantene. Ses dette i lys av hva Postholm et al. (2019, s. 170-171) poengter om at elever som opplever mestring får økt motivasjon og energi til å lære videre, tyder dette til å bidra positivt hos Lars og hans klassekamerater. Hos Håvard og Emil er det imidlertid mer negativt å gjøre feil, og det poengteres at det ble litt sånn på grunn av hvordan lærerne spilte på det. Dette kan tyde til mangler i lærernes klasseledelse, og er noe som kan ha bidratt med usikkerhet hos elevene til rundt det å gi svar, noe som igjen kan ha ført til at det over tid ble mindre og mindre delaktige elever. Postholm et al. (2019, s. 170-171) peker nemlig på at det å mislykkes kan føre til skam og redusert energi, og at lignende utfordringer unngås i fremtiden. Dette tyder å foregå i klasserommet til Håvard og Emil.

En annen kobling mellom læringsmiljø og følelsen av trygghet, kan ha sammenheng med målstrukturen i læringsmiljøene til informantene. Klasserommet til Lars tyder å være læringsorientert, siden deres innsats verdsettes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 207-210). En slik læringskultur kan bidra til trygghet i læringen hos klassen til Lars, da feil ikke blir møtt negativt. Utifra hva Håvard delte om at man ble ansett som litt dum dersom man svarte feil, tyder dette til en prestasjonsorientert klasse, hvor kun prestasjoner

verdsettes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 207-210). En slik målstruktur kom masterens andre funn frem til også kunne gjelde for Emil. For begge informantene kan dette derfor ha bidratt til mindre trygghet i lærings situasjoner, samtidig som de usikre forventningene også kan ha ført til mangel på struktur.

4.5. Relasjoner

Masteren fjerde funn relateres til informantenes opplevelser rundt deres relasjoner, da særlig lærer-elev-relasjonene og hvilke egenskaper hos læreren som stod sentralt i disse. Funnet er delt i de to temaene; *positive relasjoner* og *negative relasjoner*. Begge temaene tar for seg faktorer som hadde særlig påvirkning for informantenes læring og trivsel i skolen.

4.5.1. Positive relasjoner

Første tema er kalt for positive relasjoner, og dette refererer til de ulike egenskaper ved lærere, som da påvirket relasjonen til å bli positivt.

Empiri

Dette tydeliggjøres gjennom informantenes refleksjoner rundt hvordan deres lærere har bidratt positivt i skolehverdagen deres. Lars la særlig vekt på trivsel i sine refleksjoner:

«Det at når jeg sleit veldig i 8. klasse og holdt på å få knekken i skolen. Det at de [Lærerne] pushet meg og ville hjelpe meg, og at når jeg fikk den diagnosen [ADHD], at de tilrettela for meg, gjorde til at jeg trivdes på skolen.»

Lars forteller videre om tryggheten dette gav han:

«Jeg slet jo veldig, i hvert fall i starten av ungdomsskolen, da jeg var udiagnostisert, med at jeg strevde enormt med alt det skriftlige, og ikke hadde lyst til å dra på skolen, for da måtte jeg jo skrive og jobbe. Men så sa dem meg det, «Kom på skolen da, så tar vi det muntlig». Og det at jeg da følte at jeg kunne komme til en trygg lærer og si, jeg har ikke lyst til å skrive, men jeg har lyst til å snakke, så fikk jeg lov til det, så fikk jeg lyst til å dra på skolen.»

Håvard vektla følgende egenskaper hos sin lærer:

«Det var ikke alle som likte han, men han var veldig stor og veldig aksepterende. Han omfavnet alle, men virket litt sånn brå. Men når jeg ble kjent med han, så bare innså han det litt sånn. Du er en glup kid, jeg liker deg. Vi kan snakke sammen om film og fag og alt mulig.»

Om undervisningen til denne læreren delte Håvard følgende:

«Den gjorde ikke så mye inntrykk på meg. Den var god, men jeg var ekstra villig til å lytte på han, fordi vi hadde ...»

Men Håvard tenkte på et svar spurte jeg om han mente på grunn av relasjonen. Håvard nikket og svarte ja til det. Emil delte også sine refleksjoner:

«Jeg hadde en lærer som så jeg var veldig glad å i drive med musikk, og som var veldig villig til å gi meg, kanskje litt ekstra spennende oppgaver, og var veldig hjelpsom, for jeg skulle på opptaksprøver til musikklinja på videregående.»

Drøfting

Tillitt og trygghet fremstod som viktige egenskaper hos lærerne til informantene. Lars slet i ungdomsskolen, men poengterte at de å kunne betro seg til en trygg lærer ga han

lysten til å komme på skolen. Håvard opplevde læreren sin først som litt brå, men mellom dem utviklet det seg etter hvert en positiv relasjon. Grimen (2008) påpeker tillitt som en sentral del av relasjoner, og ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 121-127) er trygghet en viktig forutsetning for tillit. Tillit er dessuten noe som tar til å utvikle, og den kan ikke kreves, bare tilegnes (Postholm et al., 2019, s. 168-169).

Informantene betror seg på ulike måter til lærerne sine, noe som tyder til å gi dem økt trygghet i skolehverdagen. Lars deler sine utfordringer med lærerne og viser tillit til deres evne til å støtte ham, da gjennom å legge til rette for at han bruke sine styrker til å oppleve mestring i skolehverdagen. Ifølge masterens andre funn, bidrar bruken av styrker og interesser i undervisningen til økt motivasjon og mestring hos elevene. Dette har antakeligvis vært en viktig forutsetning for at Lars ville komme på skolen, siden det bidro til mer trygghet og struktur. Håvard tyder å betro seg gjennom tillitten han gir læreren sin. Det er ikke usannsynlig at Håvard kan ha opplevd det utfordrende å betro seg til andre, dette på bakgrunn av hans negative opplevelser med lærere og medelever. Utifra hva Håvard beskriver om at læreren hans anerkjente han, visste han interesse, og omfavnet alle, virker det som denne læreren møter han med forståelse for den han er. Dette har sannsynligvis hatt betydning for Håwards selvfølelse og trivsel på skolen, og kan forklare tryggheten han har rundt denne læreren.

Annerkjennelse og interesse fremstod også som sentrale egenskaper ved lærerne. Håvard beskrev læreren sin som aksepterende, og delte han hadde sagt til Håvard at han likte ham og synes han var smart. Emil sin musikk lærer hadde sett at han var glad i å drive med musikk, og var villig til å hjelpe han på opptaksprøvene på videregående. Grimen (2008) peker til annerkjennelse og genuin interesse som sentralt i relasjoner. Postholm et al. (2019, s. 168-169) beskriver annerkjennelse som følelsen av å være sett for den man er, og at dette var et spesielt tydelig behov hos elever i skolen. Dette er fordi at andres vurdering om oss selv og våre handlinger, påvirker vår selvoppfatning. Ifølge Nordahl (2010, s. 140-142) handler genuin interesse om å sette seg inn i elevenes interesse og følge dem opp. Fraværet av dette kan ifølge Postholm et al. (2019, s. 166-169) føre til negative opplevelser hos elevene, gjennom å gi dem følelsen av at de blir sett i skolehverdagen.

Begge informantene tyder å oppleve lærernes annerkjennelse og genuine interesse positivt, dette gjennom å gi dem økt selvfølelse og trygghet i skolehverdagen, samt følelsen av å bli forstått. Håvard anerkjennes som smart av sin lærer, og blir fortalt at han er likt. En slik annerkjennelse har antakeligvis vært et manglende behov hos Håvard, noe som kommer frem i både første funn gjennom hans feildiagnostisering, og i tredje funn gjennom hans manglende annerkjennelse fra læringsmiljøet. Annerkjennelsen har antakeligvis bidratt til at Håvard følte seg sett og verdsatt, noe som da kan ha styrket hans selvfølelse og trygghet i skolehverdagen. I tillegg tyder læreren å være genuint interessert i Håvard, gjennom å være en han kunne prate om alt med, og dette kan videre ha bidratt positivt for både hans trivsel og læring. Emil sin opplevelse er liknende, for musikk læreren hans anerkjenner Emil sine musikkrelaterte styrker, og interesserer seg så i at han skal nå målene sine for å klare opptaksprøvene til videregående. Informantenes opplevelser tydeliggjør hvor sentralt annerkjennelse og interesse er i utviklingen av gode lærer-elev-relasjoner.

Å gi støttende tilrettelegging, var også en viktig egenskap hos lærerne til informantene. Lars fikk ekstra støtte fra lærerne sine i begynnelsen av ungdomsskolen, da dette var en tid han hadde det ekstra utfordrende. Denne tilrettelegging forklarte han handlet om å få

lov til å jobbe muntlig hvis han ønsket. Emil får også støtte, men da av sin musikk lærer som tilrettelegger litt ekstra oppgaver i musikkfaget. Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 107-112) er en god lærer en som ser elevene sine, roser dem, og veileder dem med autoritet, respekt og empati. For å få til dette peker de videre til at lærere må bli flinkere til «å gå å se» hvordan elevene har det fremfor å «vente å se».

Informantene tyder til å ha en positiv effekt av lærerens støttende tilrettelegging. Lars mottar ekstra støtte på et tidspunkt i skolen han har det ekstra utfordrende. Bakgrunnen til vanskene hans kan være koblet til masterens første funn, da det her kom frem at hans diagnosespesifikke symptomer ble misforstått, noe som så førte til manglende tilrettelegging. Dette kan da til slutt ha ført til de store vanskene han fikk i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Det at lærernes støttende tilrettelegging inkluderte hans styrker og interesser, tyder til å øke Lars sine mestringsforventninger til skolehverdagen sin. Dette kan ha sammenheng med hva som kom frem i masterens andre funn om at bruken av styrker, interesser, samt muligheten til selvbestemmelse, bidrar til både motivasjon og mestringsforventninger. Emil mottar også støttende tilrettelegging, da gjennom lærerens ekstra spennende oppgaver i musikkfaget. Tenkelig har dette bidratt med liknende positive effekter som hos Lars, men da kanskje særlig for hans selvtillit og tro på egne evner.

4.5.2. Negative relasjoner

Andre tema er kalt for negative relasjoner, og dette refererer til ulike egenskaper ved lærere, som påvirker deres relasjon til elevene negativt.

Empiri

Dette tydeliggjøres gjennom informantenes refleksjoner rundt hvordan deres lærere har bidratt negativt i skolehverdagen deres. Emil, som tok utgangspunkt i en kunst- og håndverkslærer, relaterte sine refleksjoner til forskjellsbehandling og straff:

«Det var veldig mye mer feil hvis jeg gjorde noe feil enn andre. Som for eksempel hadde jeg glemt å levere inn en lekse eller noe slikt, så ble jeg satt til å plukke ut keramikkskår fra skolens keramikknovn mens de andre hadde vanlig time.»

Emil følte det var stor variasjon i hvor mye lærerne brydde seg, og forteller han har følt seg litt på utsiden da han gikk i skolen, men at lærerne ikke gjorde så mye med dette:

«Jeg føler jo på en måte at de ikke gjorde så mye egentlig. Det ble kanskje litt oversett. Jeg tror lærerne har plukket opp på det. Ok, han skiller seg ut, men på utsiden ser det vel ut som han har lyst å skille seg ut. Så da er det bare ... ja, ja. Så driter vi i han.»

Håvard deler også om en lærer han husker negativt:

«Hun var alltid ute etter meg. Alltid i ryggen på meg. Fikk meg til å innrømme ting jeg ikke hadde gjort, hvis ikke fikk jeg ikke dra hjem. Det har satt veldig dype spor i meg.»

Håvard forteller at denne læreren var parallellklassens lærer, og at hun at hun brukte beskytte sine egne elever fra han:

«Jeg hadde sagt at jeg selv så ut som et epleskrotthode, fordi det hadde falt en epleskrott i bakken, og en annen trodde jeg hadde sagt det om han. Da fikk jeg kjeft i sammengående 20 minutter. Jeg ble helt brutt ned og kom hjem og grein hver eneste dag.»

Teori

Forskjellsbehandling og straff fremstod som egenskaper hos lærerne i de negative lærer-elev-relasjonene til informantene. Emil følte kunst- og håndverkslæreren så på hans feil som mye mer feil enn andres, og deler om å bli straffet fordi han glemte å gjøre leksene sine. Håvard følte sin lærer var ute etter han, og fikk han til å innrømme ting han ikke hadde gjort. Han mener at denne læreren beskyttet sine egne elever fra han, og deler at han en gang fikk kjeft i 20 minutter for noe han ikke hadde gjort. Ifølge Eriksen og Lyng (2015, s. 11) innebærer arbeidet med å skape gode relasjoner noen viktige prinsipper, slik som et positivt elevsyn, og det å forsterke positiv adferd fremfor å sanksjonere negativ. Nordahl (2010, s. 21-22) understreker her viktigheten med å møte elevene med verdsettelse, interesse, ros, annerkjennelse, oppmuntring og støtte i skolehverdagen, da dette bidrar til økt kjennskap og forståelse.

Emil og Håvard opplevde manglende respekt og rettferdighet fra lærerne, og det tyder til å ha påvirket dem negativt. Emil delte tidligere om manglende opplevelse av tilhørighet, samt å føle seg annerledes. Når læreren til Emil straffer han ved å sette han utenfor den ordinære undervisning, blir utfordringene hans veldig synlige. Dette kan bidra til å forsterke hans negative selvfølelse, samt vanskeliggjøre det å bli en del av læringsmiljøet sitt, noe masterens tredje funn påpekte er viktig for læring og trivsel. Håvard opplever forskjellsbehandling og straff fra læreren sin også, og det kommer tydelig frem at dette påvirket hans trivsel, siden han dro ofte hjem gråtende. Lærer-elev-relasjonene til informantene tyder å mangle annerkjennelse, verdsettelse, oppmuntring og støtte, noe som peker til tendensen til å ha et negativt elevsyn, der positiv atferd ikke forsterkes, mens negativ adferd blir sanksjonert. Dette er uheldig utifra det Nordahl (2010, s. 102-104) påpeker om at lærere har en sentral rolle til å gi elevene annerkjennelsen de behøver, og er noe som er spesielt viktig hos elever som ofte opplever å fratas annerkjennelse, slik som bråkmakere. Disse faktorene kan forklare informantenes negative opplevelser.

Å skyve informantenes utfordringer over på dem selv, fremstod også som en egenskap i de negative relasjonene. Når Emil glemte leksene sine, tyder det ikke til at læreren forsøkte å forstå årsaken bak dette. Han deler at det var stor variasjon i hvor mye lærerne brydde seg, og han føler ikke lærerne gjorde så mye for hans sterke følelse av å være på utsiden. Han tror han ble oversett og at lærerne hadde plukket opp på det, men at de dret i han. Relasjonsarbeidet innebærer ifølge Eriksen og Lyng (2015, s. 11) et positivt elevsyn, men viktig er også at relasjonsarbeidet blant de ansatte faktisk prioriteres. Nordahl (2010, s. 140-142) påpeker at det er viktig å kjenne til og forstå elevene sine, og at dette innebærer gi dem en stemme og aktivt lytte til dem, gi dem oppmerksomhet, og være delaktig og interessert i dem på et personlig plan. Olsen og Traavik (2010, s. 107-112) peker til at lærere må bli flinkere til å «gå å se» hvordan elevene har det i stedet for å «vente å se», og at det er altfor stor holdning til det sistnevnte i norske skoler, og at det derfor kreves kompetanseheving til relasjonsbygging og identifisering av utfordringer hos elevene.

Emil sine opplevelser tyder til en skolepraksis som ikke prioriterer relasjonsbygging og identifisering av utfordringer blant elevene. Han føler seg oversett og ignorert av lærerne, som ikke synes å bry seg om å forstå årsakene bak hans utfordringer. Dette indikerer en grunnleggende mangel på empati og engasjement fra skolens side når det gjelder å støtte elevenes individuelle behov og trivsel. Settes dette i kontekst med hans følelse av å ikke bli forstått, slik det kom frem gjennom masterens første funn, kan det tyde til at forutsetningene Emil har for å håndtere utfordringene sine i skolehverdagen er få. For å bidra til å endre denne praksisen, kunne en kompetanseheving innen

relasjonsbygging og elevstøtte vært fordelaktig. Videre bør det skapes en kultur på skolen som verdsetter og prioriterer et inkluderende og støttende læringsmiljø for alle elever, noe som kommer frem i masterens tredje funn.

5. Generell drøfting

I dette kapitlet drøftes ulike sider ved masteroppgaven. Til å begynne med drøftes litt rundt metode. Videre drøftes funnene opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis presenteres pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

Problemstilling var:

Hvilke opplevelser med grunnskolen har tre menn sendiagnostisert med ADHD?

Forskningsspørsmålene var:

- i. Hvilke opplevelser har de med tilpasset opplæring?*
- ii. Hvilke opplevelser har de med læringsmiljøet?*

5.1. Drøfting av metode

I dette delkapitlet drøftes ulike aspekter relatert til metode i masteroppgaven, og målet er å få forståelse for hvordan forskningen ble gjennomført og hvordan resultatene ble oppnådd.

5.1.1. Kvalitativ metode

Valget om å benytte en kvalitativ metodetilnærming i masteroppgaven hadde som formål å skape nærhet til informantene. Dette var viktig fordi forskningen hovedsakelig baserte seg på informantenes opplevelser, og det var nødvendig å komme personlig inn på mennesker som var villige til å prate om mellommenneskelige temaer. Ifølge Thagaard (2018, s. 11-14) kjennetegnes kvalitative metoder av denne nærheten og ønsket om å forstå fenomener gjennom kontakt med andre. I tillegg har fleksibiliteten og åpenheten som kvalitativ metode tilbyr, vært en styrke for dypere deling av opplevelser i møte med informantene, da dette åpnet opp for å imøtekomme både planlagte og uplanlagte elementer i intervjusituasjonen.

Dersom jeg hadde valgt andre metoder, slik som kvantitative tilnærminger, kunne resultatene fra masteroppgaven vært ganske annerledes. Kvantitative metoder, med deres fokus på statistisk generalisering og numeriske data, kunne ha gitt et bredere bilde av temaet gjennom bruken av eksempelvis spørreundersøkelser (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 21-23). Dette kunne bidratt til å identifisere trender og mønstre på tvers av en større folkemengde. Imidlertid ville dette sannsynligvis ha gått på bekostning av dybden og den personlige forståelsen som ble oppnådd gjennom det kvalitative gruppeintervjuet. Uten denne nære kontakten og muligheten til å utforske informantenes opplevelser i detalj, kunne viktige nyanser og individuelle historier blitt oversett, og dette kunne igjen først til en mindre helhetlig forståelse av de mellommenneskelige temaene som kom frem i funnene i masteren.

5.1.2. Gruppeintervju

Det er flere grunner bak valget med å benytte gruppeintervju fremfor individuelle. Flere deltakere gir mer tid til refleksjon, noe som er fordelaktig når spørsmålene krever å tenke langt tilbake i tid. En annen grunn er at deltakerne kan reflektere over hverandres innspill, noe som kan hjelpe dem med å huske lignende eller motsatte opplevelser. Ved å få flere innspill reduseres risikoen for misforståelser, noe som bidrar til en mer objektiv analyse, i tråd med masterens vitenskapsteoretiske tilnærming.

Hvis jeg hadde valgt individuelle intervjuer, ville resultatene trolig vært annerledes. Individuelle intervjuer kunne skapt en mer intim setting, hvor deltakerne kanskje ville følt seg mer komfortable med å dele personlige opplevelser uten påvirkning fra andre. Dette kunne ført til mer detaljerte og personlige beskrivelser. Samtidig ville gruppebaserte refleksjoner og gjenkalling av minner gått tapt. Uten muligheten til å reflektere over hverandres innspill, kunne noen viktige minner forblitt uttalt. Misforståelser kunne også blitt mer fremtredende i enkeltintervjuer, da det ikke ville vært andre deltakere til å bidra med sin forståelse og klargjøring av spørsmålene, noe som kunne påvirket objektiviteten i analysen.

5.1.3. Rekrutteringsprosessen

Valget av å kun intervju menn, ble gjort med bakgrunn i at det er gjort lite forskning av denne kjønnsgruppen når det gjelder spørsmål rettet rundt det å gå udiagnostisert i skolen (Foldal, 2018; Haugsdal, 2023; Holsen, 2021; Wiik, 2022; Aass, 2022). Valg av aldersbredden 18 år til 30 år, ble gjort hovedsakelig av to grunner; tidsmessig likhet og av praktiske årsaker. Det å sette informantene i en liknende tidssetting var viktig for å redusere faktorer som skolemessige forandringer og nyansert forskning gjort på ADHD gjennom det siste tiåret (Tjora, 2023, s. 145-158). Det var også praktisk å unngå yngre deltakere enn 18 år med tanke på samtykke, og i tillegg nødvendig med et tidsspenn på 12 år for å få nok potensielle deltakere til studien. Valget med å fokusere på sendiagnostisert informanter, ble gjort med et mål om å utforske deres unike opplevelser og erfaringer med å navigere skolesystemet uten en formell diagnose. Det er ikke uvanlig av elever med ADHD har behov for ekstra oppfølging i skolen (Rygvdal & Ogden, 2017, s. 104-105). Utifra et slik teoretisk ståsted, anser jeg at vinklingen min kan bidra til interessant innsikt til forskning innen spesialpedagogikk. Til slutt har valget med å intervju de som nå har fått diagnosen, vært viktig for å kunne bevise at informantene faktisk har hatt opplevelser med å gå udiagnostisert og ikke bare var selv-diagnostiserte.

Hvis jeg hadde inkludert både menn og kvinner i studien, ville resultatene sannsynligvis vært annerledes. Dette kunne gitt en bredere forståelse av hvordan det å gå udiagnostisert i skolen påvirker kjønn ulikt, og avdekket kjønnsforskjeller i opplevelser. Dette kunne gjort funnene mer generaliserbare, men også komplisert analysen ved å introdusere flere variabler.

En utvidelse av aldersbredden kunne gitt innsikt fra ulike generasjoner og reflektert endringer i skolesystemet over tid. Imidlertid ville dette redusert den tidsmessige likheten, som var viktig for å minimere påvirkning fra skolemessige endringer og utvikling av ADHD-forskning. Inkludering av yngre deltakere kunne gitt et mer direkte innblikk i dagens skolemiljø, men også medført utfordringer knyttet til samtykke og etiske hensyn.

Inkludering av deltakere uten formell diagnose kunne åpnet for et bredere spekter av opplevelser, men også økt risikoen for subjektive og potensielt feilaktige beskrivelser. Ved å fokusere på de som nå har fått diagnosen, sikret jeg at informantene faktisk hadde erfaringer med å være udiagnostisert, noe som styrket påliteligheten og relevansen av studien.

5.1.4. Analyse og tolkning

Gjennom analysen ble da åpenbart at noen av temaene kunne forstås i sammenheng med hverandre, og slik plasseres i en overordnet gruppe som da utgjorde et funn. Bruken av SDI-strategien sikret at informantenes direkte sitater utgjorde grunnpilarene i

det som til slutt ble de overordnede gruppene, noe som igjen bidro til at funnene var nært knyttet empirien. Dette var viktig for å etterstrebe graden av objektivitet som jeg ønsket å ha gjennom den valgte vitenskapsteoretiske tilnærmingen i masteren.

Benyttelsen av en annen strategi ville sannsynligvis ha resultert i at andre hovedgrupper ble identifisert. Dersom jeg eksempelvis hadde valgt en mer teorivektlagt tilnærming, så kunne det ha ført til et fokus på konsepter som allerede var etablert i litteraturen. Denne kunne da igjen ha ført til en annen organisering av dataene, der andre aspekter enn hovedsakelig tilrettelegging og læringsmiljø hadde fremstått som hensiktsmessige forskningsspørsmål.

5.2. Drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål

I dette delkapittelet blir masterens fire funn og deres drøftingspoeng brukt til å drøfte først forskningsspørsmålene og så problemstillingen nærmere. Denne drøftingsrekkefølgen er litt uortodoks, men har en hensikt. De to første funnene står nemlig mest relevant til det første forskningsspørsmålet, mens de to siste gjør det samme for det andre forskningsspørsmålet. Gjennom å ta for seg en oppsummering av to og to funn av gangen, og koble deres innhold opp mot deres mest relevante forskningsspørsmål, vil dette kunne bidra til forsøket på å gi svar på forskningsspørsmålene. Dette vil da resultere i det jeg anser som det beste grunnlaget til å komme med et forsøk på svar til problemstillingen, og slik bidra til en mer ryddig avslutning på drøftingen i masteren.

5.2.1. Forskningsspørsmål 1: Tilpasset opplæring

Første forskningsspørsmål var: *Hvilke opplevelser har de med tilpasset opplæring?* Første og andre funn relaterte seg mest til dette spørsmålet, da de tok for seg ulike aspekter ved tilpasset opplæring, slik som tilrettelegging. Videre gis en kort oppsummering av de to funnene, før det videre drøftes koblinger og ulikheter i lys av forskningsspørsmålet.

Oppsummering

Masterens første funn indikerte en problemfokuseret tilpasset opplæring på informantenes skoler. Drøfting av utfordringsbetinget tilrettelegging tydet til en manglende forståelse fra lærerne for ADHD-spesifikke symptomer og behov, noe som resulterte i utilstrekkelig støtte. Drøfting av diagnosebasert tilrettelegging kom frem til både fordeler og ulemper ved tidligere diagnostisering, gjennom økt forståelse og tilrettelegging på den ene siden, kontra feildiagnostisering og utilstrekkelig retningslinjer på den andre. Samlet sett understreket funnet behovet for økt kompetanse blant lærere i deres forståelse og tilrettelegging i møte med elever som viser ADHD-spesifikke symptomer, samt betydningen av en grundig og presis vektlegging i tilretteleggingsarbeidet.

Masterens andre funn avdekket en elevorientert tilpasset opplæring på skolene til informantene. Drøfting av styrker og interesser kom frem til hvordan disse påvirker informantenes engasjement, og bidro til økt deltakelse i skolehverdagen. Informantene viste tegn til indre motivasjon, økt trivsel og læring når undervisningen ble tilpasset deres individuelle styrker og interesser. Videre kom det frem i drøfting av spesialavtaler at disse kunne være fordelaktige for å imøtekomme informantenes varierte behov, da både faglige og diagnosespesifikke. Avtalene tyder også til å fremme selvinitiering hos informantene, gjennom å gjøre dem mer selvregulerte. Samlet sett understreker funnet betydningen av å inkludere elevers interesser og styrker i undervisningen, samt behovet

for spesialavtaler for å støtte individuelle behov og fremme selvregulering og motivasjon i skolen.

Drøfting

Det første som kommer frem mellom funnene er at informantene har ulike opplevelser med tilpasset opplæring gjennom tilretteleggingsarbeidet i skolen, og dette tyder til å variere i kvalitet både gjennom grunnskolen og mellom informantene. Kunnskapsdepartementet (2017) beskrev tilpasset opplæring som å gi alle elever muligheten til å lære og utvikle seg uavhengig av deres forutsetninger, og at skoler er forpliktet til å jobbe med dette gjennom tilpasninger til mangfoldet i klassene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) tar et slikt arbeid sikte på å møte elevenes behov gjennom å tilrettelegge undervisning etter styrker og interesser. Helsedirektoratet (2023) understreker at elever med ADHD ofte har et særlig behov for tilpasset opplæring. Informantene delte imidlertid om liten grad av tilpasninger gjennom deres tid i grunnskolen, noe som kan skyldes skolens sterke fokus på problemfokuset tilpasset opplæring. I barneskolen opplevde Emil og Lars manglende forståelse for sine behov og utfordringer, mens Håvard ble feildiagnostisert med Aspergers. Resultatet var enten ingen støtte eller feil støtte. I mellomtrinnet og ungdomsskolen fikk Lars mer tilrettelegging etter ADHD-diagnosen ble satt, noe som tyder til en sammenheng mellom diagnostisering og mengden tilrettelegging man får. Verken Emil eller Håvard så imidlertid noen utvikling i tilretteleggingen de mottok senere i grunnskolen. Disse opplevelsene kan peke til en manglende tilrettelegging for informantenes forutsetninger, og er noe som tyder til at skolen ikke følger opp pliktene sine.

Det andre som kommer frem mellom funnene relateres til informantenes spesialavtaler, da spesifikt deres utbytte av dem, samt mulig bakgrunn til at de fikk dem. Håvard fikk lov til å gå ut av timen eller jobbe alene, Lars fikk jobbe med muntlige aktiviteter når han ville rundt åttende klasse, og Emil fikk lese bok i engelskfaget. Selv om disse spesialavtalene har bidratt positivt for informantenes læring og trivsel, peker funnene til at disse tiltakene ofte kan ha vært utilstrekkelige og heller en reaksjon på problemer som allerede hadde oppstått, i stedet for å forebygge utfordringene på forhånd. Eksempelvis kan det at Håvard hadde flere avtaler enn de andre informantene, komme av at han fikk Aspergersdiagnosen tidlig i barneskolen, og at dette førte til at han mottok mer forståelse og tilrettelegging for utfordringene sine. Denne antakelsen støttes opp av Lars sin opplevelse med å få mer støtte og tilrettelegging når hans utfordringer virkelig ble synlige i overgangen til ungdomsskolen, og enda mer igjen etter at han ble diagnostisert. Selv Emil opplever å få konsekvenser for læringen sin, da det å alltid lese en bok kom på bekostning av å lære nye ting. Disse observasjonene tyder til at skolene hovedsakelig vektla den problemfokuserete tilpassete opplæringen, noe som har hatt negative konsekvenser for tilretteleggingen av informantenes ADHD-spesifikke behov og utfordringer.

I forlengelsen av observasjonene gjort gjennom drøftingen, kommer det fram at informantene hovedsakelig har erfart to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring da de gikk i grunnskolen, og at dette har påvirket hvordan skolen har møtt og tilrettelagt for deres ADHD-spesifikke behov og utfordringer. Den første var problemfokuseret tilpasset opplæring, og den la vekt på deres utfordringer og diagnoser. Den andre var elevorientert tilpasset opplæringen, og den fokuserte på deres interesser og styrker, og benyttet individuelle spesialavtaler for å støtte deres behov. I masterens teoretiske forankring ble det presentert to sentrale syn på ADHD; det biologiske og det psykososiale. Sett i lys av

Isaksen og Tjora (2016) tyder masterens første funn om problemfokuset tilpasset opplæring å dele likheter ved det biologiske synets forståelse for ADHD, hvor det fokuseres på hjernens funksjon, så samt som dets vektlegging av diagnoser og medisinerer i behandlingen av ADHD. Likens deler masterens andre funn om elevorientert tilpasset opplæring, likheter til det psykososiale synet gjennom dets forståelse av ADHD som vektlegger miljøfaktorer, sosiale sammenhenger, og individuelle opplevelser, så samt som strukturering av miljøet i behandlingen. Isaksen og Tjora (2016) påpeker at særlig det biologiske synet har vært kritisert for å tjene ulike interessegrupper på en slik måte at diagnostisering og medisinerer anses som en god løsning, selv når andre tiltak også kunne fungert, slik som pedagogiske og sosiale tilrettelegginger.

Utifra hva som tidligere ble poengtert om at skolene til informantene hovedsakelig vektla problemfokuset tilpasset opplæring, tyder dette da også til en særlig vektlegging av det biologiske synet på disse skolene. Dette kan peke til en tendens til å prioritere diagnostisering fremfor mer tilpassede pedagogisk tilrettelegging. For eksempel opplevde Emil og Lars at deres behov ble misforstått eller oversett, noe som resulterte i utilstrekkelig støtte for dem, mens Håvard ble feildiagnostisert med Aspergers, og mottok støtte som ikke nødvendigvis passet til hans faktiske behov. På den andre siden viste den elevorienterte tilpassete opplæringen, som da delte likheter med det psykososiale synet, seg å være mer effektiv i å fremme læring og trivsel, gjennom å inkludere informantens interesser og styrker. Dette kommer særlig tydelig frem gjennom at Lars fikk det bedre etter å få tilrettelegging som baserte seg på hans muntlige styrker. Opplevelsene til informantene kan slik tyde til viktigheten av å ikke kun vektlegge et av synene for å forstå elever med ADHD-spesifikke symptomer, da både det biologiske og psykososiale synet kan tilby en mer balansert og heldekkende tilpasset opplæring.

5.2.2. Forskningsspørsmål 2: Læringsmiljøet

Andre forskningsspørsmål var: *Hvilke opplevelser har de med læringsmiljøet?* Tredje og fjerde funn relaterte seg mest til dette spørsmålet, da disse omhandlet læringsmiljøet, og det nært koblede temaet relasjoner. Videre gis en kort oppsummering av de to funnene, før det så drøftes koblinger mellom dem i lys av forskningsspørsmålet.

Oppsummering

Masterens tredje funn kom frem til sentrale faktorer i læringsmiljøet hos informantene. Drøftingen rundt tilhørighet og inkludering kom frem til viktigheten av anerkjennelse og verdsettelse fra både lærere og medelever, da dette virket inn på informantens opplevelse av tilhørighet til klassen. Samtidig ble også betydningen av gode lærer-elev-relasjoner for å skape inkluderende fellesskap belyst. Når det gjaldt drøfting av trygghet og struktur, kom det frem hvordan utrygge og ustrukturerte læringsmiljø påvirket informantens trivsel og læring negativt. Samtidig kom det også frem hvordan en læringskultur som oppmuntrer til feil, så samt som god klasseledelse, tydet til å bidra til å skape trygghet og støtte for elevene. Samlet sett kom funnet frem til betydningen av å skape inkluderende, trygge og strukturerte læringsmiljø, der både lærer-elev-relasjoner og tilpasset undervisning, spiller en avgjørende rolle for å fremme trivsel og læring blant elever.

Masterens fjerde funn kom frem til ulike egenskaper hos lærerne som påvirket kvaliteten av relasjonene mellom dem og informantene. Drøfting av positive relasjoner kom frem til egenskaper som tillit, trygghet, anerkjennelse og interesse, samt støttende

tilrettelegging. Disse tydet å ha spilt en sentral rolle for informantenes opplevelse av inkludering og anerkjennelse, samt deres utholdenhet i møte med utfordringer i skolehverdagen. Drøftingen av negative relasjoner kom frem til egenskaper som forskjellsbehandling, straff, og tendensen til å skyve informantenes utfordringer over på dem selv. Det tydet til at manglende respekt og støtte førte til følelsen av å være oversett. Samlet sett understrekte funnet behov for økt kompetanse blant lærere i relasjonsbygging og tilrettelegging, samt som betydning av å skape en inkluderende og støttende skolekultur.

Drøfting

Det første som kommer frem gjennom en sammenligning av funnene, er hvordan informantene har hatt ulike opplevelser relatert til deres læringsmiljø og relasjoner, og at disse tyder å ha variert i kvalitet. Det teoretiske rammeverket vektla at skolen er både lovlig og pedagogisk forpliktet til å fremme gode og trygge læringsmiljø, da gjennom å utvikle inkluderende fellesskap som fremmer læring, helse og trivsel for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Tre faktorer fremstod som særlig sentrale for læringsmiljøet, og det var klasseledelsen, relasjonene og målstrukturen (Postholm et al., 2019, s. 168-171; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 195-197; Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Informantenes opplevelser gir innsikt i læringsmiljøene deres. Lars følte seg hjemme og verdsatt i klassen sin, mens Håvard og Emil ikke delte disse følelsene. Lars opplevde trygghet og struktur, mens Håvard møtte mobbing og vanskelige relasjoner med lærerne, og Emil følte seg ofte oversett. Lars hadde positive relasjoner med lærerne, mens Håvard og Emil opplevde både positive og negative, og noen ganger følte de seg urettferdig behandlet. Ulikhetene i opplevelsene mellom informantene, kan skyldes variasjoner i klasseledelse, relasjoner og målstruktur. Relatert til klasseledelsen, ble elevene i Lars sin klasse verdsatt for deres bidrag, selv om de gjorde feil, og forventningene fra lærerne var mer tydelige. Håvard og Emil opplevde et mindre forutsigbart miljø med mindre anerkjennelse. Liknende forskjeller tyder gjelde relasjonene, da Lars ble møtt av lærere som var interessert i at han skulle trives på skolen. Håvard og Emil hadde også noen slike lærere, men delte hovedsakelig om et klasseromsfellesskap som var lite inkluderende og manglet forståelse for deres styrker og svakheter. De opplevde også å bli straffet av noen av lærerne sine. Lars sitt klasserom hadde en positiv tilnærming til feil, noe som bidro til et tryggere miljø for ham. Hos Håvard og Emil var opplevelsen motsatt, og det kan antyde et mindre trygt læringsmiljø.

Mellom funnene tydes også en variasjon i graden skolene jobbet med å styrke læringsmiljøet til informantene gjennom relasjonsbyggingen. Det teoretiske rammeverket vektla at relasjoner inngikk sentralt i arbeidet med læringsmiljøet (Olsen & Traavik, 2010, s. 121-127; Postholm et al., 2019, s. 168; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det ble påpekt at lærer-elev-relasjonen fremstår som den mest sentrale for elevs læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Eriksen og Lyng (2015, s. 11) hadde identifisert viktige prinsipper i relasjonsarbeidet, og det var å ha et positivt elevsyn, forsterke positiv adferd fremfor å sanksjonere negativ, og prioritere relasjonsarbeidet blant de ansatte.

Det kan virke å ha vært mangler i relasjonsarbeidet hos Håvard og Emil. Det at Håvard opplever gjentagende mobbeepisoder, kan tyde til at han manglet lærere å betro utfordringene sine til. Tatt til betraktning hans negative opplevelser med lærer-elev-relasjoner, samt det at han fikk feil oppfølging grunnet sin feildiagnostisering, er det ikke usannsynlig at Håvard utviklet utfordringer med å bygge tillit til lærerne sine. Dette kan

ha ført til en selvforsterkende ond sirkel, hvor lærerne kanskje forsøkte komme seg nærmere innpå han, men at den manglende forståelsen førte til at han låste seg enda mer inne. Dermed ble hans utfordringer vedvarende. Emil tyder også til å ha hatt mangler, noe som kommer særlig frem gjennom hans følelse av at lærerne ignorerte hans tilhørighetsutfordringer, da til tross for at han tenker de visste om dem. Tatt til betraktning hvordan Håvard og Emil også ble møtt med straff, tyder alle disse opplevelsene til en skolepraksis hvor flere av lærerne har et negativt elevsyn, da de sanksjonerer negativ atferd, samt prioriterer ikke relasjonsarbeid.

5.2.3. Problemstilling: Gå sendiagnostisert med ADHD i grunnskolen

Masterens problemstilling var: *Hvilke opplevelser med grunnskolen har tre menn sendiagnostisert med ADHD?* Gjennom masteroppgaven har det vært et gjennomgående fokus rettet mot informantenes opplevelser med å gå udiagnostisert med ADHD i skolen. Hensikten bak dette har vært å få innblikk i hvordan elever opplever det å gå rundt med ADHD-spesifikke symptomer uten at disse kobles opp mot en spesifikk diagnose før senere ut i livet. I dette delkapittelet ønsker jeg å belyse flere aspekter.

Drøfting

Første aspekt gjelder informantenes opplevelser rundt tilpasset opplæring, spesifikt den de får for sine ADHD-spesifikke symptomer. Masterens to første funn tyder til at den generelle tilretteleggingen ikke har vært tilstrekkelig nok for informantene. Den problemfokuserende tilpassete opplæringen har ført til begrensninger i støtten til informantene. De hadde alle symptomer nært beslektet deres ADHD-spesifikke undergrupper, og hadde utifra disse ulike behov og utfordringer. Det tydes imidlertid at informantene ikke har opplevd at skolen støttet disse nok i sin tilrettelegging, enten fordi de ikke var store nok eller fordi de ikke hadde diagnosen. Sistnevnte tydeliggjøres spesielt gjennom at Lars får bedre tilrettelegging etter at han får ADHD-diagnosen satt. Den elevorienterte tilpassete opplæringen kan imidlertid tyde til å ha bidratt positivt for informantene, gjennom å gi bringe frem engasjement, motivasjon og mestringsforventninger i skolehverdagen, og gjennom å gi dem muligheten til å medbestemme i egen tilrettelegging. Til tross for dette deler informantene få opplevelser om slike avtaler, og i tillegg fremkommer det også her mangler. Opplevelsene til informantene tyder på bakgrunn av dette til at den generelle tilretteleggingen ikke var tilstrekkelig nok til å støtte deres behov og utfordringer. Dette kan bety at det også var andre elever i klassene til informantene som opplevde mangler i støtten de fikk.

Funnene peker imidlertid til noen faktorer som kan være med å styrke den tilpassede opplæringen. *Første faktor* er økt kompetanse blant lærere for ADHD. Dette innebærer da forståelse av symptomer, variasjoner mellom dem, og hva som bør inngå i støtten og tilretteleggingen. En slik kompetanse kan bidra til et bedre grunnlag for å forstå og tilrettelegge både hos elever med ADHD og de som viser ADHD-spesifikke symptomer. *Andre faktor* er tidlig identifisering og diagnostisering. Diagnoser kan bidra positivt i tilretteleggingsarbeidet, spesielt hvis alternativet er ingen ekstra støtte. Det er imidlertid viktig å unngå feildiagnostisering og ensidig vektlegging av diagnostiske retningslinjer i tilretteleggingsarbeidet. *Tredje faktor* er en tilretteleggingspraksis som tar hensyn styrker og interesser hos elevene, og som inkluderer dem med i tilretteleggingsarbeidet, da eksempelvis gjennom bruken av spesialavtaler. *En fjerde faktor* er kontinuerlig evaluering og justering av tilretteleggingsarbeidet, da spesielt gjennom tilbakemeldinger fra elevene. Dette vil være viktig for å forbedre både

kvaliteten og relevansen av støtten elevene får, slik at de bedre møter elevenes individuelle behov.

Det andre aspektet jeg ønsker å belyse, relateres til informantenes opplevelser med læringsmiljøet og relasjonene, da spesifikt hvordan disse påvirket deres opplevelse med å gå udiagnostiserte i skolehverdagen. Masterens to siste funn viser at opplevelsen av læringsmiljøet varierte sterkt. Læringsmiljøet til Lars tyder å ha skapt et godt grunnlag for han å trives og lære selv som sendiagnostisert. Dette er fordi han ble medregnet for både styrker og svakheter i sin klasse, og fordi han opplever læringsmiljøet som trygt. Hos Håvard og Emil kan det imidlertid tyde til at deres læringsmiljø ikke støttet opp under deres udiagnostiserte ADHD. Dette fordi verken lærerne eller elevene møtte deres behov og utfordringer med særlig forståelse. I tillegg opplever de ikke deres læringsmiljø som særlig trygge. Relasjonene til Lars peker til å ha vært en forutsetning for hans trivsel og læring, da både før og etter han ble diagnostisert. Han blir møtt med respekt, anerkjennelse og verdsettelse, og føler på tillit, støtte og interesse fra lærerne sine, da spesielt i hans vanskeligste periode på skolen. Håvard og Emil deler imidlertid liknende opplevelser med kun et fåtall av sine lærere. Informantenes opplevelser tyder derfor til at læringsmiljø og relasjoner kan både styrke og svekke trivsel og læring hos elever. Dette behøver ikke nødvendigvis kun gjelde for informantene med sine ADHD-spesifikke behov og utfordringer heller.

Funnene peker til noen faktorer som kan bistå i arbeidet med læringsmiljøet og relasjonene. *Første faktor* er å legge mer vekt på å skape inkluderende og anerkjennende miljø, da dette fremmer en kultur hvor alle blir medregnet uavhengig av sine forutsetninger. *Andre faktor* er økt fokus på relasjonsarbeid og styrket relasjonskompetanse hos lærerne. Lærerne bør gjøre mer for å utvikle tillit og trygge relasjoner til elevene, gjennom å vise dem interesse, anerkjenne dem, og møte dem med forståelse framfor å se problemer. Økt relasjonskompetanse kan bistå i dette, samt bidra til at lærere med ubeviste misoppfatninger til elevene, kan få forståelse for hvordan deres væremåte påvirker relasjonene deres til elevene. *Tredje faktor* er at det må legges mer vekt på struktur og forutsigbarhet i klasserommet, da dette bidrar til trygghet hos elevene. Her blir god klasseledelse viktig, da det tydeliggjør forventninger og skaper forutsigbarhet for elevene. *Fjerde faktor* er at det må utvikles positive elevsyn som retter fokus på å forskere positiv adferd, fremfor å sanksjonere den negative. Blir fokuset satt på det positive hos elevene, støtter det deres læring og trivsel, samt reduserer behovet for straff.

Det siste aspektet jeg ønsker å belyse, omhandler den vedvarende betydningen av diagnostisering i skolen, og at den støttes av den tradisjonelle oppfatningen både i skolen og i samfunnet generelt. Teoriforankringen kom nemlig frem til at det har vært en økende trend i diagnostisering av ADHD de siste årene (Bang et al., 2024; Folkehelseinstituttet, 2023). Vedvik og Flaten (2021) peker dessuten til økende bruk av medisiner i behandling av ADHD, og at blant oppfatningene om bakgrunnen til dette, er at standarden for normalatferd har blitt mindre, samtidig som at kravene som stilles av samfunnet har blitt større. Ifølge Overland (2007, s. 37-38) har den tradisjonelle oppfatningen i skolen om at diagnoser er nødvendige for tilrettelegging av elever med spesielle behov, ført til et sterkt fokus på elevens svake sider, og en undervisningsform som vektlegger tanken om at behandling av symptomer fører til økt læringsutbytte. Det blir imidlertid også poengtert at dersom oppmerksomheten heller rettes mot det elevene kan og mestrer, vil dette bidra positivt gjennom å styrke elevenes selvfølelse, gi et mer balansert bilde av eleven, fremme gode relasjoner og øke motivasjonen.

Innsikten fra drøftingen av de ulike forskningsspørsmålene, tyder på at det fortsatt er mye som gjenstår før elever kan få et like godt grunnlag udiagnostisert som diagnostisert i skolen. Masterens første funn peker til at behovet for diagnostisering fortsatt ligger sterkt i den tradisjonelle oppfatningen i skolene, og derfor også i samfunnet for øvrig. Utifra dette er det da ikke overraskende at trenden viser en økende diagnostisering, siden støtten og forståelsen diagnoser gir elever med diagnosespesifikke behov og utfordringer, sikrer dem et generelt bedre utgangspunkt for trivsel og læring, enn om de går foruten diagnosen. Et slikt sterkt fokus på svake sider, kan imidlertid føre til at potensialet som ligger i elevenes styrker ikke blir aktivt brukt. Masterens andre funn kom frem til hvordan disse styrkene, sammen med interesser og elevers mulighet til å medvirke i egen skolehverdag, kunne påvirke elevenes trivsel og læring positivt.

5.3. Pedagogiske implikasjoner og videre forskning

Nå som funnene er drøftet i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, ønsker jeg rette fokuset mot tiden fremover og si noe om hva jeg tar med meg videre ut i yrkeslivet. Dette delkapittelet tar derfor for seg tre pedagogiske implikasjoner jeg har kommet frem til gjennom masterarbeidet. Til slutt foreslås videre forskning i forlengelsen av masteren.

5.3.1. Fokus på hele eleven i tilpasningsarbeidet

Drøfting av masterens første forskningsspørsmål tydeliggjorde at det finnes to sentrale syn på ADHD; et biologisk syn som vektlegger diagnoser og medisinsk behandling, og et psykososialt syn som fokuserer på sosiale og psykologiske faktorer. Det er viktig å erkjenne at begge disse synene har sine fordeler og ulemper i forståelsen og støtten av elevers diagnosespesifikke symptomer. Selv om det biologiske har vært møtt med kritikk for dets sterke fokus på diagnostisering og behandlingen, kommer det likevel frem gjennom drøftingen av problemstillingen, at det noen ganger kan være bedre å få en diagnose. Dette gjelder da for de elevene som opplever økt forståelse og bedre tilrettelegging, som et resultat av diagnosen. Samtidig tydes det også utifra det psykososiale synet å befinne seg fordeler i form av en større vektlegging på elevene, slik som på deres styrker og interesser og spesialavtaler, eller gjennom å se til faktorer i læringsmiljøet og relasjoner.

I tiden fremover ønsker jeg derfor rette fokuset på begge synene i mitt eget tilpasningsarbeid, da jeg mener dette best dekker hele eleven. Dette betyr at jeg vil anerkjenne fordelene det biologiske synet kan bringe, slik som en grundigere forståelse for diagnoser og behandlingen av dem, så samt som at noen elever kan ha godt av å få en diagnose. Mens jeg samtidig anerkjenner også fordelene til det psykososiale, som retter mer fokuset på hvordan faktorer både hos og rundt eleven kan styrke deres læring og trivsel i skolen. Gjennom å ikke bare vektlegge en inngang til møtet med elever, håper jeg at dette vil skape et godt grunnlag for å gi både elever med og uten diagnoser den støtten de trenger for å utvikle seg godt i skolen.

5.3.2. Drive kollegialt samarbeid og bistå positivt til skolekulturen

Gjennom drøftingen av det andre forskningsspørsmålet, har det blitt tydelig at det beste grunnlaget for elever med ADHD-spesifikke symptomer innebærer en samarbeidsorientert tilnærming. Det er viktig at det fremmes et kollegialt samarbeid og at det jobbes mot en positiv skolekultur. Dette innebærer da å jobbe sammen med andre lærere og skolens ledelse for å utvikle og implementere tiltak som støtter alle elevene, uavhengig av deres eventuelle diagnoser eller utfordringer.

I tiden fremover ønsker jeg gjøre nettopp dette gjennom å aktivt søke samarbeid med mine kolleger for å dele kunnskap, erfaringer og tanker rundt ulike aspekter som påvirker elevenes læring, sosiale utvikling og trivsel. Gjennom felles innsats håper jeg å kunne bidra positivt gjennom å identifisere effektive tiltak eller strategier som kan implementeres i undervisningen og det kollegiale miljøet. I lengden anser jeg at slike handlinger vil kunne bistå positivt til skolekulturen også, gjennom mitt engasjement til å bistå positivt hos elevene.

5.3.3. Ha et elevsyn som fremmer elevenes stemme

Når jeg ser tilbake på de to tidligere implikasjonene, anser jeg det naturlig å avslutte med å si noe om hvilket elevsyn jeg ønsker å vektlegge i tiden fremover. Elevsynet som fremstår spesielt gunstig etter drøftingen av forskningsspørsmål og problemstilling, er et som fremmer elevenes stemme. Det kom klart frem i masteroppgaven at å inkludere elevene selv i skolerelaterte beslutninger, slik som i tilretteleggingsarbeidet, kan bidra positivt for deres skolegang. I tillegg anser jeg at elevene kan ha mange gode innspill til hva som skaper gode læringsmiljø og relasjoner i klasserommet. Utifra eksempler som dette anser jeg det å inkludere elevenes stemme i ulike situasjoner som en sentral del av min rolle som lærer.

Et slikt elevsyn vil dessuten stå særlig relevant fra skoleåret 2025, da det kommer frem gjennom den nye Opplæringslova (2023, § 10-2) at elevene skal ha retten til å medvirke i valg og handlingene som gjelder deres eget beste, og at de har retten til å ytre sine meninger om dem fritt. Det påpekes dessuten at elevene skal bli hørt. Derfor anser jeg også på bakgrunn av masteroppgaven, så samt som kommende trender, at dette er et elevsyn jeg ønsker å ha.

5.3.4. Videre forskning

Basert på funnene og drøftingen i denne oppgaven, har jeg kommet frem til noen tema for videre forskning som kunne vært interessant i forlengelsen av masteren.

Første hadde vært en komparativ studie mellom menn og kvinner sine opplevelser med å bli diagnostisert med ADHD sent. Her kunne det vært sett til koblinger mellom symptomer, deres behov og utfordringer i skolen, bakgrunnen for at de gikk udiagnostisert, og så videre. En slik forskning kunne bidra til å avdekke eventuelle kjønnsforskjeller i opplevelser og tilpasninger i skolen, noe som kunne være ekstra interessant da det frem til nå har vært gjort lite forskning hovedsakelig rettet mot menn.

Det andre forslaget mitt hadde vært å forske på fordeler og ulemper ved å gå diagnostisert kontra udiagnostisert med ADHD i skolen. Her kunne det vært sett til koblinger mellom læring, sosial utvikling og trivsel hos de som ble diagnostisert tidlig, og de som ikke ble det. En slik forskning kunne bidra til å avdekke eventuelle forskjeller i hvordan disse elevene møtes med forståelse, eller hvordan deres tilrettelegging er.

Et siste forslag kunne vært å forske på den nye opplæringsloven sin effekt på å støtte elever med ADHD-spesifikke symptomer, da spesielt hos de som går udiagnostisert. Her kunne det vært satt fokus på hvordan retten til medvirkning og elevenes stemme blir ivarettatt, og om dette medfører fordelaktige endringer i deres skolehverdag. En slik forskning kunne bidra til å avdekke forskjeller mellom teori og praksis i skolen.

6. Avslutning

Denne masteroppgaven har tatt for seg ulike opplevelser fra grunnskolen hos tre menn som ble sendiagnostisert med ADHD. For å snevre inn fokuset litt ble det lagt spesiell vekt på informantenes opplevelser relatert til tilpasset opplæring og læringsmiljø. Dette resulterte i følgende fire hovedfunn gjennom forskningsarbeidet: *problemfokuset tilpasset opplæring, elevorientert tilpasset opplæring, læringsmiljø, og relasjoner.*

Det første funnet avdekket utfordringer knyttet til problemfokuset tilpasset opplæring i skolen, hvor vektlegging av utfordringer og diagnoser fikk for mye fokus. Dette førte til mangler i støtten hos informantene, da tilretteleggingen ikke var tilstrekkelig nok for å møte deres individuelle behov og utfordringer. *Det andre funnet* indikerte positive virkninger av elevorientert tilpasset opplæring, der fokuset på styrker, interesser og spesialavtaler, førte til økt engasjement, motivasjon og mestringsforventninger hos informantene. Til tross for disse fordelene, kom det allikevel frem at tilnærmingen var lite brukt dersom en diagnose ikke alt var satt. I tillegg til dette, tyder ikke alltid spesialavtaler å føre til tilstrekkelig nok støtte i skolehverdagen. *Det tredje funnet* visste til variasjoner i læringsmiljøet blant informantene, da med fokus på tilhørighet, inkludering, trygghet og struktur. Opplevelsene av tilhørighet var sterkt knyttet til anerkjennelse og verdsettelse i klassen, samt kvaliteten på relasjonene og inkluderingen i fellesskapet. Videre ble betydningen av trygghet understreket, samt hvordan læringsmiljøets håndtering av feil påvirket denne følelsen. Funnet understreket behovet for inkluderende praksiser og klar struktur i skolen. *Det fjerde funnet* fokuserte på informantenes opplevelser knyttet til relasjoner og hvordan ulike egenskaper påvirker kvaliteten av disse. Det ble lagt vekt på ulike positive sider ved lærer-elev-relasjonen, slik som betydningen av støtte, anerkjennelse og tillit. Samtidig ble det identifisert utfordringer knyttet til mangelen på forståelse og tilpasninger fra lærernes side hos enkelte av informantene. Dette understreket behovet for økt fokus på relasjonsbygging, og tilpasninger i læringsmiljøet som tar hensyn til diagnosespesifikke behov og utfordringer.

Gjennom å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi fått innsikt i hvordan elever kan oppleve det å gå udiagnostisert med ADHD i grunnskolene. Funnene peker til behovet for bedre tilrettelegging av ADHD-spesifikke symptomer, og at det er viktig at disse identifiseres tidlig for å forhindre negative konsekvenser i elevenes læring og utvikling. Inkluderingen av elevene i tilretteleggingsarbeidet kan bidra til å sikre at støtten de gis er tilpasset deres individuelle behov. Et positivt elevsyn bidrar til et inkluderende læringsmiljø som verdsetter mangfold og anerkjenner både elevenes styrker og svakheter. Kontinuerlig evaluering og justering av tilretteleggingsstrategier er dessuten viktig.

De pedagogiske implikasjonene understreker viktigheten av å inkludere både biologiske og psykososiale perspektiver i tilpasningsarbeidet, fremme kollegialt samarbeid og et elevsyn som fremmer elevens stemme. Videre forskning kan utforske kjønnsforskjeller, fordeler og ulemper ved diagnostisering, samt effekten av den nye opplæringsloven på støtten til elever med ADHD-spesifikke symptomer.

Det er viktig å erkjenne at det eksisterer noen begrensninger ved masteroppgaven, slik som et lite utvalg deltakere, og at informantenes bidrag er deres egne subjektive opplevelser. Til tross for dette anser jeg likevel at denne masteren gir verdifull innsikt i hvordan elever opplever det å gå sendiagnostisert med ADHD i grunnskolen. I tiden fremover ser jeg det som viktig å bruke det jeg har lært aktivt, og samtidig bygge videre

på dette, da det vil kunne gi meg et bedre utgangspunkt for å forstå og tilrettelegge både for elever med diagnosespesifikke behov og utfordringer, så samt som for de uten.

Litteraturliste

- ADHD-Norge. (2020, 1. oktober). *Kjennetegn på ADHD*.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/kjennetegn-pa-adhd>
- ADHD-Norge. (2021, 15. mars). *Hva er ADHD?* <https://www.adhdnorge.no/artikkel/hva-er-adhd>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- 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.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bang, L., Furu, K., Handal, M., Torgersen, L., Støle, H. S., Surén, P., Odsbu, I. & Hartz, I. (2024, 11. mars). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/he/folkehelse/rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergem, A. K. (2022, 7. oktober). *Fire ulike typer ADHD*.
<https://lommelegen.dagbladet.no/psykisk-helse/artikkel/fire-ulike-typer-adhd/74094820>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29-40.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA Rapport 14/15). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5092>
- Foldal, M. M. (2018). *En kvalitativ undersøkelse om kvinners opplevelse av den sosiale skolehverdagen med udiagnostisert ADHD* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-67025>
- Folkehelseinstituttet. (2023, 13. september). *Økning i ADHD-diagnoser for barn og unge under pandemien*. <https://www.fhi.no/nyheter/2023/okning-i-adhd-diagnoser-for-barn-og-unge-under-pandemien/>
- Gadamer, H.-G. & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.

- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26(4), 331-362.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2022). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-212). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode – Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Haugsdal, B. (2023). *Å gjøre ADHD - En kvalitativ studie om kvinners opplevelser med å få diagnose ADHD i voksen alder* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet].
<https://hdl.handle.net/11250/3073705>
- Hausstätter, R. (2022). Utdanningens normalitetstradisjoner. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 76-93). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/https://doi.org/10.55669/oa0103>
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2023, 23. mars). *Hjelp i barnehage/skole/arbeid ved ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse*.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/behandling-og-oppfolging-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse/hjelp-i-barnehageskolearbeid-ved-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse>
- Holsen, I. (2021). *Hæ, har du ADHD?* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/2784583>
- Horton-Salway, M. (2011). Repertoires of ADHD in UK newspaper media. *Health*, 15(5), 533-549. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/26650072>
- Håstein, H. & Werner, S. (2020). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Isaksen, J. V. & Tjora, A. (2016). Pressens biologisering av ADHD. *Sosiologisk tidsskrift*, 24(4), 281-302. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2928-2016-04-02>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør - Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen - Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene - Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2019). *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. I K. R. Wenzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 171-195). Routledge.
- Rygvdal, A.-L. & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, C. & Uthus, M. (2020). *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Bd. 12a/98). NOVA.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjøra, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tørnby, P. (2023, 5. mai). *Gi barna mer tid til å leke, og færre timer ved skolepulten*. <https://www.utdanningsnytt.no/lek-lek-og-laering-seksarsreformen/gi-barna-mer-tid-til-a-leke-og-faerre-timer-ved-skolepulten/358671>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Relasjoner mellom elever: Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Relasjoner mellom elever: Læringsmiljø og relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning: Et godt læringsmiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vedvik, M. & Flaten, K. (2021). Diagnostisering av ADHD – perspektivet bør utvidast. *Spesialpedagogikk*, 2/2020. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/diagnostisering-av-adhd--perspektivet-bor-utvidast/>

- Villines, Z. (2021, 14. april). *What could cause rapid mood swings?*
<https://www.medicalnewstoday.com/articles/rapid-mood-swings>
- Westlund, I. (2019). Hermeneutikk. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg., s. 72-90). Liber.
- Wiik, M. (2022). *Verdien av å bli sett - En oppgave om jenter med ADHD*
[Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
<https://hdl.handle.net/11250/3056862>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport* (2016:4). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2016/adhd-i-norge/>
- Aass, S. L. (2022). *ADHD uoppmerksom type - tre kvinners opplevelser av egen skolegang, sen utredning og psykisk helse* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/3010479>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning (15 min eller til 17:15)

1. Løst prat (ca. 3 min eller til 17:03)

- Ønske deltakerne velkommen.
- By på medbragt mat og varm drikke.
- Skrive navnelapper.
- Samle inn eventuelle fysiske kopier av samtykkeskjema som deltakerne har blitt bedt om å lese gjennom og skrive under på i forkant av intervjuet. Tar med kopier av dette dokumentet i tilfelle dette er blitt gjenglemt.

2. Informasjon (ca. 7 min eller til 17:10)

- Presentere meg selv og rollen jeg vil ha som ordstyrer.
 - Grunnskolelærerstudent, fagene mine, og ordstyrerrolle.
- Si litt om tema for samtalen:
 - Tema for denne samtalen er ADHD, da mer spesifikt hvilke opplevelser fire menn har hatt med å gå udiagnostisert i grunnskolen. Dette er et interessant tema å samtale om i lys av det som kalles for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er en forpliktelse skoler har, og den innebærer at alle elever skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæring. Sagt på en annen måte betyr det at skolen skal aktivt legge til rette for at alle elever kan oppleve å få noe positivt ut av opplæringen, og denne muligheten skal gis uavhengig av forutsetningene til den enkelte elev. Men hva skjer så når noen elever ender å gå udiagnostisert med ADHD i skolen? Hvilke opplevelser har disse elevene hatt med opplæringen de fikk? Da dere alle har erfart å gå udiagnostisert med ADHD i grunnskolen, blir formålet med dagens intervju å samtale rundt disse opplevelsene.
- Forklare hva et gruppeintervju er og hva det brukes til:
 - Et gruppeintervju er et intervju som består av et spesifikt utvalg av deltakere. Alle her inngår i utvalget da dere alle er unge menn mellom 18 og 30 år, som alle har erfart å bli diagnostisert sent med ADHD enten i løpet av grunnskolen eller i etterkant. Dette er av betydning da vi i dag skal ta for oss et relativt begrenset tema som vi skal samtale og gå i dybden om. Da hjelper det at alle har et grunnleggende forhold til det som skal snakkes om, samtidig som det er nok deltakere til å potensielt få frem ulike nyanser til temaet.
- Spørre deltakerne om det var noe de ikke forstod eller om de har andre spørsmål.

3. Formaliteter (ca. 5 min eller til 17:15)

- Be om muntlig samtykke til å ta opp samtalen på video- og lyd-opptak (selv om deltakerne vil ha samtykket på formelt samtykkeskjema i forkant av intervju knytt til deltakelse i prosjektet).

- Sette opp utstyr til opptak. Utstyret som brukes til opptak av intervjuet, brukes for å sikre data, og det er kun jeg som vil ha tilgang til det. Opptaket vil bli slettet når intervjuet er blitt gjort om fra tale til skrift.
- Ta for seg noen enkle kjøreregler for gruppesamtalen:
 - A. Lytte til hva som blir sagt.
 - B. Vise hverandre respekt. Målet med samtalen er ikke å snakke mest, men å la alle få dele sine opplevelser rundt det det stilles spørsmål om.
 - C. Gi uttrykk for sine egne meninger, uavhengig av om disse er enige eller uenige i andres sine. Vi skal imidlertid ikke konfrontere hverandres meninger direkte, men heller være nysgjerrige til det som blir sagt.
 - D. At intervjueren fungerer som ordstyrer, og at jeg styrer hvor samtalen går, hvem som får ordet, og i noen tilfeller hvor lenge man får ordet. Legg vekt på at avbrytning ikke gjøres for å være respektløs, men for å skape muligheter for en bredere deling av opplevelser.
 - E. Gi tegn dersom man plutselig kommer på noe man ønsker å si eller dersom man har spørsmål. Vi bruker to ulike tegn til dette. Ordstyrer bestemmer hovedsakelig hvor samtalen går uvilkårlig av om man viser tegn eller ikke.
- Etterspørre om noen har noen spørsmål før vi begynner.
- Starte opptak.

Hoveddel (95 min eller til 18:50)

4. Oppvarmingsspørsmål (ca. 10 min eller til 17:25)

- Bakgrunnsinformasjon:
 - Hva er navnet ditt (anonymiseres senere), hvor gammel er du, hvor lenge siden er det du ble diagnostisert, og hva driver du med nå?
- ADHD:

ADHD deles noen ganger inn i tre typer etter hvilke atferdsuttrykk som er mest dominerende. Vi har den impulsive/hyperaktive typen, hvor impulsivitet eller hyperaktivitet ofte er mest fremtredende. Vi har den uoppmerksomme typen, som ofte brukes i dag om det som tidligere ble kalt for ADD, og hvor det er nedsatt oppmerksomhet som dominerer. Til slutt har vi den kombinerte typen, som gjelder for personer som oppfyller begge de nevnte typene.

- Hvilken type ADHD føler du best beskriver eller dekker dine atferdsuttrykk?

Det er en kjent sak at mennesker med ADHD ofte har tilleggsutfordringer sammen med diagnosen sin, slik som eksempelvis lærevansker, språkvansker, adferdsforstyrrelser, søvnvansker, angst, depresjon, osv.

- Har dere noen tilleggsutfordringer dere ønsker å dele?

5. Overgangsspørsmål (ca. 10 min eller til 17:35)

Videre i samtalen ønsker jeg understreke at spørsmålene mine er rettet mot tiden dere var i grunnskolen før dere fikk diagnosen deres. Så hvis dere nå tenker dere tilbake til grunnskolen igjen:

- Hvilke skolefag likte dere / likte dere ikke?
 - Hvorfor likte du de fagene / likte ikke de fagene?
 - Endret prefansene deres seg på noen måte gjennom grunnskolen?
 - Hvorfor tenker du de endret seg?
- Hvordan opplevde dere det sosiale på skolen?
 - Endret dette seg gjennom grunnskolen?
- Er det noen lærere dere husker bedre enn andre?
 - Hvorfor husker du denne læreren så godt?
 - Hvilke tanker har du rundt undervisningen denne læreren holdt?
- Hvilke interesser og styrker hadde dere da dere gikk i grunnskolen?

6. Refleksjonsspørsmål (ca. 75 min eller til 18:50)

- Skolen (ca. 20 min eller til 17:55)

Det er en kjent sak at hovedvekten av de som blir diagnostisert med ADHD i grunnskolen i dag er gutter. Til tross for dette har dere alle opplevd å gå udiagnostisert i grunnskolen:

- Hva tenker dere er årsaken til at nettopp dere gikk så lenge uten å bli diagnostisert?
 - Hvilken holdning hadde folk rundt deg til ADHD når du vokste opp?
- Omtrentlig når og hvorfor fikk du mistanke om at du hadde ADHD?
- Tenk nå tilbake til grunnskolen og dine opplevelser med å gå udiagnostisert med ADHD:
 - Er det noe du kommer på som du opplevde som utfordrende i skolen, og som du i etterkant kanskje tenker hadde bakgrunn i at du gikk udiagnostisert? Forslag til refleksjon: Det faglige, det sosiale og det følelsesmessige og personlige.
 - Har disse utfordringene vedvart?
 - Hvis du tenker tilbake, er det noe skolen eller lærere gjorde for å ivareta deg og eller andre, i møtet med slike utfordringer?
 - Sett tilbake på utfordringen, er det noe du skulle ønske skolen hadde gjort annerledes for å ivareta deg?
 - Er det noe dere kommer på som dere opplevde som en styrke i skolen, og som du i etterkant kanskje tenker hadde bakgrunn i at

du gikk udiagnostisert? Forslag til refleksjon: Det faglige, det sosiale og det følelsesmessige og personlige.

- Har disse styrkene vedvart?
- Hvis du tenker tilbake, er disse styrkene noe skolen eller lærerne benyttet seg av i din skolehverdag?
 - Tenker du at benyttelsen av disse styrkene har påvirket din opplevelse av skolen på noen måte?
- Tror dere at en tidligere diagnostisering ville påvirket deres skolegang?
 - Hva tror dere ville vært annerledes?
- Er det noe dere i etterkant av diagnostiseringen har tenkt tilbake på knytt til grunnskolen, og nå forstår på en annen måte?
- Tilpasset opplæring (ca. 55 min eller til 18:50)

Videre i intervjuet skal jeg stille dere spørsmål som har til hensikt å bringe frem deres opplevelser fra grunnskolen rundt deres tilpassete opplæring. Jeg nevnte tidligere at tilpasset opplæring er en forpliktelse skolene har om å gi alle elever et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, da uvilkårlig av deres forutsetninger. Hva som bør eller ikke bør inngå i dette arbeidet, eksister det ulike meninger om på forskningsfeltet. Derfor for å ikke gjøre intervjuet mer komplisert enn det behøver å være, har jeg utarbeidet spørsmål med utgangspunkt i syv sentrale verdier som ofte kommer igjen i arbeidet med tilpasset opplæring. Disse er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. Vi begynner først med inkludering.

- Inkludering:

I skolen er vi del av et fellesskap bestående av andre elever som vi går i klasse med, og lærere vi møter i ulike fag. Tenk tilbake på elevene du gikk i klasse med, og på tiden du brukte med dem i klasserommet, i friminuttene og i fritiden:

- Sitter du igjen med en følelse av at du tilhørte klassen du gikk i?
 - Hvis ja; hva tror du har vært en viktig forutsetning for det?
 - Hvis nei; hva tenker du har påvirket din opplevelse?
 - Har opplevelsen variert gjennom grunnskolen?
- Opplevde du å bli inkludert i det sosiale i klassen?
 - Hvis ja; hva var det som bidro til det?
 - Hvis nei; hvordan opplevde du at læreren la til rette for at du skulle bli en del av klassemiljøet?
 - Hvordan opplevde dere friminuttene?
- Opplevde dere å bli inkludert i det faglige i klassen?
 - Hvis ja; hva tror du har vært en viktig forutsetning for det?
 - Hvis nei; hvordan opplevde du at lærere la til rette for at du skulle føle deg mer inkludert i det faglige?

- Var det noen fag dere opplevde å bli ble mer inkludert i enn andre fag?
 - Hva tenker dere kan ha påvirket dette?
- Har dere opplevd å få en til en undervisning eller undervisning i små grupper utenfor hovedklassen?
 - Hvis ja; hvilken opplevelse til dette sitter du igjen med i etterkant?
 - Hvis nei; tenker du en slik ordning kunne vært til støtte for din læring?
- Variasjon:

I skolen jobber vi ofte på varierte måter; eksempelvis muntlig, skriftlig eller praktisk, alene, i par, eller i grupper, med tavleundervisning, med lesing eller med oppgavegjøring.

- Hvilke opplevelser har dere knytt til variert undervisning i grunnskolen, dvs. at dere jobbet med samme fag på ulike måter?
 - Føler du det var nok variasjon i undervisningen?
- Hvilke arbeidsformer likte dere å jobbe med i undervisningen?
 - Føler du at de ble lagt til rette for at du kunne velge å benytte den arbeidsformen du ville?
 - Varierte dette mellom fag?
- Likte dere å jobbe alene eller sammen med andre?
 - Var dette forskjellig i ulike fag?
- I fag hvor det ble jobbet mye med oppgaver; opplevde dere at dere kunne velge ulik vanskelighetsgrad?
- Erfaringer:

Gjennom skoleløpet gjør vi oss mange nye erfaringer og vi lærer nye ting. Vi tar også med oss våre interesser, styrker og svakheter inn i skolen, og disse endrer seg gjennom skoleløpet.

- Hvordan opplevde dere at deres interesser og styrker ble tatt i bruk i skolehverdagen?
 - Hvilken betydning har det hatt for deg?
 - Varierte dette fra situasjon til situasjon?
- Opplevde dere at det dere lærte eller ble flinke til ble brukt som utgangspunkt i videre læring?
- Tenker dere at skolen gjorde nok for at dere skulle nå deres potensiale i ulike situasjoner?
- Er det noe dere har lært etter dere gikk ut av skolen, som dere tenker at skolen burde ha lært dere?

- Relevans:

Skolen bidrar til å både utdanne oss faglig, og til å utvikle oss sosialt og personlig.

- Hvordan tenker dere at det dere lærte i grunnskolen, har bidratt til å hjelpe dere forstå dere selv?
- Tenker dere at det dere lærte i grunnskolen har hatt relevans for den du er blitt til i dag? I så fall hvordan?
- Hvordan tenker dere tiden i grunnskolen har formet dere slik dere er i dag, da både på godt og på vondt?
- Har det du lærte i grunnskolen, da faglig, sosialt og personlig, spilt inn på hvordan du klarer å kontrollere og mestre hverdagen din i dag?
 - Hvis nei; hva skulle du ønske det ble lagt mer fokus på?
 - Hvis ja; hva føler du skolen har bidratt med?

- Verdssetting:

I grunnskolen er det mange situasjoner hvor man bli vurdert på hva man gjør eller bidrar med.

- Opplevde du å bli verdsatt for det du bidro med i det faglige?
 - Varierte det fra fag til fag? I så fall hvorfor?
 - Varierte det gjennom grunnskolen?
- Var det negativt å si noe feil i klassen, eller ble det sett på som noe positivt?
- Opplevde du å bli verdsatt for det du bidro med i det sosiale i klassen?
 - Varierte det fra situasjon til situasjon?
 - Varierte det gjennom grunnskolen?
- Har det viktig for deg å få anerkjennelse av lærere og andre elever på det du gjorde i grunnskolen?
 - Hvis nei eller ja; hvorfor?
- Hvordan opplevde du at familien din verdsatte dine skoleprestasjoner?
 - Har dette vært viktig for deg? Hvorfor?

- Sammenheng:

I skolen befinner vi oss til stadighet i varierte situasjoner; slik som å ha ulike fag, være rundt ulike elever og voksne, og så videre. Men på tvers av disse situasjonene eksisterer det allikevel noen sammenhenger; slik som at det vi lærer i et fag kan dukke opp i andre fag, eller at klasseregler hos en lærer også gjelder hos en annen.

- Opplevde du at de ulike fagene hadde sammenheng med hverandre, dvs. at det du lærte i et fag hadde relevans for det du lærte i et annet?
- Opplevde du at regler gjaldt likt i alle fag?
 - Eksempelvis at alle lærere praktiserte det å jobbe på grupperom likt.
- Opplevde dere en sammenheng i tilpasningen mellom fagene?
 - Eksempelvis at alle fag med lesing ble tilpasset, alle fag med regning ble tilpasset.
- Opplevde dere at størrelsen på klassene var like i alle fag?
- Opplevde dere at skolehverdagen har vært godt strukturert og forutsigbar gjennom hele grunnskolen?
 - Hvis ja; hva gjorde den strukturert og forutsigbar?
 - Hvis nei; hva gjorde den lite strukturert eller lite forutsigbar?
- Opplevde dere at fagene var like vanskelige / like lette?
 - Hvilke fag var vanskelige / lette og hvorfor?

○ Medvirkning:

I grunnskolen blir vi satt i mange situasjoner vi ikke har kontroll over. Men noen ganger får vi mulighet til å medvirke dem.

- Opplevde dere å ha medbestemmelse i deres egen skolehverdag?
 - Knytt til undervisningen:
 - Knytt til valg av oppgaver.
 - Knytt til valg av mål.
 - Knytt til vurdering av disse målene.
 - Knytt til det sosiale:
 - Knytt til hvem man fikk sitte med.
 - Knytt til hvem man fikk jobbe med.
 - Knytt til det personlige:
 - Hadde du noen avtaler med lærere som bare gjaldt for deg eller noen få andre?
- Ute i friminutt, fikk du være med å bestemme hvilke aktiviteter dere gjorde?
- I gruppeoppgaver, fikk du være med å bestemme hvilken vei oppgaven skulle gå?

- Ekstra (hvis tid)

- Vi har nå pratet en del om deres opplevelser i lys av verdier som ofte inngår i tilpasset opplæring.
 - Hvis dere akkurat her og nå skulle sagt med en setning hva dere tenker har vært den viktigste forutsetningen for at du trivdes og lærte i skolen, hva ville det vært?
 - Hvis dere likens skulle med en setning sagt hva dere tenker skolen skulle gjort annerledes for at dere skulle trives og lære mer, hva ville det vært?
- Er det dere har fått svar på eller har fått dypere spørsmål til etter å ha hørt andres opplevelser i dette intervjuet?

Avslutning (10 min eller til 19:00)

7. Oppsummering (ca. 10 min eller til 19:00)

- Gjennomgå funn:
 - Er det noe som går igjen i det deltakerne kommer med?
 - Er det markante forskjeller i det deltakerne kommer med?
 - Hvordan er fordelingen mellom positive og negative opplevelser?
- Sikre om jeg har forstått funnene riktig.
- Spørre om deltakerne har noe de vil legge til eller om de har noen spørsmål.
- Vise takknemmelighet for deltakelse.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Menn med udiagnostisert ADHD i grunnskolen?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se til sammenhenger mellom tilpasset opplæring og diagnosen ADHD. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom den valgte problemstillingen (se under) ønsker jeg å se til sammenhenger mellom tilpasset opplæring og diagnosen ADHD. Er det for eksempel slik at en med diagnosen ADHD får bedre tilpasset opplæring enn en som går udiagnostisert med ADHD i skolen? Er opplevelsen av tilpasset opplæring for en som går udiagnostisert med ADHD i grunnskolen hovedsakelige positiv eller negativ? Her finnes ingen riktige svar, så det er informantens egne opplevelser som blir interessant.

Problemstilling: «*Hvilke opplevelser knytt tilpasset opplæring har fire menn som ble diagnostisert med ADHD etter grunnskolen?*».

Omfanget: Oppgaven er et masterprosjekt på 30 studiepoeng. Data skal samles inn gjennom et gruppeintervju av fire informanter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Magnus Brendeløkken, student på grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta da du er en av fire informanter som oppfyller kriteriene for utvalget. Kriteriene er at du er en mann mellom 18 og 30 år, du har opplevd å gå udiagnostisert med ADHD eller ADD i grunnskolen, og du har nå en av diagnosene. Da nettopp du oppfyller kriteriene, spør jeg deg derfor om du vil delta i dette prosjektet.

Du blir kontaktet fordi du kontaktet meg etter at jeg la ut innlegg på Facebook i gruppene «*Trenger du noe? Studenter som kan bidra i Trondheim!*» og «*Adhd Norge. Sør Trøndelag fylkeslag*».

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju sammen med tre andre deltakere som også oppfyller de nevnte kravene til utvalget. Gruppeintervjuet vil foregå fysisk i Trondheim, vare mellom 1 til 2 timer, og tas opp på video- og lyd-opptak. Dato for når og hvor gruppeintervjuet skal foregå, vil vi samsnakkes om gjennom e-post slik at vi finner noe som passer for alle.

På selve gruppeintervjuet skal vi bruke litt tid til å bli kjent med hverandre, og deretter skal vi dele egne opplevelser knytt til det å gå udiagnostisert i grunnskolen. Et eksempel på et spørsmål som kan bli stilt er «*Hvilke fag likte du i skolen, hvilke likte du ikke?*». Jeg

skal fungere som ordstyrer gjennom gruppeintervjuet, og det er jeg som skal stille spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål rundt det som prates om.

Det er dine opplevelser, erfaringer og tanker jeg er interessert i å samle inn gjennom gruppeintervjuet, og derfor skal du ikke føle noen prestasjonsangst knytt til det å bli med. Kom som du er og del hva som dukker opp i øyeblikket, så skal dette bli en givende og hyggelig samtale for alle som deltar.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg kun meg som vil ha tilgang til disse opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil jeg gjøre følgende tiltak:

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Personopplysningsdataene dine vil jeg lagre gjennom NICE-1, dvs. NTNUS fillagringsområde. Dette fillagringsområdet øker sikkerheten ved å kreve bruk av VPN og tofaktorautentisering for å få tilgang til filene lagret der.

I publikasjonen skal du ikke kunne gjenkjennes. Det er kun detaljer om utvalget av deltakere (nevnt tidligere), og dine opplevelser, erfaringer og tanker som du kommer med under gruppeintervjuet, som vil brukes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektslutt er satt 31.12.24, men jeg regner med å levere i løpet av mai i 2024. Grunnen til så lang prosjektperiode er for å ta høyde for eventuelt forsinket masterinnlevering. All data slettes når master er levert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved 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:

- Prosjektansvarlig: Magnus Brendeløkken, e-post: magbren@stud.ntnu.no, telefon: 940 30 307.
- Veileder: Sidsel Marianne Holiman, e-post: sidsel.holiman@ntnu.no, telefon: 470 34 568.
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Ørnulf Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no, telefon: 930 79 038.

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

Prosjektansvarlig
Magnus Brendeløkken

Veileder
Sidsel Marianne Holiman

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Menn med udiagnostisert ADHD i grunnskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i gruppeintervju
- Til at det blir gjort video- og lyd-opptak av intervjuet
- At data som samles i intervjuet framstilles i anonymisert form i min masteroppgave
- At opplysninger om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Meldeskjema

Meldeskjema

Referansenummer

974987

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Fødselsdato
- Kontaktinformasjon
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person
- Andre personopplysninger
- Helseopplysninger

Beskriv bakgrunnsopplysningene

Detaljer om når informant fikk diagnosen ADHD eller ADD. Detaljer fra tiden før, under og etter diagnosen var satt (da med fokus på opplevelser med å gå udiagnostisert i skolen).

Beskriv de andre personopplysningene

Detaljer om at informant har ADHD eller ADD.

Prosjektinformasjon

Tittel

Menn med udiagnostisert ADHD i grunnskolen

Sammendrag

Prosjektet har problemstillingen "Hvilke opplevelser knytt tilpasset opplæring har fire menn som ble diagnostisert med ADHD etter grunnskolen?». Gjeldende tematikk blir derfor ADHD og tilpasset opplæring. Formålet med prosjektet er å bidra med forskning på menn sine opplevelser med å gå udiagnostisert gjennom grunnskolen og knytte dette opp til tilpasset opplæring. Dette skal skje gjennom et gruppeintervju av fire informanter.

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Behovet er at dette er en del av et masterprosjekt som spesifikt handler om menn med ADHD, og derfor er det et behov for å etterspørre slike opplysninger hos informanter.

Prosjektbeskrivelse

Prosjektskisse.pdf

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Magnus Brendeløkken, magnus.brendeloekken@gmail.com, tlf: 94030307

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sidsel Marianne Holiman, sidsel.holiman@ntnu.no, tlf: 47034568

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Unge menn, dvs. mellom 18 og 30 år, som har fått diagnosen ADHD eller ADD i etterkant av grunnskolen, dvs. etter tiende trinn.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Rekruttering har foregått gjennom sosiale medier slik som Facebook. Her har det vært brukt sider som "Trenger du noe? Studenter som kan bidra i Trondheim!" og "Adhd Norge. Sør Trøndelag fylkeslag".

Aldersgruppe

18 - 30

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg? 1

- Navn
- Fødselsdato
- Kontaktinformasjon
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person
- Andre personopplysninger

- Helseopplysninger

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

Intervjuguideskisse.pdf

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

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

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Samtykkeskjema.pdf

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Dem gir muntlig beskjed at de ikke ønsker å være med lengre. Samtykke kan også trekkes hvis dette ønskes.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

De vil få fullt innsyn i den dokumentasjonen jeg har ved forespørsel. De vil få tilgang til å lese transkribert intervju hvis de ønsker det, og eventuelt rette feil. Hvis de trekker samtykke vil personopplysninger slettes.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert overføring
- Kryptert lagring
- Flerfaktorautentisering
- Adgangsbegrensning
- Adgangslogg
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Eksempel: Hvis jeg får tilsendt fysisk samtykkeerklæring, laster den opp digitalt for så å makulere den fysiske. Eksempel: Tastelås på mobilen. Alle data vil lagres på NTNU NICE-1, OneDrive og liknende vil ikke bli brukt.

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Maskinvare
- Mobile enheter
- ?

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

Alle data vil lagres på NTNU NICE-1, OneDrive og liknende vil ikke bli brukt.

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

01.01.2024 - 31.12.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

Alle data vil lagres på NTNU NICE-1, OneDrive og liknende vil ikke bli brukt. Prosjektslutt er satt 31.12.24, men jeg regner med å levere i løpet av mai 2024. Grunnen til så lang prosjektperiode er for å ta høyde for eventuelt forsinket masterinnlevering. Data slettes når master er levert.

Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

974987

Vurderingstype

Standard

Dato

19.12.2023

Tittel

Menn med udiagnostisert ADHD i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sidsel Marianne Holiman

Student

Magnus Brendeløkken

Prosjektperiode

01.01.2024 - 31.12.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelike
- 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 31.12.2024.

[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 personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene. TYPE PERSONOPPLYSNINGER Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold. 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!

