



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Grunnskolelærerutdanning for 1-7, femårig
masterprogram

Semester: Vår

År: 2023

Forfatter: Elisabeth Lunde Bræin

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Tittel på masteroppgaven: Fra utfordring til tilrettelegging

- Læreres erfaringer med å tilrettelegge skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet.

Engelsk tittel: From challenge to accommodation

- Teacher's experiences in adapting everyday school life for pupils with an ADHD-diagnosis in lower primary school.

Emneord: ADHD, Tilrettelegging i skolen,
Klasseledelse

Antall ord: 33 787

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 02.06.2023

Forord

Et femårig studieløp på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger er nå fullført. Da jeg begynte å planlegge denne studien tidligere i høst, var jeg klar over at veien mot målet og et ferdig produkt ville være lang. Imidlertid har prosessen overgått mine forventninger, og jeg har tilegnet meg verdifulle erfaringer underveis. Å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende, om enn til tider krevende, oppgave. Likevel har det vært et lærerikt år, hvor jeg har hatt muligheten til å fordype meg i tilretteleggingsarbeidet for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet.

Jeg vil takke de seks intervjupersonene som valgte å delta i studien og bidra til økt kunnskap om tilrettelegging for elever med ADHD. Deres imponerende innsats i dette krevende arbeidet er beundringsverdig. Dere utviser en oppriktig interesse for elevenes trivsel og gjør virkelig alt dere kan for å tilpasse skolehverdagen etter elevenes behov, med de ressursene dere har til rådighet.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, for utrolig god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. Din kompetanse, samt tilbakemeldinger og refleksjoner har vært uvurderlige i arbeidet med å fullføre denne oppgaven.

Jeg ønsker også å rette en takk til min samboer, mine venner og min familie for de verdifulle pausene de har bidratt med i løpet av skriveprosessen. Videre vil jeg takke dere for den ubetingede støtten og forståelsen dere har utvist dette året.

Jeg ser nå frem til, og er motivert for, å begynne på læreryrket og anvende all den kunnskapen jeg har ervervet meg i løpet av de siste fem årene. Spesielt ønsker jeg å dra nytte av alt jeg har lært gjennom skriveprosessen knyttet til min masteroppgave, og anvende denne innsikten i mitt arbeid med å tilrettelegge skolehverdagen for det mangfoldet av elever man møter i skolen.

Stavanger, juni 2023

Elisabeth Lunde Bræin

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg tilrettelegging i skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet. Målet med denne studien er å øke forståelsen for lærernes erfaringer med å tilpasse undervisningen for elevene med en ADHD-diagnose, med det formål å få ny innsikt i hvordan skolene kan tilrettelegge for disse elevene. Problemstillingen for studien er: «Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose?»

Problemstillingen ble undersøkt ved hjelp av en empirinær- og abduktiv tilnærming. Dataene ble samlet inn gjennom bruk av semistrukturerte intervjuer med seks lærere, hvor alle har erfaring med å undervise elever som har fått en ADHD-diagnose på småtrinnet. For å belyse lærernes meninger og erfaringer, ble teorier om human agency og mestringsforventning fra Bandura (1997) anvendt, samt teorier om selvbestemmelse fra Deci og Ryan (2000). Den empiriske dataen ble også analysert og drøftet med hensyn til tidligere forskning, og annen relevant litteratur om ADHD-diagnosen og tilrettelegging i skolemiljøet.

Studiens resultater indikerer at lærerne observerer at elevene med en ADHD-diagnose ofte står overfor utfordringer tilknyttet diagnosens kjernesymptomer, herunder oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. Videre rapporteres det også om vansker relatert til struktur, organisering, oversikt og selvregulering. Dersom disse utfordringene ikke blir tatt i betraktning, kan de ha negativ innflytelse på både den faglige og sosiale mestringen og utviklingen til eleven. Til tross for at hver elev med en ADHD-diagnose er unik og har individuelle styrker, legger intervjupersonene vekt på betydningen av struktur og forutsigbarhet. De har også positive erfaringer med å implementere planer for å oppnå dette.

Studien avdekker også at lærerne betrakter tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet som et betydningsfullt tiltak for å forbedre elevens skolehverdag. Tidligere forskning understreker også viktigheten av fysisk tilrettelegging (f.eks. Ogden, 2015). Denne studien kaster lys over dette ved å konkretisere det gjennom intervjupersonenes egne eksempler. Det ble også påpekt at tilrettelegging i det sosiale læringsmiljøet var viktig for elevens trivsel og følelse av tilhørighet. Imidlertid opplevde intervjupersonene utfordringer med å gi ulike konkrete eksempler på hvordan de implementerte dette i praksis. Dette indikerer at det kan være behov

for å øke lærernes bevissthet og kunnskap om hvordan man kan tilpasse undervisning, og sosial støtte til elever med ADHD. Implikasjonene av denne studien kan dermed være relevante for lærerutdanningsprogrammer, med tanke på å inkludere undervisning om tilrettelegging for elever med ADHD, og øke lærernes kompetanse i hvordan man kan støtte disse elevene på en effektiv måte.

Abstract

This master's thesis deals with adaptation in the everyday school life for students with an ADHD diagnosis in primary school. The purpose of the study is to contribute to increased understanding of teachers' experiences in adapting their teaching for pupils with an ADHD-diagnosis, with the purpose of gaining new insights into how schools can accommodate these pupils. The research question for the study is: "How do teachers in primary school adapt the everyday school life for students with an ADHD diagnosis?"

The research question was examined using an empirical and abductive approach. Data collection was carried out through semi-structured interviews with six teachers, all of whom have experience in teaching pupils with an ADHD diagnosis. To shed light on the teachers' perspectives and experiences, theories of human agency and self-efficacy from Bandura (1997) were applied, as well as theories of self-determination from Deci and Ryan (2000). The empirical material was also analyzed and discussed in relation to previous research and other relevant literature on ADHD diagnosis and adaptation in the school environment.

The results of this study indicate that teachers observe that pupils with an ADHD-diagnosis often face challenges related to the core symptoms of the diagnosis, including attention difficulties, hyperactivity, and impulsivity. Furthermore, difficulties related to structure, organization, overview, and self-regulation were reported. If these challenges are not taken into consideration, they can have a negative impact on both academic and social achievement and development for the pupils. Despite the fact that each pupil with an ADHD-diagnosis is unique and has individual strengths, the teachers emphasize the need for structure and predictability.

They also have positive experiences with implementing plans to achieve these goals. The study also reveals that teachers consider adaptation of the physical learning environment to be a significant measure in improving pupils' school experiences. Previous research also emphasizes the importance of physical adaptations (e.g., Ogden, 2015). This study sheds light on this aspect by illustrating it through the teachers' own examples. It was also highlighted that the adaptations of the social learning environment are important for students' well-being and sense of belonging. However, the interviewees experienced challenges in providing various concrete examples of how they implemented this in practice. This

The teachers recognized the importance of adapting the social learning environment for students' well-being and belonging but struggled to provide concrete examples. This indicates that there may be a need to increase teachers' awareness and knowledge of how to adapt teaching and provide social support for pupils with ADHD. The implications of this study may therefore be relevant for teacher education programs, in terms of including teaching about adaption for pupils with ADHD and increasing teachers' competence in effectively supporting these students.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. <i>Problemstilling og avgrensing</i>	2
1.2. <i>Studiens oppbygging</i>	3
2. Teoretisk rammeverk	3
2.1. <i>En introduksjon til ADHD: Definisjon og kjennetegn</i>	4
2.1.1. Oppmerksomhet-og konsentrasjonsvansker	5
2.1.2. Hyperaktivitet og impulsivitet	6
2.1.3. Eksekutive funksjoner.....	8
2.1.4. Tilleggsvansker	9
2.1.5. Generelle strategier og tiltak.....	10
2.2. <i>Tilrettelegging i skolen</i>	10
2.2.1. Struktur og forutsigbarhet.....	11
2.2.2. Flexibilitet og tilpasning.....	12
2.2.3. Sosiale relasjoner og samspill i skolen	14
2.2.4. Klasseledelse.....	15
2.2.5. Hjem-skole-samarbeid	17
2.3. <i>Motivasjon og tilrettelegging</i>	17
2.3.1. Human agency og mestringsforventning	18
2.3.2. Motivasjon og selvbestemmelse	20
2.4. <i>Tidligere forskning på tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose</i>	22
3. Metode	24
3.1. <i>Metodevalg</i>	24
3.1.1. Kvalitativ forskningsmetode.....	25
3.1.2. Kvalitativt intervju	25
3.1.3. Semistrukturert intervju	26
3.2. <i>Utvalg og rekruttering av intervjupersoner</i>	28
3.3. <i>Samspillet mellom empiri og teori i studien og forskningsprosessen</i>	30
3.4. <i>Planlegging, utførelse og transkribering av intervjuene</i>	31

3.4.1. Utvikling av intervjuguide	31
3.4.2. Gjennomføringen og evalueringen av intervjuene.....	33
3.4.3. Transkribering.....	35
3.5. <i>Analyseprosessen</i>	36
3.5.1. Koding.....	37
3.5.2. Kodegruppering	38
3.5.3. Utvelgelse og fortolkning av empiriske utdrag.....	39
3.6. <i>Studiens kvalitet</i>	40
3.6.1. Forskerrollen og min forforståelse.....	40
3.6.2. Reliabilitet, validitet og overførbarhet	41
3.7. <i>Etiske vurderinger</i>	43
4. Presentasjon og drøfting av data.....	45
4.1. <i>Elevenes utfordringer</i>	45
4.1.1. Faglige utfordringer	46
4.1.2. Sosiale utfordringer.....	49
4.2. <i>Intervjupersonenes tilretteleggingstiltak</i>	53
4.2.1. Tilrettelegging for forutsigbarhet.....	53
4.2.2. Tilrettelegging i klasserommet	63
4.2.3. Tilrettelegging i det sosiale læringsmiljøet.....	72
4.2.4. Uventet funn.....	79
5. Avsluttende kommentarer.....	80
Litteraturliste	83
Vedlegg.....	89

1. Innledning

I henhold til Stortingsmelding nr. 30 ((2003-2004), s.7), er skolens overordnede formål å tilrettelegge for barn og unges muligheter til å oppnå allmenndannelse, personlig utvikling, akkumulering av kunnskap og videreutvikling av ferdigheter. Dette inkluderer også like muligheter for læring, mestring og utvikling i et inkluderende læringsfellesskap ((2003-2004), s. 85). Tilpasset opplæring er ikke bare en integrert del av skolens formål, men det er også lovfestet i opplæringslova. Opplæringslova understreker at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette prinsippet er gjeldende for samtlige elever, inkludert de som er tildelt spesialundervisning, og det utgjør derfor et sentralt verktøy for å forbedre læringsutbyttet.

For å sikre best mulig utbytte av opplæringen tilrettelegger skoler for ulike tiltak, som å tilpasse arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering og arbeid med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Selv om opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, er det likevel viktig å verne om prinsippet om *inkludering*. Dette betyr at alle elever skal ha en klasse de tilhører, deltar i fellesskapet og anerkjennes som en del av mangfoldet man har på en skole. *Likeverd* er en forutsetning for inkludering, og innebærer å behandle elevene ulikt basert på deres individuelle forutsetninger og behov (Overland, 2015, s. 3). Skolen møter en mangfoldig elevgruppe med ulike forutsetninger, behov og styrker, og derfor må undervisningen tilpasses for å imøtekomme disse forskjellene (Uthus, 2017, s. 131).

ADHD er en nevrologisk forstyrrelse kjennetegnet av kjernesymptomene hyperaktivitet, impulsivitet, og oppmerksomhetssvikt. Symptomuttrykket og alvorlighetsgraden av ADHD-symptomene varierer betydelig blant enkeltelever, og derfor er elever med ADHD en svært diversifisert gruppe (Barkley, 2015b, s. 3). ADHD er i dag den mest utbredte utviklingsforstyrrelsen, og det antas at tre til fem prosent av barn og unge under 18 år i Norge har diagnosen. Statistisk sett betyr dette at det er omtrent én elev med en ADHD-diagnose i hver klasse (ADHD Norge, 2016, s. 6). Forskning viser at elever med ADHD generelt presterer dårligere på skolen enn sine jevnaldrende, til tross for at de har gode evner (DuPaul & Langberg, 2015, s. 169). Samtidig viser studier til at over halvparten av personene med en ADHD-diagnose også opplever tilleggsvansker, kjent som *komorbiditet*. Blant disse er lærevansker vanlig, noe som kan øke utfordringene elevene møter i skolen (Statped, 2022).

Følgelig er det av betydning å nøye kartlegge elevenes vansker for å tilrettelegge skolehverdagen på en hensiktsmessig måte, og oppfylle skolens forpliktelser i henhold til overordnet del av læreplanen.

I henhold til den overordnede delen av læreplanen har skolen et ansvar for å sikre like muligheter til læring for alle elever og fremme deres motivasjon, interesse for læring og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Motivasjon spiller en sentral rolle i elevenes læring og tilrettelegging, da det er en indre drivkraft som påvirker deres atferd og handlinger både innenfor og utenfor skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). For å oppnå indre motivasjon identifiserer Deci og Ryan (2000) tre grunnleggende behov; selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Bandura (1997) understreker betydningen av mestringserfaring for utviklingen av motivasjon og evnen til å være en aktiv deltaker i eget liv. Derfor er det viktig at lærere tilrettelegger undervisningen på en måte som gir elevene opplevelser av selvbestemmelse, mestring og tilhørighet i tråd med de teoretiske perspektivene til Deci og Ryan (2000) og Bandura (1997).

Elever med ADHD møter utfordringer i skolehverdagen som kan påvirke deres mestringsevne. Derfor er det nødvendig å implementere tilrettelegging og/eller tiltak innenfor spesialpedagogikk for å imøtekomme behovene til disse elevene i skolehverdagen og for å fremme både den faglige og sosiale utviklingen og mestringen (Skram, 2010, s. 199). Gitt den betydelige forekomsten av ADHD-diagnoser blant elevene i norsk skole, er det av vesentlig betydning at alle lærere besitter tilstrekkelig kompetanse og erfaring innen tilrettelegging for denne elevgruppen.

1.1. Problemstilling og avgrensing

Til tross for at forskning viser at det i gjennomsnitt er en elev med en ADHD-diagnose i hver klasse, ble ikke dette emnet tatt opp da jeg gikk på skolen, og ADHD ble i stedet brukt som en stigmatiserende betegnelse for elever som var urolige og bråkete. Gjennom studier, arbeidsliv og privatliv har jeg imidlertid tilegnet meg kunnskap og erfaring som har vekket min interesse og nysgjerrighet for dette emnet. Etter å ha møtt mange elever med diagnosen i arbeidslivet, bestemte jeg meg for å gjøre det til et tema for min masteroppgave. Til tross for at det er tilgjengelig litteratur og tips om tilrettelegging for denne gruppen, har det vært utfordrende å finne forskning som undersøker læreres tilrettelegging og deres synspunkter på hva som

fungerer i skolen. Dette kunnskapsgapet har motivert meg til å bidra med relevant forskning. Formålet med min studie er derfor å undersøke læreres erfaringer og synspunkter på tilrettelegging for elever med ADHD på småtrinnet. For å nå dette formålet har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose?».

1.2. Studiens oppbygging

Formålet med studien er å utforske lærernes opplevelser og erfaringer knyttet til tilrettelegging av skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet. Studien er strukturert i fem kapitler som sammen danner en helhetlig fremstilling. Kapittel 2 gir en omfattende gjennomgang av ADHD-diagnosen og tidligere forskning på området. Dette vil gi leserne en solid teoretisk forståelse av hva ADHD er, og hvilke utfordringer elever med denne diagnosen kan møte på i sin skolehverdag. Kapittel 3 fokuserer på studiens forskningsmetode og gir en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, metodologiske valg og etiske betraktninger. Dette bidrar til å forstå hvordan studien ble gjennomført og hvilke begrensninger som må tas i betraktning når man tolker funnene. I kapittel 4 vil de kvalitative intervjuenes funn bli presentert og diskutert i sammenheng med relevant teori og i lys av studiens problemstilling. Avsluttende kommentarer, kapittel 5, oppsummerer studiens funn og svarer på problemstillingen.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet har som formål å gi en grundig innføring i studiens teoretiske grunnlag. Studiens fokus er hvordan lærere tilrettelegger skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet. For å kunne tolke og drøfte funnene senere i studien, vil det være nødvendig å ha en grundig forståelse av teoriene som er relevante for denne elevgruppen.

Først vil jeg redegjøre for ADHD-diagnosen og de begrepene som er knyttet til den. Dette vil gi en beskrivelse av elevgruppen som er i fokus i denne studien. Videre vil jeg presentere ulike former for tilrettelegging som ifølge litteraturen kan være nyttige for elever med en ADHD-diagnose. Dette vil være relevant for å kunne belyse hva lærere blir foreslått å gjøre, og for å komme frem til ny kunnskap.

Motivasjon spiller en vesentlig rolle for å påvirke elevers engasjement, vedvarende innsats i oppgaver og deres valg av oppgaver. Derfor vil jeg presentere ulike teorier om motivasjon, inkludert Banduras (1997) teori om human agency og mestringsforventning og Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse. Disse teoriene vil bidra til å forstå hvordan elever med ADHD kan motiveres og engasjeres i skolearbeidet.

Til slutt vil jeg gi en kort oversikt over tidligere forskning på dette feltet. Dette vil gi en oversikt over eksisterende kunnskap og gi et grunnlag for å videreutvikle kunnskapen om hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet. Sammen vil disse teoriene og tidligere forskning gi en solid teoretisk bakgrunn for å tolke funnene i studien.

2.1. En introduksjon til ADHD: Definisjon og kjennetegn

Temaet for denne oppgaven er attention deficit hyperactivity disorder, kjent som ADHD. Dette er en diagnose som beskriver atferdsmessige utfordringer hos det enkelte individet, og karakteristiske trekk er utfordringer med oppmerksomhet, hyperaktivitet og problemer med impuls kontroll (Rønhovde, 2018, s.41). Disse karakteristiske trekkene betraktes som sentrale i diagnosen, og begrepet *kjernesymptomer* brukes ofte for å beskrive dem, et uttrykk som kommer fra det engelske begrepet «the core features of ADHD» (Helsedirektoratet, 2014, s. 14). I dag anslås det at rundt 3-5% av barn og unge under 18år har en ADHD-diagnose her i Norge. Disse tallene er basert på estimater fra Helsedirektoratet, og viser at det er en større andel gutter som får diagnosen enn jenter (Helsedirektoratet, 2020). Ifølge Winther et al. (2021) kan dette skyldes at jenter ofte har mindre synlige symptomer enn gutter. Samtidig har forskning vist at jenter ofte har mindre problemer med kjernesymptomene hyperaktivitet og impulsivitet, men har mer fremtredende vansker med oppmerksomhet enn gutter med ADHD.

Det er en generell konsensus om at ADHD er en nevrologisk forstyrrelse, og en tilstand med biologisk betingede årsaker, hvor arvelige faktorer spiller en betydelig rolle. Samtidig er det også anerkjent at miljøfaktorer kan påvirke utviklingen av ADHD (Bryhn, 2009, s. 15; Roberts et al., 2015, s. 51). For å diagnostisere ADHD, brukes ulike diagnosesystemer, da det har vært en diskusjon om hvilke kriterier som bør være til stede for å stille diagnosen. De to internasjonale diagnosesystemene er Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

(DSM-5) fra den amerikanske psykiaterforeningen, og International Classification of Diseases (ICD-10) fra Verdens helseorganisasjon (Nøvik & Lea, 2019). Til tross for at begge diagnosemanualene anvendes i både forskning og klinisk praksis, er helsevesenet i Norge forpliktet til å bruke ICD-10 (Tjora et al., 2016, s. 12). Kjernesymptomene i begge manualene er hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt. Forskjellen mellom de to manualene ligger hovedsakelig i navnet på diagnosene, og kravene til omfanget av symptomer. DSM-5 bruker begrepet *AD/HD*, og det er mulig å få diagnosen selv om man kun har ett fremtredende kjernesymptom som konsentrasjonsvansker eller hyperaktivitet/impulsivitet (American Psychiatric Association (APA), 2022, s. 59–61). I ICD-10 som man anvender i Norge bruker man begrepet *hyperkinetisk forstyrrelse*. Denne stiller i motsetning til DSM-5, krav om flere kjernesymptomer, og at symptomene opptrer i flere settinger. Med andre ord må man altså ha konsentrasjonsvansker, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt i ulike situasjoner, for å kunne møte kravene til Verdens Helseorganisasjon og få diagnosen (Verdens helseorganisasjon (WHO), 2022). Betegnelsen ADHD har blitt etablert som et kjent begrep for både hyperkinetisk forstyrrelse og AD/HD (Helsedirektoratet, 2014, s. 7), samtidig blir denne betegnelsen ofte benyttet i et omfang av forskning. Av den grunn vil betegnelsen ADHD brukes videre i denne studien.

Ved diagnostisering av en elev med ADHD er det av betydning å identifisere den spesifikke typen ADHD eleven har. ADHD kan nemlig deles inn i tre underkategorier basert på hvilke symptomer eleven opplever; *ADHD hovedsakelig hyperaktiv/impulsiv type*, *ADHD uoppmerksom type*, og *ADHD kombinert type* (Holmen, 2016, s. 178). Selv om dette ikke er hovedfokus i studien, er det likevel viktig å nevne, ettersom det har betydning for tilretteleggingen av skolehverdagen for disse elevene. Å fastslå hvilken type ADHD eleven har, vil være avgjørende for å iverksette tiltak som vil ha ønsket effekt. Uten kunnskap om elevenes symptomer, vansker og hvilken type ADHD eleven har, vil være vanskelig å iverksette hensiktsmessige tiltak. Det er derfor av betydning at lærere har tilstrekkelig kunnskap for å kunne tilrettelegge skolehverdagen i tråd med den enkelte elevs behov og forutsetninger.

2.1.1. Oppmerksomhet-og konsentrasjonsvansker

Som tidligere påpekt kan elever med ADHD stå overfor utfordringer knyttet til oppmerksomhet og konsentrasjon, noe som kan ha negative konsekvenser for deres læringsprosesser og evne til å delta i klasserommet. Av den grunn er det avgjørende at lærerne

tilpasser undervisningen for å møte behovene disse elevene har. Ved å hjelpe elevene med å opprettholde oppmerksomhet og konsentrasjon, vil det kunne gi dem bedre tilgang til læringsmulighetene som tilbys i klasserommet, og samtidig redusere risikoen for at de får faglige hull. Begrepet *oppmerksomhet* stammer fra det engelske ordet «attention» og er et overordnet begrep som ofte deles inn i to underbegrep. Begrepet *oppmerksomhet* («selective attention») refererer til individets evne til å skaffe seg en oversikt over en helhet, og deretter fokusere og velge ut det mest essensielle. *Konsentrasjon* («sustained attention») betegner individets evne til holde en vedvarende oppmerksomhet rettet mot en bestemt oppgave eller et spesifikt fokus (Roberts et al., 2015, s. 66; Rønhovde, 2018, s. 66–67).

Dersom en elev har vansker knyttet til oppmerksomhet, kan dette medføre ulike skolerelaterte utfordringer. Vedkommende kan blant annet ha vanskeligheter med å prestere godt på prøver, ha begrenset evne til detaljfokus, mangle effektive studieteknikker, være glemsk eller miste ting, ha utfordringer med å strukturere og organisere oppgaver, trekke seg tilbake i sin egen verden, ha vansker med å oppfatte verbale budskap, og ha problemer med å holde oppmerksomheten rettet mot undervisning som hovedsakelig foregår på tavle (DuPaul et al., 2014, s. 5; Haugen & Haugen, 2020, s. 175). Ifølge DuPaul et al. (2014, s. 6) er det vanligste problemet man ser hos elever med en ADHD-diagnose «off-task behavior», som referer til en tendens til å være ukonsentrert og miste fokus på personen som snakker, eller oppgaven som skal utføres. Derfor vil det ifølge Roberts et al. (2015, s. 66) være hensiktsmessig å gi disse elevene oppgaver som de opplever som interessante og stimulerende, da dette kan bidra til å opprettholde utholdenheten deres i arbeidet. Dette støttes også av Rønhovde (2018, s. 67), som påpeker at ved å appellere til elevenes interesser og motivasjon, kan sannsynligheten for at de vil kunne holde konsentrasjonen oppe økes.

2.1.2. Hyperaktivitet og impulsivitet

Når man tilrettelegger skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose, vil det være avgjørende å ta hensyn til symptomer knyttet til *hyperaktivitet* og *impulsivitet*. Disse symptomene er sentrale for ADHD og de blir ofte omtalt i sammenheng med hverandre. Elever med disse symptomene vil ofte handle impulsivt uten å tenke over konsekvensene på forhånd, og kan begynne på oppgaver før de har fått fullstendige instruksjoner. Dette kan skyldes vansker med å håndtere situasjoner krever tålmodighet (Roberts et al., 2015, s. 63;64). Arbeid mot langsiktige mål kan dermed være en utfordring for denne gruppen med elever, og som av den grunn ofte velger oppgaver som krever mindre innsats. Elevene kan oppleve flere

vanskeligheter i klasserommet, som for eksempel å sitte stille over lengre tid og holde oppmerksomheten rettet mot undervisningen, noe som krever betydelig konsentrasjon og energi (Rønhovde, 2018, s. 64). Som et resultat av disse utfordringene, er det ikke uvanlig at elever med en ADHD-diagnose kan finne på å gå fra plassen sin, prate mye og være stadig i bevegelse (Haugen & Haugen, 2020, s. 176). Det er heller ikke uvanlig at disse elevene responderer uten å vente på tur, som ved å svare på lærerens spørsmål uten å først rekke opp hånden (Rønhovde, 2018, s. 65). Dette kan være et resultat av at barn med en ADHD-diagnose i skolealder ofte har utfordringer med å utsette sine egne behov.

Vansker med hyperaktivitet og oppmerksomhet vil dermed ikke bare påvirke egen læringsprosess, men også påvirke undervisningen ved å forstyrre læreren og andre medelever. Dermed vil det være av stor betydning at lærerne tilpasser undervisningen for å håndtere disse utfordringene. Ved å tilrettelegge undervisningen og klasserommet på en måte som tar hensyn til disse utfordringene, vil man kunne redusere distraksjoner og øke muligheten for at elevene kan opprettholde oppmerksomheten på en mer hensiktsmessig måte. Det finnes flere tiltak lærere kan benytte seg av for å tilrettelegge undervisningen til elever med ADHD, blant annet å gi elevene muligheten til å være i fysisk aktivitet, ha hyppige pauser, struktur og forutsigbarhet, konkrete strategier for impulsive situasjoner, positiv forsterkning, og å tilpasse undervisningen etter elevens individuelle evner og forutsetninger. Disse tiltakene blir diskutert nærmere i kapittel 2.2. som tar for seg tilrettelegging i skolen.

På grunn av utfordringene knyttet til hyperaktivitet og impulsivitet, kan elever med en ADHD-diagnose også oppleve sosiale utfordringer, inkludert samarbeid. Elevene kan ofte reagere impulsivt uten å tenke over konsekvensene av sine handlinger, og kan selv mangle kontroll over situasjonen. Dette kan resultere i at de gir uttrykk for seg på en ufiltrert måte, noe som kan føre til uønsket atferd som en konsekvens av manglende konsekvenstenkning og impuls kontroll. Slike utfordringer kan medføre problemer med å tilpasse seg sosiale situasjoner, og kan også føre til at elevene opplever utenforskap (Rønhovde, 2018, s. 66). Derfor er det avgjørende å tilrettelegge skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose, ikke bare for deres faglige utvikling, men også for deres sosiale trivsel, utvikling og inkludering i skolemiljøet. For å sikre at disse elevene føler tilhørighet og som en del av fellesskapet, må lærere ta initiativ til å implementere sosiale tiltak, i tillegg til de faglige tiltakene. Eksempler på sosiale tiltak som kan innføres i elevenes skolehverdag, er beskrevet nærmere i delkapittel 2.2.3.

2.1.3. Eksekutive funksjoner

Det har blitt utført flere vitenskapelige studier som har rettet fokus mot ADHD, hvorav en omfattende studie ble gjennomført av Hoogman et al. i 2017. Studien involverte sammenligning av hjernevolumet hos 1712 personer med en ADHD-diagnose og 1529 kontrollpersoner. Her fant man en reduksjon i volumet i flere hjerneregioner hos deltakerne med ADHD, spesielt blant barn under 15 år. Disse områdene inkluderte accumbens, amygdala, hippocampus og putamen. Resultatene av studien kan blant annet bidra til å øke forståelsen til lærerne for at ADHD er en nevrologisk tilstand, og dermed redusere stigmatisering og negative holdninger knyttet til denne diagnosen. Dette kan føre til en mer inkluderende tilnærming fra lærernes side når de skal tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen. Studiens funn knyttet til amygdalas volum gir en særlig verdifull innsikt, da dette kan forklare sammenhengen mellom ADHD og vansker med emosjonsregulering (Hoogman et al., 2017, s. 6). Denne kunnskapen vil være særlig relevant på småtrinnet, ettersom barn i denne aldersgruppen fremdeles er i utvikling og gjerne vil ha et større behov for støtte og veiledning fra lærere.

En av de vanligste kjennetegnene ved barn og unge med en ADHD-diagnose er en svekkelse i de eksekutive funksjonene, som kontrolleres av hjernens frontallapp, også kjent som «hjernens administrerende direktør» (Rønhovde, 2018, s. 120;121). Ifølge Barkley (2012, s. 4) er begrepet *eksekutive funksjoner* en overordnet betegnelse for forskjellige styrings – og kontrollfunksjoner, som mangler en entydig og operasjonell definisjon. Han beskriver derfor eksekutive funksjoner som «de selvstyrte handlinger som trengs for å velge mål, og opprette, bestemme og opprettholde handlinger for å nå disse målene» (Barkley, 2012, s. 60).

Dette vil blant annet omfatte arbeidsminne, tidsforståelse, organisering, problemløsning, planlegging, selvregulering, selvmotivering og emosjonsregulering (DuPaul & Langberg, 2015, s. 185). En svikt i en eller flere av disse funksjonene kan føre til utfordringer ikke bare i skolesammenheng, men også i andre områder av elevens liv (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 47). Det er derfor viktig å forstå hvordan ADHD påvirker de eksekutive funksjonene, og å utvikle tiltak for å hjelpe barn og unge med å mestre utfordringene som følger med diagnosen.

Selvregulering utgjør en essensiell komponent av de eksekutive funksjonene, og omfatter evnen til å utøve selvkontroll, viljestyrke, regulere følelser og opprettholde motivasjon

(Barkley, 2015a, s. 405; Rønhovde, 2018, s. 131;132). I tillegg er selvregulering en nødvendighet for human agency (kapittel 2.3.1), og det innebærer evnen til å ta informerte og reflekterte beslutninger bygget individuelle mål og verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 57). Elever som er diagnostisert med ADHD kan møte utfordringer knyttet til følelsesregulering, noe som kan resultere i mer intense reaksjoner sammenlignet med andre i lignende situasjoner. Dette kan skje før de har muligheten til å samle informasjon om situasjonen, og er omtalt som *emosjonell impulsivitet* (Barkley, 2015, s. 81). Dette symptomatiske trekket kan sees i sammenheng med impulsivitet, som er et av kjernesymptomene for ADHD. Enkelte elever med en ADHD-diagnose kan også oppleve det man kaller *emosjonell labilitet*. Dette defineres som hyppige humørsvingninger, sterke følelsesmessige utbrudd og en lav korrelasjon mellom hendelser og reaksjoner (Barkley, 2015, s. 94; Rønhovde, 2018, s. 132). Utfordringer med å regulere følelser kan også betraktes i lys av forskningen til Hoogman et al. (2017), som er beskrevet i tidligere avsnitt.

Det er viktig å merke seg at selvregulering også involverer viljestyrke og motivasjon, og elever med en ADHD-diagnose kan oppleve vansker med å frembringe tilstrekkelig energi for å initiere, og fullføre oppgaver på grunn av den underliggende eksekutive svekkelsen. Dette kan være spesielt utfordrende når forholdene ikke er gunstige eller når motivasjonen mangler. Å «ta seg sammen» for å opprettholde ro i skolesituasjonen, eller for å fullføre en oppgave kan være en betydelig belastning for den enkelte eleven, og dette kan derfor føre til utagering eller utmattelse. Det er feil å anta at manglende evne til å «ta seg sammen» over tid skyldes lathet eller manglende evner. Barkley (2012, s. 88) og Rønhovde (2018, s. 133) påpeker at dette skyldes svakheten i deres prefrontale kontrollfunksjoner som gjør det vanskelig for disse elevene å handle.

2.1.4. Tilleggsvansker

Ifølge Øie (2021) lider mer enn halvparten av barn og ungdom med ADHD av *komorbiditet*, det vil si at de har to eller flere tilstander/lidelser som forekommer samtidig hos en person. Dette begrepet refereres også ofte til som *tilleggsvansker*. Disse vanskene kan opptre samtidig, forveksles med hverandre eller forsterke hverandre (Bryhn, 2009, s. 34; 35). Derfor er det nødvendig for lærere å grundig kartlegge elevenes vansker, ettersom dette vil ha en betydelig innvirkning på valg av passende tiltak i elevens skolehverdag. Det er også viktig å kjenne til de vanligste diagnosene som ofte opptrer sammen med ADHD, da dette vil kunne hjelpe lærerne med å forstå elevenes utfordringer. Listen over vanlige lidelser/tilstander som

ofte forekommer sammen med ADHD inkluderer lærevansker, atferdsvansker, angstlidelser, tics og Tourettes syndrom, autismspekterforstyrrelser, depresjon, motoriske vansker og søvnvansker (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2014, s. 21–24). Blant disse er atferdsforstyrrelser, lærevansker og sviktende sosial kompetanse tilleggsvansker som opptrer hyppigst i sammenheng med ADHD. Likevel understreker Statped (2022) viktigheten av å se etter flere forklaringer som kan bidra med å forklare elevenes vansker. Det er viktig å anerkjenne at elever som er diagnostisert med ADHD kan ha varierende behov for tilrettelegging, ettersom de kan ha ulike sammensetninger av tilleggsvansker. Derfor er det viktig å gi tilstrekkelig oppfølging og tilpasning for å hindre utvikling av *følgevansker*, som kan oppstå som følge av manglende mestring og faglig og sosial oppfølging fra omgivelsene.

2.1.5. Generelle strategier og tiltak

Ved implementering av tiltak for elever med en ADHD-diagnose er hensikten å redusere symptomer, øke funksjonsevnen i hverdagen og begrense utvikling av eventuelle tilleggsvansker. Tiltak man kan ta i bruk inkluderer pedagogiske metoder, medikamentell behandling, veiledning av foreldre, kurs, støttegrupper for både foreldre og barn samt trening av sosiale ferdigheter (Helsedirektoratet, 2020; Norsk helseinformatikk (NHI), 2021). I den første fasen av behandling vil man vanligvis forsøke rådgivning og pedagogiske tiltak. Dersom disse tiltakene ikke fører til tilstrekkelig bedring, kan ansvarlig faginstans, oftest BUP, anbefale medikamentell behandling. Sentralstimulerende midler er vanligvis det mest brukte legemidlet ved medikamentell behandling av ADHD, og disse midlene vil påvirke dopaminbalansen i hjernen til eleven (Helsedirektoratet, 2020). Medikamentene kan ha en beroligende effekt på barn og unge med ADHD, noe som kan forbedre konsentrasjonen og øke graden av impuls kontroll (Helsebiblioteket, 2022). Undersøkelser har vist at en kombinasjon av ulike behandlingstiltak gir best resultat, og det vil derfor være nødvendig å benytte flere tiltak og ikke bare medisiner (Helsedirektoratet, 2020). Av den grunn vil pedagogiske tiltak på skolen være viktig selv om eleven allerede er under medisiner, noe som støttes av forskningen til DuPaul et al. (2012, s. 409).

2.2. Tilrettelegging i skolen

Ifølge overordnet del av læreplanverket har skolen som mål å være et inkluderende sted for alle elever og bidra til både faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) fremhever betydningen av å benytte seg av

læringsstrategier i skolen. Læringsstrategier defineres her som elevens evne til å organisere og regulere egen læring, anvende tid effektivt, løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og tilegne seg ny kunnskap og anvende den i nye situasjoner både i utdanning, arbeid og fritid. Her fremheves det også at implementeringen av slike læringsstrategier vil legge til rette for en livslang læring. For elever med en ADHD-diagnose vil evnen til selvregulering være avgjørende for å mestre disse læringsstrategiene. Som nevnt i kapittel 2.1.3., er regulering, planlegging og overvåking av egen læring ofte utfordrende for elever med ADHD. Manglende mestring av disse strategiene kan føre til vanskeligheter ikke bare i skolehverdagen, men også for grunnlaget for livslang læring, slik stortingsmelding nr.30 legger vekt på. På grunn av ulike utfordringer knyttet til kjernesymptomene, de eksekutive funksjonene og tilleggsvanskene, vil elevene med en ADHD-diagnose ha andre forutsetninger for mestring i skolen sammenlignet med medelever. Samtidig er elever med ADHD en mangfoldig og heterogen gruppe, med ulike styrker og behov. Imidlertid blir visse retningslinjer og tilnærminger gjentatt i faglitteraturen når det gjelder denne spesifikke elevgruppen.

2.2.1. Struktur og forutsigbarhet

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) kan en god tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose innebære struktur og forutsigbarhet. På grunn av utfordringene knyttet til deres eksekutive styringsfunksjoner, har elever med ADHD ofte behov for en strukturert og forutsigbar skolehverdag. Etableringen av en struktur og forutsigbarhet vil ikke bare gi elevene en følelse av trygghet, men også gi dem oversikt over hva som forventes i ulike situasjoner, og dermed bidra til å øke elevenes tro på egen mestringsevne. Ifølge ADHD Norge (2016, s. 20) og Skram (2010, s. 201) vil forutsigbarhet og struktur også hjelpe elevene med å forstå hvordan de bør handle for å unngå feilvalg. Dette fordrer at elevene er kjent med *hva* som skal skje, *hvor* det skal skje, *når* det skal skje og *hvem* det skal skje sammen med (Rønhovde, 2018, s. 173). For å sikre at elevene får informasjonen, og for å fremme forståelsen, kan det være hensiktsmessig å utarbeide planer for både skoledagen og uken. Det vil være viktig at de aktuelle planene man tar i bruk er tydelige, og gjerne i farger slik at elevene får muligheten til å kunne visualisere det. De utformede planene kan omfatte en enkelt time, en dag eller en hel uke, og det er opp til læreren å tilpasse dette til hver enkelt elev. Da elever med en ADHD-diagnose vil kunne ha vansker med å omstille seg, vil det være viktig å gjøre eleven oppmerksom på eventuelle endringer slik at eleven er forberedt på hva som skal skje. Planene som utarbeides bør være nøye regulert av læreren, da elever med en

ADHD-diagnose kan ha vansker med selvregulering og styre egen læring (ADHD Norge, 2016, s. 20). I tillegg er det av betydning å sikre at elevenes skolehverdag oppfattes som strukturert og oversiktlig, og dette kan oppnås ved hjelp av tydelig klasseledelse, faste regler og rutiner i klassen og tydelige beskjeder (Ogden, 2015, s. 136–139).

Ifølge Ogden (2015, s. 132) vil det fysiske miljøet kunne ha en atferds regulerende funksjon. Dette er som følge av at elevers læring påvirkes av omgivelsene rundt dem. Av den grunn bør man ikke bare være bevisst når man utformer klasserommet, men også i valg av elevens plassering i klasserommet. Etersom elever med en ADHD-diagnose ofte er enkle å avlede som følge av oppmerksomhetsvansker, bør man begrense visuelle forstyrrelser samt ha et ryddig klasserom. Dette er for å unngå at eksempelvis plakater, figurer og bilder i klasserommet tar bort elevens oppmerksomhet. Å få hjelp til å opprettholde orden i elevens eiendeler kan være av betydning, da det ofte kan være stor uorden blant deres eiendeler, som for eksempel på deres egen pult. Dette kaoset kan påvirke elevens evne til å opprettholde riktig fokus. Som tidligere nevnt, har plasseringen av disse elevene også en betydning. Enkelte vil dra nytte av å sitte bakerst i klasserommet for å ha en oversikt. På denne måten unngår man at eleven må snu seg for å følge med på ulike element i klasserommet. Andre foretrekker gjerne å sitte nærmere læreren av ulike grunner. Plasseringen av disse elevene vil derfor være avhengig av individuelle behov, men det er anbefalt å unngå å plassere dem i nærheten av dører, vinduer eller midt i klasserommet for å begrense potensielle avledninger (ADHD Norge, 2016, s. 21).

2.2.2. Flexibilitet og tilpasning

Ifølge Skram (2010, s. 200) vil elever med en ADHD-diagnose ha behov for både forutsigbarhet og struktur, samtidig som de også ofte har behov for variasjon, avbrekk og fleksible skoledager. Å konsentrere seg, fokusere og jobbe mot uroen man har i kroppen kan kreve mye og være slitsomt. Som en konsekvens kan elevene med en ADHD-diagnose også oppleve økt følsomhet for tretthet (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 88). Ifølge Ervik et al. (2009, s. 184) kan dette resultere i behov for hyppigere pauser enn andre elever, både for å kunne gjennomføre hele skoledager, men også for få utløp for uro. Det vil også kunne være formålstjenlig å strukturere timeplanen slik at energikrevende fag og aktiviteter er på starten av dagen. Å tilby en tilbaketrukket plass ved behov kan gjerne også være en fordelaktig tilnærming for disse elevene (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 27).

Elever med en ADHD-diagnose kan ifølge Rønhovde (2018, s. 203) oppleve vansker med å skille mellom individuelle deler og helhet, organisering, og håndtere flere visuelle inntrykk på en gang. Dette kan føre til at lærestoffet fremstår som uforståelig og overveldende for dem. For å møte disse utfordringene kan det være hensiktsmessig å dele opp planer og lærestoff i mindre deler, samt tydeliggjøre de forskjellige delene man skal gjennom i en økt eller aktivitet. En mulig tilnærming kan være å utarbeide utdrag av lærebøker som bare inkluderer det viktigste innholdet. Ved å tilrettelegge på denne måten, kan aktiviteter eller lærestoff fremstå som mer håndterbare for elevene, som igjen kan øke deres forventninger om å mestre oppgavene. Elever med en ADHD-diagnose kan som nevnt oppleve utfordringer med å frembringe energi og motivasjon til oppgaver som ikke oppfattes som motiverende (Rønhovde, 2018, s. 132). For at de skal oppleves som motiverende vil det derfor være viktig at man klarer å appellere til elevens indre motivasjon. Det vil derfor være avgjørende at aktiviteten eller oppgavene er lystbetonte, samt at innholdet er innenfor elevens interesser. Av den grunn vil det være viktig at man klarer å finne ut hva elevens interesser er tidlig, samtidig som man må finne ut hvordan man kan anvende dette i en undervisningssammenheng (Deci & Ryan, 2000; Rønhovde, 2018, s. 203).

Ifølge Rønhovde (2018, s. 31) kan elever med en ADHD-diagnose også ha behov for hyppige og positive tilbakemeldinger ved ønsket atferd og mestring. Dette prinsippet er viktig innenfor behavioristisk læringsteori, spesielt innenfor operant betinging. Her anser man læring (endring av atferd) som et produkt av belønning eller en straff. Innenfor denne læringsteorien anvendes begrepet *forsterking* («reinforcement») for å beskrive alle konsekvenser som har som mål å øke forekomsten av ønsket atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 35–36).

Hva som oppleves som forsterkende for hver enkelt elev kan variere. Dette kan eksempelvis være ros, materielle goder eller aktiviteter. Imidlertid understreker Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 36) betydningen av å gi forsterkningen umiddelbart. Den vil da bli assosiert med den konkrete positive atferden eller handlingen eleven har vist eller gjennomført. Dette vil være spesielt viktig for elever med en ADHD-diagnose, da de ofte har vansker med arbeidshukommelsen. Man må på den andre siden likevel passe seg for å gi hyppige tilbakemeldinger for ofte, og gjerne spesielt uten at eleven har mestret noe. Man kan da risikere at det mister effekten som er intendert (Rønhovde, 2018, s. 31; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 37). I tillegg til verbal forsterkning gjennom ros, blir også instrumentell belønning presentert som et virkemiddel for å motivere en bredere gruppe (Engh, 2014, s. 97; Ervik et

al., 2009, s. 191). Bruk av belønningssystemer blir ifølge Engh (2014, s. 87) anvendt som et tiltak i utfordrende situasjoner, der vedvarende negativ elevatferd er blant utfordringene som blir nevnt. Burrhus Frederic Skinner er en sentral teoretiker innenfor operant betinging, og utførte eksperimenter på dyr som viste til at belønning/forsterkning kunne føre til en ny atferd (Imsen, 2014, s. 80). Ved å ta i bruk ulike belønningssystemer blir elevens atferd styrt av læreren. Eksempelvis ved å inntjene poeng ved positiv atferd som videre vil kunne samles opp til en belønning. Engh (2014, s. 86) presiserer derfor at slike belønningssystemer bør benyttes som et krisetiltak etter andre tiltak er prøvd ut. Når man likevel har valgt å benytte belønningssystemer bør det trappes ned og fjernes over tid. Slike tiltak som dette ser likevel ut til å være utbredt i en større grad i amerikansk faglitteratur, hvor det ofte blir fremhevet som et effektivt tiltak, men også som et anbefalt tiltak. Dette er dokumentert både i forskningen som er presentert i kapittel 2.4. og i studier utført av DuPaul et al. (2014, s.151). DuPaul et al. diskuterer spesielt bruken av «Token Reinforcement Programs», som er et poengsystem der lekepenger eller poeng byttes inn mot forskjellige belønninger.

2.2.3. Sosiale relasjoner og samspill i skolen

Studier indikerer at barn og unge med en ADHD-diagnose kan møte utfordringer i sosiale interaksjoner med jevnaldrende. McQuade og Hoza (2015, s. 219) påpeker at disse elevene er mer tilbøyelige til å oppleve avvisning fra jevnaldrende og økt risiko for å oppleve mobbing. Samtidig blir det vist til at de sjeldnere utvikler dyptgående og gjensidige vennskap sammenlignet med andre jevnaldrende. Det bør imidlertid påpekes at elever med en ADHD-diagnose utgjør en mangfoldig gruppe, og at ikke alle individene i denne gruppen nødvendigvis opplever disse utfordringene. Det vil dermed være elever med en ADHD-diagnose som har både en rik og omfattende sosial omgangskrets (Rønhovde, 2018, s. 193). Likevel argumenterer flere for å informere klassen om en elevs ADHD-diagnose, og de mulige utfordringene som følger med den. En slik praksis vil ifølge Ervik (2009, s.184) og Rønhovde (2018, s.145) bidra til en økt forståelse, og til endringer i både medelevers og foreldres holdninger til eleven.

Ifølge Ogden (2015, s. 241) er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter. Tiltak som er implementert for å fremme faglig suksess og mestring i skolehverdagen vil dermed også kunne være av betydning for deres sosiale utvikling. Barn som er diagnostisert med ADHD kan ha vanskeligheter med å forstå sosiale signaler, og kan dermed misforstå og reagere upassende, noe som kan føre til ekskludering fra det sosiale

fellesskapet og hindre utviklingen av deres sosiale ferdigheter gjennom deltakelse med andre. For å støtte deres sosiale utvikling, er det viktig at voksne legger til rette for aktiviteter der barna kan oppleve mestring og suksess sammen med jevnaldrende og medelever. Rønhovde (2018, s. 194–197) foreslår organisering av mindre grupper der elevene kan øve på ulike sosiale situasjoner og strategier for å regulere sin egen atferd, samt diskutere sosiale hendelser som har eller kan oppstå. Dette kan gjøres ved hjelp av sosiale historier og kan bidra til å utvikle deres sosiale kompetanse. Det er også viktig å legge til rette for det Berg (2013, s. 206) omtaler som et *robust læringsmiljø*, som kjennetegnes av aksept og inkludering av mangfoldet i klassen. For å oppnå et slikt miljø, er det avgjørende å arbeide målrettet med å bygge sterke relasjoner, ta i bruk ulike arbeidsmetoder og kontinuerlig arbeide med elevenes holdninger. Ifølge Ogden (2015, s. 134) er gode relasjoner en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal kunne fungere. Samtidig vil en god relasjon mellom lærer og elev være viktig da det vil påvirke lærerens forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen til elevens individuelle behov. Trygge og kjente relasjoner kan bidra med å gi elevene den forutsigbarheten de trenger, spesielt for elever med en ADHD-diagnose. Derfor er det avgjørende å sikre at elevene føler seg sett og har tillit til voksne som kan bistå og støtte dem (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 23).

2.2.4. Klasseledelse

I tillegg til å oppnå en positiv relasjon med elevene, er det også av betydning at lærerne utøver en autoritativ klasseledelse. Dette er enda et tiltak som kan ansees som avgjørende i tilretteleggingen av skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose. Autoritativ klasseledelse er en av de fire lærerstilene som og anses som den mest effektive stilen for å fremme læring og trivsel hos elever. Stilen kjennetegnes av en balanse mellom kontroll og relasjon, der kontrollfaktoren omfatter tydelige krav og forventninger til elevene, mens relasjonsfaktoren referer til en støttende og varm relasjon mellom lærer og elev (Roland, 2021, s. 20–22; Roland et al., 2016, s. 164). Selv om alle elever vil kunne dra nytte av de positive effektene av autoritativ klasseledelse, vil elever med ADHD ha en særlig fordel av denne tilnærmingen. Dette skyldes at elever med ADHD i større grad har behov for en lærer som kan bidra til å etablere et klasseklima av støttende relasjoner, orden, struktur og forutsigbarhet, som tidligere nevnt.

Elever med ADHD kan som nevnt ha utfordringer med å opprettholde oppmerksomhet og konsentrasjon, samt med impuls kontroll og selvregulering. Av den grunn vil det være viktig å

ha en autoritativ klasseledelse i arbeidet med disse elevene, da det er med på å skape et godt grunnlag for gode læringsprosesser hos elevene. Ifølge Roland (2021, s. 54) kan dette være med på å redusere og forebygge eksempelvis konsentrasjonsproblematikk, samtidig som mange temaer, eksempelvis selvregulering, blir positivt stimulert. Dette vil dermed kunne hjelpe elevene med en ADHD-diagnose å opprettholde fokus, samt regulere egen atferd ved å ha klare krav til elevens atferd, og et strukturert og forutsigbart læringsmiljø (Roland, 2021, s. 55).

Autoritativ klasseledelse kan implementeres på ulike nivåer, fra individuell tilnærming fra den enkelte lærers side, til autoritativ klasseledelse på teamnivå. På teamnivå handler dette om graden av felles forståelse og retning i arbeidet med autoritativ klasseledelse over tid (Roland et al., 2016, s. 164). Ved å ha en autoritativ tilnærming på teamnivå vil man kunne skape en større trygghet for elevene på skolen, redusere mange former for negative handlinger og fremme positive handlinger (Roland, 2021, s. 49). Dette kan over tid skape en forutsigbarhet og trygghet for elevene, da de etter hvert vet hva de har å forholde seg til både av forventninger og relasjonskvalitet (Roland, 2021, s. 66).

Å implementere autoritativ klasseledelse på teamnivå utgjør en av flere faktorer i det kollektive arbeidet rundt elevene. Det er flere grunner til at et godt teamarbeid er av vesentlig verdi. En av disse grunnene er evnen til å utveksle kunnskap og erfaringer med andre aktører. Den enkelte lærer kan bidra med sin unike kompetanse og perspektiv, og i fellesskap har man muligheten til å oppnå en felles forståelse. Felles forståelse danner grunnlaget for handlingskompetanse når man møter disse elevene. Denne formen for felles forståelse omtales av Røkenes og Hansen (2006, i Roland et al., 2016, s. 166) som *intersubjektivitet*. Selv om dette er et viktig tema, har jeg valgt å ikke utforske det ytterligere i denne studien. Dette valget er begrunnet av begrensningene som eksisterer i oppgavens omfang, samt fokuset på studiens problemstilling. Likevel er det viktig å påpeke betydningen av teamarbeid både i arbeidet med ADHD og med andre sårbare elever. Lærere kan stå overfor utfordringer knyttet til å tilpasse skolehverdagen for elever med ADHD. Teamarbeidet gir en støttebase hvor lærere kan dele bekymringer, utfordringer og suksesser med hverandre. Samtidig kan et slikt temaarbeid også tilby veiledning og støtte fra andre fagpersoner i teamet, noe som bidrar til utviklingen av deres kompetanse og evne til å imøtekomme elevenes behov på en effektiv måte (Roland et al., 2016, s.165-167).

2.2.5. Hjem-skole-samarbeid

I forbindelse med tilrettelegging av skolehverdagen for elever med ADHD, er det også viktig å påpeke betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Likevel har ikke dette aspektet vært fokus i denne studien. Dette skyldes først og fremst at jeg mener at det krever en egen, og mer grundig studie for å kunne gi en dypere forståelse av hvordan samarbeidet påvirker skolehverdagen til denne elevgruppen. Videre har det heller ikke vært mulig å inkludere dette temaet i studien på grunn av oppgavens omfang. Likevel er det viktig å merke seg at et godt samarbeid mellom skole og hjem er en viktig faktor for å legge til rette for en forutsigbar skolehverdag for denne elevgruppen (Westergård, 2017). Dette skyldes at en tett og god dialog mellom partene vil bidra til konsistens i oppfølgingen av eleven på de ulike arenaene i elevens liv. I tillegg vil en god kommunikasjon mellom skole og hjem kunne føre til et samarbeid og en utveksling av strategier, etablering av felles regler, og positiv kommunikasjon om elevens mestring. Disse faktorene vil alle kunne påvirke lærernes arbeid med å tilrettelegge skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose og bør derfor opprettholdes nøye (Roland et al., 2016, s. 168; Rønhovde, 2018, s. 198;199). For å sikre at samarbeidet mellom skole og hjem er gunstig, er det avgjørende at det bygger på gjensidig respekt og tillit, slik at det støtter opp om en positiv sosial og faglig utvikling hos eleven (Drugli, 2008). Gjennom en tett kommunikasjon vil foreldre også kunne tilegne seg en dypere innsikt i skolens forventninger til både dem og deres barn. Som et resultat av dette vil de være bedre i stand til å tilby støtte og assistanse til eleven, og dette vil kunne bidra til å fremme følelsen av tillit til de voksne i elevens liv, samt en opplevelse av å bli anerkjent og forstått (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 23).

2.3. Motivasjon og tilrettelegging

Jeg anser motivasjon som en viktig del av tilretteleggingen, ettersom igangsetting og opprettholdelse av en aktivitet forutsetter en viss grad av motivasjon. En persons atferd, valg av aktiviteter og strategier, samt innsats og utholdenhet er noe som både krever og styres av motivasjonen. På grunn av dette blir motivasjon ansett som en viktig faktor for elevens læring, prestasjoner på skolen, selvregulering, tanker, følelser og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13;29). Motivasjon kan dermed ansees som en essensiell faktor for å oppnå maksimal læring og vekst, samt en viktig faktor for skolehverdagen og den psykiske helsen til den enkelte elev.

Som tidligere nevnt kan elever med ADHD oppleve utfordringer med å opprettholde vedvarende oppmerksomhet på en oppgave. I tillegg kan de ha problemer med å frembringe motivasjon når de står overfor oppgaver som ikke vekker deres interesse, eller hvor de ikke har en forventning om å oppnå mestring. Disse utfordringene skyldes vansker med diagnosens kjernesymptomer og styringsfunksjoner, og kan også føre til problemer med å danne sosiale relasjoner og utenforskap. Uthus (2017, s. 162) beskriver en gjensidig avhengighet mellom mestring og tilhørighet, og betegner disse faktorene som sentrale for å oppnå motivasjon. Derfor er det viktig at lærere tilrettelegger for at elevene med en ADHD-diagnose kan erfare mestring, tilhørighet og motivasjon i skolehverdagen.

I de påfølgende delkapitlene vil jeg videre presentere motivasjonsteori, selvbestemmelsesteori og mestringsforventning, utviklet Bandura (1997) og Deci og Ryan (2000). I etterfølgende kapitler vil disse teoriene bli drøftet opp mot intervjupersonenes praksis med å tilrettelegge for elever med en ADHD-diagnose. Teoriene understreker betydningen av at mennesker har et fundamentalt behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet for å bevare motivasjon og trivsel. Ved å anvende disse teoriene kan man øke forståelsen for hvordan lærerne kan legge til rette undervisningen for å tilfredsstille elevenes behov og øke deres motivasjon og læring i skolehverdagen.

2.3.1. Human agency og mestringsforventning

Tilrettelegging for elever med ADHD er spesielt viktig for å støtte deres utvikling av human agency og mestringsforventning, som er sentrale teorier i sosial kognitiv teori, utviklet av Albert Bandura. *Human agency* også omtalt som det å være *agent i eget liv*, referer til menneskets evne til å være en aktiv deltaker i eget liv, med mulighet for å handle intensjonalt og ta kontroll over egne handlinger og livssituasjon. Ifølge Bandura (2006b, s. 164) innebærer dette at individet har evnen til å utøve aktiv påvirkning på egen livssituasjon, og ikke bare er et resultat av den. Dette bygger videre på antakelser om at vi som mennesker søker kontroll over egne tanker, følelser og atferd. Mange elever med ADHD kan imidlertid oppleve vansker med å opprettholde oppmerksomhet, regulere impulser og planlegge fremover, og dette kan føre til at de opplever vansker med å ta kontroll over egen situasjon og handle i tråd med egne verdier og tanker. Om man implementerer hensiktsmessige tiltak i skolehverdagen kan man bidra til å støtte elevene med å utvikle disse ferdighetene og at de opplever en økt grad av kontroll og mestring. Eksempler på slik kontroll kan inkludere søkelys på løsninger fremfor problemer, regulering av eget temperament og evnen til å handle selvstendig i tråd med egne

verdier og tanker (Skaalvik & Skaalvik, 2020a, s. 23). Ifølge Bandura (2006a, s. 3) er det å være agent i ens eget liv avhengig av evnen til å selvorganisere, være proaktiv, selvregulere og selvreflektere. Videre presenteres det fire sentrale områder som inkluderer intensjon, planlegging, selvregulering og selvvurdering.

Intensjonalitet er en sentral faktor i menneskets evne til å handle med en hensikt basert på egne tanker og interesser, og med et definert mål for gjennomføringen. *Planlegging* er en annen essensiell ferdighet som referer til evnen til å sette mål, lage strategier for å nå disse målene og forutse sannsynlige utfall av de planlagte handlingene. Dette gjøres for å kunne opprettholde motivasjonen og justere handlingene i tråd med målene (Bandura, 2006b, s. 164;165). For elever med en ADHD-diagnose kan det være utfordrende å planlegge og gjennomføre handlinger på en effektiv måte, og dermed vil tilrettelegging som for eksempel bruk av visualisering, påminnelser og strukturerte arbeidsoppgaver være viktige verktøy for å støtte disse ferdighetene. Etter planleggingsfasen følger gjennomføring av handlingene, hvor selvregulering blir avgjørende. *Selvregulering* innebærer evnen til å konstruere passende handlinger, motivere seg selv til å utføre dem og regulere utførelsen av disse handlingene (Bandura, 2006b, s. 164;165). Dette inkluderer en kontinuerlig evaluering av om de planlagte handlingene vil føre til målet, om utførelsen går som planlagt, og om justeringer må gjøres underveis (Skaalvik & Skaalvik, 2020a, s. 26). Elever med ADHD kan ha vansker med å opprettholde motivasjonen og regulere utførelsen av handlingene på en effektiv måte, og dermed vil tilrettelegging som for eksempel bruk av positive tilbakemeldinger, veiledning og belønningssystemer være viktig for å støtte selvregulering.

Det fjerde og siste kjerneområdet, *selvvurdering*, innebærer å reflektere over ens egne evner, forutsetninger, tanker og handlinger. Samtidig handler det også om å kunne korrigere og justere de aktuelle områdene når man ser det er nødvendig (Bandura, 2006a, s. 3). Elever med ADHD kan også ha utfordringer med selvvurdering, og det er derfor viktig at man tilrettelegger for dette i skolehverdagen ved å gi konstruktiv tilbakemelding, tilby støtte og hjelp til å forstå egne styrker og utfordringer, samt gi mulighet for refleksjon og justering av egen atferd.

Mestringsforventning, også kjent som *self-efficacy*, er ifølge Albert Bandura (2006a, s. 3) en sentral forutsetning for å kunne være agent i eget liv. Begrepet referer til individets oppfatning av egen kompetanse til å utføre oppgaver og har stor innvirkning på tankemønstre, følelser,

målsettinger, atferd, motivasjon og beslutninger. Samtidig blir det også ansett som en viktig ressurs for egenutvikling og tilpasning. Ifølge Bandura (2006a, s. 3;4) spiller forventningene om å mestre oppgaver en betydelig rolle i valg av aktiviteter, utholdenhet i møte med motgang, samt innsatsen og gleden ved utførelsen. For elever med ADHD kan utfordringer med å opprettholde motivasjon og regulere utførelsen av handlinger føre til en reduksjon i deres mestringsforventning. Manglende tro på å oppnå ønsket resultat kan både føre til redusert motivasjon for handling og manglende utholdenhet i møte med vanskeligheter.

Bandura (1997, s. 80) identifiserer fire primære kilder til forventningen om å mestre, hvorav *mestringserfaringen* er den mest sentrale kilden. Mestringserfaring gir det mest pålitelige beviset på ens evne til å lykkes med en oppgave. Dette skyldes at tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver kan øke ens tro på egen evne til å prestere. Gjentakende erfaringer med suksess kan dermed øke ens mestringsforventning. Tilsvarende kan mislykkede forsøk underminere ens tro på suksess, spesielt dersom man ikke har etablert en stabil mestringsforventning for lignende aktiviteter. For å øke mestringsforventningene til elever med en ADHD-diagnose vil det derfor være avgjørende at man tilrettelegger skolehverdagen på en måte som gir dem muligheter til å oppleve suksess i ulike oppgaver og aktiviteter. Dette kan inkludere tilpasning av undervisningsmetoder og læringsstrategier til deres individuelle behov, samt støtte og veiledning i å sette realistiske mål og lage strategier for å oppnå dem. Bandura (1997, s. 79) anser de tre øvrige kildene til forventning om mestring; *vikarierende erfaringer, verbale overtalelser og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*, som av mindre betydning.

2.3.2. Motivasjon og selvbestemmelse

Motivasjon er en essensiell faktor for elevers skoleprestasjoner og kan ha en betydelig innvirkning på deres innsats, utholdenhet og valg av oppgaver. Dermed er det av stor betydning å sørge for at elevene opplever motivasjon i skolehverdagen. Deci og Ryan (2000, s. 237) er kjente og respekterte forskere innen motivasjonsteori. Deres bidrag inkluderer en inndeling av motivasjon i tre hovedkategorier: indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. *Amotivasjon* beskriver en tilstand der en person ikke har motivasjonen eller intensjonen til å gjennomføre en spesifikk handling. Dette kan være knyttet til manglende tro på egen evne til å gjennomføre oppgaven, eller en tvil om at handlingen vil føre til ønsket resultat. Begrepet *indre motivasjon* referer til når et individ engasjerer seg i en aktivitet basert på en iboende interesse, glede eller verdi, uten påvirkning utenfra. Denne formen for

motivasjon er avgjørende for den kognitive, sosiale og fysiske utviklingen til individet, og er betraktet som den mest ideelle formen for motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55;56). Ryan og Deci (2000, s. 56;60) understreker at indre motivasjon er knyttet til den spesifikke aktiviteten, og at ikke alle vil oppleve å være indre motivert for alle aktiviteter. Likevel kan man ofte utføre aktiviteten selv om den ikke appellerer til den indre motivasjonen, og da er handlingen gjerne ytre motivert.

Ytre motivasjon beskriver en tilstand der en person utfører en handling på grunn av konsekvensene den gir, og ikke nødvendigvis fordi selve handlingen gir glede eller tilfredsstillelse. Ytre motivasjon kan variere i graden av autonomi og kan deles inn i kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. *Kontrollert ytre motivasjon* anses som den minst autonome formen, der aktiviteter blir utført for å møte krav, unngå straff eller oppnå en belønning. Dette kan ses i sammenheng med operant betinging fra behavioristisk læringsteori, hvor man anvender ulike belønningssystemer og elevens atferd blir styrt av læreren (nærmere beskrevet i kapittel 2.2.2) (Ryan & Deci, 2000, s. 62). *Autonom ytre motivasjon* derimot, er en mer autonom form for ytre motivasjon, og viser paralleller til indre motivasjon. I denne sammenhengen har individet internalisert og anerkjent verdien av aktiviteten, og tar et aktivt valg om å utføre den basert på dens instrumentelle verdi, uten nødvendigvis å være drevet av glede eller interesse (Ryan & Deci, 2000, s. 62). Det er likevel verdt å merke seg at denne formen av ytre motivasjon skiller seg fra indre motivasjon som følge av den instrumentelle verdien.

De ulike motivasjonsformene utgjør en sentral del av selvbestemmelsesteorien («self-determination theory»), som er basert på tre psykologiske behov: autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet. Deci og Ryan (2000, s. 229) fremhever at oppfyllelsen av disse behovene er avgjørende for å fremme indre motivasjon, psykisk helse og trivsel. *Autonomi* blir ansett som en sentral faktor i oppnåelsen av indre motivasjon, og innebærer evnen til å styre egne handlinger basert på egne interesser uten ytre påvirkning. Forskning viser at en økt grad av ytre påvirkning kan underminere den enkeltes indre motivasjon, og derfor er autonomi ansett som en avgjørende faktor for å oppnå indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Black og Deci (2000, s. 742) og Skaalvik og Skaalvik (2020, s. 81) understreker betydningen av autonomistøttende lærere, som gir elevene mulighet til selvstendig problemløsning, oppmuntrer til egne valg, gir valgmuligheter, involverer dem i beslutningsprosesser og gir dem rom til å ta initiativ.

Behovet for *kompetanse* referer til ønsket om å føle seg i stand til å utføre en aktivitet, og er avgjørende for å opprettholde utholdenhet i utførelsen av krevende oppgaver. Dette er i tråd med Banduras teori om mestringsforventning (Deci & Ryan, 2000, s. 235; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Autonomi og kompetanse har vist seg å være de to mest betydningsfulle faktorene for å fremme indre motivasjon, men behovet for *tilhørighet* er også relevant. Behovet for tilhørighet referer til ønsket om å bli akseptert og omsorgsfullt behandlet, samt å føle seg inkludert og integrert i det sosiale miljøet (Deci & Ryan, 2000, s. 231; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Mens autonomi og kompetanse er avgjørende for indre motivasjon, er tilhørighetsbehovet ikke nødvendigvis en forutsetning for dette. En person kan ha indre motivasjon selv når de er alene, for eksempel når de går på fjelltur eller leser en interessant bok. I slike tilfeller kan handlingen gi glede og tilfredsstillelse uten behov for å dele opplevelsen med andre (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Det vil derfor være avgjørende å legge til rette for autonomi og kompetanse i elevenes skolehverdag for å fremme indre motivasjon.

2.4. Tidligere forskning på tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose

Det har blitt utført en betydelig mengde forskning på temaet tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose. Selv om denne masteroppgaven ikke har mulighet til å dekke all bredden i forskningen, vil den trekke frem tre relevante studier, inkludert DuPaul et al., Fosco et al. og Moore et al. Disse studiene er relevante for denne masteroppgaven, da de fokuserer på tilrettelegging for elever med ADHD og gir verdifulle innsikter på feltet.

I 2012 publiserte DuPaul et al. en metaanalyse av 60 studier som var blitt gjennomført imellom 1996 og 2010. Alle de 60 studiene som var blitt gjennomført omhandlet skolebaserte tiltak rettet mot elever med en ADHD-diagnose. De implementerte tiltakene ble kategorisert i tre kategorier: akademiske tiltak, atferdskontroll og kognitive atferdstiltak. *Akademiske tiltak* inkluderte endringer i skolemiljøet, som for eksempel bruk av læringspartnere, bevisst formulering av oppgaver og bruk av hjelpemidler. *Atferdskontroll* involverte bruk av forsterkning eller straff som tiltak for å fremme eller begrense spesifikke atferdsmønstre, mens *kognitive atferdstiltak* fokuserte på å utvikle ferdigheter og strategier for selvkontroll og selvregulering. Studiens funn viste at de tre tiltakene hadde moderat til stor effekt både i forhold til akademisk, men også atferdsmessig fungering. Her ble atferdskontroll trukket frem

som spesielt effektiv for bedringen av klasseromsatferden, samt engasjementet i undervisningsaktiviteter. Samtidig blir både akademiske tiltak og kognitive atferdstiltak løftet frem som noe man bør vurdere når man adresserer atferdsvansker, av den grunn at de kan ha en proaktiv tilnærming til å håndtere utfordrende atferd før de oppstår. Studien påpeker likevel at man her ikke har sett på langsiktige utfall, og at det er få studier som har undersøkt dette. Av den grunn trekker studien ingen konklusjoner om opprettholdelsen av tiltakenes effekter over lang tid. Derav var studiens konklusjon at man anså skolebaserte tiltak som kortsiktige, men likevel godt egnet. På grunnlag av de forbedrende effektene som skolebaserte tiltak har på elevers akademiske fungering, konkluderte DuPaul et al. (2012, s. 409) det som viktig å ta i bruk slike tiltak så tidlig som mulig.

I en studie publisert i 2015 av Fosco et.al ble det undersøkt hvordan forsterkning påvirket kognitive prosesser og motivasjon hos barn. Studien involverte 58 barn i alderen 9-12år, hvorav 25 hadde en ADHD-diagnose og 33 var en kontrollgruppe. Barna gjennomførte ulike kognitive oppgaver uten forsterkning i en uke, etterfulgt av å gjennomføre de samme oppgavene med forsterkning en uke senere. Resultatene viste at barn med en ADHD-diagnose presterer bedre på kognitive oppgaver når forsterkning er tatt i bruk sammenlignet med når det ikke er det. Studien konkluderte også med at barn med en ADHD-diagnose er mer sensitive for forsterkning sammenlignet med barn uten denne diagnosen (Fosco et al., 2015, s. 8). Disse funnene støtter også resultatene fra DuPauls (2012) studie, som fremhevet atferdskontroll som en effektiv strategi for å øke engasjementet i undervisningen. Det bør imidlertid bemerkes at studien til Fosco et al. ikke vurderte effektene av forsterkning på lang sikt.

Moore et al. (2017) har utført en kvalitativ studie som tar for seg lærernes erfaringer med å håndtere elever med en ADHD-diagnose. Studiens hovedformål var todelt: først å undersøke lærernes erfaringer med å håndtere elever med ADHD i klasserommet, og deretter å undersøke faktorer som fungerte som barrierer og tilretteleggere i denne sammenhengen. Utvalget besto av 42 skolerepresentanter som selv rapporterte at de hadde jobbet med elever med en ADHD-diagnose, og som jobbet på ni ulike skoler i sørvest-del av England. Dataene ble innhentet gjennom individuelle intervjuer og fokusgrupper, hvor fokusgrupper ble tatt i bruk der det var mer enn en deltaker fra en skole. Funnene i studien indikerer at deltakerne brukte flere generelle og inkluderende strategier, for å hjelpe barn med en ADHD-diagnose i å mestre skolehverdagen, i motsetning til å anvende ADHD-spesifikke tiltak og

tilbaketrekning fra klasserommet. Deltakerne oppga flere faktorer som både hjelper og hindrer deres evne til å kunne håndtere elever med en ADHD-diagnose i skolen. Det som er påfallende i svarene er at disse faktorene fungerte som både barrierer og som tilretteleggere. Merking, medisiner og relasjoner ble ansett som støtte i noen situasjoner, men på den andre siden kunne stigmatisering, bivirkninger av medisiner, og berg-og-dalbaneforhold til medelever komplisere det som allerede ble ansett som komplekst og utfordrende. Basert på funnene i studien ble det konkludert med at faktorer som holdninger til ADHD, relasjonene til elevene med en ADHD-diagnose, og andre tiltak må vurderes nøye før man anvender ulike strategier i klasserommet. Studien bygger også opp under behovet for videre arbeid med implementeringen av evidensbaserte skoleintervensjoner for ADHD (Moore et al., 2017, s. 489).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg belyse og begrunne valget av metode og forskningsdesign. Formålet med kapitlet er å gi en omfattende beskrivelse av forskningsprosessen og hvordan denne kan belyse studiens problemstilling; Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose? Kapitlet innledes med en redegjørelse og begrunnelse for valg av metode og intervju. Videre vil jeg diskutere forholdet mellom empiri og teori i studien. Deretter vil jeg redegjøre for datainnsamlingen, inkludert valg av intervjupersoner og gjennomføring av intervjuer. Videre vil jeg beskrive hvordan dataene er behandlet, inkludert transkripsjon og analyse av intervjuene. Til slutt vil jeg presentere de valgene jeg har gjort for å styrke studiens validitet og reliabilitet, samt diskutere de forskningsetiske prinsippene.

3.1. Metodevalg

Metodebegrepet stammer fra det greske ordet «methodos», som betyr «veien til målet» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). Hensikten med forskning er å produsere ny kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 23), og ifølge Dalland (2020, s. 53) gir metoden veiledning om hvordan man bør gå frem for å skaffe eller verifisere kunnskap. Innenfor forskningsmetode er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative studier tar for seg et begrenset utvalg og gir grundig innsikt om et fåtall enheter. I motsetning til dette, benyttes et større utvalg i kvantitative studier hvor det fokuseres på å utlede statistiske generaliseringer (Thagaard, 2018, s. 16). Kvantitative metoder er dessuten egnet til å utforske og presentere data fra et bredere utvalg, mens kvalitative metoder gir større muligheter for at deltakernes

egne perspektiver på temaet kan påvirke utviklingen av kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) bør problemstillingen, temaet og formålet være styrende for valg av metode i utformingen av en studie. Metoden i denne studien skal dermed belyse problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose?*

3.1.1. Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med denne studien var å undersøke læreres refleksjoner, meninger og erfaringsbaserte kunnskap relatert til tilrettelegging av skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet. Dette innebar å utforske lærernes syn på hvilke tilretteleggingstiltak som fungerer i skolen, elevenes utfordringer og lærernes kompetanse på området. Av den grunn ble det valgt å benytte kvalitative forskningsmetoder for datainnsamling (Dalen, 2011, s. 13). Fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning tar utgangspunkt i intervjupersonenes egne perspektiver og opplevelser, og ved å forstå deres subjektive opplevelser, kan man danne en dypere forståelse for hvordan og hvorfor tilrettelegging skjer for elever med ADHD (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2018, s. 36). Ved å inkludere flere læreres erfaringer får man også muligheten til å undersøke eventuelle likheter i deres opplevelser, som videre vil kunne gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av studiens tema (Creswell & Creswell, 2018, s. 13; Postholm, 2010, s. 41) (Thagaard, 2018, s. 36). Valg av kvalitativ metode skyldtes også praktiske hensyn, som begrensede tidsrammer for studien og utfordringer med å finne nok deltakere til å gjennomføre en kvantitativ studie (Gleiss & Sæther, 2021, s.32). Selv om kvalitativ metode ikke gir muligheten til å lage talldata, statistikk og statiske generaliseringer som i anvendelsen av kvantitative metoder, egner denne metoden seg godt til å komme i dybden på intervjupersonenes subjektive opplevelser, som var formålet med denne studien (Thagaard, 2018, s. 12;16).

3.1.2. Kvalitativt intervju

Ifølge Thagaard (2018, s. 12) er intervju og observasjon de mest anvendte metodene innenfor kvalitativ tilnærming. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20;42) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en metode som søker å forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv, og hvor hensikten er å oppnå innsikt i ulike aspekter ved intervjupersonens liv, slik de oppfatter det. Etersom jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne tilrettelegger

skolehverdagen for elevene med en ADHD-diagnose, og deres egne synspunkter på dette temaet, ble intervju et naturlig valg av metode (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 10).

Fokusgrupper kunne også vært benyttet for å oppnå dypere informasjon gjennom lærernes diskusjon av sine erfaringer og kunnskap. Imidlertid ble intervju valgt på grunn av praktiske årsaker. På bakgrunn av dette valgte jeg å benytte semistrukturerte kvalitative intervju som metode. Ifølge Thaaard (2018, s.12) muliggjør intervju også etablering av tillit og nærhet til utvalget i studien. Nærhet og tillit var avgjørende for å oppmuntre lærerne til å dele sine ærlige meninger og erfaringer om studiens tema, og samtidig bidra til å danne et grunnlag for å forstå studiens tema.

Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer i en samtale som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Kunnskapen og forståelsen om det aktuelle tema blir konstruert i samspill mellom intervjuperson og intervjuer. Her vil det være en gjensidig avhengighet mellom den menneskelige interaksjonen og kunnskapsproduksjonen, hvor forståelse og kunnskap vil konstrueres basert på de erfaringene og opplevelsene intervjupersonene deler. Thagaard (2018, s. 46;90) argumenterer for at man anvender begrepet *intervjuperson* om personene man intervjuer i studien, ettersom at forskeren ikke blir ansett som en passiv mottaker av informasjon. Dette stemmer overens med min forståelse av intervjupersonenes rolle, og jeg vil derfor fortsette å bruke dette begrepet i denne studien fremfor *deltaker* og *informant*. Ved å benytte dette begrepet vil det dessuten fremheve intervjuerens deltagende rolle i kunnskapsproduksjonen.

3.1.3. Semistrukturert intervju

Betegnelsen *intervju* er en overordnet betegnelse som inkluderer ulike typer intervjusamtaler i, og med en varierende grad av struktur. I denne fremstillingen skiller man mellom strukturert og ustrukturert intervju, som er på hver sin side av ytterpunktene. Det er likevel ikke slik at intervjuene enten er strukturert eller ustrukturert, et intervju kan befinne seg på et kontinuum mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte (Kleven, 2002, s. 73;74). I forbindelse med kvalitative studier betegnes de intervjuene som befinner seg mellom de to ytterpunktene, for semistrukturerte kvalitative intervju og strukturerte kvalitative intervju. Et *strukturert intervju* kjennetegnes av at alle intervjupersonene blir stilt de samme spørsmålene i samme rekkefølge, noe som gjør at intervjueren kan sammenligne og analysere svarene fra ulike intervjupersoner på en lik og sammenlignbar måte. Et *semistrukturert intervju*, også kalt delvis strukturert intervju, kjennetegnes av at temaene for studien er fastlagt på forhånd, men

rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Dette gir en fleksibel struktur som gjør det mulig å inkludere spørsmål som ikke var forutsett på forhånd. Intervjuene har som formål å få intervjupersonene til å reflektere over sine egne erfaringer, holdninger og meninger knyttet til studiens tema, og samtidig får et innblikk i opplevelsene deres. Før intervjuene gjennomføres, utarbeides ofte en intervjuguide med hoved-og oppfølgingsspørsmål for å belyse studiens tema (Thagaard, 2018, s.90-91; Tjora, 2021, s.128).

Målet med denne studien var som nevnt tidligere, å få innsikt i intervjupersonenes egne erfaringer og synspunkter på de ulike temaene. For å oppnå dette anså jeg det som hensiktsmessig å benytte en fleksibel intervjuform som tillot oppfølging av intervjupersonenes utsagn. Dermed ble semistrukturert intervju benyttet som datainnsamlingsmetode i denne studien. Ved å ta i bruk en intervjuform med lite struktur krevde det mye av meg som intervjuer, spesielt med tanke på å ta valg underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197). Jeg måtte kontinuerlig vurdere hvilke spørsmål som skulle stilles, og i hvilken rekkefølge, samt om intervjupersonenes utsagn skulle følges opp og i hvilken grad jeg skulle vektlegge utsagn som berørte andre temaer enn hva intervjuguiden tok for seg. Samtidig var det viktig at oppfølgingsspørsmålene jeg stilte intervjupersonene var åpne spørsmål. Oppfølgingsspørsmål brukes for å oppfordre intervjupersonene til å gi mer detaljert og konkret informasjon om et spesifikt tema (Thagaard, 2018, s.95-97). Dette oppmuntret til både konkrete og utfyllende svar, da ut ifra hvordan intervjupersonene selv forsto og oppfattet spørsmålene. En motsetning til åpne spørsmål er ledende spørsmål. Dette er spørsmål som vil begrense mulighetene intervjupersonene har til å svare fritt, da intervjueren vil kunne gi intervjupersonene en forventning til svaret de skal gi (Thagaard, 2018, s. 97). Av den grunn forsøkte jeg i størst mulig grad å unngå slike spørsmål både i intervjuguide, og i intervjuene med intervjupersonene. Ledende spørsmål ble imidlertid tatt i bruk der formålet var å verifisere tolkningen jeg som intervjuer hadde av intervjupersonenes svar. Da vil ledende spørsmål ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) være velegnet. På grunn av manglende tidligere erfaringer med intervju som referansepunkt, anså jeg det som fordelaktig å ha en viss grad av struktur i intervjuene. Intervjuguide ble dermed benyttet som et redskap for å holde oversikt i intervjusituasjonene. Ved å opprettholde en viss grad av struktur, slik semistrukturerte intervju legger til rette for, fikk jeg dermed sikret at de samme hovedtemaene ble berørt i intervjuene. Dette la igjen til rette for sammenligning av utsagn fra de ulike intervjupersonene om de samme temaene.

3.2. Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

I kvalitative studier og forskning spiller utvalget av intervjupersoner en avgjørende rolle, ettersom antallet man benytter ofte er begrenset. Materialet som blir samlet inn gjennom intervjuene vil danne grunnlaget for den videre analysen og tolkningen av det fenomenet man studerer (Dalen, 2011, s. 45). Ifølge Patton (1990, i Ryen, 2002, s. 88) er det av stor betydning å benytte seg av *informasjonsrike informanter* i studien. Samtidig understrekes betydningen av å kontinuerlig vurdere både hvem og hva som skal studeres. Informasjonsrike informanter er nøye utvalgte intervjupersoner som er godt egnet til formålet og målet med studien, og som kan tilføre inngående informasjon om temaet i studien.

I kvalitative studier vil det gunstige antallet intervjupersoner avhenge av hva man skal studere og hvor mye tid man har til rådighet for å få gjennomført studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) vil vanlige intervjuundersøkelser normalt benytte mellom fem til tjue intervjupersoner. I mindre forskningsstudier vil man derimot være best tjent med å benytte det laveste anbefalte antallet intervjupersoner med tanke på både tidsramme og omfang (Postholm (2010, s. 43). I denne studien hadde jeg som mål å benytte et utvalg på seks intervjupersoner, noe som jeg klarte å oppnå. På grunn av at flere ønsket å delta, vurderte jeg å øke antallet intervjupersoner for å få en bredere gruppe å undersøke. Likevel, med tanke på tidsrammen og ressursene tilgjengelig, konkluderte jeg med at å øke antallet ville føre til mindre grundige analyser. Av den grunn besluttet jeg å holde meg til utvalget på seks intervjupersoner til tross for at flere ønsket å delta.

Ved utvelgelsen av intervjupersoner til bruk i utvalget, benyttet jeg strategisk utvelgning, nærmere bestemt kriterieutvalg. Dette betyr at man har ett sett med definerte kriterier for å velge intervjupersoner basert på egenskapene eller kvalifikasjonene deres, og som man da også anser som strategiske i forhold til problemstillingen man har utarbeidet (Thagaard, 2018, s. 54; Tjora, 2021, s. 48). Studiens problemstilling tar for seg tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet, av den grunn ønsket jeg å komme i kontakt med lærere som jobbet på småtrinnet gjeldene skoleår. Dermed fikk jeg sikret meg at de hadde denne aktuelle erfaringen. Samtidig ønsket jeg at respondentene hadde erfaringer fra flere elever med en ADHD-diagnose. Dette var som følge av at jeg ønsket at intervjupersonene kunne reflektere rundt hvilke tilretteleggingsmetoder de hadde anvendt, og om de tilrettela på samme måte hos hver enkelt elev med samme diagnose. Samtidig anså jeg det som mer sannsynlig at lærerne kunne vurdere effekten av de ulike tiltakene når de hadde flere erfaringer å ta utgangspunkt i.

Jeg ønsket at intervjupersonene i størst mulig grad skulle ha samme forutsetninger for å kunne svare på spørsmålene fra intervjuguiden. Dermed anså jeg det som viktig å ha et kriterium som omhandler deres utdanning. Alle intervjupersonene har derav både utdannelsen og kompetansen som trengs for å kunne undervise elever i skolen. Av den grunn ble kriteriene som følge; være ansatt på småtrinnet i innværende skoleår, besitte relevant lærerutdanning og ha ervervet seg erfaring med flere elever som er diagnostisert med ADHD i sin yrkeskarriere.

I rekrutteringsprosessen vektla jeg betydningen av å følge etablerte prosedyrer, og derfor implementerte jeg min planlagte og registrerte rekrutteringsplan hos SIKT. For å komme i kontakt med mulige intervjupersoner i studien, sendte jeg en e-post til totalt 20 rektorer ved ulike barneskoler, der jeg informerte om studiens formål, intervjuprosedyren og kriteriene for deltakelse. Den første e-posten ble sendt ut i tidlig desember 2022 til 12 skoler, hvorav to skoler svarte og jeg fikk skaffet min første intervjuperson. Å sikre de resterende fem intervjupersonene var utfordrende. Jeg sendte en oppfølgings e-post til skolene som ikke hadde svart, og kontaktet ytterligere åtte skoler, dermed totalt 20 skoler. Resultatet var at 11 skoler ikke svarte i det hele tatt, fem skoler svarte på den andre e-posten, og to skoler svarte på den første e-posten etter at jeg økte antall henvendelser. I begynnelsen av 2023 mottok jeg e-post fra rektorer med potensielle intervjupersoner, og selv om jeg opprinnelig ikke hadde planlagt å intervjuere lærere som jobbet på mellomtrinnet, intervjuet jeg likevel en person som hadde jobbet på småtrinnet i alle andre år, men jobbet på mellomtrinnet det gjeldende skoleåret. Dette resulterte i at jeg fikk skaffet hele det ønskede utvalget allerede den første uken av 2023. Etter at jeg hadde rekruttert de nødvendige intervjupersonene, planla og avtalte jeg intervjuene, og fullførte datainnsamlingen i begynnelsen av februar 2023. Jeg anser utvalget jeg har benyttet meg av som representativt for mangfoldet blant denne aktuelle målgruppen, da det inkluderer lærere av forskjellig alder, erfaring, spesialpedagogisk kompetanse og erfaringer med elever med en ADHD-diagnose, til tross for at rekruttering av intervjupersoner viste seg å være en utfordring (Dalen, 2011, s. 50).

Jeg endte dermed opp med seks intervjupersoner: «Else», «Ragnar», «Ruth», «Silje», «Mette» og «Lene». Av disse intervjupersonene, har fem av dem over 20 års erfaring i skolesektoren, hovedsakelig på småtrinnet. En av dem er relativt nyutdannet og har mindre enn ti års erfaring. Alle de seks intervjupersonene jobber som kontaktlærere nåværende skoleår, hvor en av dem er plassert på mellomtrinnet. Selv om de har forskjellige roller på ulike trinn, har alle intervjupersonene en lærerutdanning og en viss grad av erfaring med elever som har en

ADHD-diagnose på småtrinnet. Av den grunn vil intervjupersonene videre gå under samme betegnelse; lærere.

3.3. Samspillet mellom empiri og teori i studien og forskningsprosessen

Av hensyn til oppgavens struktur er studiens teorikapittel presentert i kapittel 2. Her ble kapittelet 2.1 om ADHD-diagnosen skrevet i starten av studien, da jeg hadde et behov for å tilegne meg nok teori og kunnskap før utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette var nødvendig for å få en forståelse av diagnosen ADHD, samt de ulike utfordringene denne diagnosen kan bringe med seg i en skolehverdag før intervjuene skulle igangsettes. På bakgrunn av mine forkunnskaper, nærmere beskrevet i kapittel 3.6.1., hadde jeg i utarbeidelsen av teorikapittelet allerede noen tanker om hva som ville bli relevant. I forbindelse med både praksis og arbeid i skolen, antok jeg at Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori ville være relevant i forbindelse med anvendelsen av belønning. Knyttet til lærernes arbeid med å legge til rette for elevenes mestring i skolen, regnet jeg også med at Banduras (1997) teori om mestringsforventning ville være relevant. I studiens empiridel blir det i noen grad knyttet teori til lærernes utsagn. Dette er teori som allerede var kjent for meg fra studiet, og jeg hadde utforsket relevant litteratur for å oppnå kunnskap om diagnosen og tilretteleggingsmetoder. Dessuten sørget jeg for å kontinuerlig oppdatere meg om teori i forbindelse med utvelgelsen og tolkningen av empirien. I utarbeidelsen av problemstillingen og intervjuguiden både undersøkte, og leste jeg tidligere forskning på fagfeltet. Dette var både for å sette meg inn i kunnskapen som allerede fantes, men også for å undersøke om det var et behov for denne studien i det aktuelle fagfeltet.

Jeg har i hovedsak benyttet meg av Oria og Google Scholar i litteratursøkene for å tilgang på artikler fra Norge, og andre land som jeg både anser som vitenskapelige, og som relevante knyttet til studiens aktuelle tema. I arbeidet med å søke etter litteratur har jeg blant annet anvendt søkeordene: Tilrettelegging/støtte, ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, AD/HD, facilitate, hyperkinetisk forstyrrelse, support/help, intervention, teachers/school, primary school, adaption. I tillegg til artiklene har jeg også lest mye litteratur i bøker. I disse bøkene var det ofte henvist til annen relevant forskning, eller litteratur på temaet som jeg kunne anvende i denne studien.

I gjennomføringen av studien har ulike prosesser blitt anvendt, der enkelte har hatt en induktiv tilnærming. Et eksempel på dette er den empiriske kodingen. Samtidig har også andre prosesser vært abduktive, som for eksempel arbeidet med kodegruppering, hvor man gjerne i større grad blir bevisst på koblinger som kan trekkes opp mot allerede eksisterende teori (Tjora, 2021, s. 234). Ved en helhetlig vurdering av studien, kan det konstateres at jeg har anvendt en abduktiv tilnærming. Med abduktiv tilnærming menes en metodisk tilnærming som tar utgangspunkt i empiriske observasjoner eller data (induksjon), samtidig som den erkjenner betydningen av teorier og perspektiver på forhånd og/eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 285).

3.4. Planlegging, utførelse og transkribering av intervjuene

3.4.1. Utvikling av intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden begynte i november 2022, og pågikk til den ble sendt til Sikt i begynnelsen av desember 2022. Videre ble den godkjent i utgangen av desember (vedlegg 1). Jeg leste litteratur på fagfeltet både før, og parallelt med utarbeidelsen av intervjuguiden. Både om diagnosen i seg selv, konsekvenser og utfordringer med den, samt tilrettelegging i skolen. Dette skyldtes både mitt behov for å en helhetlig forståelse av fagfeltet, men også min intensjon om å utarbeide grundige og relevante spørsmål i studiens intervjuguide. Dette er også noe som anbefales av Kvale og Brinkmann (2015, s. 166). Tross omfattende forberedelser med relevant litteratur og forskning i forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden, var jeg klar over at hovedmålet var å oppnå dypere innsikt i fagfeltet. Som følge av dette var jeg nøye med å ikke anvende litteraturen som en kilde til antagelser eller hypoteser under intervjuene.

I utarbeidelsen av intervjuguide valgte jeg å benytte Rubin og Rubins (2005, s. 145) «tre-med-grener-modellen» i utformingen av studiens intervjuguide. Modellen tar utgangspunkt i treets stamme som representerer studiens hovedtema, tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet, og grenene representerer videre undertemaer som vil være aktuelle i studien (Rubin & Rubin, 2005, s. 145). Innenfor hvert av de aktuelle temaene stilles det spørsmål for å utdype intervjupersonenes svar. Etter å ha gjennomgått relevant litteratur på fagfeltet, begynte prosessen med å utforme relevante undertemaer. Disse ble utformet og formulert med utgangspunkt i både sentrale tema knyttet til ADHD i litteraturen på fagfeltet, tidligere forskning om tilrettelegging, samt teori innenfor mestring og motivasjon.

Undertemaet mestring og motivasjon ble inkludert da jeg ønsket å få innsikt i hvilke tiltak som fungerer som en bidragsyter, i forbedringen av skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose. Av hensyn til studiens omfang, og faglig relevans ble det utarbeidet fem hovedtemaer i intervjuguiden; *faglig tilrettelegging, sosial tilrettelegging, fysisk tilrettelegging i læringsmiljøet, skole-hjem-samarbeid, og støtte fra kollegaer, ledelsen og eksterne rådgivere*. Disse temaene ble utarbeidet etter individuell refleksjon og drøfting, samt i samarbeid med veileder.

Etter å ha etablert de fem hovedtemaene, ble det laget spørsmål av varierende karakter for hvert av temaene i intervjuguiden. De innledende spørsmålene i intervjuguiden blir beskrevet av Tjora (2021, s. 159) som *oppvarmingsspørsmål*. Ifølge Thaaard (2018, s. 101) er dette viktig ikke bare for å bli kjent med intervjupersonen, men også for å kunne skape tillit, samt berolige intervjupersonene på situasjonen. Deretter ble det utarbeidet enkelte åpne hovedspørsmål knyttet til hvert tema, som skulle gi intervjupersonene muligheten til å dele erfaringer og synspunkter innenfor temaet (Thagaard, 2018, s. 95). I tillegg ble det utformet forslag til oppfølgingsspørsmål for å kunne følge opp intervjupersonenes svar på en adekvat måte. Selv om oppfølgingsspørsmål vanligvis utvikles underveis i et semistrukturert intervju, ble de inkludert i intervjuguiden for å ha mulige forslag om jeg skulle stå fast i intervjusituasjonen. Et lukket spørsmål ble også inkludert i intervjuguiden, der intervjupersonene skulle rangere graden av mestring i å undervise elever med ADHD på en skala fra 1 til 5. Dette var ikke ment å gi et konkret tall eller gjennomsnitt, men heller å hjelpe meg som forsker med å tolke svarene på en mer systematisk måte. Dessuten anså jeg det også som lettere for intervjupersonene å i større grad gi et mer presist svar av sin følelsesmessige opplevelse av situasjonen, og heller videre supplere med ord for å forklare sin rangering.

Før forskningsintervjuene ble gjennomført, anså jeg det som nyttig å gjennomføre et pilotintervju. Ved å gjennomføre et pilotintervju i forkant av forskningsintervjuene vil man ifølge Dalen (2011, s. 30) få testet både intervjuguiden, utstyret som skal anvendes, rollen som intervjuer, samt ha en mulighet til å få tilbakemeldinger fra intervjupersonen om spørsmålenes utforming og væremåten min i intervjusituasjonen. Jeg gjennomførte pilotintervjuet en uke før jeg skulle ha det første intervjuet. Jeg var i den situasjonen at jeg hadde fått et uventet stort antall deltakere som både hadde mulighet, og lyst til å delta i studien. Jeg valgte derfor å ta i bruk en av deltakerne som hadde takket ja til å delta i forskningsintervjuene, til pilotintervju. Derav ble kriteriene for deltakelse i pilotintervju de

samme som lå til grunn for deltakelse i forskningsintervjuene. Jeg fikk dermed sikret at intervjupersonen både hadde relevant erfaring, men også gode forutsetninger for å kunne svare på spørsmålene som videre skulle anvendes i forskningsintervjuene. Her fikk jeg også muligheten til å teste diktafonen som skulle anvendes i alle intervjuene. Det ble gitt rom og mulighet for å komme med tilbakemeldinger underveis i intervjuet. Dette ble også med på å øke bevisstheten på mine egne formuleringer, kroppsspråk og samtidig i hvor stor grad jeg skulle delta i intervjuet selv. En av tilbakemeldingene var at enkelte av spørsmålsformuleringene ble oppfattet som tilnærmet like. Av den grunn ble enkelte spørsmål stilt på en annen måte i de senere forskningsintervjuene.

3.4.2. Gjennomføringen og evalueringen av intervjuene

Intervjuene ble igangsatt i januar 2023. På grunn av alle forberedelsene jeg hadde gjort på forhånd følte jeg meg godt forberedt før intervjuene, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) er viktig både for å kunne stille gode spørsmål, og følge opp det intervjupersonen sier. I tillegg forsøkte jeg i størst mulig grad å lære meg studiens intervjuguide i forkant. Derav ble det ikke nødvendig å stadig se ned på egne notater underveis i intervjuene. Dette tillot meg å opprettholde øyekontakt med intervjupersonen og lytte mer aktivt til deres perspektiver. For å sikre en fullstendig dokumentasjon av intervjuprosessen, ble flere diktafoner brukt under intervjuene, inkludert nettskjema-diktafon. Dette gjorde det mulig å fange opp alt intervjupersonen sa, samtidig som det bidro til økt fokus på intervjupersonen, kommunikasjonen og oppfølgingen av deres utsagn (Tjora, 2021, s. 180)

Intervjuene ble utført på arbeidsplassen til intervjupersonen. Ifølge Tjora (2021, s. 135) kan intervjuene med fordel utføres på intervjupersonenes arbeidsplass, da dette er et sted hvor de føler seg trygge og er kjent med omgivelsene. De fleste intervjupersonene skaffet egnede rom som var skjermet for lyd og andre forstyrrelser. Imidlertid hadde noen av intervjupersonene ikke tilgang til slike rom, og noen intervjuer ble derfor forstyrret av andre lærere som kom inn i rommet og lyd fra fellesarealer i nærheten. Før vi startet opptak med diktafonen, hadde vi en kort forberedelse der jeg gikk gjennom informasjonsskrivet med intervjupersonen. Jeg hadde tidligere sendt informasjonsskrivet via e-post (vedlegg 2) for at de skulle bli kjent med innholdet. Videre signerte intervjupersonen samtykkeskjemaet (vedlegg 2) før vi startet intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) påpeker at ytterligere informasjon bør vente til

intervjuet er fullført. Derfor ble informasjon om meg selv, mine erfaringer, informasjon om prosjektet og svar på eventuelle spørsmål gitt i evalueringen.

Etter å ha gjennomført forberedelsene før intervjuene og skrudd på diktafonene, ble alle intervjuene innledet med oppvarmingsspørsmål om intervjupersonen. Intervjupersonene utviste en åpen og komfortabel holdning i forbindelse med intervjuprosessen, noe som også ble bekreftet i evalueringene i etterkant. For å støtte meg underveis i intervjuene, benyttet jeg intervjuguiden for å holde oversikt over de allerede diskuterte temaene og for å stille relevante spørsmål der det ble naturlig. Mengden spørsmål hver enkelt intervjuperson ble stilt varierte og var avhengig av hvor omfattende og ufullende deres svar var. Enkelte intervjupersoner ga såpass utfyllende svar at det ikke var behov for ytterligere spørsmål. Det var også vanlig at noen av svarene omfattet flere tema, noe som førte til en naturlig overgang mellom hovedtemaene i intervjuet. Dette ble sett på som positivt for å samle inn informasjonsrikt datamateriale og indikerer også at intervjupersonene var trygge i situasjonen (Patton, 1990, i Ryen, 2002, s. 88)

Selv om jeg som intervjuer hadde begrenset erfaring, var jeg bekreftende overfor intervjupersonene gjennom smil, nikking og bekreftende lyder for å vise interesse for deres tanker og erfaringer, og for å oppmuntre dem til å fortsette å dele sine synspunkter (Thagaard, 2018, s. 96). Forskjellige typer intervju spørsmål ble også benyttet til forskjellige formål, eksempelvis for å få intervjupersonene til å utdype bestemte emner eller for å videreføre samtalen. Til slutt ble det åpne spørsmålet «Er det noe du ønsker å tilføye eller du ikke har fått nevnt?» stilt for å gi intervjupersonene muligheten til å uttrykke andre synspunkter, eller deler av praksisen som kanskje ikke ble diskutert tidligere, som også er anbefalt av Postholm (2010, s. 70).

Etter gjennomføringen av intervjuene ble en kort evaluering gjennomført for å avrunde samtalen, som beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015, s. 161). Det ble gitt anledning for intervjupersonene til å ta opp spørsmål både om intervjuet og studien. Samtidig sørget jeg også for å oppfordre intervjupersonene til å kontakte meg hvis det oppstod behov. Under evalueringen av intervjuene kom noen av intervjupersonene med faglige spørsmål relatert til den relevante litteraturen jeg hadde studert og mine egne erfaringer. Jeg oppfattet disse spørsmålene som viktige å besvare og tok meg derfor tid til å gi grundige svar som en takk for

deres deltakelse i intervjuet, og for å anerkjenne at de hadde investert tid og ressurser i å stille opp.

I tråd med anbefalingene fra Dalen (2011, s.57), tok jeg notater både underveis og umiddelbart etter intervjuene for å dokumentere mine observasjoner og refleksjoner. Etter at intervjuene var ferdig, takket jeg intervjupersonene for deres deltakelse og forlot intervjurommene. Deretter skrev jeg korte logger for å reflektere over tankene jeg satt igjen med etter hvert intervju. Dette inkluderte mine opplevelser av intervjuene, hva som burde endres for fremtidige intervjuer, og hva intervjupersonene formidlet som sine hovedbudskap. Mine notater viste at mine spørsmål ikke omfattet bruken av belønning, noe som viste seg å være vanlig i praksisen til lærerne. Som et resultat ble det inkludert spørsmål om bruken av belønning i de videre intervjuene. Jeg la også merke til at jeg hadde bruk uttrykket «mhm» for ofte i de første intervjuene, som kunne oppleves som avbrytende. I de påfølgende intervjuene forsøkte jeg å begrense dette så mye som mulig.

3.4.3. Transkribering

I transkripsjonsfasen av studien blir det innsamlede intervjumaterialet klargjort for videre analyse. Dermed må de muntlige intervjuene først og fremst transkriberes fra muntlig til skriftlig tekst. Prosessen med transkripsjon innebærer en fortolkning hvor den sosiale interaksjonen mellom intervjupersonene og intervjuer blir gjengitt i tekstform. Imidlertid vil ironi, tempo, kroppsspråk og intonasjon ikke bli gjengitt på samme måte i det skriftlige materialet som i selve samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137; 204).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.208) vil valg av transkripsjonsmetode avhenge av formålet med studien og hvordan transkripsjonen vil bli brukt videre. I denne studien er intervjupersonenes erfaringer og meninger essensielle, med andre ord deres meningsinnhold. Selv om det var mulig å benytte en annen tilnærming, valgte jeg å transkribere intervjuene i en muntlig stil. Dette var som følge av at jeg ønsket å i størst mulig grad gjengi intervjupersonenes utsagn slik de faktisk ble sagt. Samtidig anså jeg dette som avgjørende da jeg ikke ønsket at meningsinnholdet skulle endres som følge av min omskriving til skriftlig stil. I stedet for å gjengi intervjupersonenes dialekter, ble innholdet transkribert til bokmål som et unntak. Dette var for å i størst mulig grad opprettholde intervjupersonenes anonymitet, samt beskytte deres personvern. Samtidig ble både navn og andre mulige personidentifiserende opplysninger anonymisert underveis i studien. Fyllord ble i stor grad

inkludert i transkripsjonen for å gi en fullstendig oversikt over dynamikken i intervjuene når man leser transkripsjonene i etterkant. Dette underbygges også av Tjora (2021, s. 185) som påpeker at det kan være hensiktsmessig å transkribere mer detaljert enn man i utgangspunktet så for seg, da det vil være vanskelig å vite i transkripsjonsfasen om detaljene vil være av betydning i den videre analysen. Derfor markerte jeg detaljer som sukk, latter, humring, tenkepauser og lignende med ulike tegnsettinger. En egen transkripsjonsnøkkel ble dermed utarbeidet og var tilgjengelig under transkripsjonen av intervjuene (vedlegg 4)

Jeg startet transkriberingsprosessen allerede samme dag som det første intervjuet ble gjennomført, i tråd med Rubin og Rubins (2005, s. 112) anbefaling. Dette gjorde det mulig for meg å huske hva som ble sagt og identifisere eventuelle steder med dårlig lyd kvalitet. Jeg utførte all transkribering selv, noe som ifølge Dalen (2011, s. 55) kan være en fordel hvis man har kapasitet og ressurser til det. Å gjøre transkripsjonene selv tillot meg som forsker å sikre detaljer og samtidig utvikle en dypere forståelse av studiens data. Lydfilene ble eksportert til Nvivo-programmet og lagret på en kryptert harddisk. Jeg tok i bruk Nvivo's pausefunksjon og muligheten til å justere lyd hastigheten mens jeg lyttet med hodetelefoner og datamaskin. For å sikre nøyaktighet sjekket jeg ofte transkripsjonene ved å senke hastigheten på lydopptaket og spole tilbake når det var nødvendig. Transkripsjonene ble arkivert som individuelle dokumenter i Nvivo-programvaren, tildelt koder for anonymisering og sikkerhetskopiert på en separat harddisk, for å sikre at personlig identifiserbar informasjon var skilt fra dataene. Etter at denne prosessen var gjennomført, ble alle lydopptakene slettet fra både diktafonen og harddisken. Dette resulterte i 164 sider med transkripsjonsdokumenter.

3.5. Analyseprosessen

Ifølge Tjora (2021, s. 216) er formålet med kvalitativ analyse å gi leseren av forskningen muligheten til å øke sin kunnskap om det aktuelle temaet uten å måtte gjennomgå den omfattende datamengden som er generert. I kvalitative studier er analysen en kontinuerlig prosess som begynner fra datainnsamlingens start og fortsetter til studiets slutt (Postholm, 2010, s. 86). Både intervjueren og intervjupersonene vil gjøre sine egne refleksjoner og fortolkninger under intervjuet, og dette vil påvirke intervjuets forløp. Intervjueren kan også gi sine egne tolkninger og oppsummeringer, som kan sendes tilbake til intervjupersonene for å få bekreftet eller avkreftet tolkningene av intervjupersonenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). I denne studien vil jeg bruke begrepet *analyseprosessen* for den mer systematiske

bearbeidingen av det empiriske materialet, til tross for de kontinuerlige fortolkningene som oppstår under datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 222) omtaler dette som den *egentlige analysen*, som involverer å fremheve intervjupersonenes forståelse av fenomenet og presentere nye perspektiver på emnet.

Etter alle intervjuopptakene var transkribert, initierte jeg prosessen med å etablere koder og grupperinger. Dette ble gjort etter alle intervjuene for å begrense eventuell påvirkning på gjennomføringen av de siste intervjuene. Før jeg fortsatte med analysen, gjennomgikk jeg alle transkripsjonene og lyttet til alle intervjuopptakene mens jeg tok notater. Dette anså jeg som nødvendig for å bli tilstrekkelig kjent med materialet før det omfattende kodingsarbeidet startet. Samtidig benyttet jeg også anledningen til å notere ned det jeg la merke til underveis i lesingen av det store datamaterialet. I denne fasen begynte jeg også å identifisere koder som jeg forventet ville være relevante for den videre kodingsprosessen.

3.5.1. Koding

Jeg valgte å benytte en empirinær tilnærming i kodingsarbeidet for å få et godt innblikk i hva datamaterialet faktisk sa, og for å kunne bli kjent med materialet på en grundig måte. I dette arbeidet lot jeg meg inspirere av Tjoras (2021, s. 217) SDI-modell, som en stegvis-deduktiv-induktiv modell for kvalitativ analyse med seks trinn. Kodingsarbeidet, som inkluderte koding og gruppeinndeling av datamaterialet, var med utgangspunkt i SDI-modellen. Målet med kodingen i henhold til denne modellen er å trekke frem materialets essens, redusere volumet av det empiriske materialet, og legge til rette for idégenerering. I motsetning til å benytte koder man allerede har laget på forhånd, kjennetegnes SDI-kodingen av en empirinær tilnærming, der man bruker begreper som allerede finnes i det innsamlede datamaterialet. Dette er for å ivareta detaljene og hva som er i studiets spesifikke empiri. Ved å benytte en induktiv og empirinær tilnærming i kodingen, kan man begrense påvirkningen av forventninger og teorier som forskeren ubevisst tar med seg inn i analysen (Tjora, 2021, s. 217;218).

I likhet med transkriberingsprosessen, ble kodingsprosessen gjennomført ved bruk av analyseverktøyet Nvivo. Dette er en programvare som er hensiktsmessig å anvende i studier, hvor man deriblant behandler et rikt datasett med ustrukturert informasjon som i eksempelvis intervjuer. Det er likevel viktig å påpeke at Nvivo ikke utfører selve analysebearbeidingen, men den effektiviserer en del manuelle oppgaver knyttet til den kvalitative analysen. Jeg

kunne også gjort dette analysearbeidet manuelt uten å ta i bruk en programvare, ved å eksempelvis markere hver enkelt kode med tekstmarker, og sortere kodene visuelt på et ark ved hjelp av farger. Jeg så det likevel som tidsbesparende å anvende Nvivo i kodingsarbeidet, og derav falt valget på å benytte meg av Nvivo i kodingen. Etter å ha gjennomgått alle transkripsjonsdokumentene, initierte jeg kodingsprosessen ved å systematisk gå gjennom hvert dokument i Nvivo-programmet. Underveis opprettet jeg koder for å kategorisere relevant informasjon, hvor kodenens formulering tok utgangspunkt i intervjupersonenes egne formuleringer. Samtidig ble kodene gjennomgått en *kodetest*. En kodetest er en evalueringsprosess som sikrer at det anvendes en induktiv tilnærming, der kodene og de resulterende gruppene er basert på empiriske funn. Kodetesten inneholder to spørsmål, hver med to alternative svarmuligheter:

Spørsmål 1: Kunne man laget koden før kodingen?

a: hvis ja: a priori (unødig) koding – lag annen kode!

b: hvis nei: potensielt god empirinær koding – gå videre til spørsmål 2!

Spørsmål 2: Hva forteller bare koden?

a: tematiserer datasegmentet (fra intervju: hva det ble snakket om): unødvendig sorteringskoding – lag annen kode!

b: gjenspeiler konkret innhold (fra intervju: hva som ble sagt): god koding!

(Tjora, 2017, s.203)

Kodetesten ble systematisk benyttet gjennom hele kodingsprosessen, noe som resulterte i at hver enkelt kode var utarbeidet med en betydelig grad av detaljer og var direkte knyttet til det spesifikke utsagnet som koden ble opprettet for. Som en konsekvens av denne tilnærmingen, endte jeg opp med et omfattende antall koder som videre skulle grupperes.

3.5.2. Kodegruppering

Da kodingen av transkripsjonene var gjennomført startet prosessen med å sortere koder. Dette arbeidet refereres til som *kodegruppering* av Tjora (2021, s. 229), innebærer å samle sammen koder som er tematisk relatert, og adskille koder som er irrelevante og plassere dem i en egen restkategori. Dermed vil de resulterende kodegruppene danne grunnlaget for hva man vil utvikle som hovedtemaer i studiens videre analyse. Med andre ord vil dette påvirke struktureringen av studiens resultatdel (Tjora, 2021, s. 230)

I prosessen med å gruppere kodene, benyttet jeg meg av tankekart som en visuell hjelp, ved hjelp av appen iThoughts. Selv om denne oppgaven også kunne vært utført manuelt, ga iThoughts meg en fleksibilitet til å forflytte kodene til de ulike hovedtemaene etter hvert som de vokste frem. Jeg begynte med en kode av gangen og prøvde å koble den til andre koder for å se om de var relaterte. Dette trinnet omtales av Tjora (2021, s. 232) som *kodegrupperingstest*, som innebærer å evaluere om en kode kan plasseres i en eksisterende gruppe eller om en ny gruppe må opprettes. Målet er å sikre at de ulike gruppene er sammenhengende og relatert til hverandre, samtidig som de tematisk skiller seg fra hverandre. Etter første runde med sortering, hadde jeg 19 grupper, hvorav en gruppe bestod av koder som jeg var usikker på. Selv etter å ha fastslått at kodene innenfor hver gruppe var sammenhengende, var forskjellene mellom de ulike gruppene ikke tilstrekkelig markante. Derfor måtte jeg gjennomgå kodene i hver gruppe på ny for å vurdere muligheten for å overføre kodene til andre grupper, fusjonere noen grupper eller opprette undergrupper for å skape et mer overordnet tema. Som et resultat av gjennomgangen, ble antall koder og kodegrupper redusert, ved at enkelte koder ble plassert i en restgruppe og noen kodegrupper ble redusert i omfang. Dette var som følge av at jeg vurderte relevansen opp mot studiens problemstilling. Til slutt endte jeg opp med fire hovedgrupper, hver med to til fem undergrupper, som samsvarer med Tjoras (2021, s. 232) anbefaling om å ha mellom to til fem grupper. I tillegg til de totale antall hovedgrupper, inkluderte jeg også en egen hovedgruppe for restgrupper og restkoder. Disse ble holdt tilgjengelig i Nvivo da jeg ønsket muligheten til å se på dem underveis i det videre arbeidet med empirien. Etter å ha organisert kodene i tankekartet, ble de også sortert i tilsvarende grupper i Nvivo. Dette gjorde det mulig for meg å opprettholde bedre oversikt over innholdet i hver kodegruppe, ved å kunne enkelt trykke på kodene.

3.5.3. Utvelgelse og fortolkning av empiriske utdrag

Etter avslutningen kodegrupperingen, var jeg klar til å påbegynne den empiriske analysedelen. Prosessen med utvelgelse, beskrivelse og tolkning av empiriske utsagn viste seg å være mer krevende enn forventet. Mine notater fra gjennomgangen av transkripsjonene før kodingen viste seg imidlertid å være til stor nytte, da de hjalp meg med å ha bedre oversikt over det empiriske materialet. Jeg gikk likevel gjennom alle kodede utsagn i hver kodegruppe og undergruppe på nytt, og markerte hva som var relevant å inkludere i analysen og hva som kunne utelates. På grunn av det store antallet utsagn som var kodet, måtte jeg velge ut de mest representative og betydningsfulle eksemplene. Det var en utfordring å bestemme hvilke

uttalelser som var mest tydelige og informative, og dette krevde flere gjennomganger. Videre måtte jeg finne passende formuleringer for å beskrive og belyse det empiriske materialet uten å forvrengte intervjupersonenes utsagn. I empirikapittelet ble meningsinnholdet i sitatene bevart, men lyder, fyllord og annen tegnsetting fra transkripsjonene ble fjernet. For å lette leserens forståelse og vise hensyn til intervjupersonene, har noen utdrag blitt rensket for tenkepauser og muntlige formuleringer, slik som «mhm» eller «ehh». Dette skyldes intervjupersonenes mulige ubehag ved å lese sine egne skriftlige uttalelser, spesielt når de kan fremstå som usammenhengende og uformelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

3.6. Studiens kvalitet

3.6.1. Forskerrollen og min forforståelse

Ifølge Kvale og Brinkmann, (2015, s. 108) spiller forskerens personlige rolle og integritet en avgjørende rolle når det gjelder å ta etiske beslutninger i kvalitativ forskning, og dette påvirker også studiens kvalitet. Kvalitativ forskning er basert på en fortolkende tradisjon, og derfor kan fullstendig nøytralitet ikke oppnås, ifølge Tjora (2021, s. 278; 279). Dette skyldes at både forskeren og den kulturelle konteksten vil påvirke valgene og tolkningene gjennom hele forskningsprosessen, noe som kan ses i lys av den hermeneutiske tradisjonen.

Forforståelsen er sentral i denne tradisjonen, og inkluderer forskerens oppfatninger, meninger og kunnskaper om fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 16). Som forsker vil det være essensielt med refleksivitet, med andre ord vil det være viktig å være bevisst på ens egen forforståelse, og hvordan denne kan påvirke forskningsarbeidet (Thagaard, 2018, s.37). Ifølge Tjora (2021, s. 279), kan gjennomsiktighet og refleksivitet øke studiens troverdighet ved å gi leseren et innblikk i forskerens perspektiv og studiens kontekst. Dette er spesielt viktig i studier hvor man tar i bruk intervju som datainnsamlingsmetode, da intervjueren vil være forskningsinstrumentet. Forskerens forforståelse vil ikke bare påvirke hvordan intervjupersonenes utsagn forstås, men også hvilke utsagn man følger opp, og hvordan de følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Tjora (2021, s. 280) fremhever at det å besitte mye kunnskap om det aktuelle tema både kan ha fordeler og ulemper. På den ene siden vil kunnskapen gi intervjueren mulighet til å stille presise og gode spørsmål til intervjupersonene. På den andre siden vil det å besitte kunnskaper kunne føre til at man har enkelte forutinntatte oppfatninger.

I løpet av mitt femårige studium som lærerstudent har jeg fått inngående kunnskap om relevant lovverk, pedagogiske prinsipper, ulike læringsteorier og pedagogikk. Videre har jeg gjennomført et spesialpedagogikkfag som ga meg innsikt i forskjellige diagnoser og tilretteleggingsmetoder for elever med ulike behov. I løpet av mine fire første år som student, har jeg også hatt praktisk erfaring fra fire forskjellige skoler. Dette har gitt meg muligheten til å møte lærere med ulike erfaringer og meninger, samt et mangfold av elever med ulike styrker og utfordringer i skolehverdagen. I tillegg til studiene har jeg jobbet som vikar på flere forskjellige skoler og som spesialpedagog ett skoleår, som også har gitt meg verdifull erfaring og kunnskap. Disse erfaringene og kunnskapene vil påvirke både meg som forsker og denne aktuelle studien. Ved å reflektere over min bakgrunn, har jeg erkjent at den gir meg et bredere syn på ADHD-diagnosen. Mine interaksjoner med forskjellige barn med ADHD har vist meg at hver elev er unik, og har ulike behov og tilrettelegging. Å være bevisst på variasjonene innenfor denne diagnosen har gjort meg mer åpen for å høre intervjupersonenes erfaringer og metoder. Samtidig er det viktig å poengtere at mine tidligere erfaringer kan ha påvirket mine ubevisste tanker om tilrettelegging for denne gruppen elever, og dermed påvirket min tolkning av intervjupersonenes utsagn.

I tillegg til min forståelse ved starten av denne studien, har hvert enkelt intervju bidratt til å endre mine synspunkter og forståelse av de andre gjennomførte intervjuene. Alle valgene og fortolkningene som presenteres i analysen, vil være påvirket av både mitt daværende erfaringsgrunnlag og kunnskapsgrunnlag. Imidlertid har jeg hele tiden forsøkt å være bevisst i min rolle i denne studien, og har gjort mitt beste for å ta avstand fra min tidligere forståelse og nærme meg hver enkelt prosess med en åpen og nysgjerrig innstilling.

3.6.2. Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I kvalitative studier anvendes ofte begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* for å evaluere prosjektets troverdighet og kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181). *Reliabilitet*, også kalt pålitelighet, refererer til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og om det er en sammenheng mellom forskningsprosjektets ulike deler og hvordan dette blir synliggjort (Thagaard, 2018, s. 187; Tjora, 2021, s. 263). For å øke reliabiliteten i forskningen er det viktig å etablere relevante koblinger mellom empiri, teori og analyse, samtidig som man søker å være transparent i formidlingen av forskningsprosessen og de beslutningene som er tatt underveis (Thagaard, 2018, s. 188; Tjora, 2021, s. 264). Målet med *transparens*, også kjent som *gjennomsiktighet* i forskning, er å tilby leserne en grundig forståelse av

forskningsprosessen, slik at de kan vurdere studiens kvalitet. Følgelig dreier transparens seg om kvaliteten av beslutningene som blir formidlet (Tjora, 2021, s. 264).

Denne masteroppgaven kjennetegnes av omfattende skildringer av de beslutningene jeg har tatt gjennom hele prosessen. Jeg har nøye dokumentert detaljer om forskningsprosessen med det formål om å gi en nøyaktig og troverdig beskrivelse i studien. Dette er i tråd med Tjoras (2021, s. 264) anbefaling om å gjøre forskningsarbeidet transparent. I tillegg til å dokumentere valgene jeg har tatt, endringer og fremgangsmåter, har jeg som nevnt tidligere også skrevet logg fra intervjuene for å styrke reliabiliteten i studien.

Begrepet *gyldighet* benyttes ofte om *validitet* i kvalitativ forskning, og referer spesifikt til validiteten av resultatene som oppnås i den aktuelle studien. Det omfatter validiteten av tolkningene og om svarere som fremkommer er relevante i forhold til studiens spørsmål (Thagaard, 2018, s. 180; Tjora, 2021). I denne aktuelle studien vil dette eksempelvis innebære en vurdering av hvorvidt de presenterte funnene virkelig reflekterer de intervjuede lærernes erfaringer, samt i hvilken grad tolkningene av intervjuene har bidratt til å generere informasjon som er i tråd med studiens formål. Som nevnt ovenfor i kapittelet, har jeg kontinuerlig prioritert å arbeide på en metodisk og systematisk måte for å oppnå en høy grad av gjennomsiktighet i studien. Dette aspektet, som Tjora (2021, s.262) fremhever, er av avgjørende betydning for å sikre studiens validitet. Jeg har redegjort for min eksisterende kunnskap og forståelse, hvordan den kan påvirke og hvordan jeg har forholdt meg til dette i arbeidet med studien. Samtidig har jeg redegjort for utformingen av spørsmålene, forholdet mellom teori og empiri, samt mine metodologiske valg og argumentert hvorfor disse ansees som hensiktsmessige for denne aktuelle studien. Disse redegjørelsene er med på å underbygge validiteten i studien (Tjora, 2021, s. 263). Videre har jeg knyttet studien til tidligere forskning og litteratur, og argumentert for studiens relevans og bidrag til feltet.

Overførbarhet, eller *generaliserbarhet*, omhandler hvordan kunnskap som utvikles gjennom en studie kan være relevant for andre personer, kontekster eller situasjoner. Det betyr ikke nødvendigvis at kunnskapen skal gjelde universelt for hele populasjoner, som i tilfellet med statistisk generalisering, men heller at studiens funn kan tolkes og ha relevans utenfor selve studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Thagaard, 2018, s. 182). I denne studien har jeg gitt grundige beskrivelser av forskningsprosessen, mine resultat og forutsetninger for fortolkning. Flere av lærernes erfaringer korresponderte, og disse erfaringene var

sammenfallende med funnene fra tidligere forskninger. Dette indikerer at resultatene i denne studien potensielt har overføringsverdi utover den konteksten den ble utført i.

Intervjupersonene presenterte en rekke eksempler på tilretteleggingsmetoder som kan benyttes, med utgangspunkt i elevenes individuelle behov og vansker. Disse har en overførbar verdi som kan antas å være relevante i andre settinger, som for eksempel i andre klasserom og hjem, der elever med ulike behov og utfordringer er til stede, ikke bare begrenset til ADHD-diagnosen. Studien kan dermed bidra til det Krumsvik (2019, s.201-202) omtaler som lesergeneralisering. *Lesergeneralisering* handler om leserens mulighet til å kjenne seg igjen i studiens funn, og muligheten til å overføre det til egne situasjoner.

3.7. Etiske vurderinger

I løpet av en forskningsprosess vil man støte på ulike etiske problemstillinger underveis. Som forsker må man derfor kontinuerlig foreta vurderinger i forhold til intervjupersonene, enkeltpersoner som kan bli omtalt eller påvirket av studien, og studiens lesere. Samtidig forventes det at man som forsker utøver en anstendig oppførsel og møter alle involverte parter med gjensidighet, tillit og respekt. Kontakten man har med intervjupersonene påvirker både kommunikasjonen og kvaliteten på studien. I kvalitativ forskning, der det er en direkte kontakt med intervjupersonene, vil vanlig høflighet være et godt utgangspunkt for å sikre etisk forsvarlig forskning (Tjora, 2021, s. 54). Når man i en studie behandler opplysninger om intervjupersoner, må man sende inn et meldeskjema til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT), som vil vurdere om studien oppfyller de nødvendige kravene for korrekt og etisk håndtering av personopplysninger (NESH, 2021). Studien må godkjennes av Sikt før man kan kontakte utvalget man skal anvende og begynne innsamlingen av data, noe min studie ble i slutten av desember 2022 (vedlegg 1).

De etiske retningslinjene man skal følge i all forskning på det pedagogiske feltet, er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Denne studien har blitt gjennomført i overensstemmelse med disse retningslinjene, samt Sikt sin vurdering av studien, noe som også er beskrevet som en helhet i metodedelen. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble begge som nevnt, sendt til intervjupersonene i rekrutteringsprosessen. Dette ble gjennomført i samsvar med kravet om fritt, uttrykkelig og informert samtykke (NESH, 2021). Både skrivet med informasjon om studien og samtykkeerklæring ble skrevet ut og medbrakt i papirform til intervjuene med hver enkelt

intervjuperson. Jeg fikk da muligheten til å gjennomgå innholdet med intervjupersonene, og derav sikre at innholdet var forstått før det ble signert. Dette ble gjennomført som følge av at det er forskerens ansvar å sikre at innholdet i både informasjonsskrivet og samtykkeskjema er forstått før man starter datainnsamlingen (NESH, 2021).

I forskningsprosessen er konfidensialitet og fortrolighet også viktige krav som stilles av NESH. Dette innebærer at intervjupersonene må kunne stole på at informasjonen om dem blir behandlet på en sikker og forsvarlig måte, og at den blir formidlet på en måte som gjør det umulig å identifisere dem (NESH, 2021). For å ivareta dette har jeg anonymisert intervjupersonene ved å gi dem kodenavn i transkripsjonen, som deretter ble erstattet med fiktive navn. Videre har jeg fjernet informasjon som kan bidra til å identifisere deltakerne, som for eksempel navnet på arbeidsplassen og dialekteten til intervjupersonene. I kvalitativ forskning kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og behovet for å ta hensyn til etiske retningslinjer. Det er derfor avgjørende for forskeren å finne en balanse mellom disse hensynene. En gunstig tilnærming er å oppnå en dyp innsikt i fenomenet man studerer, samtidig som man respekterer intervjupersonenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) må man kontinuerlig vurdere ulike potensielle konsekvenser, som kan være til stede for intervjupersonene i deltakelse av en studie. Av den grunn bør man reflektere over hvilke negative konsekvenser deltakelsen kan få, samtidig som man bør reflektere over hvordan man kan sikre at denne risikoen forblir lavest mulig. Et ønske om å få tilgang til masteroppgaven når den er godkjent ble uttrykt av flere av lærerne i evalueringen. Flertallet av intervjupersonene ga også uttrykk for tilfredshet med å kunne delta, da dette ble ansett som et relevant tema som tar opp noe de aller fleste lærere står i hver dag. Dette indikerer at intervjupersonene opplevde deltakelsen i studien som meningsfull og verdifull, både for dem selv og andre lærere i skolesystemet. Dette igjen påpeker studiens overførbarhet og mulighet for lesergeneralisering. Som forsker har man ansvar for å sikre personvernet for både de som er direkte, men også indirekte berørt av prosjektet. Man må derfor også ta hensyn til eventuelle tredjeparter (NESH, 2021). Som følge av dette ble intervjupersonene minnet om viktigheten av å overholde taushetsplikten. Intervjupersonene hadde mulighet til å lese gjennom transkripsjonen for å verifisere at anonymiseringen var tilstrekkelig. Ingen av lærerne uttrykket et ønske om det eller benyttet seg av denne muligheten.

4. Presentasjon og drøfting av data

Studiens hensikt var å undersøke læreres erfaringer og synspunkter på tilrettelegging for elever med ADHD på småtrinnet. For å oppnå dette ble en problemstilling formulert og utforsket gjennom intervjuer med seks lærere. I dette kapitlet vil det innsamlede datamaterialet bli presentert og drøftet i lys av studiens teoretiske grunnlag. Fire kategorier ble identifisert gjennom analysen, som omfatter *elevenes utfordringer, tilrettelegging for forutsigbarhet, tilrettelegging i klasserommet, og tilrettelegging i det sosiale læringsmiljøet*. Disse kategoriene vil bli presentert og drøftet i henholdsvis delkapittel 4.1 og 4.2. Deretter vil uventede funn bli presentert før studiens avsluttende kommentarer blir presentert i neste kapittel.

4.1. Elevenes utfordringer

For å besvare studiens problemstilling, «Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose?», anså jeg det som nødvendig å utforske utfordringene elevene møter. Dette skyldes at en forståelse av disse utfordringene er nødvendig for å kunne forstå hvorfor lærerne tar i bruk spesifikke tiltak for å tilrettelegge undervisningen. Ettersom flere av utfordringene er relatert til hverandre, har jeg valgt å inndele delkapitlet i faglige-og sosiale utfordringer for å gjøre studien mer leservennlig.

Et betydningsfullt funn vedrørende de potensielle utfordringene elevene med en ADHD-diagnose kan stå overfor, er at flere av de intervjuede lærerne fremhever at de, i tillegg til å identifisere slike utfordringer, også påpeker elevenes ressurser og muligheter for mestring. Det fremkommer også tydelig i intervjuene at lærerne har en positiv innstilling til å tilrettelegge for inkludering, samt fremme mestringsopplevelser blant elevene med en ADHD-diagnose. Dette blir uttrykt i følgende utsagn:

- (1) (...) Veldig ofte så er det unger med helt normale evner, kanskje gode evner, også klarer de ikke å konsentrere seg om det de skal gjøre. At de faller fort ut, og begynner å tenke på noe annet, eller gjør noe annet. (Else)
- (2) Ja det er jo å legge det på det nivået eleven er på, finne ut av det nivået, og gjerne også prøve å få inn eleven sine interesser og ting som er lystbetont for eleven. (Lene)

Else understreker betydningen av å tilpasse undervisningen for å støtte disse elevene i å utnytte sitt potensial og sine evner. Lene peker på hvordan denne tilpasningen kan implementeres i praksis, og betydningen av å tilby oppgaver som er tilpasset elevenes nivå, interesser og som fremmer glede og motivasjon. Dette trekker paralleller til teorien om mestringsforventning, som argumenterer for at oppgaver som gir opplevelse av mestring, er avgjørende for elevens motivasjon og forventninger om mestring (Bandura, 2006a, s. 3;4). Lenes tilnærming demonstrerer derfor at tilrettelegging ikke nødvendigvis må være komplisert eller ressurskrevende, men heller kan bestå av enkle justeringer som kan hjelpe elever med ADHD å oppnå suksess i skolehverdagen.

4.1.1. Faglige utfordringer

Under intervjuene ble det fremsatt spørsmål angående hvilke vansker lærerne opplevde at elever med en ADHD-diagnose kunne ha innenfor det faglige feltet. Et sentralt funn var at tross for individuelle forskjeller mellom elevene med ADHD, var det en gjennomgående erfaring blant alle de seks lærerne at mange av disse elevene strever med utfordringer som manglende fokus, konsentrasjonsproblemer og uro i undervisningssituasjoner. Dette stemmer overens med kjernesymptomene knyttet til hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker, slik beskrevet av Helsedirektoratet (2014, s. 14–15). I intervjuene uttalte lærerne at disse utfordringene påvirket elevenes faglige prestasjoner og motivasjon for skolearbeidet. Funnet om de gjennomgående utfordringene blir eksemplifisert i følgende sitater:

- (3) (...) De er mye mer urolige, og de er mye mer ukonsentrerte. De bruker munnen mer, lager lyder, også glemmer de seg av eller lager dyrelyder, eller dunker i pulten. Det blir vanlig her, de synes det er krevende å være i en klasseromssituasjon. (Mette)
- (4) Du vet de er så forskjellige. Det er ingen fasit, og noen har mer uro i kroppen, og noen har mindre, og noen er kjempeflinke faglig (...), så det er en kjempestor gruppe. Det er på en måte ikke noen som er like. (Ruth)

Slik det fremkommer av intervjupersonenes utsagn er tilretteleggingsarbeidet for denne elevgruppen en kompleks oppgave. Dette er som følge av at elever med denne diagnosen har individuelle forskjeller, og tiltak som rettes mot enkelte elever med denne diagnosen vil ikke kunne generaliseres til å gjelde alle. Dette understrekes av Ruth, og er av betydning da de

understøtter diagnosens heterogenitet (Barkley, 2015b, s. 3). På tross av dette erfarer intervjupersonene at vansker tilknyttet diagnosens kjernesymptomer er et fellestrekk for mange av elevene i denne elevgruppen slik det poengteres av Mette. De vanskelighetene som Mette og andre lærere fremhever som vanlige i klasserommet, er ikke knyttet til et bestemt fagområde. De er generelle og omfatter både fysiske og kognitive utfordringer som kan påvirke elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet hvis ikke tilstrekkelig tilrettelegging foretas. Majoriteten av lærerne fremhever at utfordringer knyttet til fokus, konsentrasjon og uro kan påvirke elevenes læringsprosesser og prestasjoner, og derav føre til hull i deres faglige kunnskap:

- (5) Han gikk glipp av ganske mye grunnleggende opplæring fordi han ble utredet mens han gikk i første klasse, så han fikk ikke medisin før helt på slutten, rett før sommeren. Han hadde så store problemer, på grunn av bokstavene sine. Det var veldig mye han ikke fikk med seg, han klarte ikke å være i klasserommet og måtte ut, og det smalt holdt jeg på å si, med mange ting. Det også gjorde at han fikk nesten et helt skoleår der han ikke fikk med seg så mye. Så gjør det litt for resten av skolegangen også å ha en så dårlig start. Så han burde ha blitt utredet i barnehagen. (Ragnar)

Ragnar beskriver alvorlige implikasjoner av vansker knyttet til blant annet konsentrasjon, og hvordan dette kan føre til betydelige kunnskapshull, særlig innenfor skolens faglige innhold. Slik det fremkommer av utsagnet kan problemer med uro, konsentrasjon og oppmerksomhet resultere i utfordringer på tvers av flere fag, noe som kan påvirke elevens totale akademiske progresjon. Videre indikeres det at disse kunnskapshullene kan skyldes manglende diagnostisering i barnehagealder. En mulig tolkning av dette er at diagnostisering i barnehagen kan muliggjøre medisinering før eller ved skolestart, og dermed redusere risikoen for kunnskapshull i den grunnleggende opplæringen. Dette reiser spørsmål ved om skolene og lærerne i for stor grad er avhengige av at elevene er medisinerte. Foreldre tar et slikt valg, og flere av intervjupersonene indikerer at de har erfaring med foreldre som ikke ønsker medisinering for sine barn. Imidlertid utgjør denne andelen en liten del av elevmassen til intervjupersonene. Det er derfor viktig at lærere har inngående kunnskap om diagnosen og dens utfordringer, slik at man kan iverksette tiltak som vil fungere for både medisinerte og umedisinerte elever med denne diagnosen.

Det synes å være en oppfatning blant flere intervjupersoner om at en diagnose kan forklare en elevs atferd, og at en diagnostisering kan utløse både tilrettelegging, men også tiltak som er spesifikke for den enkelte elev. Dette til tross for at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever (Opplæringslova, 1998, §1-3). Med utgangspunkt i Statpeds (2022) forståelse av følgevansker, kan Ragnars uttalelse tolkes som at disse vanskene oppstår i intervallet mellom deres opprinnelse og det tidspunktet hvor konsentrasjonsvanskene blir påvist og diagnostisert. Det finnes en rekke varierende uttrykksformer for oppmerksomhetsvansker, og det er av betydning å ta disse i betraktning ved tilrettelegging av undervisningen. Dette blir også reflektert i det empiriske materialet, der intervjupersonene fremhever at elevene med en ADHD-diagnose kan oppleve utfordringer med å følge muntlig instruksjon i undervisningen:

(6) At de fort faller ut, og begynner å tenke på noe annet, eller gjør noe annet. (...) Største faglige utfordringen er som regel det også få til å jobbe over tid, og få bruke evnene sine. (Else)

(7) Det er å si veldig tydelig, ha visuelt, altså her er bilde. «Vi har stasjon 1, stasjon 2, stasjon 3 også går du den veien», og tydelig signal på at «nå stopper vi, nå begynner vi», og det er det ikke alltid jeg får til. (Mette)

Else sitt bruk av uttrykket «faller ut» kan bli forstått som en indikasjon på disengasjement fra faglige aktiviteter og samtaler, og dette kan være relatert til Mettes observasjon om at elevene kan ha problemer med å følge med på mange instruksjoner uten bruk av hjelpemidler som for eksempel visuelle bilder. Dette er en karakteristisk måte oppmerksomhetsvanskene kan uttrykke seg på (Haugen & Haugen, 2020, s. 175). Denne utfordringen kan også knyttes til motivasjon, ettersom elever med en ADHD-diagnose kan ha problemer med å opprettholde interesse og engasjement hvis aktiviteten ikke appellerer til dem (Rønhovde, 2018, s. 133). I tråd med teorien om mestringsforventning (Bandura, 1997), kan disengasjement, for eksempel når læreren gir instruksjoner, påvirke elevens evne til å oppnå mestring i faglige aktiviteter. Som et resultat kan det av den grunn være nødvendig å tilrettelegge for å støtte elevens utvikling av mestringsforventninger. Flere intervjupersoner påpeker at bruk av visuelle hjelpemidler er en nyttig strategi for å hjelpe elevene med å oppnå forståelse av de muntlige beskjedene. Dette understreker betydningen av å tilrettelegge på denne måten som en nødvendig tilnærming.

Et viktig funn vedrørende problematikken knyttet til elever med en ADHD-diagnose, er at utfordringer med strukturering er en tilbakevendende utfordring i studiens datamateriale. Intervjupersonene rapporterer om at denne problematikken manifesterer seg i ulike områder. Flere av dem formidler også at uorden i elevenes mentale prosesser også blir synlig i form av manglende struktur og kontroll. Dette blir tydelig reflektert i disse utsagnene:

- (8) Hvis det blir langvarig lite hjelp, altså veldig lite konkret. De vet ikke hva de skal gjøre, ofte lettest med enkle oppgaver som de forstår og som de mestrer selv. Mer sånn «tenk selv» kan være vanskeligere. Hvis du har god støtte, hvis du har noen som hjelper de med dette, så kan de også klare veldig mye sånn, men jo mer abstrakt, jo vanskeligere. (Lene)
- (9) (...) For eksempel i norskboken som vi skriver i, den samler jeg inn hver gang. Den deler jeg ut så vi ikke får, for det kan også være sånn når de skal vandre litt for mye rundt, kan bli en konflikt når de treffer hverandre og sånn. Derfor synes jeg det er greit å bare samle inn bøkene. Pluss at da har jeg kontrollen på at de kommer inn, at det ikke er noen som plutselig har stappet boken i sekken og tatt den med hjem, istedenfor å legge den i hyllen, også har vi ikke bok neste dagen vi skal ha den. (Ragnar)

Ifølge intervjupersonene kan utfordringer knyttet til strukturering manifestere seg på ulike måter i ulike situasjoner. For eksempel nevnes det at elevene kan oppleve utfordringer med å strukturere skriftlig arbeid, noe som resulterer i en opplevelse av overveldelse på grunn av arbeidsmengden. Flere intervjupersoner, inkludert Lene, påpeker at abstrakte oppgaver kan være utfordrende dersom elevene ikke har tilstrekkelig støtte underveis. Dermed får elevene ofte tildelt enklere oppgaver som de kan mestre på egenhånd. Videre nevnes problemer med å organisere utstyret sitt, og dette blir beskrevet av andre lærere som å «være rotete». Flere intervjupersoner har også bemerket seg at elevene kan ha vanskeligheter med å oppfatte planen for uke. Disse problemene kan tilskrives svikt i eksekutive styringsfunksjoner, som ofte observeres hos barn og unge med ADHD-diagnoser, og omfatter ferdigheter som forståelse av tid og strukturering (DuPaul & Langberg, 2015, s. 185).

4.1.2. Sosiale utfordringer

Flere av intervjupersonene rapporterer at elevene med en ADHD-diagnose ofte er populære blant sine medelever på grunn av deres bidrag til energi, kreativitet og humor i sosiale sammenhenger. Samtidig kan elever med en ADHD-diagnose møte utfordringer i sosiale

situasjoner, noe som også flere forfattere på feltet har påpekt som en konsekvens av symptomene i diagnosen (f.eks. Rønhovde, 2018, s. 65). Intervjupersonene formidler en bekymring over denne utfordringen, ettersom det kan føre til sosial isolasjon og en følelse av å ikke høre til. Blant annet har intervjupersonene pekt på reduserte evner til å reflektere over konsekvenser og utøve impuls kontroll som en spesifikk sosial utfordring:

- (10) At de er impulsive, "åå der ser jeg Elisabeth, hun vil jeg leke med". Så går jeg bare rett bort til deg så ser ikke jeg at du leker med noen andre, for da fikk jeg den ideen om at jeg skulle leke med deg også ble de andre sinte på meg. (Else)
- (11) Jeg kan ha utfordringer av og til i noen friminutt, kan komme i konflikter med noen, kan ja, rekke tunge til noen her og skutte noen der og litt sånn hvis ting, hvis ting ikke passer han. (Ragnar)
- (12) Når de begynner å bli litt eldre da er det mange som kommenterer at de synes det er irriterende for eksempel. At han alltid er litt borti pulten deres for eksempel, og ja det er litt vanskelig (Silje)

Intervjupersonenes uttalelser avdekker forskjellige situasjoner der elever med ADHD kan ha utfordringer med å regulere egen atferd og tilpasse seg til skolemiljøet. Fellesnevnerne blant utsagnene inkluderer manglende impuls kontroll og konflikter med medelever. Siljes uttalelse understreker en redusert evne til å vurdere konsekvenser, noe som kan resultere i at denne elevgruppen utviser manglende hensyn til andre og skaper irritasjon blant medelever. Dette er en utfordring for skolene og lærerne, som har ansvaret for å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle elever, ikke bare de med en ADHD-diagnose, men også andre medelever (Opplæringslova, 1998, §9A). Hvis konflikter med medelever oppstår hyppig på grunn av impulsivitet, kan det argumenteres for at elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø ikke blir oppfylt. Impulsiviteten til disse elevene kan føre til at de opptrer på en måte som andre elever kan oppleve som krenkende eller provoserende. Derfor er det viktig for skolene og lærerne å være oppmerksomme på det og implementere tiltak som kan forebygge og håndtere slike situasjoner. Dette kan inkludere å øke bevisstheten til elever med ADHD om konsekvensene av deres handlinger og støtte dem i å utvikle ferdigheter for å regulere egen atferd. For å implementere gode tiltak med forebyggende effekt er det avgjørende å ha tilstrekkelig kunnskap og teoretisk bakgrunn.

Et annet sentral funn relatert til sosiale utfordringer er at flere av intervjupersonene indikerer at elevene med en ADHD-diagnose har problemer med å forstå og overholde normene og strukturene som eksisterer i ulike sosiale situasjoner. Intervjupersonene fremhever at dette kan påvirke evnen til å danne vennskap, deltakelse i lek og sosiale samspill, noe som illustreres i følgende sitat:

(13) Noen ADHD-elever sliter jo ut de andre for de blir lei dem. For det skjer så mye, det er så mye lyd, det er så mye, hva heter det, drama. Det er så mye drama rundt dem. (Ruth)

Intervjupersonene ble spurt om hvilke sosiale utfordringer de mener elever med en ADHD-diagnose kan oppleve. Flertallet av intervjupersonene uttrykker at disse elevene kan ha vanskeligheter med å forstå sosiale normer i ulike aktiviteter, hvor regelbaserte leker spesielt fremheves. Samtidig påpekes det at manglende forståelse av sosiale normer i lek og hvordan man skal samhandle med andre, kan føre til misforståelser og konflikter med medelever. Flere intervjupersoner, inkludert Mette og Else, erfarer at elever med en ADHD-diagnose ofte utvikler intense vennskap med et begrenset antall elever, noe som kan føre til hyppige endringer i vennsksrelasjoner. Ruth påpeker at disse vennskapene kan bli så intense at de sliter ut de andre elevene, som deretter blir lei av dem. Derfor er det viktig å legge til rette for, og kontinuerlig arbeide med det sosiale læringsmiljøet i klassen. Intervjupersonenes erfaringer med elever med en ADHD-diagnose og deres utfordringer med å etablere og opprettholde sosiale relasjoner, er i tråd med forskning som indikerer at disse elevene kan ha større vanskeligheter enn andre elever når det gjelder å danne og opprettholde sosiale relasjoner (McQuade & Hoza, 2015, s. 219).

Intervjupersonene gir uttrykk for at elevene med ADHD representerer en heterogen gruppe, og understreker at individuelle forskjeller eksisterer blant disse elevene (utsagn 4). Lærerne fremholder at disse elevene kan ha ulike forutsetninger for å håndtere utfordringer og å oppnå suksess i skolesammenheng. Imidlertid påpeker flere intervjupersoner at dersom elevene også har tilleggsvansker, kan de stå overfor økte og sammensatte utfordringer på det faglige og sosiale plan. Dette fremgår tydelig i Silje og Lenes uttalelse:

(14) Det hadde nok vært ganske annerledes hvis han eller hun hadde hatt noen vansker i tillegg til ADHD. Da hadde det vært vanskeligere å tilrettelegge, og ja hadde det vært noe

norsk, lesevansker og sånne ting. Så jeg tror også mye har fungert på grunn av at han ikke sliter med noe. Han er så faglig oppegående. (Silje)

- (15) Jeg har hatt mange også som har Asperger i tillegg gjerne, eller tics, eller Tourettes eller. Mange har også tilleggsdiagnoser som gjør at det er andre sosiale utfordringer i tillegg. De kan bli uattraktive. (Lene)

I henhold til Siljes uttalelse kan elever som har blitt diagnostisert med ADHD, prestere tilfredsstillende i skolemiljøet. Imidlertid gir hun uttrykk for at dette kan skyldes at eleven ikke «sliter med noe». Dette kan tolkes som at eleven ikke har en tilleggsvanske eller komorbiditet. Videre uttrykker hun at tilstedeværelsen av tilleggsvansker kan være utfordrende, trolig både for læreren og eleven. Lene har erfart at tilleggsvansker kan føre til sosiale utfordringer utover de som oppstår som følge av ADHD-diagnosen isolert sett. Intervjupersonene formidler at de erfarer at enkelte av elevene diagnostisert med ADHD kan oppleve vansker med utagerende atferd.

- (16) På han jeg hadde sist, der var de i første klasse, der var det nokså spinnvilt innimellom, og da de var der og så og observerte hvor gale det kunne være, og stakkers gutt altså, når jeg tenker på det nå, de situasjonene der. Han har ikke hatt det godt fordi det skar seg aldeles, og da var han helt svett. Det er stygt å si det, og du kan nesten ikke si sånn, men det var nesten som et vilt dyr. Altså, han raserte et rom aldeles, en liten førsteklasing, kan du tenke deg? Han må ha hatt det helt forferdelig inni seg. (Ragnar)

- (17) (...) Han blir så fysisk og nesten voldelig mot de andre. Vi har mye slag og spark. (Mette)

- (18) I fjor hadde jeg noen foreldre som ikke ønsket at de skulle være på vennegruppe for eksempel, med den eleven som er veldig urolig. Det er veldig mye egoisme. (Ruth)

Intervjuresultatene avdekker alvorlige og betydelige utfordringer knyttet til dårlig impulskontroll og emosjonsregulering blant elever med ADHD. Ragnar og Mette peker på at slike vansker kan føre til utagering og vold, og dermed utgjøre en betydelig utfordring for både lærere og elever. Intervjuene gir konkrete eksempler på slik atferd, som inkluderer ødeleggelse av klasserom og fysisk vold mot medelever. Dette er igjen enn utfordring da

skolene og lærerne, som tidligere nevnt har ansvar for å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle elever, også de uten en ADHD-diagnose (Opplæringslova, 1998, §9A). Videre fremkommer det av både Ruth og Silje, at elever med ADHD kan oppleve stigmatisering som følge av denne atferden, både blant medelever, men også foreldre. Dette har deriblant resultert i at enkelte foreldre ikke ønsker elevene med en ADHD-diagnose i vennegrupper hjemme hos seg. Dette er alvorlig og reiser spørsmål ved hele konseptet «vennegrupper» og dets potensielle rolle i læringsmiljøet i klassen. Det er dermed grunn til å vurdere om vennegrupper bør implementeres ut ifra de negative erfaringene som fremkommer i intervjuene. Situasjoner som dette er svært uheldig for flere elever, både de som blir stigmatisert på grunn av sin diagnose og de som ikke får ha vennegrupper hjemme hos seg som følge av foreldrenes holdninger. Alle intervjupersonene i denne studien har erfaring av varierende grad med utagerende atferd hos elever med ADHD, og hele fem av seks intervjupersoner oppgir å ha opplevd utfordringer tilknyttet bruken av vennegrupper. Dette gir grunn til å stille spørsmål ved hvorfor vennegrupper fortsatt blir benyttet i skolen. Intervjuene indikerer også at den uønskede atferden til elever med ADHD kan ha en negativ innvirkning på deres sosiale relasjoner både innenfor og utenfor skolesammenheng, noe som også Olsen og Mikkelsen (2015, s. 47) sier noe om.

4.2. Intervjupersonenes tilretteleggingstiltak

I studiens problemstilling spør jeg «Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose?». I det foregående kapittelet ble det redegjort for en rekke utfordringer som lærerne erfarer at elevene møter i skolehverdagen. Denne beskrivelsen ble gitt med den hensikt å skape en forståelse av disse utfordringene, da en slik forståelse er avgjørende for å kunne forstå tiltakene lærerne velger å implementere i tilretteleggingen av undervisningen. Av den grunn vil jeg nå presentere tre av de fire kategoriene som ble identifisert i studiens analyse. Hver enkelt kategori er knyttet til ulike aspekter av tilretteleggingsarbeidet som intervjupersonene utfører. Kategoriene er som følger: *tilrettelegging for forutsigbarhet, tilrettelegging i klasserommet og tilrettelegging i det sosiale læringsmiljøet.*

4.2.1. Tilrettelegging for forutsigbarhet

Intervjupersonene i studien fremhever betydningen av å tilrettelegge for god struktur og forutsigbarhet, og de anser dette som avgjørende faktorer for elevenes læring. Dette aspektet

blir fremhevet som sentralt av alle de seks intervjupersonene. På grunnlag av disse innsiktene vil jeg presentere tre underkategorier som lærerne anser seg vesentlige for å oppnå dette, nemlig *oversikt og tilpassede planer, belønningssystemer og tilpassede belønningsplaner, samt overgangsutfordringer og tilpasninger.*

4.2.1.1. Oversikt og tilpassede planer

Intervjupersonene ble under intervjuene spurt om deres tilrettelegging for å fremme mestring blant elevene med en ADHD-diagnose. Et vesentlig resultat av studien viser at samtlige av de seks intervjupersonene identifiserte forutsigbarhet og oversikt over det som skal skje i løpet av dagen som en viktig faktor. Dette ble fremhevet som viktig da elever med en ADHD-diagnose ofte opplever utfordringer med å skape struktur, ha oversikt og håndtere tid. Et av tiltakene som ble diskutert for å imøtekomme dette behovet for forutsigbarhet og oversikt var bruk av tilpassede og tydelige planer.

- (19) Jeg har ofte brukt en sånn dagsplan, det har jeg nesten brukt hele mitt yrkesaktive liv. For jeg føler det fungerer veldig godt for de elevene, spesielt for de med ADHD, og da er det et papir, ofte i papir er best for dem fordi det er konkret og de kan krysse av, med dagen og hvilke timer de skal ha, og hvem som skal være med dem. (...) Noen trenger ikke mer enn at «der skal jeg være den timen, den skal være med meg», andre trenger å vite «jeg skal gjøre det, når jeg har gjort de oppgavene». Så det har jeg brukt i veldig varierende grad, men det med å ha, lage et sånn system for dem der dagen deres blir systematisk i hode for dem, det syns jeg er veldig bra. Det tenker jeg alle med ADHD stort sett trenger i en eller annen form. (Lene)

I tråd med de empiriske funnene viser elever med en ADHD-diagnose, begrensninger i deres evne til å organisere og strukturere skolehverdagen sin. Dataene som er samlet inn antyder betydelige erfaringer med å iverksette detaljerte planer for denne elevgruppen, og derfor blir et tilrettelagt læringsmiljø betraktet som nødvendig av intervjupersonene. Ervik et al. (2009, s. 183) diskuterer også dette aspektet og understreker viktigheten av å implementere forutsigbarhet og struktur for å skape trygge og nødvendige rammer som muliggjør utførelsen av oppgaver. Mette uttaler at hun tilrettelegger for elevene ved å inkludere individuelle planer, muntlige forklaringer og visuell støtte. Hun forklarer videre at elevene får tilgang til planen tidlig på morgenen, både visuelt i form av bilder og verbalt, og hun sikrer at elevene blir inkludert i den felles klasseromsdiskusjonen senere. Planen er også lett tilgjengelig ved å være

plassert på elevenes pult og hengt opp på tavlen. Dette kan ansees som et tiltak som kan være til nytte for flere elever, ikke bare enkeltelevne de er ment for. Lene har i likhet med majoriteten av intervjupersonene også benyttet seg av denne tilnærmingen i stor grad i løpet av sin yrkeskarriere. Likevel påpeker Lene at elever med ADHD-diagnoser er en heterogen gruppe, og at ikke alle har behov for detaljerte individuelle planer.

Tilretteleggingen intervjupersonene nevner, tyder på at lærerne benytter en spesialpedagogisk tilnærming. Dette innebærer tilpasning av undervisningsplaner og bruk av både muntlig og visuell støtte i samsvar med hver enkelt elevs individuelle behov, samtidig som de tilrettelegger for et forutsigbart læringsmiljø for hele klassen. Tilretteleggingsarbeidet kan sees i sammenheng med teorien om mestringsforventning (Bandura, 1997). Ved å tilrettelegge for en forutsigbar og oversiktlig skolehverdag, kan eleven oppnå økt fokus på arbeidsoppgavene, ettersom oversikten kontinuerlig minner eleven om hva som skal gjøres. Videre forbereder slike tiltak eleven på hva som forventes av dem og hvilke oppgaver som møter dem, som betraktes som en nødvendig forutsetning for å kunne oppleve mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 229). Dersom eleven har tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver innenfor like rammer, kan dette føre til at eleven utvikler en oppfatning om å være i stand til å mestre oppgaven, og dermed øke motivasjonen til å forsøke. Dersom eleven lykkes med å utføre oppgaven, vil dette bidra til ytterligere mestringserfaringer, og dermed styrke mestringsforventningen som beskrevet av Bandura (1997, s. 87).

I tillegg til individuelle dagsplaner, som samtlige intervjupersonene oppga å ha positiv erfaring med, fremhever flere av dem viktigheten av å implementere tiltak på klassenivå for å oppnå nødvendig grad av forutsigbarhet. Dette begrunnes også med andre elever kan ha glede tiltakene, og at etablert struktur og organisering spiller en avgjørende betydning for et optimalt læringsmiljø. Ragnar påpeker at det er tydelige rutiner for forskjellige aspekter av skolehverdagen til elevene:

(20) Det der å være forutsigbar alltid. Vi setter alltid opp plan for dagen på tavlen, sier hva vi skal gjøre i dag om friminutt og sånn. Så det er veldig forutsigbart for dag til dag. Når vi skal bort i kantinen så har vi fast rekke vi stiller opp på, det er akkurat likt. Altså det å ha gode rutiner og holde på dem og være forutsigbar på reaksjoner. Være i forkant, og forberede, og å informere om alt som skal skje. Du kan aldri informere for mye. (...) Jeg

har sagt mye om struktur og sånn, men mye av dette her gjelder jo alle elever. Alle har godt av dette her. (Ragnar)

Ragnar har implementert en systematisk struktur i elevenes skolehverdag hvor en sentral komponent er å gjennomgå dagen og friminuttene sammen med hele klassen. Han vektlegger også betydningen av å etablere tydelige rutiner utenfor undervisningstiden, for eksempel ved å organisere elevene i faste rekker når de går til og fra kantinen. Ragnar argumenterer for at denne strukturen ikke bare gir forutsigbarhet for elever med ADHD, men at også andre medelever kan dra nytte av et slikt tiltak. Dette er ifølge Ogden (2015, s. 144) en effektiv metode for å opprettholde et positivt læringsmiljø og forebygge uønsket atferd.

Selv om intervjupersonenes tydelige strukturerte tilnærminger gir forutsigbarhet for elevene, betyr det ikke at elevene mister muligheten til å ta initiativ, vise selvstendighet eller delta i beslutningsprosesser. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 229), fungerer denne strukturen heller som en ramme for å fremme elevenes initiativ, selvstendighet og deltakelse. Imidlertid påpeker forfatterne viktigheten av å skille mellom en streng struktur og en klar struktur. Resultatene i denne masteroppgaven viser at intervjupersonene ønsker å tilrettelegge for elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet ved å legge til rette for en klar struktur. Likevel ser det ut til at planene for dagene og øktene i stor grad er forhåndsbestemt, og elevene har begrenset innflytelse på sin egen skolehverdag. Derfor er det viktig å finne en balanse mellom struktur og fleksibilitet, slik at elevene kan ha en viss grad av kontroll over sin egen skolehverdag samtidig som de får den støtten de trenger for å lykkes.

4.2.1.2. Belønningssystemer og tilpassede belønningsplaner

Ifølge lærerne inngår bruk av belønning og utviklingen av belønningsplaner som en del av deres tilnærming til å skape forutsigbarhet for elevene. I intervjuene avdekker fem av seks lærere at de i varierende grad har benyttet seg av belønningstiltak, som for eksempel å tillate elevene å bruke iPad eller å fargelegge etter gjennomført læringsaktivitet. Disse tiltakene ansees å øke forutsigbarhet og motivasjon hos elevene, ved at de er klar over at det vil komme en belønning etter fullføring av relevante oppgaver. Videre oppga fire av lærerne at de benytter strategiske belønningsplaner, som for eksempel et poengsystem eller et bestemt antall kryss. Hyppig referanse til belønning blant lærerne indikerer at det er en vanlig tilnærming i arbeidet med å tilrettelegge for elever med en ADHD-diagnose, der operant

betinging benyttes for å oppmuntre den ønskede læreatferden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 35–37). Et eksempel på belønningstiltak kan blant annet være turer på skolekjøkkenet:

(21) Da kan det jo være at det går på mat og helse og lager vafler til klassen, det kan jo være en belønning, eller at de får leke litt. (Ruth)

Ifølge Ruths beskrivelse har hun blant annet erfaringer med å invitere elevene til skolens kjøkken som en belønning for den aktive deltakelsen i undervisningen. De eksemplifiserte aktivitetene blir presentert som goder som er betinget av elevens oppførsel. Hvis elevene ikke fortjener belønningene, vil de bli fratatt disse godene. Dette kan sees på som en form for kontrollert ytre belønning, der elevene utfører oppgaver og aktiviteter for å motta belønninger eller unngå å bli fratatt goder (Ryan & Deci, 2000, s. 60). Det gis ikke noen forklaringer på hvordan elevene kan vite om de har fortjent belønningene eller ikke, og det virker dermed å være en skjønnsmessig vurdering fra lærerens side. Dette står i kontrast til belønningsplaner, som fire av lærerne beskriver som mer strukturerte og forutsigbare for elevene, da det eksempelvis benyttes poeng som elevene selv kan holde oversikt over. Som en del av deres spesialpedagogiske praksis for tilrettelegging, har lærerne dermed ulik grad av implementeringen av belønning og belønningsplaner.

Lene har implementert et belønningssystem i elevenes dagsplan som omfatter en oversikt over dagen, klart definerte mål for hver time samt et poengsystem med utgangspunkt i en «smilefjes». Elevene blir tildelt en plan for hver dag som gir oversikt over de faglige aktivitetene som skal utføres samt de kravene som må imøtekommes for å tjene «smilefjes». Detaljnivået på planene varierer ut ifra elevens individuelle behov (utsagn 19). Planen fungerer også som et kommunikasjonsmiddel mellom skole og hjem, og foreldrene har muligheten til å se hvordan dagen til eleven har vært. Hvis elevene samler nok poeng i løpet av uken, får de en belønning hjemme. Belønningene blir ikke gitt umiddelbart, men krever at elevene samler poeng i løpet av en ukes tid før de kan oppnå en belønning. Dette kan betraktes som en strategi for å lære elevene å ta ansvar for egne handlinger og lære dem å verdsette de positive resultatene som kan følge av deres valg.

Denne tilnærmingen kan bidra til å fremme elevenes autonomi og selvbestemmelse, og hjelpe dem å bli «agenter» i eget liv (Bandura, 2006a, s. 3). Belønningsplanen gir elevene en økt forutsigbarhet ved å gi dem klare forventninger og mål for dagen. Implementeringen av

belønningsplanen i elevenes dagsplan bidrar til at elevene kan se på planen som en støtte i hverdagen, og ikke bare som en jakt etter belønninger. Det faktum at foreldrene har tilgang til planene og har muligheten til å ta vare på dem, kan også bidra til at elevene kan visualisere sin egen fremgang. Dette kan igjen øke deres motivasjon for å fortsette å jobbe mot målene sine og utvikle en økt forventning om å mestre (Bandura, 1997, s. 79).

Basert på empiriske funn kan det konkluderes med at belønning er en utbredt metode blant lærerne for å tilrettelegge for elever med en ADHD-diagnose, hvor hensikten med å benytte seg av belønning som tiltak er å motivere elevene til å yte innsats i undervisningen og vise ønsket atferd. Dette kan knyttes til selvregulering, da evnen til å frembringe tilstrekkelig motivasjon for oppgaver som oppfattes som mindre interessante er redusert blant elevene i denne spesifikke gruppen (Rønhovde, 2018, s. 133). Forskning har dokumentert at belønning og bruk av belønningssystemene har gunstige effekter både på faglig prestasjoner og reduksjon av uønsket atferd. Elevene med ADHD-diagnoser vist seg å være spesielt mottakelige for denne bruken (DuPaul et al., 2012, s. 409; Fosco et al., 2015, s. 8). De positive erfaringene lærerne uttrykker i det empiriske materialet bekrefter denne konklusjonen. Videre avdekket analysen av det empiriske materialet at enkelte av lærerne, inkludert Lene (utsagn 28), også hadde positive erfaringer knyttet til belønningssystemer. Belønningssystemet kan betraktes som en kombinasjon av dagsplan og belønningsplan, og kan sammenlignes med «Token Reinforcement Programs», en pedagogisk tilnærming med et behavioristisk perspektiv som har ført til positive endringer klasseromsatferden (DuPaul et al., 2014, s. 151).

Som nevnt tidligere, kan bruken av belønning, slik den beskrives av intervjupersonene, assosieres med prinsippene om operant betinging fra behaviorismen og det som omtales som kontrollert ytre motivasjon av Deci og Ryan (2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.35-37). Selv om lærerne ikke har uttrykt det direkte, kan det implisitt tolkes slik at elevene ikke har internalisert betydningen av oppgaven eller atferden. Elevenes handlinger utføres dermed som et resultat av den avtalte belønningen. I og med at menneskers behov for autonomi er en forutsetning for å oppnå indre motivasjon, blir kontrollert ytre motivasjon ansett som mindre ideel (Deci & Ryan, 2000, s. 61). Selv om anvendelsen av belønning er en effektiv tilnærming, kan det være problematisk fra et selvbestemmelsesperspektiv, slik Deci og Ryan (2000) beskriver det. Bruken av belønning kan undergrave den ideelle motivasjonsformen,

nemlig indre motivasjon, og dermed kan man stille spørsmål ved hvor hensiktsmessig denne tilnærmingen er for elever med en ADHD-diagnose.

Empirien antyder likevel at lærerne inkluderer elevene i beslutningsprosessen for valg av belønning, og at dette gir elevene en viss grad av kontroll og autonomi, som er høyere enn når læreren alene bestemmer belønningene. Men selv om elevene er involvert i denne prosessen, kan motivasjonen for oppgaven fortsatt være drevet av belønningen, og dermed begrense deres indre motivasjon for oppgaven i seg selv. Lene beskriver en avtalestyring som gir elevene en viss grad av autonomi, da de selv velger belønninger i samarbeid med foreldrene, og oppgavene tilpasses etter elevens individuelle forutsetninger. Det primære formålet med denne strategien er å fremme utviklingen av elevers evne til å ta veloverveide beslutninger for seg selv. Dette perspektivet kan betraktes som et hjelpemiddel i å fremme elevenes selvregulering, som anses som en sentral faktor for å utøve human agency (Bandura, 2006a, s. 3). Likevel kan det hevdes at elevenes valg er motivert av belønningen som er til stede, og at handlingene deres dermed er styrt av ytre påvirkninger og ikke verdien av gode valg i seg selv. Gitt at elevene responderer på disse kortsiktige planene og opplever dem som motiverende, kan det reises spørsmål om ytre motivasjon er en nødvendighet for å legge til rette for indre motivasjon hos elever med en ADHD-diagnose.

Autonomi og belønning

I intervjuene ble elevenes muligheter for medvirkning også diskutert, med utgangspunkt i behovet for autonomi og læreplanens vektlegging av medvirkning som et middel for å gi elever innflytelse over beslutninger som angår dem selv (Deci & Ryan, 2000; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Lærerne understreket viktigheten av å lytte til elevenes behov. Imidlertid uttrykte de også utfordringer vedrørende medvirkning, særlig for elever som har blitt diagnostisert med ADHD, ettersom deres impulsivitet ofte kan hindre deres evne til å reflektere over konsekvensene. Enkelte av intervjupersonene betraktet medvirkning i lys av belønning, deriblant Lene og Mette:

(22) Sikkert altfor lite i forhold til det de skal. Jeg prøver å ha det litt i bakhode. De siste årene så kjenner jeg at jeg har prøvd å tenke på det, at «årh nå kan eleven få bestemme om han skal skrive eller tegne eller», ja hvordan produktet blir. De kan ikke bestemme alt de skal gjøre, men de kan bestemme «vil du vise hva du har lært gjennom å lage en presentasjon» noen vil, bruker jo iPad sant, at de vil bruke chromebooken «eller vil du

tegne og lage en plakat, vil du» ja. Metodene og de kan gjerne velge belønningen. De kan være med å velge ja, mange, noen av disse elevene vil jo egentlig styre alt så det er jo litt, litt sånn balansegang, men viktig å få det med. (Lene)

(23) For lite innblandet i forhold til fagfornyelsen. Det er fine ord på papiret, men praksis og få det til det får jeg nesten ikke til sånn, men jeg snakker med dem i forhold til at de kan velge ting. Så jeg kan gi dem litt alternativ som klasse da, men det er jo jeg som har regien og oversikten, men jeg kan jo bli absolutt bedre, men det er så mange tema, mange ting de vil. (..) Det går ikke med 29 stykk, en må ta hensyn, og må ha en lærer som vet retningen (Mette)

Lenes uttalelse indikerer at hun involverer elevene i valg av belønninger, en praksis som også blir nevnt av flere av intervjupersonene. Både Lene og Mette er av den oppfatning at det er for lite elevmedvirkning i forhold til det som er ønskelig i lys av fagfornyelsens vektlegging. De er imidlertid bevisste på at målsettingen er å innlemme medvirkning i elevenes skolehverdag, og streber etter å bli bedre på dette. Lene gir eksempelvis elevene mulighet til å velge metoder, produkt og belønninger i undervisningen. Likevel understreker både Lene og Mette viktigheten av å ikke gi elevene for mange valg, og derav finne en balanse på det. Dette tyder på at de er bevisste på forholdet mellom autonomi og klasseledelse, da de gir eleven valgmuligheter der det er hensiktsmessig.

I intervjuene med lærerne ble det stilt spørsmål om deres evne til å tilpasse undervisningen og organisere skoledagen etter elevenes behov. Blant de seks intervjupersonene som ble spurt, rapporterte fire av dem at de tilpasser undervisningen i samsvar med de aktuelle behovene elevene uttrykker, og involverer også elevene i beslutninger som angår dem.

Ifølge Bandura (1997) og Deci og Ryan (2000) er mestringsforventning og kompetanse viktige faktorer for å fremme indre motivasjon og evnen til å agere som agent i eget liv. Som tidligere påpekt, er forskjellen mellom behovet for kompetanse og mestringsforventninger begrenset (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). I tråd med disse teoretiske perspektivene er det avgjørende for elevenes motivasjon til å prøve å utføre oppgavene, at de oppfatter dem som håndterbare og oppnåelige. Viktigheten av dette anerkjennes også av enkelte intervjupersoner (utsagn 2). Dunlap et al. (1994) rapporterte at elevene diagnostisert med ADHD var mer engasjerte og viste en redusert forstyrrende atferd når de hadde muligheten til å velge mellom

forskjellige oppgaver eller aktiviteter som førte til samme kompetansenivå. Grunnet betydningen av autonomi, kompetanse og mestringsforventninger, kan muligheten for eleven til å velge blant ulike oppgaver som de er i stand til å mestre, resultere i økt motivasjon for oppgaven i seg selv. I tråd med denne forskningen kan dette også redusere uønsket atferd, noe som kan bidra til å oppfylle det tilhørighet, det tredje behovet i selvbestemmelsesteorien. Dersom tiltak legger til rette for å oppfylle de psykologiske behovene som Deci og Ryan (2000) fremstiller, kan dette potensielt føre til indre motivasjon, selv om det ikke kan garanteres.

Så langt i kapitlet har ulike typer strukturer og belønninger blitt grundig diskutert med en kritisk tilnærming, med fokus på Banduras (1997) teori om human agency og mestringsforventning, samt Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Samtidig har intervjupersonene betydelig erfaring med elever som har en ADHD-diagnose. Derfor kan man anta at deres valg om tilrettelegging er basert på innsikt og erfaring om hva som fungerer best for hver enkelt elev. Selv om disse strukturene og belønningene kan avvike fra prinsippene og behovene i lærings- og motivasjonsteoriene, trenger det ikke nødvendigvis være negativt for elevene. Som tidligere påpekt, kan strukturer og planer være viktige for å hjelpe elever med en ADHD-diagnose til å mestre en kompleks skolehverdag. Bruk av klare planer for timer og oppgaver kan begrense elevenes muligheter til å ta initiativ, delta i beslutningsprosesser, og utøve selvstendighet, med mindre planene legger til rette for slike aspekter. Likevel kan denne begrensningen være nødvendig for enkelte elever, spesielt hvis de risikerer å bli overveldet av for mange valgmuligheter, slik flere av intervjupersonene beskriver. I denne sammenheng er det likevel viktig for læreren å tilby støtte til elevenes autonomi ved å tilrettelegge for en viss grad av elevdeltakelse, slik at eleven opplever en betydelig egenkontroll over sin situasjon. Dette vil være i tråd med å agere som agent i eget liv og teori om selvbestemmelse, og vil også bidra til å oppfylle formålet med opplæringen, slik det er fastsatt i Opplæringslova (1998, §1-1).

Videre viser både empirien og teorien at elevene med en ADHD-diagnose kan oppleve mangler og utfordringer i sin faglige kompetanse, som kan føre til en reduksjon i deres mestringsforventninger (Bandura, 1997, s. 80). Selv om tilpasninger til elevens nivå kan være på plass, kan en elev med langvarig erfaring med manglende mestring av ulike oppgaver ha begrenset nytte av å velge oppgaver selv. Dermed vil autonomi, i lys av selvbestemmelsesteori, ha liten innvirkning på motivasjon dersom eleven ikke opplever at

behovet for kompetanse er oppfylt. Hvis elevene også opplever utfordringer med selvmotivasjon og manglende mestring, kan belønning muligens oppleves som nødvendig for at elevene overhodet skal forsøke å løse oppgaven

4.2.1.3. Overgangsutfordringer og tilpasninger

Ifølge Ogden (2015, s. 148) refererer overganger til et skifte i aktiviteter, som for eksempel når en klasse går inn i klasserommet, forlater det, eller endrer arbeidsform. Intervjupersonene skildrer overgangssituasjonene som preget av lavere grad av struktur, noe som kan utgjøre en utfordring for de elevene som har lett for å bli distraheret og som også har begrenset oversikt. Det er variasjon blant intervjupersonene når det gjelder deres opplevelser og tilnærminger for å håndtere disse situasjonene. Enkelte av lærerne rapporterer at overganger kan være spesielt utfordrende for elevene med en ADHD-diagnose:

(24) Også har vi stasjoner det også. Det syns de med ADHD er veldig kjekt, men de flipper ut når de skal flytte i fra rom til rom, eller stasjon til stasjon. Det er krevende den, ja flyttingen. Men vi har det hver uke likevel sånn at vi hanker dem inn og ja, også syns de, har jeg gjerne laget et opplegg de tenker at «dette var veldig kjekt med stasjoner», også er det overgangene som blir altfor krevende og dette med tidsperspektivet. (Mette)

Mette har beskrevet stasjonsundervisning som krevende for elever med ADHD, og dette synspunktet støttes av fire av de intervjuede lærerne. Dette skyldes at denne undervisningsmetoden innebærer hyppige bytter mellom aktiviteter og fysisk forflytning. Til tross for disse utfordringene, velger skolen likevel å bruke stasjonsundervisning som en del av undervisningen hver uke. Mette tar på seg ansvaret for å hjelpe elevene med overgangene mellom aktivitetene ved å følge dem til riktig plass eller stasjon ved å «hanke dem inn». Samtlige av de seks intervjupersonene understreker betydningen av å etablere klare strukturer for overgangene mellom aktiviteter og oppgaver, for å hjelpe elevene med å mestre disse overgangene. Likevel uttrykker flere intervjupersoner at elevene virker å trives med stasjonsundervisning og at det kan være en engasjerende og motiverende måte å organisere undervisningen på. Dette er interessant da det indikerer at stasjonsundervisning potensielt kan være en effektiv og motiverende undervisningsmetode for elever med ADHD, under forutsetning av at det implementeres med hensyn til deres individuelle utfordringer knyttet til overgangene mellom aktiviteter.

Til tross for at majoriteten av lærerne opplever overgangssituasjoner som utfordrende, indikerer resultatene at andre lærere har opplevd at overgangene kan gjennomføres med letthet når klare strukturer og etablerte rutiner er på plass. Blant de rapporterte fordelene av slike strukturer og rutiner er begrensning av elevens handlingsrom i overgangene, og at eleven kan mestre situasjonen om de har klare instruksjoner, dette synspunktet kan sees i sammenheng med Ogden (2015, s. 148). Videre påpeker noen intervjupersoner at overgangssituasjonene kan være overveldende da de inneholder en betydelig mengde stimuli, og at elevene med en ADHD-diagnose fanger opp dette. Det vil derfor være av betydning at man forsøker å redusere mengden av stimuli og inntrykk i disse overgangene. Ruth fremhever ulike faktorer som nødvendige for at overgangssituasjoner skal forløpe uten problemer:

(25) Nei det er jo det å forberede, og gjøre de like, trygge, rolig, øve det inn, modellere mange ganger "Hva er forventet", tydelige forventninger. Spesielt det der med "om fem minutt skal du rydde" jeg har tro på det at de får den forberedelsen for da, om de er midt i et spill, da er det lettere, ja (Ruth)

Ruths uttalelse viser at hun er klar over betydningen av å ha strukturerte overganger mellom aktiviteter i undervisningen. Dette er en viktig faktor for å unngå uro og forstyrrelser i klasserommet, og kan bidra til å gi elevene en følelse av kontroll og forutsigbarhet (ADHD Norge, 2016, s.24). Videre peker Ruth på at det å informere elevene om hva som forventes av dem i løpet av en gitt tid, og at en advarsel før skifte av aktivitet kan være spesielt viktig i situasjoner hvor de er midt i en aktivitet eller et spill. Ved å gi beskjed om hva som kommer til å skje, kan læreren bidra til å forberede elevene på overgangen og dermed redusere mulige utfordringer og frustrasjoner. Ruths forslag om å ha tydelige forventninger til elevene vil ikke bare gi dem en følelse av trygghet, men det vil også kunne bidra til å øke elevenes tro på egen mestringsevne slik Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) påpeker.

4.2.2. Tilrettelegging i klasserommet

Ifølge Opplæringslova (1998, §9A-7) pålegges skolen å etablere et fysisk læringsmiljø som ivaretar elevens helse, trivsel og læring, og som er tilpasset hver enkelt elevs behov. Det fysiske læringsmiljøet omfatter skolebygget og uteområdet, hvor utformingen av klasserom og grupperom, samt tilgjengeligheten til disse, hører inn under dette (Helsedirektoratet, 2015, s. 20). Det fysiske læringsmiljøet legger rammene for den pedagogiske praksisen, og vil påvirke lærernes mulighet til å tilrettelegge elevenes skolehverdag. I neste delkapittel vil det

også bli tatt hensyn til aspekter relatert til organisering og planlegging som en integrert del av det fysiske læringsmiljøet. Kapittelet er delt inn i to kategorier: *klasseromsutforming* og *tilrettelegging for pauser*.

4.2.2.1. Klasseromsutforming

I henhold til tidligere diskusjoner i oppgaven, understreker Ogden (2015, s. 132) betydningen av det fysiske miljøets påvirkning på atferd, og viktigheten av å være bevisst utformingen av det. Når det gjelder lærernes syn på det fysiske læringsmiljøet, legger de særlig vekt på plasseringen av elevene i klasserommet. Flere rapporterer at elevenes preferanser når det gjelder plassering kan variere, men intervjupersonene tar høyde for de utfordringene elevene står overfor ved å ta den enkeltes behov i betraktning. Dette blir betraktet som en spesialpedagogisk tilnærming gjennomført i den vanlige undervisningen. En kontinuerlig praksis blant intervjupersonene er at de unngår å plassere elevene med en ADHD-diagnose midt i klasserommet. Dette kommer også til uttrykk i følgende utsagn:

(26) (...)Da har jeg gjerne spurt "ønsker du å bytte plass eller vil du bare fortsette å sitte" for noen har likt veldig godt å sitte helt bak i et hjørne. Mange ganger har vi plassert de fremst, men da blir de jo sånn *snur på hodet* for de må jo få med seg hva som skjer bak dem. Så det jeg har gjort mye er å plassere dem bakerst i et hjørne. For da har de kontroll på hva som skjer. De slipper å lure på det, og du kan lettere også gå bak der å veilede uten at alle får det med seg. Så da hender det at jeg har spurt "vil du bare sitte på nytt på samme plassen", (...) mens andre ganger får de ja "vil du ha en ny ved siden av deg, det får du, eller vil du sitte alene" det OGSÅ er en tilpasning. At av og til hvis du sitter to og to eller tre og tre så er det noen som velger å sitte alene. Men da er det deres valg. (Ruth)

Ruth argumenterer for at plasseringen av elevene i klasserommet bør tilpasses den enkelte elevs behov for oversikt eller nærhet til læreren. Hun anerkjenner at det ikke finnes en universell løsning, og at lærere må tilpasse plasseringen individuelt til hver elev (ADHD Norge, 2016, s. 27). Imidlertid er hun enig med de andre intervjupersonene om at elever med en ADHD-diagnose ofte bør plasseres enten helt foran eller bak i klasserommet. Ruth legger også vekt på å gi elevene autonomi til å velge om de ønsker å sitte sammen med andre elever eller alene, og påpeker betydningen av at elevene tar en aktiv beslutning om å sitte alene, i tråd med inkluderingsprinsippet (Overland, 2015, s. 3).

Analysen av det innsamlede datamaterialet viser imidlertid at de fleste intervjupersonene foretrekker å plassere elever med en ADHD-diagnose på den ene siden av klasserommet eller bakerst i et hjørne. Gitt at elever med en ADHD-diagnose ofte blir sittende alene, mens andre elever sitter parvis eller i grupper, kan dette ha implikasjoner for den pågjeldende elevens opplevelse av tilhørighet i klassen. Dette kan deriblant skyldes ulik behandling sammenlignet med medelever og fravær av en læringspartner. Ruth fremhever derfor betydningen av å gi eleven selv valget om å sitte alene eller ikke, for å unngå en opplevelse av å ikke høre til i klassen.

Enkelte av intervjupersonene argumenterer for at enkelte elever med en ADHD-diagnose ønsker å ha med seg personlige eiendeler som de kan oppbevare på en pult ved siden av seg for å ha dem lett tilgjengelige. For å imøtekomme elevenes behov for å ha tingene sine nær seg uten å bruke en separat pult, kan en alternativ oppbevaringsplass i nærheten av elevens pult være en løsning. Dette vil muliggjøre at eleven kan ha en medelev ved siden av seg, noe som kan styrke opplevelsen av tilhørighet og inkludering i klassen og dermed forhindre følelsen av å bli behandlet annerledes. Det er imidlertid viktig å huske på at denne løsningen ikke vil passe for alle elever. Noen elever foretrekker, som Ruth påpeker (utsagn 26), å ha sin egen plass, og det kan oppstå forstyrrelser både for dem selv og andre dersom de har en medelev ved siden av seg. Å delta i sosiale interaksjoner og samarbeid er likevel avgjørende for sosial utvikling, og kan føre til en følelse av tilhørighet, aksept, støtte og omsorg (Rønhovde, 2018, s. 194; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236). Det er likevel ingen garanti for at samarbeidet vil føre til positiv sosial interaksjon blant elevene. Et ineffektivt samarbeid, preget av forstyrrelser eller opplevd belastning fra en part, kan medføre motsatte virkninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236). Derfor er det viktig at læreren vurderer behovene og forutsetningene til den enkelte elev for å plasseres sammen med medelever, i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring, for å øke elevenes følelse av tilhørighet og den sosiale mestringen (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Flere intervjupersoner har uttalt at det kan være gunstig å tilby elevene en skjermet plass eller muligheten til å trekke seg tilbake fra resten av klassen. Det fremheves at elever med en ADHD-diagnose kan bli overveldet av inntrykk og impulser i klasserommet. Av den grunn vil denne elevgruppen ha en økt nødvendighet for både avbrekk og muligheten for å være alene. Dette kommer tydelig frem i følgende utsagn:

(27) Jeg tenker spesielt på han eleven jeg hadde sist der hadde plasseringen i klasserommet veldig mye å si. Plassere han en plass der han ikke så alt annet som skjedde. Fordi det er jo det der med millioner inntrykk. Altså at han hadde en plass som var litt mer skjermet.
(Ragnar)

(28) Gjerne si at "kan du hente den boken, kan du gå med det søppelet" når du ser de, for da blir de, da mestrer de jo hverdagen for det er ikke de som har begynt å bli urolige, men det er du som voksen som vet, og ser noen tegn at nå trenger den eleven så "kan du gå med det søppelet, eller kan du gå og sette den melkekassen på plass, kan du hjelpe meg å dele ut de". Så du lærer deg noen sånne små triks. (Ruth)

Ifølge Ragnar kan elever ha behov for en skjermet plass som følge av overveldende inntrykk i klasserommet. Dette er et tema som går igjen blant intervjupersonene, og ulike metoder benyttes for å imøtekomme dette behovet. Enkelte lærere uttaler at de tar i bruk en skjermvegg for å ramme inn eleven, mens andre uttrykker at de skjerner elevene i form av de blir plassert i et hjørne slik det fremkommer av Ruths uttalelse (26). Samtidig blir elevenes muligheter for å trekke seg tilbake fra resten av klassen løftet frem av Ruth (utsagn 28). Hun poengterer blant annet viktigheten av å ha kjennskap til tegnene som indikerer at disse elevene kan ha behov for et avbrekk. Ruth benytter seg av konkrete oppgaver med et spesifikt formål for elevene, som gir dem mulighet til å bevege seg og trekke seg bort fra medelevene. De strategiene hun eksemplifiserer, er ikke langvarige avbrekk, men hun påpeker at elevene vil sitte igjen med en opplevelse av mestring. Dette skyldes lærerens evne til å være proaktiv og la elevene gjøre noe annet før impulskontrollen svikter eller konsentrasjonen går tapt.

Ifølge intervjupersonene kan det å ta i bruk skjerm og skillevegger ha en positiv effekt på elevens tilhørighet da de kan være til stede i det ordinære klasserommet. Imidlertid kan det begrensede og avgrensede området som oppstår ved bruk av bare en skillevegg føre til at eleven oppfattes som annerledes, noe som kan påvirke følelsen av tilhørighet negativt, både for eleven og medelever. Selv om likeverdig opplæring krever ulik behandling av elever, vil mange elever ønske å bli behandlet på samme måte som andre elever for å unngå følelsen av å være utenfor og mindre inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Av den grunn kan det være en ide å tilby et område som flere elever kan benytte seg av, som for eksempel en sofakrok som kan benyttes til å slappe av og jobbe i grupper. Ved å benytte noe annet enn en individuelt tilknyttet løsning, kan det muligjgjøres at elever med en ADHD-diagnose kan søke

tilflukt og slappe av med andre elever fremfor å være isolert i et avgrenset område. Dersom man betrakter dette området som en tilrettelegging av det fysiske og sosiale læringsmiljøet, kan det anses å være en kollektiv tilpasning for hele klassen, og ikke bare en individuell tilpasning for å møte en elevs behov for avbrekk.

Slik det fremkommer av studiens empiri og teori kan elever med en ADHD-diagnose være særlig sårbare for distraksjoner. Derfor er det viktig å minimere forstyrrelser i klasserommet, da dette kan påvirke deres oppmerksomhet (ADHD Norge, 2016, s. 17). I tillegg til å tilrettelegge for elevplassering og personlig utstyr, uttaler enkelte intervjupersoner at de tilbyr grupperom som kan brukes til oppgavearbeid eller avbrekk. Disse intervjupersonene understreker at til tross for å ha iverksatt skjermingstiltak, oppfatter elevene fortsatt lyder og bakgrunnstøy i klasserommet som forstyrrende. Slik det beskrives i følgende sitater:

(29) Vi har grupperom inn helt i nærheten av klasserommet. Vi har seks grupperom (...) også bruker vi ett annet rom som er utenfor der, det er for de som må hvile. De med autisme også en med veldig sterk ADHD. Det kan også brukes til undervisning for enkelte som trenger ro. (...) Der går det mange som bare spør «å kan vi gå på det grupperommet», «greit det» også går de. (Mette)

Flere lærere tilbyr grupperom for å imøtekomme elevens behov for å skjerme seg fra stimuli i klasserommet, som Mette også har erfaring med. Hun opplever at grupperommet gir en høyere grad av ro som elevene selv ønsker. Dette ble også nevnt i sammenheng med spørsmålet om behovet for tilpasset opplæring for elevene med individuelle opplæringsplaner. Til tross for at alle de seks intervjupersonene anerkjenner nytten av grupperom i tilretteleggingen for elever med en ADHD-diagnose, rapporterer fire av seks lærere at de ikke har tilgang på slike rom. Dette skyldes at rommene er øremerket enkelte elever med andre diagnoser eller en generell mangel på grupperom på skolen. Samtlige lærere uttaler også at dette ikke er tilfelle ved en ADHD-diagnose da det ikke utløser spesielle ressurser. Mangelen på tilgjengelige grupperom for elever med en ADHD-diagnose medfører derfor at lærerne utfører deler av undervisningen og tilretteleggingen i elevenes skolehverdag på gangen utenfor klasserommet:

- (30) Vi har jo ikke, det blir jo veldig ofte at vi må bruke en gang, der vi har sånn til pulter eller bord som vi kan jobbe med noen andre. (...) Det er jo ikke greit i det hele tatt, men det er jo det rommet vi har. (Else)
- (31) Det er ikke det mest ideelle fordi det kan være litt trafikk frem og tilbake, at de blir litt distraherete. (Ragnar)
- (32) Det blir brukt til en annen elev så det med plass og ressurser, er jo en kjempe utfordring. Så det er jo dumt det også, men det er realiteten egentlig. (...) Ressurser og plass er kjempevanskelig, og det er jo noe vi ikke får gjort noe med heller. (Silje)

Basert på intervjupersonenes uttalelser, synes det å være vanlig praksis å benytte gangen som en alternativ arbeidsplass for elevene. Ragnar påpeker imidlertid at dette kan føre til uønskede distraksjoner og forstyrrelser som kan påvirke elevenes konsentrasjonsevne negativt. Gitt at disse elevene allerede har utfordringer med å opprettholde konsentrasjonen, kan det være problematisk å plassere dem i et urolig miljø som gangene utgjør. Stortingsmelding nr.30 ((2003-2004), s. 7), understreker betydningen av å gi alle elever like muligheter for læring, mestring og utvikling i et inkluderende læringsfellesskap. I lys av intervjupersonenes uttalelser kan man derfor stille spørsmål ved om skolene treffer målsettingen om å legge til rette for å gi alle elever like muligheter for læring. Denne problemstillingen berører et bredere felt enn bare skolene i seg selv, og involverer kommuner, ressurser og politikk. Dette var ikke noe intervjupersonene ble spurt om i denne studien. Likevel nevnte hele fire av de seks intervjupersonene at de ønsket mer ressurser spesifikt øremerket for ADHD-problematikk. Blant ønskene nevnes behovet for å inkludere flere yrkesgrupper i skolen, tilgang på flere læringsarenaer og flere ansatte i klasserommet.

I sammenheng med utforming av klasserommet ga flere av intervjupersonene uttrykk for ulike synspunkter vedrørende skolebyggets utforming, og det ser ut til å være en utbredt enighet blant dem om at klasserom med betydelig areal er fordelaktige for elever med en ADHD-diagnose, forutsatt at rommene er adekvat innrammet. Lærerne betrakter dette som en fordel, ettersom det gir dem anledning til å konstruere flere soner og forskjellige områdene som kan utnyttes til ulike aspekter av elevenes skolehverdag:

- (33) Noen ganger har vi gjerne satt opp en skjermvegg eller en pult som står litt rolig og sånn, så det er jo der du hadde ønsket at du kunne hatt flere arenaer enn i klasserommet, at du kunne hatt mange soner. Så er det jo ingenting som er bedre enn om du kan ha en lesestol bak, et bord til å jobbe med, sånne ting. Og da får du jo en litt avveksling i det du gjør. (Else)
- (34) Jeg kan ha et stort klasserom, men da må jeg ramme dem inn litt med skillevegger for eksempel, eller ja at «her er vi, her er undervisningen, og her jobber vi» og små rom, men så må de ikke for små for da blir det for trangt igjen, og ubehagelig. Alle sitter på hverandre, da blir det for tett og det klarer de jo ikke. Når jeg får et rom tildelt, et klasserom tildelt, så ser jeg alltid etter «hvordan skal jeg få ro, hvordan skal jeg ramme dem inn på best mulig måte» så jeg tenker på det fysiske, det gjør jeg (Mette)

Basert på intervjupersonenes uttalelser, kan det konkluderes med at de tar hensyn til den fysiske utformingen av klasserommet, og hvordan det kan tilpasses for å tilrettelegge undervisningen når de mottar tildelingen av klasserom. Else og Mette vektlegger spesielt fordelene som et større klasserom kan gi, spesielt med tanke på sonedeling. Else påpeker at ulike soner for ulike aktiviteter kan gi elevene en mer variert undervisning, som kan forbedre læringseffektiviteten. Mette understreker derimot viktigheten av klare rammer for klasserommet, slik at elevene er bevisste på hvor undervisningen og arbeidet skal finne sted. Imidlertid bør det bemerkes at det ikke finnes en universal løsning på dette, da elever med en ADHD-diagnose kan ha individuelle preferanser og behov med hensyn til klasseromsstørrelse. Flere intervjupersoner fremhever klasseledelse som en kritisk faktor, uavhengig av størrelsen på rommet. Dermed vil klasseromsstørrelse ikke være avgjørende, men lærere og skoler bør tilpasse seg individuelle elevbehov og fokusere på å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø.

Det fysiske læringsmiljøet inkluderer utformingen av både innendørs og utendørs områder på skolen (Helsedirektoratet, 2015, s. 20). Det innsamlede datamaterialet viste at klasserom og grupperom fikk mest oppmerksomhet, mens andre læringsarenaer ble lite nevnt, til tross for åpne spørsmål. Likevel påpekte to av seks lærere at de benytter seg av «uteskole» hvor undervisningen foregår i skolens uteområde eller i nærområdet. Klasserom og grupperom er fortsatt de mest brukte områdene i det fysiske læringsmiljøet, selv om flertallet av intervjupersonene opplever både klasserom og tilgangen til grupperom som problematisk i

perioder. Av den grunn er det viktig å utforske muligheten for å benytte alternative læringsområder for å støtte opp om både den faglige og sosiale mestringen og utviklingen. To av intervjupersonene delte sine positive erfaringer med små grupper av elever som deltar i praktiske aktiviteter, spesielt for elever som strever sosialt. Disse lærerne gir elevene muligheten til å oppleve mestring på områder som interesserer dem, og dette kan bidra til å øke deres indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Selv om dette blir gjennomført med små grupper, kan man vurdere å ta i bruk alternative læringsarenaer med hele klassen eller i større grad utføre praktiske metoder i klasserommene. To intervjupersoner uttrykte et ønske om mer praktisk arbeid i skolen, selv om de ikke legger opp til det i sin egen undervisning. Ifølge Uthus (2017, s. 162) er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom tilhørighet og mestring, der det å mestre kollektive læringsaktiviteter kan resultere i en opplevelse av tilhørighet, og en sterk følelse av tilhørighet kan bidra med å øke både motivasjonen og innsatsen.

I overordnet del av læreplanen blir det understreket at undervisningen bør være variert, og at det er viktig å tilpasse undervisningen til det mangfoldet som finnes i fellesskapet, inkludert bruk av ulike læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17;18). Dette, sammen med den gjensidige avhengigheten mellom tilhørighet og mestring, støtter forslaget om å inkludere praktiske arbeidsmetoder og utnyttet ulike læringsarenaer for hele klassen, i stedet for å begrense dem til arbeidet med enkeltelever og små grupper. I intervjuene fremgår det at lærerne har erfaring med at elever som er diagnostisert med ADHD, typisk presterer bedre i praktiske aktiviteter enn i teoretiske aktiviteter. Ved å variere undervisningen og inkludere praktisk arbeid i den ordinære undervisningen, kan elevene oppnå både faglig og sosial mestring innenfor fellesskapet. Samtidig vil de også kunne erfare følelsen av å høre til. Empirien indikerte at elevene med en ADHD-diagnose kan utvise atferd som både kan oppleves stigmatiserende og være et irritasjonsmoment blant medelever (utsagn 12). Ved å legge til rette for kollektiv mestring, kan man belyse elevens ferdigheter og samtidig fremheve hvordan elevens utfordringer og vansker kan være en verdifull ressurs. Dette kan potensielt påvirke medelevers syn på verdien ved å ha sosiale interaksjoner med disse elevene, samt deres sosiale status, vennskap og følelse av tilhørighet på en positiv måte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 235).

I det innsamlede empiriske materialet ble klasserom og grupperom identifisert som sentrale komponenter i det fysiske læringsmiljøet. I henhold til Opplæringslova (1998, §9A-7; §8-2) er

det nødvendig å tilpasse det fysiske læringsmiljøet for å sikre elevenes trivsel og læring, og for å ivareta deres sosiale tilhørighet. Deci og Ryan (2000, s. 231) understreker betydningen av tilhørighet i klasserommet og påpeker at lærere bør sikre at hver enkelt elev opplever å bli verdsatt, ivaretatt og inkludert. Med utgangspunkt i dette, hvordan kan det ordinære klasserommet tilpasses for å fremme en økt følelse av tilhørighet for elever med en ADHD-diagnose?

4.2.2.2. Tilrettelegging for pauser

Ifølge intervjupersonene opplever elevene med en ADHD-diagnose mer tilbøyelige til å bli slitne. Derav er det viktig å tilrettelegge for at denne elevgruppen har muligheten til å skjerme seg fra andre medlever. Samtidig indikerer også intervjupersonene et økt behov for hyppige pauser/avbrekk i løpet av skoledagen som følge av dette. Samtlige intervjupersoner fremhever betydningen av avbrekk, noe som indikerer at det utgjør en sentral del av den spesialpedagogiske tilnærmingen intervjupersonene benytter i tilretteleggingsarbeidet. Derfor er det essensielt å tilpasse og tilrettelegge pauser i tråd med elevenes individuelle behov og forutsetninger:

(35) Dette med å ta pauser. Det vet jeg jo, eller å ha avbrekk i undervisningen, en dans eller litt hopp og sprett, eller ja sånne aktiviteter der de får bruke kroppen sin litt, og at det ikke blir så synlig. Hentediktat eller ja på, på arbeidsprogram kan det stå for eksempel «løpe en runde rundt skolen også komme tilbake igjen» at det er et punkt, og da, da gjør alle det.
(Mette)

Pauser og avbrekk blir anerkjent som nødvendige tiltak, ettersom mange elever med en ADHD-diagnose opplever å bli slitne, og disse pausene bli vanligvis gitt etter fullføring av en aktivitet eller økt. Flere av intervjupersonene, inkludert Mette, påpeker viktigheten av å gi elevene mulighet til å engasjere seg i alternative aktiviteter når konsentrasjonen begynner å avta. Enkelte elever kan styre dette selv ved å ta korte avbrekk, for eksempel ved å bevege seg rundt i klasserommet eller på skoleområdet. Løping rundt skolen nevnes av flere intervjupersoner som et avbrekk de benytter seg av. Likevel understreker enkelte intervjupersoner at noen av elevene opplever dette som både flaut og stigmatiserende. Dette fremhever betydningen av å nøye vurdere hvilke avbrekk som implementeres, og nødvendigheten av å tilpasse pausene til den enkelte elevs spesifikke behov.

Intervjupersonene diskuterer betydningen av kroppsbevegelse som en form for avkobling, som gir elevene mulighet til å frigjøre energi samtidig som de utfører en aktivitet de opplever som lystbetont. Disse aktivitetene appellerer til indre motivasjon, som anses å være den mest ideelle formen for motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Imidlertid understreker flere viktigheten av å ikke synliggjøre enkeltelevers behov for pauser. Silje peker blant annet på at enkelte elever kan oppleve det som flaut og stigmatiserende, og velger derfor å ta pausene bak i klasserommet. Derfor bør pauser og avbrekk gjerne gjennomføres kollektivt i klassen slik Mette praktiserer det, slik at elevene ikke blir eksponert for ubehagelige opplevelser. Videre vil denne tilnærmingen være til fordel for alle elevene i klassen, da behovet for pauser og avbrekk i undervisningen ikke begrenser seg til elever med en ADHD-diagnose.

4.2.3. Tilrettelegging i det sosiale læringsmiljøet

De intervjuede lærerne erfarer, slik det fremkommer av funnene presentert i kapittel 4.1, at elevene med en ADHD-diagnose kan møte utfordringer når det gjelder å tilpasse seg sosiale situasjoner, noe som kan skyldes deres impulsive atferd, som også fremkommer av McQuade & Hoza (2015, s. 219). Lærerne er i arbeidet med disse elevene pliktet til å kontinuerlig jobbe for å etablere læringsmiljø som fremmer inkludering og støtte, hvor det er mulig å oppnå både faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Berg (2013, s. 206) fremhever også betydningen av å etablere et robust læringsmiljø som kan imøtekomme det store mangfoldet av elever i skolen. Samtidig understreker hun viktigheten av å arbeide kontinuerlig med elevens sosiale kompetanseutvikling, holdninger og atferd for å øke toleransen for mangfoldet blant elevene. Videre vil kapittelet presentere lærenes erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge det sosiale læringsmiljøet for elevene med en ADHD-diagnose gjennom to deler: *informasjonsdeling om ADHD-diagnoser* samt *sosial støtte og veiledning*.

4.2.3.1. Informasjonsdeling om ADHD-diagnoser

I intervjuene deler alle de seks lærerne sine erfaringer med å formidle informasjon om enkeltelevers diagnose til foresatte og/eller andre elever i klassen. Rønhovde (2018, s.145) anbefaler også dette tiltaket. Flertallet av intervjupersonene fremhever den positive innvirkningen det har hatt på de jevnaldrende i klassen. De opplever blant annet at medelever tolerer og aksepterer mer av den avvikende atferden elever med en ADHD-diagnose kan utvise, dersom de er blitt informert om elevens utfordringer og bakgrunnen for dem, noe som ifølge Berg (2013, s. 205) er viktig for å etablere et godt læringsmiljø. Samtidig uttrykker de

at elevene i mindre grad aksepterer uønsket atferd hvis de ikke kjenner årsaken til den. Silje er en av lærerne som har mange tanker rundt dette:

(36) De kunne kanskje forstått det bedre hadde de visst at det var en diagnose. For det er mye armer og ben, og folk kan henge seg på også blir det for mye, også forstår de ikke at det er en grunn til det da. At man kanskje tror det er lek, også er det ikke lek så blir det dumt for alle som er med. Så jeg er så glad for dem som ØNSKER å informere de andre om det. (...) Tror kanskje noen synes det er litt sårt, eller om de er redd for at de skal bli stigmatiserte og satt i en bås, men jeg tror åpenhet og forklaringer og, ja snakke om det på trygge måter kan gjøre at de andre tar de på en helt annen måte. Og det finnes så mange gode opplegg og filmer som er tilpasset de små, der de snakker om ADHD for eksempel. (...) Han har aldri sagt noe selv, han ungen og det, men det har foreldrene også sagt at "vi vil ikke", men jeg har tenkt av og til om det kanskje kommer, at han vil si det selv. (Silje)

I dette utsagnet fremhever Silje ulike aspekter ved informering av medelever om ADHD-diagnosen til enkeltelever. Hun legger spesielt vekt på betydningen av å involvere foreldrene i beslutningen om å dele informasjonen, en holdning som deles av de fem andre intervjupersonene. Silje argumenterer for at informasjonen kan bidra til økt forståelse blant medelevene og foreldrene for den avvikende atferden til enkeltelevne. Samtlige intervjupersoner rapporterer positive erfaringer med informeringen, og at det bidrar til mer toleranse, aksept og inkludering overfor elever med en ADHD-diagnose. Dette synspunktet har også fått støtte fra flere forfattere innenfor fagfeltet (f.eks. Ervik et al., 2009). Samtidig er det åpenbart at dette er et sensitivt tema som noen elever og foreldre kan oppleve som sårt å dele, deriblant som følge av frykt for stigmatisering av deres barn (Rønhovde, 2018, s. 145). Til tross for dette mener Silje at en åpen og trygg ramme for å dele informasjonen vil ha en positiv effekt på toleranse og aksept for elevens diagnose.

Fire av de seks intervjupersonene oppgir at de tar i bruk film tilpasset småtrinnet når de informerer medelever om ADHD-diagnosen. Samtidig fremhever tre av seks lærere viktigheten av å inkludere eleven og gi eleven innflytelse på hva som blir delt. Dette perspektivet støttes også av læreplanen, som understreker viktigheten av å lytte til elevenes perspektiv og gi dem reell innflytelse over sin egen skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Selv om halvparten av intervjupersonene oppgir at de involverer eleven i prosessen med å informere klassen, blir det ikke oppgitt hvilken rolle eleven spiller når det

gjelder å informere foreldregruppen. Det foreslåtte tiltaket synes å være noe som kommer fra lærere eller foreldre, snarere enn noe eleven selv har tatt initiativ til. I materialet fremkommer det at intervjupersonene får tillatelse fra eleven til å informere om diagnosen, samtidig som de uttrykker viktigheten av å involvere og avtale med foreldre. Til tross for at eleven har gitt tillatelse til lærernes informasjonsformidling, kan det reises spørsmål om hvorvidt dette er tilstrekkelig. Man kan dermed stille seg spørrende til om eleven har tilstrekkelig evne til å motsi seg denne informasjonsdelingen dersom det ikke oppleves som passende, eller om eleven kan føle et press som følge av de potensielle positive konsekvensene.

I det presenterte datamaterialet er det ikke klart hvem som tar beslutninger om hva som skal formidles til klassen og foreldregruppen, og dette reiser spørsmål om elevens deltakelse og stemme i prosessen. Lærerne rapporterer at de informerer om diagnosen og dens utfordringer, men det er uklart om medelever får kunnskap om hvordan de kan håndtere uønsket atferd, noe som ifølge Berg (2013, s. 201) er viktig for å fremme inkludering i læringsmiljøet. Kritikken mot informasjonsdelingstiltaket er ikke begrunnet i at det anses som negativt, men heller for å understreke betydningen av elevens autonomi og deltakelse i beslutninger som angår dem. Basert på det innsamlede materialet ser det ut til at tiltaket har hovedsakelig positive konsekvenser. Likevel bør man vurdere mulige negative konsekvenser, diskutere med eleven, og respektere deres ønsker og behov når det gjelder informasjonsdeling, ettersom dette kan påvirke deres følelse av tilhørighet og trivsel på skolen.

4.2.3.2. Sosial støtte og veiledning

Intervjupersonene ble bedt om å beskrive sin tilnærming til å utvikle det sosiale læringsmiljøet i klassen. Selv om samtlige intervjupersoner understreket betydningen av dette arbeidet, fant flere av lærerne det utfordrende å gi konkrete svar på hvordan de legger til rette for og gjennomfører tiltak. Flere av lærerne peker likevel på lek som et viktig tiltak for å utvikle det sosiale læringsmiljøet på småtrinnet. Dette uttrykker blant annet Else og Ruth:

(37) (...) Jeg er veldig bevisst på, at elever som strever sosialt, hvis de tuller i timen så holder jeg dem ikke inne i friminuttet, at jeg tar friminuttet fra dem, fordi de trenger jo all friminuttstrening, men du kunne jo tenkt av og til at det hadde vært greit hvis han ikke får være med, men da kan det hende at jeg lar dem få velge en person, eller si de gjerne må velge to som får være med på sånn liten lekeøkt, at de gjør noe sammen slik at du knytter dem, i slutten av en time. Er det en ekstra voksen, hvis du er heldig, med så kan gjerne den

være med. Da pleier jeg gjerne å gjøre slik at jeg bestemmer en som får være med og de får bestemme en som får være med. (Else)

(38) For det er jo under lek elever bygger relasjoner. For det nytter ikke å bare ha norsk og matte sånne timer der de sitter. For det er ingen som bygger relasjoner med å sitte og jobbe i en mattebok. Du må jo på en måte legge opp aktiviteter til der de er sammen og de siste årene så har jeg begynt å ha måltider sånn som de gjør i barnehager, at de sitter rundt bord og da har jeg bordkort jeg legger ut hver dag. At de skal sitte med forskjellige, og da må de jo snakke sammen, og det er jo veldig sosial trening (Ruth)

Basert på uttalelsene som er fremsatt, kan det konkluderes med at lærerne anser lek som en betydningsfull tilnærming for å kunne fremme det sosiale læringsmiljøet i klasserommet. Else implementerer en tilnærming som involverer små grupper, hvor eleven med en ADHD-diagnose selv har en medbestemmelsesrett, autonomi, angående hvem som blir med. Samtidig velger hun også en medelev selv, slik at gruppesammensetningen varieres. Dette er en tilnærming hun benytter for å fremme positive relasjoner mellom elevene, og dette samsvarer med Ruths uttalelse om at lek bidrar til å utvikle elevenes relasjoner. Ruth har valgt å benytte seg av et stort bord som klassen sitter rundt under maten, og elevene har ikke anledning til å vege selv hvor de skal sitte, da Ruth anvender bordkort. Når dette sees i sammenheng med Elses utsagn, kan det indikere at begge lærerne ser betydningen av å dedikere tid til å utvikle det sosiale læringsmiljøet i klassen.

Selv om flere lærere anerkjenner betydningen av lek for å fremme et positivt læringsmiljø i klasserommet, kan det oppstå utfordringer for elever med en ADHD-diagnose. Dette skyldes ofte mangel på impulsregulering og hyperaktivitet, som kan føre til konflikter og vanskeligheter både i klasserommet og under friminuttene. Lene uttrykker denne problemstillingen i følgende utsagn:

(39) Hvis du har noen som er, så må du gjerne hjelpe dem, styre det mer i lek og sånne ting, og de med ADHD da oppi dette, noen, altså det også er varierende hvor godt de klarer seg, men det er jo den der impulsiviteten som ofte kan, og hyperaktiviteten som ofte kan bli konfliktskapende da, så noen trenger en vakt. Noen har jo, av disse har trengt gjerne en «en til en» vakt ute i friminutt, ofte i friminuttene som er det vanskeligste fordi det er mindre styrt. (Lene)

Lene gir uttrykk for at hun opplever at elevene trenger sosial støtte når de deltar i mindre strukturerte aktiviteter, for eksempel i lek. Dette støttes også av flere av intervjupersonene. Hun påpeker at behovet for støtte varierer, da det er individuelt hvor godt elevene mestrer disse aktivitetene og de sosiale samhandlingene som kreves. Dette er også med på å synliggjøre at elever diagnostisert med ADHD utgjør en heterogen gruppe (Barkley, 2015b, s. 3). Hyperaktivitet og mangel på impuls kontroll blir fremhevet som konfliktskapende faktorer, noe som kan føre til at enkelte elever har behov for ekstra støtte i skolehverdagen. Lene uttrykker at noen elever kan ha behov for spesiell oppmerksomhet i friminuttene, og at det av den grunn kan være hensiktsmessig å ha en voksen som følger med på den enkelte eleven. Men til tross for at noen elever kan ha nytte av dette tiltaket for å tilrettelegge og utvikle det sosiale læringsmiljøet i elevens skolehverdag, peker Lene på ressursene som kreves for å gjennomføre dette, noe som hele fire av seks intervjupersoner rapporterer at de mangler.

Flere av lærerne påpeker behovet for å følge tett med i de sosiale prosessene som elevene er involvert i. Som tidligere omtalt, kan elever med en ADHD-diagnose utvise impulsiv atferd, ha begrenset evne til å tenke gjennom konsekvensene av sine handlinger og være lite hensynsfull til andre elever som en konsekvens av symptomer relatert til diagnosen (kapittel 4.1.2). Intervjupersonene fremhever behovet for å være tett involvert i elevens sosiale interaksjoner i skolehverdagen. Dette argumenteres for å være hensiktsmessig både med tanke på å avverge uroligheter og frustrasjon, samt å støtte det sosiale samspillet mellom elevene. Ragnar er en av lærerne som fremhever dette:

(40) (...)Noen bokstaver han ikke fikk til, så var det bare *krøller papir* krølle fort. Også da, bare ta det helt med ro, også bare ja se og snakke litt med han, hjelpe han og vise han, så får vi det godt til likevel, også gi han litt tid så går det godt ja. Så der er det også, hvis du er, vet at det er noe som kan være utfordrende, bare være i forkant og være med å hjelpe og støtte, med en gang så går det godt. (Ragnar)

Ragnar understreker at det er av stor betydning å være til stede og observere de sosiale situasjonene i klasserommet tett, spesielt på grunn av impulsiv atferd som kan oppstå. Som lærere kan man bidra til å øke elevenes bevissthet om viktigheten av å inkludere alle i samarbeidet og hjelpe til med å starte opp arbeidet på en positiv måte, for å fremme et godt sosialt samspill. Ragnar påpeker at det er viktig å være proaktiv i dette arbeidet og samtidig gi

hjelp og støtte til den enkelte elev. Han fremhever også viktigheten av å kunne hjelpe eleven med å regulere seg selv hvis det skulle oppstå utfordringer i form av å roe ned eleven. Disse ulike faktorene anses av Ragnar som vesentlig for at eleven skal oppnå mestring i det sosiale samspillet.

Resultatene fra det empiriske materialet viser at lærerne ofte må være tett på og involvert i sosiale samspill som involverer elever med en ADHD-diagnose. Dette kan være i form av ekstra oppmerksomhet i friminutt og overgangssituasjoner, samt å veilede i gruppearbeid. Denne praksisen er også støttet av Rønhovde (2018, s. 193). Selv om denne involveringen kan være støttende for eleven, kan den også ses i lys av elevens behov for autonomi, mestring og human agency. For eksempel kan lærerens tette oppfølging og veiledning i eksempelvis gruppearbeid gi positive erfaringer med samarbeid. På den andre siden kan det oppfattes som å ikke få muligheten til å kontrollere situasjonene selv og oppnå mestring i gruppearbeid på egenhånd, noe som er avgjørende for å utvikle autonomi og human agency (Bandura, 2006b, s. 164; Deci & Ryan, 2000, s. 234).

Et annet eksempel er bruken av lekevenn under friminuttet. Ifølge flere av intervjupersonene blir denne praksisen til tider benyttet, og det kan skje hyppige bytter da det kan oppstå en «slitasje» som følge av at medelever blir lei av å være sammen med eleven som har en ADHD-diagnose. Dette kan føre til at medelever som vanligvis ikke ville valgt å være sammen med eleven, ser at vedkommende kan være en hyggelig person å være sammen med. Imidlertid, når en lærer tar initiativ til å tilby en lekevenn, har verken eleven eller medeleven muligheten til å selv velge sine venner. Det reiser spørsmål om hvilken kvalitet disse relasjonene vil ha og hvordan det kan påvirke elevenes opplevelse av autonomi. På den andre siden kan alternativet være at eleven blir stående alene, noe som igjen kan påvirke følelsen av tilhørighet og den sosiale utviklingen til eleven. Dette kan være et spørsmål for læreren å vurdere hva som bør prioriteres, enten det er elevens behov for autonomi eller behovet for tilhørighet.

Majoriteten av intervjupersonene fremhever nødvendigheten og betydningen av å kommunisere med elevene om sosiale situasjoner. Dette kan inkludere veiledning før friminuttet, hvis en elev trenger hjelp til å interagere med andre elever, eller etter uheldige hendelser. Intervjupersonene bemerker at slike samtaler er spesielt viktige for elever diagnostisert med ADHD, på grunn av deres impulsive atferd som kan resultere i negative

konsekvenser for seg selv og andre i sosiale situasjoner. Disse samtalerne bidrar til å lære elevene å håndtere slike situasjoner og til å berolige dem etter uheldige hendelser, da de kan føle seg dårlig over det som har skjedd.

(41) (...) Hvis det skjer ting så syns jeg det er viktig å snakke litt om det og la, eller ta seg tid til å ta det. For vi skal jo ha så og så mange timer norsk og matte og engelsk, alt er jo veldig satt hva vi skal gjøre, men alt som har med det sosiale tror jeg er kjempeviktig å bruke masse tid på. For er ikke det på plass så tror ikke jeg de lærer mye matte når vi har matte for eksempel. Alt som bygger det sosiale miljøet i klassen, det tror jeg er viktig å bruke masse tid på. (Silje)

Silje uttrykker betydningen av å engasjere seg i samtaler med elever om sosiale situasjoner som oppstår, til tross for begrensningene i skoledagen som er bestemt av antall undervisningstimer. En av hennes viktige poenger er betydningen av å skape rom for samtaler med disse elevene etter negative hendelser. Gjennom slike samtaler kan elevene øke sin bevissthet om konsekvensene av sine valg, samtidig som uheldige situasjoner kan utnyttes som læringsmuligheter. Siljes utsagn indikerer at hun ser en sammenheng mellom elevens sosiale kompetanse og deres faglige ferdigheter på skolen. Dermed vil tiltakene for å styrke elevenes sosiale kompetanse også ha betydning for deres faglige utvikling, en observasjon som også stemmer overens med Ogden (2015, s. 241).

I studien fremheves det viktigheten av at lærere tar seg tid til å kommunisere med elever angående uheldige situasjoner, særlig for elever med en ADHD-diagnose (utsagn 41). Disse elevene kan ha vansker med impuls kontroll og selvregulering, og dermed havne i konfliktsituasjoner. Videre kan manglende evne til å forstå tidsdimensjoner og se sammenhenger være en utfordring for disse elevene, og dette kan gjøre det vanskelig for dem å forstå årsakssammenhenger (Rønhovde, 2018, s. 181). Basert på dette kan det hevdes at kommunikasjon etter uheldige situasjoner kan være en nødvendig involvering fra lærerens side for å skape klarhet i situasjonen og regulere eleven. Samtidig kan disse hendelsene benyttes til læring og forståelse av hvordan man kan håndtere dårlige valg. Til tross for at denne tilnærmingen kan beskrives som reaktiv, er den likevel nødvendig. I tillegg til dette, vil det være fornuftig å implementere strategier som vil ha en proaktiv og forebyggende effekt. Rønhovde (2018, s. 134) har eksempelvis foreslått at man kan lære elever med ADHD å benytte seg av mestringsstrategier for å hemme impulsive responser, eksempelvis ved å «telle

til ti». Dersom elevene klarer å anvende dette, vil det gi elevene tid til å finne alternative løsninger fremfor å reagere med vold. Videre kan det nevnes eksempelet om avtalestyring som en proaktiv sosial tilrettelegging, hvor målet er å lære elevene å ta gode valg, selv om belønning ikke anses som en gunstig løsning (Engh, 2014, s. 86). Elevenes valg påvirker om de oppnår belønning eller ikke, og på bakgrunn av disse valgene kan det argumenteres at dette støtter elevenes autonomi.

4.2.4. Uventet funn

Intervjupersonene ble bedt om å vurdere sin mestring av undervisning for elever med en ADHD-diagnose på en skala fra en til fem, der en indikerte ingen mestring, tre indikerte moderat mestring, og fem indikerte høy mestring. Et uventet funn i forbindelse med dette var at samtlige intervjupersoner ga seg selv høye rangeringer. Dette til tross for at majoriteten av lærerne erkjente at de hadde begrenset kunnskap om emnet. Fem av de seks intervjupersonene uttrykte ønske om mer kunnskap, kurs og veiledning på dette området. Elever med en ADHD-diagnose utgjør en utfordrende gruppe, og dette funnet indikerer at lærerne føler et behov for å besitte relevant kunnskap. Jo mer felles kunnskap og forståelse lærerne og skolene har, desto bedre vil tilretteleggingen være, da all tilrettelegging bør være basert på teori. Resultatene viser også at det var hensiktsmessig å inkludere en lukket spørsmålsformulering i intervjuguide, da dette resulterte i uventede svar og ga intervjupersonene muligheten til å gi presise svar angående deres emosjonelle opplevelse av situasjonen, samtidig som de kunne supplere med begrunnelser for sine rangeringer.

Selv om intervjupersonene oppfattes som kompetente og har mange års erfaring, hadde de likevel begrenset opplæring om temaet i utdanningen sin, med unntak av en intervjuperson som er relativt nyutdannet. Selv hun rapporterte om begrenset fokus på dette temaet i utdanningen. Likevel uttrykte alle intervjupersonene et kontinuerlig ønske om å tilegne seg mer kunnskap, noe som illustrerer kompleksiteten av denne problematikken. Det er en utfordrende og interessant problematikk. Intervjupersonene fremhever på mange måter positive aspekter ved disse elevene, til tross for at de anerkjenner at de kan være krevende og krever spesialisert kompetanse. Likevel er beskrivelsene av ADHD-utfordringer komplekse, som også er i henhold til studiens teoridel. Med andre ord kreves det en solid kunnskapsbase, ikke bare erfaringskunnskap, for å kunne tilrettelegge skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose tilstrekkelig og effektivt.

Et bemerkelsesverdig funn er at intervjupersonene utviser en imponerende innsats på studiens tema. De viser en oppriktig interesse for elevenes trivsel og gjør alt de kan for å tilpasse skolehverdagen etter elevenes behov, og med de ressursene de har tilgjengelig. Gjennom analysen fremkommer det tydelig at de har en genuin omsorg for elevene og er engasjert i deres ve og vel, og man kan derfor anta at de er flinke til relasjonsbygging. Resultatene viser at de aktivt implementerer teoretiske prinsipper i praksis, noe som vitner om deres dyktighet.

Til tross for at flertallet av intervjupersonene erkjenner sin begrensede kunnskap innenfor dette fagområdet, er de bevisst og ubevisst i stand til å operasjonalisere teorien i sin pedagogiske praksis. Denne elevgruppen kan være utfordrende, og lærerne håndterer både utagering og vold tilsynelatende på en god måte. Overraskende nok blir vold og utagering ikke fremhevet som sentrale temaer i deres diskusjoner om elever med ADHD, på tross av økt fokus på vold i skolen i medier, skolemiljøet og samfunnet generelt. Dette understreker intervjupersonenes positive holdninger til elevene, og det er derfor nødvendig å fremheve lærernes dyktighet. De intervjuede lærerne demonstrerer dermed betydningen av et positivt elevsyn og en proaktiv tilnærming i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose.

5. Avsluttende kommentarer

Denne studien har utforsket seks læreres erfaringer med å tilrettelegge for elever med ADHD på småtrinnet, med utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose?»

Et viktig resultat indikerer at intervjupersonene opplever at elever med en ADHD-diagnose er unike med særegne egenskaper, men som også står overfor utfordringer som har innvirkning på deres faglige og sosiale læring og utvikling. Dette inkluderer kjernesymptomene i diagnosen, som oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet/uro og impulsivitet, samt utfordringer med struktur, tid, organisering og selvregulering. Disse funnene kan sees i sammenheng med tidligere forskning som også har dokumentert skolerelaterte vansker hos elever med ADHD (f.eks. DuPaul & Stoner, 2014, s.5). Intervjupersonenes erfaringer understreker behovet for spesialpedagogiske tilrettelegginger i skolen for elevene med en ADHD-diagnose. Dette er viktig for å forebygge følgevansker og faglige hull, samt fremme

både den sosiale og faglige mestringen og utviklingen, i henhold til skolens overordnede mål (Meld. St.30(2003-2004), s. 7;85).

Basert på funnene om tilrettelegging for elever med ADHD fremhever lærerne betydningen av å tilby struktur og forutsigbarhet, pauser, samt strategisk plassering i klasserommet. Videre understreker de betydningen av å tilby et tilgjengelig sted for tilbaketrekning og informere medelever og foreldre om elevens utfordringer. Belønning blir også nevnt som en strategi for å øke ønsket atferd og motivasjon hos elevene. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at overdreven bruk eller bruk som en kontrollmekanisme kan påvirke elevenes indre motivasjon, autonomi og egenkontroll over egen læring (Deci & Ryan, 2000).

Til tross for at lærerne i studien vektlegger tilnærmet de samme tilretteleggingstiltakene for elever med ADHD, påpeker de samtidig mangfoldet innenfor denne elevgruppen, noe som vanskeliggjør utviklingen av generelle løsninger som vil passe for alle. Lærerne fremhever også betydningen av å tilpasse tilretteleggingstiltakene til hver enkelt elevs forutsetninger, og muliggjøre en optimal utnyttelse av elevens styrker. Dette kan knyttes til teorien om mestringsforventning, som betraktes som en nødvendig betingelse for human agency (Bandura, 1997). Som følge av dette må lærerne utvise refleksjon og utnytte faglig skjønn når de møter hver enkelt elev. Dette reiser spørsmål om hvorvidt skolens overordnede mål om læring, utvikling, inkludering og individuelt tilpasset opplæring er oppnåelige, gitt de ressursene som skolen og lærerne har til rådighet for å realisere dette.

Et uforutsett funn i studien var at intervjupersonene vurderte sin egen mestring av undervisning for elever med en ADHD-diagnose som høy, til tross for at de erkjente sin begrensede kunnskap om emnet. Empirien indikerer at lærerne føler et behov for å besitte relevant kunnskap, da elever med ADHD utgjør en utfordrende gruppe. Intervjupersonenes erfaringer viser at å tilrettelegge for elever med en ADHD-diagnose er en kompleks oppgave, og flere rapporterer at det kan være både krevende og utfordrende. Videre var det også et uventet funn at lærerne implementerer teorien i sin pedagogiske praksis, på tross av mangelen på omfattende kunnskap om emnet. Deres dedikerte innsats innenfor studiens tema er imponerende, gitt de begrensede ressurser og kunnskaper de disponerer. De intervjuede lærerne demonstrerer betydningen av å ha en positiv holdning til elevene og det å vektlegge relasjonsbygging i møte med denne elevgruppen, så vel som andre elever.

Basert på funnene presentert i denne masteroppgaven reiser det seg spørsmål om lærerne som arbeider i skolen mottar tilstrekkelig faglig oppdatering på temaet for å kunne utvikle en kunnskapsbase som er nødvendig for all tilrettelegging. Dette gir opphav til spørsmål om alle barn med en ADHD-diagnose blir ivaretatt både faglig og sosialt i skolen, eller om dette avhenger tilfeldig av hvilken lærer de har. Økt felles kunnskap og forståelse blant lærere vil bidra til å forbedre tilretteleggingen, ettersom all tilrettelegging bør være forankret i teori.

På grunn av den betydelige forekomsten av ADHD-diagnoser blant barn og unge i skolealder i Norge, utfordringene lærerne møter når de underviser elever med denne diagnosen og behovet for tilrettelegging i skolehverdagen, øker behovet for lærere med spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Styrket kompetanse innen ADHD er gjeldende både i lærerutdanningen og blant lærere som har elever med ADHD i klassen. Nesten alle lærere vil stå overfor denne problematikken i løpet av sin yrkeskarriere. Derfor bør man gjerne i større grad sette søkelys på dette tema i lærerutdanningen. Studien indikerer også behovet for økt vektlegging av konkrete tiltak for å tilrettelegge det sosiale læringsmiljøet i lærerutdanningen, ettersom lærerne i studien ikke var bevisste på bruk av slike tiltak. Det er viktig å merke seg at de potensielle implikasjonene er basert på en kvalitativ masterstudie med bare seks intervjupersoner. Derfor vil det være nødvendig å gjennomføre en bredere studie, ettersom en slik studie i større grad vil kunne danne et fundament for å evaluere behovet for endring i utdanningen.

Litteraturliste

- ADHD Norge. (2016). *Lærerguiden: Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole* [Brosjyre]. https://assets.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7_Lærerguiden%20T%20lav.pdf
- ADHD Norge. (2021, mars 16). *Tilleggsvansker hos barn med ADHD*. <https://www.adhdnorge.no/artikkel/tilleggsvansker-hos-barn-med-adhd>
- Akseldotter, M., & Grimstad, B. (2009). *AD/HD og Tourettes syndrom i skolen: Veileder i utredning som grunnlag for tiltak*. <https://www.statped.no/globalassets/region/overby/veileder-adhd-tourette.pdf>
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (5. utg.). American Psychiatric Association Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I Timothy. C. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1–43). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. Guilford Publications.
- Barkley, R. A. (2015). Emotional Dysregulation Is a Core Component of ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4. utg., s. 81–115). The Guildford Press.
- Barkley, R. A. (2015a). Executive Functioning and Self-Regulation Viewed as an Extended Phenotype: Implications of the Theory for ADHD and Its Treatment. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis & Treatment* (4. utg., s. 405–434). The Guildford Press.
- Barkley, R. A. (2015b). History of ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4. utg., s. 3–50). The Guildford Press.
- Berg, K. (2013). Læringsledelse i møte med elevmangfoldet. I M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse—For elevenes læring* (s. 199–215). Akademika Forlag.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. <https://doi.org/10.1002/1098->

[237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](#)

- Bryhn, G. (2009). AD/HD - utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: En grunnbok* (2. utg., s. 11–56). Fagbokforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990902251044702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5. utg.). Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 505–518.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-505>
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilaro, B. (2012). The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis 1996–2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387–412. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087496>
- DuPaul, G. J., & Langberg, J. M. (2015). Educational Impairments in Children with ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis & Treatment* (4. utg., s. 168–190). The Guildford Press.
- DuPaul, G. J., Stoner, G., & Reid, R. (2014). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies* (3. utg.). Guilford Publications.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1742842>
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G., & Vollan, S. T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi—En grunnbok* (2. utg., s. 177–208). Fagbokforlaget.
- Fosco, W. D., Hawk, L. W., Rosch, K. S., & Bubnik, M. G. (2015). Evaluating cognitive and motivational accounts of greater reinforcement effects among children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behavioral and brain functions*, 11(1), 1–9.

<https://doi.org/10.1186/s12993-015-0065-9>

- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Haugen, V. D., & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsebiblioteket. (2022, oktober 25). *ADHD: Hvilken behandling virker?*
<https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/pasientinformasjon/adhd-hvilken-behandling-virker>
- Helsedirektoratet. (2014). *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse—Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging: Rett diagnose—Individuell behandling* [Brosjyre].
<https://helse-nord.no/documents/fagplaner%20og%20rapporter/rapporter%20og%20dokumenter/adhd-is-2062.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345).
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsedirektoratet. (2020, januar 29). *ADHD*. Helsenorge.
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176–193). Universitetsforlaget.
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P., Mennes, M., Zwiers, M. P., Schweren, L., van Hulzen, K. J. E., Medland, S. E., Shumskaya, E., Jahanshad, N., de Zeeuw, P., Szekely, E., Sudre, G., Wolfers, T., Onnink, A. M. H., Dammers, J. T., Mostert, J. C., Vives-Gilabert, Y., Kohls, G., ... Franke, B. (2017). Subcortical brain volume differences of participants with ADHD across the lifespan: An ENIGMA collaboration. *The lancet. Psychiatry*, 4(4), 310–319.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30049-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30049-4)
- Imsen, G. (2014). Behavioristisk orienterte læringsteorier. I G. Imsen (Red.), *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg., s. 75–103). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode; En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub forlag.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnpoplæringen*.

- Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- McQuade, J. D., & Hoza, B. (2015). Peer Relationships of Children with ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis & Treatment* (4. utg., s. 210–222). The Guildford Press.
- Meld. St.30(2003-2004). (u.å.). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (Red.). (2011). Innledning. I *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9–14). Tapir akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991138666664702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489–498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>
- NESH. (2021, desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norsk helseinformatikk (NHI). (2021, januar 15). *Behandling av ADHD*. <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/adhd/adhd-behandling/?page=all>
- Nøvik, T. S., & Lea, R. A. (2019, mars 21). *Diagnosesystemene ICD og DSM*. Den Norske Legeforening. <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne-og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-1-diagnostikk-og-utredning/diagnostikk-i-barne-og-ungdomspsykiatri/Diagnosesystemene-ICD-og-DSM/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. 1–14. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>

- Postholm, M. Britt. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roberts, W., Milich, R., & Barkley, R. A. (2015). Primary Symptoms, Diagnostic Criteria, Subtyping, and Prevalence of ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis & Treatment* (4. utg., s. 51–80). The Guildford Press.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole; Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker- forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156–171). Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2. utg.). Sage Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.
- Skram, K. (2010). Elever med AD/HD trenger lærere som kan skape oversikt og struktur i skolehverdagen. I W. Olsen, G. Hartveit, & E. Hjelmervik (Red.), *Utfordringer og undringer: En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped vest* (s. 199–208). Statped Vest.
- Skaalvik, C., & Skaalvik, S. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 77–93). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020a). Human agency. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 22–39). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020b). Selvregulering. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 57–76). Universitetsforlaget.
- Statped. (2022, juni 15). *Barn og elever med ADHD*. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/?depth=0>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave.). Gyldendal

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Tjora, A., Levang, L. E., & Næss, S. C. (2016). ADHD i samfunnsperspektiv. I A. Tjora & L. E.

Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 11–28). Fagbokforlaget.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919840497702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Gyldendal akademisk.

Verdens helseorganisasjon (WHO). (2022). F90: Hyperkinetiske forstyrrelser. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. utg.).

Direktoratet for e-helse. <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/1/0/0/-1>

Westergård, E. (2017). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, &

R. Krumsvik, *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157–181). Cappelen Damm Akademisk.

Winther, E., Andersen, P. N., Hovik, K. T., & Øie, M. G. (2021, juni 25). *Underdiagnostisering av*

jenter med ADHD. ADHD Norge. <https://www.adhdnorge.no/artikkel/gutter-og-jenter-med-adhd>

Øie, M. G. (2021, april 12). *Hva er ADHD?* Norsk Psykologforening.

<http://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-adhd>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger (Sikt)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger (Sikt)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
940743	Standard	21.12.2022

Prosjektittel

Tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Maria Therese Jensen

Student

Elisabeth Lunde Bræin

Prosjektperiode

09.01.2023 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

Kommentar

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger (Sikt)

Utvalget i studien består av lærere på småtrinnet som har erfaring med elever som har ADHD. Lærere har taushetsplikt og kan ikke uttale seg om enkeltelever. Vi anbefaler at du rekrutterer lærere som har erfaring med flere enn tre elever med ADHD, slik at lærerne kan uttale seg på bakgrunn av generell erfaring med flere elever.

Lykke til med studien.

Forespørsel om deltakelse i prosjektet

«Tilrettelegging for elever med en ADHD-Diagnose på småtrinnet»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt om tilrettelegging av skolehverdagen til elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om hva deltakelse for deg vil innebære og målene med prosjektet.

Formål

Dette forskningsprosjektet er den avsluttende delen av mastergradstudiet grunnskolelærer for 1-7.trinn med spesialpedagogikk på UIS ved institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. I løpet av 2023 skal jeg levere en masteroppgave, hvor hovedfokuset er læreres erfaringer med tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose. Jeg ønsker å se på læreres tanker om egen kompetanse, deres erfaringer og utfordringer de har møtt på under tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet. Dette med følgende forskningsspørsmål: «*Hvordan tilrettelegger lærere på småtrinnet skolehverdagen for elever med en ADHD-diagnose?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Elisabeth Lunde Bræin (student) og Maria Therese Jensen (veileder) er i samarbeid med Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved UIS ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som jobber på småtrinnet for å høre om deres erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for elever med en ADHD-diagnose. Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med dette, og vil derfor være en egnet informant til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Om du velger å delta i prosjektet, vil det innebære at du deltar på et intervju. Intervjuet vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil omfatte spørsmål om erfaringene dine med ADHD, tilrettelegging for elever med denne diagnosen, og samarbeid med hjemmet. Intervjuet vil bli tatt opptak av med lydopptaker. Opptakene vil videre bli transkribert, kodet og analysert.

Det er frivillig å delta

Det å delta i prosjektet er frivillig. Om du velger å delta kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Dine personopplysninger som er samlet inn vil da bli slettet. Ved å trekke seg vil det ikke være noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller på et tidspunkt velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

Jeg kommer bare til å anvende opplysningene om deg til formålene som er blitt oppgitt her i dette skrivet. Jeg behandler innsamlede opplysninger konfidensielt og i samsvar med regelverket for personvern. Det er kun jeg (student) som vil ha tilgang til informantenes personopplysninger. I tillegg vil veileder ha tilgang til lydopptak og transkripsjon. For å sikre at ingen utenfor får tilgang til oppgitte opplysninger, vil både navn og kontaktopplysninger erstattes med kodenavn. Kodenavn vil bli lagret på en egen navneliste adskilt fra alle andre data. Lydopptak og transkripsjoner vil bli lagret på en ekstern harddisk, og vil i likhet med båndopptaker oppbevares i et låsbart skap. I publikasjonen (masteroppgaven) vil deltakerne i prosjektet og dataene bli anonymisert på en slik måte av de ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil ikke bli oppgitt hvilken skole dataene er samlet inn på, samt informantenes nav vil bli byttet ut med fiktive navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ved prosjektets slutt vil personopplysninger, data og eventuelle opptak fra prosjektet bli slettet, noe som etter planen er i løpet av 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

På oppdrag fra UIS, ved institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk - har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student UIS, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Elisabeth Lunde Bræin, [REDACTED]
- Veileder UIS, læringsmiljøsektoren, professor Maria Therese Jensen, [REDACTED]

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Maria Therese Jensen
(Veileder)

Elisabeth Lunde Bræin
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Tilrettelegging for elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker/dato)

Intervjuguide

- Informer om studien, gjennomføringen og videre behandling etter gjennomført intervju (anonymitet, mulighet til å trekke seg, konfidensialitet).

Bakgrunn og erfaringer intervjuperson har med å undervise elever med en ADHD-diagnose

1. Hvilken stilling har du i dag? (Spes.ped, faglærer, kontaktlærer etc.)
2. Hvilken bakgrunn har du i skolen? (Utdanning, arbeidserfaring)
3. Hvilken erfaring har du med å undervise elever med en ADHD-diagnose på småtrinnet?

Tilrettelegging i det faglige (opplevelse av mestring i faglige aktiviteter)

4. Hvilke faglige utfordringer opplever du at elever med en ADHD-diagnose kan ha?
 - Er det enkelte faglige aktiviteter du opplever som mer utfordrende for elever med en ADHD-diagnose å mestre, sammenlignet med medelever?
 - Hvilke utfordringer opplever du at du klarer å imøtekomme?
 - Hvilke utfordringer opplever du som vanskeligere å legge til rette for i opplæringen?
 - Hvilke tanker har du om overgangssituasjoner?
5. Hvordan tilrettelegger du for å etablere mestringsforventninger hos elever med en ADHD-diagnose?
 - Hva anser du som viktig for at elever med en ADHD-diagnose skal kunne oppleve mestring?
 - Har du et eksempel på en tilretteleggingsmetode du har anvendt som har fungert godt?

Tilrettelegging i det sosiale (for å oppleve mestring i det sosiale samspillet)

6. Hvilke sosiale utfordringer opplever du at elever med en ADHD-diagnose kan ha?
7. Hvordan har du jobbet med det sosiale læringsmiljøet i klassen?

Vedlegg 3: Intervjuguide

8. Hvordan har du jobbet for at elever med en ADHD-diagnose kan oppleve en tilhørighet i klassen?
9. Hvordan har du jobbet for å utvikle den sosiale kompetansen til både elevene med en ADHD-diagnose, men også medelevene?

Medbestemmelse

10. Hvor involvert opplever du at eleven er i drøfting og bestemmelser av tiltak for faglig tilrettelegging i egen opplæring?
11. Hvor involvert opplever du at eleven er i drøfting og bestemmelser av tiltak for sosial tilrettelegging i egen opplæring?

Den fysiske tilretteleggingen av læringsmiljøet

12. Hvilken betydning vil du si at utformingen av det fysiske læringsmiljøet har i undervisningen av elever med en ADHD-diagnose?
 - Klasserom, utforming, størrelse og rombytte?
 - Timeplan og organisering av skoledagen?
13. Om det er aktuelt, hvilke arealer anvendes i spesialpedagogisk undervisning?

Skole-hjem-samarbeid

14. Hvordan opplever du samarbeidet med de foresatte?
15. Hvordan opplever du at elevens læringsprosesser hjemme blir støttet?
(Lekseoppfølging, medisiner, gjennomføring av felles regler etc.)
16. Hvilken betydning har dette samarbeidet for skolens aktiviteter?
17. På hvilken måte medvirker foresatte i utarbeidningen av målsettinger og tiltak i elevens opplæring?

Støtte fra kollegaer, ledelsen og eksterne rådgivere

18. Har du mottatt tilbud om kurs eller veiledning på temaet fra ledelsen, Statped, PPT?
19. Hvordan opplever du kollegial støtte fra ledelsen og andre lærere på skolen?
20. Fra en skala fra 1-5 i hvilken grad opplever du at du mestrer oppgaven med å undervise elever med en ADHD-diagnose, hvor; 1-ingen grad, 3-noen grad, 5-stor grad.
21. Hvilken kompetanse og støtte skulle du ønske at du hadde tilgang på?

Vedlegg 3: Intervjuguide

Avslutning

22. Er det noe du ønsker å tilføye? Er det noe du ikke har fått nevnt

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Forklaring	Eksempel
= (likhetstegn)	Umiddelbar respons	=Nei
[]	Responsen avbryter den andre partens utsagn, partene snakker samtidig	Lærer: De som strever litt med samspillet, så er det ganske vanskelig når du skal inn der, for da er de så veldig avhengig av å ha en -
-(bindestrek)	Viser hvor utsagnet blir avbrutt, og at det fortsetter	Elisabeth: [Mhm] Lærer: - rundt seg
(...) (parentes med tre punktum)	Lengre pause	Så jeg tror belønningssystem, hvis du bruker det (...) på en god måte så (...) tenker jeg hvorfor ikke (...) egentlig
«» (Sjeveroner)	Sitat	«Kan jeg, hva skal jeg gjøre? Skal jeg fortsette med dette her eller?»
<u>Understreking</u>	Trykk i tonen for å understreke	Jeg er så glad for dem som <u>ønsker</u> å informere de andre <u>om</u> det
STORE BOKSTAVER	Stemmeheving	Da var det en hyling og skriking «GÅ VEKK» og
**	Kommentar til noe som skjer underveis i intervjuet	*Sukker* *Ler* *Humrer* *Hoster*