

BSOBAC 3 – BACHELOROPPGAVE MED FORSKNINGSMETODE

ADHD i skolen – tilrettelegging for et individuelt tilpasset
læringsmiljø



Universitetet
i Stavanger

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Bachelor i sosialt arbeid**

UiS mai 2022

Kandidatnummer: 7189

Antall ord:13196

The children who need love the most will always ask for it in the most unloving ways.

- *Russel Barkley*

Innhold

1.0	Innledning	4
1.1	Bakgrunn for valg av tema	4
1.2	Presentasjon av problemstilling	4
1.3	Avgrensning	5
1.4	Formål med oppgaven	5
1.5	Begrepsavklaringer	5
1.5.1	Normalitet og avvik	6
1.5.2	Individuelle og strukturelle årsaksforklaringer	6
1.5.3	Stigmatisering	6
1.5.4	Attribusjon	6
1.5.5	Spesialundervisning	7
2.	Teoretisk rammeverk	8
2.1	Barns rett til opplæring	8
2.2	Hva er ADHD?	10
2.2.1	ADHD – tilleggsvansker og akademisk fungering	11
2.3	Teori om læring	12
2.3.1	Motivasjonsteori	12
2.3.2	ADHD – tilrettelegging i skolen	14
2.4	GAP-modellen	15
2.5	Bakkebyråkratiet	15
3.	Metode	17
3.1	Valg av metode	17
3.2	Litteraturstudie som metode	17
3.3	Datainnsamling	18
3.3.1	Inklusjons- og eksklusjonskriterier	19
3.4	Analyse ved hjelp av oversiktstabell	22
3.5	Presentasjon av artikler	24
3.6	Studiens troverdighet	26
4.	Diskusjon av funn	28
4.1	Mangler skolen kunnskap om ADHD?	28
4.2	Brede tilretteleggingsstrategier	33
4.3	Stigmatisering i skolen	37
5.	Avslutning	39
6.	Litteraturliste	40

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tre til fem prosent alle barn i Norge oppfyller kriteriene for diagnosen ADHD. ADHD er forkortelse for *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* eller Hyperkinetiske atferdsforstyrrelser på norsk, og er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse som fører til konsentrasjonssvikt, økt uro, rastløshet og impulsivitet. Det finnes i gjennomsnitt et barn med ADHD i hver klasse, eller et barn med ADHD pr. 30 barn (ADHD Norge, 2020). Det er med andre ord et stort antall barn med ADHD som har behov for individuell tilrettelegging i skolehverdagen.

Opplæringslovens § 1-3 og § 9 A-4 fastslår skolens ansvar for å sikre et individuelt tilpasset psykososialt læringsmiljø for den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, §13 og § 9 A-4). I følge Tøssebro (2010) er det barrierer i omgivelsene som skaper begrensninger for individet, og ikke egenskaper ved individet selv. Dette er i tråd med sosialt arbeid tenking, som vektlegger at individet og omgivelser virker inn på hverandre og at løsninger derfor må ta hensyn til denne gjensidige vekselvirkningen (Berg, Ellingsen, Levin & Kleppe, 2015, 19-26). Denne oppgaven har som mål å belyse hva skolens tilrettelegging for barn med ADHD består av, og hvilke tiltak som benyttes – og hvorfor.

Min nysgjerrighet for denne tematikken kommer fra å ha vært vitne til min lillebrors opplevelse med skolesystemet gjennom grunnskolen. Han har ADHD og Tourettes syndrom, og gjennom mange utredninger har det kommet frem at hans psykososiale utvikling har stagnert på bakgrunn av dårlig tilrettelegging og oppfølging samt mobbing på grunnskolen. Ved å stå på sidelinjen og sett hvor mye mine foreldre har måttet kjempe for at han skal få den tilretteleggingen han har behov for i skolen basert på profesjonelles utredning, har jeg undret meg over hva som fører til at noen skoler behersker god tilrettelegging for denne målgruppen, og andre ikke? Er det på bakgrunn av begrenset tilgang til kunnskap, eller skjevfordeling av ressurser? Eller er det en blanding av flere lignende faktorer som er med på å danne dette fenomenet?

1.2 Presentasjon av problemstilling

Mange barn og unge med ADHD opplever stigmatisering og manglende tilrettelegging skolen (Rønhovde, 2018, s. 9-10, s. 17-22). På bakgrunn av egne opplevelser som har vekket nysgjerrighet for dette temaet, har jeg valgt å rette søkelyset mot ulike sider ved hvordan skolen

tilrettelegger for barn med ADHD, og hvordan den nåværende tilretteleggingen kan eventuelt forbedres.

Problemstillingen min blir dermed: Hvordan tilrettelegger skolen for et individuelt tilpasset læringsmiljø for barn og unge med ADHD?

1.3 Avgrensning

I denne oppgaven velger jeg å fokusere på barn og unge med ADHD på grunnskolen og videregående skole, uavhengig av kjønn. Begrepene barn, unge, ungdom og elev anvendes i denne oppgaven om personer under 18 år med en ADHD-diagnose, og som har behov for et individuelt tilpasset læringsmiljø i skolen. Begrepet «skolen» i denne oppgaven omhandler både skole som en institusjon og de pedagogiske yrkesutøverne som jobber innen denne institusjonen. På bakgrunn av problemstillingen vil ikke fokuset være på barnets ansvar i forhold til tilretteleggingen av et tilpasset læringsmiljø, men skolens ansvar for denne tilretteleggingen. Dermed er alle teoriene som anvendes i denne oppgaven rettet mot skolens tilrettelegging; det lovpålagte ansvaret, kunnskapsgrunnlaget tilretteleggingen bør baseres på, samt teorier som gir innsyn i faktorer som enten hjelper eller hemmer skolen i å tilrettelegge for et individuelt tilpasset læringsmiljø for målgruppen. Begrepet læringsmiljø i denne oppgaven omhandler alle forhold på skolen som har betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling og trivsel.

Til tross for at medisinske og psykiatriske teorier er relevante for forståelsen av ADHD-diagnosen, vil dette ikke ha et stort fokus i denne oppgaven. Det vil bli gitt en generell forklaring om hva ADHD-diagnosen er, typiske symptomer og tilleggsvansker, siden tilretteleggingen i skolen bør baseres på et generelt kunnskapsgrunnlag om diagnosen. En utdypning av medisinsk og psykiatrisk teorier hadde ikke vært relevant for oppgavens formål eller problemstilling.

1.4 Formål med oppgaven

Denne oppgaven har som formål å belyse hva skolens tilrettelegging av et individuelt tilpasset skolemiljø for barn og unge med ADHD består av, samt hvilke faktorer som fremmer eller hindrer denne tilretteleggingen.

1.5 Begrepsavklaringer

Under begrepsavklaringer skal jeg definere noen sentrale begreper som brukes ofte, som er essensielle for forståelsen av innholdet i denne oppgaven.

1.5.1 Normalitet og avvik

Normer for normalitet og avvik finnes i ethvert samfunn og kommer til uttrykk gjennom kategorier som omfatter bl.a. rett og galt, lovlig og ulovlig, friskt, og sykt, naturlig og unaturlig. Normalitetsoppfatningen er varierende fra samfunn til samfunn og fra person til person, og handler i hovedsak om vår forståelse av hva som er «vanlig» i forskjellige situasjoner (Rønhovde, 2018, s. 22-26). Avvik er motpolen til normalitet, og er handlinger og atferd som bryter med sosiale normer og det som anses som sosialt akseptabelt i samfunnet. Normalitet og avvik er dermed to dynamiske begreper, der oppfatningen av hva som er «normalt» eller «avvikene» er avhengig av øynene som ser (Rønhovde, 2018, s. 22-26).

1.5.2 Individuelle og strukturelle årsaksforklaringer

Årsaksforklaringer er en type forklaringer som blir ofte tatt i bruk i skolen når elever utfører en uforventet handling eller ikke viser de læringspresentasjonene man forventer. Årsakene tillegges da ofte individuelle forhold eller egenskaper som en bestemt vanske, en diagnose, traumatiske opplevelser eller andre medfødte forhold; dette er individuelle årsaksforklaringer fordi årsaken finnes i eleven. Ytre forhold kan også være årsaken til en atferd; dette kan være omgivelsene, den generelle samfunnsutviklingen, økonomiske forhold i familien, foreldrenes utdanningsnivå eller omsorgsevne, kulturelle bakgrunn, sosiale nettverk, rusproblematikk eller annet. Dette kalles for strukturelle årsaksforklaringer fordi de påpeker hvordan den sosiale og kulturelle verdenen rundt oss påvirker vår atferd (Nordahl, 2010, s.43-54).

1.5.3 Stigmatisering

Stigmatisering handler om å stemple en person eller en gruppe mennesker med negative egenskaper i sosial sammenheng. I følge Goffman (1975) viser stigma til en uønsket egenskap som ikke reflekterer den faktiske sosiale identiteten, men skaper en «*falsk*» sosial identitet hos den det gjelder og videre skiller personen fra den kategorien vedkommende hører hjemme i (Goffman, 1975, s. 14-16). Stigmatisering er en skremmende og farlig prosess for som kan i sin ytterste konsekvens lede til ekskludering, forfølgelse og lynsjing av individer eller av hele folkegrupper (Malt, 2020).

1.5.4 Attribusjon

Når man attribuerer tilskriver man noen en egenskap. I psykologien brukes attribusjon som en beskrivelse av hvordan personer årsaksforklarer sosiale hendelser: dette kan være personlige

attribusjoner («Ola fikk en A fordi han er smart»), eller situasjonelle attribusjoner («Ola slet med leksene fordi oppgavene var vanskelige»). Mye av forskningen på attribusjoner fokuserer på hvordan man feiltolker årsaker; det er blant annet veldig vanlig å fremheve personfaktorer over situasjonsfaktorer i forklaringen av atferd. Skaalvik & Skaalvik (2007) påpeker sammenhengen mellom hvordan man oppfatter seg selv gjennom hvordan man oppfatter andres reaksjoner på ens egen atferd; det er ved å observere andres bilde av oss, at vi danner en oppfattelse av oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 114-117).

1.5.5 Spesialundervisning

Spesialundervisning er en særskilt og tilrettelagt form for opplæring som tilbys barn og unge som ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet (Nilssen, 2021). Hovedfunksjonen i spesialundervisning er å kartlegge ressurser og vansker på individ- og systemnivå, utvikle kompetansefortrinn samt gi læring og økt livskvalitet. I tillegg skal spesialundervisningen gjennom individuelt tilpassede metoder bidra med hjelp og støtte slik at barn med særskilte behov får et forsvarlig utbytte av undervisningen på lik linje med andre elever (Opplæringsloven, 1998, § 5-1).

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet kommer jeg til å ta for meg et utvalg av teorier som er viktige og sentrale for å kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte. Jeg skal først fokusere på diverse lover, konvensjoner og formelle retningslinjer som regulerer skolens praksis, og som fremhever rettighetene til elever med ADHD i forhold til tilrettelegging og individuelt tilpasset opplæring. For å kunne tilrettelegge for et individuelt tilpasset læringsmiljø for barn med ADHD, er det først og fremst viktig å ha et kunnskapsgrunnlag å kunne basere det på. Dermed har jeg valgt å anvende teori om hva ADHD-diagnosen er, og tilleggsvansker som er komorbide med denne tilstanden, samt teori om tilretteleggingsstrategier for elever med ADHD i skolen. Motivasjon er et tegn på trivsel, som i skolen er et resultat av et velfungerende læringsmiljø. Dermed er kjennskap til motivasjonsteori en viktig faktor i dannelsen av et individuelt tilpasset læringsmiljø for barn med ADHD. Jeg kommer også til å anvende teori om GAP-modellen og teori om bakkebyråkratiet. GAP-modellen forklarer hvordan funksjonshemming bli skapt i gapet mellom individuelle forutsetninger og samfunnets barrierer, og er dermed viktig for å belyse hvordan manglende individuell tilrettelegging i skolen kan skape barrierer i skolen for barn med ADHD. Lipsky (2010) sin teori om bakkbyråkratiet viser hvordan lærernes praksis påvirkes av strukturelle rammer de er gitt av politiske mål og formelle retningslinjer.

2.1 Barns rett til opplæring

Utdanning har stor betydning for barns utvikling og mulighet til å delta i samfunnet, og er en av de viktigste virkemidlene til å forbygge sosial ulikhet og utenforskap. Samtidig som utdanningssystemet skaper muligheter kan det også skape forskjeller. I et land der alle barn har tilgang til utdanning er det viktig at utdanningen er tilrettelagt slik at alle får tilgang basert på like muligheter (Hasle, 2020, s. 288). Jeg skal i dette kapitlet se på barns rett til opplæring i lys av lovverket og diverse konvensjoner med et ekstra fokus på hva dette vil si for barn med ADHD.

Retten til utdanning er nedfelt i Grunnloven § 109, hvor det understrekes at alle har rett til grunnleggende opplæring som ivaretar den enkeltes evner og behov og fremmer respekt for demokratiet, rettstaten og menneskerettighetene (Grunnloven, 1814, § 109). Dette blir videre understreket i opplæringsloven § 2-1: «Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhørende forskrifter» (Opplæringsloven, 1998, § 2-1).

I opplæringsloven formålsparagraf blir det satt krav til at skolen skal møte eleven med respekt, tillitt og krav samt gi de utfordringer som fremmer utdanning og lærelyst. Det blir videre understreket i formålsparagrafen at «Alle former for diskriminering skal motarbeides» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Videre i § 1-3 om *tilpassa opplæring* kommer det frem at opplæringen *skal* tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Barn og unge som er under utdanning og ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning i tillegg til å få utarbeidet en individuell opplæringsplan (Opplæringsloven, 1998, § 5-1, § 5-5).

Læreplanverket for kunnskapsløftet som omhandler en rekke retningslinjer for skolens praksis og innhold, bygger på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Her understrekes bl.a. viktigheten av samarbeidet mellom hjem og skole, samt skolens overordnede ansvar for å ta initiativ til å tilrettelegge for samarbeid. Kunnskapsløftet påpeker at foresattes holdninger til skolen har stor betydning for barnets engasjement og skoleinnsats (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020, s. 20).

Barnets rett til utdanning understrekes i barnekonvensjonen artikkel 28 og 29; artikkel 28 sikrer alle barn retten til en utdanning, mens artikkel 29 stiller krav til innholdet for utdanningen. Statens arbeid mot å oppnå barns rett til utdanning skal ifølge artikkel 28 skje «gradvis og på grunnlag av like muligheter», og bygger dermed oppunder retten til ikke-diskriminering i artikkel 2. Det slås dermed fast at alle barn skal ha rett til utdanning uavhengig blant annet funksjonsevne, sosial bakgrunn og kjønn (Hasle, 2020, s.289-294).

Artikkel 29 fremhever videre i første ledd og i generell kommentar nr.1 den individuelle og subjektive retten til en bestemt kvalitet på utdanningen - det påpekes at det sentrale formålet med utdanningen er å utvikle barnets fulle potensial. Skolen må ta hensyn til at hvert barn har unike karaktertrekk, interesser, evner og lærebehov, og bør dermed tilpasse undervisningen til barnets situasjon, behov og utviklingsstadium (Hasle, 2020, s.289-294).

UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994 uttrykker prinsipper for hvordan barn med særskilte behov skal møtes av skolen. Den legger vekt på at utdanningssystemet må ta hensyn til at det er stor variasjon i barns egenskaper, forutsetninger og behov – og at alle barn skal få tilrettelegging og inkluderende opplæring uavhengig av sin bakgrunn. Erklæringen representerer et skifte fra kun å forklare barns vansker som egenskaper ved barnet, til å se på hvordan de oppstår i møte med barrierer i skolen og krever endring skolens praksis (Hasle, 2020, s. 290).

2.2 Hva er ADHD?

Barn med ADHD kan betraktes som en gruppe barn med særskilte behov. For å ha bedre forståelse for hvordan man best kan imøtekomme disse behovene er det viktig å kunnskap om grunnleggende trekk ved ADHD-diagnosen. ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder går innunder samlebetegnelse hyperkinetiske forstyrrelser som omhandler ulike forstyrrelser av aktivitet, impulsivitet og oppmerksomhet (Grøholt, Bernhard, Garløv & Ramleth, 2022, s. 62). ADHD defineres av 18 kjernesymptomer hvorav de tre mest sentrale er (Grøholt et al, 2022, s. 62-65);

1. Konsentrasjonsvansker
2. Impulsivitet
3. Hyperaktivitet

Personer med ADHD kjennetegnes ved vansker med vedvarende oppmerksomhet med å organisere seg selv og sine gjøremål, med å ikke avspore, miste interessen eller begynne med andre ting før oppgaven er fullført. ADHD inkluderer problemer med overaktivitet som fikling, rastløshet, motorisk småuro og voldsom prating. Det er vanlig med problemer med impulskontroll, som typisk gir vansker med å vente på tur uten å avbryte, med evnen til å tenke seg om før man handler, eller at man buser ut med svar og kommentarer. ADHD er definert som en funksjonsforstyrrelse som kommer av en ubalanse i hjernekjemien (Rønhovde, 2018, s. 43). Som presentert i figur 1 skilles det mellom tre undergrupper av ADHD: Hyperaktiv uoppmerksom type (inattentive), Hyperaktiv/impulsiv type og ADHD kombinert type, som er en kombinasjon av hyperaktivitet, oppmerksomhetsvansker og impulsivitet (Rønhovde, 2018, s. 42-49).

Figur 1.



Figur 1. Fra *Teaching and managing students with ADHD: systems, strategies solutions* (s. 5), av F. O'Regan, 2018, Shire Pharmaceuticals.

2.2.1 ADHD – tilleggsvansker og akademisk fungering

ADHD ledsages ofte av andre vansker, uten at man kan si at det ene kommer av det andre. Slike tilleggsvansker kan føre til at to barn med diagnosen ADHD kan opptre svært forskjellig, det er dermed nødvendig at man kjenner til de diagnosene som hyppigst forekommer *sammen med* ADHD for å ha et mer nyansert og helhetlig bilde. Det understrekes at det ikke skal gås spesifikt inn på de forskjellige ledsagende og sekundære vanskene som kan forekomme ved ADHD, men heller en kort presentasjon av de forskjellige for å gi innsyn i omfanget av denne diagnosen og hvordan den påvirker barnets utgangspunkt for læring.

Det er mange med ADHD som oppfyller kriteriene for Tourettes syndrom. ADHD og Tourettes forekommer samtidig hos mellom 60-90% i forskjellige studier, og barn med Tourettes har ofte store problemer med impuls kontrollen noe som gjerne sees i sammenheng med komorbid ADHD. Majoriteten av alle med TS sliter med tvangspreget atferd som f.eks. rituelle handlinger for å skape «symmetri og likevekt» eller tvangstanker (OCD: obsessive compulsive disorder) som utføres for å få tanken ut av hodet eller for å «hindre at noe katastrofalt tar plass» (Rønhovde, 2018, s. 86).

Lærevanskene til barn og unge med ADHD blir nærmest en konsekvens av symptomene for ADHD: konsentrasjonsvansker, manglende utholdenhet, vansker med å sitte rolig, problemer med å sortere og hemme impulser og inntrykk, problemer med å organisere aktiviteter og nedsatt arbeidsminne (Rønhovde, 2018, s. 41-48, 84-113).

Andre tilleggsvansker hos barn og unge med ADHD er b.l.a.; spesifikke lærevansker, spesifikke språkvansker, søvnvansker, problemer med hukommelsen, dysleksi/dyskalkuli, depressive lidelser, atferdsproblemer, og opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) (Rønhovde, 2018, s. 85-113). På bakgrunn av prestasjonsangst, rigiditeter og svekket tilrettelegging i skolen er det en stor gruppe elever med ADHD som er underyttere – dvs. at de gjør det dårligere på skolen enn deres ressurser skulle tilsi; det er ofte et tydelig misforhold mellom kognitive evner (målt ved tester) og øvrige forutsetninger som må være til stede for at det skal få utnyttet sine evner (Rønhovde, 2018, s. 88).

2.3 Teori om læring

Læring kan defineres bredt og overordnet som «enhver prosess, som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2007, s. 12). Læring er et fenomen som strekker seg over meget omfattende og komplisert sett av prosesser, hvorav en dekkende læringsforståelse ikke dreier seg kun om selve læringsprosessenes karakter, men om forholdene som betinger, påvirker og påvirkes av læringen (Illeris, 2007, s. 12).

2.3.1 Motivasjonsteori

Motivasjon er en viktig forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen – dette gjelder hos alle barn, med eller uten særskilte behov. Prestasjoner er motivasjonsavhengige, dermed er en av skolens oppgaver å motivere elevene; de skal legge til rette forhold som fremmer motivasjon

hos elevene for skolearbeidet. For å gjøre dette trenger skolen og lærerne kunnskap om motivasjon (Rønhovde, 2018, s. 10; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 15).

Hva er egentlig motivasjon? Motivasjon kan forklares som en nødvendig drivkraft for å igangsette og vedlikeholde en aktivitet. Den har betydning for *hvilke* aktivitet som settes i gang, og *retningen* aktiviteten tar – altså hvilke mål en setter seg og hvilke valg en tar (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11-12). Motiverte mennesker er målrettede, mer utholdende og engasjerte. Skoleelever som er motiverte bruker ofte tiden på skolearbeid, ikke fordi de nødvendigvis må, men fordi de har lyst (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 134). Motivasjon er dermed styrende for elevenes atferd i form av innsats, konsentrasjon, utholdenhet og valg av aktiviteter. Det er mange ulike faktorer som er med å på å utvikle og vedlikeholde motivasjonen hos elevene, blant annet et godt hjem-skole samarbeid, relevant og meningsfylt undervisning, realistiske utfordringer og godt forhold til lærere samt medlever (Meld. St. 22, (2010-2011), s. 13-19).

En av faktorene som påvirker motivasjon hos elever er *skolens målstruktur* som omhandler de bevisste og ubevisste signalene skolen sender elevene om hva som er viktig og verdsatt i skolen; gjennom sine kommentarer og tilbakemeldinger til den enkelte elev gir de signaler om hvordan de verdsetter elevens innsats og prestasjoner. Forskning understreker viktigheten av trivsel og gode relasjoner til medlever og lærere for utvikling av motivasjonen. (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 15-18, 22-23).

Skolens målstruktur og lærerens rolle ift. motivasjon kan knyttes opp mot teorien om *mestringsforventninger* eller «*self-efficacy*» som baseres på Albert Banduras sosial-kognitive læringsteori. Bandura mener at personens forventninger til seg selv er sentrale i motivasjonen; slike forventninger påvirker i stor grad hva slags aktiviteter eller oppgaver man velger å begi seg ut på og hvor mye tid og energi man setter av til gjennomføringen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19-21).

Mestringsforventninger påvirkes av tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer (dvs. å ha observert andre utføre samme oppgave, f.eks. rollemodeller), verbal overbevisning (støtte og oppmuntring fra andre), emosjonelle forhold knyttet til resultatet eller handlingen og personens tolkning av egne prestasjoner. Erfaring med mestring av tilsvarende oppgaver er den viktigste kilden til forventning om å mestre nye oppgaver. For å tilegne seg erfaring med mestring må eleven jobbe med oppgaver som vedkommende har forutsetning for å mestre. Lærestoffet og arbeidsoppgaver bør dermed være tilpasset til elevenes ståsted. Bandura understreker

betydningen av positiv involvering av lærerne i form av støtte, oppmuntring og ros for å danne mestringsforventninger og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19-21).

2.3.2 ADHD – tilrettelegging i skolen

Et godt pedagogisk arbeid med barn med ADHD innebærer å forstå at det finnes store individuelle forskjeller innenfor diagnosen. Det er dermed viktig at det blir iverksatt individuelt tilpassede målsettinger som er skreddersydd for barnet; dette er med på å utvikle motivasjon og sørger for en optimal bruk av barnets evner (Rønhovde, 2018, s. 172; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19-21). Samtidig er det svært viktig at barnet selv blir inkludert i tilretteleggingsprosessen – vurderinger som omhandler barnets beste, vil barnets eget oppfatning spille en sentral rolle (Grunnloven, 1814, §104).

Elever med hyperkinetiske atferdsforstyrrelser har ofte vanskeligheter med å sitte stille, og makter ofte ikke å drive på ensidig aktivitet over tid (Rønhovde, 2018, s. 175-178). Rønhovde (2018) påpeker at bevegelse og fysisk aktivitet kan være fordelaktig for barn med ADHD, og kan hjelpe dem med å fokusere bedre på kognitive oppgaver (Rønhovde, 2018, s.175-179). Det bør dermed tilrettelegges for korte arbeidsøkter, der det er rom for variasjon mellom stillesittende og fysiske oppgaver. Her understrekes viktigheten med å *komme barnet i forkjøpet*- altså at aktivitetsskifte settes i gang før konsentrasjonen sklir ut og uroen setter seg i kroppen (Rønhovde, 2018, s. 178-179).

Barn med ADHD har ofte problemer med selvregulering – altså regulering av følelser, tanker og handlinger i tråd med langsiktige mål. I skolesammenheng påvirker dette regulering av egen læring, hvor det kreves av eleven å bl.a. ha kontroll over egen arbeidstid og egen arbeidsinnsats, motivasjon for- og utholdenhet til å gjennomføre skolearbeidet (Larsen, 2016, s. 1-2).

Barn med ADHD kan ha en kognitiv svikt når inntrykk og stimuli utenfra skal reguleres og impulser innenfra skal kontrolleres. Dermed er forutsigbarhet, oversikt, stabilitet, faste rutiner og klare grenser hovedfaktorer for tilrettelegging for barn med ADHD, fordi det hjelper dem å regulere inntrykk og stimuli under trygge forhold (Larsen, 2016, s. 1-6). En slik tilrettelegging innebærer klarhet i tid (*når*), sted (*hvor*), personer (*hva*) og aktivitet (*hva*).

En grunnregel er da å bare forandre *ett av forholdene* om gangen. For mange komponenter og forandringer om gangen kan føre til stor usikkerhet og forvirring for barnet, noe som i mange tilfeller kommer ut i form av aggresjon og motstand mot å samarbeide (Rønhovde, 2018, s. 173-174).

2.4 GAP-modellen

GAP-modellen er utviklet av professor Ivar Lie og bygger på en relasjonell forståelse av hvordan en funksjonshemning oppstår i gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav (Tøssebro, 2010, s. 23-27; Owren, 2020, s. 39-40). Modellen beskriver funksjonshemning som et dårlig «match» - et gap- mellom individets forutsetninger og samfunnets krav i konkrete situasjoner (Owren, 2020, s. 39).

Målet blir å «lukke gapet»- å oppnå bedre «match» mellom forutsetninger og krav for å sikre bedre mulighet for deltakelse. FN's konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) definerer funksjonshemning slik:

Funksjonshemning er et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre ... (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, sitert i Owren, 2020, s. 41).

Denne definisjonen samsvarer med Gap-modellen, hvorav begge avviser at funksjonshemning er en egenskap ved individet, men derimot skapt i møte med samfunnets barrierer. Professor Jan Tøssebro oppsummerer dette slik; «Menneskeskapte omgivelser funksjonshemmer. Derfor må det tas hensyn til at mennesker er forskjellige» (Tøssebro, 2010). Individuell tilrettelegging minsker gapet mellom personens forutsetninger og omgivelsenes krav disse situasjonene- og jo flere situasjoner i hverdagen som tilrettelegges, dess mindre funksjonshemmet vil personen bli i hverdagen. Denne forståelsen viser at uavhengig av om man har en funksjonsnedsettelse eller ei, er menneskets mulighet til fungering og mestring avhengig av hvor godt omgivelsene er tilrettelagt (Owren, 2020, s. 41-42).

2.5 Bakkebyråkratiet

Bakkebyråkratiet er en betegnelse først nevnt av Michael Lipsky i boka «Street level bureaucracy – dilemmas of the individual in public services», og er et fellesbegrep for de profesjonene som arbeider direkte med borgerne; dette kan være f.eks. lærere, sosionomer, sykepleier, politibetjenter osv. (Lipsky, 2010, s. 3-4). Lipsky forklarer at tjenestebyråkratier konsekvent favoriserer noen klienter fremfor andre, til tross for offisielle retningslinjer designet for å behandle folk likt. For å forstå hvordan og hvorfor disse organisasjonene noen ganger presterer i strid med sine egne regler og mål, mener Lipsky at vi må sette oss inn i hvordan reglene oppleves av arbeidere i organisasjonen, hvilken handlingsfrihet arbeidere har til å

handle på sine preferanser og hvilket annet press de opplever innad i organisasjonen (Lipsky, 2010, s. XIII).

Lipsky påpeker at det er et gap mellom det politikerne vedtar og det som blir iverksatt av aktørene i frontlinjen. Et sentralt poeng av Lipsky er at dette skjer på bakgrunn av at bakkebyråkratene er gitt et signifikant rom for skjønnsutøvelse, og at politiske mål ofte er uklare, arbeidspresset og saksmengden er for stort og ressursene strekker ikke til. På bakgrunn av disse begrensende faktorene må bakkebyråkratene tolke borgernes situasjoner og individuelle behov parallelt med politiske vedtak – dette fører til at de danner mestringsstrategier basert på skjønnsbaserte beslutninger for å tilpasse oppgavene til rammebetingelsene. Lipsky mener at bakkebyråkratene på denne måten «lager egen politikk» med omfattende konsekvenser for borgernes frihet og velferd (Lipsky, 2010).

Til tross for at bakkebyråkratene er gitt makt og ansvar i lys av sin posisjon, mener Lipsky (2010) at de likevel ikke har makt til å ta dette ansvaret på bakgrunn av mangel på kontroll over ressurser som kan realisere dette ansvaret – disse ressursene styres av andre statlige og kommunale organer som har høyere rang enn frontlinjearbeidere. Men bakkebyråkratene må likevel, siden det er de som jobber i frontlinjen, ta ansvaret for hvordan disse ressursene blir fordelt i møte med borgerne (Lipsky, 2010).

3. Metode

3.1 Valg av metode

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2012, s. 111). I følge sosiologen Vilhelm Aubert kan metode formuleres slik: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2012, s. 11).

Vi velger en bestemt metode på bakgrunn av at vi mener den vil gi oss gode data og belyser spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 111). Metode er det redskapet vi bruker når vi vil undersøke noe, og hjelper oss med å samle inn den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår, også kalt *data* (Dalland, 2012, s. 112).

I følge Dalland (2020) kan man beskrive metode som en viss vei mot et mål (Dalland, 2020, s. 56). Når man har valgt en metode skal man kunne redegjøre for valgene man har tatt underveis samt beskrive veien man har gått for å nå målet. Det er ikke alltid den valgte metoden fanger opp det man ønsker å undersøke. Det er dermed ekstra viktig at man synliggjør hvordan svakheter ved metoden eller gjennomføringen kan ha påvirket resultatet (Dalland, 2020, s. 56).

Det er mange ulike faktorer som påvirker valget av metode; dette kan være problemstillingen, tiden man har til disposisjon, metodeferdighetene man besitter, ressursene man har tilgang på m.m. Det viktigste er at valget av metode er gjennomtenkt i forhold til hvilken som kan best mulig data til å belyse den gitte problemstillingen (Dalland, 2020, s. 193).

Det eksisterer mange ulike metoder man kan bruke i en oppgave. Det vanligste er å skille mellom kvantitativ, kvalitativ og litteraturstudie (Dalland, 2012, s. 112). Kvantitativ metode brukes ved innsamling og analyse av data som foreligger i form av tall, prosenter og andre målbare enheter om det aktuelle temaet, i motsetning til kvalitativ metode der målet er å fange opp tanker, meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes (Dalland, 2012, s. 112). I en litteraturstudie tar man utgangspunkt i allerede eksisterende forskning hentet fra bøker og andre skriftlige kilder om det aktuelle temaet (Dalland, 2012, s. 223).

3.2 Litteraturstudie som metode

Jeg har valgt å bruke *litteraturstudie* som min forskningsmetode i denne oppgaven. Litteraturstudie bygger hovedsakelig på skriftlige kilder (Dalland, 2012, s. 223). En litteraturstudie handler om å utføre en omfattende studie og tolkning av litteratur som er relatert

til et bestemt spørsmål (Aveyard, 2019, s. 2-3). Ved en litteraturstudie identifiseres et forskningsspørsmål, og videre søke etter, vurdere og analysere relevant litteratur gjennom en systematisk tilnærming for å besvare det gitte spørsmålet (Aveyard, 2019, s. 2-3). Man kan se på de ulike artiklene som biter av et puslespill; for å kunne se og forstå helheten, må man sette sammen «puslespillbitene» (Aveyard, 2019, s. 2-3). Målet med min oppgave er å belyse styrker og svakheter ved den nåværende tilretteleggingen for barn med ADHD i grunnskolen ved å gi oversikt over litteratur som viser ulike sider ved det aktuelle teamet.

Jeg valgte denne metoden fordi jeg tenker det er den som gir meg best utgangspunkt til å belyse mange perspektiver ved problemstillingen min på en oversiktlig måte. En kvalitativ studie med intervju eller en kvantitativ studie kunne også ha fungert. En kvalitativ studie kunne gitt meg muligheten til å intervju relevante grupper for problemstillingen min og dermed gitt oppgaven min en annen tilnærming enn den litterære metoden – jeg ville fått informasjon og data som muligens ikke finnes i andre forskningsartikler. Men på bakgrunn av oppgavens rammer hadde jeg ikke hatt mulighet til å intervju mange nok grupper/personer til å kunne fått den oversikten jeg får ved å ta i bruk ulike forskningsartikler som belyser forskjellige sider ved problemstillingen. Ved å ta i bruk en kvantitativ metode hadde jeg muligens fått ulike tall til svar som viser mer til omfanget og utviklingen av dette fenomenet, men ville derimot utelukket den innsikten man får ved å ta i bruk kvalitativ studie som belyser mer bakgrunnen for fenomenet samt de individuelle oppfatningene rundt det. Ved å ta i bruk en litteratur studie har jeg mulighet til å kombinere begge disse metodene, og sette sammen de ulike artiklene for å se helheten.

3.3 Datainnsamling

Søkene ble gjennomført fra 25.januar 2022 til 29.april 2022 i databasen «Oria», og «utdanningsforskning.no» fra fagfelleverderte tidsskrift. Det ble søkt etter vitenskapelige artikler fra fagfelleverderte tidsskrifter på både norsk og engelsk.

I starten av søkeperioden ble det utført forskjellige, men bevisste søk med ulike relevante søkeord for det valgte temaet for å innhente inspirasjon på norsk. Disse søkeordene var blant annet; «Hyperkinetiske lidelser i skolen», «Atferdsforstyrrelser i skolen», «ADHD i skolen», «Elevs opplevelse med ADHD i skolen», «Barns opplevelse med ADHD i skolen», «Foresatte av barn med ADHD opplevelse med skolen», «Samarbeid med skolen ADHD», «Lærere og ADHD i skolen», «Hvordan tilrettelegger skolen for barn med ADHD?» m.m. Noen av søkeordene på engelsk var blant annet; «ADHD in school», «Hyperkinetic disorder in school»,

«Parent and school cooperation ADHD», «Children with ADHD in school» m.m. Jeg fikk opp mange treff ved bruk av søkeordene nevnt ovenfor. Jeg valgte dermed å bruke inklusjons og eksklusjonskriterier på søket mitt, på denne måten kunne jeg unngå for mange søkeresultater og videre snevre søket mitt inn på mer relevante fagfelleverderte artikler.

3.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjons- og eksklusjonskriterier handler om hvilke søkeord og hvilke krav til litteraturen man setter opp når man søker etter artikler (Støren, 2013, s. 37). De skal være med på å avgrense søket slik at man ikke får opp for mange søk, i tillegg til at de søkene man får er mer relevante i forhold til det aktuelle temaet (Støren, 2013, s. 37-38). Eksempler på inklusjonskriterier kan være: utgivelsesår, språk, publikasjonstype, tidsrom m.m. Eksklusjonskriterier kan være blant annet være oversiktsartikler siden en litteraturstudie skal inneholde originalartikler og helst primærkilder (Støren, 2013, s. 37). Inklusjons- og eksklusjonskriterier bidrar med å utvikle en strategi for søking, slik at søkingen som blir utført er mer relatert til det man vil vite mer om (Aveyard, 2018, s. 77).

For å få en mest mulig helhetlig oversikt over det aktuelle temaet valgte jeg å søke etter både forskningsartikler med både kvantitativ og kvalitativ metode. Dette gjorde jeg for å både se hva statistikken kan fortelle oss om det aktuelle teamet, i tillegg til å få et nærmere innsyn i intervjuobjektens personlige tanker, meninger og opplevelser. Slik kan man underbygge drøftingen med ulike sider og vinklinger ved temaet.

Til tross for systematiske søk i Oria på både norsk og engelsk hvor jeg avgrenset søkene mine til tidsrommet 2017-2022, «fagfelleverderte tidsskrift» og «artikler», fikk jeg opp overraskende lite nyere forskning på mitt aktuelle tema. Jeg prøvde meg dermed videre frem i Utdanningsforskning.no sin database. Jeg har tidligere lest flere artikler inne på utdanningsforskning.no, og visste dermed fra tidligere erfaring at de har et bredt spekter av relevante fagfelleverderte artikler innen mitt aktuelle tema.

I utdanningsforskning.no søkte jeg på «ADHD og Tourettes i skolen», og fikk 4438 treff. Jeg avgrenset videre søket mitt under «filter» og «type» til bare fagfelleverderte artikler, og endte da opp med 492 treff. Siden 492 treff var litt mye å lese gjennom, avgrenset jeg videre til «samarbeid med hjemmet», og jeg endte opp med 17 treff. Jeg avgrenset ytterligere til «utviklingsforstyrrelser» og endte opp med 3 treff. Jeg leste videre gjennom sammendragene av artiklene, og kom over en kvalitativ forskningsartikkel om foresattes av barn med ADHD

sine opplevelser av samarbeidet med skolen. Dette er et viktig perspektiv for min problemstilling, og jeg valgte dermed å inkludere artikkelen i min oppgave;

1. Når skolen bli motstander (Amundsen, 2017)

Jeg fjernet avgrensningene jeg brukte ovenfor utenom fagfelleverderte artikler, og utforsket andre filtre for å få frem ulike treff; jeg avgrenset til «spesialundervisning» som resulterte i 28 treff, og avgrenset deretter ytterligere til «kognitive vansker» som ga 3 treff. Jeg leste gjennom de 3 artiklene, og til slutt endte jeg opp med å velge en kvantitativ forskningsartikkel om læreres vurdering av ulike elevgrupper i skolen, som belyser viktige sider ved min problemstilling;

2. Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen (Faldet & Nordahl, 2017).

Jeg satte nå med to artikler som belyste to ulike sider ved tilretteleggingen for barn med ADHD i skolen; foresatte av barn med ADHDs opplevelse med skolesystemet, samt læreres vurdering av ulike elevgrupper. Jeg manglet dermed en viktig bit av dette «puslespillet»; nemlig barnets egen stemme. I alle saker som omhandler barn, er barnets eget perspektiv den viktigste; det er de som kan best forklare hvordan de har det, og hvordan de oppfatter egen situasjon. Men jeg hadde tidligere brukt søkeord på både norsk og engelsk i Oria for å finne artikler som representerer hvordan barn selv opplever å ha ADHD i skolen, uten mye hell. Jeg valgte dermed denne gangen å søke på svensk og dansk for å utvide resultatene mine.

Jeg brukte søkeord som; «Barn med ADHD i skolan», «Børn med ADHD i skolen», «Børns egne opplevelser med ADHD i skolen», «Barns egne erfaringer av ADHD i skolan», «Børns egne opplevelser med ADHD», «Barns egne erfaringer av ADHD», «Att ha ADHD i skolan», «At have ADHD i skolen», «Interview af børn med ADHD i skolen», «Intervju av barn med ADHD i skolan», «Interview af børn med ADHD», «Kvalitativ studie av barn med ADHD i skolan», «kvalitativ undersøgelse af børn med ADHD i skolen» og «kvalitativ undersøgelse af børn med ADHD» m.m. I tillegg brukte jeg avgrenset jeg søkene til tidsrommet 2017-2022, «fagfelleverderte tidsskrifter» og «Artikler». Søkeordene nevnt ovenfor i tillegg til avgrensningene ga meg samlet mellom 0 til 51 treff. Jeg leste kjapt gjennom sammendragene, men det var ingen av artiklene som var relevante ift. det jeg så etter.

Jeg tok videre kontakt med en av bibliotekarene på UiS for å få hjelp til å søke samt tips og innspill på andre søkeord og metoder. Jeg fikk beskjed om å prøve å bruke en søketeknikk som heter «boolske operatører», som handler om å kombinere relevante søkeord og synonymer for disse for å få et bredere søkeresultat. Jeg brukte denne søkemethoden i tillegg til avgrensningene

tidsrom 2017-2022, «fagfelleverderte artikler» samt «artikler» og søkte på søkeord som; «ADHD (barn ELLER elev)» som ga 245 treff. For å avgrense og få mer relevante treff inkluderte jeg «skole» med i søket: «ADHD (barn ELLER elev) skole» som ga 17 treff.

Siden jeg allerede hadde lest gjennom disse artiklene endret jeg søket mitt til «(barn ELLER elev) skole (ADHD ELLER hyperkinetiske forstyrrelser ELLER atferdsforstyrrelser ELLER oppmerksomhetsvansker)» som inkluderte synonymer for barn og ADHD, dette ga 83 treff. Etter å ha skimlet gjennom treffene, konkluderte jeg med at ingen av artiklene var relevante ift. det jeg så etter. Etter videre konsultasjon med bibliotekaren kom jeg frem til at på bakgrunn mine grundige søk på både norsk, engelsk, dansk og svensk i tidsrommet 2017-2022, var det stor sjans for det ikke finnes kvalitative forskningsartikler der det er intervjuet barn med ADHD i det gitte tidsrommet. Jeg utvidet dermed tidsrommet for søkene mine fra 2016-2022.

Jeg brukte søkeordet «Barn med ADHD i skolen» og fikk 24 treff. Etter å ha skimlet gjennom sammendragene, endte jeg opp med å velge treff nr. 3 som var en svensk fagfelleverdert kvalitativ forskningsartikkel fra 2016 som intervjuet barn med ADHD angående det å leve med ADHD;

3. Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer (Eriksson & Carlsson, 2016).

Videre søkte jeg i Oria spesifikt etter artikler som omhandlet intervju av læreres erfaringer med å jobbe med barn med ADHD i skolen. Jeg brukte boolske operatører og søkte «Læreres (erfaringer ELLER opplevelser) med (elever ELLER barn ELLER unge) med (ADHD ELLER hyperkinetiske atferdsforstyrrelser ELLER særskilte behov) i skolen» og avgrenset til artikler og fagfelleverderte tidsskrifter utgitt mellom 2017-2022. Da fikk jeg 165 treff, men ingen av disse var relevante ift. det jeg søkte etter. Jeg valgte dermed å søke på engelsk med samme avgrensninger; «(educators OR teachers) experiences (working OR managing) (students OR children OR pupils) with ADHD». Da fikk jeg 5129 treff, men etter å ha lest gjennom det første artikkelen innså jeg at den var relevant ift. min oppgave og valgte dermed å ta den med:

4. Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study (Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017)

3.4 Analyse ved hjelp av oversiktstabell

Jeg valgte å lage en oversiktstabell over artiklene for å kunne enklere få oversikt og sammenligne dem. En *analyse* brukes til å systematisk dele opp en case, et tema, et materiale osv. opp i komponenter (Rienecker, Jørgensen & Skov, 2013, s. 221). I følge Aveyard (2018) skaper en oversiktstabell et bedre innblikk og oversikt i de valgte artiklene, hvilke forskningsmetoder som blir brukt, samt fremhever likheter og kontraster mellom de ulike artiklene ved å belyse sentrale temaer som er gjentakende eller som skiller seg ut (Aveyard, 2018, s. s. 137).

Tematisk analyse dreier seg om å finne ulike temaet som er sentrale i artiklene. Ved å ta i bruk tematisk analyse fant jeg frem til de ulike sentrale temaene i artiklene, og førte dem deretter opp i tabellen nedenfor (tabell 1). Dette gjorde ved å lese grundig gjennom artiklene hver seg flere ganger og notere ned hovedtemaene som var gjentakende i artiklene (Aveyard, 2018, s. 141-142). En slik tilnærming hvor man først studere forskningsartiklene separat, og for så og sammenligne dem kan bidra til at man får en mer økt helhetlig forståelse for de ulike temaene i problemstillingen (Aveyard, 2018, s. 138).

Tabell 1:

Navn og årstall	Tittel	Formål	Metode	Respondenter	Alder	Sentrale temaer
Marie-Lisbeth Amundsen, 2017	Når skolen blir motstander	Formålet er å utforske hvordan foresatte av barn med ADHD opplever samarbeidet med skolen.	Kvalitativ metode med intervju: anonym studie blant 30 foresatte ved et fylke i Norge.	30 anonyme respondenter. Utvalget omfatter rundt halvparten av medlemmene i det aktuelle fylket som har barn med ADHD i skolealder.	Ikke nevnt.	ADD/ADHD, Samarbeid med hjemmet, spesialundervisning, utviklingsforstyrrelser, stigmatisering

Ann-Cathrin Faldet, Thomas Nordahl, 2017	Lærerens vurderinger av ulike elevgrupper i skolen	Formålet er å utforske hvordan lærerne vurderer ulike elevgrupper i skolen ift. skolefaglige prestasjoner i dansk, matematikk og engelsk motivasjon og arbeidsinnsats, samt sosial tilpasning	Kvantitativ metode: Resultatene som presenteres i denne artikkelen er hentet fra en ren surveyundersøkelse.	Informantene er klasselærere, det oppgis ikke antallet på denne gruppen. Det er 18 623 elever mellom 4 og 9.trinn som har blitt vurdert i denne undersøkelsen.	Utvalget av elever er fra 4- 9 klasses trinn.	Atferd, ADD/ADHD, kognitive vansker, lese- og skrivevansker, stress, profesjonsetikk, spesialundervisning, tilpasset opplæring, stigmatisering, normalitetsbegrepet
Rikard Eriksson & Maria Carlsson, 2016	Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer	Formålet med studien er å undersøke hvordan barn/ungdommer med ADHD opplever sitt hverdagsliv.	Kvalitativ studie med intervju	Anonyme intervjuer av tolv ungdommer, 6 jenter og 6 gutter.	Utvalget av ungdommer er mellom 15-17 år.	ADHD, ungdommer, skolen, tilrettelegging og støtte i skolen, hverdagsliv, konsentrasjon, sosial interaksjon, fremtidsplaner
D.A. Moore, A.E. Russell, S. Arnell &	Educators' experiences of managing students with ADHD: a	Formålet med studien er å utforske læreres erfaringer med å håndtere ADHD i klasserommet,	Kvalitativ studie med intervju	42 anonyme lærere, 32 kvinner og 10 menn fra 9 forskjellige skoler i	Ikke nevnt.	ADHD, intervensjoner, klasseromstrategier, tilrettelegging, elevsenrert, inkluderende,

T.J. Ford, 2017	qualitative study	samt hvilke faktorer som hadde positiv og negativ påvirkning i dette arbeidet.		Storbritannia deltok i fokus grupper og individuelle intervjuer.		relasjoner, skole, lærere, pedagogiske yrkesutøvere
--------------------	----------------------	---	--	--	--	---

3.5 Presentasjon av artikler

For å presentere de fire utvalgte artiklene har jeg valgt å gi et sammendrag av hver av dem nedenfor, der jeg fokuserer på de mest sentrale og relevante temaene i forhold til denne oppgaven.

Artikkel 1: «*Når skolen blir motstander*» av M.L. Amundsen, (2017).

Sammendrag: Artikkelen er en intervjustudie som fokuserer på hvordan foresatte av barn med ADHD opplever samarbeidet med skolen. Det ble sendt ut en invitasjon via ADHD-foreningen til medlemmene i et fylke i Norge. Det tretti første som meldte sin interesse ble valgt ut til å bli intervjuet. Studien er videre basert på anonymitet, informert samtykke og frivillighet. Det understrekes i nasjonal og internasjonal forskning at foreldre har stor betydning for barnas læring og utvikling. Foresattes forhold til og samarbeid med skolen har stor betydning for barnas motivasjon, trivsel, læringsevne, holdninger til skole samt skolearbeid. Betydningen av foreldre som samarbeidspartnere er klart forankret i skolens lovverk, retningslinjer og Kunnskapsløftet. Likevel viser funnene i studiet at mange foresatte av barn med ADHD opplever samarbeidet med skolen som «Davids kamp mot Goliat». Gjennom de foresattes egne fortellinger om samarbeidet med skolen samt tilbakemeldinger fra skolen og lærere i barnas kontaktbøker kommer det frem at skolen mangler i større grad grunnleggende kunnskap om ADHD hos barn. Samtidig ser man at det ofte er et stort fokus på barnets ytre «problematferd», men lite fokus på hvordan situasjonen kan bedre håndteres til neste gang eller relevante tiltak. Med andre ord er fokuset på årsaker ved barnet, og ikke om hvordan barrierer i omgivelsene på skolen kan påvirke barnet, og hvordan disse kan eventuelt endres og tilrettelegges. Tiltak som derimot blir igangsatt, som f.eks.

spesialundervisning, ser ut til å ha en mer negativ påvirkning på barnets trivsel og psykososiale utvikling.

Fem foresatte i studie byttet skole, og rapporterte at både de og deres barn hadde et positivt forhold til den nye skolen (Amundsen, 2017, s. 1-12).

Artikkel 2: «*Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen*» av A. Faldet og T. Nordahl, (2017).

Sammendrag: Resultatene som presenteres i denne artikkelen er hentet fra en ren survey-undersøkelse som tar utgangspunkt i klasselæreres vurderinger av 18623 anonyme elever mellom 4 og 9.trinn i Danmark. Kategoriene elevene blir delt inn i er som følgende; ingen vansker, hørselsvansker, synsvansker, ADHD, atferds-problem (men ikke ADHD), spesifikke innlæringsvansker, generelle innlæringsvansker, autismespektrum og andre vansker. Lærernes vurderinger av elevene var innen følgende kategorier; skolefaglige presentasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats samt sosial tilpasning i skolen. Funnene i kartleggingsundersøkelsen viser store og signifikante forskjeller mellom lærernes vurderinger av elever med ingen vansker eller diagnoser, og elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer (Faldet & Nordahl, 2017, s. 15). Artikkelen har et sentralt fokus på begrepene normalitet og avvik, og hvordan lærerens forståelse av hva som er «normalt» og hva som er «avvikende» innen skolens rammer påvirker hvordan de oppfatter og vurderer ulike elevgrupper i skolen, samt hvordan dette påvirker elevene. (Faldet & Nordahl, 2017, s. 1-2).

Artikkel 3: «*Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdommar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer*» av R. Eriksson & M. Carlsson, (2016).

Sammendrag: Artikkelen er en svensk intervjustudie med formål å undersøke hvordan unge mennesker med ADHD opplever sin hverdag. Tolv ungdommer, 6 gutter og 6 jenter i alderen 15–17 år, ble intervjuet om erfaringer med å leve med ADHD. Alle ungdommene hadde fått hjelp av medisiner for kjernesymptomene ved ADHD, og de fleste klarte å konsentrere seg bedre på skolen som resultat av medisineren. Noen av ungdommene opplevde negative personlighetsendringer fra medisinene. Støtten fra foreldrene står sentrale i livene deres. Tilretteleggingen og støtten i grunnskolen varierte fra assistenter til nesten ingen støtte i det hele tatt og for flere av ungdommene gikk

tilretteleggingen og støtten i videregående skole ned. Flere av ungdommene illustrerte deres opplevelse med skolen som negativt, og ga uttrykk for et ønske om bedre forståelse og støtte for unge med ADHD i skolen (Eriksson & Carlsson, 2016, s. 5-13).

Artikkel 4: «*Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study*» av D.A. Moore, A.E. Russell, S. Arnell & T.J. Ford (2017)

Sammendrag: Artikkelen er en britisk kvalitativ studie med formål å utforske pedagogiske utøveres erfaringer med å tilrettelegge for elever med ADHD, samt faktorer som hjalp og hindret dem i dette arbeidet. Førtilo pedagogiske utøvere fra grunnskoler og videregående skoler i Storbritannia deltok i fokusgrupper eller individuelle intervjuer. Transkripsjoner ble analysert ved hjelp av tematisk analyse. Analysen identifiserte seks temaer: brede og generelle strategier, elevsentrerte strategier, inkluderende strategier, stempling, medisiner og relasjoner. Deltakernes erfaringer med å håndtere elever med ADHD hadde utgangspunkt i et bredt spekter av strategier som vanligvis innebar å ta hensyn til individuelle behov på en inkluderende måte, slik at elever med ADHD kunne få tilgang til undervisningen i klassen med sine medelever. Dårlige holdninger til elever, bl.a. stigmatisering ble rapportert. Lærerne rapporterte om varierende erfaringer rundt nyttigheten av medisiner. Til tross for at elever med ADHD ble beskrevet å ha berg-og-dal-baneforhold, ble positive relasjoner ansett som nøkkelen for tilrettelegging og støtte til barn med ADHD (Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017, s. 489-496).

3.6 Studiens troverdighet

Relabilitet er veldig viktig for kvalitet i forskning og omhandler hvorvidt det man har presentert er til å stole på (Dalland, 2020, s. 58). I følge Dalland (2020) er det kildekritikk tosidig; den ene delen handler om å finne frem den litteraturen som best belyser problemstillingen – også kalt for litteratursøking. Den andre delen dreier seg om å redegjøre for den litteraturen man har brukt i oppgaven. Oppgavens troverdighet og faglighet er avhengig av at man er i stand til å begrunne godt for valget av litteratur, og hvordan utvalget er gjort. Man må kunne fastslå om opplysningene som kommer frem i litteraturen er gyldige, og om opphavet til kilden er troverdig (Dalland, 2020, s. 143).

Jeg vil påstå at jeg har vært grundig i arbeidet med å finne artikler ved å ta i bruk inklusjons- og eksklusjonskriterier som har hjulpet meg med å finne relevante artikler som belyser oppgaven min på best mulig måte. Jeg har valgt tre fagfelleverderte artikler til å belyse problemstillingen min. Gjennom søkeprosessen så var det viktig for meg og finne artikler som fremhevet ulike perspektiver ved problemstillingen min gjennom ulike forskningsmetoder for å kunne få besvare problemstillingen på mest helhetlig og oversiktlig måte. Siden dette er et tema som er i stadig endring var det viktig for meg at artiklene jeg tok i bruk var artikler som var relativt nylig forsket på med sterk relevans for problemstillingen. I tillegg har jeg gått gjennom litteraturlistene til de ulike artiklene for å forsikre meg om at teoriene og artiklene de er basert på er fagfelleverderte og stammer fra troverdige kilder. Jeg har gjennom hele arbeidsprosessen prøvd å ha innsyn i mine egne subjektive meninger om temaet, for å unngå at disse satte sitt særpreg på oppgaven.

4. Diskusjon av funn

I dette kapittelet skal jeg med utgangspunkt i teoriene anvendt i denne oppgaven sette meg nærmere inn i- og diskutere funnene. Målet er å se på hvordan skolen tilrettelegger for et individuelt tilpasset læringsmiljø for barn og unge med ADHD. Dette gjør jeg ved å se på kunnskapsgrunnlaget i skolen, diverse tilretteleggingsstrategier anvendt av skolen, samt betydningen av læreres holdninger til elever med ADHD for tilretteleggingen av et individuelt tilpasset læringsmiljø.

4.1 Mangler skolen kunnskap om ADHD?

I følge opplæringsloven § 1-3 skal tilpasset opplæring skje på grunnlag av evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, §1-3). For å kunne bedre forstå et barn med ADHD sine forutsetninger og evner er det viktig at man har et kunnskapsgrunnlag å basere denne forståelsen og tilretteleggingen på. Dersom kunnskapsgrunnlaget er svekket, er det en stor sjans for at den tilretteleggingen som blir iverksatt i skolen påvirker barnet mer negativt enn positivt.

I artikkel 1 av Amundsen (2017) illustrerer innholdet i barnas kontaktbøker samt kommentarer fra skolens ansatte i samarbeidsmøter et manglende kunnskapsgrunnlag om ADHD (Amundsen, 2017, s. 3-14). I en av bøkene står det følgende om en gutt i første klassetrinn;

Dagen i dag har vært utfordrende. Han roper mye, sier mye «vil ikke». Løper inne i klasserommet. Har løpt ut nødutgangen, slått av lys, tar biter av materiell og kaster rundt. Var sulten og ville ha mat fra klokken 10. Fikk en yoghurt, men ville ha brødskive også. Vi sa han måtte vente på lunsj. Når vi sa nei, ropte han og la seg på gulvet og gråt (ulte). Løper stadig ut av klasserommet uten mål og mening. Løp ut uten klær og var ute i ca. ti minutter (morgen) (Amundsen, 2017, s.5).

I en annen kontaktbok står det om en annen elev med ADHD at «han klarte ikke å sitte i ro i dag heller».

Ved første øyekast skaper beskrivelsene ovenfor et inntrykk av at situasjonen er barnets feil, og at hen er utagerende, sta og «umulig». Uten grunnleggende kunnskap om- og forståelse for ADHD diagnosen er det mer naturlig å ta i bruk individuelle årsaksforklaringer som fokuserer på barnets ytre handlinger og reaksjoner og stempler disse som avvikende-atferd, uten å ta hensyn til hvordan barnets atferd er et resultat mellom barnets forutsetninger i samspill med strukturelle forhold som omringer det (Nordahl, 2010, s. 43-54: Owren, 2020, s. 39-42: Rønhovde, 2018, s. 22-26). Som en mor beskrev det for en lærer som klaget på at barnet hennes

med ADHD ikke kunne sitte stille; *hadde du klaget dersom et barn i rullestol ikke klarte å løpe 60-meteren?* (Amundsen, 2017, s. 6).

Elvenes handlinger og oppførsel slik de blir beskrevet ovenfor er derimot i samsvar med ADHDs hovedsymptomer som er bl.a.; konsentrasjonsvansker, manglende utholdenhet, vansker med å sitte rolig samt problemer med å sortere og hemme impulser (Rønhovde, 2018, s. 41-48, 84-113). Barnets atferd var dermed ikke avvikende, men normalt i forhold til ADHD-diagnosen, og dersom omgivelsene på skolen hadde blitt tilrettelagt med hensyn til disse symptomene, samt med utgangspunkt i kunnskap om tilretteleggingsstrategier for elever med ADHD, kunne skolehverdagen vært mye bedre for både barnet og skolen.

Utdrag fra andre kontaktbøker har samme struktur og innhold; det er en gjentagende rutine for å beskrive de ytre reaksjonene og handlingene til elevene, uten å nevne eller ha fokus på hvordan situasjonen ble håndtert, eller hvilke tiltak som ble iverksatt for å bedre den nåværende situasjonen, eller framtidige situasjoner av samme art (Amundsen, 2017). Dette avslører ikke bare at barna ikke trives eller at skolen ikke har kontroll, men at skolen mangler kunnskap om diagnosen.

Møtene mellom foresatte og skolen er ofte preget av enveiskommunikasjon der skolen informerer om hva barnet deres har gjort samt hva de sliter med faglig og sosialt – fokuset er med andre ord negativt og situasjonen fremstilles ofte som håpløst (Amundsen, 2017, s. 7). Men det er kanskje nesten en selvfølge at situasjonen føles som håpløst når man ikke har de redskapene man trenger for å bedre situasjonen? Det er vel vanskelig å finne tiltak og løsninger som fungerer godt for både barnet og skolen, når kunnskapsgrunnlaget det baseres på er manglende?

Foresatte i artikkel 1 rapporterer at de ofte opplever at de blir motarbeidet og mistenkeliggjort av skolen (Amundsen, 2017, s. 1-3). De opplever at når de prøver å ivareta barnas interesser og behov, får de ofte høre fra skolen at de er umulige, at de bagatelliserer situasjonen eller at de overbeskytter barna sine (Amundsen, 2017, s. 4). Til tross for at de foresatte er godt informerte om hva ADHD-diagnosen innebærer, og har lange erfaringer med å tilrettelegge for sine barn hjemme basert på profesjonelles utredning og vurderinger, er skolen lite interessert i å ta imot rådene og veiledningen foreldrene tilbyr (Amundsen, 2017, s. 7-8).

Det er likevel bemerkelsesverdig og ironisk at skolen tar kontakt med de foresatte hver gang lærerne møter på en situasjon de opplever som utfordrende. Dette kan tolkes som en innrømmelse av de foresatte besitter mer kunnskap om ADHD og relevante

tilretteleggingsstrategier for sine barn enn det skolen gjør, til tross for at skolen ikke anerkjenner dem som viktige samarbeidspartnere (Amundsen, 2017). Kunnskapsløftet (2020) understreker viktigheten av et godt hjem-skole samarbeid, samt betydningen av foresattes holdninger til skolen for barnets engasjement og skoleinnsats (Kunnskapsløftet, 2020, s. 20). Dermed er det bekymringsfullt at foreldre av barn med ADHD opplever samarbeidet med skolen som svært utfordrende, spesielt siden dette gjelder barn med stort behov for trygghet, faste rammer og forutsigbarhet, noe som ikke tilfredsstilles når hjem-skole samarbeidet er problematisk (Rønhovde, 2018, s. 173-174).

Videre i artikkel 1 kommer det frem at skolen sendte inn bekymringsmeldinger på noen av foreldrene. Disse dreiet seg om bekymring for at foreldrene ikke mestrer oppdrageransvaret på bakgrunn av at barna er urolige og ukonsentrerte, at de har problemer med å forholde seg til skolens rutiner og regler, og at de ofte glemmer ting (Amundsen, 2017, s. 8). En av foreldrene uttrykket følgende;

Da jeg klaget på at min sønn ikke trivdes fordi han satt sammen med en assistent det meste av skoledagen, fikk jeg høre at jeg var vanskelig. En uke etter dette fikk jeg en kopi av en bekymringsmelding skolen hadde sendt til barnevernet. Her sto det at jeg ikke taklet oppdrageransvaret noe som ble begrunnet med at min sønn ofte var trøtt på skolen, stadig kom for sent inn til timene, forårsaket uro i klassen og stadig glemte ting (Amundsen, 2017, s. 8).

Som Amundsen (2017) påpeker, kjennetegnes bekymringsmeldingene av beskrivelser av symptomer som kan knyttes til ADHD-diagnosen; barn med ADHD sliter ofte med urolighet i kroppen, konsentrasjonsvansker, vansker med å styre impulser samt hukommelsen. I tillegg er søvnvansker en av tilleggsvanskene som opptrer hos majoriteten av de med ADHD (Rønhovde, 2018, s. 41-48, 81-113). Dersom skolen hadde hatt nok kunnskap om ADHD og tilleggsvansker som ofte følger med denne diagnosen, er det stor sjanse for at slike misforståelser kunne vært unngått.

I artikkel 3 blir ungdommene spurt om hvordan de opplever tilretteleggingen og støtten for diagnosen deres i skolen. En av ungdommene uttrykker følgende;

For jeg føler at jeg aldri fikk det jeg trengte. Jeg har aldri følt meg trygg. Jeg har aldri vært på skolen og kjent på at, å så gøy det skal bli å lære noe nytt på skolen i dag. Det har alltid vært, hvordan skal jeg komme meg gjennom denne dagen? (Eriksson & Carlsson, 2016, s. 9, egen oversettelse).

Ungdommene i undersøkelsen uttrykker et ønske om økt forståelse om ADHD samt støtte og tilrettelegging i skolen (Eriksson & Carlsson, 2016, s. 9-10). Samtlige opplever at de sliter med finne motivasjonen i en skoletilværelse som består av lite struktur, rot og misforståelser, noe

som videre fører til at flere av dem skulker eller i verste fall dropper ut (Eriksson & Carlsson, 2016). I følge Larsen (2016) er en hverdag som består av oversikt, struktur, stabilitet, og faste rutiner viktig for å skape trygghet og rom for læring i skolen for barn med ADHD (Larsen, 2016, s. 1-6). Som ungdommene påpeker, dersom disse faktorene mangler, er det lett å miste motivasjonen som er igjen styrende for innsats, konsentrasjon, utholdenhet og hvilke aktiviteter man velger å fokusere på (Meld. St. 22, (2010-2011), s. 13-19). Dette blir med andre ord en ond sirkel skapt av manglende støtte og individuell tilrettelegging i skolen.

Ungdommene i studie mener at alle med ADHD har en rett til å få hjelp i livet, men fremfor alt i skolen (Eriksson & Carlsson, 2016, s. 9) Dette samsvarer med opplæringsloven §1-3 der det understrekes at undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, noe som fremheves i barnekonvensjonen artikkel 29 og Salamanca-erklæringen (Opplæringsloven, 1998, § 1-3: Hasle, 2020, s. 290).

Dersom barn med ADHD ikke får den hjelpen og den tilretteleggingen de trenger i skolen, er det et avvik fra barnekonvensjonens artikkel 28 som understreker at barns rett til utdanning skal oppnås på «grunnlag av like muligheter» som videre bygger oppunder retten til ikke-diskriminering (Hasle, 2020, s. 289-294.). Det eneste de fleste barn ønsker – med og uten ADHD – er å være som alle andre, og å bli forstått og anerkjent for den de er. Det er dermed oppsiktsvekkende at mange barn og unge med ADHD føler seg utrygge på skolen, og er usikre på hvordan de skal komme seg gjennom skolehverdagen – barn skal ikke bære på slike byrder. Skolen skal ikke være en arena for overlevelse, men en plass der forholdene er lagt til rette for faglig og sosial trivsel omringet av trygghet og kjærlighet. Skoler som motarbeider disse sentrale faktorene for et godt læringsmiljø driver en diskriminerende praksis mot denne målgruppen.

I følge Tøssebro (2010) er ikke funksjonshemming en egenskap ved individet, men er derimot et fenomen som skapes i møte med samfunnets barrierer. GAP-modellen er videre basert på denne tankegangen; funksjonshemming er et gap mellom individets forutsetninger og samfunnets krav i konkrete situasjoner- som i denne sammenheng er skolen. Et bemerkelsesverdig funn i dette studie er at ungdommene opplever at de fungerer godt i hverdagen, men det er derimot på skolen at ADHD blir et problem. En ungdom beskriver sin relasjon til skolen slik:

«Skolen er det eneste stedet der jeg absolutt hater ADHD. Jeg skulle ønske skolen hadde tilbudt bedre støtte til meg og alle andre. Skolen har alltid vært vanskelig» (Eriksson & Carlsson, 2016, s. 10, egen oversettelse).

Dette poenget fremheves også i artikkel 1, der foreldrene beskriver barna som mer utagerende og urolig på skolen enn det de er hjemme (Amundsen, 2017, s. 4). Er det da ADHD som er problemet, eller skolen? Dersom en person med korte bein sliter å gå opp høye trappetrinn, er det da personen eller trappene som er problemet? Det er vanskelig for personen å vokse ut lengre bein, men trappene kan derimot lages lavere slik de er mer tilgjengelige for de med korte bein. Poenget er at nødvendigvis er ADHD-diagnosen i seg selv som er problemet, men at problemene derimot skapes i møte med skoler der det er mangel på forståelse og støtteinnsats for denne målgruppen. Dette påvirker blant annet graden av- og kvaliteten på tilretteleggingen som gis. Et godt eksempel på dette er spesialundervisning. I følge opplæringsloven har elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet på skolen rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

I artikkel 1 beskriver flere foresatte at det tilbys spesialundervisning, men at dette bærer mye preg av at barnet ofte blir tatt ut av storklassen og plassert i et rom alene, og får undervisning av ukvalifiserte assistenter eller andre ufaglærte (Amundsen, 2017, s. 7). En forelder til en gutt i sjette klasse forklarer at «det var umulig å påvise noe som helst effekt av tiltak», og at tiden alene på grupperom hadde begynt å sette sine spor ved at sønnen deres begynte å vise tegn til ensomhet. Han valgte heller være alene enn å dra tilbake til storklassen, og tapte dermed mye av undervisningen (Amundsen, 2017, s. 7).

Amundsen (2017) påpeker at dersom elvene skal få et tilfredsstillende tilbud om spesialundervisning, bør den ansvarlige for undervisningen inneha spesialpedagogisk kompetanse eller at vedkommende er sikret god og tett oppfølging av fagfolk som besitter slik kompetanse. Mangel på kompetente fagfolk i spesialundervisningen kan føre til at eleven mister den tilretteleggingen og de ekstra ressursene hen har rett på. Spesialundervisning som bygger på en segregerende praksis er med på å skape en eksklusjonsprosess av elever med særskilte behov, noe som videre fratrar dem de grunnleggende rettighetene om en inkluderende og likeverdig opplæring (Hasle, 2020).

Det er flere tegn som tyder på at lærerne mangler kompetanse og kunnskap om ADHD i skolen, og at dette dermed skaper en del usikkerhet rundt hvilke tiltak og tilretteleggingsstrategier som skal igangsettes. Det kan spekuleres i om skolen i flere arenaer prioriterer økonomiske ressurser over lovpålagte pedagogiske hensyn og retningslinjer, f.eks. ved å ansette assistenter og ufaglærte til å lede spesialundervisningen i skolen, fremfor kompetente spesialpedagoger. I følge Lipsky (2010) sin beskrivelse av bakkebyråkratiet, står bakkebyråkratene i et konfliktfelt

mellom bakkbyråkratenes profesjonsidealer, politiske retningslinjer og vedtak, og begrensningene som følge av den kommunale arbeidshverdagen (Lipsky, 2010).

Lipsky (2010) påpeker at det ofte er et gap mellom det politikerne vedtar og det som blir iverksatt av aktørene i frontlinjen på bakgrunn av uklare politiske mål som gir et stort rom for skjønnsutøvelse, mangel på tid som følge av store saksmengder og arbeidspress, samt mangel på ressurser. Dette kan på mange måter anvendes i forklaringen av hvorfor skolen mangler kunnskap og kompetanse om ADHD, og hvorfor tiltakene som blir iverksatt i skolen ikke helt strekker til.

Vi har tidligere sett på diverse lover og regler, konvensjoner og retningslinjer som er styrende for skolens praksis. Dette belyser mengden av politiske mål og retningslinjer som lærerne skal til enhver tid ta hensyn til og jobbe utfra. Lærerne skal parallelt med dette utforme en undervisning som dekker læreplanmålene, og skal samtidig ta hensyn til og tilpasse opplæringen etter elevenes individuelle forutsetninger, egenskaper og behov. Alle disse faktorene kan bidra til å skape en stor arbeidsmengde, som videre kan føre til lærerne ikke strekker til på alle punkt på bakgrunn av mangel på tid og må dermed danne egne strategier for å kunne tilpasse arbeidsmengden og oppgavene til rammene de er tildelt.

Når det er ressursmangel i skolen, eller når ressursene ikke blir brukt på en hensiktsmessig måte som f.eks. på kursing om ADHD hos barn, eller å ansette spesialpedagoger fremfor ufaglærte, legges skylden automatisk på lærerne. Men som Lipsky (2010) påpeker, er det ofte ikke lærerne som har makten over hvordan ressursene i skolen blir brukt, til tross for at det er de som får ansvaret for det i møte med de foresatte og elevene. Det er derimot høyere rangerte instanser som tar slike beslutninger (Lipsky, 2010). Er det dermed en mulighet for at disse begrensningene i strukturelle forhold som omringer lærerne, skaper et gap mellom gode intensjoner og reelle muligheter? Dette kan sammenlignes med hvordan handlinger og reaksjoner hos barn med ADHD ikke kommer av individuelle egenskaper, intensjoner og ønsker, men skapes i samspillet med barrierer i skolen (Owren, 2020, s. 39-42).

4.2 Brede tilretteleggingsstrategier

I artikkel 4 fremhever lærerne i studie diverse tilretteleggingsstrategier som de mener har vært effektive og vist gode resultater for elever med ADHD. Strategiene var brede og generelle elevsentrerte strategier med fokus på inkludering (Moore, Russell, Arnell & Ford, 2017, s. 489).

I tillegg fokuserte de mer på improviserte strategier enn strategier spesifikt rettet mot kjernesymptomene i ADHD. Flere av disse strategiene hadde mål om å forebygge atferdsproblemer;

Vi gir dem et exit-kort ... så de får lov til å forlate leksjonen, gå til et trygt sted som studentenes støttesenter for å få litt tid til å roe seg ned før de kommer tilbake til timen (Moore et al., 2017, s. 492, egen oversettelse).

Lærerne rapporterte at mye av tilretteleggingen omhandlet kartlegging av ferdigheter som kan være svekket hos barn med ADHD bl.a. akademiske, emosjonelle, sosiale og selvregulerende ferdigheter (Moore et al., 2017, s. 492). En lærer beskrev denne tilretteleggingen slik:

Vi bruker NFER Nelson Emotional Literacy evalueringer, og utfra det kan jeg vurdere hvilke av deres ferdigheter, om det er emosjonelle ferdigheter, leseferdigheter, motivasjon eller sosiale ferdigheter, vi må jobbe med. Vi bruker også Boxall profil for å se ulike utviklingstråder, og ved å starte med det kan vi jobbe med hvor vi føler deres svakheter er og prøve å bygge på deres styrker ... (Moore et al., 2017, s. 492, egen oversettelse).

I tillegg rapporterte lærerne om et stort fokus på individuelle strategier rettet mot den enkelte elev, der en av metodene var «elev-pass» som inneholdt elevenes egenskaper samt tilpasninger og undervisningsstrategier basert på informasjon og anbefalinger fra elevenes leger (Moore et al., 2017, s. 43).

Barn med hyperkinetiske atferdsforstyrrelser har ofte vansker med selvregulering av følelser, tanker og handlinger, og trenger hjelp med dette i en hverdag fylt med mye å forholde seg til og mange inntrykk (Larsen, 2016, s. 1-2). Kartlegging av egenskaper – både styrker og svakheter- er med på å skape en opplæring som fokuserer på individuell tilrettelegging som er et sentralt kjennetegn på godt pedagogisk arbeid med barn og unge med ADHD (Rønhovde, 2018, s. 172).

En annen strategi som var mer spesifikt rettet mot å forbedre vansker knyttet til ADHD i artikkel 4 var bruk av fysisk aktivitet (Moore et al., 2017, s. 492). Lærerne beskrev at de ofte «bevegelsespauser» og «og små oppgaver hvor de kan reise seg opp». I følge Rønhovde (2018) kan det å variere mellom sittestillende og fysiske oppgaver være fordelaktig for elever med ADHD, kan hjelpe dem med å lettere fokusere på kognitive oppgaver (Rønhovde, 2018, s. 175-179).

Strategiene rapportert av lærerne innbar å gjøre individuelle tilpasninger for å skape et inkluderende klassemiljø for elever med ADHD, i motsetning til å ta dem ut av storklassen,

som ved spesialundervisningen utført av skolen i artikkel 1 (Moore et al., 2017, s. 493: Amundsen, 2017, s. 7). I følge lærerne var det viktig å gi elevene oppgaver som var overkommelig i forhold til forutsetningene til den enkelte elev;

Det handler om å se på noe og føle at du (eleven) faktisk kan fullføre det. En del av motivasjonen så ut til å henge sammen med at hvis skolearbeidet var for utfordrende, så falt de (elevene) helt ut (Moore et al., 2017, s. 493, egen oversettelse).

I følge Skaalvik & Skaalvik (2011) er motivasjon en viktig forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen. Motivasjon er styrende for elevens atferd i form av innsats, konsentrasjon, utholdenhet og valg av aktiviteter. Barn med ADHD sliter allerede med å regulere flere av disse faktorene som følge av sin diagnose (Grøholt et al., 2022, s. 62-65). Dermed er tilrettelegging for motivasjon i skolen særlig viktig for denne målgruppen. Motivasjon styres av mange faktorer, hvorav mestringsforventninger er en av de mest sentrale for å utvikle og vedlikeholde motivasjon.

I følge Albert Banduras sosial-kognitive læringsteori mestringsforventninger forventinger man har til seg selv i møte med nye utfordringer, og er ofte basert på tidligere erfaring med mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19-21). Ved å gi eleven oppgaver hen har forutsetning for å mestre, er lærerne med på å skape opplevelser med mestring som bidrar med å skape motivasjon til neste gang eleven står ovenfor en ny oppgave.

I artikkel 3 gir ungdommene uttrykk for at de mistet mye av motivasjonen i skolen på bakgrunn av konsentrasjonsvansker i timene (Eriksson & Carlsson, 2016, s. 9). Prestasjoner i skolen er motivasjonsavhengige, og dersom man sliter med konsentrasjonen er det vanskelig å verken prestere eller motivere seg selv for arbeidet. Likevel er det viktig å understreke at det er de færreste som sliter med konsentrasjonen når de driver på med noe de synes er gøy eller interessant. For å lykkes med noe må man ha glede av å utføre det. Dette er dermed et sentralt poeng i tilretteleggingen for elever med ADHD i skolen; en skolehverdag med oppgaver basert på barnets egenskaper og interesser kan virke som en katalysator for motivasjonen slik at barnet får brukt evnene sine på en optimal måte.

Lærerne i artikkel 4 diskuterte viktigheten av relasjoner for barn med ADHD: både relasjon til medelever og lærere. De mener at gode relasjoner i skolen hjelper barn med ADHD å lykkes og videre øke deres selvtillit:

«Bare ved å si «å, det ser fantastisk ut» kunne du se dem fylle opp med stolthet [...] og lyst til å prøve» (Moore et al., 2017, s. 494, egen oversettelse).

Relasjoners sentrale rolle fremheves i motivasjonsteorien; støtte, oppmuntring, ros og følelsen av anerkjennelse og respekt fra lærere og medelever spiller en sentral rolle for å danne mestringsforventninger og motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19-21). I artikkel 2 viser at lærerne i kartleggingsundersøkelsen vurderer barn med ADHD å ha lavere motivasjon og arbeidsinnsats enn de fleste andre elevgruppene (Faldet & Nordahl, 2017, s. 11-12). Bandura påpeker at opplevelsen av en velfungerende sosial og faglig samhandling med lærerne bidrar til positiv innflytelse på elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Gode relasjoner i skolen er viktig for alle elever, men ekstra viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19-21).

Til tross for at lærerne i artikkel 4 vurderer generelle og improviserte tilretteleggingsstrategier i skolen som effektive for barn med ADHD, er det viktig å understreke at disse strategiene sjeldent fokuserer på tilrettelegging basert på kjernesymptomene for ADHD, eller på samspillet mellom barnets atferd med konteksten i klasserommet (Moore et al., 2017, s. 496). ADHD er en kompleks diagnose som opptrer forskjellige hos person til person – barn med ADHD er dermed unike; har du møtt et barn med ADHD, har du bare møtt ett. Tilretteleggingen på skolen bør dermed ta hensyn til kunnskap om ADHD, og basere den individuelle tilrettelegging på dette (Rønhovde, 2018, s. 172; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19-21).

Det undres i om improviserte strategier kan ha en negativ effekt på læringsmiljøet for elever med ADHD. I følge Rønhovde (2018) er forutsigbarhet, oversikt, stabilitet og faste rutiner rundt tid, sted, personer og aktiviteter nødvendig for å skape et trygt og godt læringsmiljø for denne målgruppen i skolen (Rønhovde, 2018, s. 173-174). En grunnregel er å bare forandre ett av forholdene om gangen. For mange tilfeldige strategier, komponenter og forandringer i løpet av en skolehverdag kan føre til usikkerhet og forvirring og kan komme til uttrykk som aggresjon og motstand hos barnet (Rønhovde, 2018, s. 173-174).

Det er dermed ikke sagt at generelle strategier som fungerer godt for et bredt spekter av elever bør avvises i denne tilretteleggingsprosessen, men at det ofte er nødvendig med en variasjon mellom generelle og individuelle tilretteleggingsstrategier. Et differensiert læringsmiljø er med på å skape balanse mellom strategier som ivaretar elever med ADHD i ordinær opplæring, og samtidig sørger for å ivareta barnets individuelle behov gjennom særskilt tilrettelegging basert på kunnskap om ADHD.

4.3 Stigmatisering i skolen

I følge Rønhovde (2018) gjenspeiler normalitet og avvik generelle normer i et samfunn – også i skolesamfunn (Rønhovde, 2018, s. 22-26). I skolen er det lærerne som, på bakgrunn av sin posisjon, definerer hva som er «normalt» og hva som er «avvikende» atferd. Dersom en klasselærer har negative holdninger og syn på en elev med ADHD og stempler hans atferd som avvikende, kan dette påvirke medelevers oppfatning og holdning til eleven. Dette kan i verste fall føre til en stigmatisering og en ekskluderingsprosess av barnet.

Kartleggingsundersøkelsen i artikkel 2 viser signifikante forskjeller mellom lærernes vurdering av skolefaglige prestasjoner samt evne til sosial tilpasning i skolen hos elever med ingen vansker eller diagnoser og elever med ADHD-diagnose (Faldet & Nordahl, 2017, s. 9-10). Undersøkelsen gir ikke svar på hva som er bakgrunnen for lærerens vurdering av elevenes faglige nivå og sosiale evner, og hvorfor disse vurderingene er signifikant lavere for elever med ADHD enn elever med ingen vanskeligheter eller diagnoser. Det undres likevel om dette kan være et resultat av at lærerne på bakgrunn av elevenes problematferd, bevisst eller ubevisst, oppfatter denne gruppen som faglig og sosialt svake (Faldet & Nordahl, 2017, s. 9-10).

I følge Goffman (1975) handler stigmatisering om å stemple noen med negative egenskaper som ikke reflekterer en persons faktiske egenskaper eller identitet (Goffman, 1975, s. 14-16). Når barnet ikke blir anerkjent og respektert for sin identitet og hvem de er, men derimot stigmatisert på bakgrunn av negative egenskaper gitt av lærerne, kan det føre til at barnet utvikler et negativt oppfatning av seg selv og egne faglige og sosiale evner.

Dette kan ha sammenheng med hvordan lærerne attribuerer. Attribusjon betyr å tilskrive noe en egenskap, og brukes som en beskrivelse av hvordan personer årsaksforklarer sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 116-117). Skaalvik & Skaalvik (2007) viser til samspillet mellom hvordan vi oppfatter oss selv gjennom andres oppfattelse av oss. Gjennom å observere hvordan andre oppfatter oss, danner vi en oppfattelse av oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 116-117).

Lærernes lave vurderinger kan dermed ha sammenheng med at de feiltolker elevenes avvikende atferd og dermed attribuerer elevene egenskaper som faglig og sosialt svake (Faldet & Nordahl, 2017). I følge Skaalvik & Skaalvik (2011) spiller slike signaler en sentral rolle for elevenes motivasjon, siden den påvirkes av skolens målstruktur som omhandler de bevisste og ubevisste signalene skolen sender elevene om hva som er viktig og verdsatt i skolen. Dersom elever med ADHD tilegner seg et attribusjonsmønster der nederlag alltid møtes med forklaringer knyttet til

negative individuelle egenskaper ved seg selv, kan dette ha svært uheldige konsekvenser for barnets identitetsutvikling, motivasjon og trivsel i skolen.

Feiltolking av atferd hos barn med ADHD kan også komme av manglende kunnskap om hva diagnosen innebærer; som vi har vært innom tidligere er den atferden som stemples som avvikende hos barn med ADHD ofte et resultat av diagnosens symptomer, og dermed normal for barnet i samspill med situasjonen hen befinner seg i (Rønhovde, 2018, s. 41-48, 84-113; Nordahl, 2010, s.43-54).

5. Avslutning

Funnene i denne oppgaven avdekker at tilretteleggingen av et individuelt tilpasset læringsmiljø for barn og unge med ADHD i skolen er manglende. I følge teoriene anvendt i denne oppgaven samt funnene i drøftingen er kunnskap om ADHD-diagnosen en grunnleggende faktor i tilretteleggingsarbeidet for barn og unge med ADHD i skolen; det er dette kunnskapsgrunnlaget tilretteleggingen bør baseres på. Derimot illustrerer funnene i denne oppgaven et svekket kunnskapsgrunnlag om denne diagnosen i skolen, noe som hemmer tilretteleggingen for et individuelt tilpasset læringsmiljø.

I følge funnene fører mangel på kunnskap og forståelse ofte til stigmatisering og ekskludering av elever med ADHD, dårlig samarbeid med foresatte og iverksetting av tiltak som påvirker barnet negativt. Disse faktorene er med å skape et gap mellom barnets individuelle forutsetninger og skolens normer, verdier og krav. Dette hindrer barn med ADHD i å oppnå faglig og sosial trivsel og utvikling i skolen – noe som reflekterer sentrale prinsipper for et godt individuelt tilpasset læringsmiljø.

Funnene i oppgaven viser at generelle og brede elevsentrerte tilretteleggingsstrategier med fokus på inkludering i undervisningen kan bidra positivt i utviklingen av et godt læringsmiljø for barn med ADHD, men at det likevel er nødvendig å ha et parallelt fokus på strategier som retter seg spesifikt mot kjernesymptomene i ADHD-diagnosen for å oppnå et individuelt tilpasset læringsmiljø for denne målgruppen.

Basert på teorien anvendt i denne oppgaven og funnene i drøftingen mener jeg at det er et stort behov for kunnskap-og-kompetanseøkning om ADHD-diagnosen i skolen. Videre bør det ansettes profesjonelle fagfolk som innehar kunnskap om ADHD og tilretteleggingsstrategier for barn og unge med ADHD, slik at barnets støttenettverk i skolen forsterkes. Skolen burde legge forholdene til rette slik at lærerne har tilgang på nok tid og ressurser til å kunne utvikle et læringsmiljø basert på den enkelte elevs individuelle behov. Det bør igangsettes strenge tiltak som motarbeider dårlige holdninger blant pedagogiske yrkesutøvere, for å unngå segregerende og diskriminerende praksis mot barn med ADHD i skolen. Ved å anvende disse forslagene er skolen et skritt nærmere en omfattende tilrettelegging av et individuelt tilpasset læringsmiljø for barn og unge med ADHD i skolen.

6. Litteraturliste

- ADHD Norge. (2020, 1. oktober). *Kjennetegn på ADHD*.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/kjennetegn-pa-adhd>
- Amundsen, M.L. (2017). *Når skolen blir motstander*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/nar-skolen-blir-motstander/> * 14
- Aveyard, H. (2018). *Doing a literature review in healthcare and social care: A practical guide* (4. utg.). Open university press. *142
- Berg, B., Ellingsen, I.T & Levin, I., Kleppe, L.C. (2015). Hva er sosialt arbeid? I.T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg, L.C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok* (s.19-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal Akademisk. * 272
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Gyldendal akademisk. * 5
- Eriksson, R. & Carlsson, M. (2016). Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer. *Tidsskrift för psykisk helsearbeid*, s. 5-14. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-02> * 9
- Faldet, A.C. & Nordahl, T. (2017) *Læreres vurderinger av ulike elevgrupper*. Utdanningsforskning.no.<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/> * 21
- Garløv, I., Grøholt, B., Ramleth, R. K. & Weidle, B. (2022). *Lærebok i barne- og ungdomspsykiatri* (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1975). *Stigma: om afvigerens social identitet*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag * 4
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1814-05-17>
- Hasle, S.S. (2020). Retten til utdanning. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge* (4. utg., s. 288- 315). Oslo: Universitetsforlaget.

- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer: hvordan henger det hele sammen? I P. Jarvis, E. Wenger, Y. Engestrom, J. Mezirow, T. Ziehe & K. Illeris (Red.), *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. *10
- Larsen, B.M. (2016). *Tilpasset opplæring for elever med ADHD/Hyperkinetiske forstyrrelser*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf/_attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf * 6
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (2.utg.). Fagbokforlaget. * 10
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services* (utg. 2.). Russell Sage Foundation. *44 sider
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 – Grunnskolen*. (2020). Pedlex. *21
- Malt, U. (2020, 27.mai). Stigmatisering. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/stigmatisering>
- Meld.St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf> * 6
- Moore, D.A., Russel, A.E., Arnell, S. & Ford, T.J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, s. 489-498. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1111/cch.12448> * 9
- Nilssen, H.F. (2021, 19.januar). Spesialundervisning. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/spesialundervisning>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget. * 11
- O'Regan, F. (2018). *Teaching and managing students with ADHD: systems, strategies solutions*. Shire Pharmaceuticals. <https://www.adhdfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2022/03/Teaching-and-Managing-Students-with-ADHD.pdf>.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Owren, T. (2020). Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. I T. Owren & S. Linde (Red.), *Vernepleierfaglig teori og praksis: sosialfaglige perspektiver* (2. utg., s. 27-44). Oslo: Universitetsforlag. *17

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn-og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal Akademisk. * 273

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvoppfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk forlag Egmont. *18

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademiske Forlag. * 65

Støren, I. (2013). *Bare søk!: praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier* (3.utg.). Cappelen Damm AS. * 10

Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget. *6

Selvvalgt pensum: 973 sider.