

**BBABAC – Bacheloroppgave med forskningsmetode**

Bacheloroppgave

«Naturen som alternativ til klasserommet»



Universitetet  
i Stavanger

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**

**Bachelor i Barnevern**

Stavanger / 14.05.22

**Kandidatnummer: 5168**

Antall ord: 11325

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2 aktualitet .....	4
1.3 Presentasjon av problemstilling .....	4
1.4 Begrepsavklaring .....	5
1.4.1 ADHD .....	5
1.4.2 Læringsarena og sosialiseringsarena .....	5
1.4.3 Naturen .....	6
1.4.4 Brukermedvirkning .....	6
1.5 Formål med oppgaven .....	6
1.6 Tidligere forskning .....	6
<b>2.0 Teoretiskreferanseramme</b> .....	<b>7</b>
2.1.erfaringslæring i naturen .....	7
2.2 stigma .....	8
2.3 EMPOWERMENT .....	9
2.4 Bronfenbrenner – en økologisk utviklingsmodell .....	10
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>11</b>
3.1 Valg av metode .....	11
3.2 Datainnsamling .....	12
3.3 Valg av informanter .....	12
3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju .....	13
3.5 Analyse .....	14
3.6 Etiske vurderinger .....	15
3.7 Studiens troverdighet .....	16
3.7.1 relabilitet .....	16
3.7.2 Validitet .....	17
<b>4.0 Presentasjon om funn og drøfting</b> .....	<b>17</b>
4.1 Naturen tilbyr andre rammer .....	17
4.2 Naturen som læringsarena og sosialiseringsarena .....	18
4.3 Syn på eleven .....	20
4.4 Brukermedvirkning .....	21
4.5 Overførbarhet .....	22
<b>5.0 Drøft</b> .....	<b>23</b>
5.1 Naturen tilbyr andre rammer .....	23
5.2 Naturen som læringsarena og sosialiseringsarena .....	24
5.3 Syn på eleven .....	25

<i>5.4 Brukermedvirkning</i> .....	26
<i>5.5 Overførbarhet</i> .....	27
<b>6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner</b> .....	<b>28</b>
<i>6.1 Konklusjon</i> .....	28
<i>6.2 avsluttende refleksjoner</i> .....	29
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>31</b>

**Vedlegg:**

- 1: informasjonsskriv med samtykkeerklæring
- 2: intervjuguide

## 1.0 INNLEDNING

### 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Interessen for temaet på denne bachelor oppgaven er to delt. Den første delen er mitt personlige forhold til naturen. Jeg har vokst opp med å være mye ute, både i nærmiljø og på lengre turer. Når jeg har blitt eldre har jeg dratt mye ut på tur selv, både dagsturer og overnatting. I travle hverdager med mye støy og mye som skjer vet jeg selv hvor utrolig mye jeg får igjen fra naturen, og hvilken ro den gir meg. Den andre delen er erfaringer jeg gjorde meg i praksisperioden på studiet. Jeg var i praksis på en STOLT avdeling, altså tilrettelagt avdeling. Og i løpet av skoleuken hadde vi noen aktivitetstimer som skulle være annerledes fra vanlig undervisning. Jeg fikk ansvaret for disse timene og jeg valgte å hovedsakelig bruke disse timene ute i naturen, i nærmiljøet til skolen. En av elevene jeg jobbet med hadde ADHD og hadde det ofte vanskelig i klasserommet. Men når vi var ute og holdt på med læring i naturen hvor hele kroppen skulle brukes, blomstret eleven og mestret oppgavene. Jeg opplevde at dette hadde en innvirkning på resten av skoledagen og hvordan eleven hadde det. Dette var noe jeg opplevde som noe utrolig fint og har hatt i bakhodet siden.

Når jeg leste om Richard Louv sine tanker om hvordan det han kaller for naturunderskudd henger tett sammen med det å ha konsentrasjonsvansker, vekket det en stor interesse og jeg så sammenhenger mellom det jeg selv opplevde i praksis (Dragland, 2018, s. 51). I naturen får hjernen muligheten til å hvile og restituere seg på en helt annen måte enn hverdagen i byen (Dragland, 2018, s. 51). En ADHD-hjerne har en unik evne til å se sammenhenger, både store og små, som ikke nødvendigvis er knyttet sammen, samtidig (Leer, 2021, s. 16). Dette er noe vi i dagens samfunn beskriver som at en person med ADHD blir lett distraheret. Men hva om det er nettopp disse kvalitetene som for tusenvis av år siden gjorde noen individer til ekstremt gode sikkerhetsvakter eller jegere? (Leer, 2021, s. 16). ADHD-hjernen kan bli beskrevet som den perfekte jeger-hjernen (Leer, 2021, s. 16). Ute i naturen blir dette noe helt annet enn i byene vi i dag lever i.

Dette kombinert med de erfaringer jeg personlig har med naturen og de erfaringene jeg gjorde meg i praksis, satte en enormt stor nysgjerrighet og iver etter å få mer kunnskap om det i meg. Jeg ser temaet som relevant for utdanningen og eventuelle jobber i fremtiden, samtidig som det var ett tema jeg ikke kunne nok om. Dermed ble valget lett på hva jeg ville skrive bacheloren min om.

## **1.2 AKTUALITET**

ADHD er en voksende diagnose i dagens samfunn, med flere barn, unge og voksne som får diagnosen hvert år. I skole sammenheng vil det si at det blir flere barn som får diagnosen og potensielt kan trenge tilrettelegging og ekstra oppfølging. I en artikkel av NRK om økning av antall ADHD diagnoser skriver de at de siste 10 årene har antall ADHD diagnoser økt fra 11000 til 42000 i Norge (Hatlo & Stensvold, 2017).

Leer trekker fram at de som får en ADHD-diagnose i dag vil få tilbud om medisiner (Leer, 2021, s. 195). Det som kan være en bekymring innenfor medisiner er at statistikk viser at det er en del av disse personene som velger vekk medisinene etter en stund (Leer, 2021, s. 195). Det kan være en variasjon av grunner til hvorfor, slik som bivirkning, men en viktig grunn Leer nevner er mangelen på oppfølging og kontinuitet i den (Leer, 2021, s. 195).

Når det kommer til oppfølging og behandling har en norsk studie vist at personer som får ADHD behandling under oppveksten, ha tre ganger økt sannsynlighet for å klare seg videre i livet (Leer, 2021, s. 195). Bli yrkesaktive og forsørge seg selv i voksen alder. Tettere tilrettelegging og tettere oppfølging kan føre til store ressurser som blir spart, både de økonomiske, men også de menneskelige (Leer, 2021, s. 195).

Som en barnevernspedagog kan man ende med å jobbe på skole, bolig, avlastning eller for eksempel institusjon hvor man møter på barn og unge med ADHD. Hvis man da også ser på trenden som viser en stadig økning av diagnoser er det svært aktuelt for eksempel en barnevernspedagog og tenke på dette, og hvordan man gjøre hverdagen til en med ADHD best mulig.

## **1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING**

For å belyse temaet som nevnes i innledningen har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hva gjør naturen aktuell som læringsarena for barn og unge med ADHD?*

Jeg har valgt å ordlegge problemstillingen på denne måten fordi det setter noen avgrensinger. Skolen og klasserommet er den største og viktigste læringsarenaen barn og unge ferdes i. Det er her de lærer å skrive, telle, regne og alt faglig. Det er også her man daglig treffer mennesker, og når man går på skolen er skolen en stor del av hverdagen, man er der mange

timer hver dag. Det vil altså være naturen som læringsarena opp mot skolesituasjon som er det som blir vektlagt i denne oppgaven. Når det kommer til hva som legges i barn og unge vil det være barn fra første klasse opp til tiendeklasse som er vektlagt, alder 5-16år.

## **1.4 BEGREPSAVKLARING**

### **1.4.1 ADHD**

ADHD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse. Det kommer med uro, rastløshet, konsentrasjonssvikt og impulsivitet. ADHD er i høy grad en pedagogisk utfordring og det er ofte i skolealder at problemene for de som har ADHD tilkjenner seg. På skolen skal man lære nye ferdigheter og kunnskaper og holdninger ikke bare faglig, men også sosialt. (ADHD Norge, 2021). Når Leer skal forklare hva ADHD er har hun 7 måter å forklare det på:

7 svar på spørsmålet hva er ADHD

1 – ADHD er en psykiatrisk diagnose

2 – ADHD er en karakterlidelse

3 – ADHD er dopaminmangel

4 – ADHD er eksekutiv funksjonssvikt

5 – ADHD er en kontekstlidelse

6 – ADHD er en gave

7 – ADHD er en nevrologisk normalvariasjon (Leer, 2021, s. 22).

Hennes tanke, og håp er at de som leser hennes definisjon klarer å finne en eller flere forklaringer som er nyttig for den som leser sin situasjon (Leer, 2021, s. 22). Hun skriver at det gir åpning for ulike tilnærminger til ADHD (Leer, 2021, s. 22).

### **1.4.2 LÆRINGSARENA OG SOSIALISERINGSARENA**

Helsedirektoratet definerer en læringsarena slik «Læringsarena - Betegnelse for den organisatoriske enheten der læringen finner sted.» (Helsedirektoratet, 2019). Læringsarena kan altså være hvor og når som helst, den er ikke avgrenset til ett klasserom for eksempel.

En sosialisering arena er hvor som helst når man er rundt mennesker og tilegner oss ulike holdninger, verdier, normer, regler som gjelder for det samfunnet vi er en del av (Sølvberg et al, 2018). Det kan skje hvor som helst og med hvem som helst. På skolen, på trening, hjemme eller med venner.

### **1.4.3 NATUREN**

Naturen omgir oss og kan finnes overalt. På definisjon om hva naturen er beskriver Store Norske Leksikon naturen som noe som har kommet frem ved organisk utvikling og som ikke er bearbeidet av mennesker (Store Norske Leksikon, 2020). Naturen finnes overalt rundt oss, det kan være nærmiljø eller å dra langt inn over fjell og vidder. Og i denne oppgaven er det viktig å definere at naturen ikke skolegården, som er bearbeidet av mennesker.

### **1.4.4 BRUKERMEDVIRKNING**

Begrepet brukermedvirkning ble brukt som begrep innenfor forvaltning i løpet av 1960 – 1970 tallet (Jensen & Tronvoll, 2012, s. 42). brukermedvirkning kan defineres slik «... brukermedvirkning definert som at de som berøres av en beslutning eller er brukere av tjenester, får innflytelse på beslutningsprosesser og utforming av tjenestetilbud.» (Jensen & Tronvoll, 2012, s. 50). Brukermedvirkning skal være med å skape likeverdig samarbeid, innflytelse til brukeren og aktiv deltakelse (Jensen & Tronvoll, 2012, s. 51).

### **1.5 FORMÅL MED OPPGAVEN**

Formålet med denne oppgaven er å skape mer bevissthet rundt alternativer til hvordan vi tenker når vi tenker på læring, spesielt rettet inn mot elever med ADHD. Og øke bevissthet rundt mulighetene naturen kan gi.

### **1.6 TIDLIGERE FORSKING**

En Amerikansk studie utført av Andrea Faber Taylor og Frances E. Kuo tar for seg ADHD og om det er en forskjell i konsentrasjonen for de med ADHD etter å ha gått en tur ute i naturen i motsetning til å gå en tur i ett urbant område. Deltakerne var barn med en ADHD-diagnose i alderen mellom 7-12 år. Etter å ha gått turer i ulike omgivelser ble barna presentert med oppgaver de skulle løse. De så på forskjellene i gruppen som hadde gått tur i naturen og i urbane omgivelser, på hvordan de håndterte å løse oppgaven. Da resultatene av dette ble analysert kom det tydelig fram at de barna som hadde fått tur i naturen hadde betydelig høyere konsentrasjon enn ved tur i urbane omgivelser (Taylor & Kuo, 2009). Naturen var med andre ord med å dempe ADHD symptomene og øke konsentrasjonen.

## **2.0 TEORETISKREFERANSERAMME**

I dette kapitlet av oppgaven vil jeg ta for relevant teori som blir den teoretiske referanserammen for oppgaven. Ettersom temaet på oppgaven kan belyses på mange måter og det fins ett stort utvalg av teori som kan passe inn, har jeg valgt å begrense det til fire teorier jeg ser som relevant til oppgaven.

### **2.1.ERFARINGSLÆRING I NATUREN**

Naturen har ett enormt stort potensial for læring (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 50). Det blir påpekt hvordan naturen har noe iboende pedagogikk, unike verdier og kvaliteter som bidrar til menneskelig modning og utvikling (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 50).

En læresituasjon ute kan være svært annerledes enn i ett klasserom. Mens det i ett klasserom er en lærer som snakker foran klassen mens klassen følger med åpner naturen for en mer oppdagende læring. Innenfor friluftspedagogikk og læring snakker man ofte om erfaringslæring. Erfaringslæring handler om deltakelse, kroppslig erfaring gjort i varierte friluftaktiviteter, hvor målet er å forbedre ulike relevante ferdigheter (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Hoved elementene ved erfaringslæring går ut på sosiale og konstruktivistiske læringsteorier der kunnskap ikke er objektiv, men noe som skapes gjennom den lærende sin samhandling og forståelse med verden (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Erfaringslæring skjer i de prosessene hvor man prøver ulike løsninger, man forsterker de hensiktsmessige løsningene og forkaster de mislykkede forsøkene, og i denne prosessen oppstår det læring (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Det som blir vektlagt som en styrke innenfor erfaringslæring er at den lærende nysgjerrig fopler og famler oppdager løsninger som er relevant for situasjonen som gir den lærende opplevelsen av å klare å løse en oppgave hensiktsmessig ut ifra egne forutsetninger (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Erfaringslæring bygger på den lærende forutsetninger og vil være tilpasset situasjonen og har dermed ingen fasit (Lund & Henriksen, 2019, s. 85).

Med erfarings basert læring viser undersøkelser gjort av Madsen (1989) at et barn er mest opptatt av er det konkrete, det som er rett foran dem (Madsen i Bagøien, 2003, s. 108). I naturen kan det være billen de har i hånden eller spydet de skal spikke til bålet som gir konsentrasjon. Barn er ikke passive mottaker av ny kunnskap, de lærer kunnskap gjennom fingrende (Bagøien, T. E., 2003, s. 108).



Ett viktig element med å bruke naturen i læringssituasjoner er at rammene i naturen forandrer seg hele veien i forhold til vær, vind og årstider (Leirhaug, 2003, s. 33). Det kan bli krevende å være ute og for at det skal bli trygg ferdsel er det en forutsetning at den voksne som har ansvar har kunnskap (Leirhaug, 2003, s. 33). Det er også ikke bare vær og vind som kan være skiftende ute i naturen. Men det må tas hensyn til hvem som er med ut hva det betyr at det er akkurat denne gruppen som er med. Samtidig som det er viktig å la barn og unge få muligheten til å strekke seg, uten at det går på bekostning av trygghet og sikkerhet (Jensen, 2003, s. 113). Her er det ett svært tynt skille man balanserer på som gjør at det krever erfaring for at det skal lykkes (Jensen, 2003, 113).

*«Det at gruppe medlemmene ha ulik motivasjon, ulik kunnskap og ulike behov kan gjøre at turen blir utfordrende, men det kan også bidra til utviklende og spennende erfaringer der en kan få mange fine opplevelser, ny selvinnsikt og ny kunnskap om menneskelige forhold»* (Leirhaug, 2003, s.40).

## **2.2 STIGMA**

Hva betyr det at man opplever stigma, og hva er forskjellen fra stigma opp mot diskriminering, forskjellsbehandling eller mobbing? En hoved forskjell som blir trukket fram er at ved disse så kan personen som utsettes for det reagere med en bevisst følelse av at de blir urettferdig behandling som ikke er rasjonelt begrunnet (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 9). Mens en person som opplever stigmatisering vil ofte i større grad identifisere seg selv med de dårlige egenskapene stigmaet blir forbundet med (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 9). Et stigma er når de egenskapene, stereotypiske oppfatningene vi tillegger personer som tilhører i samme gruppe, for eksempel personer med en ADHD-diagnose (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 9). Ett stigma er altså negative forestillinger knyttet til noe.

Når noen opplever stigmatisering fra andre personer rundt seg kan det utvikle seg videre til selvstigma. Selvstigma betyr at personen selv identifiserer seg med de egenskapene som er forbundet med stigmaet Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 19). Dette kan forårsake at personen som opplever stigmaet sitter igjen med dårlig selvbilde, en følelse av håpløshet og handlingslammelse kan følge (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 19).

Stigma kan skyldes fordommer, mangel på kunnskap eller hver enkeltes holdning (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 11). Men det betyr ikke at hvis man stigmatiserer så sitter man fast i det

tankesporet, man kan gjøre noe med det. Det handler om å bli bevisst på egne tanker, holdninger og handlinger (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 21). Noe som gjøres i arbeid mot stigmatisering er informasjon, kunnskap, opplysning og kontakt med dem som opplever stigmatisering (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 21).

### **2.3 EMPOWERMENT**

Begrepet empowerment er engelsk og har vært forsøkt oversatt til norsk flere ganger uten endelig resultat. Brukermedvirkning, myndiggjøring, livsstyrketrening og delaktighet er noen av ordene som brukes idag. Selv om begrepets opphav kan spores tilbake helt til 1700-tallet, var det ikke før på 1970-tallet at empowerment dukket opp i vitenskapelig litteratur som aktuelt under borgerrettsbevegelsen i USA (Tveiten & Boge, 2014, s. 15). Sammenhengen mellom empowerment som begrep og sosial aktivist ideologi som parolen "*power to the people*" og nyskapende ideer som *hjelp til selvhjelp* trekkes av Askheim & Starrin frem som sentral for begrepets fremvekst på slutten av 1970-tallet (Askheim & Starrin, 2007, s. 14).

Tveiten & Boge mener at empowerment idag lettere kan beskrives som en motsats. Med dette menes at motsatsen til empowerment kan forstås som opplevelsen av å ikke ha kontroll over sitt eget liv, innbilt maktesløshet, lært hjelpeløshet og fremmedgjøring (Tveiten & Boge, 2014, s.19). Likevel er empowerment er blitt et populært begrep blant hjelpearbeidere innenfor helsesektoren i dag som et begrep med fokus på å bistå personer som befinner seg i en vanskelig situasjon (Askheim & Starrin, 2007, s. 15).

I et helsefremmende perspektiv defineres empowerment av Verdens Helseorganisasjon (WHO) som: «en prosess som setter folk i stand til økt kontroll over faktorer som påvirker deres helse» (WHO i Vågen, A. & Olsson, A., B., S., 2018). WHO understreker at empowerment kan være både en sosial, kulturell, psykologisk eller politisk prosess. Prosessen handler om at individer og sosiale grupper skal få muligheten til å uttrykke sine behov, sette ord på sine bekymringer, bidra med forslag til deltakelse i beslutningstaking, og foreta politisk, sosial og kulturell handling for å oppnå dette. Det øvrige målet for prosessen er at folk skal evne å se en sammenheng mellom deres mål i livet og forstå hvordan disse målene kan nås. På denne måten oppstår et logisk forhold mellom innsatsen som legges ned for å nå målene og hvordan deres liv formes (Vågen, A. & Olsson, A., B., S., 2018)

Innenfor helsetjenestene realiseres empowerment ifølge Rønning ved at man bevisst overfører makt fra fagfolk og hjelpeinstanser til brukerne av tjenestene. Maktoverføringen skjer ifølge Rønning gjennom brukerens reelle mulighet til innflytelse og påvirkning av sitt eget hjelpetilbud (Rønning, 2007, s. 40).

Empowerment blir først og fremst brukt inn mot en voksen brukergruppe, men Askheim og Starrin trekker empowerment begrepet inn mot barn. De trekker frem at barn i Norge har en lovfestet rett til å være handlende aktører i eget liv (Askheim, 2007, s. 130). De trekker frem at empowerment har som potensiale for barn å redusere avmakt hos dem og for dem å kreve innflytelse i sitt dagligliv. Både på individnivå og gruppe nivå (Follesø, 2007, s. 130).

#### **2.4 BRONFENBERNNER – EN ØKOLOGISK UTVIKLINGSMODELL**

Bronfenbrenner introduserte utviklingsmodellen for første gang i 1979 og ble kontinuerlig revidert fram til hans død i 2005 (Gulbrandsen, 2006 s. 50). modellen til Bronfenbrenner er en bioøkologisk modell som tar for seg utviklingsteori. (Gulbrandsen, 2006 s. 52). Det som er viktig i Bronfenbrenner sin modell er at han ser på den utviklende personen som en aktivt bearbeidende deltaker i sin egen utviklingsprosess (Gulbrandsen, 2006 s. 52). Modellen er det som kalles for en systemisk modell. Dette vil si at alle ledd i modellen er avhengig av hverandre (Gulbrandsen, 2006 s. 52). skjer det noe i ett ledd, vil det uansett ha en form for påvirkning på resten av leddene. Den utviklende personen har som nevnt en aktiv rolle selv som også må ses i sammenheng med miljøene i modellen som øver innflytelse på hverandre som da blir en gjensidig utveksling mellom den utviklende personen og miljøene den lever i (Gulbrandsen, 2006 s. 53).

Modellen til Bronfenbrenner består av fem ledd, mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene. Mikrosystemet er et miljø hvor mennesker har en direkte kontakt med hverandre (Gulbrandsen, 2006 s. 54). eksempler på mikrosystemer kan være, hjemme, skolen, besteforeldre eller der man spiller idrett.

Mesosystemet er forbindelsene mellom to eller flere av de miljøene den utviklende personen aktivt deltar i selv (Gulbrandsen, 2006 s. 58). Eksempler på dette kan være mellom skolen og hjemmet eller mellom hjemmet og idrettslaget.

Eksosytemet er utgjort av prosesser og forbindelser mellom to eller flere miljøer hvor minst ett av miljøene ikke har den utviklende personen i seg, men påvirker indirekte den utviklende personen (Gulbrandsen, 2006 s. s59). Ett eksempel på dette kan være at en av foreldrene får en bonus på jobb som gjør at de har råd til mer ting hjemme, som da igjen vil påvirke den utviklende personen.

Det siste systemet er makrosystemet. Makrosystemet finner vi på kultur eller subkultur nivå sammen med trossystemer eller ideologier (Gulbrandsen, 2006, s. 62). Ett eksempel på dette kan være at lokal politikerne der utviklingspersonen bor formidler mer penger til lokal idrett og bygger en ny idrettshall, som gjør at utviklingspersonen får mer treningstid.

### **3.0 METODE**

Dette kapitlet vil ta for seg metode delen av oppgaven. Hvilke metode jeg har valgt, hvordan jeg har gått fram i mitt kvalitative forskningsprosjekt og begrunnelse for valg av metode.

#### **3.1 VALG AV METODE**

I denne studien var de aktuelle valgene for forskningsmetode kvalitativ eller kvantitativ metode. Forskning kan bli sett på som en prosess hvor man prøver å danne seg en bedre forståelse av mennesker og menneskelige interaksjoner (Kruuse, 1999, s. 13). For at det skal være forskning må forskeren forholde seg til systematiske metoder til hvordan rammeverket for selve forskning skal komme frem (Kruuse, 1999, s. 13). Når man velger metode kan det beskrives som at forskeren har en konkret måte å komme seg fram til mål på hvor de valgene som blir tatt på veien begrunnes (Dalland, 2012, s. 114). Man velger en metode som gir enn de verktøyene man trenger for å svare på en problemstilling (Dalland, 2012, s. 112).

Ett viktig skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode man kan trekke frem er hvordan målet for studien blir sett på. I kvantitativ metode når man skal stille spørsmål er det ofte spørsmål om hvor mye eller hvor mange, mens i kvalitativ metode spør man spørsmål som blir formulert rundt hva – hvordan – hvorfor (Green & Thorogood, 2018, s. 8). Når man bruker kvalitativ forskning som metode må man tenke på funnene, dataet i forskning kommer frem gjennom en analyse. Denne analysen er det forskeren selv som gjør, hvor det er forskeren som bearbeider og tolker dataene på en subjektiv måte. Man kan da spørre seg om kvalitativ forskning kun presentere forskeren sitt subjektive perspektiv og ikke får frem den objektive sannheten? (Green & Thorogood, 2018, s. 17).

For å svare best mulig på problemstillingen til denne studien valgte jeg kvalitativ studie som metode. Ved å anvende kvalitativ metode sikter jeg på å få en dypere forståelse i hvordan naturen er som arena for barn og unge med ADHD, ettersom det er begrenset med litteratur og studier om konkret det. Det gir også meg ett større eierskap til oppgaven og kan skape en mer unik oppgave, enn hvis jeg hadde brukt artikler og forskning mange har brukt før.

### **3.2 DATAINNSAMLING**

Dette forskningsprosjektet ble meldt inn til Norsk Senter for Forschungsdata, heretter kalt NSD, i februar 2022 og godkjent i mars 2022. Dette var det første steget i prosessen med å samle inn data.

Innen kvalitativ forskning kan man ifølge Brinkmann dele intervjuet inn i 3 ulike former. Dett er strukturert, semi-strukturert og ustrukturert (Brunkmann, 2013, s. 18). Strukturert intervju er ofte lagt med standardiserte spørsmål som kan lede svarene i en retning som gjør det enklere for den som utfører intervjuet å sammenligne svarene som kommer frem (Brinkmann, 2013, s.19). Ustrukturert intervju er i andre enden av strukturert intervju. De ustrukturerte intervjuene er åpne, har ingen til lite struktur (Brinkmann, 2013, s. 20).

I dette forskningsprosjektet er det blitt vurdert at semi-strukturert intervju vil være best egnede. Ett semi-strukturert intervju havner i midten av strukturert og ustrukturert. Det er hverken helt lukkede eller helt åpne spørsmål. Den som utfører intervjuet på semi-strukturert vis forholder seg til en intervjuguide, med noen spørsmål som fungere som en hjelp til å få svar på alle de temaene man ønsker belyse. Samtidig som man har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis og det kan skape en fri flyt. Det er denne frie flyten mellom spørsmålene som kan åpne for at det blir naturlig underveis i intervjuet å se hva man skal følge opp eller lede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

### **3.3 VALG AV INFORMANTER**

I forskning, både kvantitativ og kvalitativ, skal kvaliteten prioriteres når man velger ut hvor mange som skal intervjues. Man må tenke over hva man evner å imøtekomme, være bevisst på tidsrammen, og på bakgrunn av dette ikke gjøre studien mer omfattende enn hva du klarer (Trost, 2005, s. 123). med dette i bakhodet konkluderte jeg med at 3 intervjuobjekter ville være rett antall.

Videre skulle jeg finne ut hvem jeg ønsket å intervju. Når man bruker kvalitativt metode er det viktig å prøve å skape ett variert utvalg som kan gi bredde og ulikhet selv om de kanskje har felles utgangspunkt (Trost, 2005, s. 117).

Informantene jeg valgte jobber alle innen feltet og har erfaring fra skole, naturen og god kunnskap om ADHD. Når jeg hadde funnet personene jeg tenkte ville kunne gi gode svar og god bredde på svar og kunnskap, kontaktet jeg dem via e-post.

### **3.4 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU**

For å få til ett godt og vellykket intervju er man avhengig av gode forberedelser og at man på forhånd er klar på hva man ønsker å oppnå med intervjuet (Dalland, 2012, s. 166). Det jeg begynte med var å gå gjennom hvilke kunnskaper, tanker og holdninger jeg selv hadde til temaet. Videre tok jeg og leste meg opp på relevant teori og forskning før. Etter jeg hadde gjort dette lagte jeg en intervjuguide. Det ble også laget ett informasjonsskriv og ett samtykkeskriv. Disse skrivene ble laget med utgangspunkt i NSD sine maler. Disse skrivene innehold informasjon om hva målet med prosjektet er, hvem som intervjuer, hva deltakelsen vil innebære, anonymitet og taushetsplikt.

Når jeg hadde etablert hvem som skulle intervjues og var i kontakt med dem via e-post, avtalte jeg sammen med dem i god tid i forveien når intervjuet skulle gjennomføres. Jeg ønsket å skape best mulig vilkår for datainnsamlingen, og det var intervjuobjektene som fikk bestemme hvor og når intervjuet skulle bli gjennomført, slik at det kan eliminerer forstyrrende elementer (Dalland, 2012, s. 171). De ble sendt informasjonsskriv og samtykkeskriv på forhånd, og intervjuet ble ikke gjennomført før samtykkeskrivet var signert. Ved å gjøre dette skapte det oversiktlig og ryddig kommunikasjon som bærer preg av samarbeid og åpenhet.

Når intervjuet startet åpnet jeg hvert intervju med å minne dem på hva formålet med oppgaven var, hvordan dataen blir behandlet og nevnte igjen at intervjuet ble tatt opp og fikk bekreftet igjen at det var greit. Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon appen til nettskjema.no og transkribert i ettertid. To av intervjuene ble gjort over Zoom og ett ble gjort personlig. Intervjuene varte fra 40 minutt til 60 minutt.

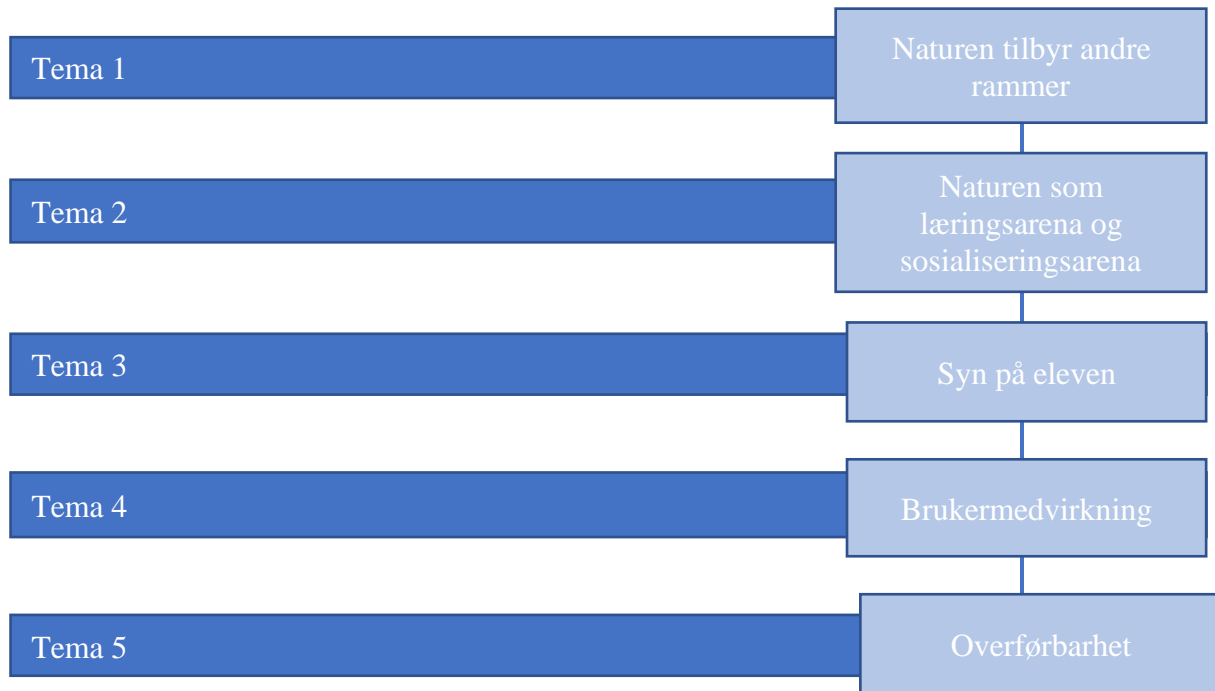
### 3.5 ANALYSE

Når man bruker kvalitativ forskning, kan dette være komplisert og vil være avhengig av hvordan forskeren tolker dataen. Når data er blitt hentet inn via intervju og observasjon er det viktig med forståelse og samarbeid mellom forsker og informanten. Det er og viktig å tenke på at datamaterialet kan tolkes på ulike måter (Graneheim & Lundman, 2004, s.106).

I min analyse har jeg tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin teori på hvordan gjøre en tematisk analyse, i seks faser. De mener den tematiske analysen er fundamental som metode i sammenheng med kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 4). Den tematiske analysen går ut på å identifisere, kategorisere og analysere data (Braun & Clarke, 2006, s. 6). I en tematisk analyse må man først definere hva som er temaene. Ett tema vil være noe fra datainnsamlingen, som gjerne har ett mønster innen datasettet og knyttes til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s.10; Graneheim & Lundman, 2004, s. 106). Her kommer også dømmekraften til forskeren inn som ett viktig tema i arbeidet med hva som skal være temaer. Her kan man trekke fram det som Braun og Clarke sier er fordel/styrke med deres teori, fleksibiliteten (Braun & Clarke, 2006, s.4-5). Dette henger sammen med valg av tema på den måten at den tillater forskeren å ta egne valg og vurderinger når det kommer til valg av tema. Men disse valgene må også gjøres konsistent (Braun & Clarke, 2006, s. 11).

Det første jeg gjorde med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006), var at jeg gjorde meg kjent med dataene jeg hadde samlet og startet å lage koder. Det som menes med koder er trekk ved dataene som oppfattes som interessante (Braun og Clarke, 2006, s.18). Man kan også se på koder som konkrete verktøy man bruker til å tenke med, som kan gjøre at man ser dataene i forskjellige sammenhenger (Graneheim og Lundman, 2004, s. 107).

Intervjuene ble tatt opp med lydopptak som gjorde at jeg var nødt til å transkribere alle intervjuene. Selv om dette er prosess som er svært tidkrevende, skaper det også prosesser hvor jeg får repetert dataene flere ganger. Dette hjelper i prosessen med å finne tema. Etter å ha jobbet mye med intervjuene, og gått mye fram og tilbake mellom tema, koder og rådata endte jeg opp med de fem temaene figuren under illustrerer:



På tross av at tematisk analyse blir sett på en enkel kvalitativ analyse er det faktorer man må ta hensyn til for å sikre kvaliteten. Det første er å ikke analysere dataene. Det er ikke meningen at man skal gjenta det som blir sagt i intervjuene, men jobbe med intervjuene for å kunne illustrere ett analytisk poeng (Braun & Clarke, 2006, s. 25). En annen ting å huske på er å ikke bruke intervju spørsmålene som tema. Det er også viktig å reflektere over hva man velger ut som tema slik at de er relevante, ikke overlapper hverandre eller at det ikke er sammenheng mellom temaene og resten av studien (Braun & Clarke, 2006m s. 25). Dette er ting jeg personlig har vært bevisst på i arbeidet med analysering av intervjuene.

### 3.6 ETISKE VURDERINGER

I forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger følger det etiske forholdsregler forskeren er forventet å forholde seg til. I et forskningsintervju som denne oppgaven omhandler, vil eksempelvis graden av personopplysninger variere på tross av at det sannsynligvis uansett finnes opplysninger som kan knytte forskerens data til informantene. Da er det spesielt viktig at behandlingen av disse foregår på et etisk forsvarlig vis (Thagaard, 2013, s. 25). En nødvendighet for å imøtekomme dette anser jeg derfor å være at all innhentede data og informasjon om informanter kun oppbevares og behandles av meg selv som forsker og min veileder. Etter at forskningsprosjektet er fullført, vil dataene slettes. Som et ledd i dette etiske hensynet har jeg også informert mine informanter om dette gjennom et



informasjonsskriv som ble tilsendt i forkant av intervjuene, og som informantene samtykket til. I tillegg til å informere om behandlingen av dataene og personopplysningene, fungerte også informasjonsskrivet som et kommunikasjonsverktøy hvor dialogen mellom meg som forsker og informantene skulle være åpen og trygg. Gjennom dette var målet å sørge for at informantene opplevde at de kunne snakke fritt under intervjuene og ikke frykte for at informasjonen ville kunne ha negative konsekvenser for dem. Dette er i tråd med Thagaards grunnprinsipp om etisk forsvarlig forskningspraksis som handler om at man skal være bevisst hvilke konsekvenser forskningen kan ha for informantene (Thagaard, 2013, s. 30). Jeg ønsket også å være bevisst på å legge til rette for at informantene kunne ivareta sin taushetsplikt ved å stille spørsmål som ikke utfordret dette.

### **3.7 STUDIENS TROVERDIGHET**

#### **3.7.1 RELABILITET**

Innen kvalitativ forskning handler reliabilitet om hvorvidt forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Dersom man kan ha tillit til at forskningen er utført på en slik måte vil resultatene av forskningen fremstå troverdige. Dette er helt nødvendig for at forskningens resultater skal anses som pålitelige (Thagaard, 2013, s. 201). Thagaard understreker at reliabilitet grunnleggende handler om repliser barhet, som betyr at andre forskere skal kunne komme frem til de samme resultatene dersom de anvender den samme metodene (2013, s. 202). I denne oppgaven har jeg forsøkt å ivareta forskningens reliabilitet gjennom en åpen og ryddig metodedel. Ved å vise mine fremgangsmåter tydelig er det et mål at hvem som helst skal kunne gjennomføre den samme prosessen og komme frem til de samme resultatene. Slik jeg ser det var det også viktig for oppgavens reliabilitet å transkribere intervjuene i kort tid etter at de ble gjennomført slik at mine verdifulle observasjoner og forståelse, eller inntrykk, av informantene kunne skrives ned før de endres i minnet. På denne måten ønsket jeg altså å ivareta opplevelsen av intervjuet og informantenes utsagn på best mulig vis. Kvale & Brinkmann mener det er viktig å forsøke å øke en studies reliabilitet for å motvirke at man blir for subjektiv, men understreker samtidig at man ikke må bli for opphengt i reliabiliteten i fare for at det skal hindre den kreative prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

### 3.7.2 VALIDITET

Like viktig som oppgavens reliabilitet er også oppgavens validitet. Innen kvalitativ forskning handler validitet om hvordan vi tolker dataene vi innhenter. Validiteten sier noe om gyldigheten i slutningene som forskeren trekker mellom sine funn, eller tolkninger av dataene, og de faktiske dataene. Validiteten vurderes ofte ut fra hvorvidt resultatene av forskningen kan sies å virkelig representere det vi har forsket på (Thagaard, 2013, s. 204). På bakgrunn av min tidligere erfaring med arbeid med ungdom, anså jeg det derfor i denne oppgaven som nødvendig å være spesielt bevisst min forforståelse i forberedelsen og gjennomføringen av prosjektet. Selv om det vanskelig kan unngås å forme intervju spørsmål uten å påvirkes av min tidligere kunnskap, har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig og å stille åpne spørsmål som ikke tar sikte på å legge ord i munnen på mine informanter. Jeg anså det også som et øvrig mål for oppgaven å øke dens troverdighet gjennom å tilegne meg mest mulig kunnskap om feltet jeg undersøker gjennom forskning og relevant litteratur i forkant av intervjuene. Åpenhet mellom mine informanter og mitt formål med forskningen var også noe jeg vurderte som viktig for å skape innsyn i hvordan jeg kom frem til resultatene og dermed øke forskningens validitet. Kvale & Brinkmann understreker at selv om validering av en studie er svært viktig, er det også viktig å være bevisst at validering kan gjøre at man blir for opptatt av å legitimere informantens utsagn, og på denne måten svekkes utsagnets gyldighet (Kvale. & Brinkmann, 2009, s. 264).

### 4.0 PRESENTASJON OM FUNN OG DRØFTING

Dette kapitlet tar for seg funnene forskingsprosjektet har gitt og en drøfting av disse funnene. Funnene er delt inn i 5 temaer som kom fra av analyseringen av intervjuene.

#### 4.1 NATUREN TILBYR ANDRE RAMMER

Noe alle tre informantene trekker fram i løpet av intervjuet er at barn og unge med ADHD kan ha problemer i klasserommet med for eksempel konsentrasjon. Det er veldig stramme rammer i ett klasserom og gjerne enda strammere rundt en elev som har fått en ADHD-diagnose. To av informantene trekker fram at elever med ADHD ofte får høre at de gjør feil og få mye nei, og ikke gjør det. Dette er i andre enden av skalaen når informantene forteller om naturen.

*«Naturen den møter oss likt. Og den har noen kvaliteter med at den tåler støy for eksempel.»* - informant 1

Alle informantene nevner videre at barn med ADHD utover konsentrasjonsvansker også kan slite med impuls kontroll og sitte rolig over lengre perioder i klasserommet. Når de videre i intervjuet snakker om naturen trekker alle frem at naturen har resurser som tillater dette i motsetning til klasserommet. Man kan si at naturen appellerer til at man skal bruke hele kroppen, være aktiv, snakke sammen og fremmer dette. Det kommer også fram fra alle tre informantene at i naturen gjør man ikke feil, den rommer alle.

*«det å se natur for barn unge, både de som har mye uro og ofte er veldig kreative og liker å utfolde seg, så er naturen en sånn arena å gjøre det på hvor det ikke er så mye du kan gjøre feil» - informant 2*

#### **4.2 NATUREN SOM LÆRINGSARENA OG SOSIALISERINGSARENA**

På spørsmål om hva som funker og er en positiv ting med naturen trekker alle tre informantene fram naturen som en svært viktig læringsarena. En læringsarena som kan brukes i tillegg til klasserommet. Det er en arena med uendelige muligheter som alle kan ta i bruk.

*«Vi kan ha større mangfold både i arbeidsmetoder og i hvordan man samhandler med elvene. Så vil man få en påkobla elevmasse, hvor elevene også har lov til å ha gode og dårlige dager.» – informant 1*

Noe som kommer fram i snakk om naturen som en læringsarena er hvordan det ikke er noe begrensinger uterom fantasien. I tillegg vil den tillatte læring som oppfordrer til at man bruker hele kroppen, man skal ikke sitte stille og lytte i ett klasserom, men aktivt delta selv. Dette henger sammen med hvilke rammer naturen har og tilby som nevnt ovenfor. Dette er en viktig del av hvorfor alle informantene trekker fram naturen som svært viktig læringsarena, for alle barn og ungdom, men ekstra spesielt for de med ADHD.

En del av naturen som en læringsarena er det rent fagmessige som kan tas ut i naturen og gjøres der, men en enormt viktig del av naturen som læringsarena er hvordan den fungerer som en sosialiseringarena. Dette er noe alle tre informantene trekker fram i spørsmål om hvilke aspekter med naturen som går spesielt bra overens med naturen for barn og unge med ADHD.

*«Og min erfaring er at vi også er det relasjonelt. Vi henvender oss til hverandre både fordi vi trenger å dele opplevelser og erfaringer vi gjør fortløpende med at det er kaldt eller varmt eller blåser er sulten. Det er masse naturlige refleksjoner som kommer til uttrykk da på den ene eller andre måten.»* – informant 1

På spørsmål om hva en elev med ADHD kan slite med på skolen nevner alle tre det sosiale, at eleven fort havner utenfor fordi eleven kan slite med å forstå de sosiale kodene, eller er for impulsiv. Her kan da naturen være en glimrende mulighet for barn og unge med ADHD å kunne utfolde seg og følge de impulsene ute i naturen samtidig som det blir gjort med klassekamerater og rammene rundt det blir helt annerledes.

*«Og ikke minst når det gjelder sosial ferdighetstrening. Å være på gruppenivå og lære seg å ta hensyn til seg selv og til andre.»* – informant 2

Ett viktig element med å bruke naturen som en læringsarena spesielt inn mot elever som har ADHD er motivasjon. To av informantene trekker frem viktigheten av at eleven selv er motivert for å gå ut i naturen.

*«og så er det er jo det da med motivasjon som hele tiden ligger der. Det er en hoved forutsetning at du må være motiverte for at det skal gi noe resultat»* - informant 3

Her trekkes det også fram at selv om motivasjonen ikke nødvendigvis ligger der med en gang er det viktig å jobbe sammen med eleven å finne noe som funker. Informant trekker fram at hvis det er bestemt at hele klassen skal ut, men den ene eleven ikke vil er det ikke slik at man ikke går ut, men man finner en løsning sammen som gjør at det funker.

Naturen kan beskrives som ett gratis lavterskeltilbud som er åpent 24/7 og kan benyttes av alle. På tross av dette peker funnene fra mine intervjuer på at skoler kunne brukt naturen i mye større grad. Men det krever at man har noe form for kunnskap om naturen på forhånd, man må gjerne tenke kreativt på hvordan man kan overføre undervisningen fra ett klasserom til ute og det kan kreve mer ressurser i form av voksne å være ute enn å være i ett stengt klasserom.

*«jeg tror nok er ingen lærere eller rektorer som egentlig vil utsette seg å bruke naturen, men det er det at vi har ikke ressursene eller tiden til å gjennomføre det, vi kan ikke noe om det, hvordan undervise faget ut i naturen» – informant 2*

#### **4.3 SYN PÅ ELEVEN**

ADHD er noe de fleste har hørt om, og eller vet noe om. Mange har det selv eller kjenner noen som har det. Noen har fordommer om hva det vil si å ha ADHD og det følger ett visst stigma med diagnosen. For en elev i en klasse kan dette være fra medelever, men også fra lærere og annet personal på skolen.

Dette er ett problem innenfor skolen alle tre informantene trekker frem i snakk om hvordan man burde møte en elev med ADHD.

Hvis man møter eleven med ADHD med en ferdig innstilling på at dette er en umulig elev som det ikke egentlig er vits å prøve seg på, vil det skape en dårlig relasjon og noe forutbestemte forutsetninger som hverken gagnar lærer eller elev. Og det kan bli vanskeligere å få til ting og eleven kan bli mye vanskeligere enn det trenger å være.

*«Veldig mange lærere tenker at det er umulig å få de til å sitte i ro og det er umulig å få dem til å gjøre det de skal. Men heldigvis så blåser jo en relasjonsbygging vind over skolen for at vi skal forstå at vi må ha en god relasjon til eleven for å for å få gjort noe.» - informant 3*

En god relasjon og hvordan man møter eleven vil ut ifra funnene fra intervjuene ha mye å si for hvordan eleven har det i klasserommet. Er det rom for at eleven kan si ifra, blir eleven møtt med forståelse på de utfordringene en ADHD-diagnose kan medføre?

*«At noen har tro på dem, tillit, så mestrer de, de opplever at de har verdi og det kan vi godt ta, vi møter på barn og unge som ikke kjenner den følelsen, de har ikke opplevd det eller har ikke kjent på det at noen har tro på dem. Og da er det ikke så rart at de har det vanskelig.» - informant 1*

Det kommer tydelig fram fra alle tre informantene har stor tro på at hvordan man møter eleven og hvilket syn man har på elven har stor innvirkningen på hvordan både den voksne håndtere situasjoner som oppstår, men også hvordan dagen til eleven blir.

*«det handler jo om aksept for hvem de er og at noen tar det på alvor.» – informant 2*

#### **4.4 BRUKERMEDVIRKNING**

På spørsmål om hvilke utfordringer en elev med ADHD kan ha, trekker alle frem like problemstillinger hvor alle nevner at det ofte trengs en eller annen form for tilrettelegging til eleven i klasserommet. Det kan være snakk om ett ekstra personal som følger eleven gjennom skoledagen, tilrettelegging av oppgaver, tilrettelegging i timen og ekstra støtte der eller for eksempel å sette opp dagen sammen før skoledagen har startet. To av informantene legger fram at når en skole skal tilrettelegge så har de en standardisert pakke med hvordan det blir tilrettelagt uavhengig hvilken elev det er.

*«Mitt hoved inntrykk er at skolene har noen rutiner som følges litt uavhengig av hvem og hvilke utfordringer barna har når det gjelder å følge ordinær undervisning. Dette er en pakke vi har, og du må velge fra det» – informant 2*

Alle barn med ADHD er ulike og vil ha behov for å trenge ulik tilrettelegging. Samtlige av informantene sier at det ikke skal mye til å få til en dialog med eleven og høre hvilke innspill eleven kanskje kan bidra med selv. Tilretteleggingen er en viktig del av skolehverdagen for eleven med ADHD, da er det også viktig at tilrettelegging blir ordentlig vektlagt.

*«så er det jo kjempeviktig å høre med elven hva er du interessert i og hva har du lyst til å gjøre selv. Samtidig som du hele tiden må ta hensyn til modning her, for det er som vi sier til elevene at det vil jo aldri bli kjekkere å være på skolen enn å dra til syden eller gå på kino eller har fri.» - informant 2*

Informantene er tydelige når det er snakk om tilrettelegging at det ikke krever mye eller er vanskelig å tilrettelegge på en måte som er tilpasset hver elev. Noe av det som er standardisert innen tilrettelegging kan fungere, men det betyr ikke at det ikke i tillegg til dette er rom for å skape medbestemmelse og brukermedvirkning for eleven det gjelder. Det kommer også fram

at dette er viktig sett i lys av relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan skolehverdagen til eleven kan bli best mulig optimalisert og positiv.

*«Jeg tror nok at hadde de fått være med i dialogen hadde det vært ordentlig brukermedvirkning eller bruker påvirkning. Det koster hverken mye penger eller materielle ressurser å tilrettelegge godt for en elev. Det er bare at du må være litt åpen til sinn og kreativ» - informant 2*

#### 4.5 OVERFØRBARHET

Naturen kan brukes som en læringsarena både for det faglige og det sosiale, men det mest interessante som kommer fram i analyse av intervjuene er overførbarheten som kan oppstå etter elver med ADHD får bruke naturen. Det kommer fram hvordan naturen kan brukes som en læringsarena og sosialiseringsarena som ett alternativ til klasserommet, kan gi noen verktøy til eleven som kan videreføres videre i livet på andre arenaer også.

*«De skal bli trygge på dette å være ute i alle årstider, lære verdien av felleskap, felleskap gjør sterk og at man får til mer sammen enn hver for seg. Og at de skal bli bedre på å ta beslutninger i hverdagen, bedre på å ta valg da» – informant 1*

Det legges vekt på at ute i naturen får eleven en mulighet til å bli tryggere på seg selv, oppleve at de mestrer oppgaver og at det går fint å gjøre ting feil. De lærer å samarbeide og de lærer å ta egne valg. De lærer også det å si ifra. Og verdien av å prøve å feile, men at det er helt ok, og da prøver vi en gang til. De får en arena de kan utfolde seg på og prøve det som faller de inn i trygge rammer som også gir en stor læringsverdi.

Informantene forteller om elver som ikke bare får en bedre hverdag på skolen, men lærer å bruke verktøy som de kan bruke på alle arenaer i livet deres.

En del av det som er en positiv innvirkning av bruk av naturen er hvordan resten av dagene i uken på skolen blir. For det kommer frem i intervjuene at elever som gjerne har en dag i uken med uteskole, konsentrere seg bedre og har en bedre dag på skolen de resterende 4 dagene.

*«det her med å ha en dag ute i naturen ser man at det gir effekt de fire andre dagene man er i klasserommet, det øker konsentrasjonen» – informant 2*

Det kan altså gi en beroligende effekt for elever å få være ute som gjør at de klarer bedre å fokusere og håndtere de timene som skal være i klasserommet.

## **5.0 DRØFT**

I dette kapitlet av oppgaven vil jeg ta for meg drøftingen av funnene studien har gitt.

### **5.1 NATUREN TILBYR ANDRE RAMMER**

Noe som kom tidlig fram fra alle intervjuobjektene er at rammene i skolehverdagen er stramme og strenge, og får en elev med ADHD går ikke alltid dette hånd i hånd. Uro, støy, impulsivitet, forstyrrelse for medelever og mye bevegelse er ting som går igjen hos alle informantene når de forteller om en skolehverdag i ett klasserom for en elev med ADHD. I andre enden av skalaen fra klasserommet finner man naturen. Naturen er åpen for alle alltid, det trenger ikke kreve noe å dra ut i naturen og mulighetene som er i naturen er uendelige.

For en elev med ADHD kan naturen være akkurat det de trenger. Ute trenger de ikke tenke og stresse med at de må være rolige og sitte stille. Naturen appellerer til at de skal bevege seg, utforske, bruke kroppen og følge de impulsene som faller dem inn.

Dette kan ses i lys av erfaringslæring. Erfaringslæring bygger på at man ute skal bruke kroppen, man skal fomme og famle seg fram, prøve å feile og gjennom de prosessene som skjer der oppstår det verdifull læring (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Ett viktig punkt innenfor erfaringslæring er dette med at det går ut ifra den lærende sine forutsetninger og er tilpasset den situasjonen man befinner seg i uten noe fasit (Lund & Henriksen, 2019, s. 85).

Når man trekker dette inn mot elever med ADHD så kan det bety at de plutselig stiller på lik linje med sine andre klassekamerater. En elev med ADHD kan ligge bak de andre elevene faglig, ha tilrettelagt opplegg i klasserommet som er annerledes fra de andre. I ett klasserom kan dette bli enormt synlig for de andre elevene. Mens i naturen stiller man på en annen måte mye mer likt, og om noen kan mer enn andre ute er det ikke synlig på samme måten. Dette kan skape andre rammer for en elev med ADHD i hvordan lære og samhandle med andre elever i klassen. Det kan gi en mulighet for eleven med ADHD å være den som får til ting og kan vise til de andre hvordan de skal gjøre. Det kan bli en arena hvor feilene forsvinner



## 5.2 NATUREN SOM LÆRINGSARENA OG SOSIALISERINGSARENA

Det at naturen har andre rammer blir bygget videre på med at naturen konkret kan bli brukt som en læringsarena og en sosialisingsarena. Det er kanskje ett av de mest sentrale funnene denne studien gir.

Som nevnt så kan ett klasserom og den standardiserte undervisningen være vanskelig for en elev med ADHD. Det blir avbrytelser i læresituasjonen, og kanskje eleven blir tatt ut av klasserommet fordi den ikke klarte å bevare roen. Her kommer naturen inn som ett potensielt suverent alternativ.

Dette henger sammen med rammene naturen tilbyr, hvordan den rommer alle. Det henger også sammen med hvordan man lærer i naturen. Man lærer på annen måte, man bruker hele kroppen og det er fint å prøve å feile, man skal helst det (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Erfaringslæringen blir en stor kontrast til klasserommet hvor man skal se hva en lærer forklarer på tavlen for så og gjøre det selv. Den type læring kan ofte være vanskelig for en elev med ADHD når fokuset fort faller vekk. Her rommer naturen dette, kanskje det gjør at du løser en oppgave bedre når du følger de impulsene som faller deg inn og ser andre muligheter.

Naturen har muligheten til å bli brukt som en læringsarena, men studien viser at den også har mulighet til å bidra som en sosialisingsarena. Det blir nevnt av informantene at barn og unge med ADHD ofte i tillegg til problemer med konsentrasjon og falle bak faglig, også kan havne bak sosialt. Dette stemmer med ADHD Norge sin beskrivelse av ADHD (ADHD Norge, 2021). Her kan naturen komme inn som en god sosialisingsarena også. Dette kan også ses i sammenheng med hvordan man lærer ute, erfaringslæring, hvor det ikke kun handler om konkret teori, men man lærer og forbedrer relevante ferdigheter (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Det å kunne samhandle ordentlig med andre elever i klassen, forstå de sosiale kodene og være en god klassekamerat er ferdigheter som er svært relevant for alle, men gjerne ekstra for en person med ADHD. Ute så snakker man kanskje mer sammen fordi man har behov for å dele hva man ser, hva man føler, om man er kald eller varm. Det oppstår gjerne også situasjoner hvor det er helt naturlig å samarbeide fordi kunnskapen vi innehar ikke er lik, og alle kan litt hver, som samlet gjør at man mester oppgaven. Dette kan være situasjoner hvor en elev med ADHD kan lære verdifull kunnskap om relasjoner, samhandling og kommunikasjon som kan være med å styrke deres sosiale kunnskap og ferdigheter.

Naturen er også gratis, det er noe alle kan bruke og er ikke begrenset. De fleste skole har noe form for naturen i nær området sitt det går an å bruke. Her kommer det fram fra funnene at det ofte kan handle om kreativitet. Læreren må tenke annerledes, hvordan kan hen ta med lærestoffet ut og gjøre det passende til naturen. Noe som kommer fram fra studien som erfaringslæring bekrefter er at ofte er snakk om mangel på kunnskap (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). For selv om naturen ligger nærme og er tilgjengelig for alle er det ingen selvfølge at læreren i ett klasserom er komfortabel eller har noe særlig erfaring med å være ute. Samtidig så er det alltid en mulighet å tilegne seg denne kunnskapen. Det trengs ikke være de største turene, nærmiljø kan ofte være mer enn nok.

Når det kommer til kunnskap så er det også en viktig side av naturen dette med sikkerhet. Naturen er uforutsigbar, og man kan ikke kontrollere vær og uforutsette ting som skjer. Dette kan også gjelde gruppen man har med seg på tur, kanskje noen skader seg, kanskje noen går seg vill. Det kan med andre ord oppstå uforutsette og farlige situasjoner, hvor hvis man da ikke har forkunnskap om friluftsliv kan sette både lærer og gruppe i unødvendig fare. Det kommer også fram i studien at for å dra ut med en hel klasse kan det kreve flere voksne, altså mer resurser, som det ikke er en selvfølge at er mulig for skolen. Dette kan argumentere mot bruken av naturen som en læringsarena.

### **5.3 SYN PÅ ELEVEN**

Denne studien tar utgangspunkt i barn og unge med ADHD, og har ett fokus på denne gruppen inn i skolesituasjonen. I skolesituasjon er det voksne elevene må forholde seg til, som bestemmer og styrer deres hverdag på skolen. Ett interessant funn i studien er hvordan man møter elever med ADHD, hvilket syn man har på dem. Studien viser at elever med ADHD kan møte lærer som på forhånd har bestemt seg for hvilke negative egenskaper elevene har. Dette samsvarer med hva ett stigma er (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 9).

Noen elever med ADHD kan altså møte stigma fra lærerne. Ett stigma er ikke en hyggelig ting å oppleve å kan ha negative konsekvenser for personen som opplever det. Eleven med ADHD kan begynne med selvstigmatisering, og dermed tror selv på de dårlige egenskapene læreren allerede har tillagt dem (Jensen M. J. F., et al, 2009, s. 19). Det er grunn til å tro at hvis eleven møter stigma mot ADHD'en sin i skolesituasjonen og det utvikler seg videre til selvstigma kan dette være svært negativt for eleven. Kanskje eleven slutter å prøve fordi den uansett får kjeft og tilbakemeldinger om de gjør feil og ikke får det til.

På den andre siden viser studien at når man har ett syn på eleven hvor eleven er en resurs og får til like mye som alle andre, og at man hører og lytter til de behovene eleven har kan man oppnå det motsatte. Det kan skape en positiv arena hvor eleven mestrer og føler det er greit og ikke få til ting og at dagene er ulike.

Hvis man tar dette til betraktning kan det argumenteres for at det kan være til fordel for både lærer og elev hvis man øker kunnskap om slik som en ADHD-diagnose og dermed har muligheten til å fjerne ett eventuelt stigma.

#### **5.4 BRUKERMEDVIRKNING**

Som nevnt tidligere i oppgaven så kan barn og unge med ADHD ha diverse utfordringer i ett klasserom hvor det kan bli satt inn en former for tilrettelegging for elven. Studien viser til at tilretteleggingen som ofte blir gjort inn mot elever med ADHD er tilrettelegging som er standardisert som gis til alle elver med ADHD. Selv om ingen med ADHD er like og kan trenge ulike former for tilrettelegging tilpasset dem. Videre av studien kommer det fram at det ikke er vanlig å høre med elvene selv hva den tenker hjelper og personlig opplever at har behov for.

Dette kan ses i lys av empowerment, empowerment bygger på at personer skal få muligheten til å uttrykke egne behov, sette ord på bekymringer og bidra med forslag når det kommer til beslutningstaking (Vågen, A. & Olsson, A., B., S., 2018). Ett av funnene i oppgaven er at tilrettelegging ikke skjer sammen med eleven. Samtidig som det kommer fram at tilrettelegging er en viktig del av eleven sin hverdag og at det kan være svært mulig og overkommelig å få til. Hadde man fått til tilrettelegging sammen med eleven kan det slik som empowerment viser til å bidra med at personen får en større opplevelse av kontroll og valg av handlingsrom påvirkere deres liv og helse (Vågen, A. & Olsson, A., B., S., 2018). En del av empowerment som sosial og helsearbeider trekker fram i arbeid med empowerment inn mot brukere er det øvrige målet hvor man skal se sammenhengen mellom deres mål i livet og hvordan disse kan nås (Vågen, A. & Olsson, A., B., S., 2018). Det kan tenkes at hvis man lar eleven være med å si ifra hva den trenger og hva som kan funke når man planlegger hvilken form for tilrettelegging som skal settes inn, kan det tenkes at eleven også får ett bedre innblikk i hvordan håndtere ting og se sammenheng med å jobbe målrettet inn mot noe.

Det trekkes også fram i studien at selv om det hadde vært ønskelig å kunne skapt medbestemmelse i tilretteleggings prosessen med alle elever er alder og modenhet ett aspekt å ta med i vurderingen. Hvis man har en svært ung elev som bare sier at de vil bygge Lego og kanskje ikke helt forstår spørsmålet eller hva de selv trenger kan det være vanskelig å skape medbestemmelse og det er gjerne det beste for eleven også at det er bestemt på forhånd. Men her må det også nevnes at det uansett på ett nivå kan være mulig å gjøre eleven en del av prosessen slik at den føler eierskap og er med på beslutningene som tas. Barn i Norge har en lovfestet rett til å være handlende aktører eget liv (Askheim, 2007, s. 130).

Medbestemmelse kan ses i sammenheng med hvilket syn på eleven læreren har og stigma. Slik som nevnt ovenfor så finnes det stigma rundt ADHD og det kan ha konsekvenser for elever i skolen for eksempel. Det kan tenkes at hvis en lærer har ett stigma mot elever med ADHD og skal sette inn hvilken tilrettelegging som skal gjøres i klasserommet at de velger å ikke ta med eleven fordi de ikke tror det vil ha noe for seg. Dette kan skape tilrettelegging som ikke er så gunstig som den kunne vært.

### **5.5 OVERFØRBARHET**

Det som kanskje er det viktigste funnet denne studien gir er overførbarheten som kan oppstå når man bruker naturen som læringsarena. Studien viser til hvordan naturen kan fungerer som en lærings og sosialisering arena for barn og unge med ADHD. I tråd med erfaringslæring handler ikke bare læringen ute om konkret faglig stoff, men også forbedring og læring av relevante ferdigheter (Lund & Henriksen, 2019, s. 85). Slik som sosiale ferdigheter for eksempel.

Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell bygger på at alle leddene i modellen er avhengig av hverandre (Gulbrandsen, 2006 s. 52). Hvis det skjer noe i ett ledd, vil det uansett ha en eller annen form for innvirkning på alle de andre leddene også (Gulbrandsen, 2006 s. 52). Hvis da en elev med ADHD gjennom at læringsarenaen blir forandret til naturen og gjennom erfaringslæring lærer nyttige ferdigheter slik som forbedring av sosial kompetanse, klare å gi beskjed om ting og klarer bedre å sette ord på hva som skjer. Og gjennom empowerment ser sammenhengen mellom deres mål i livet og hvordan disse kan nås, og blir med i

beslutningene som tas i deres eget liv (Vågen, A. & Olsson, A., B., S., 2018 & Askheim, 2007, s. 130).

Dette er noe eleven kan bruke i skolen som kan være med å sørge for at eleven får en bedre skolehverdag, henger bedre faglig med i skolen og kanskje får mer venner. Dette kan da overføres til andre arenaer i barnets liv hvis vi tar for oss det med venner for eksempel. Kanskje det gjør at eleven ønsker å begynne på en fritidsaktivitet som de andre i klassen også går på, eller at eleven mestrer fritidsaktiviteten bedre nå. Man kan også tenke seg at hvis eleven har det litt vanskelig hjemme med foreldre som ikke helt forstår hvordan ADHD påvirker dagen og all kjeftingen over ting som ikke blir gjort, ikke hjelper noe, men bare gjør ting verre. Hvis eleven da gjennom å ha brukt naturen lærer noen ferdigheter slik som hvordan gi tydeligere beskjed og sette ord på ting kan dette overføres til en slik situasjon hjemme. Dette vil da være en direkte overførbarhet som påvirker flere arenaer for eleven.

Når det kommer til elever med en ADHD-diagnose, er kanskje en av de viktigste overførbarhetene fra naturen økt konsentrasjon. Studien viser at elever med ADHD som får være ute i natur vil ha en økt konsentrasjon i klasserommet etterpå. Dette samsvarer med den amerikanske studien til Andrea Faber Taylor og Frances E. Kuo (Taylor & Kuo, 2009).

## **6.0 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER**

I det siste kapitlet i denne oppgaven vil det være en konklusjon og mine personlige avsluttende refleksjoner.

### **6.1 KONKLUSJON**

I denne oppgaven har jeg sett på om naturen kan brukes som en læringsarena for barn og unge med ADHD. Jeg har sett på det i sammenheng med skolehverdagen som gjerne er hoved læringsarenaen for barn og unge. I studien ble det intervjuet 3 personer som alle jobber innenfor feltet, men med variasjon i akkurat hva og hvordan. Jeg startet med å finne og lese meg opp på tidligere forskning og relevant litteratur. Dette var med og skapte den teoretiske referanserammen for oppgaven. Etter det var det gjennomføring og analysering av interjuvene for å kunne svare på problemstillingen min som var:

*Hva gjør naturen aktuell som læringsarena for barn og unge med ADHD?*

Først og fremst konkluderer både tidligere forskning og teori, samt funnene i studien at naturen har en helt unik mulighet til å brukes som enn læringsarena for barn og unge med ADHD. Den har noen egenskapet som ikke finnes eller kan gjenskapes andre steder.

Funnene i studien beskriver en elevgruppe som ofte sliter i klasserommet. Klarer ikke sitte stille, følge med, ta beskjeder og får gjort det som skal. Elever som ofte får kjeft og har mye fokus rettet mot seg hele veien. De beskriver også en elevgruppe som er svært kreative, liker aktivitet og har mange gode resurser som ikke blir brukt. Det er en gruppe som får vist seg fra sin beste side når de får være ute i naturen og lært med hele kroppen og alle sanser.

Alle informantene vektlegger viktigheten med å se elevene for dem de er. Og at det ofte er læreren som må tenke litt kreativt og lage rom for at de skal være hvem de er. Studien viser til hvor viktig naturen kan være for en elev med en ADHD-diagnose. Forskning og teori viste fra før av at naturen er en god og viktig arena for barn og unge med ADHD, som kan hjelpe med økt konsentrasjon. Noe nytt som kommer utav denne studien som er en svært interessant og viktig del av funnene er at overførbarheten fra naturen glir over i så mange deler av livet. Det er ikke bare potensielt økt konsentrasjon man får av å være ute, men man kan få bedre sosiale ferdigheter og få en rekke andre ferdigheter som gjør enn mer rustet for livet videre.

Naturen står med åpen døgnet rundt, alle dager i året. Den står klar til å ta i bruk, klar til å utforskes og klare til å skape gode læringssituasjoner i. Jeg mener det er grunn til å si at en ADHD vennlig skole, er en god skole for alle.

## **6.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER**

Før jeg begynte på denne oppgaven hadde jeg en relativt god kunnskap og erfaring med ADHD og hadde ett personlig forhold med naturen. Funnene analysen av intervjuene ga, samt teori og forskning som ble lest åpent opp en ny del av naturen for meg. Det å se hva naturen kan by på og gi fra seg. Gi fra seg opplevelser, mestring, positivitet og ferdigheter man kan ta med seg i alle andre arenaer av livet, var en ufattelig spennende oppdagelse for meg å gjøre. Som barnevernspedagog et dette ett enormt fint verktøy å ta med seg videre i arbeidslivet. Jeg håper dette er ett tema og kunnskap som bare vil komme mer fram og opp i lyset. At man som for eksempel barnevernspedagog kan lære om naturen og får kunnskap om hvordan den kan brukes rettet inn mot barn og unge, på studiet. Det er nok dessverre mange som ikke vet hva

naturen har å tilby. Eller ikke vet hvordan den skal brukes. Men det lar seg gjøre noe med, hvis man øker kunnskapen om det og skaper mer bevissthet rundt det.

**LITTERATURLISTE**

ADHD Norge (2021, 15. mars). *Hva er ADHD?*

<https://www.adhdnorge.no/artikkel/hva-er-adhd>

Askheim, O., P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment: I TEORI OG PRAKSIS*. Gyldendal Akademisk. (s. 1-20). \*

Bagøien, T., E. (2003). *Barn i friluft: om verdifullt friluftsliv* (2. utg.). SEBU Forlag. (s. 1-236) \*

Bagøien, T. E. (red). (2003). Barn og natur i samspill. I T. E. Bagøien (red.), *Barn i friluft: om verdifullt friluftsliv*. (2.utg, s. 109-124), SEBU Forlag. (s. 109-124) \*

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press. (s. 1-45) \*

Braun, V. & Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Ressearch in Psychologi*, 3(2), s. 77-101) \*

<https://doi.org/10.1191/147808706qp063oa>

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk. (s. 15-31, 95-109, 112-122, 151 - 183) \*

Dragland, Å., (2018). *Slik påvirker naturen oss*. Flux Forlag (s. 1-159) \*

Follesø, R. (2007). Ungdom i barnevernet: offer eller ressurs? I O., P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment: I teori og praksis*. (1. utg., s. 127-139). Gyldendal Akademisk (s. 127-139) \*

Green, J., & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research* (4 utg.). SAGE. (s. 1 -22) \*



Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: innføring i psykologiske perspektiver*. (s. 50-71). Universitetsforlaget AS. (s. 50-71) \*

Hallandvik, L. & Høyem, J. (2019). *FRILUFTSPEDAGOGIKK*. Cappelen Dam AS (s. 1-170) \*

Hatlo, G. & Stensholt, A. (2017, 13. desember). Eksplosiv økning av ADHD-diagnoser. *NRK*  
<https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/-eksplosiv-okning-i-antall-adhd-diagnoser-1.13822672>

Helsedirektoratet (2019, 21. mai). *2. definisjoner*  
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/kompetansevurdering-av-leger-i-spesialisering/definisjoner>

Jensen, A., G. & Tronvoll, I., M. (2012). *Brukermedvirkning: Likeverd og anerkjennelse*. Universitetsforlaget (s. 42-53) \*

Jensen, A. (2003). Veiledning i friluftsliv for barn og unge. I T. E. Bagøien (red.), *Barn i friluft: om verdifullt friluftsliv*. (2.utg, s. 109-124), SEBU Forlag. (s. 109-124) \*

Jensen, M. J. F., Dybvig, S. & Johannessen, J. O. (2009). *STIGMA-ANTISTIGMA: Stigmatisering av personer med psykiske lidelser, hvordan kan det bekjempes?* (2. utg.) Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning (s. 1-58) \*

Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. (s. 43-65, 79-94, 246-264) \*

Leer, K., (2021), *ADHD: 7 veier til ny forståelse*. Cappelen Damm (s. 1-231) \*

Lundhaug, T. & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (red.), *FRILUFTSLIVPEDAGOGIKK*. (s. 50-66), Cappelen Dam AS (s.50-66) \*

Lund, T & Henriksen, A. (2019). Ferdighetstrening i friluftsliv: didaktiske tilnærming. I L. Hallandvik & J. Høyem (red.), FRILUFTSLIVPEDAGOGIKK. (s. 83-100), Cappelen Dam AS (s. 83-100) \*

Leirhaug, P., E. (2003). Økosofi: helhetssyn på barns friluftsliv. I T. E. Bagøien (red.), Barn i friluft: om verdifullt friluftsliv. (2.utg, s. 35-59), SEBU Forlag. (s. 35-59) \*

Rønngin, R. (2007). Brukermedvirkning og empowerment: gammel vin på nye flasker?. I O., P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment: I teori og praksis* (1.utg., s. 34-46). Gyldendal Akademisk. (s. 34-46) \*

Taylor, A., F. & Kuo, F., E. (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), s. 402-409 \*

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/1087054708323000>

Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. Studentlitteratur. (s. 117-123)

Tveiten, S. & Boge, K. (2014). *Empowerment: i helse, ledelse og pedagogikk: nye perspektiver*. Gyldendal Akademisk (s. 1-34) \*

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. (s. 11-36, 193-217). \*

Sølvberg, E., Kristoffersen, E. & Mortenesen G-A (2018). Sosialiseringsarenaer, NDLA  
<https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:5851b59b-7814-4724-bc84-192e1d2b5eca/topic:1:dda88c29-1165-4b49-964a-bbfd5976bfd/resource:1:54126>

Store Norske Leksikon (2020, 17. November). *Natur*  
<https://snl.no/natur>

Vågen, A. & Olsson, A., B., S., (2018). *Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse*  
[https://mestring.no/wp-content/uploads/2018/11/Utdypning\\_empowerment\\_161118.pdf](https://mestring.no/wp-content/uploads/2018/11/Utdypning_empowerment_161118.pdf)

**Vedlegg:****Vedlegg 1: informasjonsskriv med samtykke erklæring**

Vil du delta i forskningsprosjektet

*” Hva gjør naturen aktuell som læringsarena for barn og unge med ADHD? »*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan naturen kan brukes som en mestrings arena for barn og unge med ADHD. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

**Formål**

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan naturen kan ha en positiv innvirkning på barn og unge med ADHD. Og se på hvordan disse barn og unge kan få en positiv mestrings opplevelse som bygger på de verktøyene de har fra før av samtidig som det kan bidra til enda mer verktøy. Det vil også knyttes opp mot skolehverdagen hvor mye av timene blir gjort inne i ett klasserom og om det er mulig å ta med skolen ut og bruke naturen som ett klasserom i tillegg.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiS - Det samfunnsvitenskapelige fakultet Institutt for sosialfag

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått ett spørsmål om å delta på grunn av min personlige oppfatning av at du er en person som har god kunnskap angående det temaet forskningsprosjektet handler om. Kunnskap jeg tror vil være nyttig for forskningsprosjektet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Det som innebærer å delta i dette forskningsprosjektet er ett intervju på 30-60 min. Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert i ettertid for så å bruke funnene i intervjuene i forskningsprosjektet. Det vil bli spurt om navn, alder, hvor du jobber og spørsmål som er relatert til det forskningsprosjektet dreier seg om. Lydopptaket vil etter transkribering bli slettet.

**Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil på alle tidspunkt være mulighet for å trekke seg.

- Veileder: Liss Gøril Anda-Ågotnes og undertegnende Karen Sædberg
- Datamateriale vil bli lagret på et eksternt nettverk i regi av UiS

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiS (universitet i Stavanger) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- veileder: [REDACTED]  
[REDACTED]
- Vårt personvernombud: [personvernombudet@uis.no](mailto:personvernombudet@uis.no)
- 

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

[REDACTED]

(Forsker/veileder).

[REDACTED]

(student)

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Vedlegg 2: intervjuguide**

Hvordan ser du på ADHD?

Hvilke erfaringer har du med ADHD?

Hva er typiske utfordringer for barn og unge med ADHD?

På hvilken måte kan det dere driver med hjelpe barn og unge med ADHD ?

Hvordan er det dere bruker naturen?

Hvilke aspekter med ADHD er det som går bra med nature, og hva er det som ikke gjør det?

Hvordan er overlappen mellom natur og ADHD?

Hva er det dere ser for dere i forhold til endring hos de som deltar? Langtids?

Hvordan opplever du naturen som en arena for barn og unge med ADHD?

Hva er det dere gjør i naturen?

Hva er det dere jobber ut ifra? Hva er grunnlaget for at dere gjør det på den måten?

Hvilke erfaringer har du med ADHD i klasserommet?

Hva er det du opplever som ikke funker og som funker i klasserommet?

Hva kan ett barn eller ungdom med ADHD trenge i klasserommet/har rettigheter til?

Blir det gjort noe tilrettelegging? I så fall, hva og hvordan?

Hvordan blir naturen brukt inn mot skolen i dag etter din erfaring og kunne det vært annerledes?