

Sandra Bekkevold

Elever med ADHD: tilrettelegging for mestring i skolehverdagen

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD i skolehverdagen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Mai 2024

Sandra Bekkevold

Elever med ADHD: tilrettelegging for mestring i skolehverdagen

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD i skolehverdagen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge
Mai 2024

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD i grunnskolen. Hensikten med dette har vært å bidra til økt forståelse av læreres erfaringer med å legge til rette for at elever med ADHD opplever mestring og inkludering i skolehverdagen. Som lærer vil man høyst sannsynlig møte elever med ADHD i løpet av arbeidslivet, og da vil det være nødvendig med kunnskaper om tilstanden og kjenne til pedagogiske grunnprinsipper for tilrettelegging. Problemstillingen som har vært grunnlaget for studien lyder som følger:

Hvordan tilrettelegger lærere for elever med ADHD i grunnskolen?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg benyttet kvalitative intervjuer som metode for datainnsamling. Gjennom semistrukturerte intervju ble tre lærere, som alle har erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD i skolen, intervjuet. Lærernes erfaringer og fortellinger er blitt belyst ved bruk av Lev Vygotsky (1978) sin sosiokulturelle teori som teoretisk rammeverk. I tillegg er datamaterialet drøftet i lys av prinsippet om tilpasset opplæring, tidligere forskning og øvrig litteratur knyttet til ADHD og tilrettelegging i skolen.

Gjennom analyse- og tolkningsarbeid av empirien var det spesielt tre temaer som var gjennomgående i intervjuene. Det første temaet var *Struktur, forutsigbarhet, og faste rutiner*. Lærerne trekker frem det å ha en tydelig struktur og faste rutiner som avgjørende for tilretteleggingen og for å håndtere hverdagen. Dette gjør de gjennom god klasseledelse, planer for dagen og timen, i tillegg til faste regler og rutiner for ulike undervisningsmetoder. En forutsigbar skolehverdag skaper trygghet for elevene og fører til faglig mestring og trivsel. Likevel må ikke strukturen være så streng at det går på bekostning av variert undervisning. Det neste temaet, *Relasjoner*, handler om lærernes erfaringer med lærer-elev-relasjonen som grunnleggende for å kunne hjelpe, veilede og tilrettelegge for elever med ADHD, på best mulig måte. Her legger lærerne vekt på at ingen ADHD-elev er lik, og det vil derfor være store forskjeller fra elev til elev. Derfor opplever lærerne det som viktig å prioritere tid for å bli kjent med elevene, deres behov, styrker og utfordringer. I tillegg arbeider lærerne med å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for og mellom elevene. Dette gjør de gjennom holdningsarbeid, samtaler og sosial plan, for å bidra til respekt og raushet i møte med andre, samt øke elevenes forståelse av at alle har ulike behov. Det siste temaet handler om *Medvirkning og en inkluderende skolehverdag*. Her trekker lærerne frem samtaler og samarbeid med eleven og elevens foreldre, slik at de kan medvirke i tiltakene og tilretteleggingen som iverksettes. Samarbeid med andre lærere og andre etater blir også trukket frem. Elevene får mulighet til å uttrykke hva de selv føler fungerer og ikke fungerer. På denne måten sikres barnets medvirkning og rett til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989).

Tilrettelegging er viktig for at elever med ADHD skal mestre skolehverdagen. Likevel hadde lærerne noen vansker med å sette ord på hvordan de gjennomførte tilretteleggingen. Dette viser at studien kan bidra til økt forståelse og kunnskap om ADHD i skolehverdagen.

Abstract

In this study, I have investigated teachers' experiences with facilitation for students with ADHD in primary school. The purpose of this has been to contribute to an increased understanding of teachers' experiences in facilitating mastery and inclusion in everyday school life for students with ADHD. As a teacher, you are likely to meet students with ADHD during your career, and it will be imperative to know and understand the condition as well as basic pedagogical principles for facilitation. The problem that has been the basis of the study reads as follows:

How do teachers facilitate pupils with ADHD in primary school?

To investigate this, I have used qualitative interviews as a method for data collection. Through semi-structured interviews, three teachers, all of whom have experience of facilitating students with ADHD in school, were interviewed. The teachers' experiences and narratives have been seen through the theoretical framework of Lev Vygotsky (1978) sociocultural theory. Additionally, the data is discussed in light of the principle of adapted education, previous research and other literature related to ADHD and facilitation in schools.

Through analysis and interpretation of the empirical work, there were three themes in particular that were consistent in the interviews. The first theme was *Structure, predictability, and routines*. The teachers point to having a clear structure and fixed routines as crucial for the preparation and for handling everyday life. They do this through good class management, plans for the day and class, in addition to firm rules and routines for different teaching methods. A predictable everyday school life creates a sense of security for pupils and leads to academic mastery and well-being. Nevertheless, the structure must not be so strict that it comes at the expense of varied teaching. The next theme, *Relationships*, relates to the teachers' experiences with the teacher-pupil relationship as being fundamental for their ability to help, guide and facilitate pupils with ADHD in the best possible way. Here, the teachers emphasize that no two pupils with ADHD are one and the same, and there will therefore be large differences from pupil to pupil. Therefore, the teachers feel it is important to prioritize getting to know the pupils, and their needs, strengths, and challenges. In addition, the teachers work to create a safe and inclusive learning environment for and between the pupils. They do this through working with attitude, conversations, and social planning, to contribute to respect and generosity in meeting others. Additionally, this increases the pupils' understanding that everyone has different needs. The last theme is about *Participation and an inclusive everyday school life*. Here, the teachers highlight conversations and collaboration with the student and the pupils' parents, so that they can participate in the measures and arrangements that are being implemented. Collaboration with other teachers and other agencies is also highlighted. The pupils are given the opportunity to express what they themselves feel works and what does not work for them. In this way, the child's participation and right to be heard is ensured (Barnekonvensjonen, 1989).

Facilitation is important for pupils with ADHD to master everyday school life. Nevertheless, the teachers had some difficulties expressing with words how they carried out the facilitation. This shows that the current study can contribute to increased understanding and knowledge about ADHD in everyday school life.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Det har vært fantastiske år, med så mange fine mennesker og opplevelser. Arbeidet med denne oppgaven har vært utrolig lærerikt, givende og spennende. Når jeg nå leverer masteroppgaven, er det en rekke personer som jeg gjerne vil takke.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine tre intervjupersoner, for at dere tok dere tid til å dele refleksjoner, erfaringer og fortellinger med meg. Det er takket være dere at jeg fikk muligheten til å undersøke dette temaet, og få et innblikk i skolehverdagen til elever med ADHD. Takk for deres engasjement og åpenhet!

Videre vil jeg gjerne takke veilederen min, Sigrid, for godt samarbeid, gode råd og tilbakemeldinger. Din støttende væremåte har gitt meg masse motivasjon i prosessen, og gitt meg troen på prosjektet. Studien hadde på ingen måte blitt det samme uten din kunnskap og dine gode innspill.

Takk til venner og min kjære familie for at dere har delt mitt engasjement for oppgaven, gitt tilbakemeldinger og gode råd på veien. Takk for at jeg har hatt dere i ryggen gjennom hele studieløpet, i oppturer og nedturer. Deres omsorg og forståelse har betydd ekstremt mye. Spesielt takk til min kjære mamma og min samboer William, for gode refleksjoner og støtte i prosessen.

Til slutt må jeg takke mine gode venner på studiet. Uten dere hadde ikke disse fem årene blitt det samme. Takk for gode samtaler og opplevelser, både faglig og ikke-faglig. Det blir virkelig et stort savn å dele hverdagen med dere.

Trondheim, mai 2024

Sandra Bekkevold

Innhold

1	Innledning	13
1.1	Problemstilling.....	14
1.2	Oppgavens oppbygning	14
2	Teoretiske perspektiv	17
2.1	Hva er ADHD?	17
2.1.1	Eksekutive funksjoner	18
2.1.2	ADHD I skolen	18
2.1.3	Tilleggs vansker	18
2.2	Inkludering	19
2.3	Tilpasset opplæring – tilrettelegging i skolen	20
2.3.1	Relasjoner og sosial læring	23
2.3.2	Skole-hjem-samarbeid	24
2.4	Sosiokulturell læringsteori.....	24
2.4.1	Den proksimale utviklingssonen.....	25
2.4.2	Veiledning og støtte.....	25
2.4.3	Mestring og læring for elever med ADHD	26
2.5	Tidligere forskning	26
3	Metode	29
3.1	Kvalitativ metode.....	29
3.1.1	Kvalitative intervjuer.....	29
3.2	Utvalg	30
3.3	Intervjuforberedelser, gjennomføring og transkribering.....	31
3.3.1	Forberedelser til intervju	31
3.3.2	Gjennomføring av intervju	33
3.3.3	Transkribering av intervju.....	33
3.4	Analyseprosessen	34
3.5	Studiens kvalitet.....	35
3.6	Etiske prinsipper.....	36
4	Struktur, forutsigbarhet og faste rutiner	37
4.1	Introduksjon til analysen	37
4.2	En forutsigbar skolehverdag	39
5	Relasjoner	45
5.1	Relasjon lærer-elev	45
5.2	Klassemiljø – tilhørighet og holdningsarbeid	50
6	Medvirkning og en inkluderende skolehverdag	55

7 Oppsummering av funn og drøfting	61
Referanser	65
Vedlegg	69

1 Innledning

Denne studien handler om hvilke erfaringer lærere har med tilrettelegging for elever med ADHD i skolehverdagen. Opplæringstilbudet i skolen skal gi alle barn og unge like muligheter til utvikling, mestring og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kommer frem i Meld. St. 6 (2019-2020) der regjeringen presiserer at «vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (s. 7). I skolen er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp og lovfestet i Opplæringsloven. Det betyr at all opplæring skal tilpasses den enkeltes elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Den nye opplæringsloven, som trer i kraft i august 2024, presiserer at tilpasset opplæring skal sørge for at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, utnytte og utvikle evnene sine, samt at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever (Opplæringslova, 2023). Lærere møter et vidt spekter av behov og læreforutsetninger i klasserommet (Uthus, 2017a). Skolen skal ta hensyn til den store variasjonen, skape et inkluderende fellesskap og verdsette de naturlige forskjellene i mangfoldet (UNESCO, 1994). Elevene skal oppleve å ha en naturlig plass i fellesskapet, der de er betydningsfulle, føler seg trygge og får medvirke i egen læringsprosess. Dette gjør at elevene får påvirke egen læring og skolehverdag, de føler seg sett og hørt, og det kan bidra til mer trygghet og mer motivasjon (Meld. St. 6 (2019-2020)). Noen elever vil trenge mer tilrettelegging enn andre for å kunne håndtere skolehverdagen og få tilfredsstillende utbytte av undervisningen. For disse elevene er læreren av svært stor betydning, særlig med tanke på å være en trygg voksenperson som bidrar til å skape relasjoner og bygge tillit (ADHD Norge, 2016).

ADHD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse der kjernesymptomene vises gjennom økt uro, impulsivitet og oppmerksomhetsvansker (Statped, 2022). ADHD er en tilstand, ikke en sykdom, der symptomene opptrer på ulike måter og i ulik grad (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er ca. 3-5 prosent av barn og unge i skolealder som har ADHD-diagnosen i Norge (ADHD Norge, 2016). Ifølge Folkehelseinstituttet (2023) var det i perioden 2020 til 2022, under pandemien, en økning i ADHD-diagnoser blant barn og unge. De ti foregående årene har det vært en relativt stabil utvikling i ADHD-diagnoser, og dermed står de nye tallene i kontrast til dette. Økningen kan blant annet skyldes at rutine og hjelpen fra skolen falt bort, eller at mye hjemmeskole foran skjerm opplevdes som utfordrende (Folkehelseinstituttet, 2023). Dette viser at lærere i dag med stor sannsynlighet vil oppleve å møte elever med ADHD i klasserommet. Disse elevene vil ha behov for at læreren har kunnskap om tilstanden, og ikke minst behov for tilrettelegging og tilpasning for å mestre skolehverdagen. Mer enn halvparten av barn og unge med ADHD har en eller flere tilleggsvansker. Det kan være for eksempel ulike lærevansker, angst og depresjon, tilpasningsvansker og autisme (Utdanningsdirektoratet, 2022). I tillegg viser personer med ADHD en svikt i eksekutive funksjoner. Det innebærer ulike kognitive prosesser som er avgjørende for å tilpasse seg krav og endringer fra omgivelsene. Disse vanskene kan gi konsekvenser for fungering i en skolehverdag som kan oppleves uforutsigbar og overveldende (Statped, 2022). Ifølge Rønhovde (2018) vil utfordringene den enkelte eleven opplever med ADHD være som en «snøball som ruller» dersom det ikke gjennomføres riktig utredning og settes inn tiltak på flere nivåer (s.22).

For at elevene skal kunne utvikle seg videre må de få individuelle justeringer og den hjelper de trenger for å lykkes og mestre skolehverdagen (Rønhovde, 2018).

«Skolen skal støtte og bidra til elevens sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det sosiale fellesskapet og språket er viktig for å danne grunnlaget for barnets utvikling og læring. Det er det Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori bygger på, nemlig læring som et resultat av aktiv deltakelse i læringsaktiviteter sammen med andre elever (Vygotsky, 1978). Når undervisningen skjer i det Vygotsky (1978) kaller for elevenes proksimale utviklingssone vil elevene kunne oppleve mestring, læring og utvikling. Her spiller læreren en viktig rolle gjennom kjennskap til hva elevene kan og er i stand til å utføre, samt veilede og støtte elevene i læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Den sosiokulturelle teorien vil være relevant for elever med ADHD fordi den legger vekt på at kulturen barnet lever i er av stor betydning for læring og utvikling. Dette betyr at det er viktig at læringsmiljøet og læringsfellesskapet på skolen er godt tilrettelagt for den enkelte, og at undervisningen er tilpasset innenfor elevenes mestringsområde.

1.1 Problemstilling

Gjennom de siste årene har jeg møtt flere elever med ADHD i skolen. Disse møtene har gjort meg oppmerksom på hvor lite kunnskap jeg har om ADHD i skolen, til tross for hvor vanlig det er å møte elever med ADHD i klasserommet. Jeg har dermed blitt mer nysgjerrig på, og interessert i, å få mer kunnskap om tilstanden, og hvordan jeg som lærer best mulig kan tilrettelegge for, og støtte elever med ADHD i skolehverdagen. Det finnes mye litteratur med forslag til tiltak og tilrettelegging for elever med ADHD, men lite forskning på hvilke erfaringer lærere har med å tilrettelegge for at elevene opplever mestring, inkludering og medvirkning. Jeg ønsker derfor å forske på erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD fra et lærerperspektiv, med følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger lærere for elever med ADHD i grunnskolen?

Gjennom denne studien ønsker jeg å undersøke hvilke faktorer og tiltak som lærere erfarer bidrar til at elever med ADHD opplever å mestre skolehverdagen. Problemstillingen åpner for at informantene får mulighet til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser, uten begrensninger og kategoriseringer. Studien omfatter både individuell tilrettelegging for eleven det gjelder og tilrettelegging på systemnivå.

Det er viktig å merke seg at studien er fra et lærerperspektiv og har fokus på lærernes erfaringer. Det vil si at det er lærernes opplevelse av hva som fungerer eller ikke som blir trukket frem. Dette fører til at elevenes subjektive følelse av å bli inkludert, sett og lykkes i skolehverdagen, ikke kommer frem.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne studien er delt inn i syv kapitler. I det første kapitlet, Innledning, ble studiens relevans og tema trukket frem. I kapittel 2 presenteres studiens teorigrunnlag, der det

gjøres rede for diagnosen ADHD, samt relevante begreper og teorier, og tidligere forskning på området. Metodekapittelet er det tredje kapitlet, der jeg begrunner valg av studiens metode og beskriver forskningsprosessen, studiens kvalitet og etiske prinsipper. I kapittel 4, 5 og 6 drøftes de tre gjentakende temaene i intervjuene. Her presenteres funn innenfor hvert hovedtema, som drøftes opp mot relevant teori. Avslutningsvis oppsummeres studiens funn og drøfting.

2 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet gjør jeg rede for studiens teoretiske grunnlag, som studiens funn drøftes opp mot. Først og fremst gjør jeg rede for tilstanden ADHD og tilknyttede begreper. Dette for å øke kunnskapen om elevgruppa i studien, og hvilke utfordringer de møter i skolehverdagen. Videre defineres begrepet inkludering og tilpasset opplæring, som viser seg å være to sentrale begreper for å lykkes med tilretteleggingen. Deretter gjør jeg rede for hva litteraturen trekker frem som nyttig tilrettelegging for elever med ADHD. Dette bidrar til å vise hvilke anbefalinger som foreslås for pedagoger, og senere se dette i lys av læreres egne erfaringer fra skolehverdagen. Jeg trekker frem både faglig og sosial tilrettelegging, på individ- og systemnivå, samt skole-hjem-samarbeid. Videre presenteres Vygotsky (1978) sin sosiokulturelle læringsteori, og jeg gjør rede for hans fokus på læring i elevenes proksimale utviklingszone og elevenes behov for veiledning og støtte. Til slutt gjør jeg rede for tidligere forskning på feltet.

2.1 Hva er ADHD?

ADHD står for Attention Deficit Disorder, og er, i følge ADHD Norge, en neurobiologisk utviklingsforstyrrelse med uttalt konsentrasjonssvikt, uro, rastløshet og impulsivitet (ADHD Norge, 2016). Vansker med vedvarende oppmerksomhet, det å organisere seg selv og sine gjøremål, overaktivitet og vansker med å vente på tur uten å avbryte, er gjennomgående kjennetegn på diagnosen (Rønhovde, 2018). ADHD-diagnosen kan, som alle andre diagnoser, komme i mild, moderat og sterk grad. Det er ca. 3-5 prosent av barn og unge i skolealder som har ADHD-diagnosen i Norge. Av dem er det fire ganger så mange gutter som jenter. Ikke fordi det er flere gutter som har ADHD, men fordi jentene kan være vanskeligere å fange opp (ADHD Norge, 2016).

Rønhovde (2018) skriver at «ADHD er definert som en funksjonsforstyrrelse som skyldes en ubalanse i hjernekjernen» (s. 41). Forskning viser at ADHD ikke er et resultat av dårlig oppdragelse, men bekrefter at diagnosen er en neurologisk tilstand (Hoogman et al., 2017). Det skyldes at enkelte regioner av hjernen hos barn med ADHD, er noe mindre enn hos dem uten diagnosen. Til tross for at hovedårsaken til ADHD-diagnosen er genetikk, kan også andre faktorer som for eksempel miljø, gi symptomer. En ADHD-diagnose vil bare kunne stilles dersom elevens vansker er så store at det skaper problemer for dagligdags fungering på ulike arenaer. Forutsatt at vanskene og symptomene ikke kan forklares ut fra andre psykiatriske tilstander, vil diagnosen settes som er resultat av en helhetsvurdering (Rønhovde, 2018).

ADHD-diagnosen deles gjerne inn i tre følgende undergrupper, ADHD hyperaktiv og impulsiv type, ADHD uoppmerksom type og ADHD kombinert type. Hyperaktiv og impulsiv type vil, i skolen, være hyperverbale, fysisk overaktive, kreve mye oppmerksomhet og skolearbeidet kan bære preg av lite gjennomtenkte løsninger. Den uoppmerksomme typen får gjerne diagnosen senere, da den er vanskeligere å oppdage. Uoppmerksom type kjennetegnes ved å blant annet være sjenerte, trekker seg tilbake, negativt selvbilde, nedsatt tempo for å bearbeide informasjon og problemer med å være oppmerksomme over tid. Oppfyller eleven diagnosekriteriene for hyperaktivitet,

impulsivitet og uoppmerksomhet, er eleven en kombinert type (ADHD Norge, 2016). Det er viktig å huske på at elevene kan ha vansker innen ulike områder, og at ingen elever med ADHD er like, de vil trenge forskjellig tilrettelegging.

2.1.1 Eksekutive funksjoner

Personer med ADHD viser en svikt i eksekutive funksjoner. «Eksekutiv funksjonssvikt bidrar til at personer med ADHD får problemer med å organisere livet sitt og forholdet til andre mennesker» (Rønhovde, 2018, s. 121). De styrende og kontrollerende funksjonene i hjernen styres fra frontallappen, som ofte kalles for «hjernens administrative direktør» (Rønhovde, 2018, s. 120). Utføringsproblemene til personer med ADHD har med de eksekutive vanskene å gjøre. Dette fører til nedsatt arbeidsminne, nedsatt evne til å planlegge, hemming av egen atferd, vansker med å komme i gang med aktiviteter og med å være fleksibel (ADHD Norge, 2016). Ifølge Solanto (2015) vil personer med ADHD streve med eksekutive funksjoner som ligger til grunn for arbeidsminne, selvinstruksjon, selvregulering og analyse-syntese. For elever med ADHD er dette avgjørende funksjoner som en vil trenge i en læringssituasjon. Eksekutiv funksjonssvikt vil dermed gjøre det vanskelig for barn og unge å gjennomføre nødvendige aktiviteter på skolen. I tillegg vil elever med ADHD ofte reagere mer emosjonelt enn andre barn, på grunn av de eksekutive funksjonsvanskene (ADHD Norge, 2016).

2.1.2 ADHD I skolen

Ut ifra definisjonen på ADHD gitt over, kombinert med kunnskap om skolens måte å drive undervisning på, er det forståelig at ADHD-problematikken kan by på utfordringer i skolesammenheng. En tradisjonell skolestruktur der elevene skal sitte stille, være stille, konsentrere seg og få med seg alle beskjeder, kan være utfordrende for alle elever, og kan utløse symptomer for elever med ADHD (Moore et al., 2017). Oppmerksomhetssvikt, motorisk uro og impulsivitet er, som tidligere nevnt, kjernesymptomene ved ADHD. I et pedagogisk miljø vil kjernesymptomene på ADHD påvirke elevens funksjon (Moore et al., 2017). Når kravene til selvkontroll, oversikt og målrettet handling øker, vil også problematikken utvikle seg. Elever som utfordrer med sin atferd, har kanskje behov for en mer aktiv tilnærming til læring. Dette er ikke et problem som skal individualiseres til den enkelte eleven, men heller ses på som en utfordringer for skolens måte å drive opplæringen på (Rønhovde, 2018). Ingen elever er like, og det er heller ingen ADHD-diagnose som trenger den samme tilretteleggingen. En hyperaktiv elev vil trenge flere pauser og en balanse mellom rolige og fysisk krevende aktiviteter, mens eleven med uoppmerksom type heller trenger hyppig bytte av oppgaver i løpet av en undervisningsøkt (Bredevangen, 2022). Det vil derfor være viktig med god utredning og kartlegging, slik at en kan sette inn tiltak, ikke bare på individnivå for den enkelte eleven, men også på systemnivå.

2.1.3 Tilleggsvansker

ADHD-diagnosen kommer sjeldent alene. Mer enn halvparten av barn med diagnosen har tilleggsvansker, som for eksempel atferdsvansker, motoriske vansker, språkproblemer, Tourettes syndrom, angst, depresjon, søvnvansker og lærevansker (Særsten, 2019). Ifølge Rønhovde (2018) er det to forhold som må avklares når det gjelder

tilleggs vansker. Først og fremst må en finne ut om tilleggs vanskene er sekundære til ADHD, og at det er ADHD som er primær diagnosen. Vanskene må dermed ikke ses på som årsaken til ADHD-diagnosen, men som en virkning av denne. Videre må det også avklares om eleven har komorbide vansker. «Komorbiditet betyr samtidig forekomst av flere sykdommer eller tilstander hos samme person» (Rønhovde, 2018, s. 86). Det å oppdage ADHD tidlig, kartlegge og sette inn gode tiltak for eleven, vil ha stor betydning for opplæringstilbudet og elevens mestring på skolen. Samtidig vil det redusere eller forebygge følgevansker (Statped, 2022).

Medisinering av barn og unge med ADHD kan bidra til å redusere symptomene på diagnosen (Gwernan-Jones et al., 2016). Det betyr ikke nødvendigvis at den pedagogiske ytelsen og engasjementet øker, men ofte kan det være svært god effekt dersom de pedagogiske og strukturelle tiltakene er kombinert med medisiner (Rønhovde, 2018). Dette understreker også Moore et al. (2017) i sin studie der de positive effektene av medisinering tillot mer effektiv bruk av strategier i klasserommet. Når det er snakk om medisinering av barn og unge med ADHD er det vanlig med en strukturert utprøving av medisinsens effekt. Dette innebærer et samarbeid mellom hjemmet, legen og skolen over flere uker. «Disse medikamentene påvirker signalstoffer som det er vitenskapelig enighet om er i ubalanse ved ADHD» (Rønhovde, 2018, s. 162). Det vil altså si at medisinene bidrar til å normalisere en ubalanse i hjernekjernen. Dette vil blant annet bidra til å regulere impuls kontroll, evne til å opprettholde oppmerksomheten og utnytte sitt potensiale bedre. Ved medisinering blir ikke eleven mer skolefink eller sosialt kompetente, så skolen må ikke legge vekk pedagogiske grunnprinsipper for ADHD (Rønhovde, 2018).

2.2 Inkludering

Inkludering handler om at alle skal få mulighet til å ta del i fellesskapet og aksepteres for den man er. Inkludering handler ikke bare om at alle barn skal ha rett til utdanning. Ifølge Uthus (2020) handler inkludering om retten til å være forskjellig og «muligheten til å ta del i fellesskapet og ha utbytte av opplæringen, uavhengig av rase, religion, kjønn eller evner» (s.14). Når vi snakker om inkludering i skolesammenheng, er Salamanca-erklæringen sentral. Den slår fast at alle barn og unge er unike og har rett til utdanning:

«We believe and proclaim that: every child has a fundamental right to education and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning. Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs (...) Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all» (UNESCO, 1994, s. viii).

Inkluderingsbegrepet omhandler hele skolen og alle skolens elever, og er en evig pågående prosess. Når undervisningen tilrettelegges for inkludering vil elever oppleve faglig mestring, tilhørighet, anerkjennelse og mestring (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette vil være en forutsetning for at elevene kan utvikle seg og læring skjer. Å ta del i et læringsfellesskap vil dermed virke positivt, ikke bare for elever med ADHD, men alle

elever. Elevene kommer til skolen med en forventning om å lære, og på skolen lærer ikke elevene kun på et faglig nivå. «Noe av det viktigste barn lærer i skolen, er det de lærer om seg selv» (Rønhovde, 2018, s. 146). Som lærer er det derfor svært sentralt å vite hva elevene mestrer, og ikke minst kartlegge om elevene har forstått hvilke regler som gjelder og hva det forventes av dem både faglig og sosialt. Elevene trenger å oppfatte seg selv som verdifulle og kjenne på følelsen av å bli anerkjent. I denne sammenheng må elevene møtes med en forventning og tro på at de kan mestre og lykkes. Legges undervisningen opp slik at elevene forstår og kan nyttiggjøre seg av opplæringen, vil opplæringen ha større utbytte (Rønhovde, 2018).

Formålsparagrafen i opplæringsloven fremhever blant annet at skolen skal møte elevene med tillit og respekt, og motarbeide alle former for diskriminering (Opplæringslova, 1998). Overordnet del av læreplanverket vektlegger også viktigheten av et inkluderende læringsmiljø, «i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å oppnå en inkluderende skolehverdag må lærere først og fremst gjøre faglige tilrettelegginger i undervisningssammenheng, slik at elevene opplever mestring. For det andre må det hele tiden arbeides med læringsmiljøet mellom elevene for at elevene skal kunne oppleve tilhørighet gjennom å være en del av skolens og klassens fellesskap. I tillegg er det viktig at elevene blir anerkjent av sine lærere, slik at de har tro på sin egenverdi og sine ressurser. I ny opplæringslov, som innføres i august 2024, blir begrepet inkludering tatt inn i §12-2, om retten til et trygt og godt skolemiljø. Dette for å «gi en mer dekkende beskrivelse av hva som skal til for at et skolemiljø er trygt og godt» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Samtidig er det viktig å huske på at opplevelsen av å være inkludert er en subjektiv følelse. Ifølge Uthus (2017b) knyttes inkluderingsbegrepet til elevenes opplevelse av å høre til og å mestre i læringsfellesskapet. Dermed er begrepene tilhørighet og mestring sentralt for inkludering (s.158-159). Hva som er nødvendige tilpasninger for å gi barn og unge en inkluderende opplevelse, vil derfor være ulikt fra elev til elev. For å fremme et inkluderende læringsmiljø må skolen håndtere samspillet mellom det faglige, det sosiale og det kulturelle (Olsen, 2015). Det vil altså si at det som er av betydning for tilretteleggingen som gjøres, er at den bidrar til positive opplevelser, tilhørighet og faglig mestring for elevene. Skolen er preget av faglige aktiviteter gjennom hele dagen, og det er dermed viktig å vektlegge elevenes opplevelse av faglig mestring (Uthus, 2020). Uthus (2020) sitt forskningsarbeid viser spesialpedagoger som erfarer at elever opplever inkludering når de mestrer faglige aktiviteter sammen med medelever, og inngår i positive relasjoner med medelever og lærere (s. 111).

2.3 Tilpasset opplæring – tilrettelegging i skolen

Skolen skal gi elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling, og bidra til stimulering av lærelyst, motivasjon og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg har skolen plikt til å tilpasse opplæringen. Prinsippet om tilpasset opplæring kommer frem i flere av skolens styringsdokumenter. Ifølge Opplæringslova (1998) paragraf 1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Gjennom varierte undervisningsopplegg, vurderingsformer, læringsressurser og læringsarenaer kan skolen oppnå variasjon og tilpasninger til mangfoldet, samt sørge for at den tilpassede opplæringen skjer i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilpasset opplæring kan sees på i et vidt og et smalt perspektiv. I et vidt perspektiv

rettes fokuset mot de generelle kvalitetene i all opplæring, som handler om tankemåter, holdninger og handlinger overfor elevenes utvikling. Dette perspektivet kan på mange måter virke som lite gjennomførbart i praksis. Det smale perspektivet på tilpasset opplæring har fokus på at elevene skal kunne delta og bidra i fellesskapet, gjennom ulike konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere undervisningen på. Det vil si at det smale perspektivet åpner for at elevene skal kunne oppleve glede ved mestring og ved å nå egne mål (Hanssen, 2021).

Som nevnt er Salamanca-erklæringen, som kom i 1994, sentral når vi snakker om inkludering, men også for tilpasset opplæring. Den understreker at opplæringen skal være for alle, uavhengig av fysisk, sosial, emosjonell eller lingvistisk tilstand (UNESCO, 1994, s. 6). Tilpasset undervisning skal ta hensyn til mangfoldet av elever i skolen. Skolens plikt er å sikre alle elevers opplevelse av å delta aktivt i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å gi alle elever like muligheter betyr ikke at alle skal behandles like. Alle elever vil ha ulike forutsetninger for å lykkes, og de vil dermed trenge ulike tilpasninger. Tilpasninger og differensiert undervisning kan gjøre på ulike måter. Blant annet gjennom antall oppgaver, hvor mye tid som er satt av til å gjøre oppgavene, varierte oppgaver og vanskegrad, tid til pauser eller individuell oppfølging med assistent. På denne måten tilpasser læreren bruken av pedagogiske metoder, læremidler og organisering etter elevens behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevenes faglige kompetanse skal også vurderes, Den formative vurderingen er den vurderingen som gjøres underveis i læringsprosessen, og som har som mål å fremme læring. Denne informasjon benyttes i arbeidet med å tilpasse læringsprosessen underveis. Summativ vurdering har som mål å dokumentere elevenes læringsutbytte etter en viss læringsperiode, og gir derfor et bilde på hva elevene kan (Imsen, 2020). Vurderingsarbeidet er altså en viktig del av å tilpasse undervisningen.

I Meld. St. 21 (2016-2017) kommer det frem at alle barn skal være inkludert, som innebærer at lærere trenger både pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse for å kunne gi elevene muligheten til å oppleve mestring og å føle seg inkludert på skolen (s. 26). Elever med ADHD vil, som følge av sine kjernesymptomer, tilleggsvansker og eksekutive funksjoner, ha behov for ekstra tilrettelegging og tiltak i skolehverdagen. Elevene vil ha vansker av ulik grad og styrke, og utgjør en mangfoldig gruppe. Likevel er det noen grunnprinsipper for tiltak og tilrettelegging som går igjen i litteratur om ADHD i skolen.

En helt grunnleggende faktor for tilrettelegging for elever med ADHD i skolen, vil ifølge Swanson (2007) være at lærere har forståelse for behovene en elev med ADHD har. Når en lærer har forståelse for ADHD, vil hen undersøke sine egne undervisningsmetoder og gjøre tilpasninger slik at det passer mangfoldet av elever (Swanson, 2007). Hvordan en lærer tilrettelegger for barn med ADHD vil variere fra elev til elev, og eventuelle tilleggsvansker vil spille en viktig rolle. «Har du møtt én med ADHD, har du kun møtt én!» (ADHD Norge, 2016, s. 5).

God tilrettelegging for elever med ADHD handler om å skape trygghet og en oversiktlig hverdag, med hyppige tilbakemeldinger, forutsigbarhet og tydelige forventninger (Swanson, 2007). Dette er en forutsetning for læring hos alle elever, men hos ADHD-barn er behovet for struktur og oversikt avgjørende for å håndtere hverdagen (Rønhovde, 2018). Et pedagogisk grunnprinsipp er dermed å ha stabilitet i skolehverdagen, med faste rutiner for både tid, sted, personer og aktivitet. Barn og unge med ADHD har behov for å vite når ting skal skje, hvem de skal være med, hvor de skal

være og hva som skal skje (Særsten, 2019). Dette bidrar til å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven, og vil hjelpe eleven til å gjøre så få veivalg som mulig.

For at elever med ADHD skal få mulighet til å oppleve læring og mestring i skolehverdagen, vil det være nyttig å sette inn tiltak faglig og sosialt, både på systemnivå og individnivå. På systemnivå er det særlig viktig at læreren er en tydelig leder og på den måten bidrar til å gi elevene trygghet (ADHD Norge, 2016). Å skape et godt og inkluderende læringsmiljø med aksepterende holdninger til alle elever kan virke positivt. Videre kan lærer tilrettelegge organiseringen av arbeidsøktene ved å blant annet ha de «tyngste» fagene tidlig på dagen, når konsentrasjonen er best, ha korte og varierte arbeidsperioder, planlegge innenfor elevenes mestringsområde og gjøre undervisningen interessant (Sanne & Flaten, 2012). Både miljøet og oppgavene må tilpasses slik at elevene opplever mestring. Dette understreker Rønhovde (2018) i sin bok om barn og unge med ADHD; «å støtte opp om elevenes evne til mestring er etter min mening blant de viktigste pedagogiske strategiene» (s. 26). Elevene må få oppgaver som de mestrer, og vanskelighetsgraden på oppgavene må økes i takt med hva de klarer. Det er avgjørende for motivasjonen for skolearbeidet at eleven opplever mestring. Andre ting som bidrar til motivasjonen er hyppige, konkrete og positive tilbakemeldinger (ADHD Norge, 2016).

God tilrettelegging på individnivå vil først og fremst starte med at den voksne er interessert i å forstå det enkelte barnet og uttrykker et ønske om å se det utvikle seg på en god måte. Elever med ADHD er som alle andre barn på dette området, de trenger å bli likt og akseptert av den voksne personen. For å lykkes i relasjon med ADHD-eleven er det helt avgjørende å ha kunnskap om hvordan ADHD-diagnosen fungerer og tar hensyn til dette (Rønhovde, 2018). Hvilke behov eleven har, er vesentlig for hvordan en tilrettelegger. Blant annet vil god dialog med både barnet og hjemmet være viktig i denne sammenheng. Å bruke tid på å bli kjent med barnet og dets behov er positivt og bidrar til individrettet tilrettelegging (Sanne & Flaten, 2012). Videre er det viktig å hjelpe barnet med å huske den daglige strukturen. Samtidig vil det være hensiktsmessig å tilpasse hverdagen så eleven kan få naturlige pauser og avbrekk. På den måten får eleven mulighet til å bruke energien sin på en god måte. Å hjelpe barnet til å lære seg kompensierende tiltak og ferdigheter for positiv samhandling vil bidra til verdifulle erfaringer i samarbeid med andre. I tillegg vil konsekvent bruk av ros være gunstig, så lenge den er genuin og meningsfull (Særsten, 2019).

Barn og unge bruker store deler av hverdagen sin på skolen. Når det kommer til tilrettelegging for elever, er det viktig å huske på å legge til rette for medvirking. Blant annet understreker Barnekonvensjonen (1989), artikkel 3 og 12, at barnets beste alltid skal være et grunnleggende syn. Det innebærer at alle barn har rett til å bli hørt. Paragraf 10-2 i den nye opplæringsloven, som vil gjelde fra august 2024, lovfester elevenes rett til å ytre sin mening og medvirke i alt som gjelder dem selv (Opplæringslova, 2023). Å gi elevene mulighet til medbestemmelse og deltakelse i beslutningsprosesser, bidrar til å fremme motivasjon og innsats hos elevene. I tillegg styrker medbestemmelse elevenes evne til å styre og kontrollere egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.3.1 Relasjoner og sosial læring

For å kunne tilrettelegge for elever med ADHD på best mulig måte, er det viktig med god og trygg relasjon mellom lærer og elev. I den pedagogiske forskningen har betydningen av et positivt forhold mellom lærer og elev fått økt oppmerksomhet de senere årene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 230-231). Ifølge Drugli (2012) betegner en relasjon «et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (s.15). Relasjoner utvikles dermed gjennom samspill mellom mennesker, som påvirkes av ulike faktorer og kan hele tiden endre seg. Partene i relasjonen har blikket rettet mot mulighetene som ligger i det enkelte mennesket, heller enn å se hverandres feil og mangler (Olsen & Mikkelsen, 2015). I pedagogikken er relasjoner helt vesentlig for at målene i norsk skole skal realiseres. Det er ikke bestemte arbeidsmåter eller teknikker i undervisningen som løser oppgaver og utfordringer i skolesammenheng. Disse arbeidsmåtene eller teknikkene får først en direkte effekt på læringen når det blant annet er en god og støttende relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Dermed har lærer-elev-relasjonen mye å si for hvordan undervisningen resulterer i gode læringsprosesser. I en lærer-elev-relasjon er det læreren som er voksenperson og har mest makt. Det ligger derfor et ansvar hos læreren for å ivareta samhandlingen mellom partene (Drugli, 2012). «Ved å være villig til å jobbe med egen klasseledelse, egen kommunikasjon og/eller egne holdninger, vil læreren bidra til å fremme positive relasjoner til elevene» (Drugli, 2012, s. 15)

Konflikt og avhengighet kan være negative faktorer som bidrar til å bryte relasjonen (Drugli, 2012). Dersom en relasjon for eksempel er preget av konflikt, vil læreren i liten grad oppsøke eleven for å tilby hjelp eller støtte. På samme måte vil terskelen være høy for at eleven spør om hjelp. I negative relasjoner kan partene ofte ha et fastlåst bilde av hverandre, som for eksempel «eleven hører aldri etter» eller «jeg liker ikke læreren» (s. 57-58). Mange lærere vil nok oppleve tanker om at det ikke hadde vært noe problem å forholde seg til elevene dersom de hadde oppført seg bedre, hatt mer respekt for det de sier, fulgt reglene og så videre. Det er ikke alltid like enkelt å endre negative relasjoner, men det er viktig å huske på at den ikke behøver å være låst over tid. Hjelp og støtte fra omgivelsene kan være nyttig for læreren når det oppstår negative relasjoner. Læreren kan utnytte seg av profesjonsfelleskapet til å bli bevisst på hvordan man reagerer i samspill med elevene. Lærere som er bevisste over sin egen atferd og viser vilje til å endre den i relasjonen til eleven, vil ha et godt utgangspunkt for å utvikle relasjonen til noe positivt (Drugli, 2012).

Skaalvik og Skaalvik (2011) dokumenterer at gode relasjoner har stor betydning for blant annet elevens motivasjon, trivsel og læring på skolen. Bredevangen (2022) er både forelder til barn med ADHD og lærer i grunnskolen. I hennes debattinnlegg om manglende kunnskap rundt diagnosen i skolen, understreker hun at en «ikke-triggende» håndtering er nøkkelen til god relasjon til elever med ADHD. Det handler om at eleven skal føle seg trygg på læreren, og ikke minst at læreren både forstår og opptrer i henhold til, elevens utfordringer (Bredevangen, 2022). For å være en trygg voksenperson må en sette seg grundig inn i barnets tilstand. Det innebærer blant annet å bli kjent med hva som trigger eleven, hvilke hindringer eleven møter og hvilke symptomer eleven har. På samme måte er det minst like viktig å bli kjent med hvilke muligheter eleven har (Rønhovde, 2018). Det er helt avgjørende at denne kunnskapen ligger til grunn for arbeidet med tilrettelegging. Gode relasjoner vil hjelpe barn med ADHD til å lykkes, oppleve å bli sett, samt bidra til å øke elevens selvtilit (Moore et al., 2017).

I og med at elevene tilbringer mye av sin tid på skolen, vil det være en svært viktig arena for sosial læring, og utvikling av sosial kompetanse (Særsten, 2019). Elevene vil hele tiden være i en sosialiseringssprosess der de kommuniserer med medelever og lærere, og de samarbeider med andre i både lek i friminutt og undervisning i klasserommet. I tillegg får de øvelse i selvregulering i møte med andre, vise empati for sine medelever, ta ansvar og respektere andre gjennom for eksempel vente på sin tur til å prate eller gjennom gruppearbeid. Tilretteleggingen som er nevnt over vil også være viktige for den sosiale utviklingen til eleven (Ogden, 2015). Samtidig vil det være verdifullt å ha fokus på holdningsarbeid, både overfor pedagogens, skolemiljøets og foreldregruppens holdninger til eleven og tilstanden. Å gi informasjon om diagnosen og vanskene den medfører, bidrar til økt forståelse og bedre holdninger. Forklaring av menneskelig variasjon og samtaler om rettferdighet er forslag til holdningsarbeid som kommer frem i Rønhovde (2018) sin bok om barn og unge med ADHD. Der trekker hun også frem at det er fint å jobbe med holdningene barnet har til seg selv, sine vansker og rollen sin i skolemiljøet.

2.3.2 Skole-hjem-samarbeid

Foresatte vil være en viktig ressurs, i og med at de kjenner barnet aller best (ADHD Norge, 2016). Sanne og Flaten (2012) anbefaler jevnlig dialog med foresatte for å bli kjent med barnets interesser også utenfor skolen. Et tett og godt samarbeid med foreldre kan bidra til å forbedre tilretteleggingen, samt akademiske og sosiale ferdigheter (Moore et al., 2016).

Et godt samarbeid mellom pedagoger og hjemmet kan ideelt sett bli, ifølge Rønhovde (2018), «et forum der partene møter hverandre med forståelse og støtte i et felles arbeid for barnets beste» (s.143). Det vil også være godt for eleven å vite at det er god kontakt mellom hjem og skole. Gjennom samarbeidet er det gunstig å sørge for mest mulig like holdninger, rammer og et sett felles atferds- og ordensregler. Dette gjør det lettere for barnet å vite hva som forventes og hvilke regler som gjelder. Et godt samarbeid bygges på god kommunikasjon, der både hjem og skole kan formidle hvilke strategier som fungerer. Rønhovde (2018) anbefaler også å opprette en loggbok mellom skolen og hjemmet der man kan notere daglig hvordan dagen har vært og positive, eller negative, episoder. Telefon og SMS er så klart en annen måte å kommunisere med hjemmet på.

2.4 Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori betrakter læring som et resultat av både indre mentale prosesser, hvor barnet kategoriserer nye inntrykk opp mot det som en allerede kan, og som et resultat av aktiv deltakelse i læringsaktiviteter sammen med andre elever (Vygotsky, 1978). «Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker» (Imsen, 2020, s. 196). I sosiokulturell læringsteori trekker Vygotsky frem hvordan det sosiale fellesskapet, kulturen og språket bidrar til å danne grunnlaget for barnets utvikling og læring. Teorien vektlegger betydningen av praksisfellesskap der elevene sammen utvikler tanker, ideer og forståelser som man ikke ville gjort alene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-78). Sosiokulturell læringsteori legger også vekt på at barnet må lære å bruke ord og begreper flere ganger og i ulike situasjoner, samt delta i ulike aktiviteter over tid og med ulike innganger til temaet som er i fokus. Dette er et viktig teoretisk fundament når det

kommer til dybdelæring. Utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». Det vil si at eleven skal kunne se hvilken sammenheng kunnskapen er knyttet til i en helhetlig kontekst. Den sosiale konteksten i sosiokulturell læringsteori bidrar til å lette overføringen av kunnskap til nye situasjoner og til å ta i bruk kunnskapen i hverdagslige situasjoner (Imsen, 2020).

2.4.1 Den proksimale utviklingssonen

Et viktig begrep innenfor Vygotskys sosiokulturelle læringsteori er elevenes proksimale utviklingssone. «The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state” (Vygotsky, 1978, s. 86). Det vil si at eleven har to mentale utviklingsnivåer. Den første er det eleven kan og klarer å gjennomføre på egenhånd, som er innenfor elevens mestringssone. Det andre utviklingsnivået er grensen for hva eleven kan klare med hjelp og støtte fra en voksen eller medelever. Mellom disse to nivåene ligger sonen for det som kalles den proksimale utviklingssonen. Denne sonen vil bidra til at eleven alltid strekker seg og er i utvikling. Ifølge Vygotsky (1978) vil det elevene kan gjøre med støtte i dag, være det faktiske utviklingsnivået i morgen, dersom undervisning skjer innenfor elevenes nærmeste utviklingssone (s.87). Undervisning som er basert på teorien om den proksimale utviklingssonen støtter også opp under prinsippet om tilpasset opplæring, som tidligere nevnt i teorikapitlet. For å lykkes handler det igjen om kjennskap og informasjon om hva elevene kan, og hva elevene er i stand til å utføre. Størrelsen på utviklingssonen vil være varierende fra elev til elev, avhengig av for eksempel undervisningsfag og genetiske forutsetninger (Imsen, 2020).

Et annet sentralt poeng i all undervisning er at vi kan gjøre en innsats for å forstå elevenes ståsted, og deres utgangspunkt for å forstå og fortolke det nye lærestoffet. Samtidig kan man ikke være helt sikker på elevenes forforståelse eller om eleven har vært i utvikling, og dermed endret ståsted. Det vil altså være et element av uforutsigbarhet i elevenes læring og utvikling (Imsen, 2020, s. 203). Det er derfor naturlig å se teorien om den proksimale utviklingssonen i sammenheng med selvregulert læring, som handler om at eleven selv tar kontroll i læringsprosessen. Ifølge Imsen (2020) innebærer det at «elevene må lære å ta ansvar for egen læringsprosess ved at hun eller han deltar aktivt i undervisningen og lærere å planlegge og gjennomføre eget læringsarbeid, enten alene eller i samarbeid med andre» (s.146). Elevene skal ikke være passive mottakere av informasjon og kunnskap, men bidra i prosessen. Gjennom dialog mellom lærer og elev skal elevene være medspillere og bidragsytere i utviklingen av kompetanse. Det har også blitt lagt større vekt på dialog mellom elevene i utviklingen av den sosiokulturelle læringsteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For at elevene skal få utnytte det læringspotensialet som ligger i den nærmeste utviklingssonen, er det sentralt at læreren gir elevene den hjelpen og støtten de trenger.

2.4.2 Veiledning og støtte

Undervisning som knyttes til elevenes nærmeste utviklingssone gjør at elevene trenger veiledning og støtte i læringsprosessen (Vygotsky, 1978). Å gi elevene veiledning og støtte er en kognitiv prosess der eleven får faglig støtte, i tillegg til emosjonell støtte. Etter hvert som eleven i større grad blir i stand til å mestre oppgaven på egenhånd, vil

behovet for støtte gradvis bli mindre. Ettersom sosiokulturell læringsteori vektlegger læring i elevenes proksimale utviklingszone, vil den faglige støtten alltid forskyves til nye områder, og den vil derfor aldri tas helt bort. Emosjonell støtte handler blant annet om å oppmuntre eleven til å ikke gi opp, styrke elevens tro på egen læring og påpeke fremgang. Når eleven klarer mer på egenhånd, reduseres behovet for emosjonell støtte i den aktuelle oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Veiledning og støtte kan for eksempel gis gjennom hint eller oppmuntringer, slik at de ikke blir fortalt eller vist hva de skal gjøre. Dette fører til at elevene selv finner ut hvordan oppgaven kan løses (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene trenger mer hjelp, støtte og veiledning på oppgaver som de har større problemer med å få til. Dersom eleven har større kompetanse i forhold til oppgaven, vil han trenge mindre hjelp (Imsen, 2020). Lærerrollen handler da ikke om å være en formidler, men en veileder som støtter elevene underveis i arbeidet. Planleggingen av oppgaver og aktiviteter som er tilpasset elevene ståsted, og som gir elevene anledning til å utforske temaet de skal lære, er dermed en viktig del av lærerrollen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26).

2.4.3 Mestring og læring for elever med ADHD

Sosiokulturell teori vil være relevant for elever med ADHD ved at den fokuserer på læringen som et sosialt fenomen. Kulturen barnet lever i er av stor betydning, og derfor er det så viktig at læringsmiljøet og læringsfellesskapet på skolen er godt tilrettelagt for den enkelte, også med tanke på aksept for mangfoldet på skolen (Imsen, 2020). Samtidig er det viktig at lærer legger til rette for mentale forutsetninger for elevene. På bakgrunn av svikt i eksekutive funksjoner hos personer med ADHD, vil det å forholde seg til andre mennesker være en utfordring (Rønhovde, 2018). Dette fører til at noen elever kan ha vansker med å delta i sosiale samspillsaktiviteter. For disse elevene vil det være svært nyttig at læreren legger til rette for at de opplever mestring sosialt. Det kan for eksempel være gjennom å lære sosiale koder og spilleregler, og bli mer bevisst på kommunikasjon og atferd i møte med andre.

Teorien er også relevant med tanke på tilrettelegging innenfor elevenes mestringsområde og proksimale utviklingszone. Ifølge Rønhovde (2018) er mestring en viktig motivasjonsfaktor. Dette bidrar til at eleven opplever det aller viktigste med skolen, nemlig læring og utvikling. I og med at ADHD-diagnosen påvirker konsentrasjonsevnen er det viktig at tilretteleggingen bidrar til mestring innenfor konsentrasjonsvinduet, som igjen sikrer motivasjon for videre arbeid. For en elev med ADHD-diagnose vil veiledning og støtte være helt avgjørende for å mestre skolehverdagen. En god dialog om hvilke behov eleven har vil styrke veiledningen og tilretteleggingen (Rønhovde, 2018).

2.5 Tidligere forskning

I følge Moore et al. (2017) er det begrenset kvalitativ forskning som utforsker læreres erfaringer når det kommer til arbeid med elever med ADHD. Studien de gjennomførte i 2017 utforsket læreres erfaringer med å håndtere elever med ADHD i klasserommet, samt faktorer som hjalp og hindret dem i dette arbeidet. Resultatet identifiserte en rekke strategier for å hjelpe elever med ADHD til å mestre skolen. Blant annet brukte deltakerne et bredt spekter av støtte og la vekt på å dokumentere elevens viktigste styrker og behov. Flere av lærerne beskrev også strategier de brukte for å hjelpe barn

med ADHD til å fungere best mulig i klasserommet og mestre skolearbeidet. Deltakerne understreker viktigheten av å gi elevene arbeid som lar seg gjennomføre, slik at de opplever mestring. De inkluderende strategiene som ble benyttet brukes ikke bare for elever med ADHD, men for hele klassen. Samtidig vurderer deltakerne hele tiden hvordan tilretteleggingen fungerer for eleven, og eventuelt hvilke endringer som må gjøres i praksis. Holdninger, stigmatisering og uønskede effekter av medisiner ble rapportert som hindringer for å oppnå suksess. I tillegg vil det fortsatt være behov for å håndtere negative oppfatninger om ADHD i skolen. Funnene i denne studien antyder at stigmatisering av ADHD, relasjoner og interaksjoner med medisiner må nøye vurderes i arbeidet med tilrettelegging i klasserommet. Tiltakene bør involvere jevnaldrende, være akseptable og oppleves som effektive (Moore et al., 2017).

Moore et al. (2016) gjennomgikk kvalitativ litteratur knyttet til opplevelsen av, og holdninger til, ikke-medisinske intervensjoner i skolesammenheng, for barn og unge med ADHD. Ved kritisk vurdering av 33 artikler ønsket forskerne å få innsikt i hva, hvordan og hvorfor skolebaserte intervensjoner kan være vellykket eller ikke. De fant at det er lite evidensgrunnlag knyttet til skolebaserte tiltak for elever med ADHD sammenlignet med medisinske. Funnene fra gjennomgangen viste likevel at den opplevde effektiviteten av intervensjonene var varierende, og det ble identifisert fire nøkkelrelaterte temaer. Disse fire er individualiserende intervensjoner, struktur av intervensjoner, barrierer for effektivitet og virkningen av intervensjonene. Svært individualiserte tiltak kan påvirke barnet negativt, særlig med tanke på stigmatisering og redusert selvoppfatning for elever med ADHD. Videre er det viktig at de skolebaserte tiltakene tar hensyn til den brede skolekonteksten, samt også kjernesymptomene for ADHD. Flere av studiene som ble gjennomgått indikerer barrierer for tilrettelegging, som for eksempel mangel på tid til å gjennomføre tiltak utenfor klasserommet. Resultatene fra gjennomgangen viser at helhetlige intervensjoner som tar hensyn til konteksten, og som fokuserer på relasjoner, stigma og holdninger, kan bidra til en bedre skolehverdag for elever med ADHD (Moore et al., 2016).

I 2016 gjorde Gwernan-Jones et al. (2016) en systematisk gjennomgang av kvalitativ forskning som utforsket kontekstuelle faktorer for tiltak og opplevelsen av ADHD i skolen. Studien peker på at skolen er en kontekst der behovet for å konsentrere seg og være i ro over lengre perioder, oppleves som utfordrende og det utløser symptomer på ADHD. Flere av studiene i forskningen identifiserer mangel på lærerkunnskap om ADHD, og trekker frem lærerutdanningen som et åpenbart element som trengs for å endre nettopp dette. Denne gjennomgangen av kvalitativ forskning antyder at potensielt verdifulle områder for ikke-medisinske intervensjoner for ADHD i skolen, vil være tilpasninger i klasserommiljøet i skolen, rutiner, forventninger og støtte til relasjoner. Samtidig understreker studien at stigmatisering alltid er en viktig faktor å ta hensyn til (Gwernan-Jones et al., 2016).

Det er verdt å merke seg at flere av studiene i tidligere forskning er gjennomført på skoler i Storbritannia og USA. Utdanningssystemene i disse landene er noe ulike fra Norge, men studiene gir likevel økt forståelse og kunnskap om ADHD i skolen, samt inspirasjon og hjelp til å håndtere utfordringer i skolehverdagen.

3 Metode

I dette kapitlet belyser jeg hvilket forskningsdesign jeg benyttet i dette forskningsprosjektet. Jeg viser hvordan jeg systematisk har gått frem i forskningsprosessen og begrunner valgene som ligger bak. Først og fremst gjør jeg rede for og begrunner valg av kvalitativ metode og semistrukturerte intervju. Videre presenterer jeg utvalgsprosessen, før jeg beskriver og begrunner forberedelse og gjennomføring av intervju, transkribering og analysering. Avslutningsvis beskriver jeg refleksjoner og valg knyttet til studiens kvalitet, samt på hvilken måte det har blitt tatt hensyn til etiske prinsipper.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Sæle og Hallås (2020) vil forskningsdesign innebefatte «hele den fremgangsmåten eller strategien forskeren velger for sitt prosjekt, og som tydeliggjøres i form av en forskningsplan» (s.319-320). Et godt utgangspunkt er at en skal velge det forskningsdesignet som best egner seg til å belyse problemstillingen en har utformet (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg ønsket innsikt i hvilke erfaringer lærere har med å tilrettelegge for elever med ADHD i skolehverdagen. Med det ønsket jeg informantenes opplevelser, synspunkter og tanker knyttet til tilrettelegging for denne elevgruppen. Basert på dette er det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode til datainnsamling.

Kvalitativ forskningsmetode retter oppmerksomheten mot forståelse av sosiale fenomener og hvordan vi lever vårt liv (Thagaard, 2018). Dette kan innebære å få et innblikk i hvordan personer forholder seg til hverandre, karakteristiske trekk for kulturen vi lever i, mønstre som preger måten vi kommuniser på eller forståelse av personers opplevelse om et bestemt tema eller en situasjon. Kvalitativ metode kan deles inn i fem kategorier; observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av lyd- og videoopptak, og internett (Thagaard, 2018). Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er intervju den mest brukte måten å samle inn kvalitativ data på (s.77). Dette er en metode som er svært nyttig å benytte dersom en ønsker fylldige og detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer, og ikke minst oppfatningen av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg valgte kvalitativt intervju som metode for datainnsamling da målet med dette forskningsprosjektet, innsikt i lærernes erfaringer, er i tråd med intervjuets formål.

3.1.1 Kvalitative intervjuer

Kvalitative intervjuer har som formål å få kunnskaper om andre menneskers opplevelse av, og perspektiver på, temaet som intervjuet handler om. Det intervjupersonene forteller om gjør at forskeren får innsikt i deres tanker, følelser og den forståelsen de har av sine opplevelser (Thagaard, 2018, s. 89).

Kvalitative intervjuer er et forskningsdesign som karakteriseres, i følge Kvale og Brinkmann (2009), som en samtale med struktur og et formål. Forskeren stiller spørsmål og følger opp svarene fra personen som intervjues. Dermed blir samtalen mer som en dialog der intervjupersonens egne fortellinger om sin livsverden, danner grunnlaget for å tolke betydningen av fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Intervjuet kan utformes på ulike måter, der ytterpunktene går fra lite struktur til relativt strukturert. Den ustrukturerte tilnærmingen har åpne spørsmål og ses på som en samtale om et hovedtema, mellom forsker og intervjuperson. Et strukturert intervju har fastlagt tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmålene. Til syvende og sist er det opp til forskeren å legge opp til den strukturen som vil være hensiktsmessige for det enkelte prosjektet, samt å føre intervjuet videre (Thagaard, 2018).

Det finnes både fordeler og ulemper med kvalitative intervju. I et ustrukturert intervju vil samtalen være preget av spontanitet og spørsmål som faller en inn i den enkelte situasjonen. Dette kan føre til at intervjuene blir svært ulike og at dataene en sitter igjen med er lite strukturert, samkjørende og vanskelig å sammenligne. Ved strukturerte intervju blir det veldig tydelige rammer for intervjuet der både temaet, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene er bestemt på forhånd. Dette vil gjøre at intervjuobjektene svarer på de samme spørsmålene og det blir enklere å sammenlikne svar, samtidig som det gir mindre rom for å stille oppfølgingsspørsmål og skape flyt i samtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Ifølge Ryen (2002) er det sentrale «at man ivaretar den fleksibiliteten som tema, kontekst og respondent innbyr til» (s.99). En annen ulempe kan være at det er vanskelig å utforme relevante spørsmål for den konteksten som informantene befinner seg i. Samtidig kan informantene synes det er vanskelig å svare utfyllende på spørsmålene som stilles, særlig hvis det ikke er mye snakket om i eget praksisfellesskap. Dette kalles for taus kunnskap (Polanyi, 2000).

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg innsyn i læreres egne erfaringer, tanker og opplevelser, og så på det som en stor fordel å ha intervju siden det gir meg mulighet til å komme tett på kilden til erfaringene jeg ønsket å undersøke. Videre anså jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervju. Jeg ønsket en fleksibel intervjuform med tydelige rammer for temaet, samtidig som jeg hadde mulighet til å følge opp intervjupersonenes utsagn. Ved et semistrukturert intervju vil jeg ha en viss struktur gjennom intervjuet, der alle intervjuobjektene i stor grad svarer på de samme spørsmålene. Samtidig gir det mer fleksibilitet og frihet til å stille spørsmålene som passer, og ikke minst ha muligheten til å bygge på det informantene sier og stille oppfølgingsspørsmål. På den annen side kan det også gjøre at analysearbeidet blir mer tidkrevende og jeg kan ikke bare sammenligne spørsmål for spørsmål. Det så jeg på som en utfordring jeg ønsket å ta for å kunne komme tettere og mer åpent inn i erfaringene til intervjupersonene.

3.2 Utvalg

Mitt datamateriale er registrerte svar på spørsmål fra intervju med tre lærere, som alle har erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD i grunnskolen. En viktig del av samfunnsforskningen er å velge ut hvem som skal være med i undersøkelsen, betegnet som informanter. Dette er et begrenset antall personer som jeg ønsket å få informasjon, altså data, fra. Hovedintensjonen med kvalitative intervju er å få tilgang til handlinger og

opplevelser som er relevant for problemstillingen, og ikke sammenligning av informantene (Ryen, 2002).

I forskningsprosjektet ønsket jeg å få frem læreres erfaringer med elever med ADHD i skolehverdagen. Det vil si at utvalget mitt er homogent, de er altså relativt like hverandre på flere kriterier, og dermed vil jeg trenge færre informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med tanke på problemstilling, tid og ressurser, gjennomførte jeg intervju med tre lærere på mellomtrinnet. Flere intervjuer ville ikke nødvendigvis gitt mer eller bedre data, det viktigste er den informasjonen de gjennomførte intervjuene gir (Ryen, 2002). Jeg benyttet meg av en kriteriebasert utvelgelse, det vil si at jeg valgte informanter som oppfylte spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kriteriene i mitt prosjekt var (1) de har vært lærere på mellomtrinnet i minst tre år, (2) de har erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD og (3) de har erfaring med kontaktlærerarbeid. Informantene som deltok i prosjektet er alle tre kontaktlærere på mellomtrinnet i dag, og har jobbet i skolen i mer enn ti år. Utvalget har utdanning fra høyskole og universitet, i tillegg til å ha tatt videreutdanning i ulike fag. De har gode erfaringer med å jobbe med elever med ADHD, og har gjennom yrkeslivet deltatt på diverse dagskurs i forhold til ADHD.

Proessen med å rekruttere informanter ble mer omfattende og vanskelig enn jeg hadde sett for mer. Først og fremst benyttet jeg mitt eksisterende sosiale nettverk og tok personlig kontakt med én jeg visste ønsket å delta i prosjektet. Videre er det, ifølge Thagaard (2018), hensiktsmessig med en formell kontakt med «personer som kan presentere prosjektet for det miljøet hvor vi skal utføre prosjektet» (s. 56). Derfor tok jeg kontakt med rektorer på ulike skoler i ulike kommuner, for å komme i kontakt med aktuelle lærer til prosjektet. Jeg sendte informasjon om hva prosjektet handler om, hva det innebærer å delta, retten til å kunne trekke seg og utvalget jeg ønsker å komme i kontakt med. Etter noen uker uten svar prøvde jeg å både ringe skolene og sende samme e-posten til avdelingsledere, samt direkte til lærere på mellomtrinnet. Heller ikke da lyktes jeg med å få svar. Jeg merket at tilgangen til informantene var mer utfordrende og tidkrevende enn først antatt. Erfaringene mine fra praksis tilsier at lærere ofte har mange arbeidsoppgaver, og lite tid til overs, noe jeg virkelig fikk bekreftet i denne rekruteringsperioden. Til slutt fikk jeg god støtte fra nettverket mitt, og etter et par telefoner var det to lærere som meldte sin interesse til å delta i prosjektet. Selv om det var utfordrende å rekruttere lærere til prosjektet mitt, føler jeg at utvalgte er variert og ga meg mye informasjon.

3.3 Intervjuforberedelser, gjennomføring og transkribering

3.3.1 Forberedelser til intervju

For å lykkes med intervjuene er det viktig med et godt forarbeid. Jeg satt meg derfor godt inn i konteksten for intervjuene, slik at jeg kunne stille intervjupersonene gode spørsmål som oppleves som relevante (Thagaard, 2018).

Gjennom hele desember (2023) brukte jeg tid på å tenke gjennom hvilke spørsmål som kunne være interessante å stille lærerne. Jeg brukte også mye tid på å lese faglitteratur om diagnosen, tilrettelegging i skolen og tidligere forskning på feltet, både før, under og etterkant av arbeidet med intervjuguiden. Dette gjorde jeg for å få oversikten over feltet og skaffe meg den bakgrunnskunnskapen jeg trengte for å kunne utarbeide relevante

spørsmål. Arbeidet med utforming av intervjuguiden startet i begynnelsen av januar, og den ble bearbeidet frem til den ble sendt med søknaden til SIKT. Intervjuguiden er utarbeidet etter en av modellene til Rubin & Rubin (2012, henvist i Thagaard, 2018) som de kaller «tre-med-grener-modellen» (s.95). I denne modellen representerer stammen hovedtemaet i prosjektet, mens grenene representerer mer spesifikke temaer. Det var viktig å tenke på at spørsmålene skulle bidra til at deltakeren kunne gi konkrete og utfyllende beskrivelser av sine erfaringer med temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Stammen, altså hovedtemaet, er elever med ADHD i skolen og hvilke erfaringer lærere har med tilrettelegging for disse elevene. Som mer spesifikke temaer, grenene i treet, ønsket jeg blant annet å spørre om hvordan tilrettelegging som gjøres på individnivå og på systemnivå, faglig og sosial tilrettelegging, hvilke suksessfaktorer har de opplevd, hvilke utfordringer møter de i tilretteleggingen, hvordan elevene opplever tiltakene, samarbeidet med hjemmet, og hvordan de tilrettelegger for mestring, inkludering, relasjoner og motivasjon.

Gjennom utarbeidingen av intervjuguiden hadde jeg fokus på at spørsmålene skulle være åpne, slik at de oppmuntret intervjupersonene til å fortelle om sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018). I den første fasen av intervjuet legger man grunnlaget for det som skal skje videre. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er det i denne fasen at forskeren etablerer et tillitsforhold og en relasjon til informantene (s. 80). Åpningsspørsmålene bør være enkle og ikke-truende (Christoffersen & Johannessen, 2012). Derfor startet intervjuene med spørsmål om lærerne kunne vise ett eller to undervisningsopplegg der de var spesielt fornøyde med tilretteleggingen for elever med ADHD. «Historier fra intervjupersonens liv kan fortelle mye både om personen selv og om de situasjonene hun eller han har deltatt i» (Thagaard, 2018, s. 98). Dermed bidrar spørsmålet til at lærerne innledningsvis får muligheten til å snakke om noe som de har eierskap til og er fornøyde med. På den måten blir det en myk og trygg start, der de retter oppmerksomheten inn mot temaet ut fra egen suksess. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål til undervisningsoppleggene, slik at lærerne kunne utdype hva som gjorde at de var spesielt fornøyde med nettopp det opplegget, og hvordan tilrettelegginger det ble gjort på individ- og systemnivå for elever med ADHD. Dette bidrar også til at informantene tenker over egne erfaringer og betraktninger rundt temaet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Videre fulgte jeg opp med noen bakgrunnsspørsmål der lærerne fikk fortelle om sin stilling i skolen, utdanning, arbeidserfaring og hvor lang erfaring de har med å jobbe med elever med ADHD. I hovedfasen av intervjuet ble det stilt åpne spørsmål innenfor undertemaene, før informantene avslutningsvis ble gitt mulighet til å tilføye mer dersom det var noe de ikke hadde fått sagt.

Intervjupersonene fikk tilsendt samtykkeskjemaet og intervjuguiden i forkant av intervjuene. Det valgte jeg å gjøre slik at lærerne kunne sette seg inn i formålet med prosjektet, hva det innebærer å delta, personvern og deres rettigheter, før intervjuene. På den måten fikk de informasjon om det formelle, før selve intervjuet, og vi kunne bruke mer tid på å snakke om teamene. I og med at jeg ønsket at lærerne skulle vise meg ett eller to undervisningsopplegg de var spesielt fornøyde med, var det helt nødvendig at de mottok intervjuguiden i god tid før intervjuet. Da fikk de tid til å tenke og forberede seg til intervjuet.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i februar 2024. Jeg var veldig spent før alle intervjuene fordi det var en situasjon jeg ikke er veldig kjent med fra før. På den annen side fikk jeg godt utbytte av de gode forberedelsene, som blant annet bidro til at jeg følte jeg fikk stilt gode oppfølgingsspørsmål og kom nært på informantenes erfaringer. I forkant av intervjuene ble jeg også godt kjent med intervjuguiden, som gjorde at det ikke var nødvendig å se ned på arket mellom hvert spørsmål. På den måten kunne jeg ha øyekontakt med lærerne og være en aktiv lytter. I tillegg ble alle intervjuene tatt opp med lydopptaker. Dette bidro til at jeg kunne fokusere på intervjupersonene og deres utsagn.

Intervjuene ble gjennomført både fysisk og digitalt. Å gjennomføre intervjuet på steder der informanten kan føle seg trygg er, ifølge Tjora (2021), viktig slik at man kan legge til rette for en avslappet stemning. De fysiske intervjuene ble derfor gjennomført på lærernes arbeidsplass. Dette var også et naturlig sted å møtes, da intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden til lærerne. Lærerne ordnet med et egnet rom for gjennomføring av intervjuet. Av praktiske årsaker ble ett av intervjuene gjennomført digitalt. Likevel følte jeg ikke at det gikk utover kvaliteten på intervjuet.

Alle intervjuene fløt veldig godt av seg selv. Intervjupersonene var veldig åpne og delte sine erfaringer og fortellinger. Spørsmålene i intervjuguiden var veiledende, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis, basert på informantenes svar. Intervjuene var preget av mye spontane innfall, der det ene førte til det andre. Dette gjorde at vi hoppet litt frem og tilbake mellom teamene, noe som var veldig fint da det viser hvordan mye henger sammen og påvirkes i skolehverdagen. På den annen side følte jeg at jeg mistet litt oversikt over hva jeg hadde fått svar på og ikke. Dermed var fint å ha intervjuguiden som utgangspunkt for å kunne hente opp tråden igjen.

3.3.3 Transkribering av intervju

Intervjuene ble transkribert samme dag eller dagen etter gjennomføring av intervjuet. Det så jeg på som hensiktsmessige med tanke på at jeg hadde intervjuene fersk i minnet, og jeg kunne gjøre meg notater av tanker jeg hadde om dataene underveis i transkriberingen. Jeg gjorde opptak med Nettskjema diktafon, som lagrer opptaket i et eget skjema. Nettskjema transkriberer lydopptakene automatisk, men denne transkriberingen brukte jeg bare som utgangspunkt for mine transkripsjoner. Jeg gjorde en god del endringer og fylte ut utsagnene som ble kortet ned. Jeg brukte avspillingsfunksjonen, hodetelefoner og pc til transkriberingen. For å sikre at transkriberingen ble riktig, spolte jeg mye frem og tilbake i lydopptaket.

Det er vanskelig å vite hva som er viktige temaer underveis i transkriberingen (Tjora, 2021), derfor ønsket jeg å transkribere så detaljert som mulig. Jeg tok med alt som ble sagt og prøvde å inkludere latter og andre uttrykksformer. Underveis i intervjuene hadde jeg ofte et bekræftende svar som «mhm». De fleste stedene i transkriberingen valgte jeg å ikke ta med dette, for å skape flyt i datamaterialet. Informantenes pauser markerte jeg for eksempel med tre prikker slik: (...). Jeg normaliserte transkripsjonene, som vil si at jeg transkriberte på bokmål. Lærerne snakket ulike dialekter, og dermed bidro denne «oversettingen» til anonymisering av intervjupersonene. Likevel var jeg observant på spesielle dialektord og vurderte deres betydning (Tjora, 2021). Transkripsjonene ble skrevet i separate dokumenter. Alle navn er erstattet med lærer 1, 2 og 3, så ingen av

transkripsjonene inneholder personopplysninger om informantene. Dokumentene ble lagret i min private NTNU-mappe.

3.4 Analyseprosessen

Analyseprosessen er en tidkrevende prosess som skal bidra til struktur og orden i datamaterialet. Det innebærer dermed å redusere datamengden (Ryen, 2002). Ifølge Tjora (2021) er målet med den kvalitative analysen «å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet» (s.216). Hvert intervju er med på å gi forskeren, og intervjupersonen, assosiasjoner til både teorier og til tema. Det vil si at man ganske tidlig i prosessen starter med fortolkninger og refleksjoner over egenskapene til temaene i datamaterialet (Ryen, 2002). Jeg valgte å gjennomføre alle tre intervjuene, og transkribere dem, før jeg gikk systematisk gjennom datamaterialet.

Analysen av kvalitativ data er en kontinuerlig prosess, som gjør at det ikke er noen klare skiller mellom de ulike fasene i forskningsprosessen. I det en begynner å kategorisere og systematisere data, begynner samtidig tolkningsarbeidet. Likevel finnes det litteratur som illustrer hvordan en kan gå frem i analyseprosessen (Ryen, 2002). For å systematisk lese gjennom transkripsjonene av alle tre intervjuene, ble dokumentene skrevet ut. Jeg tok meg god tid til å lese og forstå hva informantene delte. For å påvise meningsbærende informasjon, brukte jeg koding som verktøy. Å kode datamaterialet betyr at jeg setter navn på ulike utsnittet fra transkriberingen. Det kan for eksempel være å gi navn til korte setninger eller lengre avsnitt (Christoffersen & Johannessen, 2012). På utskriftene noterte jeg meg koder i marginen og markerte beskrivende utsagn. Kodene i marginen var basert på hva informantene la vekt på i sine svar. Denne fasen gjorde at jeg ble kjent med datamaterialet og skaffet meg et helhetsinntrykk. Jeg lette etter interessante og sentrale temaer for å få frem meningsinnholdet i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette førte til at jeg satt med et datamateriale brutt ned i koder. Mange velger å bruke dataprogrammer egnet for koding i denne prosessen. Jeg gjorde et forsøk på å forstå meg på et slikt dataprogram, men fant raskt ut at jeg ikke ønsket å bruke tid på å bli kjent med programmet, og valgte derfor å kode manuelt på egenhånd.

Videre i analyseprosessen sorterte jeg kodene i større kategorier, og på den måten reduserte antallet enheter, altså datamengden (Ryen, 2002). I denne prosessen så jeg etter gjentagende temaer i alle tre intervjuene, som senere kunne danne kapitler med funn og drøfting. Etter å ha blitt godt kjent med datamaterialet gjennom kodingen så jeg raskt at struktur og relasjoner var to gjennomgående temaer i alle intervjuene. I starten av denne prosessen tenkte jeg å benytte meg av svarene på flere av spørsmålene i intervjuet, for å inkludere faktorer rundt selve tilretteleggingen, som også ville ha en innvirkning. Temaene jeg kom frem til handlet henholdsvis om (1) elevenes utfordringer faglig og sosialt, (2) suksessfaktorer i tilretteleggingen, og (3) arbeid for en inkluderende skolehverdag. Etter litt drøfting med veileder, kom vi frem til at det beste ville være å ha fokus på punktene notert under suksessfaktorer i tilretteleggingen. Dette gjorde at struktur og relasjoner helt åpenbart ble to av tre hovedtemaer. Jeg gjorde en ekstra god gjennomgang av datamaterialet for å bli enig med selv om det siste teamet. Etter hvert så jeg at de to første teamene reflekterte svar på mange av spørsmålene i intervjuguiden. Svarene som da stod igjen, handlet blant annet om medvirkning og inkludering. Dermed ble dette tredje og siste hovedtema. Denne prosessen innebar altså

gjennomgang av én og én dataenhet, eller kode, og tilegnet de til tre kategorier (Ryen, 2002). Dersom en kode ikke passet i en av de tre kategoriene, noterte jeg meg den i en fjerde kategori. Den inneholdt data som var interessant og som jeg ønsket å få med, gjerne i innledning eller oppsummering. De tre hovedtemaene jeg kom frem til, er bare én av mange mulige konstruksjoner. Det er temaer som jeg tolker som sentrale ved lærernes fortellinger og erfaringer, mens en annen forsker kanskje ville kommet frem til andre hovedtemaer (Ryen, 2002).

Ifølge Ryen (2002) begynner tolkningsarbeidet samtidig som man kategoriserer data (s.147). Kategoriseringsfasen gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet og startet å tolke lærernes fortellinger. Jeg begynte å se sammenhenger, likheter og ulikheter mellom intervjuene. Etter kategoriseringen startet jeg arbeidet med å velge ut og beskrive empiriutsagnene. Jeg lagde meg en oversikt over de tre hovedkategoriene, før jeg nok en gang leste gjennom transkriberingene og markerte i tre ulike farger. En for hvert hovedtema. Jeg noterte ned direkte sitater jeg ønsket å ha med i hver kategori. Dette gjorde at jeg lettere hadde oversikt over sentrale utsagn som jeg mente representerte innholdet i kategorien. Som tidligere nevnt var det tre utfyllende og informative intervjuer, så det å velge ut utsagn synes jeg var en vanskelig prosess. Mange av empiriutsagnene handler om og forteller mye av det samme, så jeg brukte litt tid på å tolke og vurdere hvilke utvalg som var mest representative. Sitatene i empirikapitlet er direkte sitert, men tenkepauser og andre lyder er fjernet. I noen av utdragene er overflødig ord eller forklaringer fjernet. Disse endringene er markert med (...).

3.5 Studiens kvalitet

For å gjøre en god studie er det viktig å tenke gjennom hvordan jeg kan sikre kvaliteten i arbeidet. Alle mennesker vil møte verden med ulike utgangspunkt og forforståelser. Det vil si at folk vil oppleve samme hendelse på forskjellige måter. I samfunnsforskningen starter forskeren sjeldent med blanke ark. Som lærerstudent vet jeg noe om skolens rolle i samfunnet, og min forforståelse fra skolen vil kunne påvirke hva jeg finner av data og hvordan disse dataene vektlegges og tolkes (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg har jeg, gjennom egen praksis, erfart både det å være assistent i klasser der det er elever med ADHD, hatt ansvaret for barn med ADHD og tatt del i diskusjoner om ADHD-diagnosen i skolen. Disse erfaringene har gjort at jeg har kjent veldig på at jeg har for lite kunnskap om, og erfaring med, diagnosen og hvordan jeg kan tilrettelegge for elever på best mulig måte.

Det var viktig for meg å finne informanter som har erfaringer, både gode erfaringer og mindre gode erfaringer. I tillegg ville det være en fordel at informantene er gode fortellere og kommer med utdypende informasjon om sine erfaringer. Samtidig spilte det en stor rolle hvordan jeg bygget opp intervjuguiden i forkant. Intervjuguiden ble bygget opp basert på den kunnskapen jeg hadde om tilpasset opplæring, mestring og tilrettelegging fra studiet, samt ut fra det jeg leste av tidligere forskning og litteratur i forkant av intervjuene.

Innenfor kvalitativ forskning kan vi vurdere fenomenene validitet og reliabilitet. Ifølge Thagaard (2018) refererer reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene (s.187). Som forsker kan jeg argumentere for reliabiliteten ved å være konkret og spesifikk i beskrivelsen av

fremgangsmåten jeg har benyttet for å utvikle datamateriale. Det er blant annet viktig at jeg redegjør for hva som er primærdata, altså data som er atskilt fra mine egne fortolkninger. Dette gjør jeg ved å ha lærernes utsagn med tydelig innrykk i teksten, etterfulgt av lærer 1, 2 eller 3 i parentes. I tillegg til dette, har jeg også reflektert over konteksten for utviklingen av data. Hvilken relasjon jeg har til deltakerne i prosjektet, vil ha betydning for utviklingen av datamaterialet (Thagaard, 2018).

Hvor relevant datamaterialet er for å representere fenomenet avgjør validiteten (Thagaard, 2018). Det handler altså om de tolkningene som jeg har kommet frem til. For å styrke validiteten er det, ifølge Thagaard (2018), viktig å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger. I denne sammenheng har jeg fokus på å tenke kritisk gjennom hele forskningsprosessen, samt alltid begrunne tolkningene jeg gjør av datamaterialet.

3.6 Etiske prinsipper

Som forsker er det viktig å huske på at det er flere etiske prinsipper som må ivaretas. Det gjelder blant annet at informantene skal kunne bestemme over sin egen deltagelse og kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. Dette handler om informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette kom tydelig fram i informasjonsskrivet lærerne mottok i forkant av intervjuene, og ble også gjentatt muntlig i selve intervjusituasjonen. I tillegg skal jeg som forsker respektere deltakernes privatliv, og sørge for at personene som er med i forskningsprosjektet ikke kan identifiseres (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg har også plikt til å gjøre klart for dem som deltar i undersøkelsen, at dataene som samles ikke kan brukes i andre sammenhenger enn det formålet de er samlet inn for (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vil derfor ikke være noen personlige navn i forskningsprosjektet. Deltakernes navn er erstattet med lærer 1, lærer 2 og lærer 3.

4 Struktur, forutsigbarhet og faste rutiner

I de neste kapitlene vil jeg presentere og tolke representative utdrag fra datamaterialet, og drøfte dette opp mot relevant teori fra studiens teorigrunnlag. Analysen av datamaterialet resulterte i de tre kategoriene *Struktur, forutsigbarhet og faste rutiner, Relasjoner og Medvirkning og en inkluderende hverdag*. Jeg har valgt å presentere funn fra hver hovedkategori og drøfte det opp mot teori, i hvert sitt kapittel. Det vil si at jeg har tatt for meg hovedkategori for hovedkategori, og vil presentere funn, tolke og drøfte i samme kapittel.

4.1 Introduksjon til analysen

For å få et innblikk i hvordan skolehverdagen kan oppleves for en elev med ADHD, vil jeg først presentere funn knyttet til læreres forståelse av hvordan elevene opplever egen skolehverdag. Å ha forståelse for og innsikt i hvilke utfordringer elevene kan oppleve i skolehverdagen, kan være avgjørende for å gi eleven best mulig tilrettelegging, veiledning og støtte. Swanson (2007) legger blant annet vekt på læreres forståelse for behovene en elev med ADHD har, som en grunnleggende faktor for tilretteleggingen. Begreper som frustrerende, slitsom og kaotisk kom frem da lærerne ble spurt om hvordan de tror elevene opplever skolehverdagen.

- (1) Kaos. (...) Selv om det kunne være stille generelt i klassen, så kunne eleven liksom oppleve det som bråkete. (Lærer 2)

Samtidig viser funnene at det kan være svært forskjellig fra elev til elev. Blant annet forteller lærerne at det er stort mangfold blant elever med ADHD. Ingen ADHD er lik. I tillegg er ofte ADHD kombinert med en annen diagnose, noe som vil spille en viktig rolle for tilretteleggingen. Dette vises særlig i følgende utsagn:

- (2) Så er det dessverre sånn at ADHD ofte er kombinert med en annen diagnose (...) Det er en stor forskjell på å legge opp undervisningen til en som bare har ADHD, enn å ha en med ADHD og i autismspekteret. Det er en helt annen sak. (Lærer 1)

Utsagnet viser at eventuelle tilleggsvansker vil spille en stor rolle for tilretteleggingen. I følge Særsten (2019) har mer enn halvparten av barn med ADHD-diagnose også tilleggsvansker. Det vil dermed være avgjørende med god kartlegging av elevenes vansker, forutsetninger og behov for å kunne sette inn gode tiltak. For å kunne kartlegge godt trengs det kunnskaper og tilstrekkelig informasjon om diagnosen. Dette er også, i følge (Bredevangen, 2022), helt avgjørende for elevenes trivsel og mestring i skolen. Lærer 1 forteller videre at det oppleves frustrerende at de som utreder elevene ofte er

fornøyd etter at de har satt ADHD-diagnosen, og dermed stopper der. Det er dumt med tanke på eventuelle tilleggsvansker og videre tilrettelegging i skolen.

Selv om elever med ADHD er svært ulike, viser analysene at flere av lærerne opplever konsentrasjonsvansker og uro som en felles utfordring for disse elevene. Lærerne forteller at de opplever at det er mye stillesitting i skolehverdagen i dag. Dette er i tråd med Rønhovde (2018): «Hele skolens struktur og innhold står på mange måter i motsetning til oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker» (s. 178). Mye stillesitting er utførende for elever med ADHD, med tanke på kjernesymptomene oppmerksomhetssvikt, motorisk uro, impulsivitet og vansker med konsentrasjonen (Moore et al., 2017). Klasseromssituasjoner er derfor noe av det lærerne trekker frem som en faglig utfordring for elever med ADHD. Dette fordi det ofte blir stilt krav til stillesitting og fokus på hva lærerne sier.

- (3) De har en uro ved å ikke kunne sitte stille (...) må hele tiden fikle med noe for å på en måte kunne ha noe konsentrasjon. (Lærer 2)

Lærer 2 peker her på elevenes konsentrasjonsutfordringer og den konstante uroen i kroppen. Vanskene som trekkes frem av alle lærerne forteller at det er utfordrende for elevene å sitte stille over lengre tid og jobbe med mengdetreningen. Lærerne tenker her på stillesittende arbeid med oppgaver som krever konsentrasjon over tid. Med tanke på at det er vanskelig å sitte stille med mengdetrening, kan det føre til at elever med ADHD mister en del av det faglig og dermed får faglige hull. Disse vanskene er fremtredende i alle fag, og kan, ifølge lærernes erfaringer, føre til mangel på mestring dersom det ikke blir lagt til rette for. På bakgrunn av disse vanskene trekker lærerne frem viktigheten av varierte og alternative undervisningsmetoder.

- (4) Få til den variasjonen (i aktivitet) som vedkommende trenger i dem rammene vi har i dag. (Lærer 1)
- (5) Når vi jobber med vertikale tavler, diskusjoner og aktiviteter, så er de i sitt ess. Men når de skal sitte stille og jobbe med mengdetrening, så synes de det er vanskelig. (Lærer 3)

Utsagnene over illustrer viktigheten av å tilby elevene variert undervisning. Lærer 3 forteller om bruken av vertikale tavler gjennom undervisningsstrategien «Thinking Classroom». Jeg utdyper dette senere i kapitlet. Ifølge Rønhovde (2018) er det viktig å legge opp til undervisning med korte arbeidsøker og en variasjon mellom stillesittende og fysiske oppgaver. Swanson (2007) legger vekt på at en lærer viser forståelse for mangfoldet av elever når en undersøker egne undervisningsmetoder og gjør tilpasninger. Dette er også i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Opplæringslova (1998) paragraf 1-3 understreker at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Varierte undervisningsopplegg og tilpasninger til mangfoldet kan bidra til at elevene får utbytte av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet,

2017). I skolehverdagen henger elevenes faglig og sosiale læring tett sammen. Elevene skal få støtte og veiledning til sosial læring og utvikling. På bakgrunn av kjernesymptomene på ADHD trekker litteraturen på feltet frem at elever med ADHD generelt har en dårligere sosial fungering enn sine medelever (Rønhovde, 2018, s. 66). Lærernes opplevelser forteller at elever med ADHD har vansker med å forstå hva medelever egentlig tenker og mener, og dermed oppstår det ofte misforståelser.

- (6) Dem får ikke med seg ting, de misforstår ofte ting. (...) Manglende empati er ofte en side de har. Det kan være provoserende for dem som prøver å være venn med dem, at de ikke skjønner hvorfor de er lei seg, for eksempel. Det å få en medelev til å, ja, forstå seg på folk som ikke har samme empati som andre, det er krevende sport altså. (Lærer 1)

Som vi ser i utsagnet over beskriver læreren elevenes vanske med å forholde seg til andre. En annen lærer forteller om en elev som opplevde det som triggende at andre medelever så på han i klasserommet. Han hadde vansker med å tolke andres ytringer, og det at noen så på han oppfattet han som at noen mente noe stygt om han. Handlingen var derfor en trigger for sinne mot medelever. Dette kan tolkes som eleven opplevde å ta alt i verste mening med en gang, og vansker med å forstå sosiale koder og hva medelever tenker.

- (7) Jeg brukte mye tid på å lære eleven sosiale koder (...) At bare noen kommer borti deg i en garderobe, så betyr det ikke at de skal slåss. Det er kanskje trangt. Vi måtte snakke om sosiale problemer som kan oppstå. (Lærer 2)

Lærer 2 beskriver her hvordan hen tok seg tid til samtaler med eleven der hen forklarer sosiale samspillsregler og de snakker om ulike handlingsalternativer. Dermed ble det brukt tid på å støtte og hjelpe eleven til å utvikle sosiale ferdigheter, som bidrar til trygghet i det sosiale læringsmiljøet og øker troen på at andre vil deg vel (Rønhovde, 2018). Reaksjonen i utdraget kan ses i sammenheng med ADHD-elevens impulsivitet. Det å organisere seg selv, få kontroll over egen atferd og evne til selvkontroll, er ferdigheter som elevene vil trenge i skolehverdagen (Solanto, 2015). Å legge til rette for at elevene styrker disse ferdighetene er derfor svært viktig for elevenes sosiale utvikling (Ogden, 2015). Når elevene får veiledning og støtte til sosiale ferdigheter, vil elevene fungere bedre i klassen og føle seg trygge. Det er avgjørende faktorer for at å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.2 En forutsigbar skolehverdag

Et gjennomgående funn i alle tre intervjuene, er at lærerne vektlegger god struktur og faste rutiner som avgjørende for tilretteleggingen. Lærerne trekker dette frem som sentralt for å skape forutsigbarhet for elever med ADHD, som igjen fører til trygghet. Elever med ADHD har ofte vansker med selvregulering (ADHD Norge, 2016). Dette innebærer vansker med å planlegge egen læringsaktivitet og sette seg mål for utvikling.

I tillegg er det å orientere seg i læringsaktiviteten, planlegge tid og progresjon, vurdere hvilke fremgangsmåter som er hensiktsmessig underveis og veksle mellom selvstendig arbeid og samarbeid, en utfordring. «Det dreier seg ikke om manglende ferdigheter, men manglende evne til å handle ut fra sine ferdigheter» (Rønhovde, 2018, s. 133). Disse vanskene kan sees i sammenheng med at personer med ADHD viser en svikt i eksekutive funksjoner. Det vil si funksjoner som ligger til grunn for arbeidsminne, selvinstruksjon og selvregulering. Dette er funksjoner som er avgjørende i en lærings situasjon (Solanto, 2015). Fast struktur og innarbeidede rutiner vil derfor være hensiktsmessig tilrettelegging og er blant suksessfaktorer som lærerne opplever for å mestre skolehverdagen. Med fast struktur mener lærerne altså at skolehverdagen skal være forutsigbar og trygg for elevene. Den skal ikke være så rigid at det ikke er rom for variert undervisning og fleksibilitet, men rammene og reglene skal være tydelige.

- (8) Så da hadde jeg sånn system (...) da hadde jeg en tanke om at hvis jeg har en fast struktur over timen min, hele tiden, så vil de til slutt bli venn med måten jeg la opp timen (...) Og det som skjedde da, at jeg så fort at trivselen økte, fordi at de som da aldri egentlig hadde kontroll på timene, de hadde kontroll på timene, de visste hva som skulle skje, og de visste at de fikk det til, at det ikke ble testet ut noe som de allerede hadde mislyktes i. (Lærer 1)

Lærer 1 beskriver her hvordan hen la opp timene for å skape forutsigbarhet for sine elever. Det var et stort trinn der lærerne hadde bestemt at det skulle være en annen organisering i ett av fagene, og lærer 1 hadde ansvaret for en mindre gruppe elever. Ifølge lærer 1 var lekser det denne gruppen mislyktes mest med. Dermed la hen ikke opp til lekser i dette faget, heller faste rutiner som var forutsigbart. Den faste strukturen innebar gloseprøve, videre var det lesing og etter lesing var det oppgaver, og til slutt fikk de tilbake ferdig rettet gloseprøve. På den måten sikret lærer 1 seg at elevene visste hva de gikk til i dette faget, og elevene ble venn med måten timene var lagt opp på.

- (9) Jeg hadde eleven i fem år, så det var jo sånn strukturen måtte være, også forutsigbarhet, at mye av det var likt. Det var liksom en fast struktur, ja. (Lærer 2)

Analysen av lærerne erfaringer viser at gjennom rutiner og fast struktur bruker ADHD elever mindre av energien sin på å prøve å kontrollere omgivelsene og lure på hva som kommer. Dermed bidrar fast struktur til at timene er forutsigbare, noe som hjelper eleven med å skape den kontrollen som de ikke har selv. Det fører til trygghet, og trygghet fremmer læring og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å hjelpe ADHD-elever med å skape en oversiktlig og trygg hverdag er avgjørende for å håndtere skolehverdagen (Rønhovde, 2018). I tillegg har elever med ADHD konsentrasjonsvansker, og et kort vindu med konsentrasjon. Noe som, ifølge lærer 1, er en utfordring for mange elever i skolen i dag. Når elevene kjenner strukturen, mener lærerne det vil være enklere å holde konsentrasjonen den tiden det gjelder. Lærer 2 forteller videre at det var takket være god struktur og gode strategier for relasjoner, mestring og læring, bygget opp sammen gjennom flere år, som førte til at eleven

fungerte i det ordinære klasserommet. Dette viser at alle elever, uansett utfordringer, har mulighet til å lykkes i skolehverdagen dersom klasseleder legger ned et godt arbeid for å skape et miljø med plass til hver enkelt. Å finne hvilke strukturer og strategier som fungerer for den enkelte kan være tidkrevende, og kan ses i sammenheng med gode relasjoner, som jeg drøfter i neste kapittel. Når lærerene blir godt kjent med eleven, kan man sammen finne strukturene som fungerer på lang sikt.

På bakgrunn av elevenes behov for en oversiktlig hverdag, trekker lærerne frem tydelige planer for dagen og timen. Det handler i stor grad om å skape stabilitet rundt tid, sted, personer og aktiviteter. Å ha god og tydelig struktur i undervisningen over tid vil ha flere positive effekter, blant annet vil trivselen øke og det skaper trygghet for elevene ved at de vet hva som kommer.

- (10) Tavla er rett ved siden av smartboard'en, så på tavla der står det hva de skal jobbe med hver dag, når de har friminutt og hvilket fag de skal ha. Og på smartboard'en der har jeg gjort ferdig på forhånd hvilket fag de skal ha, hva som er målet for timen eller perioden, og hva som skal gjennomføres akkurat den eller de timene. (Lærer 3)

Lærer 3 beskriver hvordan hen alltid sørger for å gjøre klar dagsplaner på forhånd, for å skape en oversikt over hva som skal skje i løpet av dagen og timen. Barn og unge med ADHD har behov for å vite når ting skal skje, hvem de skal være med, hvor de skal være og hva som skal skje (Særsten, 2019). Når planene er laget på forhånd er alt klart. Lærer 3 forteller videre at dette fører til at hen slipper å stille seg med ryggen til klassen. Dette opplever hen som en suksessfaktor for elever med ADHD, og vanskelige klasser generelt.

Et annet sentralt funn er lærernes erfaringer med at det som fungerer for elever med ADHD, også fungerer for de andre elevene. Dermed har lærerne fokus på struktur i skolehverdagen som et tiltak både på individnivå, for eleven det gjelder og på systemnivå, for hele klassen.

- (11) Stort sett så har jeg funnet ut at det som funker for ADHD-elever, funker også for de andre elevene. Ikke for lange runder med hver enkelt aktivitet, men en fast struktur. Det fungerer for alle. For meg fungerer det at jeg tenker helheten i samme system. (Lærer 1)

Dette utsagnet viser hvordan lærer 1 tenker på klassen som helhet i tilretteleggingen. Ifølge Drugli (2012) er en skolehverdag med klar struktur til stor hjelp for de fleste elever, og argumenterer med at elevene på den måten vet hva som forventes av dem i ulike situasjoner. Den klare strukturen handler om tydelig start på skoledagen, gode overganger mellom aktivitetene, hensiktsmessige rutiner som etter hvert automatiseres og en klar slutt på skoledagen. Om de fysiske rammene bidrar til å fremme positivt samspill mellom elevene i klassen, er noe læreren hele tiden må vurdere. Rammene skal bidra til å skape klare forutsetninger for elevene, og for samspillet mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Dette viser også at tilrettelegging som læreren gjør på individnivå for den

enkelte eleven med ADHD, kan sees på som et godt tiltak på systemnivå for hele klassen.

Som tidligere nevnt trekker lærer 3 frem bruk av undervisningsmetoden «Thinking classroom», eller tenkende klasserom på norsk. Tenkende klasserom er en undervisningspraksis som fremmer elevenes tenkning og gir dem mulighet til å resonnerer, både individuelt og kollektivt (Liljedahl, 2023). Praksisen går ut på at elevene deles i synlige tilfeldige grupper på tre, og løser oppgaver på vertikale tavler. Elevene får da én vertikal tavle, som er whiteboard-ark på veggen, og én tusj per gruppe. Gruppene skal løse en eller flere oppgaver sammen. Oppgavene i «Thinking Classroom» har lav inngangsterskel og stor takhøyde. Det vil si at det er mulig for alle elever å komme i gang, samtidig som elevenes utfordres av kompleksiteten i oppgavene (Liljedahl, 2023). I tillegg er denne undervisningsmetoden et godt eksempel på læring i tråd med sosiokulturell læringsteori. Her skjer læring som et resultat av aktiv deltakelse i læringsaktiviteter sammen med andre elever, der elevene utvikler ideer og forståelser som man ikke ville gjort på egenhånd (Vygotsky, 1978). Lærer 3 argumenterer for at dette er en undervisningspraksis som fungerer godt for alle elever fordi det er veldig fint å kunne bevege seg, og ikke bare måtte sitte ved pulten å lytte til læreren eller gjøre oppgaver. Det gir mer bevegelsesfrihet, og elevene får samarbeidet og lært av hverandre. Ikke minst er dette en innarbeidet struktur som er forutsigbar for hele klassen.

- (12) Jeg ser jo det at når man gjør samme metoden over tid, det er jo også veldig trygt for disse barna med ADHD. Sånn at de vet akkurat hva som kommer. De vet at det blir trukket hvem de skal være sammen med, de vet at de får én penn per gruppe, de vet at den første som får navnet sitt opplest skal komme og hente pennen, de vet at alle på gruppa skal skrive. Sånne type ting da. (...) Det vil jeg absolutt si er en suksessfaktor, å ha gode rutiner. (Lærer 3)

Å jobbe med tenkende klasserom er en metode som det kan ta tid å innarbeide i et læringsmiljø. Likevel vil det etter hvert bli en fast struktur for alle elevene, der de vet hva som kommer og de vet gangen i opplegget. Tidligere i kapitlet trakk jeg frem funn som viser viktigheten av varierte undervisningsopplegg. Denne undervisningspraksisen er et eksempel på en innarbeidet metode som gir rom for variasjon mellom stillesitting og fysiske oppgaver, og det er samtidig en tydelig og fast struktur. Rønhovde (2018) er blant forfatterne som anbefaler denne variasjonen mellom rolige aktiviteter og mer fysisk krevende aktiviteter (s.175). På den annen side er dette også en løsere struktur, der det kan oppstå konflikter blant annet med hvem man kommer på gruppe med eller oppgavens vanskelighetsgrad. Klassemiljøet, som jeg kommer tilbake til senere, vil spille en viktig rolle i denne sammenhengen. En grunnleggende forståelse for ulikheter vil bidra til å øke læringsutbytte gjennom denne metoden.

Funnene presentert i dette kapitlet viser at lærerne har kunnskaper om hvor viktig struktur og forutsigbarhet for elever med ADHD. Ifølge Bredevangen (2022) er det avgjørende for blant annet elevens trivsel, at de ansatte i skolen har slike kunnskaper om tilstanden. Likevel oppleves det at lærerne har noen vansker med å sette ord på hvilke konkrete tiltak de gjennomfører i praksis. Kunnskapen om elevenes behov er til stede, men det kommer frem som noe de gjør, uten å reflektere så mye rundt det. Det

som ikke kommer fram i denne studien, er hvordan situasjonen blir med for eksempel andre lærere eller om de faste rammene er samkjørt med resten av trinnet.

5 Relasjoner

Et annet sentralt funn i empirien er at lærerne legger vekt på at det er store forskjeller fra elev til elev. Elevene er svært ulike. Det er dermed viktig å bruke tid på å bli kjent med elevene, og deres behov, for å kunne tilrettelegge på best mulig måte. Da lærerne ble spurt om hvilke tilrettelegginger de gjør på individnivå, for eleven det gjelder, forteller lærernes erfaringer om viktigheten av relasjonsbygging. Relasjoner er et innbyrdes forhold mellom to selvstendige individer og utvikles gjennom samspillet mellom mennesker (Drugli, 2012). I skolesammenheng handler det om at læreren må bli kjent med eleven og deres forutsetninger for å kunne tilrettelegge på best mulig måte. Læreren kan bidra til å fremme positive relasjoner til elevene gjennom å være villig til å jobbe med egen klasseledelse, kommunikasjon og egne holdninger (Spurkeland, 2011).

5.1 Relasjon lærer-elev

Flere av lærerne trekker fram at elever med ADHD er kule barn med mye action, som det er morsomt å være sammen med. Lærerne forteller at det ofte er ADHD-eleven man aldri glemmer. I den forbindelse er lærer-elev-relasjonen et viktig funn, som lærerne legger stor vekt på.

- (13) Det første man må gjøre når man får nye elever, det er jo først og fremst å etablere en god relasjon. At de merker at du bryr deg, og at du faktisk vil deres beste. For før du har etablert denne relasjonen, så får du ikke gjort noen ting. (Lærer 3)

Her forteller lærer 3 at en trygg og god relasjon er helt grunnleggende for å kunne hjelpe, veilede og tilrettelegge for elevene. Dette er i tråd med Moore et al. (2017) som trekker frem relasjonene til barn med ADHD som nøkkelen til suksess på skolen. Barn og unge med ADHD har behov for forutsigbarhet. Det innebærer ikke kun fast struktur og gode rutiner, som jeg trakk frem i forrige kapittel, men det innebærer også trygge og kjente relasjoner (Olsen & Mikkelsen, 2015). Elevene er avhengig av stabile relasjoner til lærere, noe som ofte kan gi sterkere motivasjon for skolefagene (ADHD Norge, 2016). Gode relasjoner er ikke bygget på en dag, og kan ofte ta lang tid. Lærer 2 fortalte om sin erfaring med relasjonsbygging:

- (14) Da jeg tok over elevens klasse, da følte jeg at det tok nesten til jul før jeg på en måte hadde mye på plass (...) Alle friminuttene gikk jo til meg og eleven hvor jeg var der for eleven. Men jeg tror at det gjorde sånn at klassen fungerte i så mange år, da. Det tror jeg, hvis du bare ofrer litt tid. (Lærer 2)

Lærer 2 prioriterer tid og velger ha fokus på å gjøre en innsats for å bli kjent med eleven. Ikke bare eleven med ADHD, men også resten av klassen. Det at lærer 2 prioriterer å bruke tid på elevene kan forstås som at hen setter seg grundig inn i barnets ståsted og deres opplevelse av skolehverdagen. Å bygge god relasjon til eleven innebærer å bli kjent med hva som trigger eleven, hvilke hindringer eleven møter og hvilke symptomer eleven har (Rønhovde, 2018). Samtidig er det minst like viktig å bli kjent med hvilke muligheter og styrker eleven har. Som tidligere nevnt er ingen ADHD-diagnoser like, så det å bli kjent med hele eleven er en forutsetning for å kunne tilrettelegge på best mulig måte.

(15) Og de har jo et sykt potensial da, bare at de vet ikke hvordan de skal bruke det før du hjelper dem. Altså, vi skal jo være veiledere. Vi må jo bare finne ut hva de kan, og så bruke de måtene da. (Lærer 2)

Lærer 2 uttrykker her at man ved hjelp av gode relasjoner kan finne ut av hvordan en på best mulig måte kan utnytte elevens styrker. At lærerne ser på elevene som ressurssterke, med masse potensial, er et gjennomgående funn i empirien. Læreres anerkjennelse av elevene og deres ressurser, kombinert med å ikke stille krav som elevene ikke kan innfri, virker positivt på elevenes selvverd. Det vil si elevenes aksept for både sine sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det kan tolkes som at lærerne hjelper elevene å sette realistiske mål, som bidrar til opplevelse av mestring. Altså opplever lærerne at det er mulig å få til svært mye ved å tilrettelegge på riktig måte. Gjør en de riktige tilretteleggingene kan det, ifølge lærer 3, føre til at det nærmest ikke blir en utfordring i hverdagen.

Relasjonsarbeid er et satsningsområde for mange lærere. Lærer 1 forteller at det er implementert i deres praksis, og noe som fungerer veldig godt. Det jobbes ofte med det som kalles for «Banking time».

(16) Det fungerer, men det er jo nok en gang tid da. Men når vi har litt tid så prøver vi å få til god banking time, ja. (Lærer 1)

Banking time innebærer at lærerne, uavhengig av om det er kontaktlærer eller ikke, setter av tid til å ha ekstra fokus på en eller flere elever. «Banking time handler om å skape en kontekst der sjansen for positivkontakt mellom lærer og elev er stor» (Drugli, 2012, s. 117). Det er viktig at banking time er på elevens premisser, og hva eleven ønsker. Det kan for eksempel være å ta ut en eller flere elever for å spille spill, prate om det som opptar elevene, ta en tur ut i skolegården eller gjøre noe hyggelig og ikke-faglig sammen. Banking time er en god måte å jobbe med relasjonsbygging på da det kan bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Avsatt tid til sosialt samspill gir dem mulighet til å kjenne på at det er godt å være sammen, selv om det til tider kan oppstå krangling og uenigheter. Gode relasjoner vil hjelpe elever med ADHD til å lykkes både faglige og sosialt, oppleve å bli sett og det kan bidra til å øke selvtilliten (Moore et al., 2017).

En lærer-elev-relasjon skal, ifølge Drugli (2012), fungere slik at den bidrar til elevenes læring (s.67). Det finnes mange måter å jobbe med lærer-elev-relasjonen på, blant annet vil god klasseledelse være en god rammebetingelse. Lærerne forteller om hvordan de jobber med klasseledelse gjennom å strukturere hverdagen med tydelige rammer og regler i klassen, de bruker tid på å bli kjent med og forstå elevens situasjon, og de bruker humor i hverdagen. At lærerne bruker tid på relasjonsbygging gjør at de blir kjent med elevene, og dermed får større innsikt i hvor elevene ligger både faglig og sosialt. Lærer-elev-relasjon bidrar altså til at lærere blir kjent med hvordan elevene lærer best, og er dermed en sentral faktor som virker inn på elevens læringsprosess. Dette funnet kan tolkes som et bidrag til at lærerne kan differensiere undervisningen og tilpasse til det nivået eleven er.

- (17) Jeg prøver å tenke at elevene hele tiden skal se hva de kan klare, helt inn i den ytterste sone. Da tenker jeg det med å gi dem hint ikke sant, og det med å jobbe med disse hvite tavlene. De har ikke lov å si svaret til hverandre, men de skal hjelpe hverandre å formidle hvordan de tenker, og lære seg til å jobbe sammen, alle sammen da. (...) Ja, de kommer ganske langt opp i den proksimale utviklingssone på grunn av det. Og så prøver jeg alltid å ha oppgaver som er enkle nok, men ikke for enkle heller. (Lærer 3)

Lærer 3 forteller her hvordan bruken av hvite tavler, som er en del av undervisningsmetoden tenkende klasserom, bidrar til faglig utvikling for elevene. Funnet viser at lærer 3 legger vekt på læring gjennom praksisfellesskap der elevene sammen utvikler tanker, ideer og forståelse. Dette er i tråd med Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, der læring betraktes som et sosialt fenomen (Vygotsky, 1978). I tillegg trekker lærer 3 frem at elevene hele tiden skal ha noe å jobbe med og utfordres i det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen. Lærer 3 har altså fokus på å legge opp til en undervisningspraksis der elevene får veiledning og støtte, i form av hint og oppmuntring, slik at de kan være medspillere og bidragsytere i utviklingen av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Disse funnene kan også ses i sammenheng med Rønhovde (2018) sine føringer for en undervisningspraksis for elever med ADHD. Hun understreker viktigheten av å ta «utgangspunkt i barnets vansker og legge opp en pedagogikk som bidrar til at det får benyttet sine sterke sider og kompensert for sine svakere sider» (s.124).

En annen fase hvor lærerne er oppmerksomme på eleven og sikrer faglig mestring, er hjelp til igangsetting. Gjennom lærer-elev-relasjonen er dette blitt kommunisert som et behov, som lærerne følger opp. Eleven får støtte til å rette oppmerksomhet og konsentrasjon til oppgavens innhold. Det å støtte opp om elevens evne til mestring er, ifølge Rønhovde (2018), et av de viktigste pedagogiske strategiene (s.26). Hvis eleven det gjelder får et lite «push», er erfaringen til lærerne at eleven ofte kan klare seg fint.

- (18) Hvis eleven får hjelp til å komme i gang, da er veldig mye gjort. Det at de forstår at de gjør oppgaven riktig (...). Hvis han bare har den der igangsetteren, så kan han sitte og jobbe ganske lenge egentlig. (Lærer 3)

I dette utsagnet forteller lærer 3 om hvordan hen bruker å hjelpe eleven med ADHD med å komme i gang med individuelle oppgaver, som et tiltak for faglig læring. Det kan tolkes som at det handler om en bekreftelse på at en har forstått oppgaven, og veilede eleven inn på riktig spor. Samtidig kan det ses som et godt eksempel på en god lærer-elev-relasjon. Her kjenner læreren hvilket behov eleven har når det kommer til selvstendig arbeid med oppgaver. På den annen side er det ikke alltid en lærer har muligheten til å følge opp like godt. Lærer 3 legger til at det er vanskelig å hjelpe alle i gang samtidig, når man har en håndfull elever som av ulike grunner trenger hjelp til å komme i gang. Det vil med andre ord være en fordel de gangene man har mulighet til å være to lærere i klasserommet, men dersom man er alene, erfarer lærer 3 at man fort kan få dårlig samvittighet. Det er nettopp dette, tid og ressurser, som lærerne opplever som utfordrende med tilretteleggingen. Ofte kunne en lærer trengt å være flere voksne i klasserommet, slik at en fikk muligheten til å følge opp elevene enda litt tettere. Dette henger også sammen med lærerens opplevelse av at de ikke har nok tid til å oppfylle alle arbeidsoppgavene. Lærer 1 forteller om tid og ressurser som en viktig faktor for suksess:

- (19) Det er når vi har nok ressurser, det er da du opplever suksess. Når du har muligheten til å følge opp dem som trenger det. Bittelitte gran mer (...). For det er, nei, midlene i dag, som blir gitt i norske skoler, holder knapt til en A4 elev. (Lærer 1)

Dette utsagnet viser at lærerne opplever å lykkes bedre med oppfølging av alle elever, dersom behovet ressurser og tid oppfylles. Det tolkes som at lærerne da får bedre kapasitet til å se hver enkelt elev og deres behov, samt jobbe tettere med relasjonsbygging. Samtidig kan det ses på som et behov på systemnivå, for at lærerne i større grad skal få muligheten til å lykkes med tilrettelegging for elever med ADHD.

Et annet aktuelt funn når det gjelder relasjoner, er lærernes opplevelse av at gode relasjoner bidrar til å lese elevens dagsform. Lærer 2 fortalte om hvordan hen håndterte utfordrende dager:

- (20) Hvis jeg på en måte opplevde at han hadde en dårlig start på dagen, så kunne jeg si «vet du hva, i lillefri sitter vi inne og spiller spill, for jeg vet at hvis du går ut nå, så kommer du til å havne i konflikter eller situasjoner du ikke vil. Vi har det hyggelig og gjør sånn at neste time blir fin, og så tar vi en ny avgjørelse etter der igjen om du skal gå ut i neste friminutt». (Lærer 2)

Her forteller lærer 2 hvordan hen prioriterer tid til relasjonen, og ikke minst tilrettelegging hen gjør for å veilede og støtte eleven i skolehverdagen. Rønhovde (2018) legger vekt på dette med åpen dialog og kjennskap til hverandres hverdag. I kombinasjon med å ta seg god tid, vil dette bidra til å unngå misforståelser. I situasjonen lærer 2 forteller om, gjør hen enkle grep for å at eleven skal få mulighet til å hente seg inn igjen, og unngår eventuelle hendelser som kan bidra til negative relasjoner på skolen. Dette utsagnet viser også lærerens evne til å se eleven og dets behov. Ifølge ADHD Norge trenger eleven «en lærer som greier å lese eleven, oppmuntre når det

trengs, og kan justere kravene etter elevens muligheter akkurat den dagen» (s.29). Selv om eleven kanskje ikke er klar over sitt eget behov, vil det være positivt å ha trygge voksne som vil gi den hjelpen eleven trenger for å kunne utvikle seg (Rønhovde, 2018). Funnet er dermed et godt eksempel på tilrettelegging lærerne gjør på individnivå, for eleven det gjelder.

Funnene over viser hvordan det nære forholdet i en lærer-elev-relasjon og lærerens evne til klasseledelse, kan bidra til økt forståelse av hva som skjer i klasserommet. Dette støttes av blant annet Drugli (2012), som er blant forfatterne som trekker frem de positive aspektene ved gode relasjoner. «Gode relasjoner mellom lærere og elev legger forholdene til rette for at elevene skal kunne oppleve faglig og sosialt utbytte, både på kort og lang sikt» (Drugli, 2012, s. 66). Dette er særlig viktig som støtte for elever med ADHD, som trenger hjelp og veiledning for å kunne utvikle seg (Rønhovde, 2018). Kunnskapen om elevene gjør det mulig å skape variasjon i undervisningen. På den måten blir også prinsippet om tilpasset opplæring gjennomført. Mangfoldet av elever i skolen blir tatt hensyn til og opplæringen skal være for alle (Uthus, 2020). Noen elever liker for eksempel å jobbe med gruppearbeid, mens andre liker å lage PowerPoint av fagstoffet. Å gi elevene mulighet til å velge, kan være et positivt tiltak, slik utsagnene forteller:

- (21) Andre ting som funket godt, både for eleven med ADHD og mange andre elever, det er to valg-systemet. At vi legger opp til to valg, det kunne være, hvis vi skulle skrive da, ikke sant. Så kunne valget være: 1. at jeg skriver første setning, du skriver andre, også annenhver. Eller 2. vi kan bruke et skriveprogram på iPaden i stedet for skriveboka. Skrivning blir det jo, men eleven fikk velge om han ville gjøre alt selv på nettbrett, eller om vi skulle skrive annenhver setning i bok. Og sånn jobbet vi i alle timer. To valg. (Lærer 2).

Lærer 2 forklarer hvordan de tilrettelegger ved bruk av to-valg-system. Eleven med ADHD får velge mellom to måter å jobbe med skolearbeidet på. Begge valgene sikrer at elevene får arbeidet med målet for timen, men det kan tolkes som om det oppleves mer motiverende når eleven selv får velge hvordan oppgaven skal utføres. To-valg-systemet kan ses på som en støtte i forhold til elevens eksekutive vansker. Disse vanskene fører til at elever med ADHD blant annet kan ha vansker med å planlegge og gjennomføre oppgaver (Statped, 2022). Ved at læreren veileder i oppstarten av en oppgave vil hjelpe eleven med å komme i gang, få oversikt over oppgaven og gjøre arbeidsoppgavene forutsigbare.

- (22) Så er det noen ganger jeg lar de velge da. At jeg plasserer dem rundt omkring i klasserommet og i mediateket og i gangen. At noen jobber alene. De kan sitte sammen på grupperom. Noen jobber to og to. Noen jobber sammen i gruppe. Og da ser jeg at eleven med både ADHD og Tourettes, han strever uansett i sånne samarbeidsøvelser. Men de andre som har ADHD de fungerer bra i gruppearbeid.

Utsagnene uttrykker hvordan lærer 2 og lærer 3 de tar hensyn til mangfoldet og bygger undervisningen på deres kunnskap om hvordan elevene lærer på ulike måter. Det kan tolkes som at lærerne har tilegnet seg denne kunnskapen gjennom å bygge gode relasjoner til elevene, og bygget tillit i læringsprosessen. Begge utsagnene viser også hvordan lærerne implementerer elevmedvirkning i undervisningen. Dette utdyper jeg videre i kapittel seks. Disse utdragene viser noe av det Drugli (2012) trekker frem i arbeidet med relasjoner i skolen: «Relasjoner alene er ikke nok i skolehverdagen. Relasjonen mellom lærer og elev skal fungere slik at den bidrar til elevens læring» (s.67).

Dette kapitlet har fokusert på lærernes arbeid med lærer-elev-relasjonen. Funnene viser den enkelte læreres erfaringer med relasjonsbygging med sine elever, altså tilrettelegging på individnivå. Likevel er det ikke sikkert elevene vil ha like gode relasjon til alle lærerne. Dersom læreren blir syk, slutter eller det kommer inn vikar, vil det være nødvendig at eleven med ADHD har andre kjente, trygge og nære voksenpersoner å støtte seg på (Rønhovde, 2018).

5.2 Klassemiljø – tilhørighet og holdningsarbeid

Funn fra alle tre intervjuene viser at lærerne prioriterer tid for å arbeide for et trygt og inkluderende læringsmiljø. Opplæringslova (1998) paragraf 9a-2 handler om elevenes rett til å ha et trygt og godt skolemiljø. I den nye opplæringsloven innføres også begrepet inkludering i denne paragrafen. Paragraf 12-2 i ny opplæringslov 2024 sier at skolemiljøet skal fremme inkludering, i tillegg til helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2023). Å jobbe for at læringsmiljøet skal være trygt er viktig for at læring skal skje. Det er i tråd med overordnet del av læreplanverket, som trekker frem at det vil hemme læringen dersom elevene føler seg utrygge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreren har stor betydning i dette arbeidet. Ifølge lærernes fortellinger i intervjuene vil måten elevene møter hverandre på, være avhengig av hvordan lærerne er som klasseledere og hvor flinke de er til å jobbe med relasjonsbygging. Ifølge Drugli (2012) har klasseledelse å gjøre med «hvordan lærere kommuniserer med gruppen av elever, og vil lage en ramme for relasjonen med den enkelte elev» (s.34).

- (23) For det første er du som klasseleder avgjørende for hvordan medelever ser ADHD-eleven. Du som klasseleder må signaliserer at du setter pris på alt kaoset (...) Men det er jo klart at det må være på elevens spilleregler. Hvis du er sint og sender signal på at du er utålmodig med eleven, da blir resten av klassen utålmodig. Men hvis du signaliserer at du setter pris på, du er det artig å være sammen med, det kaoset ditt, det gjør oss bedre (...). Så bruke energien dem har og de superkreftene de har i den energien der, og får resten av gjengen til å sette pris på energien, det er kjempeviktig, synes jeg. (Lærer 1)

Dette er lærer 1 sin fortelling om en ADHD-elev som alltid var den som skulle provosere læreren. Eleven klarte aldri å være stille i timene, men var likevel en veldig smart elev. Lærer 1 begynte å bruke energien til denne eleven på en positiv måte. Lærer 1 prata, eleven responderte, også responderte lærer 1 på det igjen. Det ble som et slags skuespill som alltid holdt et faglig nivå, der eleven selv ikke var klar over at det var læreren som

hadde regien. Lærer 1 forteller at disse timene hadde vært kjedelige hadde det ikke vært for denne eleven som spilte på lag med hen. Alle elevene gledet seg jo til disse timene, der det ble en «battle» mellom læreren og eleven, på en morsom, spennende og lærerik måte. I denne fortellingen er lærere 1 en tydelig klasseleder og en god rollemodell for elevene. Elevene ser hvilke holdninger læreren møter den energien eleven kommer inn i timen med, og bruker det til en fordel for alle. På denne måten er læreren bevisst på sin egen profesjonalitet og holdninger til eleven, i tillegg til å se eleven for den de er, noe som bidrar til å styrke relasjoner (Rønhovde, 2018). Lærer 1 sin erfaring kan også ses i sammenheng med Bredevangen (2022) sitt debattinnlegg om manglende kunnskap om ADHD i skolen. Der understreker hun at en «ikke-triggende» håndtering er nøkkelen til gode relasjoner, der læreren både forstår og opptre i henhold til elevens utfordringer. At en lærere viser forståelse for ADHD-diagnosen og gjør tilpasninger slik at undervisningen passer mangfoldet av elever er en grunnleggende faktor for tilretteleggingen for elever med ADHD i skolen (Swanson, 2007).

Opplæringslovens formålsparagraf fremhever blant annet at skolen skal møte elevene med tillit og respekt, og motarbeide alle former for diskriminering (Opplæringslova, 1998). Både lærere og elever møter et rikt mangfold i skolen, og det vil derfor være behov for holdningsarbeid for å skape et trygt og inkluderende klassemiljø med aksept for ulikheter.

- (24) Vi jobber veldig mye med klassemiljø. Har mye samtaler i klassen. Vi har snakket veldig mye om ulike behov i klassen. Vi snakker om hørselstap og rullestol, og forskjellige funksjonshemminger (...). Det å ikke kunne styre all energien sin. De som er urolige har jo veldig lyst til å ikke være urolige. Så vi må være rausere overfor hverandre, og tåle at vi er ulike. (Lærer 3)

Lærer 3 forteller om hvordan de setter av tid til å snakke med barna om ulikhet, ved hjelp av praktiske eksempler fra virkeligheten. Dette bidrar til elevens forståelse for at vi alle har ulike behov og forutsetninger. Ved slike samtaler gir det rom for at klassen kan prate om det som kan oppleves som vanskelig. Å prate om forskjeller vil bidra til at elevene får en større forståelse for mangfoldet og de vil i større grad godta spekteret av menneskelig variasjon (Rønhovde, 2018). Rønhovde (2018) støtter måten lærer 1 beskriver arbeidet med holdningsarbeid. Gjennom å sammenligne blant annet hyperaktivitet med andre funksjonsnedsettelse, viser det medelevene at problemene ikke skyldes et ønske fra ADHD-eleven om å være «slem», men at det er elevens handikap, noe han eller hun sliter med (s. 145-146). Mange elever har kanskje hørt om ADHD, men vet ikke hva det vil si og innebærer. I mange tilfeller kan det derfor være fint at klassen får lære om hva det vil si å ha ADHD.

- (25) Jeg mener jeg fikk noen lenker fra BUP, som utredet eleven. I de lenkene var det video som jeg skulle vise til klassen. Og da fikk den eleven det gjaldt da, som hadde fått diagnosen, han fikk velge om han ville være inne eller ute (av klasserommet), sånn at klassen ble kjent med hans diagnose da. Så da var det video, og samtale spørsmål ved siden av. (Lærer 2)

Slik lærer 2 beskriver det, fikk klassen på denne måten lære om diagnosen ADHD. Med samtale spørsmålene i etterkant åpnet det for at klassen snakket om at alle lærer på forskjellige måter. I denne klassens tilfelle, innebar det at eleven som hadde fått ADHD diagnose blant annet måtte sitte på samme sted hele året, mens de andre måtte flytte på seg. Elevene lærte at det var et behov han hadde, samtidig som at det er fint og lære å sette pris på mangfoldet. På samme måte kan dette funnet tolkes dit hen at åpenhet og kunnskap vil bidra til større aksept. Dette uttrykker også lærer 3:

- (26) Jeg tenker at hvis man er åpen om det, så har jeg inntrykk av at det er mye større aksept både blant barn og voksne en hvis man ikke forteller om det. Og så er de andre elevene også forskjellige på sine måter. (Lærer 3).

Slik lærer 3 uttrykker her vil det å dele kunnskap om ADHD-diagnosen, være åpen om hvordan det påvirker skolehverdagen og dele erfaringer, virke positivt for å øke medelevers og voksnes forståelse og aksept overfor barnet med diagnose. Dette kan tolkes som at holdningsarbeid knyttet til økt kunnskap overfor barna som ikke har ADHD, vil være et nyttig tiltak (Særsten, 2019). I forlengelse av dette forteller lærer 3 om hvordan de har fokus på det sosiale hver uke:

- (27) Vi har jo en sosial plan, hvor vi jobber for eksempel med sinnemestring, samarbeid, det å være en god lytter. Vi har sånne forskjellige prosjekter, eller uker med disse tingene. Vi har fastsatt på ukeplanen at vi skal ha minimum en halvtime med dette, som vi kaller klassering. Men med de vanskelige klassene jeg har, så har vi veldig ofte mye mer. Vi må jo på en måte ta litt av KRL, litt av norsk, og litt av samfunnsfag, til å skape raushet, inkludering i klasserommet da. (Lærer 3).

Lærer 3 forklarer i dette utsagnet hvordan trinnet hver uke jobber med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene. I dette arbeidet etterstrebes det holdninger som respekt for hverandre, anerkjennelse for ulikheter og raushet i møte med andre. Dette samsvarer med overordnet del av læreplanverket, som sier at «elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Flere av lærerne forteller at de jobber bevisst med slike temaer fra uke til uke. Med tanke på den mangfoldige skolen er dette arbeid som lærerne opplever som viktig en viktig del av hverdagen. Slike funn viser at lærerne jobber for å fremme både trivsel, læring og inkludering, i tråd med gjeldene opplæringslov §9a-2 og ny opplæringslov §12-2 (Opplæringslova, 1998, 2023).

Lærer 2 forteller også om sitt fokus på å skape et trygt klassemiljø der mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Da lærer 2 tok over klassen hadde eleven med ADHD vært lite inne i klasserommet. Dermed prioriterte hen tid til å bygge en relasjon til eleven som bidro til, slik hen erfarte det, å stoppe elevens utagerende atferd i klasserommet. På den måten bygget hen rundt eleven for å skape et trygt klassemiljø som kunne tåle at eleven var seg selv, selv med en ADHD-diagnose. Et av tiltakene som lærere 1 satte i gang for å styrke miljøet i klassen var «hyggetimen».

(28) Jeg hadde jo hyggetimen fra tredje og ut syvende klasse, hvor jeg hver fredag hadde spill (...) for at de skulle ha den sosiale biten, og alle kunne spille og være barnslige, og ikke tøffe som de typisk skulle være i syvende da. (Lærer 2)

Dette utsagnet viser hvordan lærer 1 jevnlig over flere år har hatt en tradisjon med elevene, der de får spille spill og gjøre hyggelige ting på slutten av en skoleuke. Hyggetimen er med å bidra til at elevene føler tilhørighet til klassen og styrker fellesskapet. Å føle tilknytning og tilhørighet er en forutsetning for å lære og utvikle oss (Statped, 2022). I tillegg kan dette funnet tolkes som sosial trening for eleven med ADHD. Som tidligere nevnt er ofte det sosiale en del av elever med ADHD sine svake sider. Derfor kan et positivt tiltak være nettopp sosial tilpasning (Rønhovde, 2018, s. 153). I situasjoner som hyggetimen får elevene mulighet til å bare være sammen og gjør noe ikke-faglig. Samtidig får elevene utviklet sin sosiale kompetanse, som handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger en bruker i samhandling med andre (Olsen & Mikkelsen, 2015). På denne måten arbeider lærer 2 med å skape et klassemiljø der det er plass til eleven med ADHD å være seg selv, og føle tilhørighet til klassen.

Skolen skal ikke bare være en arena for faglig mestring, men også en arena for sosial mestring (Olsen & Mikkelsen, 2015). En viktig del av skolens arbeid for et trygt skolemiljø, er nettopp dette med å jobbe systematisk med sosial læring. Det innebærer blant annet at elevenes identitet, meninger og holdninger blir til i samspillet med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil dermed si at elevenes faglige og sosiale læring og utvikling henger tett sammen og spiller sammen i skolehverdagen. Funnene om sosial læring kan ses i sammenheng med sosiokulturell læringsteori, der læring betraktes som et sosialt fenomen (Vygotsky, 1978). Det er gjennom praksisfellesskapet elevene utvikler tanker, ideer og forståelse som man ikke ville gjort alene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lærer 2 implementerer sosial læring i sin undervisningspraksis:

(29) Hvis det var noe som skjedde ute i friminuttet da, så kunne det kanskje bare være fem elever som var involvert, men jeg tok det opp i plenum sånn at alle skulle lære av situasjonen. Ikke for å henge de ur, men mer for å på en måte finne ut «Hva kunne vi gjort? Hva skulle vi gjort annerledes i den situasjonen? Da vet vi at x blir sint hvis du kommer borti. Kan vi klare å la være å komme borti?» Slike ting da. (Lærer 2)

Utsagnet til lærer 2 viser hvordan det arbeides med å ta tak i situasjoner som oppstår blant elevene i skolehverdagen. Lærer 2 forteller at klassen sammen drøfter hva som skjedde og hva som kunne vært gjort annerledes, samt hva klassen lærte av situasjonene. Dette kan tolkes som at klassen i fellesskap kommer frem til alternative løsninger, samtidig som elevene øves på å være beviste på valgene man tar og konsekvensene av det. Disse samtalene bidrar til å fremme kommunikasjon og samarbeid mellom elevene, evne til å lytte til andre, argumentere for egne meninger og søke løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg nevnte tidligere at lærer 2 arbeidet med å lære eleven med ADHD sosiale koder. De felles diskusjonene bidrar til utviklingen av sosiale ferdigheter også for eleven med ADHD.

Utsagn 28 og 29, viser hvordan lærerne tilrettelegger på systemnivå, for hele klassen. Det er viktig for lærerene å skape et miljø som tåler at alle på skolen er ulike, og der elevene, ifølge lærer 1, ikke trenger å være noe annet enn seg selv. Et inkluderende læringsmiljø på skolen vil ikke bare være et tiltak for at eleven med ADHD skal føle seg som en del av fellesskapet, men også for eleven med dysleksi, eleven med matematikkvansker, eleven med skilte foreldre, minoritets elever og så videre. Alle elever har ulike erfaringer, forkunnskaper og behov, det er skolens jobb å gi alle elever likeverdige muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6 Medvirkning og en inkluderende skolehverdag

Det tredje sentrale funnet i empirien er lærernes erfaringer med medvirkning og inkludering. Ifølge Overordnet del av læreplanverket skal skolen «forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette innebærer at elevene skal oppleve hva demokrati betyr i praksis, de skal få erfaring med demokratisk deltakelse gjennom å bli lyttet til i skolehverdagen, ha en reell innflytelse og ha muligheten til å medvirke i avgjørelser som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er blant annet nedfelt Barnekonvensjonen (1989), artikkel 3 og 12. Her kommer det frem at alle barn har rett til å bli hørt, ytre sin mening og medvirke i alt som gjelder dem selv.

Et gjennomgående funn når det kommer til medvirkning, er lærernes erfaringer med jevnlig samtaler sammen med eleven det gjelder. På denne måten vil lærerne kunne sette seg inn i elevens ståsted og få et innblikk i hva som virker for eleven. Ifølge Spurkeland (2011) er det «først og fremst gjennom dialogen at elevmedvirkning blir ivarettatt» (s. 40). Lærerne legger vekt på et ønske om å snakke med elevene, og ikke til dem.

- (30) Jeg hadde samtaler med eleven. Først og fremst i forhold til hva eleven følte at han hadde behov for inne i klasserommet (...) Så han fikk lov å være med og bestemme, sånn at han følte selv at han hadde litt sånn medvirkning på hva som fungerte for han da. Også hadde han også alltid avtale om å kunne gå ut da, med en assistent eller noe (...) Men det var jo selvfølgelig enkelte situasjoner hvor kanskje jeg måtte bestemme hva han skulle gjøre. Men det var jo på grunn av dagshumor også, da. (Lærer 2)

Dette funnet viser hvordan lærer 2 benytter seg av samtaler for å ha en åpen dialog om hva eleven selv føler fungerer og ikke fungerer. Som lærer kan en sette i gang ulike tiltak for å hjelpe elever å mestre, fungere og føle seg inkludert i skolehverdagen. Likevel er en avhengig av dialog med eleven for å kunne få et innblikk i hvordan tiltakene oppleves og fungerer for eleven(e) det gjelder. Å gi elevene medbestemmelse, deltakelse i beslutningsprosesser og gode begrunnelser for valg som tas, bidrar til å fremme motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene (Eget arbeid, 2023, s. 5). Paragraf 10-2 i ny opplæringslov, lovfester blant annet elevenes rett til å ytre sin mening (Opplæringslova, 2023). Dialogen, og samspillet mellom lærer og elev, er også sentralt i sosiokulturell læringsteori. Gjennom dialogen kan læreren veilede og støtte elevene frem til kunnskap og fremgangsmåter, og dermed til å mestre aktivitetene på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samtidig er det viktig å huske på at elevene ikke skal være passive mottakere av informasjon, men delta aktivt i prosessen.

Samtidig vil, som lærer 2 også nevner i utsagnet over, retten til å bli hørt være i samsvar med alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989). Det vil si at det vil være

tilfeller der læreren må bestemme. Lærer 1 erfarer å sette spørsmålstegn ved at elevens stemme er kommet litt for langt frem i skolehverdagen i dag.

- (31) I forhold til når jeg startet som lærer, var nå egentlig det pedagogiske ofte noe som du som lærer bestemte. I dag er elevens stemme mye mer fremme. Nå er den så langt fremme at jeg ofte stiller spørsmål om den er alt for langt fremme, elevens stemme. Hvordan, ja, hvordan kan en 10-åring være i stand til å tenke gjennom hva som er best for læringsutviklingen sin rundt diagnosen? (...) Ja, elevens stemme skal høres, og ja det er nå aldri en elev som er lik. Så jeg tilpasser alltid etter hva slags elev det er. Men jeg må også følge min tro på hva som fungerer. (Lærer 1)

Lærer 1 uttrykker her at det kan være vanskelig for eleven å vite hva som er best for en selv. Utsagnet kan tolkes med fokus på det pedagogiske, og at lærer 1 opplever det som vanskelig for en 10-åring å vite hva som er best for læringsutviklingen sin. Likevel vil medvirkning handle om mye mer enn det kun det pedagogiske og faglige. Veiledning og støtte fra lærere er uansett grunnleggende for læringsutvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gjennom at eleven får muligheten til å være med i diskusjoner og bli hørt i situasjoner som omhandler en selv, kan eleven i samråd med lærer prøve seg frem for å finne ut hvilke måter som gjør at eleven lærer best. Dette er også nøkkelen til å lykkes med å tilpasse undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). La elevene få dele sine interesser, slik at læreren kan bygge undervisningen og læringen på det som opptar elevene og det de kan fra før. Det kan også handle om andre ting enn nødvendigvis den faglige biten. For eksempel kan det være at eleven forteller at han opplever det som tryggest å ha en fast plass i klasserommet, eller at han klarer å konsentrere seg så lenge før han trenger å bevege på seg. Dette er behov eleven har. Til syvende og sist handler medvirkning mye om å bli kjent med eleven, elevens interesser, bygge gode relasjoner og sammen finne de strategiene som fører til faglig og sosial mestring for eleven over tid. Samtidig er det lærere som er den profesjonelle parten, og skal bidra til at eleven mestrer, lærer og utvikler seg. Meld. St. 21 (2016-2017) trekker frem behovet for at lærere både har pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse for å kunne gi elevene mulighet til å oppleve mestring og føle seg inkludert i skolen (s.26). Lærere må også følge sin tro på hva som fungerer, slik som både lærer 1 og lærer 2 trekker frem i utsagnene. Det er viktig å finne en den gylne middelvei mellom elevmedvirkning og pedagogiske avgjørelser.

Som tidligere nevnt er ingen ADHD lik, og det vil dermed være svært ulikt hva hver enkelt elev har behov for. En hyperaktiv elev vil for eksempel trenge flere pauser og avbrekk, mens en elev med uoppmerksom type heller trenger hyppige bytter av oppgaver (Bredevangen, 2022). En form for medvirkning i tilretteleggingen for elever med ADHD kan, slik som lærer 3 forteller, være å ha avtaler med eleven dersom det oppstår uro.

- (32) Den ene eleven hos meg, han har en strikk rundt stolen, som eleven sitter og sparker i. Det vet jeg også fungerer bra. Også har vi en avtale, to av elevene er sånne som kan reise seg fra stolen, gå bort til vinduet, for vi har en sånn høy vinduskarm. Så får de lov til å gå bort der hvis de kjenner at det blir lenge å

sitte og jobbe eller lytte. Da går de frem og tilbake i den vinduskarmen. (Lærer 3)

Tilretteleggingen lærer 3 beskriver her går på en individuell avtale som to av elevene med ADHD har. En strikk rundt stolen kan forstås som et hjelpemiddel som bidrar til at elevene får utløp for uro, og samtidig hjelper den eleven å klare og holde fokus i undervisningen. Flere steder i litteraturen anbefales det å lære opp elevene til å kjenne når det er på tide å ta pause eller komme seg ut av en situasjon som blir overveldende (ADHD Norge, 2016; Rønhovde, 2018; Sanne & Flaten, 2012; Særsten, 2019). Da er det viktig at forholdene er lagt til rette slik at elever med ADHD får mulighet til å få et avbrekk fra skolearbeidet, slik lærer 3 forteller om vinduskarmen, eller trekke seg tilbake, for eksempel på et egnet grupperom. Dette er eksempler på tilrettelegging som er blitt kommunisert gjennom dialog, samtaler og åpenhet om behov, sammen med eleven. Det er også et resultat av god relasjon og tillit i bunn, og et eksempel på at eleven har fått medvirke i tilretteleggingen.

Når lærerne forteller om medvirkning, trekker de frem god kommunikasjon med foreldre, og hvilken påvirkning de har i forhold til tiltakene som gjøre. Foresatte er de som kjenner barnet best, og vil dermed være en viktig ressurs i tilretteleggingen (ADHD Norge, 2016). Et godt og tett samarbeid handler om å sammen støtte opp arbeidet for elevens beste og sørge for mest mulig like holdninger, rammer og forventninger i skole og hjem (Rønhovde, 2018). Dette bidrar til mer forutsigbarhet for eleven med ADHD. Samtidig vil det være godt for eleven å vite at det er god kontakt mellom skole og hjem.

(33) Det jeg pleier å gjøre er at jeg pleier å observere litt i starten for å bli kjent. Så tar vi ganske tidlig et møte med både foreldre, barn og meg, for å finne ut av hvordan vi kan legge til rette. Så eleven å diskutere hva som skal stå i planen. Og foreldre er med på å sette tiltakene. (Lærer 3).

(34) Om foreldrene har innvirkning på tiltakene ja. Ja, jeg fortalte alltid hva jeg drev med, og de fikk jo si ja eller nei. Men det var det at de stolte såpass mye på meg da, det gjorde at jeg hadde veldig mye handlingsrom i forhold til hva vi kunne gjøre da, og hva vi kunne snakke om da. (Lærer 2)

Utsagnene viser hvordan lærerne beskriver kommunikasjonen med foresatte til eleven med ADHD. Lærerne forteller at de åpner for dialog om skolehverdagen og innspill til hvilke tiltak som skal settes inn. Både foresatte og eleven får dermed medvirke i avgjørelser som blir tatt, de har en åpen dialog og arbeider sammen med hvilke strategier som fungerer og, eventuelt, ikke fungerer. Lærer 2 forteller videre om bruken av sms og telefon til foresatte ved behov, både på gode og dårlige dager. Da får ikke foreldre bare høre om de negative tingene, men også der eleven lykkes. Godt samarbeid mellom skole og hjem vil være god støtte for alle parter og det kan bidra til å forbedre tilretteleggingen (Moore et al., 2016).

På den annen side er det svært ulikt hvordan foresatte handler, og et godt samarbeid er ikke alltid en selvfølge. Noen lærere opplever et godt samarbeid og god tillit til foresatte

til eleven det gjelder, mens andre erfarer å møte mer utfordringer når det kommer til skole-hjem-samarbeid. I utsagnet under forteller lærer 1 om variasjonen i håndtering av situasjonen.

- (35) Det varierer veldig. Jeg synes enkelte foreldre kan bli for mye sånn at ADHD 'en er, at ungen blir ADHD, ja for fokusert på det. Mens andre igjen er enestående flinke til å fokusere på det de kan gjøre. (...) Og som regel går det bedre for dem som stresser minst mulig med utfordringene og som aksepterer det også jobbe ut ifra det. Mens dem som nesten, ja, opplever en form for sorg over at barnet mitt ikke er perfekt, det er vanskelig å jobbe med. (Lærer 1)

Utsagnet til lærer 1 viser at det er svært ulikt hvordan de foresatte takler ADHD-diagnosen, noe som selvfølgelig vil ha mye å si for skole-hjem-samarbeidet. Det vil kreve innsats fra alle parter for å lykkes i samarbeidet. I tillegg vil det være en veldig positiv kraft at de foresatte føler seg inkludert (ADHD Norge, 2016). Likevel vil en god og trygg relasjon, og et samarbeidsklima, mellom eleven og elevens nærpersioner i både hjem og skole, være forhold som medvirker til bedre fungering i hverdagen (Rønhovde, 2018).

Lærernes forteller om et godt samarbeid med andre lærere på trinnet når det gjelder eleven med ADHD. Der opplever de å ha en åpen dialog med rom for å dele gode råd om hvordan de lykkes med å få elever med ADHD til å føle på mestring og glede i skolehverdagen. Likevel erfarer lærere 3 at det er varierende hva andre pedagoger er interessert i å ta til seg, i og med at vi alle har forskjellige måter å tilnærme oss ulike mennesketyper. Samtidig har lærerne ulike erfaringer når det gjelder samarbeid med andre etater og ledelsen. Det er ingen av lærerne som trekker frem samarbeid med ledelsen, men flere av lærerne har erfaringer fra både større og mindre kommuner, der forskjellene oppleves som store. I mindre kommuner erfarer lærerne tett kontakt mellom skolen og andre etater, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og barnevernet. Den tette kontakten førte til lærernes opplevelse av å være en del av laget rundt eleven. I større kommuner derimot, erfarer lærerne at ansatte i andre etater er dyktige, men at de har for mange arbeidsoppgaver. Det fører til at de ikke føles som en del av laget rundt eleven, og læreren føler seg ofte alene i oppdraget. Det kan tolkes slik at disse erfaringene handler om at lærerne opplever at andre etater ikke kjenner eleven godt nok. Elever med ADHD vil ha behov for få og stabile nærpersioner å forholde seg til (Rønhovde, 2018). Likevel vil det være viktig med jevnlig møter med laget rundt eleven, der det etableres felles ansvar og eierskap til tilretteleggingen. I tillegg til foreldre, elev og lærer, kan avdelingsleder, sosiallærer eller andre etater, være med på slike møter. På den måten skapes en tett dialog i laget rundt eleven, der oppmerksomheten rettes mot hva eleven kan og hvilken type støtte og tilrettelegging hen har behov for, for å mestre (Statped, 2022). Det at kontaktlærer ikke står alene i arbeidet er særlig viktig dersom lærer er syk eller slutter. Dermed vil eleven alltid ha andre trygge voksne å støtte seg på i skolehverdagen. Dette viser viktigheten av tiltak og et godt samarbeid på systemnivå.

I forrige kapittel ble funn knyttet til relasjoner og klassemiljø trukket frem. Lærer 3 forteller om hvordan klassen ukentlig har noe som de kaller for klassering. Dette er et tiltak på systemnivå for å la elevene medvirke i hvordan klassen ønsker at fellesskapet skal være.

- (36) Vi har veldig mye samtaler. Så, vi har noe som heter klassering, der vi alltid sitter i ring. Også har vi et system på at man har et inngangsspørsmål. Sånn at det er et ufarlig spørsmål som alle kan fortelle noe om da. Og det er fordi at alle skal komme med i samtalen. Og da sitter vi ofte og diskuterer hvordan vi kan forbedre klassemiljøet, hvordan vi kan inkludere hverandre, hvem som har ansvar for at alle er inkludert og slike ting. (Lærer 3)

Dette utsagnet viser hvordan lærer 3 prioriterer å bruke tid på å diskutere og inkludere elevene i det som omhandler deres læringsmiljø. Tiltaket er lagt opp slik at alle elevene skal få muligheten til å bidra med sine tanker og meninger, noe som også gjør klassering til et fint tiltak for holdningsarbeid. Elevene får medvirke i hvordan de ønsker å ha det i klassen, samtidig som de får muligheten til og øve på å respektere andres meninger, samt bli tryggere på å ytre sine egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom samtaler og diskusjoner får elevene oppleve å medvirke i fellesskapets regler, der alle får muligheten til å komme med innspill. Dette er i tråd med paragraf 10-2 i ny opplæringslov, som lovfester elevenes rett til å ytre sin mening og medvirke i alt som gjelder dem selv (Opplæringslova, 2023). I tillegg kan dette tiltaket tolkes som en viktig tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø, der elevene skal oppleve å ta del i fellesskapet, vise respekt for hverandre og aksepterer ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Uthus (2020) vil elevene oppleve inkludering når de inngår i positive relasjoner til både medelever og lærere, og når de opplever mestring, utvikling og læring sammen med medelever i faglige aktiviteter (s.14). I de tidligere kapitlene har empirien vist nettopp dette gjennom læreres erfaringer knyttet til arbeid med relasjoner, klassemiljø og tilpasset opplæring.

7 Oppsummering av funn og drøfting

Formålet med denne studien har vært å få frem lærernes erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD i skolen, gjennom problemstillingen «Hvordan tilrettelegger lærere for elever med ADHD i skolen?». Empirien har vist, slik som litteraturen på temaet, at det er nødvendig med god tilrettelegging for å sikre elevene god utvikling, mestring og inkludering i skolen (Statped, 2022). Hvordan man skal håndtere elever med ADHD i skolen finnes det ingen fasitsvar på. Ingen ADHD-elev vil være lik. Likevel finnes det flere tiltak og mye en kan gjøre for å forbedre situasjonen og gjøre skolehverdagen for elever med ADHD, så god som mulig (Rønhovde, 2018).

Funn i studien viser at lærerne opplever elevenes behov og styrker som veldig forskjellige. Utfordringene lærerne erfarer i skolesammenheng er knyttet til diagnosens kjernesymptomer, blant annet konsentrasjonsvansker og uro, samt de eksekutive funksjonene. Dette fører derfor til at klasseromssituasjoner trekkes frem som en faglig utfordring for elever med ADHD. Som et tiltak trekker lærerne frem arbeid med varierte undervisningsopplegg og tilpasning til mangfoldet. Med varierte undervisningsopplegg tenker lærerne på en variasjon mellom stillesittende og fysiske oppgaver, samt ulike arbeidsmetoder. Sosialt opplever lærerne at elever med ADHD har vansker med å forstå hva medelever egentlig tenker og mener, og forholde seg til andre. Dette gjør at det enklere kan oppstå misforståelser. Derfor trekker lærerne frem at det er nyttig å snakke sammen om sosiale koder og samspillsregler. Dette for å støtte og hjelpe eleven til å styrke sosiale ferdigheter som evne til selvkontroll, kontroll over egen atferd og det å organisere seg selv.

Funnene viser videre behovet elever med ADHD har for struktur og forutsigbarhet. Å legge opp til en skolehverdag med god struktur og faste rutiner vektlegger lærerne som avgjørende for tilretteleggingen og for å mestre skolehverdagen. Dette forklares med tanke på elevenes svikt i eksekutive funksjoner, samt vansker med selvregulering. Elever med ADHD har derfor behov for å vite når ting skal skje, hvem de skal være med, hvor de skal være og hva som skal skje (Særsten, 2019). Funnene viser at dersom klasseleder legger ned et godt arbeid for å skape et trygt miljø, har alle elever mulighet til å lykkes i skolehverdagen. En forutsigbar skolehverdag skaper trygghet, ikke bare for eleven med ADHD, men også får resten av elevmangfoldet. Lærerne understreker deres erfaringer med at det som fungerer for elever med ADHD, fungerer også for de andre elevene. Lærerne jobber med god klasseledelse, og bruker blant annet tydelig planer for dagen og timen, og faste regler og rutiner for ulike undervisningsmetoder. Blant annet benytter en av lærerne tenkende klasserom som en undervisningsmetode. Den faste strukturen går ikke utover den varierte undervisningen og fleksibiliteten, men skaper tydelige rammer for læringsmiljøet. Erfaringene fra lærerne viser at struktur og forutsigbarhet fører til faglig mestring og trivsel. Faglig mestring vil igjen føre til mindre uro og mer motivasjon for skolearbeidet.

En viktig del av det empiriske materialet var lærerens vektlegging av relasjoner, særlig med tanke på de store forskjellene fra elev til elev. Lærer-elev-relasjon er, ifølge lærerne, grunnleggende for å kunne hjelpe, veilede og tilrettelegge for elever med ADHD i skolen, og ikke minst for at de skal oppleve mestring og inkludering. Lærerne prioriterer tid for å bli kjent med elevene, deres behov, styrker og utfordringer, for å kunne

tilrettelegge på best mulig måte. Gode og stabile relasjoner åpner for at lærerne kan utnytte elevens styrker og bidra til sterkere motivasjon for skolefagene (ADHD Norge, 2016). Lærerne forteller at lærer-elev-relasjonen bidrar til at de evner å støtte og veilede elevene basert på dagsform, og kan sette inn tiltak som to-valg-system og hjelp til igangsetting. En av lærerne benytter seg av banking time som tiltak for relasjonsbygging, der hensikten er å skape en kontekst for å styrke relasjonen mellom lærerne og elev, eller mellom elevene (Drugli, 2012). Gjennom å bli kjent med elevene får lærerne samtidig kunnskap om deres faglige og sosiale ståsted. Dette bidrar til at lærerne kan differensiere undervisningen og tilpasse til det nivået eleven er. Lærerne har fokus på læring gjennom praksisfellesskap og at de hele tiden skal utfordres i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). På den måten legger lærerne opp til en pedagogikk som bidrar til faglig og sosial utvikling for elevene.

En forutsetning for at elevene skal lære er at de har et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg til relasjonsbygging mellom lærer og elev, forteller informantene også om hvordan de arbeider for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, for og mellom elevene. Det legges vekt på at det er læreren som klasseledere som er avgjørende for hvordan medelever ser ADHD-eleven. Lærerne jobber med klassemiljøet gjennom holdningsarbeid, samtaler, sosial plan, klassering og hyggetimen. I dette arbeidet setter lærerne av tid til å jobbe med for eksempel sinnemestring, samarbeid, inkludering og det å være en god lytter. Formålet med arbeidet er blant annet å bidra til respekt og raushet i møte med andre, og til elevenes forståelse for at alle har ulike behov og forutsetninger, som også er i tråd med overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne trekker også frem åpenhet og deling av kunnskap om ADHD-diagnosen som positivt for et inkluderende klassemiljø. På den måten vil elevene som ikke har ADHD ha større aksept og forståelse for hvordan tilstanden påvirker skolehverdagen for eleven det gjelder (Særsten, 2019). Skolen skal ikke bare være en arena for faglig mestring, men også en arena for sosial mestring (Olsen & Mikkelsen, 2015). Funnene ses derfor i sammenheng med systematisk arbeid med sosial læring, som støttes av sosiokulturell læringsteori der læring betraktes som et sosialt fenomen (Vygotsky, 1978).

Lærerne trekker også frem hvordan de lar eleven og foreldre medvirke i tiltakene som blir satt i gang. Dette gjør det gjennom samtaler både med eleven det gjelder, men og i samarbeid med foreldre. Lærerne trekker frem tilliten til foreldre som positivt for tilretteleggingen, men at det vil være svært ulikt hvordan foresatte handler og håndterer situasjonen. Elevmedvirkning blir først og fremst ivaretatt gjennom dialog (Spurkeland, 2011), og det er her eleven får mulighet til å uttrykke hva eleven selv fungerer og ikke fungerer. Medvirkningen er i tråd med Barnekonvensjonen (1989) som sier at alle barn har rett til å bli hørt (Artikkel 12). Samtidig belyser lærerne hvordan de, som den profesjonelle parten, må bestemme der det er vanskelig for eleven å vite hva som er best for en selv.

Det er ikke kun ett tiltak eller én måte å tilrettelegge for elever med ADHD i skolen. Alt henger sammen og påvirker hverandre. Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen handler både om å erkjenne at problemet ikke bare løser seg, og at man ikke kan forlange at eleven skal ta seg sammen. Det er skolen som skal kartlegge, analysere, planlegge, og iverksette og evaluere tilretteleggingen (Rønhovde, 2018, s. 219).

På bakgrunn av den høye forekomsten av barn og unge med ADHD i skolealder og elevenes behov for tilrettelegging i skolen, vil det være behov for økt kunnskap om ADHD-diagnosen i skolen. Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av et ønske om mer forskningsbasert kompetanse i henhold til ADHD i skolen, gjennom studieløpet. I lys av dette vil være behov for økt fokus på spesialpedagogisk kompetanse og konkrete tiltak for elever med behov for tilrettelegging, i lærerutdanningene. Dette bør være en obligatorisk del av utdanningen. Det vil være relevant å forske videre på studiens tema for å danne bredere kunnskap om ADHD i skolen. Gjennomføring av en mer omfattende studie, der elevenes egne oppfatninger og subjektive følelser også inkluderes i forskningen, vil være relevant.

Referanser

- ADHD Norge. (2016). *Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole*. [Brosjyre].
<https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/laererguiden>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8
- Bredevangen, K. (2022, 26.oktober). Det finnes ikke vanskelig barn, det finnes barn som har det vanskelig. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/adhd-kristine-bredevangen/det-finnes-ikke-vanskelige-barn-det-finnes-barn-som-har-det-vanskelig/338549>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eget arbeid. (2023). *Upublisert eksamensoppgave - MGLU5223 Spesialpedagogiske muligheter og utfordringer innenfor lesing, skriving og matematikk*. NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Folkehelseinstituttet. (2023, 13.09.2023). *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/>
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and behavioural difficulties*, 21(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>
- Hanssen, N. B. (2021). «Jeg har prøvd alt ...» Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats : i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-260). Universitetsforlaget.
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P., Mennes, M., Zwiers, M. P., Schweren, L. S. J., van Hulzen, K. J. E., Medland, S. E., Shumskaya, E., Jahanshad, N., Zeeuw, P. d., Szekely, E., Sudre, G., Wolfers, T., Onnink, A. M. H., Dammers, J. T., Mostert, J. C., Vives-Gilabert, Y., Kohls, G., ... & Franke, B. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30049-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30049-4)
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Liljedahl, P. (2023). *Å bygge tenkende klasserom i matematikk : 14 praksiser for bedre læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Moore, D. A., Gwernan-Jones, R., Richardson, M., Racey, D., Rogers, M., Stein, K., Thompson-Coon, J., Ford, T. J. & Garside, R. (2016). The experiences of and attitudes toward non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder used in school settings: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Emotional and behavioural difficulties*, 21(1), 61-82. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1139296>
- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S. & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child Care Health Dev*, 43(4), 489-498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *Statped*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.
- Sanne, B. & Flaten, K. (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*, 5/2012(2. november). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/pedagogiske-tiltak-for-barn-med-adhd2/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd - Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Solanto, M. V. (2015). Executive Function Deficits in Adults with ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-deficit hyperactivity disorder : a handbook for diagnosis and treatment* (4. utg.). The Guilford Press.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statped. (2022, 15.06.2022). *Barn og elever med ADHD*. Statped. Hentet 26.01.2024 fra <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/>
- Swanson, C. (2007). Students with ADHD. *Journal of singing*, 64(2), 217.
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). Forskningsdesign og forskningsmetode. I *Kroppsoving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave. utg., s. 319-338). Gyldendal.
- Særsten, C. A. (2019, 14. februar). AD/HD - beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen. *Utdanningsforskning*.

- <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/adhd-beskrivelse-av-diagnose-og-eksempler-pa-tiltak-for-elever-i-grunnskolen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, Paris. Hentet fra https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.mars 2019). *Dybdelæring*. Hentet torsdag 14.mars 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 24.juni 2022). *ADHD*. Hentet fredag 27.oktober 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/adhd/#a173296>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 29.09.2023). *Ny opplæringslov høsten 2024*. Hentet mandag 11.desember 2023 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Uthus, M. (2017a). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole : Mot nye mål og ny mening* (1. utg.). Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjekt Sikt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjekt Sikt.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

24.05.2024, 10:16



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
609897

Vurderingstype
Automatisk ?

Dato
17.01.2024

Tittel

Kvalitativ studie om læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sigird Slettebakk Berge

Student

Sandra Bekkevold

Prosjektperiode

01.09.2023 - 31.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne suksessfaktorer for faglig læring og sosial tilhørighet. Jeg ønsker å forske på læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med ADHD i grunnskolen. Jeg ønsker å finne ut av (1) hvordan lærere tilrettelegger på system- og individnivå, (2) hva de vektlegger i sitt daglige møte med elever med ADHD, (3) hvilke suksessfaktorer og hvilke utfordringer de møter i tilretteleggingen, og (4) hvordan de arbeider for et inkluderende læringsmiljø. Problemstillingen for prosjektet er: *Hvordan tilrettelegger lærere for elever med ADHD i grunnskolen?* Dette forskningsprosjektet vil være min masteroppgave ved Institutt for Lærerutdanning, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er lærer på mellomtrinnet som har erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD, samt også erfaring med kontaktlærerarbeid. Du er dermed en egnet informant til prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Sandra Bekkevold (student), veileder Sigrid Slettebakk Berge og Institutt for Lærerutdanning ved NTNU, er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta på et intervju, som vil ta ca. 45-60 min. Du vil bli spurt om å vise ett eller to eksempler på et undervisningsopplegg. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som blir transkribert, kodet og analysert. Materialet blir anonymisert.

Kort om personvern

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

samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Sigrid Slettebakk Berge

Sandra Bekkevold

LES MER

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til navn, kontaktopplysninger og lagring av lydopptak. Lydopptaket gjøres med Nettskjema-diktafon, som umiddelbart krypterer lydfilen på telefonen og opptakene blir lagret i datainnsamlingsverktøyet Nettskjema. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene som gis, vil ditt navn erstattes med en kode og anonymiseres. Transkripsjonene vil lagres på min lukkede mappe på NTNU sitt lagringsverktøy. Veileder vil ha tilgang til transkripsjonene. I publikasjonen (masteroppgaven) vil deltakerne og dataene anonymiseres slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes. Det vil ikke oppgis hvilken skole dataene er samlet inn på, og informantens navn vil erstattes med lærer 1, lærer 2 og så videre.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 2024.

Datamaterialet med dine personopplysninger vil, etter prosjektslutt, slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU Student: Sandra Bekkevold: sandrbek@stud.ntnu.no. Mob.: +47 45802602.
- NTNU Veileder: Sigrid Slettebakk Berge: sigrid.s.berge@ntnu.no. Mob.: +47 92427830.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no. Telf.: 047 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Læreres erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

Dato, signatur

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan tilrettelegger lærere for elever med ADHD i grunnskolen?

Eksempel:

1. Kan du vise og fortelle om, ett eller to undervisningsopplegg du er spesielt fornøyd med? Hvorfor er du spesielt fornøyd med dette?
2. Hvordan bidro dette til faglig og sosial mestring for elever med ADHD? Hvordan var det tilpasset elevens forutsetninger? Hvordan var det differensiert til andre elever?

Bakgrunnsspørsmål

3. Kan du fortelle kort om din bakgrunn i skolen? (utdanning, arbeidserfaring, osv)
4. Hvilken stilling har du i dag?
5. Hvor lang erfaring har du med å jobbe med elever med ADHD, hvor mange elever med ADHD har hatt? Er det flere nå enn tidligere?
6. Har du tatt/blitt tilbudt noen formelle kurs eller utdanning for å arbeide med elever med ADHD?

Tilrettelegging for elever med ADHD:

1. Hvordan tror du elevene med ADHD opplever skolehverdagen? Kan du beskrive noen samtaler du har hatt med elever angående dette?
2. Hvilke kjennetegn på elever med ADHD opplever du?
3. Hvilke situasjoner opplever du som vanskelig for elever med ADHD? Hvilke utfordringer er mest krevende å legge til rette for?

Faglig tilrettelegginger:

4. Hvordan faglig tilrettelegging gjør du på individnivå, for eleven det gjelder?
5. Hvordan faglig tilrettelegging gjør du på systemnivå, for hele klassen?
6. Hvordan opplever eleven tiltakene? Hvordan opplever medelevene tiltakene? Er det noe positivt eller negativt?

7. Når du tilrettelegger faglig, hvordan er fokuset på elevenes læring i den proksimale utviklingssonen? Arbeider du noe med begrepslæring?
8. Hvilke suksessfaktorer har du opplevd ved tilretteleggingen?
9. Hvilke utfordringer møter du i tilretteleggingen for elever med ADHD?

Tilrettelegging sosialt

10. Hvordan tilrettelegger du sosialt på individnivå, for eleven det gjelder?
11. Hvordan tilrettelegger du sosialt på systemnivå, for hele klassen?
12. Gjør du noe spesielt for å øke elevenes evne til samarbeidslæring?
13. Hvordan tror du elevene opplever det sosiale miljøet i klassen?
14. Hvilke sosiale utfordringer har eleven med ADHD i møte med medelever?
15. Hvordan møter de andre elevene denne eleven?

Tilrettelegging tilhørighet

16. Hvordan arbeider du med det sosiale læringsmiljøet i klassen, på generelt grunnlag?
17. Hvordan tilrettelegger du for at elevene skal oppleve tilhørighet i klassen?
18. Hvordan forholder elevene seg til hverandre, med tanke på tilhørighet og tilknytning?
19. Arbeider du noe med anerkjennelse for den man er, i klassen? Hvordan? Har du noe fokus på holdningsarbeid?

Inkludering

20. Hvordan vil du definere begrepet inkludering?
21. Hvordan jobber du for å oppnå en inkluderende skolehverdag?
22. Hva mener du er viktig for at elever med ADHD skal oppleve inkludering og mestring?

Samarbeid:

23. Hvordan samarbeid har du med eleven?
24. Hvilken påvirkning og innsyn har eleven i tiltakene som blir gjort? Får eleven medvirke og delta i avgjørelser?
25. Hvordan samarbeider du med hjemme og foresatte til elever med ADHD? Hvordan medvirker foresatte i planleggingen av tiltak?
26. Hvordan opplever foresatte tiltakene som blir gjort på system og individnivå?

27. Hvordan er samarbeidet med andre ansatte på skolen i tilknytning til tilretteleggingen? Samarbeider du med andre lærere som har eleven?
28. Har du noe samarbeid med andre instanser (f.eks. rådgivere, Statped, PPT, elevtjenesten)? Har du fått noe form for veiledning?

Avslutning:

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

