



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MPUV550-OBE-2023-VÅR1-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	01-02-2023 09:00 CET	<b>Termin:</b>	2023 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	15-02-2023 14:00 CET	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Bergen		
<b>Flowkode:</b>	203 MPUV550 1 OBE 2023 VÅR1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	300
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	28267
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

ADHD i ein baseskule - ein casestudie

ADHD in an open space school - a case  
study

**Maren Ulgenes Bore**

Praktisk utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Göran Söderlund

15.02.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeidd, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Samandrag

**Bakgrunn og føremål:** Denne masteroppgåva tek føre seg Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) i baseskule. Studien er motivert av manglande evaluering og forskning på brukarperspektivet i baseskular med opne og fleksible areal. Føremålet med studien er å bidra til innsikt i korleis dei fysiske rammene og organiseringa i ein enkelt baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD. Problemstillinga for studien er: «*Korleis opplever lærarar at dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD?*»

**Metode:** Studien tek utgangspunkt i ei kvalitativ tilnærming og er utforma som ein casestudie av ein enkelt baseskule. Det empiriske materiale byggjer på semistrukturerte intervju av fire lærarar tilsett ved den aktuelle caseskulen. Intervjudata er transkribert manuelt og analysert etter stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) ved hjelp av analyseprogrammet NVivo.

**Resultat og konklusjon:** Studien finn fordelar og utfordringar ved skulegang i baseskule med omsyn til elevar med ADHD. Dei viktigaste funna kan summerast i to punkt:

1. Samarbeid mellom lærarar aukar kvaliteten på opplæringa og er sentralt for at elevar med ADHD skal få eit godt utbytte av opplæringa i baseskule.
2. Struktur og føreseielegheit er ein føresetnad for å tilpasse opplæringa i baseskule både til elevar med ADHD, men også til resten av elevgruppa.

Dei to hovudfunna er knytt opp mot teori og har verka som bakteppe for utvikling av ein modell over ulike baseskulemiljø. Modellen søker å gi ei forståing av korleis grad av samarbeid og struktur og føreseielegheit kan resultere i ulike typar baseskulemiljø frå eit ADHD-inkluderande miljø til eit ADHD-ekskluderande miljø.

*Nøkkelord: baseskule, fleksible areal, opne areal, ADHD, læringsmiljø, baseskulemiljø.*

## Abstract

**Aim and research question:** This master thesis focuses on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in an open space school. The study is motivated by lack of insight and evaluation of the user perspective in open space schools. The purpose of the study is to contribute to more insight about how the physical framework and organization in an open space school affect the attendance of pupils diagnosed with ADHD. Based on this, the overarching research question of this thesis is: *“How do teachers experience that the physical framework and organization of an open space school influence schooling of pupils with ADHD?”*

**Methodology:** This study has a qualitative approach and is designed as a case study based on a single open space school. The empirical material is built upon semi-structured interviews with four teachers who works at the selected school. The empirical material from the interviews is manually transcribed and analyzed after stepwise-deductive inductive method (SDI) by using NVivo software as an analyzing tool.

**Result and conclusion:** The thesis conclude with both challenges and advantages regarding how open space schools affect pupils diagnosed with ADHD. There are two main areas that stands out:

1. The cooperation between the teachers increases the quality of the educational purpose and is crucial for the learning outcome for pupils diagnosed with ADHD.
2. Structure and predictability are a main factor in relation to meeting the needs of pupils diagnosed with ADHD, which also have a positive impact on the rest of the pupils.

These two outcomes are tied to theory and are used to develop a model describing different learning environments in open space schools. The model is searching to create an understanding of how cooperation across colleagues, and structure and predictability affects pupils with ADHD, and to what extent an open base school can distinguish from an ADHD inclusive environment to an ADHD excluding environment.

*Key words: open space school, flexible area, open area, ADHD, learning enviroment, open space school enviroment.*

## Forord

Med sekken full av draumar og forventingar starta eg i 1.klasse ved ein baseskule. Det var høg læringslyd og vandring frå enkeltelevar. Trinn som skulle fungere saman. Det kravde tilpassing og tydelege rammer. Rammer som var vanskelege for nokre elevar å overhalde. Grupperomma var reservert spesialundervisning, og skiljeveggar fungerte som permanente veggjar som heldt parallellklassane fysisk åtskilde. Som nyutdanna lærar starta eg sjølv å jobbe i baseskule. Det har fått meg til å reflektere mykje over eigen skulegang. Kvifor heldt lærarane parallellklassar frå kvarandre i eit skulebygg som inviterte til fellesskapstenking? Kvifor samarbeida ikkje lærarane meir om undervisninga? Korleis var det for elevar med behov for særskilt tilrettelegging å gå i baseskule? Var lærarane medvitne den fysiske ramma dei underviste i? Desse spørsmåla dannar utgangspunktet for masterprosjektet mitt **ADHD i ein baseskule** i Praktisk Utdanningsvitenskap, studieretning spesialpedagogikk, ved Høgskulen på Vestlandet.

Å skrive masteroppgåve har vore djupnelæring av beste slag. Det har gitt meg moglegheit til å dukke inn i eit tema som på mange måtar har endra synet mitt på skulesystemet og kva eg ynskjer for framtida. Det har vore lærerikt og krevjande, og det hadde ikkje vore mogleg utan støtte frå kollegaer, vener og familie.

Først og fremst ynskjer eg å takke rektor som gav meg tilgang til caseskulen og lærarane som ja til å delta i studien. Utan dykk hadde det ikkje vore noko studie. Vidare ynskjer eg å takke rettleiaren min ved HVL, Göran Söderlund, for god støtte og hjelp på vegen. Ditt engasjement og dine skarpe tilbakemeldingar har verka motiverande og heldt meg gåande.

Tolmodet i heimen har vore stort i innspurten. Det har gjort det mogleg for meg å levere tidlegare enn planlagt. Takk for at de har stått i det, og takk til barnevaktene. Snart vert det tre born å passe.

Stord, februar 2022

*Maren Ulgenes Bore*

## Innholdsliste

<b>SAMANDRAG .....</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>II</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>INNHALDSLISTE .....</b>	<b>IV</b>
<b>1. INNLEIING .....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEMSTILLING .....	2
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN .....</b>	<b>4</b>
2.1. ELEVAR MED ADHD .....	4
2.1.1. <i>Behandling og tiltak for elever med ADHD</i> .....	6
2.2. TILPASSA OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING .....	9
2.3. EIT HISTORISK PERSPEKTIV PÅ SKULEBYGG I NOREG .....	10
2.4. BASESKULAR SOM ARENA FOR UNDERVISNING OG LÆRING .....	11
2.4.1. <i>Støy i baseskular</i> .....	12
2.4.2. <i>Tilpassa og variert undervisning i baseskular</i> .....	14
2.4.3. <i>Samarbeid og haldningar i lærarkollegiet i baseskular</i> .....	15
2.5. ADHD I BASESKULE .....	16
2.6. BASESKULAR I LYS AV ORGANISASJONSTEORI .....	18
2.7. OPPSUMMERING AV TEORI OG SETT I SAMBAND MED PROBLEMSTILLING .....	21
<b>3. METODE .....</b>	<b>24</b>
3.1. VITSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	24
3.2. CASESTUDIE .....	25
3.2.1. <i>Caseskulen</i> .....	26
3.3. SEMISTRUKTURERT INTERVJU .....	29
3.4. UTVALSPROSESS .....	31
3.5. GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	33
3.6. TRANSKRIPSJON .....	33
3.7. ANALYSE I SDI METODEN .....	34
3.8. ETISKE REFLEKSJONAR OG VURDERINGAR .....	38
3.9. RELIABILITET OG VALIDITET .....	39
<b>4. RESULTAT .....</b>	<b>43</b>
4.1. DER DET ER HJARTEROM ER DET HUSROM .....	43
4.2. SAMARBEIDSVILJE SOM FØRESETNAD FOR TRINNMODELLEN .....	45
4.2.1. <i>Når fleire tenker saman kan det bli i fleire gode løysingar</i> .....	45
4.2.2. <i>Møte stakar vegen</i> .....	46
4.2.3. <i>Nokre lærarar vil dele, andre vil køyre sololøp</i> .....	47
4.2.4. <i>Når mange lærarar samarbeider, kan ansvaret smuldre ut</i> .....	47

4.3.	FLEKSIBEL, TILPASSA OG VARIERT OPPLÆRING .....	49
4.3.1.	<i>Fleksibel organisering kan fremje tilpassa opplæring</i> .....	49
4.3.2.	<i>Forventingsavklaring og faste rammer</i> .....	52
4.3.3.	<i>Einsretta undervisning er berre tilpassa nokre elevar</i> .....	53
4.3.4.	<i>Ulike innfallsvinklar på elevane kan vere ei kvalitetssikring</i> .....	54
4.3.5.	<i>Oppløvinga av å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD</i> .....	55
4.4.	OPPSUMMERING AV RESULTATA .....	56
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>58</b>
5.1.	SAMARBEID AUKAR KVALITETEN PÅ OPPLÆRINGA I BASESKULE .....	59
5.2.	I BASESKULE ER STRUKTUR OG FØRESEIELEGHEIT NØDVENDIG FOR Å TILPASSE OPPLÆRINGA .....	62
5.3.	SAMARBEID MELLOM LÆRARAR HAR BETYDNING FOR LÆRINGSMILJØET .....	64
5.4.	EIN MODELL OVER ULIKE BASESKULEMILJØ .....	66
5.4.1.	<i>ADHD-inkluderande miljø</i> .....	66
5.4.2.	<i>Strukturert solomiljø</i> .....	67
5.4.3.	<i>ADHD-ekskluderande miljø</i> .....	68
5.4.4.	<i>Relasjonelt kaosmiljø</i> .....	69
5.4.5.	<i>Kommentarar til modellen</i> .....	70
5.5.	KOMMENTARAR TIL STUDIEN SIN KVALITET .....	70
<b>6.</b>	<b>SAMANFATNING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>72</b>
6.1.	SAMANFATNING AV FUNN OG DRØFTING .....	72
6.2.	VEGEN VIDARE .....	73
<b>7.</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>75</b>
<b>8.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>81</b>
	VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE .....	81
	VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	82
	VEDLEGG 3. SKJERMBILETE FRÅ KODEARBEID I NVIVO .....	85
	VEDLEGG 4. NSD SI VURDERING AV STUDIEN .....	86
<b>9.</b>	<b>FIGURLISTE</b> .....	<b>88</b>

## 1. Innleiing

Attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, er ei nevrologisk forstyrning knytt til konsentrasjonsvanskar, hyperaktivitet og/eller impulsivitet (Helsedirektoratet, 2016; Helsenorge, 2020; Posner et al., 2020). Vanskar med konsentrasjon kan verte forsterka av visuell og auditiv distraksjon, samstundes som hyperaktivitet og impulsivitet kan gjere det vanskeleg å planlegge, organisere og gjennomføre aktivitetar. Det kan medføre vanskar knytt til sjølvregulering og sjølvstendig arbeid (ADHD Norge, 2021). Vanskar knytt til sjølvregulering og sjølvstendig arbeid vert peika på som faktorar som kan gjere skulegang i baseskule krevjande (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Vinje, 2011b; Wågø et al., 2005). Baseskulelærarar kan oppleve at dei fysiske rammene gjer det vanskeleg å legge til rette for elevar med konsentrasjonsvanskar og at arkitekturen fører til støy og andre forstyrningar som går ut over lærarar og elevar sin faglege konsentrasjon (Meland, 2015). Ein anslår at 3-5% av befolkninga har ADHD (Helsenorge, 2020; Posner et al., 2020; Ørstavik et al., 2016). Det svarar til 1 av 20 elevar i skulen. Å finne ut korleis dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule kan påverke desse elevane er formålet med denne studien. For å kunne sjå nærare dette må ein ha ei forståing av kva den fysiske ramma i baseskular inneber.

Den fysiske ramma til ein skule vert forstått som skulen sin arkitektur, utforming og planløyising, lyssetting, temperatur, lydnivå og informasjonsteknologi (Gislason, 2018). Denne ramma kan påverke korleis elevar, lærarar og fag vert organisert. I ein baseskule består den fysiske ramma av areal inndelt i "basar" som fungerer som heimeområde til ei bestemt elevgruppe. Basen er arbeidsplassen til elevgruppa og har direkte tilknytning til rom av ulik storleik som garderobe, grupperom og formidlingsrom. Basen har plass til 60-100 elevar og er prega av open og/eller transparent arkitektur som oppfordrar til variasjon i arbeidsmetodar og gruppestorleik (Jerkø & Homb, 2009; Kjølle et al., 2011, s. s. 14). Elevane har ikkje nødvendigvis fast plass i eit fast, avgrensa klasserom. I staden vert det veksla på ulike måtar å organisere elevane og nytte arealet. Det eksisterer ikkje ei norm for kva eigenskapar som gjer ein skule til baseskule, difor er breidda i utforminga av baseskular stor (Kjølle et al., 2011, s. 14-15; Vinje, 2011a). I nokre samanhengar vert omgrepet baseskule bytt ut med skule med fleksibelt areal grunna negative assosiasjonar knytt til førstnemnte (Henriksen, 2019; Vinje, 2011a). Her vert baseskule sett på som ein skule med fleksibelt areal.



Med ujamne mellomrom vert baseskular omtala med negativ ordlyd i samfunnsdebatten grunna utfordringar knytt til støy og andre forstyrringar (Vinje, 2011a). Parallelt med dette byggjer kommunar og fylkeskommunar nye skular med opne og fleksible løysingar (Aspelund & Nore, 2008; Vinje, 2013). Det vert argumentert med betre moglegheiter for tilpassa og variert undervisning, lågare kostnader til bygg og drift, samt at fleksible bygg kan bli tilpassa etter nye reformer som kan kome (Aspelund & Nore, 2008). Skulebygg er mellom anna påverka av økonomiske midlar, politikk, reformer og perspektiv frå ulike fagdisiplinar som byggteknikk, psykologi og pedagogikk. Aktørar som arkitektar, interiørdesignarar, ingeniørar, politikarar, finansfolk, konsulentar, rektorar, lærarar, elevar og føresette har ulike interesser, som kan vere motstridande (Cleveland & Fisher, 2014). Skulebygg har vist seg å engasjere og provosere, likevel er forskinga som tek føre seg baseskular i eit brukarperspektiv relativt mangelfull. Studia som er gjort handlar i hovudsak om eigenskapar ved det fysiske miljøet, og ikkje koplinga mellom dei fysiske rammene og korleis det påverkar læring, undervisning og åtferd (Cleveland & Fisher, 2014; Gislason, 2010). Forsking krev tid, kompetanse og økonomiske midlar, og kan påverke den profesjonelle integriteten til ein eller fleire av aktørane involvert. Utan tydelege føringar for kven som tek ansvar for å evaluere skulebygget i bruk, kan ulike interesser føre til at ei slik evaluering får låg prioritet (Cleveland & Fisher, 2014).

Manglande evaluering og forskning på brukarperspektivet i baseskular har motivert masterprosjektet med tema **ADHD i ein baseskule - ein casestudie**. Studien har som føremål å bidra til innsikt i korleis dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD, gjennom auga til lærarane. Studien tek føre seg ein avgrensa kontekst i form av ein enkelt baseskule og er difor å sjå på som ein casestudie.

### 1.1. Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn for val av tema og føremål vart problemstilling og tilhøyrande forskingsspørsmål:

**Korleis opplever lærarar at dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD?**

Forskingsspørsmål:

1. Korleis opplever baseskulelærarar å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD?
2. Kva fordeler opplever baseskulelærarar at elevar med ADHD kan møte i baseskule?
3. Kva utfordringar opplever baseskulelærarar at elevar med ADHD kan møte i baseskule?

Spørsmåla inneber ei undersøking av korleis dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule kan påverke elevar med ADHD, samt korleis skulen og lærarane legg til rette for elevgruppa sine behov. Studien er avgrensa til å ta føre seg problemstillinga i eit lærarperspektiv, med omsyn til ramma av masteroppgåva. For å få tak på lærarane sine perspektiv, vert det nytta personleg intervju som datainnsamlingsmetode.

## 2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil forskning på baseskular og elevar med ADHD bli presentert. Kapittelet startar med å greie ut om diagnosen ADHD for å gi ei forståing av elevgruppa som er fokus for studien. Etter dette vert bygginga av skular i Noreg sett i eit historisk perspektiv. Kapittelet held fram med å gå inn på tidlegare forskning på baseskular, før det tek for seg forskning på elevar med ADHD i baseskule. Til sist vil det bli presentert ein modell for å forstå korleis ulike rammefaktorar i skulen påverkar kvarandre, før kapittelet vert summert. På grunn av relativt lite ny forskingsbasert kunnskap om baseskular, vert artiklar og rapportar frå rådgivande organ på oppdrag frå ulike utdanningsmyndigheitar også nytta til å belyse feltet. Forskinga på ADHD i baseskule er tilsvarande mangelfull. Studiar, artiklar og rapportar som nemner elevar med konsentrasjonsvanskar vert difor nytta til å seie noko om elevar med ADHD. For å gi ei forståing av kva som er viktig for elevar med ADHD i skulen, vert det vist til lærarguiden frå interesseorganisasjonen ADHD Noreg, samt Helse Norge sitt innhald om ADHD, levert av Helsedirektoratet.

### 2.1. Elevar med ADHD

Attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, er ei nevrologisk forstyrning forbunde med konsentrasjonsvanskar, hyperaktivitet og impulsivitet (Franke et al., 2018; Posner et al., 2020; Ørstavik et al., 2016). Førekosten av ADHD varierer i ulike studiar men ein reknar med at mellom 3-5% av den norske befolkninga har ADHD, der eit fleirtal er gutar. Symptombiletet er individuelt og varierer mellom anna ut i frå alder, genetikk, fysiske- og miljømessige faktorar (Helsenorge, 2020; Posner et al., 2020; Ørstavik et al., 2016). Diagnosen vert stilt på bakgrunn av ei heilskapsvurdering av den enkelte sine tidlegare og gjeldande symptom (Helsedirektoratet, 2016; Posner et al., 2020). Symptoma må kome til uttrykk på fleire arenaer, ha vart i minst seks månader og eit eller fleire symptom må ha vore til stades før fylte 12 år i følgje den anbefalte diagnosemanualen for ADHD, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Kriteria som vert nytta i diagnostisering av ADHD består av ni punkt knytt til konsentrasjon og ni punkt knytt til hyperaktivitet og impulsivitet. Kriteria knytt til konsentrasjon inneber mellom anna ei vurdering av i kva grad ein greier å konsentrere seg om oppgåver og aktivitetar, fullføre det ein har starta på, hugse daglege gjeremål, lytte når ein vert snakka direkte til mfl. Kriteria knytt til hyperaktivitet og impulsivitet inneber mellom anna ei vurdering av i kva grad ein greier å sitte stille, vente på

tur, deltek i leik og andre aktivitetar, snakke utan å avbryte andre mfl. (American Psychiatric Association, 2013; Posner et al., 2020).

ADHD vert delt i undergrupper etter korleis symptoma kjem til uttrykk. Ein skil mellom ADHD hyperaktiv og impulsiv type, ADHD uoppmerksom type og ADHD kombinert type (American Psychiatric Association, 2013). ADHD kombinert inneber symptom knytt til både hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomheit. Kva undergruppe den enkelte høyrer til er ei vurdering som kan endre seg gjennom livet (Franke et al., 2018; Posner et al., 2020).

Utfordringar knytt til konsentrasjon, impulsivitet og hyperaktivitet er varige og kan komme til uttrykk gjennom symptomåtfærd som kan gjere ADHD særleg synleg i skulen (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014, s. 142; Helsenorge, 2020). Impulsivitet kan innebære at elevar med ADHD tek raske val og handlar utan å tenke (Helsenorge, 2020; Ørstavik et al., 2016). Det kan kome til uttrykk ved at eleven avbryter andre, har vanskar med å vente på tur, let seg raskt påverke av andre og/eller tek dårlege val.

Hyperaktivitet kan sjåast i samband med uro (Helsenorge, 2020; Ørstavik et al., 2016). Det kan kome til uttrykk ved at eleven er høg på energi, leiker støyande leik, har indre uro, er rastlaus og/eller har vanskar med å sitte stille. Konsentrasjonsvanskar kan innebære at elevar med ADHD vert enkelt avleia (Ørstavik et al., 2016). Det kan kome til uttrykk ved at eleven gløymer tida, bøker og utstyr, hoppar mellom aktivitetar, har vanskar med å setje i gong og gjennomføre skularbeid, ta i mot beskjedar, følgje med i undervisninga og bidra i prosjekt- og gruppearbeid (Helsenorge, 2020; Ørstavik et al., 2016). Symptomåtfærd på ADHD kan ha negativ innverknad på skuleprestasjonar (DuPaul et al., 2014, s. 142; Jangmo et al., 2019).

Elevar med ADHD har lågare karakterar og større fråfall i vidaregåande skule enn gjennomsnittet. Dette kan forplante seg vidare i vaksenlivet i form av arbeidsledigheit, arbeidsuføre, utfordring med å halde på jobbar og økonomiske vanskar (DuPaul et al., 2014; Franke et al., 2018; Ørstavik et al., 2016).

ADHD opptrer ofte saman med andre tilleggsvanskar. Vanlege tilleggsvanskar er lærevanskar, angst, depresjon, søvnvanskar, sosiale vanskar, motoriske vanskar, åtferdsvanskar, Tourettes, autismspekter-forstyrningar mfl. Tilleggsvanskane kan påverke eleven si åtferd og gjere det vanskeleg å skilje mellom ADHD og tilleggsvanskane (Franke et al., 2018; Helsedirektoratet, 2016; Mueller & Tomblin, 2012; Ørstavik et al., 2016). Ein går ut i frå at to av tre elevar med ADHD har minst ein tilleggsvanske, der lærevanskar er ein

av dei vanlegaste (Ørstavik et al., 2016). Lærevanskane kan vere generelle eller spesifikke knytt til lesing, skriving, språk eller motorikk (Helsedirektoratet, 2016; Mueller & Tomblin, 2012). For nokre er lærevanskane eit resultat av underdyting grunna utfordringar med hyperaktivitet og konsentrasjon. Å kjenne til om det er hyperaktivitet og konsentrasjonsvanskar som forårsakar lærevanskar, eller om det er lærevanskar som forårsakar hyperaktivitet og konsentrasjonsvanskar er sentralt for å kunne setje inn rette tiltak (Helsedirektoratet, 2016).

Den store variasjonen i symptomuttrykk og tilleggsvanskar hos menneske med ADHD har ført til at mange i dag snakkar om individuell funksjon over diagnose i tråd med Research Diagnostic Criteria (RDoC). RDoC er eit initiativ frå National Institute of Mental Health for å flytte fokus vekk frå diagnose og over på åtferd og nevrobiologiske mål (Sonuga-Barke, 2014). Dette inneber eit perspektivskifte der individuell funksjon vert viktigare enn kategoriske diagnoser. Føremålet med dette perspektivskiftet er mellom anna at det skal bidra til å auka forståinga av ulike lidningar og korleis variasjonar i åtferd kan gi utslag i psykiske utfordringar.

#### 2.1.1. Behandling og tiltak for elevar med ADHD

Behandling av ADHD handlar om å førebyggje uheldig utvikling og gi verktøy som gjer det mogleg å leve med symptoma. Aktuell behandling kan variere ut i frå alder og kan mellom anna innebere informasjon og opplæring, foreldretreningsprogram, medikamentell behandling, trening i sosiale ferdigheitar, kognitiv åtferdsterapi, nevrofeedback, ernæring og tiltak i skule og barnehage (Franke et al., 2018; Helsedirektoratet, 2016; Hodgson et al., 2014; Posner et al., 2020). Etersom ADHD opptreer ulikt, må behandlinga ta utgangspunkt i den enkelte sine symptom (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014, s. 146; Helsenorge, 2020; Ørstavik et al., 2016). Det vert anbefalt å nytte ei multimodal tilnærming der ein kombinerer ulike behandlingstiltak for best effekt (DuPaul et al., 2014; Franke et al., 2018; Posner et al., 2020; Ørstavik et al., 2016). Informasjon og opplæring, foreldretreningsprogram, kognitiv åtferdsterapi, medikamentell behandling og tiltak i skule vert utdjupa her.

Informasjon og opplæring vert anbefalt som første tiltak ved diagnostisering av ADHD (Helsedirektoratet, 2016). Det handlar om å gi innsikt i resultatet etter utredning og

diagnostisering, samt seie noko om korleis ADHD kan påverke kvardagen. Informasjon og opplæring bør inkludere den som vert diagnostisert samt andre nære tilknytingspersonar. Informasjon og opplæring kan bidra til forståing av symptoma og eventuelle vanskar. Det kan gjere det enklare å vurdere tiltak som kan bli testa i kvardagen. Informasjon og opplæring inneber opplysning om rettar, støtteordningar og relevante tiltak, samt kor ein kan søke meir informasjon. Den nasjonale interesseorganisasjonen ADHD Noreg vert nytta som ressurs for personar med ADHD og pårørande (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016).

Foreldretrening er eit behandlingstiltak som er retta mot føresette til barn med ADHD under 12 år (Posner et al., 2020). I Noreg anbefaler ein utprøving av foreldretreningsprogram på førskulebarn og barn i tidleg skulealder (Helsedirektoratet, 2016). Foreldretreningsprogram kan bidra til å redusere åtferdsvanskar og lære barn med ADHD strategiar for å fungere betre i kvardagen (Helsedirektoratet, 2016; Hodgson et al., 2014). Etersom symptomåtfærd knytt til ADHD kan likne åtferdskarakteristikkar knytt til åtferdsforstyrningar, er det usikkerheit knytt til effektiviteten av foreldretreningsprogram (Helsedirektoratet, 2016).

Kognitiv åtferdsterapi er ei form for kognitiv trening der ein øver på strategiar for å forbetre evna til sjølvregulering og merksemd, og såleis auka kjensla av å meistre livet og kvardagen (Aadil et al., 2017). Føremålstenlege strategiar kan gjere det enklare å styre eigne impulsar og regulere seg sjølv slik at ein greier å fullføre oppgåver (Aadil et al., 2017). Det kan til dømes handle om å øve inn og utvikle strategiar for å organisere livet og styre tida si (Antshel et al., 2014). Kognitiv åtferdsterapi har vist seg å kunne forbetre kognitive funksjonar og dempe symptom hos ungdom og vaksne med ADHD. Effektane av kognitiv åtferdsterapi har vist seg å vere mindre hos barn, men metoden vert sett på som lovande for ungdom og vaksne (Antshel et al., 2014; Helsedirektoratet, 2016).

Medikamentell behandling av ADHD er eit vanleg behandlingstiltak i Noreg som inneber utprøving av legemiddel for å betre symptoma på ADHD (Ørstavik et al., 2016). Førstevalet ved medikamentell behandling er sentralstimulerande middel (Franke et al., 2018; Helsedirektoratet, 2016; Posner et al., 2020). Det vert knytt ei rekkje biverknadar til bruk av legemiddel. Mellom anna fatigue, søvnevanskar, hovudverk, humørsvingingar, redusert appetitt, kvalme og utfordringar knytt til tarm og avføring (Franke et al., 2018; Posner et al., 2020). Ved utprøving av legemiddel mot ADHD må biverknadane bli vurdert opp mot fordelane (Helsedirektoratet, 2016). Medikamentell behandling gir best effekt i kombinasjon

med andre behandlingstiltak (Franke et al., 2018; Posner et al., 2020). Legemiddel kan dempe symptomåtfærd på ADHD men bidreg ikkje til utviklinga av ferdigheit. Bruk av legemiddel kan såleis sjåast på som behandling som kan gjere andre tiltak effektive (Franke et al., 2018). Biverknader, avgrensa effekt og risiko for misbruk gjer at det vert peika på behovet for meir forskning på området (Posner et al., 2020; Vogt & Lunde, 2018). Vogt og Lunde (2018) uttrykker at kunnskapsgrunnlaget bak medikamentell behandling er svakt, og meiner det er behov for meir sosialt orienterte behandlingstiltak. Jangmo et al. (2019) uttrykker at medikamentell behandling kan gi gode kortidseffektar på mellom anna kognitive funksjonar som reaksjonstid, arbeidsminne og strategidanning. Det kan ha positive effektar på skuleprestasjonar, og vert mellom anna knytt til høgare gjennomsnittleg karakterar og mindre fråfall i vidaregåande skule (Jangmo et al., 2019; Posner et al., 2020). Jangmo et al. (2019) understrekar kor viktig det er å oppdage og behandle ADHD på eit tidleg stadium for å redusere den store negative påverknaden det kan ha på skuleprestasjonar. På grunnlag av dette må bruk av legemiddel bli vurdert ut i frå fordelar og ulemper, samt moglege risikofaktorar ved å ikkje nytte medisinar (Helsedirektoratet, 2016). Det kan til dømes handle om tilleggsvanskar, utanforskap, ulykker og kriminalitet (DuPaul et al., 2014, s. 190).

Tiltak i skulen har som mål å hjelpe elevar med ADHD å meistre skulekvardagen fagleg og sosialt, og er eit av dei viktigaste og vanlegaste behandlingstiltaka for born og ungdom med ADHD (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016). For nokre elevar med ADHD kan det vere nødvendig med støtte og tilrettelegging gjennom heile skuledagen. Andre kan greie seg med små tilpassingar for å få behova sine ivaretatt (ADHD Norge, 2021). Mange elevar med ADHD har behov for tiltak som sørgjer for struktur og føreseielegheit (ADHD Norge, 2021; Mulligan, 2001; Murphy, 2005; Sanne & Flatén, 2012; Statped, u.å.). Det kan verke tryggleikskapande, bidra til færre feilval, samt at ein hugsar avtalar og ting. Å skape struktur og føreseielegheit kan innebere at eleven blir gjort kjent med forventingane i ulike situasjonar og får innsikt i kva tid, kvar hen, kven med og kva som skal skje (Sanne & Flatén, 2012; Statped, u.å.). Det kan omhandle tiltak som vekeplanar, dagsplanar og time-for-time planar, fast plass i fast klasserom, tydelege beskjedar, avklarte reglar, tydelege oppgåver, individuelle avtalar, konsekvente grenser og førebuing på overgangar (ADHD Norge, 2021; Mulligan, 2001; Sanne & Flatén, 2012; Statped, u.å.). Elevar med ADHD kan trenge kontinuerlege påminningar, hjelp til å halde kontroll på tidsfristar og organisere og strukturere arbeid (ADHD Norge, 2021). For å unngå at elevar med ADHD vert distrahererte, kan det vere nyttig å fjerne unødvendige stimuli frå omgivingane. Det kan innebere tiltak som

å fjerne støyande plakatar, redusere innsyn og lyd frå omliggande klasserom, hjelpe til med å halde pulten ryddig og sørgje for at eleven har ei plassering i klasserommet som bidreg til å halde fokus (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.). For elevar med ADHD er det spesielt viktig med nær og tett kontakt til få, stabile lærarar som tek omsyn til dagsform og tilpassar forventningane deretter. Læraren må vere i førekant og sørgje for å spele på interesser, gi hyppig tilbakemelding og ta omsyn til læringsstil for å fremje motivasjon og uthald. Eleven må kjenne seg trygg på at læraren ynskjer ein vel og at avtalar vert følgt opp fortløpande (ADHD Norge, 2021; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.). For elevar med ADHD kan relasjonen til læraren vere ein motivasjonsfaktor og årsak til at eleven greier å gjennomføre skulegangen. Difor rår ADHD Norge (2021) til at lærar eller elev bør byte klasse dersom kjemien er dårleg.

Forskinga på ikkje-medisinske behandlingstiltak for ADHD er tvitydige, det inneber behov for meir forskning på området. Forståinga av naturen og årsaka til ADHD har vore i endring dei siste 10 åra. Den nye forståinga kan utfordre dei prosedyrane og behandlingstiltaka ein har i dag (Posner et al., 2020). Posner et al. (2020) peikar på at vidare forskning kan bidra til å forbetre og utvikle behandlingstiltak som treff betre og gjer det mogeleg å skreddarsy intervensjonar til den enkelte sine individuelle behov (Posner et al., 2020).

## 2.2. Tilpassa opplæring og spesialundervisning

Alle elevar i norsk skule har rett på å få opplæringa tilpassa sine føresetnader (Opplæringslova, 1998). Tilpassa opplæring omfattar den tilrettelegginga skulen gjer for å sikre elevane best mogleg utbyte av opplæringa innanfor det ordinære tilbodet. Føresetnadene til elevane avhenger av bakgrunn, erfaringar, haldningar og behov. Å møte elevane sine føresetnader og sørgje for likeverdige moglegheiter til læring og utvikling, kan mellom anna innebere tilpassing av arbeidsmetodar, oppgåver og ressursar, organisering, vurdering og i arbeid med det fysiske miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringslova (1998) fastslår at «skulane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast slik at det er teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane». Det inneber at dei fysiske rammene skal vere tilpassa elevane og ta omsyn til eventuelle funksjonsnedsettingar. Dersom miljøet ikkje er i tråd med dei faglege normene som er tilrådd av fagmyndigheitene må det dokumenterast at miljøet likevel er læringsfremjande og er tilfredsstillande for helsa og trivnaden til elevane (Opplæringslova, 1998). Elevar som ikkje har tilstrekkeleg utbyte av den tilpassa opplæringa



som skjer innanfor det ordinære tilbudet har rett på spesialundervisning. Spesialundervisning skal sørge for at elevane som treng det har eit forsvarleg utbyte av opplæringa gjennom ein individuell utviklingsplan (Opplæringslova, 1998).

Tilpassa opplæring er ein rett, men også eit viktig behandlingstiltak for elevar med ADHD. Symptomåtfærd knytt til ADHD kan som nemnt medføre funksjonsvanskar i skulen (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Helsedirektoratet, 2016). Vanskar med konsentrasjon, tilarbeiding og organisering av informasjon kan gjere læring og tileigning av ny kunnskap vanskeleg (Helsedirektoratet, 2016). Det kan gjere tilpassa opplæringa avgjerande for om elevar med ADHD lukkast i skulen (ADHD Norge, 2021). For nokre elevar med ADHD er den tilpassa opplæringa som skjer i klasserommet tilstrekkeleg for eit forsvarleg utbyte av opplæringa. For andre kan det vere behov for meir støtte og tilrettelegging gjennom spesialundervisning. Den tilpassa opplæringa må ta utgangspunkt i den enkelte sine symptom og kan innebere tilpassing av det fysiske miljøet, arbeidsmetodar, organisering, ressursar, hjelpemiddel og/eller anna slik at elevar med ADHD er i stand til å møte krava dei vert stilt (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016; Imeraj et al., 2013).

### 2.3. Eit historisk perspektiv på skulebygg i Noreg

På 1970-talet skaut bygginga av opne skular fart i Noreg. Inspirasjonen var henta frå USA og innebar opne skulelandskap med plass til meir enn ein klasse. Målet med dei nye skulebygga var eit meir fleksibelt opplæringstilbod med moglegheit til å organisere elevane i mindre eller større grupper i same rom etter behov (Vinje, 2013). Etter kort tid oppdaga ein at dei opne skulelandskapa ikkje verka etter intensjonane om fridom og spontanitet. Saman med pedagogiske utfordringar, medførte utfordringar knytt til akustikk, støy og andre forstyrningar at skulane blei bygd om til mindre opne løysingar. I laupet av 80-talet var dei fleste opne skulebygga bygd om til å likne på tradisjonelle klasseromskular med avgrensa klasserom med plass til 28-30 elevar (Jerkø & Homb, 2009; Vinje, 2013).

Seint på 90-talet kom reforma L97, og seinare LK06, med vektlegging av ansvar for eiga læring, prosjektarbeid og elevstyrte arbeidsformer, tilpassa og variert undervisning (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996; Kunnskapsdepartementet, 2006). Reformene la ikkje føringar for korleis skulebygg skulle sjå ut, men for å kunne realisere dei pedagogiske føringane, oppfatta mange det som nødvendig med

undervisningslandskap (Aspelund & Nore, 2008; Jerkø & Homb, 2009). Resultatet var ei oppblomstring av skular med opne og fleksible areal, omtala som baseskular (Vinje, 2011a). Intensjonen bak baseskular var å kunne tilpasse og variere undervisninga ved å nytte ulike gruppestorleikar og arbeidsmetodar i eit fleksibelt areal, og såleis møte krava til dei pedagogiske føringane i reformene (Aspelund & Nore, 2008).

Baseskular og opne skular har gjennom tida fått ein del negativ mediemerksemd (Vinje, 2011a). Det kan vere ei årsak til at mange i dag nyttar «skule med fleksibelt areal» om skulebygg som kan brukast på ulike måtar av elevgrupper med varierende storleik. I dag er baseskular ei føretrekt løysing for mange skular. Årsaka til dette kan vere at fleksible areal kan bli forma etter strukturelle endringar og framtidige reformer, samstundes som denne type skulebygg kan vere meir arealeffektive enn tradisjonelle klasseromskular. På kort sikt kan skulebygget vere mindre kostnadskrevjande å byggje, samstundes som det kan innebere lågare driftskostnadar på lang sikt (Aspelund & Nore, 2008). I 2015 blei det estimert at 11-12 prosent av skulane i Noreg er baseskular, med ei hovudvekt i dei store byane Oslo, Bergen og Trondheim (Henriksen, 2019). Intensjonen bak baseskular kan samsvare understrekinga av behovet for tilpassa og variert undervisning i Kunnskapsløftet 2020. Kunnskapsløftet 2020 peikar på tilpassing gjennom arbeidsformer og metodar, bruk av læremiddel, organisering og i arbeid med læringsmiljø. Det vert oppfordra til bruk av varierte læringsareal for å fremje motivasjon og lærelyst hos elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å ta i bruk ulike gruppestorleikar og arbeidsmetodar i varierte undervisningsareal, kan ein møte desse føringane.

#### 2.4. Baseskular som arena for undervisning og læring

Dette kapittelet tek føre seg baseskular som arena for undervisning og læring. Innleiingsvis vert undervisning i baseskular omtala generelt. Vidare vert forskning på baseskular presentert gjennom tre inndelingar etter aktuell forskingslitteratur. Den første inndelinga er støy, eit sentralt argument mot baseskular. Den andre inndelinga er tilpassa og variert undervisning, ein av intensjonane bak bygging av baseskular. Den tredje og siste inndelinga er samarbeid og haldningar i lærarkollegiet, ein viktig faktor for utnytting av arealet i baseskular.

I baseskular går undervisninga føre seg i basar med open og/eller transparent arkitektur. Baseskular er ulike i utforming og bruk, men består ofte av eit større rom som leiar ut til

fleire mindre rom. Basen er arbeidsplassen til elevgruppa, men elevane høyrer ikkje nødvendigvis til eit fast klasserom som ved tradisjonelle klasseromskular (Jerkø & Homb, 2009; Kjølle et al., 2011). Ettersom basen vert delt av elevgrupper på opp til 60-100 elevar, krev det samarbeid mellom lærarane om organisering og romval (Henriksen, 2019; Vinje, 2011a). Nokre baseskular vert drifta etter tradisjonell pedagogikk, sjølv om undervisninga ikkje går føre seg i tradisjonelle klasserom (Henriksen, 2019). Ettersom baseskular er ulike i utforming, er praksisen ulik frå skule til skule ut i frå det arealet som er tilgjengeleg. Skildring av den konkrete baseskulen i fokus for denne studien er å finne under 3.2. Casestudie.

#### 2.4.1. Støy i baseskular

Støy vert trekt fram som ei sentral utfordring og argument mot baseskular (Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Shield et al., 2010; Sigurdardottir et al., 2021; Vinje, 2011a, 2013). Støy kan ha negativ påverknad på merksemd, konsentrasjon og hukommelse. Det kan verke distraherande, gjere det vanskeleg å høyre kva som vert sagt, gi ei kjensle av å bli overvaka og føre til at lærarar og elevar mistrivast i skulekvardagen (Meland, 2015; Shield et al., 2010). For å sikre universell utforming av skulebygg, må støynivået vere på eit nivå som gjer at elevar med syns- eller hørselshemming og utfordringar knytt til konsentrasjon er i stand til å følgje undervisninga. Universell utforming er naudsynt for å kunne tilpasse opplæringa (Jerkø & Homb, 2009).

Fleire studiar finn støy i baseskular (Jerkø & Homb, 2009; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Shield et al., 2010; Vinje, 2011b). Nokre studiar finn at lærarar og elevar opplever støynivået som likt i baseskular og tradisjonelle klasseromskular (Jerkø & Homb, 2009; Sigurdardottir et al., 2021). I tradisjonelle klasseromskular vert støy avgrensa til eit klasserom på inntil 28-30 elevar. I baseskular med større og meir opent areal kan lyd få større rekkevidde og dermed kunne tenkast å påverke fleire enn i tradisjonelle klasseromskular. Årsaka til støy i baseskular kan vere manglande lyddemping og svakheiter ved planløysinga til skulebygga (Jerkø & Homb, 2009). Det kan føre til støy ved gjennomgangstrafikk og bruk av enkelte rom i basen. Det kan avgrense lærarane sine moglegheiter til å gjennomføre den undervisninga dei ynskjer utan å forstyrre andre elevgrupper ved basen (Jerkø & Homb, 2009). I nokre studiar peikar lærarar på disiplin og organisering som årsaka til støy og ikkje uheldige rammefaktorar som manglande lyddemping, dårleg planløysing og elevar med åtferdsvanskar (Glesnes, 2021;

Jerkø & Homb, 2009). I følge Gislason (2010) spelar fleire faktorarar inn på kor vidt eit skulebygg verkar som arena for undervisning og læring. Det inneber at manglande lydemping og dårleg planløyising aleine ikkje kan sjåast på som årsaka til støy i baseskular.

Utfordringar knytt til støy i baseskular kan verte redusert ved hjelp av lydempande tiltak (Shield et al., 2010). Fysiske tiltak som kan sørgje for betre lydemping kan vere reduksjon i mengda basar, større avstand mellom basar, tilstrekkeleg areal per elev og lydemping i tak (Shield et al., 2010). Det kan også vere nyttig at skulen er einig om elevane sine bevegelsesmønster og tidspunkt for ulike aktivitetar, handhevar reglar likt, og involverer dei føresette i skulen sin praksis (Roper & Nolan, 1978). Fysiske tiltak kombinert med god klasseleiing kan bidra til å redusere forstyrring frå andre klasserom og minimere dei negative effektane støy kan ha på læringsutbyttet til elevane (Shield et al., 2010).

Støy i riktig form treng ikkje å påverke elevane si læring negativt (Söderlund et al., 2007; Weinstein & Weinstein, 1979). I ein studie fann ein at elevane sin lesedugleik ikkje vart påverka av jamn bakgrunnsstøy. Elevar med låge prestasjonar var like lite påverka som elevar med høge prestasjonar (Weinstein & Weinstein, 1979). I ein annan studie fann ein at jamn bakgrunnsstøy i form av white noise kan verke positivt inn på dei kognitive funksjonane til elevar med ADHD. Det kan fremje konsentrasjon og bidra til betre prestasjonar ved å gjere elevar med ADHD i stand til å oppfatte signal dei vanlegvis ikkje ville ha oppfatta (Söderlund et al., 2007). På tampen av 2022 blei koplinga mellom jamn bakgrunnsstøy og ADHD fanga opp av tradisjonelle medier etter at namnemerket «brown noise» og «white noise» hadde vekse seg store på TikTok. Under taggane med same namn finn ein videosnuttar som viser korleis menneskjer med ADHD reagerer på å høyre brun og kvit støy for første gong. Mange uttrykker begeistring og fortel at dei opplever at det roer ned hjernen og bidreg til at dei greier å konsentrere seg betre (Morris, 2022).

Støy kan vere ei utfordring i baseskular (Meland, 2015; Shield et al., 2010; Sigurdardottir et al., 2021; Vinje, 2011b, 2013). Det er usikkert om det er meir støy i baseskular enn i tradisjonelle klasseromskular (Jerkø & Homb, 2009; Sigurdardottir et al., 2021). Støy kan vere ei utfordring på grunn av organisering, mangel på disiplin og lydemping, samt svakheiter ved planløyisinga til skulebygget (Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009). Det finst fleire tiltak som kan bidra til lydemping for å redusere støy i baseskular (Shield et al., 2010). Det er ikkje mogleg å konkludere eintydig om støy i baseskular, men det kan sjå ut for at det

er eit problem som er påverka av fleire faktorar enn dei fysiske rammene (Gislason, 2010). Støy er interessant i dette høvet som følgje av at elevar med ADHD er særleg sårbare ovanfor distraksjonar (Helsenorge, 2020; Ørstavik et al., 2016). Samstundes viser forskning at jamn bakgrunnsstøy kan verke positivt inn på dei kognitive funksjonane til elevar med ADHD, medan menneskjer med ADHD framsnakkar verknaden av brun og kvit støy på TikTok (Morris, 2022; Söderlund et al., 2007).

#### 2.4.2. Tilpassa og variert undervisning i baseskular

Nokre studiar finn større variasjon i oppgåver og gruppeinndeling ved baseskular enn ved tradisjonelle klasseromskular (Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016). Dei fysiske rammene kan gi større valfridom med omsyn til læringsmiljø samstundes som det kan mogleggjer fleksibel gruppeinndeling (Glesnes, 2021; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016). Arkitekturen i baseskular kan oppfordre lærarane til å ta i bruk nye metodar, samarbeide og dele med kvarandre (Sigurdardottir et al., 2021). Fleksible grupper, tett teamsamarbeid, og variasjon i metodar og læringsmiljø kan bidra til differensiert og tilpassa opplæring. Dette er i tråd med intensjonen bak baseskular om auka fleksibilitet og betre moglegheiter for tilpassa opplæring gjennom variasjon av arbeidsmetodar og gruppestorleikar i fleksible læringsareal (Aspelund & Nore, 2008; Jerkø & Homb, 2009)

Andre studiar finn ikkje støtte for argumentet om auka fleksibilitet og betre tilpassa opplæring i baseskular. I motsetnad finn ein dei fysiske rammene avgrensande for metodefridommen og moglegheita for å tilpasse og variere undervisninga (Meland, 2015; Vinje, 2011b, 2013). Det vert peika på vanskar med å oppretthalde ro og orden, vere ein synleg vaksen, ha oversikt over elevarbeid, legge til rette for ulike behov, unngå at nokon gøymer seg vekk og handtere overgangssituasjonar der ein byter mellom aktivitetar (Vinje, 2011b). Dei fysiske rammene i baseskular kan gjere det vanskeleg for lærarar og elevar å konsentrere seg om fagleg innhald grunna støy og andre distraksjonar (Meland, 2015). Rutinane for å følgje opp elevar kan vere dårlege, og lærarar kan oppleve det som utfordrande å tilpasse opplæringa til elevar med konsentrasjonsvanskar (Fosse & Solhaug, 2008; Meland, 2015; Vinje, 2011b). Dette kan forklare kvifor skuledagen i baseskule kan vere krevjande for elevar som er ukonsentrerte, som ikkje er sjølvregulerte eller greier å arbeide sjølvstendig (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Vinje, 2011b; Wågø et al., 2005). I ein studie av tilpassa opplæring i baseskular opplevde elevane med låge prestasjonar

tilpassinga som mest negativ (Fosse & Solhaug, 2008). Studiar av prestasjonar finn ikkje signifikant forskjell i elevane sine prestasjonar når ein samanliknar baseskular og tradisjonelle klasseromskular (Gislason, 2018; Hattie, 2018; Sanders & Wren, 1976).

Korleis dei fysiske rammene i baseskular påverkar moglegheita for tilpassa og variert undervisning er todelt. Nokre studiar finn at dei fysiske rammene avgrensar metodefridommen og står i vegen for moglegheita for å tilpasse og variere undervisninga, medan andre finn det motsette (Glesnes, 2021; Meland, 2015; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Vinje, 2011b, 2013). Det er ikkje signifikant forskjell mellom prestasjonane til elevane i baseskule og tradisjonell klasseromsskule, men i ein studie opplevde elevar med låge prestasjonar tilpassinga av opplæringa som mest negativ (Fosse & Solhaug, 2008; Gislason, 2018; Hattie, 2018; Sanders & Wren, 1976). Ut i frå dette kan ein ikkje konkludere eintydig om tilpassa opplæringa i baseskular. Tilpassa og variert undervisning i baseskular er interessert i dette høve ettersom mange elevar med ADHD vil ha behov for tilrettelegging i skulen (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016). Det er tenkeleg at elevar med ADHD er ekstra sårbare for mangel på variasjon og tilpassa undervisning og såleis kan kome dårleg ut ved mangel på det.

#### 2.4.3. Samarbeid og haldningar i lærarkollegiet i baseskular

Samarbeid mellom lærarar er ein viktig føresetnad for å nytte arealet i baseskular effektivt (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2009, 2010; Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Vinje, 2011a). Samarbeid kan fremje elevane si læring og sikre skulen sin effektivitet (Hattie, 2018; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Baseskulelærarar samarbeider meir enn lærarar i tradisjonelle klasseromskular (Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Sigurdardottir et al., 2021), og er i større grad villige til å gi slepp på autonomi til fordel for tettare samarbeidsrelasjonar (Vinje, 2013). Dei fysiske rammene i baseskular oppfordrar, og i nokre tilfelle tvingar lærarane til å samarbeide (Gislason, 2009; Glesnes, 2021; Sigurdardottir et al., 2021). Samstundes som samarbeid mellom lærarar er positivt for elevane si læring og skulen sin effektivitet, kan det også opplevast som positivt for lærarane i den grad det avlastar den enkelte lærar (Glesnes, 2021; Karlsen, 2019).

Felles kulturforståing og positive haldningar i lærarkollegiet er andre viktige føresetnadar for baseskular sin effektivitet (Donohoo et al., 2018; Sanders & Wren, 1976). Lærarar med felles

kulturforståing og tru på skulen sin praksis kan fremje kvaliteten på læring hos elevane (Donohoo et al., 2018). Positive haldningar kan påverke trivnaden og gjere at elevar ved baseskular presterer minst like bra som elevar ved tradisjonelle klasseromskular (Sanders & Wren, 1976). I media finn ein ei klar negativ framstilling av baseskular der lærarar og føresette står fram som negative, medan dei fleste skuleeigarar og skuleleiarar står fram som positive (Vinje, 2011a). Fleire studiar finn negative haldningar knytt til baseskular blant lærarane i tråd med framstillinga i media (Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Vinje, 2013). Andre studiar finn positive haldningar blant lærarane (Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2016). Dei negative haldningane vert sett i samband med mangel på kompetanse i å undervise i moderne skulebygg (Meland, 2015) og proaktiv klasseleiing (Kjørstad, 2011). Fleire studiar peikar på viktigheita av tid og opplæring i å undervise i skulebygg med fleksible areal (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2018; Grannäs & Stavem, 2021; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Dette kan tyde på at dei negative haldningane har samanheng med mangel på informasjon og kompetanse i korleis ein kan drive undervisning i baseskular.

Samarbeid mellom lærarar kan sjå ut til å vere høgare prioritert i baseskular enn i tradisjonelle klasseromskular (Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Sigurdardottir et al., 2021; Vinje, 2013). Samarbeid kan fremje skulen sin effektivitet og bidra til auka læringsutbyte hos elevane, samstundes kan det verke avlastande på den enkelte lærar (Glesnes, 2021; Hattie, 2018; Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Negative haldningar knytt til baseskular kan påverke skulen sin effektivitet og kan sjå ut til å vere knytt til mangel på tid og opplæring til å undervise i skulebygg med fleksible areal (Karlsen, 2019; Meland, 2015; Sanders & Wren, 1976). Samarbeid og haldningar i lærarkollegiet er interessant i dette høve ettersom elevar med ADHD treng stabile og trygge lærarar som er kjent med den enkelte sine vanskar og behov for tilrettelegging (ADHD Norge, 2021). Samarbeid kan bidra til at alle lærarane er kjent med den enkelte elev sine behov og sørgjer for tilrettelegging i alle fag. Positive haldningar er viktig for å gi eleven tru på egne evner og moglegheiter til å meistre skulekvardagen.

## 2.5. ADHD i baseskule

Utfordringar med konsentrasjon, sjølvregulering og sjølvstendig arbeid kan gjere det krevjande å gå i baseskule (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Vinje,

2011b; Wågø et al., 2005). Årsaka til det kan vere støy og andre forstyrringar som gjer det vanskeleg å konsentrere seg om fagleg innhald (Kjørstad, 2011; Meland, 2015), dårleg oppfølging (Fosse & Solhaug, 2008), romorganisering, vandring og transparens (Kjørstad, 2011), mangel på skjerming, struktur og føreseielegheit (Wågø et al., 2005), samt mangel på tilpassa opplæring (Meland, 2015; Vinje, 2011b). Utfordringar med konsentrasjon, sjølvregulering og sjølvstendig arbeid er typisk symptomåtfærd for elevar med ADHD (ADHD Norge, 2021).

Elevar med ADHD har fem gongar så stort sannsyn for å vere medisinert dersom dei går i baseskule samanlikna med klasseromsskule (Vik et al., 2001). Ei forklaring på det kan vere at dei fysiske rammene i baseskular gjer at fleire elevar med ADHD treng medikamentell behandling. Ei anna forklaring kan vere at symptomåtfærd på ADHD er meir synleg i baseskular, som såleis fører til at fleire vert oppdaga og utreia (Vik et al., 2001). I Vinje (2011b) si spørjeundersøking i Osloskulen hausten 2010 opplever baseskulelærarane at dei fysiske rammene gjer det vanskelegare å tilpasse undervisninga til elevar med konsentrasjonsvanskar enn kva lærarar i klasseromskular opplever. Vinje (2011b) knyter dette funnet til Vik et al. (2001) og meiner det er grunnlag for å seie at dei fysiske rammene i baseskular gjer det vanskelegare for elevar med ADHD å lukkast i skulen. Opplevinga av å ikkje meistre fører til meir problemåtfærd og fleire tilvisingar til pedagogisk-psykologisk teneste(PPT) for utredning (Vinje, 2011b).

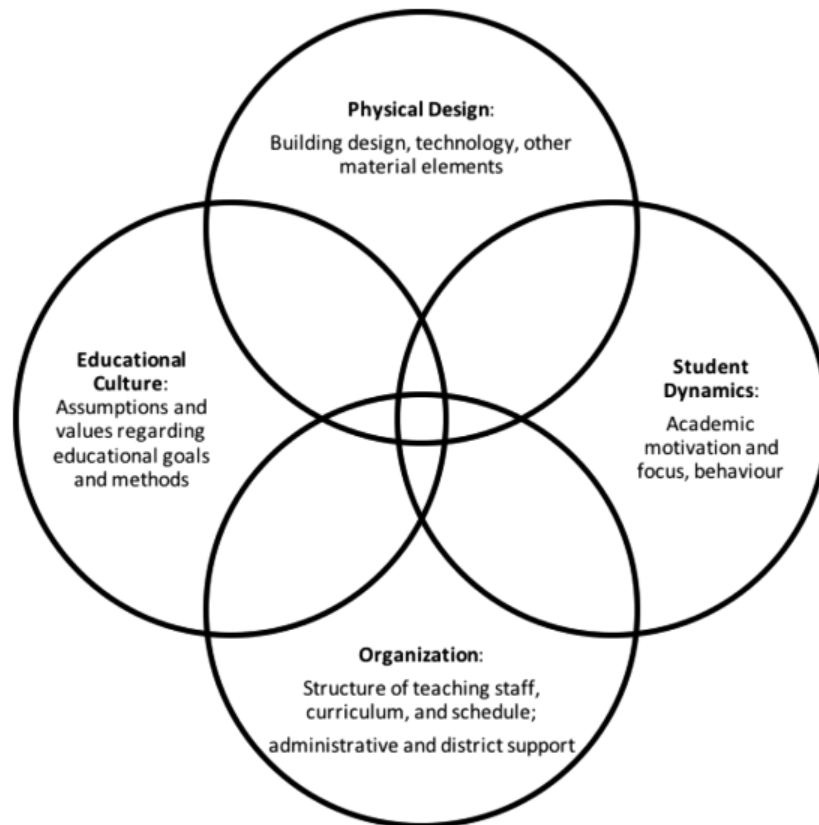
Fleire studiar peikar på manglande forskning på samanhengen mellom dei fysiske rammene i baseskular, undervisning og læring (Cleveland & Fisher, 2014; Gislason, 2009; Grannäs & Stavem, 2021). Det medfører ein usikkerheit kring korleis dei fysiske rammene og organiseringa i baseskular påverkar læringsutbyttet til elevane. Det vert også peika på mangelfull forskning på effektive klasseromstiltak for elevar med ADHD (Harrison et al., 2019). I ein metaanalyse vert det identifisert fire typar klasseromstiltak. Tiltak knytt til endring av åtfærd, instruksjon og læring av ferdigheit, sjølvregulering og miljø. Sjølv om det vert føreslått tiltak knytt til miljø for elevar med ADHD finst det få studiar som undersøker slike tiltak (Harrison et al., 2019). Forfatarane av metaanalysen oppfordrar til meir forskning og føreslår mellom anna studiar som ser på bruk av fleksibel sitteplass, fikleleiker, ståande pult og moglegheiter for å bevege seg rundt i klasserommet (Harrison et al., 2019). Ein studie som undersøker tiltak knytt til miljø er Söderlund et al. (2007) som finn at eksponering for white noise kan styrke dei kognitive funksjonane til elevar med ADHD.



Elevar med ADHD kan ha symptomåtferd som kan gjere det utfordrande å gå i baseskule. Utfordringane kan vere forårsaka av støy og andre forstyrningar, dårleg oppfølging, romorganisering, vandring og transparens, mangel på skjerming, struktur og føreseielegheit, samt mangel på tilpassa opplæring (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Vinje, 2011b; Wågø et al., 2005). Sannsynet for å vere medisinerert mot ADHD er større i baseskule enn i tradisjonell klasseromsskule. Årsaka til det er ukjent, men det kan komme av at symptomåtferda er meir synleg eller at behovet for medisinerer i denne type skulebygg er større (Vik et al., 2001). Per i dag er det mangel på forskning på samanhengen mellom dei fysiske rammene i baseskular, undervising og læring (Cleveland & Fisher, 2014; Gislason, 2009; Grannäs & Stavem, 2021). Det inneber ein usikkerheit knytt til om utfordringane i baseskular er unike for denne type skulebygg. Det er behov for meir forskning på klasseromstiltak knytt til miljø for elevar med ADHD (Harrison et al., 2019).

## 2.6. Baseskular i lys av organisasjonsteori

Gislason (2010, 2018) meiner fleire ikkje-arkitektoniske faktorar spelar inn på kor godt eit skulebygg fungerer som setting for undervising og læring. Den fysiske ramma til skulebygget må bli sett på som ein av fleire faktorar i eit nettverk som saman skapar eit læringsmiljø. Ved å ta utgangspunkt i tidlegare forskning og egne casestudier, har Gislason (2010, 2018) vidareutvikla Owens og Valesky (2007) sin «School climate model» til sin eigen «School enviroment model» for å illustrere dette nettverket. Nettverket består av fire faktorar som påverkar kvarandre gjensidig; skulebygget sine fysiske rammer (physical design), elevdynamikk (student dynamics), organisering (organization) og pedagogisk kultur (educational culture). Skulebygget sine fysiske rammer omfattar arkitekturen, utforminga og planløyisinga til skulen, varme, lyssetting, ventilasjon, lydnivå og informasjonsteknologi som digitale skjermar, høgtalarar og nettverkstilgang. Elevdynamikk handlar om det sosiale miljøet i elevgruppa, elevane sin åtferd, fagleg motivasjon og fokus. Organisering inneber avdelingsstruktur, leiing og administrasjon, samansetning av tilsette, timeplan, læreplan og satsingsområde. Medan pedagogisk kultur omfattar haldningane og verdiane som ligger til grunn for den enkelte skule sine pedagogiske mål og metodar, samt kor vidt dei tilsette er einige om og praktiserer denne kulturen (Gislason, 2018).



Figur 1. Viser «School environment model». Frå *The whole school: planning and evaluating innovative middle and secondary schools* (s. 188) av Niel Gislason, 2018, i S. Alterator & C. Deed (Eds.), *School Space and its Occupation: Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments*. Brill.

Samsvaret mellom dei fire faktorane fysiske rammer, elevdynamikk, organisering og pedagogisk kultur avgjer kor godt eit skulebygg verkar som arena for undervisning og læring (Gislason, 2010, 2018). Det inneber at dei fysiske rammene i ein baseskule ikkje aleine avgjer læringsutbyttet til elevane, men at det også er avhengig av dei tre andre faktorane organisering, elevdynamikk og pedagogisk kultur. Modellen til Gislason (2010, 2018) kan dermed forklare kvifor nokre baseskular verkar etter intensjonane om auka fleksibilitet og moglegheiter for tilpassa og variert undervisning, medan andre ikkje gjer det. Modellen kan også forklare kvifor det er krevjande for elevar med ADHD i nokre baseskular og ikkje i andre. I denne forståingsramma har baseskular som har eit krevjande læringsmiljø utfordringar med ein eller fleire av faktorane i modellen.

For å utvikle eit godt læringsmiljø må skulebygget sine fysiske rammer (physical design) samsvare med skulen sin timeplan, læreplan og satsingsområde (organization). I baseskular kan det innebere at timeplanen tek omsyn til eigenarten til faga og sørgjer for at fag som kan innebere forstyrningar for andre elevgrupper ved basen går parallelt eller samstundes som

andre fag av same karakter. Pedagogiske mål og metodar (educational culture) må harmonere med dei fysiske rammene slik at undervisningslokalet er eigna for undervisninga som blir gjennomført. Det krev samsvar mellom den pedagogiske kulturen som ligger til grunn for dei pedagogiske måla og metodane, og skulen sine fysiske rammer og organisering. Ein sterk kultur krev lærarar som er einige om mål og metodar, har positive haldningar, prioriterer samarbeid og har tru på egne og kollegar sine evner til møte elevane der dei er. I baseskular kan det innebere at lærarane samarbeider om gruppering av elevar og kven som nyttar kva rom, til kva aktivitet og kva tid. For å lukkast med læringsmiljøet føreset det at også at elevdynamikken (student dynamics) samsvarar med den pedagogiske kulturen, organiseringa og dei fysiske rammene til skulebygget. Elevane sine måtar å lære og bli motivert på må stå i stil til dei pedagogiske måla og metodane som vert nytta i undervisninga. I baseskular kan det innebere at elevane må vere i stand til å tilpasse seg eit skulebygg med open arkitektur, med den fridommen og transparensen det inneber. Det kan krevje god sjølvregulering, struktur og disiplin (Gislason, 2018).

Baseskular med krevjande læringsmiljø kan ha utfordringar knytt til organisering, pedagogisk kultur og/eller elevdynamikk. Utfordringar knytt til organisering kan handle om at det ikkje er mogleg å gjennomføre den undervisninga ein ynskjer i dei fysiske rammene som er tilgjengeleg (Meland, 2015; Vinje, 2011b, 2013). Det kan kome av at skulen sin ynskja praksis ikkje er kome tydeleg fram for arkitektane som har designa skulen, eller at den pedagogiske kulturen som ligger til grunn for undervisninga ikkje samsvarar med organiseringa og dei fysiske rammene til skulen (Gislason, 2018). Ei konflikt mellom skulen si organisering og fysiske rammer på den eine sida og lærarane sine intensjonar og ynskje om praksis på den andre sida kan påverke læringsmiljøet negativt (Gislason, 2018; Grannäs & Stavem, 2021; Meland, 2015). Utfordringar med den pedagogiske kulturen kan handle om at lærarane ikkje har opplevd å ha blitt høyrte i prosessar knytt til nytt skulebygg. Det kan påverke lærarane si kjensle av autonomi og tillit til leiinga ved skulen (Meland, 2015). Manglande tid til omstilling og erfaring med korleis ein kan undervise i fleksible areal kan også påverke den pedagogiske kulturen og medføre låg tru på den pedagogiske praksisen baseskular oppfordrar til (Grannäs & Stavem, 2021; Karlsen, 2019; Meland, 2015). Utfordringar knytt til elevdynamikk kan handle om alder, modning, fagleg motivasjon, evne til sjølvregulering og konsentrasjon (Gislason, 2018). Elevgrupper som strevar med å tilpasse seg eit fleksibelt skulebygg kan ha utbyte av god struktur og disiplin (Jerkø & Homb, 2009).

Modellen til (Gislason, 2010, 2018) gir ei heilskapleg forståing av eit skulebygg sine fysiske rammer ved å kople dei fysiske omgivingane til organisering, pedagogisk kultur og elevdynamikk. Baseskular vert skadelidande dersom det ikkje er samsvar mellom alle faktorane i modellen. I motsetnad kan ein innbyrdes samanheng mellom faktorane føre til at baseskular fungerer godt. Samsvaret mellom faktorane kan på denne måten sjåast på som avgjerande for eit skulebygg sin suksess. Modellen kan bli nytta til å undersøkje problemstillinga i denne studien ved å sjå dei fysiske rammene opp mot dei tre andre sentrale faktorane. Ved å undersøkje problemstillinga i lys av fleire faktorar kan ein truleg betre forstå korleis skuledagen i baseskule er for elevar med ADHD.

### 2.7. Oppsummering av teori og sett i samband med problemstilling

Elevar med ADHD har symptomåtferd knytt til konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet (Franke et al., 2018; Posner et al., 2020; Ørstavik et al., 2016). Symptomåtferdane kan verte særleg synleg i skulen og kan føre til svake skuleprestasjonar og fråfall i vidaregåande skule. Det kan få store konsekvensar vidare i vaksenlivet i form av arbeidsledigheit, arbeidsuføre, utfordring med å halde på jobbar og økonomiske vanskar (DuPaul et al., 2014; Franke et al., 2018; Ørstavik et al., 2016). For å redusere den negative påverknaden ADHD kan ha på skuleprestasjonar er det viktig å oppdage og setje inn tiltak tidleg (Jangmo et al., 2019).

Medisinering og tilrettelegging i skulen er to vanlege behandlingstiltak knytt til ADHD (Helsedirektoratet, 2016; Ørstavik et al., 2016). I baseskule har elevar med ADHD større sannsyn for å vere medisinert enn i tradisjonell klasseromsskule. Årsaka til det er uklar, men moglege forklaringar kan vere at denne type skulebygg fører til auka behov for medisinering, eller at symptomåtferdane vert meir synleg og at fleire difor vert utreia (Vik et al., 2001). Elevar med ADHD kan ha symptomåtferd som gjer det vanskeleg å sitte roleg, strukturere skuledagen, ta i mot beskjedar, setje i gong og fullføre arbeid, delta i gruppearbeid, vente på tur og la vere å respondere på impulsar (ADHD Norge, 2021; Helsenorger, 2020). Det er tenkeleg at dette er symptomuttrykk som kan vere meir synleg i baseskule enn i tradisjonelle klasseromskular kor elevane har ein klasse, eit klasserom, og ein arbeidsplass. Medisinering kan dempe symptoma på ADHD, men bidreg ikkje til utvikling ikkje dugleikar. Til det er det behov for fleire tiltak (Franke et al., 2018). Tilpassa opplæring og tilrettelegging i skulen er eit av dei viktigaste tiltaka for at barn og ungdom med ADHD skal utvikle faglege og sosiale dugleikar til å meistre skulekvardagen (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016).

Tilrettelegginga i skulen må vere tilpassa den enkelte og kan ofte handle om å skape struktur og føreseielegheit, fjerne unødvendig stimuli i frå omgivnadane og etablere trygge relasjonar til få stabile lærarar (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Mulligan, 2001; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.).

I baseskular der ein vekslar mellom ulike læringsareal og gruppesamansetningar, må elevane halde ei viss oversikt over skulekvardagen (Jerkø & Homb, 2009; Kjølle et al., 2011). Det kan vere krevjande for elevar med ADHD dersom det ikkje er gjort tilpassingar for å sikre ein viss struktur og føreseielegheit. Intensjonen med baseskular er større fleksibilitet og auka moglegheiter for tilpassa og variert undervisning (Aspelund & Nore, 2008). Nokre studiar støtter denne intensjonen, medan andre finn dei fysiske rammene avgrensande for moglegheita til å tilpasse og variere undervisninga (Glesnes, 2021; Meland, 2015; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Vinje, 2011b, 2013). Nokre lærarar opplever det som spesielt vanskeleg å tilpasse opplæringa i baseskule til elevar med konsentrasjonsvanskar (Meland, 2015; Vinje, 2011b). Det kan skuldast støy og andre forstyrringar, dårleg oppfølging, romorganisering, vandring og transparens, samt mangel på skjerming, struktur og føreseielegheit (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Wågø et al., 2005). Forskinga på samanhengen mellom dei fysiske rammene i baseskular og undervisning og læring er mangelfull (Cleveland & Fisher, 2014; Gislason, 2009; Grannäs & Stavem, 2021). Ein veit også lite om effektive klasseromstiltak knytt til miljø for elevar med ADHD (Harrison et al., 2019). Ut i frå dette er det uklart kor vidt baseskular oppfyller intensjonen om auka tilpassa og variert undervisning, samt korleis det påverkar elevar med ADHD.

Støy er ei form for auditiv stimuli som vert trekt fram som ei utfordring og ein faktor som kan gjere det vanskeleg å tilpasse opplæringa i baseskular til elevar med ADHD (Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Shield et al., 2010; Vinje, 2011b, 2013). Støy kan verke avleiande og gjere det vanskeleg å konsentrere seg. Årsaka til støy i baseskular kan handle om organisering, mangel på disiplin og lydemping, samt svakheiter ved planløysinga til skulebygget (Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009). Nokre studiar knytt usikkerheit til om det meir støy i baseskular enn i tradisjonelle klasseromskular (Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009), medan andre peikar på lydempande tiltak som kan bidra til å redusere støynivået (Shield et al., 2010). Samstundes som støy og andre forstyrringar kan verke avleiande på elevar med ADHD kan brun og kvit støy ha positiv effekt på kognitive funksjonar (Morris, 2022; Söderlund et al., 2007).

Elevar med ADHD har behov for trygge og stabile relasjonar til lærarar som gjer tilpassingar etter dagsform (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Sanne & Flaten, 2012). Samarbeid, positive haldningar og felles kulturforståing vert sett i samband med kvalitet på opplæringa og kan bidra til at lærarane er samstemte og orienterte om behova til kvar enkelt elev (Donohoo et al., 2018; Hattie, 2018; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Samarbeid mellom lærarar vert også sett på som sentralt for å kunne nytte dei fysiske rammene i baseskular effektivt (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2009, 2010; Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Vinje, 2011a). Forskinga indikerer at baseskulelærarar samarbeider meir enn lærarar i tradisjonelle klasseromskular (Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Sigurdardottir et al., 2021; Vinje, 2013). Forskinga finn både positive og negative haldningar knytt til baseskular (Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Sigurdardottir & Hjartarson, 2016; Vinje, 2013). Negative haldningar kan kome av mangel på opplæring i å undervise baseskular (Karlsen, 2019; Meland, 2015; Sanders & Wren, 1976). Tid og opplæring i å undervise i skulebygg med fleksible areal vert peika på som viktig ved overgang frå tradisjonell klasseromsskule til baseskule (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2018; Grannäs & Stavem, 2021; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Positive haldningar og samarbeid mellom lærarane kan kome elevar med ADHD til gode gjennom auka kvalitet på opplæringa.

Forskingslitteraturen på baseskular og elevar med ADHD er tvitydig. Delar av litteraturen kan tyde på at det kan vere krevjande for elevar med ADHD å gå i baseskule grunna støy og andre forstyrningar. Samstundes kan intensjonen til baseskular om fleksibilitet og auka moglegheiter for tilpassa og variert undervisning harmonere godt med behovet til elevar med ADHD. Gislason (2010, 2018) sin «School environment model» kan bidra til å forklare kvifor forskinga på baseskular er motstridande. Modellen viser at eit godt læringsmiljø føreset samsvar mellom skulebygget si fysiske ramme, organisering, elevdynamikk og pedagogisk kultur. Utfordringar med ein eller fleire av faktorane påverkar læringsmiljøet som heilskap (Gislason, 2010, 2018). Føremålet med denne studien er å gi innsikt i korleis eit utval lærarar opplever at dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD. For å svare på problemstillinga skal studien undersøkje kva fordelar og ulemper baseskulelærarar opplever at elevar med ADHD kan møte i baseskule, samt korleis dei opplever å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevgruppa.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil dei metodiske vala tatt i samband med studien bli presentert.

Innleiingsvis kjem det vitskapsteoretiske perspektivet fram. Vidare vil det bli greidd ut om kvalitativ forskning og kva som kjenneteiknar ein casestudie. Under casestudie vil den aktuelle casen for studien bli trekt fram og skildra. Etter det kjem kapitlet inn på datainnsamlingsmetoden som er nytta, kvalitativt intervju. Vidare vil dei konkrete vala knytt til utval og gjennomføring bli kasta lys på, samt kva som er gjort i høve transkripsjon og analyse. Avslutningsvis vert det gjort reie for etiske vurderingar og refleksjonar, samt studien sin reliabilitet og validitet.

Metode kan sjåast på som ein systematisk framgangsmåte på veg mot eit mål (Krumsvik, 2019, s. 25). Føremålet med denne studien er å få innsikt i kva innverknad dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule har på elevar med ADHD, gjennom auga til lærarane. Etersom baseskular er ulike i utforming og bruk er det sentralt å ha ei grundig forståing av den enkelte skule for å kunne seie noko om kva innverknad dei fysiske rammene og organiseringa kan ha på elevane. For å sørgje for at studien byggjer på ei grundig forståing av praksis vart eit kvalitativt fokus på ein enkelt baseskule vurdert som best egna. Kvalitativ forskning handlar om å studere den faktiske konteksten slik den står fram eller korleis informantar ser på den. Det inneber eit djupneperspektiv med mål om god kunnskap om eit avgrensa område (Krumsvik, 2019, s. 24). Gjennom ei kvalitativt tilnærming er den menneskelege samhandlinga og meiningsskapinga det sentrale (Krumsvik, 2019, s. 24; Postholm et al., 2018, s. 113).

#### 3.1. Vitskapsteoretisk perspektiv

Denne studien tek utgangspunkt i ei hermeneutisk tilnærming til kunnskap. I hermeneutikken er målet til forskaren å få fram meiningsperspektivet til forskingsdeltakarane (Postholm et al., 2018, s. 163). Meiningsperspektivet vert utvikla ein skapande prosess mellom forskar og forskingsdeltakar der uklare og komplekse utsegn og uttrykksmåtar vert fortolka og forsøkt gitt meining. Fortolkinga har som mål å skape eit djupare meiningssinnhald enn det som er innlysande. Ei hermeneutisk tilnærming inneber at eit fenomen kan tolkast på ulike nivå, og at det difor ikkje berre finst ei sanning (Thagaard, 2018, s. 37).

I arbeid med å skape meining har forskaren med seg sine erfaringar og førforståing. Det påverkar tolkinga og resultatet som kjem fram gjennom innhenting og analyse av empirisk materiale. Det er viktig å vere bevisst på denne påverkinga, samstundes som det kan bidra til å utvide forståingsgrunnlaget for både forskar og forskingsdeltakar (Thagaard, 2018). Målet med denne studien er å få tak på dei enkelte forskingsdeltakarar sine opplevingar, tankar og kjensler på eit gitt tidspunkt. Det inneber at informasjonen som kjem fram er avhengig av tid og stad og må sjåast i lys av den konkrete konteksten den er ein del av, i tråd med hermeneutisk tilnærming (Postholm et al., 2018). Forskaren må fortolke fenomen i forhold til konteksten og fenomen vert berre sett på som meningsfulle i den konkrete konteksten.

Med dette som bakteppe var kvantitativ metode aldri aktuelt for studien sitt føremål og problemstilling. For å komme til kjernen av problemstillinga er det nødvendig å få tak på forskingsdeltakarane sine opplevingar, tankar og kjensler. Det krev ei kvalitativ tilnærming til forskingsfeltet, der meining blir til i ein skapande prosess mellom forskingsdeltakarane og forskar (Postholm et al., 2018; Thagaard, 2018).

### 3.2. Casestudie

Ein casestudie er eit type forskingsdesign som inneber studie av ein tydeleg kontekst, definert av forskaren (Krumsvik, 2019, s. 156; Postholm et al., 2018, s. 63). Denne konteksten kan til dømes vere ein kommune, ein skule eller ein klasse. For å kvalifisere som casestudie må konteksten vere av betydning for studien. Dersom konteksten ikkje er av betydning vil studien vere retta mot eit fenomen, og ikkje ein case (Postholm et al., 2018, s. 63). Denne studien er utforma som ein casestudie for å bidra til inngåande kunnskap om korleis dei fysiske rammene og organiseringa i ein enkelt baseskule verkar på skulegangen til elevar med ADHD. Målet med casestudier er å gi ei grundig forståing av ein enkelt case (Krumsvik, 2019, s. 156; Postholm et al., 2018, s. 64). Konteksten i denne studien er vurdert å vere av stor betydning for å forstå praksisen ved den konkrete skulen, og såleis kunne belyse korleis dei fysiske rammene og organiseringa i baseskule verkar på skulegangen til elevar med ADHD. Utan ei grundig forståing av dei fysiske rammene og skulen sin praksis er problemstillinga vurdert å vere vanskelegare å svare på. Det kunne vore tilfelle dersom studien hadde vore gjennomført på fleire skular.



Casestudier produserer i utgangspunktet lokal kunnskap avgrensa til den konkrete konteksten, til dømes ein enkelt skule. Tilsette, elevar og føresette ved den aktuelle skulen kan ha nytte og interesse av den lokale kunnskapen, men den kan ikkje nødvendigvis bli overført til andre skular. For å kunne overføre kunnskap er det viktig å få fram kva som kjenneteiknar den aktuelle casen (Postholm et al., 2018, s. 64). Det krev tydelege skildringar og gode argument for kvifor kunnskapen kan bli overført frå den spesielle konteksten til ein anna spesiell kontekst. Tydlege skildringar og gode argument kan gjere det mogleg for lesaren å vurdere i kva grad kunnskapen kan bli overført (Postholm et al., 2018, s. 65). Dette samsvarar med studien sitt ynskje om inngåande kunnskap om ein avgrensa case, og ikkje nødvendigvis overførbar kunnskap.

Fokusområdet for denne studien kan stå fram som multifaktorielt og komplekst, dersom ein studerer forskinga presentert i teoridelen i kapittel 2. Det gjer det naudsynt å nytte ein metodologi som evner å seie noko om komplekse årsaksforhold. I følgje Postholm et al. (2018) kan casestudier gi innsikt i komplekse årsaksforhold (Postholm et al., 2018, s. 70). På grunnlag av nemnte faktorar er casestudie vurdert som eigna til å kunne svare på problemstillinga «korleis opplever lærarar at dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD?».

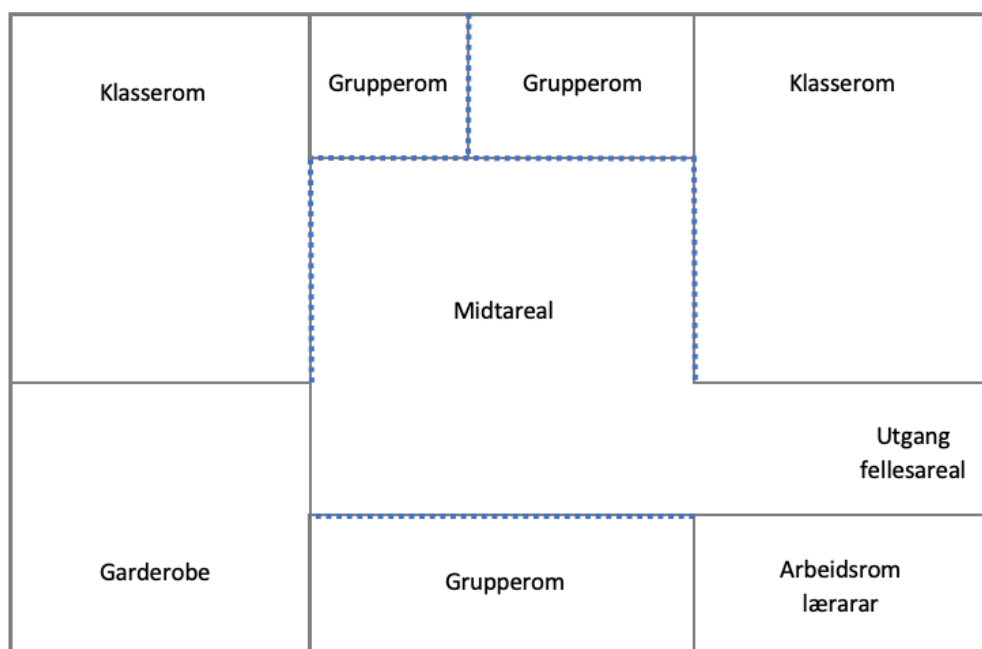
### 3.2.1. Caseskulen

Casen for denne studien er ein baseskule på Vestlandet plukka ut etter tilgang og personleg interesse, eit val basert på bekvemmelighet. Baseskulen er ein middels stor ungdomsskule med mellom 200 og 300 elevar fordelt på tre trinn. Skulen er bygd i tidsrommet 2007-2012 og har vore godt vedlikehalden. I planlegginga og bygginga av skulen var visjonen ein aktiv og open skule. Visjonen kjem fram i politiske vedtak frå byggjeår som seier at skulen skal legge til rette for læring i ein aktiv, open og inkluderande skule i samspel med samfunn, kultur og næringsliv. Skulen skal vere ein verkstad for læring prega av kommunikasjon og kreativitet, med fokus på fysisk aktivitet og natur og miljø. Skulen skal nytte nærmiljøet flittig og føresette og andre skal vere ein ressurs for skulen. Skulebygget er tiltenkt fleire føremål og organisasjonar, lag og frivillige vart oppfordra til å nytte skulen utanom skuletid.

Caseskulen sitt areal er fordelt på to etasjar. Kvar etasje inneheld to basar, ulike spesialrom og fellesareal. Basane i første etasje ligger på same side av ein gang. Langs gangen er det

inngang til dei to basane, møterom og spesialrom som kunst og handverk, sløyd, auditorium og bandrom. I enden av gangen ligger ei stor trapp som vert nytta som felles samlingspunkt. I andre etasje finn ein administrasjon ved skulen, pauserom for personalet, skulebibliotek, kjøken og kantine, i tillegg til dei to siste basane. I nærleiken disponerer skulen ein idrettshall som vert nytta til gjennomføring av mellom anna kroppsvøvingfaget.

Dei fire basane på caseskulen har tilnærma lik utforming. Basane består av eit midtareal som leiar ut til to større klasserom med digitale skjermar, samt tre til fire mindre grupperom med whiteboard tavler. Dei tre trinna på skulen eig ein base kvar og deler på den fjerde basen, omtalt som naturfagbasen. Naturfagbasen har utstysrom og visingsrom, medan dei tre basane trinna eig har tilknytning til arbeidsrom for lærarane og garderobe med inngangsdør, skohyller og garderobeskap. For utanom garderoben er romma i basane åtskild med glasveggar og store skyvedører i glas. Det inneber at ein kan sjå direkte inn i romma frå midtarealet, samt delvis frå eit rom til eit anna. Glasdører inn til arbeidsromma for lærarane er delvis frosta. I gangane utanføre basane har elevane kvart sitt bokskap i tillegg til kvar sitt garderobeskap i garderoben. Figur 2. er utvikla for å gi ei forståing av utforminga til ein av basane ved caseskulen.



Figur 2. Viser ei forenkla planskisse av ein av basane ved caseskulen. Stripla linjer syner transparente veggjar.

I fleire år vart dei tre trinna ved caseskulen delt i tre klassar på 20-30 elevar. Kvar klasse hadde to kontaktlærarar som hadde ansvar for undervisninga i ulike fag, saman med faglærarar. Som følgje av at det ikkje er tre klasserom på kvar base kravde det at klassane måtte veksle på å nytte spesialrom og klasserom på ulike basar, utan at nokon av dei eigde eit fast klasserom. Med utgangspunkt i dei fysiske rammene, intensjonen med skulebygget og innføringa av Kompetanseløftet 2020, valte skulen å gå over til ei ny organisering i 2019 for å utnytte arealet betre. Gjennom den nye organiseringa gjekk ein frå klassar til trinn i ein ny organiseringsmodell omtala som trinnmodellen. I staden for å dele trinna i tre klassar deler no fem til seks kontaktlærarar på ansvaret for heile elevgruppa på trinnet på 60-100 elevar. Alle elevane har ein fast plass på basen, anten i eit av dei to klasseromma, i midtarealet eller på eit av grupperomma. Arbeidsplassane til elevane vert endra ved ny tematisk periode, kvar femte til sjuande veke, og kan bli nytta dersom heile trinnet er samla på basen.

Når heile trinnet ikkje er samla på basen, kan lærarane organisere elevane i ulike grupper. Seksargrupper og fargegrupper er etablerte og faste grupper som ofte vert nytta. Seksargrupper er trinnet delt i seks. Desse gruppene vert nytta ved at lærarane parar to og to grupper, slik at ein lærar har ansvar for 20-30 elevar. Kva to grupper som vert sett i saman, og kva to grupper læraren har ansvar for kan variere frå time til time, veke til veke, eller periode til periode. Fargegrupper er trinnet delt på fire. Desse gruppene er laga for å bli nytta i basisfaga engelsk, norsk og matematikk kor skulen har prioritert ein høgare lærartettleik med 15-25 elevar per fire lærarar. For å sørge for at lærarane kan organisere elevane fleksibelt er timeplanen til trinnet i stor grad lagt parallelt. Det inneber at elevane har dei same faga gjennom dagen, utanom praktiske fag som går opp mot kvarandre grunna logistikk med rom. Tanken bak ein timeplan som er lagt parallelt er at lærarane skal kunne veksle på ulike gruppeinndelingar etter kva som høver i forhold til fag og pedagogisk opplegg. Lærarane treng ikkje å nytte dei faste gruppene seksargrupper og fargegrupper, men har moglegheit til det ettersom det er kjente grupper for elevane. Kva rom trinnet disponerer i dei ulike timane kjem fram i ein romplan for personalet. Kvart trinn har tilgang på tre til fire klasserom på ulike basar. I tillegg kan lærarane nytte seg av fellesareal og andre ledige rom. For å gi elevane oversikt og kontroll over kvar dei skal vere, kven av lærarane dei skal og kva dei skal gjere nyttar lærarane fysisk og digital timeplan. I den digitale timeplanen skriv lærarane målet for timen, kva grupper elevane skal vere i, kor dei skal vere, kva som skal skje, samt kva som er av elevførebuing. Denne kan elevar og føresette følgje med på via pc, nettbrett eller mobil. I tillegg til den digitale timeplanen nyttar to av trinna seg av fysisk

timeplan som heng synleg på basen. Der står det kva gruppe som skal vere i kva rom, samt kva fag elevane skal ha.

### 3.3. Semistrukturert intervju

Studien er avgrensa til å ta føre seg eit lærarperspektiv på problemstillinga «korleis opplever lærarar at dei fysiske rammene i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD?» og tilhøyrande forskingsspørsmål. Det inneber at det er lærarane sine opplevingar, meiningar, tankar og erfaringar med å undervise elevar med ADHD i baseskule som er det sentrale. Ut i frå dette stod kvalitativt intervju tidleg fram som eit naturleg val av datainnsamlingstrategi. For å sikre at valet ikkje var pragmatisk, men ville gi relevante svar på problemstillinga blei ulike datainnsamlingsstrategiar vurdert og stilt opp mot kvarandre, før valet likevel falt på kvalitativt intervju (Tjora, 2021, s. 132). Kvalitativt intervju er ein samtale som går djupt inn ein tematikk med mål om å utvikle meir kunnskap om den aktuelle tematikken (Postholm et al., 2018, s. 117).

For å få tak på lærarane sitt perspektiv vart semi-strukturert intervju vurdert som ei egna intervjuform. I følgje Kvale et al. (2015) er føremålet med semi-strukturerte intervju å forstå intervjudeltakaren sitt perspektiv. Dette harmonerte godt med behovet i studien. Semi-strukturert intervju er den vanlegaste forma for intervju og tilnærming innan kvalitativ metode (Krumsvik, 2019, s. 165-166; Tjora, 2021, s. 127). Ved semi-strukturert intervju har forskaren førebudd tema og forslag til spørsmål med utgangspunkt i problemstilling og forskingsspørsmål. Rekkefølga på tema og spørsmål er ikkje fastsett, men vert i staden tatt opp der det kjem inn naturleg (Postholm et al., 2018, s. 121). Den som vert intervjuar har moglegheit til å trekkje inn eigne tema og intervjuaren kan stille spørsmål som ikkje er planlagt på førehand (Postholm et al., 2018, s. 121; Tjora, 2021, s. 128). Mangel på forskingsbasert kunnskap om baseskular og elevar med ADHD gjorde det usikkert kva som kom til dukke opp i intervju. Ein fleksibel datainnsamlingsstrategi der det var rom for å utdjupe og gå vidare med innspel som dukka opp undervegs vart difor opplevd som nyttig.

I førebuing til intervju vart problemstilling og forskingsspørsmål kopla til temaområder som danna utgangspunkt for vidare utarbeiding av intervjuguide (sjå tabell 1.). Temaområda verka som ein paraply som sikra utarbeiding av intervju spørsmål som var i tråd med føremålet med studien. Intervjuguiden vart laga i ein tabell delt vassrett i temaområder og loddrett i

hovudspørsmål og moglege oppfølgingsspørsmål (sjå vedlegg 1.). Tabellen vart opplevd å gi god oversikt over den tenkte progresjonen i intervjuet. Det første temaområdet handla om bakgrunnsinformasjon om læraren, og vart tenkt som oppvarmingsspørsmål og samtalestartar. Oppvarmingsspørsmål kan bidra til å gi ei kjensle av tryggleik og kan skape ei avslappa stemning som gjer læraren komfortabel i situasjonen (Tjora, 2021s, 130). Det andre temaområdet tok føre seg rammefaktorar ved skulen. Det tredje handla om tilpassa opplæring, og det fjerde og siste temaområdet tok føre seg lærarane si opplevinga av behova til elevar med ADHD og kva skulen kunne tilby. Ved utviklinga av konkrete intervju spørsmål var tanken at hovudspørsmåla skulle vere opne og generelle, medan oppfølgingsspørsmåla skulle vere meir konkrete. På denne måten skulle hovudspørsmåla invitere til samtale, medan oppfølgingsspørsmåla skulle verke som rettesnor som sørgja for at ein var innom dei emna som var tenkt på førehand, dersom hovudspørsmåla ikkje førte samtalen i den retning. Eit ope hovudspørsmål under temaområdet 2. Læraren si oppleving av å tilpasse opplæringa til elevane, var til dømes: «Kva gjer du/skulen for å tilpassa opplæringa?». Konkrete oppfølgingsspørsmål til dette var: «Kva gjer du/skulen for å tilpassa opplæringa til elevar med ADHD?» og «Korleis opplever du å lukkast?».

Tabell 1. Viser ramma for intervjuguiden og samanhangen mellom problemstilling, forskingsspørsmål og spørsmålsområder for intervju.

Korleis opplever lærarar at dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD?		
Korleis opplever baseskulelærarar å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD?	Kva fordelar opplever baseskulelærarar at elevar med ADHD kan møte i baseskule?	Kva utfordringar opplever baseskulelærarar at elevar med ADHD kan møte i baseskule?
Spørsmålsområde 3. Læraren si oppleving av å tilpasse opplæringa til elevane	Spørsmålsområde 2. og 4. Læraren si oppleving av rammefaktorane ved skulen og behova til elevar med ADHD	

Intervjuguiden vart drøfta med andre masterstudentar og rettleiar, og var etter kvart godt gjennomarbeidd. Ein gjennomarbeidd intervjuguide kan gjere det enklare hoppe mellom ulike spørsmål og sørge for at overgangane vert naturlege (Postholm et al., 2018, s. 133). For å teste intervjuguiden og sørge for at spørsmåla fanga opp det dei var meint til, vart det gjennomført pilotintervju av ein lærar ved ein anna skule. Pilotintervju er ei utprøving av intervjusituasjonen der ein undersøker korleis intervjuguiden fungerer i praksis (Krumsvik, 2019, s. 167). Ved å gjennomføre pilotintervju vart det undersøkt om spørsmåla var tydelege og forståelege for læraren som vart intervjuet, og om tidsramma var grei. Det vart gjort små endringar i intervjuguiden etter erfaringa frå pilotintervju.

### 3.4. Utvalsprosess

For å kunne fange opp perspektiva til ulike lærarar var det nødvendig å intervju meir enn ein lærar. Det var ikkje eit mål i seg sjølv å oppnå metning ettersom det var opplevinga til dei enkelte lærarane som var fokus for studien. Metning handlar om å kome til eit punkt der nye intervju ikkje inneber at det kjem fram ny informasjon som ikkje allereie er kjent frå tidlegare intervju (Tjora, 2021, s. 158). Det blei difor vurdert at intervju av tre til fem lærarar ville vere nok. Ved å intervju tre til fem lærarar ville det vere mogleg å spegle ulike perspektiv samstundes som datamaterialet var handterbart i høve ramma av studien. Etter rekruttering enda utvalet på fire lærarar. Intervju av ein femte lærar blei vurdert men forkasta grunna omfanget og innhaldet i dei første fire intervjuet.

Ved utval av lærarar til intervju var det sett eit kriterium. Lærarane måtte ha erfaring med undervise elevar med ADHD i baseskule. På bakgrunn av dette var det ynskjeleg at lærarane hadde arbeid som lærar ved caseskulen i minst 2 år. Det innebar eit aldersspenn frå tidlegast 27 år til pensjonsalder. Det blei sett på som ein fordel om nokre av lærarane i utvalet hadde spesialpedagogisk kompetanse og/eller erfaring med å undervise i tradisjonell klasseromsskule, men det blei ikkje tatt omsyn til i trekking av utval. Det blei ikkje gjort skilje mellom ulike kjønn eller alder. Det hadde vore interessant dersom skulen hadde vore større og det var mogleg samstundes som lærarane sin anonymitet var sikra.

Etter dialog med administrasjonen ved caseskulen kom det fram at dei fleste lærarane ved skulen oppfylte utvalskriteriet. Lærarar som var tilsett ved skulen dei siste 2 åra blei heldt utanfor studien. Administrasjonen tipsa om lærarar som hadde arbeid mykje med elevar med

ADHD og kva av trinna som hadde flest elevar med ADHD då studien blei gjennomført. Ut i frå dette fekk fire lærarar frå tre ulike trinn spørsmål om å delta i studien via e-postadresser som var å finne på skulen si heimeside. Lærarane var plukka ut i eit strategisk utval på bakgrunn av deira tilknytning til elevar med ADHD. I eit strategisk utval representerer ikkje informantane populasjonen, her som i lærarkollegiet, men dei er tenkt å kunne uttale seg godt om det aktuelle tema (Tjora, 2021, s. 145).

I e-posten som vart sendt ut til dei fire lærarane med spørsmål om deltaking blei det lagt ved eit informasjonsskriv med ytterlegare informasjon om studien (sjå vedlegg 2.). I informasjonsskrivet blei det greidd ut om studien sitt føremål, kva deltaking ville innebere, personvern, etikk og rettigheitar. Ved å vere tydeleg på tema, praktisk gjennomføring og tidsbruk var målet å gjere lærarane førebudd på kva som kom til møte dei i eit eventuelt intervju. God informasjon kan bidra til å skape realistiske forventingar til intervjusituasjonen (Postholm et al., 2018, s. 132). Av dei fire lærarane som fekk spørsmål om å delta, samtykka alle til å la seg intervju. To av lærarane svarte på første mail, medan to av lærarane måtte følgast opp ein gong. Alderen på dei fire lærarane var mellom 35 og 50 år, og alle hadde meir enn 10 års relevant erfaring. Til saman dekkjer lærarane alle faga i ungdomsskulen, og to av dei har vidareutdanning i spesialpedagogikk tilsvarande 60 studiepoeng. Alle lærarane har erfaring i frå tradisjonell klasseromsskule, kor av to av dei har arbeid på barneskule og to av dei på ungdomsskule.

Etter kvart som lærarane samtykka til å delta i studien blei det avtalt tid og stad for intervju. Tid og stad for gjennomføring av intervju er sentralt for å skape ein trygg situasjon for den som vert intervju (Postholm et al., 2018, s. 132; Tjora, 2021, s. 135). Ettersom studien er knytt til lærarane sin arbeidsplass var det naturleg å gjennomføre intervju på caseskulen. Lån av rom var avtalt med administrasjonen på førehand, og rommet var skjerma for å unngå forstyrring frå elevar og andre lærarar. Trygge rammer i eit kjent miljø, skjerma frå unødig forstyrring kan vere av stor betydning i nokre intervjusituasjonar (Tjora, 2021, s. 137). Sjølv om semi-strukturert intervju kan innebere at det dukkar opp interessante tema var intervju tenkt avgrensa til 45 minuttar.

### 3.5. Gjennomføring av intervju

Dei fire intervju vart starta med å ta opp att informasjonen som var sendt til lærarane i informasjonsskrivet. Det blei lagt vekt på frivilligheit, informert samtykke, teieplikt og anonymitet. Samtykkeskjema blei forklart og signert. Dei første spørsmåla handla om læraren sin bakgrunn og var med på å ufarleggjer situasjonen. Ved å etablere ei positiv stemning gjennom kroppsspråk og tonefall var målet å trygge lærarane og gjere dei komfortable med å dele av sine tankar og erfaringar, i tråd med anbefalinga til Postholm et al. (2018). Den semi-strukturerte intervjuforma bidrog til at intervjuet verka meir som ein samtale enn ein dialog med spørsmål og svar. Nokre av spørsmåla blei svara på gjennom samtalen utan at spørsmålet var eksplisitt stilt, medan andre dukka opp undervegs. Det dukka opp behov for små justeringar etter dei to første intervju som ikkje var fanga opp gjennom pilotintervjuet i førekant. Etter første intervju vart spørsmålet om læraren hadde noko meir å legge til tatt med i intervjuguiden og etter andre intervju vart det tydeleg at hovudspørsmålet “korleis ser ei vanleg arbeidsveke ut?” var for vidt. I dei tre neste intervju blei det difor hoppa direkte til oppfølgingsspørsmålet “korleis er undervisninga organisert?”.

Samtalen vart opplevd å ein fin flyt i alle dei fire intervju. Det blei fokusert på å vere avventande og la læraren tenke seg om. Dersom læraren drog unaturleg lenge på det eller nølte blei spørsmåla forklart meir utfyllande eller formulert på ny. Dette vart tolka som eit teikn på at spørsmålet ikkje var tilstrekkeleg oppfatta. Ved korte eller ufullstendige svar vart det stilt oppfølgingsspørsmål for å avklare ytterlegare. Oppklarande spørsmål bidrog til å undersøke forståinga av det som blei lagt. Det vart ikkje notert under intervju ettersom den som vert intervju kan bli påverka av kva tid det vert notert og kva tid det ikkje vert notert (Postholm et al., 2018, s. 133). I staden rådar Postholm et al. (2018, s. 133) til å stole på at ein bandopptakar får med det som vert sagt. Intervju vart tatt opp på band ved hjelp av ein smarttelefon og lydfila vart lagra bak passordmur. Like etter intervjuet vart det skrive logg for å få med element som kunne vere relevant, men som ikkje kom med på lydopptak. Det omfatta til dømes tolkinga av stemninga i intervjuet. Intervju varte mellom 52 og 60 minutt inkludert oppvarmande småsnakk. Dette var i overkant av den estimerte tidsramma.

### 3.6. Transkripsjon

Transkripsjon er behandling av rådata og handlar om å gjere tale om til tekst (Krumsvik, 2019, s. 171). For å få eigarskap til studien sin rådata vart lydfilene etter intervju transkribert



manuelt. Det var ein tidkrevjande, men nyttig prosess som leia ut i fire tekstfiler på 18 til 21 sider. Gjentatt avspeling av lydfilene gav rom for å reflektere og utvikle tankar og idear som ikkje var mogleg i sjølve intervjusituasjonen. Ved å transkribere manuelt var det mogleg å få med visuelle ledetrådar som ikkje vart tatt opp på lyd. Når den som intervjuar sjølv transkriberer og er med vidare i forskingsprosessen kan ein unngå å miste informasjon i oversetning av lyd til tekst (Tjora, 2021, s. 186). Til dømes var det høver i intervju der lærarane nikka og demonstrerte elevåtferd som ikkje kom med på lydopptaka. Ettersom transkripsjonen blei gjort manuelt, kort tid etter gjennomføring av intervju, blei denne informasjonen tatt med i transkripsjonen og skriven i parentes. Målet var å transkribere intervju seinast to veker etter gjennomføring. I snitt blei dei transkribert ferdig innan fire dagar, og seinast innan ei veke. Kwart intervju vart transkribert ferdig før neste vart gjennomført. Dette var viktig for å ha kvart enkelt intervju friskt i minnet slik at transkripsjonen blei så nøyaktig som mogleg. Dette var også viktig for å sørgje for å ikkje miste eventuelle visuelle ledetrådar (Tjora, 2021, s. 186-187).

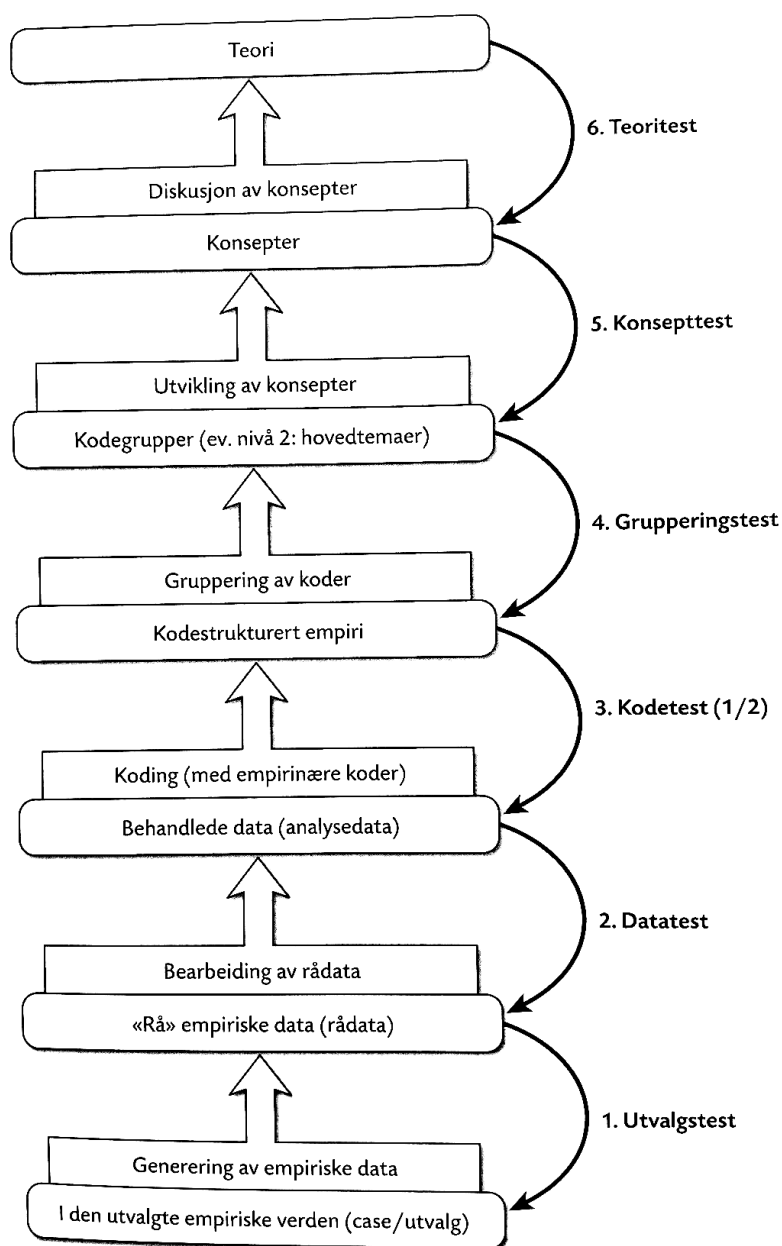
Ved transkribering vart frasar som ikkje var av betydning for innhaldet haldt utanføre. Til dømes intervjuar sine bekreftande «mhm» for å oppfordre lærarane til å halde fram med å fortelje. For å få med nonverbale signal som kroppshaldning og gestar vart loggboknotat knytt til transkripsjonen.

### 3.7. Analyse i SDI metoden

Analyse handlar om å sortere og samanfatte datamaterialet for å gjere forståeleg. I kvalitativ forskning inneber det å få oversikt over datamateriale og formidle det til andre via tekst. Ved intervju startar analysen av datamaterialet ved inngangen til intervjuet (Postholm et al., 2018, s. 139). Automatiske analyser og tolkingar dannar grunnlag for oppfølgingsspørsmål til det som vert sagt. Analysen held fram gjennom transkripsjonen av datamaterialet, der små bitar til slutt vert sett saman til ein større heilskap som kan seie noko om konteksten som er blitt studert (Postholm et al., 2018, s. 140).

Ved analyse av datamaterialet i denne studien vart det sett på som hensiktsfullt å nytte ei empirinær tilnærming for å forstå det unike ved caseskulen. Grunna nærleik til feltet var det viktig å sørgje for at analysemetoden var systematisk og detaljert og ikkje gav unødige spelerom til subjektive teoriar og førforståing i tolking av datamateriale (Postholm et al.,

2018, s. 102). På grunnlag av dette blei Aksel Tjora sin SDI, stegvis-deduktiv induktiv, metode vurdert som ein egna metode for analyseprosessen. I SDI-metoden arbeidar ein med rådata i oppegåande og nedgåande etappar parallelt for å utvikle konsept og/eller teoriar. Ein vekslar mellom å arbeide induktivt frå empiri mot teori, og deduktivt frå teori mot empiri. Samstundes som ein arbeidar seg oppover frå det empiriske sjekkar ein frå det meir teoretiske til det empiriske i nedgåande spiralar. (Tjora, 2021, s. 20). Dei deduktive tilbakekoplingane i form av utvalstest, datatest, kodetest, grupperingstest, konsepttest og teoritest bidreg til å kvalitetssikre vala som vert gjort undervegs i analyseprosessen (Tjora, 2021, s. 20; 22).



Figur 3. Viser stegvis-deduktiv induktiv metode. Frå *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (s. 21) av A. H. Tjora, 2021, Gyldendal.

Val av SDI-metoden blei tatt på grunnlag av fleire faktorar. Metoden har ei rekkje fellestrekk med Grounded Theory, som har sterkt fotfeste i kvalitativ forskning (Postholm et al., 2018, s. 101; Tjora, 2021, s. 23). I følgje Tjora (2021, s. 24) skil SDI-metoden seg frå Grounded Theory mellom anna gjennom ein strengare typologi med presise omgrep som gir tydelege ramar for forskning (Tjora, 2021, s. 24). Det gjer metoden særleg eigna for små prosjekt. Vidare er SDI-metoden empirinær, som inneber at kodar vert utvikla på grunnlag av datamaterialet og ikkje kategoriar og tema som er sett på førehand. Ettersom det var usikkerheit knytt til kva som ville dukke opp i intervjuet i studien, var det vanskeleg å bestemme kategoriar og tema for koding på førehand. Ved å kode med utgangspunkt i data frå intervju aukar også sannsynet for at dataen som kjem fram er lærarane i utvalet sine opplevingar, og ikkje ei tolking av lærarane sine opplevingar. Dette blei vurdert som viktig for å auke kvaliteten på analysen.

I samsvar med anbefalinga til Tjora (2021, s. 253) blei det nytta dataprogram til analysearbeidet. Det sørger for ei systematisk framdrift og reduserer moglegheita for «cherry picking». Transkripsjonsfilene med den gjennomarbeida transkripsjonsdataen vart lasta opp i dataprogrammet NVivo og koda etter empirinærkoding i tråd med SDI-metoden. Ved første forsøk på koding stod det att 120 kodar frå første intervju og 80-110 kodar frå dei neste. Kodane stod fram som for detaljerte og det var nødvendig å gå tilbake til transkripsjonen for å få tak på meiningsinnhaldet. Dette stod i kontrast til målet med koding i SDI-metoden som er å trekkje ut essensen i det empiriske materialet, redusere volumet og legge til rette for utvikling av idéar (Tjora, 2021, s. 218). Første forsøk på koding vart difor forkasta og det oppstod eit behov for å gå tilbake til metodebøkene før neste forsøk. Andre forsøk resulterte i ein total på 242 kodar. Desse kodane stod på eigne bein og vart utvikla ved å samanfatta innhaldet i utsegna til lærarane i mindre bolkar, samstundes som særpreget i utsegna vart forsøkt tatt i vare. På denne måten blei essensen i det empiriske materialet trekt ut og volumet redusert, samstundes som det var mogleg å kjenne at den enkelte lærar gjennom kodane. Nokre få av utsegna vart plassert under same kode, men for å gjere kodinga så empirinær som mogleg var det nødvendig å opprette nye for dei fleste utsegna. Utsegn som ikkje blei vurdert som relevante blei koda under ein rest-kode. Neste steg i prosessen var å gruppere kodane i kodegrupper etter innbyrdes tematisk samanheng. Kodegruppene strukturerer empirien og dannar utgangspunkt for utvikling av tema i analysen (Tjora, 2021, s. 230). Kodegruppering startar som ein induktiv prosess der ein arbeidar med dei konkrete kodane, før ein inkluderer teoriar og tidlegare forskning i ein abduktiv tilnærming (Tjora, 2021, s. 234). Kodegrupperinga

blei gjort hierarkisk og på ulike analysenivå. Det blei oppretta nye kodegrupper fortløpande etter kvart som det dukka opp kodar som ikkje passa i dei eksisterande kodegruppene. Figur 4. syner korleis nokre sentrale utsegn leia ut til kodegrupper på mellomnivå og deretter overordna nivå. Kodegruppering av heile kodesettet resulterte i tre kodegrupper på overordna nivå og ni kodegrupper på mellomnivå. Kodegruppene på overordna nivå utgjer tema for resultat og analyse og inndelinga i kapittel 4. Resultat tek utgangspunkt i desse. Utdrag av kodearbeid i NVivo er å finne i vedlegg 3.

Tabell 2. Viser korleis kodar av transkripsjonsdata har blitt gruppert i kodegrupper på mellom- og overordna nivå.

Overordna nivå	Mellomnivå	Kodar av sentrale utsegn
Samarbeidsvilje som føresetnad for trinmodellen	Når fleire tenker saman kan det bli fleire gode løysingar	Me har ulike innfallsvinklar på elevane
		Samarbeid kan gi utvida syn på undervisning og fag
	Møte stakar vegen	Ein kan lære av kvarandre på lagmøte
		På møte diskuterer me korleis me skal nå måla våre
	Nokre lærarar vil dele, andre vil køyre sololøp	Samarbeidet fungerer ulikt frå lærar til lærar
		Nokre vil køyre sololøp, andre vil gjere likt
	Når mange lærarar samarbeider kan ansvaret smuldre ut	Enkelte fråskriv seg ansvar for planlegging av undervisning
		Det er flat struktur, men me treng at nokon tek styring

Dei siste stega i SDI metoden inneber utvikling av konsept og teori. I følgje Tjora (2021) er det ikkje ei forventning at masterstudentar utviklar ny forståing på eit teoretisk nivå, men at metoden kan bidra til å strukturere arbeidet med innsamling og gjennomarbeiding av datamateriale (Tjora, 2021, s. 252). I denne studien stoppar difor analyseprosessen på konseptutvikling. Konseptutvikling handlar om å studere kodegruppene og undersøkje kva dei egentleg handlar om og kor vidt det har ei breiare meining enn det ein enkelt kan observere. Konseptutvikling krev at ein har teoriar og perspektiv i bakhovudet på jakta etter meir generelle skildringar av det ein har studert (Tjora, 2021, s. 234). Gjennom konsepta løftar ein kodegruppene til eit høgare nivå, samstundes som ein må sørgje for at konsepta kan svare på problemstillinga til studien. Konsepta i denne studien vert presentert og drøfta gjennom diskusjonsdelen i kapittel 5.

### 3.8. Etske refleksjonar og vurderingar

Forskingsetikk handlar om å sjå forskning i relasjon til normer og verdiar i samfunnet (Krumsvik, 2019, s. 205). Dei etske refleksjonane og vurderingane bør starte før forskinga går i gang og halde fram gjennom forskingsprosessen, i behandling og analyse av data og i presentasjon av resultatet (Postholm et al., 2018, s. 246). I denne studien er dei etske refleksjonane og vurderingane som er gjort knytt til informasjon og samtykke, anonymitet og riktig framstilling av data.

Det viktigaste etske prinsippet i all forskning er omsynet til forskingsdeltakaren (Postholm et al., 2018, s. 246). Her kjem meldeplikt og anonymitet inn. Forsking som omfattar personopplysningar skal meldast til NSD, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (Postholm et al., 2018, s. 253). I denne studien vert det behandla personopplysningar om lærarane som er intervjuar. På bakgrunn av det blei det søkt om godkjenning frå NSD 29. juli 2022. Studien blei godkjent påfølgande månad (sjå vedlegg 4.). Godkjenninga inneber behandling av lærarane i utvalet sine namn, e-postadresser og bakgrunnsopplysningar i form av alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og arbeidsstad. Det blei også godkjent bruk av bandopptakar i intervjuar. Namna på lærarane i utvalet vart henta inn i form av samtykke og kontaktinformasjon, men var ikkje av interesse ut over det. Arbeidsstad vart behandla ved at alle lærarane er tilsett ved den aktuelle caseskulen. Alder, kjønn, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring omfatta informasjon som kunne vere nyttig for å forklare kvifor lærarane forstår, legg til rette og møter elevar med ADHD slik dei gjer. Etter dialog med administrasjonen ved caseskulen kom det fram at opplysning om alder og kjønn kunne innebere ein risiko for anonymiteten til nokre av lærarane dersom opplysningane vart sett i samanheng. Storleiken på caseskulen gjorde det difor nødvendig å halde ute desse opplysningane for å sikre identiteten til lærarane i utvalet.

Baseskular er ulike i utforming og bruk, og kan ha kvalitetar som kan bidra til gjenkjenning. På grunn av dette er det vist varsamheit ved skildring av caseskulen og politiske føringar knytt til den. Det er ikkje inkludert nøyaktige planteikningar av skulen, men heller utvikla ein forenkla modell for å gi ei forståing av ein av fire basar ved caseskulen. Byggjeår er sett til intervallet 2007-2012 og det er ikkje gitt ei nærare lokalisasjon enn ein skule på Vestlandet for å unngå at skulen skal kunne bli gjenkjent på bakgrunn av meir spesifikk informasjon.

Lærarane som viste interesse for studien fekk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (sjå vedlegg 2.). Informasjonsskrivet tok utgangspunkt i ein mal utarbeida av NSD og innehaldt informasjon om føremålet med studien, praktisk gjennomføring, rettigheitar og kva som vert gjort for å sikre deltakarane sin anonymitet. Det vart understreka at deltaking var frivillig og at ein kunne trekkje seg frå studien utan forpliktingar. For å trygge lærarane som samtykka til å delta var det viktig å få fram at deira integritet vert tatt i vare gjennom heile forskingsprosessen og at all informasjon om dei vert bli behandla konfidensielt (Postholm et al., 2018, s. 247-251). Gjennom tilstrekkeleg informasjon i førekant og undervegs i forskingsprosessen var målet å skape tillit og realistiske forventingar til forskningssituasjonen.

Omsynet til forskingsdeltakaren skal kome føre omsynet til forskinga, også i presentasjonen av forskinga. Det inneber at informasjon som potensielt kan skade deltakarane må bli utelat frå forskingsteksten, og at resultata må bli presentert så nøyaktig som mogleg og i riktig samanheng (Postholm et al., 2018, s. 251). For å kunne presentere resultata så nøyaktig som mogleg og i riktig samanheng føreset det nøyaktig transkripsjon og analyse. Nøyaktigheita i transkripsjonen kan vere avgjerande for om ein får tak på det informanten meinte å uttrykke (Krumsvik, 2019, s. 171). På bakgrunn av dette vart lydfilet etter intervju transkribert fortløpande og seinast innan to veker etter gjennomføring av intervju. Alle pausar og sukk tatt vart tatt med, og lydfilet vart spelt av ei rekkje gonger i transkriberingsprosessen. Dette blei gjort for å minimere risikoen for at noko av innhaldet skulle forsvinne mellom intervju og transkripsjon. For å sørgje for omsynet til forskingsdeltakarane fekk lærarane i utvalet munnleg tilbod om innsyn i tekstdata om dei sjølv, i tillegg til skriftleg informasjon om retten til innsyn i personopplysningar. Ingen av dei har nytta seg av det. For å uttrykke taknemlegheit vil lærarane i utvalet få tilsendt forskingsteksten så snart den er publisert. Deira bidrag har vore uunnverleg for denne studien.

### 3.9. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet kan seie noko om kvaliteten på forskinga. Reliabilitet er studien sin pålitelegheit. I kvalitativ forskning handlar det om forskaren sin refleksjon over eigen påverknad på studien, samt evna til å gjere forskingsprosessen transparent og tilgjengeleg for andre (Postholm et al., 2018, s. 224). Innleiingsvis kjem det fram at forskar og masterstudent har bakgrunn og arbeidserfaring frå baseskule. Dette er av sentral betydning for studien sin

reliabilitet. Forskaren sin bakgrunn og erfaring legg til grunn ei viss førforståing som kan påverke korleis studien er gjennomført, korleis resultata er analysert, tolka og til slutt vert presentert (Postholm et al., 2018, s. 220). I følge Thagaard (2018) kan forskaren si førforståing bidra til ei djupare forståing av forskingsfeltet. Samstundes er det viktig å vere bevisst på den moglege påverknad denne førforståing kan ha på studien (Thagaard, 2018).

For å ta i vare reliabiliteten i studien er det lagt fram detaljert informasjon om forskingsprosessen slik at lesaren kan reflektere over vala som er tatt i frå start til slutt. Det omfattar fyldige skildringar av forskingsforløpet og caseskulen, vedlegg med utdrag frå kodearbeid i NVivo, intervjuguide og informasjonsskriv. I førekant av intervju er det lagt arbeid i intervjuguide og pilotintervju for å minimere påverknad gjennom utdelege, leiande og tvitydige spørsmålsformuleringar. Presise intervjuspørsmål som vert oppfatta og forstått slik dei er meint er viktig for å sikre intervjureliabilitet (Krumsvik, 2019, s. 171). I intervjusituasjonen er det gjort forsøk på å etablere ein trygg intervjuatmosfære for å fremje lærarane sine ærlege meiningar og opplevingar. Dette er gjort for å minimere påverknad frå relasjonen mellom forskar og lærar slik at lærarane ikkje vart freista til å opptre annleis eller svare det dei trudde var ynskjeleg (Postholm et al., 2018, s. 225).

I etterkant av intervju er lydmateriala transkribert i tilknytning til gjennomføring for mest mogleg nøyaktig gjengiving. Arbeidet med transkripsjon er gjort av forskaren sjølv og er gjennomført seinast innan to veker etter gjennomføring av intervju. Nøyaktig transkripsjon handlar om intervjureliabilitet (Krumsvik, 2019, s. 172). Munnleg språk som vert transkribert ordrett kan stå fram som usamanhengande. Ved å transkribere intervju kort tid etter gjennomføring var tanken å gjere det enklare å skrive om usamanhengande tale for å gi meir samanheng. I følge Krumsvik (2019, s. 174) er dette ei grei løysing så lenge meiningsinnhaldet ikkje vert endra og det kjem tydeleg fram i forskinga. Lydmaterialet vart opplevd som nokså samanhengande og difor transkribert nøyaktig slik det var sagt i intervju. Fyllord frå forskaren som «mhm» er heldt utanføre, då det er vurdert å vere av låg betyding for kva som blei sagt.

Ved analyse av transkripsjonsmateriale vart det tatt eit medvitent val om å kode etter empirinær koding for å ta i vare studien sin reliabilitet i analyseprosessen. Empirinær koding kan bidra til å redusere påverknaden frå forskaren si førforståing ved at kodane og kodegruppene tek utgangspunkt i dei konkrete utsegna til lærarane og ikkje forskaren si

tolking av det som vert sagt (Tjora, 2021, s. 218). Empirinær koding har vore viktig for å sørje for at forskaren ikkje har funne det som har vore ynskjeleg å finne, ettersom kodane og kodegruppene er basert på det konkrete datamaterialet og ikkje sortert empiri. For å kvalitetssjekke analysearbeidet er det gjort kritiske tilbakeblikk på kodane og kodegruppene som er etablert. På eit tidspunkt blei kodearbeidet forkasta og gjort på ny som følgje av at kodane ikkje bestod kodetesten i SDI-metoden. Kodetesten avdekka at nokre av kodane stod fram som sortert empiri og ikkje empirinære kodar (Tjora, 2021, s. 224). Det systematiske arbeidet ved å nytte kodetest og kikke tilbake er også vurdert som ein måte å styrke studien sin reliabilitet.

Validitet er studien sin gyldigheit og er nært forbunde med reliabilitet (Krumsvik, 2019, s. 191; Postholm et al., 2018, s. 222). I kvalitativ forskning handlar validitet om ein har undersøkt det ein har meint å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 192). Validitet vert delt inn i indre og ytre validitet eller intern og ekstern validitet (Krumsvik, 2019, s. 192; Postholm et al., 2018, s. 222). Her vert omgrepa intern og ekstern validitet nytta.

Intern validitet handlar om kor vidt konklusjonane ein har trekt er riktige for det ein har studert (Postholm et al., 2018, s. 222). Det inneber samsvar mellom sentrale omgrep, teoretisk rammeverk og funna i studien (Krumsvik, 2019, s. 192). I denne studien kan det handle om kor vidt baseskule speglar den type skulebygg studien har hatt som mål å studere. Den interne validiteten til studien er teke i vare gjennom litteratursøk, pilotintervju og utprøving av problemstilling og forskingsspørsmål i ulike fora. I planlegging og oppstart av studien er det brukt tid på fordjuping i forskingslitteratur som tek føre seg baseskular og ADHD. Det vart gjort ei rekkje litteratursøk der relevant litteratur vart samanfatta i litteraturtabellar som summerer kvar artikkel/bok. Tabellane vart delt etter forskingslitteratur på baseskular, elevar med ADHD og elevar med ADHD i baseskule. Studien si problemstilling, forskingsspørsmål og tekstarbeid har tatt utgangspunkt i dette førarbeidet. Problemstillinga og forskingsspørsmåla er testa ut i ulike fora for å treffe det fenomenet studien har meint å ta føre seg. I dette arbeidet vart det særleg viktig å undersøkje kva omgrep som eigna seg til å beskrive skulebygget. Omgrep som open skule, fleksibel skule og skule med fleksible areal blei vurdert før det vart landa på baseskule. Forståinga av omgrepet baseskule er skildra i innleiinga. For å sikre at spørsmålsformuleringane i intervjuguiden fanga opp det dei var meint til, vart det gjennomført pilotintervju. Etter pilotintervju vart det gjort små justeringar for å hindre lada spørsmål og gjere spørsmåla tydelege og forståelege for



lærarane i utvalet. Etter gjennomføring av to intervju blei det gjort ytterlegare endringar som skildra under inndeling 3.5 Gjennomføring av intervju. Ved intervju kan presise spørsmål og nøyaktig transkripsjon styrke både reliabiliteten og validiteten til studien (Krumsvik, 2019, s. 172). Når intervju spørsmåla vert forstått slik dei er meint og forskingslitteratur og problemstilling er treffande for det ein har mål om å undersøkje styrker det den interne validiteten til studien (Postholm et al., 2018, s. 231-235).

Ekstern validitet handlar om generalisering, i kva grad og med kvar sikkerheit kunnskapen frå studien kan bli overført til andre kontekstar (Krumsvik, 2019, s. 193; Postholm et al., 2018, s. 222). Ettersom baseskular er ulike i utforming og bruk har det ikkje vore eit mål at denne studien skal kunne generaliserast til alle baseskular. Kunnskapen som vert utvikla er først og fremst aktuell for tilsette, lærarar og føresette ved den aktuelle caseskulen (Postholm et al., 2018, s. 65). Sjølv om ei vid form for generalisering ikkje har vore eit mål, er det blitt lagt til rette for naturalistisk og konseptuell generalisering. Naturalistisk generalisering handlar om kor vidt forskingskonteksten er gjort tilgjengeleg slik at lesaren kan utvikle ei forståing og kjenne seg igjen i den konkrete situasjonen (Krumsvik, 2019, s. 202; Postholm et al., 2018, s. 238; Stake & Trumbull, 1982). Gjennom fyldige og detaljerte skildringar av forskningssituasjonen og konteksten for studien er det lagt til rette for at lesaren kan setje seg inn i og trekkje parallellar til eigen og andre kontekstar (Postholm et al., 2018, s. 238). Dette er mellom anna gjort gjennom skildring av bakgrunnen for studien, caseskulen og utvalet for intervju. Konseptuell generalisering er målet med SDI-metoden og handlar om å utvikle konsept, typologiar og teoriar som kan ha relevans for andre casar enn den konkrete casen som er studert (Tjora, 2021, s. 268; 271). Ved konseptuell generalisering vert analysert data i frå studien knytt til tidlegare forskning og teori. Det kan auke gyldigheita til studien og gjere det mogleg å generalisere frå den konkrete casen (Tjora, 2021, s. 271). Konseptutviklinga i kapittel 5. søker å legge til rette for at kunnskapen i studien kan ha overføringsverdi i form av konseptuell generalisering.

## 4. Resultat

I dette kapitlet vil det bli gjort greie for resultatene av studien. Resultatene vil bli presentert gjennom dei tre overordna tema som stod att etter koding og kodegruppering i samsvar med SDI-metoden. Delkapittel 4.1. «Der det er hjarterom er det husrom» utgjør det første overordna tema. Det tek føre seg lærarane sine tankar og opplevingar med trinnmodellen og dei fysiske rammene i caseskulen. Delkapittel 4.2. «Samarbeidsvilje som føresetnad for trinnmodellen» utgjør det andre overordna tema. Kapitlet er igjen delt i fire underordna tema som omhandlar viktige av samarbeid, bruk av etablerte samarbeidsmøte, opplevinga av samarbeidskultur, samt utfordringar ved å skulle samarbeide om opplæringa. Delkapittel 4.3. «Fleksibel, tilpassa og variert undervisning» utgjør det tredje og siste overordna tema. Det er delt i fem underordna tema som går inn på fleksibel organisering av elevar og lærarar, forventingsavklaring og faste rammer, variert undervisning, læraren si påverknadskraft og lærarane si oppleving av å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD. Kapitlet vert avslutta med ei kort oppsummering av resultatene. Lærarane som er intervjuar er av etiske omsyn anonymisert. For å gi innblikk i empirien som ligger til grunn for resultatet vert det delt direkte sitat i kursiv.

### 4.1. Der det er hjarterom er det husrom

Elevane ved caseskulen er organisert etter trinnmodellen. Dei intervjuar lærarane peikar på dette som grunnlaget for skulen sin praksis. I alle intervjuar ligger det implisitt at skulen si fysiske ramme er den utløyssande faktoren for korleis elevane vert organisert, utan at det vert eksplisitt nemnt. I motsetnad til trinnmodellen, som vert tatt opp uoppfordra av alle lærarane, vert eigenskapar ved skulebygget som storleik, støy og transparens berre omtala på direkte spørsmål. Ved å organisere elevane som trinn, opplever lærarane å lukkast med å nytte arealet til caseskulen på ein fornuftig måte. Ei årsak til dette er at heile trinnet kan bli samla på basen ved å nytte midtarealet og grupperomma på basen som læringsareal. Organisert i klassar vart dette arealet berre brukt sporadisk. Lærarane uttrykker at caseskulen gjerne skulle hatt fleire rom, men at ein greier seg fint med det ein har ved å planlegge etter arealet ein står oppført på i romplanen.

Støy og transparens frå nærliggande areal vert ikkje opplevd som ei utfordring for den store elevmassen, men det kan krevje tilvenningstid når elevane er nye ved skulen. Nokre av lærarane trekkjer fram transparens som ein styrke ved skulen sine fysiske rammer. Det gjer

det mogleg å gi felles beskjedar til heile trinnet ved å opne dører og stille seg i midten av basen slik at ein har sikt inn i alle rom. Vidare kan transparens gi læraren kjensle av kontroll over elevane, og gjere det mogleg å legge til rette for elevar som treng skjerming under prøvar. Ein lærar uttrykker det slik:

*«Ein elev eg har er i alle fall veldig på det når me har prøvar så ynskjer eleven å sitte på grupperom. Å ha det stille og roleg. Men då har eg likevel kontroll, for det er jo ope. Fri sikt rett inn. Ein kan på ein måte skjerme dei, samstundes som ein har oversikt over kva dei gjer».*

For å sørgje for at støy og transparens ikkje vert ei utfordring i kvardagen arbeidar lærarane aktivt med å etablere gode rutinar ved oppstart i 8. trinn. Mellom anna øver elevane på korleis dei skal respondere på ulike gruppeinndelingar, bevege seg frå eit rom til eit anna og å setje seg ned på plassen sin utan å lage lyd. Gode rutinar, tydeleg klasseleing og å stramme inn dersom det skilir ut, vert også nemnt som viktig for å unngå støy og andre forstyrringar.

Sjølv om støy og transparens ikkje vert opplevd som ei utfordring for den store elevmassen har lærarane ulike perspektiv på korleis det påverkar elevar med ADHD. Eit perspektiv er at elevar med ADHD har nok med det som skjer inne i klasserommet, og difor ikkje let seg forstyrre av det som skjer utanføre klasserommet.

*«Samtidig så... Kan eg ikkje sei at eg opplever at dei (elevar med ADHD) blir veldig forstyrra heller. Av ting som skjer utanføre. Dei (elevar med ADHD) har eigentleg nok med det som skjer inne i klasserommet».*

Eit anna perspektiv er dei fysiske rammene i caseskulen ikkje er optimale for elevar med ADHD som følgje av at transparente areal kan medføre vanskar med konsentrasjon og fokus.

*«Eg kan oppleve at dei (elevar med ADHD) mistar fort fokus og konsentrasjon fordi at det skjer mykje rundt dei, sant, for alt er så transparent og ope».*

Oppsummert opplever lærarane å nytte arealet i caseskulen fornuftig. Støy og transparens vert ikkje sett på som ei utfordring for den store elevmassen, men kan bli opplevd som forstyrrande for nokre elevar. For å førebygge mot uheldige konsekvensar av støy og transparens, vert det arbeidd med å etablere gode rutinar ved oppstart på 8. trinn, samstundes som lærarane har fokus på klasseleing, gode rutinar og å stramme inn om det skilir ut. I nokre

tilfelle vert transparens opplevd som positivt i den grad det kan bidra til kontroll over elevane og gjer det mogleg å gi felles beskjedar til eit heilt trinn.

#### 4.2. Samarbeidsvilje som føresetnad for trinnmodellen

Lærarane meiner trinnmodellen føreset positive haldningar og samarbeid for å verke optimalt. Delt ansvar for fag fordrar samarbeid for å avklare kva rom som skal bli nytta, av kven og til kva aktivitet. Delt ansvar for elevar fordrar samarbeid for å ta i vare elevane sine behov, tilpasse opplæringa og sikre eit godt læringsmiljø. Første inndeling vil ta føre seg opplevinga av fordelar ved å samarbeide. Andre inndeling skildrar korleis samarbeidsmøte vert nytta til å stake veg mot felles mål. Tredje inndeling kastar lys på opplevinga av samarbeidsvilje, medan fjerde og siste inndeling tek opp samarbeidsutfordringar i caseskulen.

##### 4.2.1. Når fleire tenker saman kan det bli i fleire gode løysingar

Samarbeid vert opplevd å kunne bidra til å utvikle den enkelte lærar sin kompetanse og utvide synet på fag og undervisning. Det kan gi kjennskap til nye ressursar og metodar som kan nyttast for å tilpasse og variere undervisninga og såleis fremje læring hos elevane. Lærarane opplever å dra nytte av kollegaer si vidareutdanning, kompetanse, eigenskapar og erfaring. Det kan bidra til at ein fangar opp tips og triks som kan kome elevane til gode. Når ein er fleire som samarbeider om undervisninga i fag kan det resultere i fleire gode løysingar, som ein lærar uttrykker det:

*«Når ein er fleire som kan tenke saman så blir det fleire gode løysingar, og det synes eg heilt klart er ein styrke. Og ikkje minst, altså det faglege då, det der korleis undervise på ein god måte».*

Lærarane opplever at delt ansvar for elevar og fag bidreg til at ein snakkar meir om elevane, både uformelt og meir formelt gjennom fastsette samarbeidsmøte. Å snakke om elevane gir oversikt over enkeltelevar og gjer det enklare å sjå moglegheiter og avgrensingar ved undervisninga. Det er eit godt utgangspunkt for å kunne tilpasse opplæringa til ulike behov. Ved å setje fokus på behova til enkeltelevar opplever lærarane at det er enklare å planlegge kva ein kan gjere for å ta i vare behova til elevar med ADHD. Ein lærar opplever at det er enklare å legge til rette for elevar med ADHD i baseskule enn tidlegare erfaringar i frå klasseromsskule. Denne opplevinga vert forklart med av at ein stod meir aleine med ansvaret

for elevar og fag då elevane var organisert som klassar. Det gjorde det utfordrande å ha kapasitet til å ta i vare alle elevane sine behov.

*«Eg opplev at me kan legge betre til rette for, for eksempel ADHD, og at me er flinkare til og så diskutere kva gjer me med dei då. Versus sånn som på (namn på anna ungdomsskule), viss eg stod med 26 elevar då så visste eg at han eine hadde ADHD, men det var ingenting eg kunne gjere for han, for eg var aleine og det var nok for meg og berre gå gjennom det programmet eg hadde planlagt. Og så fekk jo han der med ADHD berre henge med, eller så fekk han utagere og så fekk eg kjefta på han eller så fekk han berre sitte å spele spel på pc. Det blei nesten sånn, satt veldig på spissen då. Men eg hadde ikkje kapasitet».*

#### 4.2.2. Møte stakar vegen

Caseskulen har to etablerte møtepunkt som legg til rette for samarbeid. Lagmøte ligg fast kvar veke og involverer alle lærarane som høyrer til trinnet. Her fortel lærarane at ein går systematisk gjennom elevane og tek opp enkeltelevar dersom det er spesielle ting alle må vere informert om. Døme på ei slik sak kan vere utprøving og evaluering av tiltak for enkeltelevar, eller observasjon av elevar som testar ut legemiddel for å dempe symptom på ADHD. Etter gjennomgang av elevane vert resten av møte nytta til å diskutere saker lærarane på trinnet må ta stilling til i fellesskap. Lærarane opplever desse diskusjonane som viktige. Det bidreg til ei felles forståing av elevane og korleis ein skal gå fram for å nå måla ein har sett seg. Det kan vere mål knytt til enkeltelevar eller trinnet som gruppe. Lagmøte er også ein arena for å dele erfaringar frå skulekvardagen. Dersom lærarane i eit fag strevar med læringsmiljøet på trinnet er det mogleg å rådføre seg med kollegar som har andre fag.

Det andre etablerte møtepunktet ved caseskulen er fagsamarbeid. Det er eit møtepunkt for lærarar som deler på ansvar for eit fag. Her vert lærarane einige om korleis ein vil ha det i timane og korleis ein møter elevane. Lærarane planlegg undervisninga ved å ta utgangspunkt i kompetansemål og kva elevane har behov for i faga. Ein lærar seier det slik:

*«Me snakkar om kva elevane treng akkurat no, kva var vanskeleg, kva treng me å arbeide meir med, kva elevar trengjer sånn og sånn og sånn. Korleis skal me få det til?».*

#### 4.2.3. Nokre lærarar vil dele, andre vil køyre sololøp

Lærarane opplever at kollegiet ved caseskulen er sameint om eit elevsyn der ein vil elevane vel. Det generelle målet er å utvikle gode relasjonar og hjelpe elevane. Opplevinga er at mange strekkjer seg langt, slik ein lærar uttrykker det:

*«Folk er jo fantastiske og kreative og nydelege menneskjer å jobbe med, og strekk seg utruleg langt. Det er jo den generelle haldninga på huset, at folk er... Ja, dei er villige til å strekke seg langt og dei ynskjer det beste for elevane».*

Samstundes som grunnhaldninga til elevane vert opplevd som positiv, har lærarane ulike perspektiv på lærarkollegiet sine haldningar og vilje til å samarbeide. Eitt perspektiv er at samarbeidet på trinnet og dei ein arbeidar tett saman med er godt, men at det er større avstand mellom trinna. Eit anna perspektiv er at haldningane og viljen til å samarbeide varierer frå lærar til lærar. Nokre lærarar vert opplevd som interesserte i å dele og samarbeide, medan andre ynskjer å køyre sololøp og har nok med det ein sjølv skal gjennom i undervisninga. Opplevinga er at alle dukkar opp til samarbeidsmøte, men at det er ulikt kor mykje som vert gitt inn i samarbeidet. Ein lærar skildrar samarbeidet slik:

*«Det er veldig ulikt korleis samarbeidet fungerer. Nokre er lite interessert i å samarbeide, vil eigentleg køyre sitt løp. Har nok med eit tema ein skal gjennom, så er ein eigentleg ikkje så interessert i å snakke så mykje meir om det. Til andre som er veldig interessert i at me deler og gjere meir likt».*

Lærarane er einige om at ein samarbeider tettare når elevane er organisert som trinn i staden for klassar. Det vert opplevd som positivt så lenge lærarane ynskjer og prioriterer samarbeid. Dersom samarbeidsviljen ikkje er til stades, opplever lærarane at det kan by på utfordringar.

#### 4.2.4. Når mange lærarar samarbeider, kan ansvaret smuldre ut

Lærarane trekkjer fram ansvarsfråskrivning som ei utfordring ved å skulle samarbeide og dele på ansvar for elevar og fag. Når ein er fleire som skal samarbeide om planlegging og gjennomføring av undervisning opplever lærarane at ein kan å stå igjen aleine med arbeidet dersom dei ein samarbeider med fråskriv seg ansvar. Det kan resultere i lite gjennomarbeidde opplegg og mangel på struktur og føreseielegheit som følgje av at opplegget ikkje er formidla til elevane. Ved samarbeid om elevane kan ein risikere at lærarar fråskriv seg ansvar for

enkeltelevar og unnskyldar det med at ein ikkje er kontaktlærer. Lærarane opplever at ein er fleire som deler på ansvar for elevane, men også fleire som kan fråskrive seg ansvar. Dette peikar ein lærar på som ei fallgruve i møte med elevar som utfordrar, til dømes elevar med ADHD:

*«Ulempa kan jo og vere at eleven på ein måte forsvinner. Altså at ein seier frå seg ansvaret fordi at ein ikkje maktar eleven då, på ein måte. Det kan jo skje. “Nei, no får nokre andre ta den eleven” eller.. (...) Viss du har ein vanskeleg elev så tenker du kanskje “ja, ja, men eg er ikkje kontaktlærer”. Du har fleire vaksne som kan ta ansvar, men du har og fleire vaksne som kanskje faktisk kan ikkje ta ansvar. Forventar at nokon andre skal gjere det».*

Ei anna utfordring som vert trekt fram i samband med samarbeid er ulike oppfatningar av kva som skal vere standarden på trinnet. Det kan innebere ulike oppfatningar av arbeidsro og kva type åtferd ein kan tolerere, samt ulike standardar for tilrettelegging. Ulik standar for tilrettelegging kan handle om at lærarane er ueinige om kva som skal vere minimum av tilrettelegging. Denne usemja kan føre til at lærarane ikkje greier å møte elevane på behova deira, til dømes ved å ikkje gjere skuledagen strukturert og føreseieleg nok til å møte behovet til elevar med ADHD. Denne refleksjonen frå ein av lærarane uttrykker dette:

*«Eg er litt overraska over at det ikkje ein sånn felles haldning om at det er eit minimum av tilrettelegging. Og då tenker eg jo kanskje spesielt på desse ADHD gutane me har. Kva skjer i basen viss dei kjem inn og “Kor skal me vere? Kva skal me gjere? Kven skal eg vere med?”. Korleis er starten på den økta då? Då er det jo heilt kaos, sant. Du må jo i alle fall i det du kan då, få det litt ned. Og då tenker eg at ok, så kjem dei inn, der skal eg vere, og med den dei skal vere med, så får ein på ein måte ta resten av spørsmåla når ein kjem inn. Så får liksom det vere det det usikre momentet, kva skjer no».*

Når ein er fleire lærarar som deler på ansvar for elevar og fag, uttrykker ein lærarar at det kan vere vanskelegare å gjere noko med utfordringane fordi det er fleire ulike meiningar og omsyn å ta.

### 4.3. Flexibel, tilpassa og variert opplæring

Ved å samarbeide om elevar og fag, opplever lærarane at fleksibiliteten i trinnmodellen gir gode moglegheiter til å tilpasse og variere undervisninga. Første inndeling vil ta føre seg ein viktig årsak til dette gjennom moglegheita til å organisere elevar og lærarar fleksibelt. Andre inndeling peikar på viktigheita av struktur og føreseielegheit for å lukkast med fleksibel organisering. Tredje inndeling handlar om korleis lærarane tek i bruk varierte metodar og tilnæringsmåtar for å møte ulike læringsstilar. For å vite kva elevane trenger må lærarane arbeide relasjonelt, stille seg inn på elevane og legge til rette for forventingar som elevane kan nå, dette vert skildra i fjerde inndeling. I femte og siste inndeling vert lærarane si oppleving av å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD kasta lys på.

#### 4.3.1. Flexibel organisering kan fremje tilpassa opplæring

I trinnmodellen kan lærarane organisere elevane fleksibelt. Det vert opplevd som nyttig for å kunne tilpasse og variere undervisninga til heile elevgruppa, men også for å ta i vare elevar med særskilte behov. Flexibiliteten gjer det mogleg å trekkje ut enkeltelevar på mindre grupper saman med ein lærar, medan dei gjenstående lærarane deler på resten av trinnet. Det opplever lærarane som nyttig for å sørgje for tettare oppfølging av elevane som treng det. Under prøvar kan fleksibiliteten bidra til et enkeltelevar kan få tilbod om opplesing og ytterlegare forklaring av oppgåvene. Det opplevde lærarane som vanskelegare å få til når elevane var organisert i klassar. I periodar har lærarane nytta fleksibiliteten som verktøy for å ta i vare behova til enkeltelevar som har hatt det vanskeleg. Ein lærar fortel om ein periode kor trinnet blei organisert alternativt for å ta i vare ein elev som måtte gå utan medisin mot ADHD i nokre veker. Organiseringa blei gjort for at eleven skulle kome seg gjennom den vanskelege fasen og framleis oppleve å ha glede av å kome på skulen. Denne moglegheita til å organisere elevane fleksibelt meiner læraren bidreg til at elevar med ADHD kan ha det betre ved caseskulen enn ved klasseromsskule.

Målet med undervisninga skal vere styrande for organiseringa i ulike fag, men nokre gongar opplever lærarane at dei er for låst til dei faste seksargruppene og fargegruppene som elevane er kjende med. Samstundes som det vert uttrykt eit ynskje om å nytte alternative grupper oftare, vert det peika på som viktig å finne ein balanse mellom alternative grupper og faste grupper. Dei faste gruppene er sett saman for å skape eit best mogleg arbeidsmiljø med ei jamn fordeling av gutar og jenter, slik ein lærar skildrar det:



*«Det me har gjort er at me har på ein måte prøvd å spreie dei som strevar med merksemd og konsentrasjon utover, slik at ikkje dei skal forstyrre, eller bli distraherert av kvarandre då. At det skal vere lite distraksjon i rommet, dersom mogleg».*

Ved å nytte ulike elevgrupper opplever lærarane at elevane lærer seg å vere rundt ulike mennesketypar og får fleire medelevar å spele på. Det kan fremje endringskompetanse og bidra til at elevane vert kjent med andre som dei ikkje ville blitt kjent med om dei var låst til ei gruppe. Dersom ein elev mistrivst i ei gruppe kan ein gjere endringar. Elevane er vane med å forhalda seg til ulike grupper som endrar seg med tida, slike endringar vert difor lite synleg. Ein lærar uttrykker det slik:

*«I denne trinnmodellen så vil jo det vere mindre synleg å gå frå ei gruppe til ei anna gruppe i forhold til før i klassar. Viss ein går i frå ein klasse til ein anna blir det så synleg for alle. Mens no skiftar me gruppe undervegs heile vegen eigentleg, og då blir det mindre synleg.»*

Fleksibel organisering gjeld også lærarressursane i caseskulen. I basisfag deler fire lærarar på ansvar for undervisninga. Det i seg sjølv vert opplevd som eit tiltak for å tilpasse opplæringa ved at kvar lærar i gjennomsnitt har ansvar for færre elevar. Delt ansvar for fag og moglegheita til å organisere elevane fleksibelt, gjer at lærarane kan byte på kven dei underviser. Det gjer det mogleg å nytte den enkelte lærar sin kompetanse inn mot elevane som treng det mest, slik ein lærar uttrykker det:

*«Sjølv om me er fire norsklærarar så er me gode på kvar vår ting innan faget, så me prøver jo å tenke på det, at kven kan me bruke kor inn mot elevane som treng det mest».*

For å nytte lærarane sin kompetanse inn mot elevane vert stasjonsarbeid trekt fram som ein nyttig metode. Det kan innebere rullering av stasjon ein eller to gongar i laupet av ein time, eller rullering frå ei veke til ei anna over ein periode på fleire veker. Ved stasjonsarbeid kan tanken vere at lærarane skal få brukt sin kompetanse og interesse, og/eller at stasjonane skal treffe elevane på ulike områder. Ein lærar uttrykker det slik:

*«Det skal liksom vere ulike sansar, ulike måtar å jobbe på, ulike måtar å reflekterer på. Og det meiner eg jo absolutt også er ein styrke med den her organiseringa. Læraren får*

*bruke sine interesser og få gjort det ein er god på. Og så får du gjort det same mange gongar. Så på første gruppe ser ein at ja, ja, eg må justere litt til neste gruppe og så ja. Så det synes eg jo er tilpassa opplæring!».*

I situasjonar der ein lærar strevar i samhandling med enkeltelevar eller ei gruppe, opplever lærarane at den fleksible organiseringa kan avlaste og bidra til å betre situasjonen. Lærarane kan byte på kven som underviser den aktuelle gruppa slik at læraren som strevar kan hente seg inn og såleis unngå at relasjonen ikkje skjer seg. Ein lærar fortel om ein slik situasjon der to lærarar bytte gruppe for å skåne ein relasjon som var i ferd med å skjera seg. Ved å byte fekk den trøyte læraren og elevane i den konkrete gruppa ein pause frå kvarandre. Etter ein periode bytte lærarane tilbake. Då hadde den trøyte læraren ny giv etter å ha undervist andre elevar, og alt gjekk fint.

Støttelærarar som følger elevar med vedtak om spesialundervisning vert også nytta fleksibelt. Det kan innebere at elevar med liknande behov vert samla, eller at støttelæraren har ei liste over elevar ein må inno i laupet av ein time. Det gir større lærartettleik rundt elevar som treng det og gjer at ressursen kan kome fleire til gode. Elevar med ADHD kan ha trong for tettare oppfølging utan at dei har eit vedtak om spesialundervisning som seier at dei skal ha det. For desse elevane kan det være særleg nyttig at støttelæraren fungerer som ein ressurs for fleire. Når målet er å inkludere alle i klasseromfellesskapet, opplever lærarane at fleksibel bruk av støttelæraren er ein fornuftig måte å nytte ressursane.

*«Det er ikkje god utnytting av ein ressurs som er i klasserommet heller, at ein berre fokuserer på ein elev. For me har ofte ein god del andre som trenger hjelp dei og.».*

Fleksibel og strategisk plassering i rommet er eit anna tiltak som vert trekt fram for å tilpasse opplæringa. Dette vert opplevd som særleg viktig for å elevar med ADHD og konsentrasjonsvanskar. Plasseringa må handle om å minimere distraksjonar og fjerne publikum. Lærarane opplever at det kan hjelpe på konsentrasjonen å plassere elevar med ADHD og konsentrasjonsvanskar mellom rolege medelevar. Det gir nokre elevar tilbakemelding om at er kjedeleg. Lærarane meiner det ikkje er så farleg så lenge det bidreg til å halde på den faglege konsentrasjonen. Ein lærar fortel at fleire elevar har gått opp i karakter etter periodar kor ein har lukkast med strategisk plassering. For å unngå at elevar

med ADHD let seg forstyrre av dei transparente veggane nemner ein lærar at ein har moglegheit til å plassere elevane på ein slik måte at ein ikkje får fri sikt ut av klasserommet.

*«I alle klasserom så har me moglegheit til å plassere elevane bak veggen, slik at dei ikkje kan sjå ut. Altså viss dei har behov for det».*

#### 4.3.2. Forventingsavklaring og faste rammer

Lærarane peikar på struktur og føreseielegheit som er ein sentral føresetnad for å tilpasse opplæringa til heile elevgruppa i trinnmodellen. Fleksibiliteten i trinnmodellen krev at lærarane etablerer faste rammer og er tydelege på kva som vert forventa av elevane. Når ein lukkast med dette, opplever lærarane at trinnmodellen gir betre moglegheiter til å tilpasse opplæringa enn kva som er tilfellet i klassar. Ein lærar skildrar det slik:

*«Alt ligger egentleg til rette for at me kan legge betre til rette for alle sine behov. Ikkje berre dei med ADHD. Men alle sine behov kan bli betre tilrettelagt, tenker eg, i den modellen her. Men då må me vere veldig, veldig, veldig tydelege. At elevane veit kvar dei skal når dei kjem, dei veit kva utstyr dei skal ha med seg, dei veit, altså forventingane me har til dei».*

Lærarane fortel at arbeidet med forventingar startar dei første vekene på 8. trinn. Desse vekene vert nytta til å etablere relasjonar og gjere elevane kjent med rutinar og reglar for korleis ein vil ha det på skulen. Forventingane vert tatt opp fortløpande gjennom ungdomsskulen. Av faste rammer nemner lærarane felles oppstart og avslutning på timane, fast arbeidsplass på basen og digital timeplan som faktorar som tryggjar og bidreg til å gi den største elevmassen overblikk over skuledagen. Den digitale timeplanen vert opplevd som spesielt nyttig for elevar med ADHD for å gi kontroll og oversikt. For elevar med ADHD nemner lærarane at ein i periodar nyttar særskilte tiltak for å trygge elevane og ramme inn skuledagen. Eit døme på eit slikt tiltak er morgonsamtalar der ein avklarar forventingar, snakkar om kva som kan bli vanskeleg den aktuelle dagen og kva ein kan gjere då.

På timenivå trekkjer fleire av lærarane fram viktigheita av å dele den konkrete planen for timen med elevane. Det kan innebere å ta opp den digitale timeplanen på tavla eller å skrive opp ein detaljert plan med oversikt minutt for minutt. Å dele planen for økta med elevane vert trekt fram som bra for heile trinnet, og ikkje berre enkeltelevar. Når elevane veit kva dei skal, kan det bidra til å halde motivasjonen oppe og sørge for at elevane greier å halde på eigen

sjølvkontroll. Samstundes kan det gjere at læraren unngår forstyrrende spørsmål om kva tid det er pause eller skift i undervisninga.

*«Elevane må vite kor dei skal og kva dei skal gjere. Heilt ned til detaljnivå kanskje. Altså kva tid begynnar økta, kor lenge skal læraren stå å snakke, kor lenge varar aktiviteten, kor tid er det ein ny overgang. Så er dei klar for den overgangen. (...) Å synleggjere for eleven hjelper dei å kjenne på den der føreseielegheita som er viktig for at dei skal halde på sin eigen sjølvkontroll».*

Sjølv med visse tiltak opplever lærarane at det kan vere utfordrande å gjere kvardagen strukturert og føreseieleg nok til å møte behova til elevar med ADHD. Det kan handle om at det er faktorar som kan endre seg frå dag til dag og time til time eller at lærarane av ulike årsaker ikkje greier å gi elevane tilstrekkeleg oversikt over kva som skal skje. Dette kan skuldast at lærarane gjer endringar i siste liten, utfordringar ved samarbeidet og/eller at ein har planlagt for dårleg. Når elevar med ADHD ikkje får oversikt over slike endringar, til dømes ved at den digitale timeplanen ikkje vert oppdatert, kan det auke elevane sitt stressnivå og gi ei kjensle av kaos. Fleire av lærarane peikar på at situasjonar som vert opplevd som kaotiske ikkje hadde trengt å vere slik, og at det handlar om lærarane si evne til samarbeid og til å ligge i forkant. På ungdomstrinnet er det vanleg å måtte byte mellom ulike klasserom og spesialrom, men ved caseskulen er det fleire slike faktorar som kan endre seg og det kan bli opplevd som utfordrande for nokre elevar. Denne refleksjonen frå ein av lærarane syner dette:

*«Ein byter jo rom på ein ungdomsskule, sant, ikkje nødvendigvis berre hos oss. Og viss me då i tillegg då har grupper som endrar seg og lærarar som kan endre seg, altså det blir så mange slike faktorar då, som gjer at viss du er ein person som ikkje har heilt... oversikt over ting. Så kan dei små tinga, som for dei fleste elevane ikkje er utfordrande, det blir slike små dropar i ein kopp som til slutt berre føler du at "wæææ, verden min er kaos" (...). Det kan bli voldsamt då, for nokre».*

#### 4.3.3. Einsretta undervisning er berre tilpassa nokre elevar

Samstundes som elevane treng struktur og føreseielegheit, meiner lærarane at tilpassa opplæring føreset ein variasjon i metodane og tilnæringsmåtane ein nyttar i undervisninga. Elevar med ADHD har kortare konsentrasjonsspenn enn andre elevar, og vert opplevd å ha

særleg utbytte av ei undervisning som vekslar mellom ulike aktivitetar. Ein lærar peikar på at einsretta lesing og skrivning berre er tilpassa nokre av elevane.

*«Om det blir for mykje einsretta lesing og skrivning så tilpassar du berre til ein del av elevane. Og kanskje veldig mange får det til, men alle klarer ikkje det. Og då og tenker eg i alle fall av dei med ADHD som me har i år, det er jo det dei strevar med. Å skulle sitte å lese og skrive, sant, det er jo heilt.... Kjempevanskeleg!»*

For å legge til rette for variert undervisning, nyttar lærarane seg mellom anna av skift i undervisninga, stasjonsarbeid og valfridom der elevane kan velge kva gruppe dei vil delta på. På dagar der timeplanen legg opp til fleire teoritunge fag etter kvarandre, har lærarane avtala å bryte opp kvar time med praktiske og fysiske aktivitetar. Når elevane byter mellom stasjonar, arbeidsformer og ulike aktivitetar, kan det innebære at elevane må flytte seg frå eit rom til eit anna. Det opplever lærarane tidvis utfordrande og forstyrrende for andre trinn. Mykje aktivitet og mange elevar sentrert på ein base kan føre til at nokre elevar med ADHD kan oppleve slike overgangar som særleg stressande.

#### 4.3.4. Ulike innfallsvinklar på elevane kan vere ei kvalitetssikring

Lærarane opplever at god klasseleiing er viktig for å etablere eit godt arbeidsmiljø der alle elevane kan konsentrere seg. Tydeleg klasseleiing kan bidra til tilpassa opplæring gjennom etablering av positive relasjonar, regulering og forståing av eleven og eleven sine vanskar. Ein lærar uttrykker viktigheita av å vere ein tydleg klasseleiar slik:

*«Me har eit ansvar å ha ei tydleg klasseleiing uansett kva time, økt, klasse, gruppe me har. Og eit ansvar for å prøve å få alle med. At folk får konsentrert seg. At me prøver å justere dei, eller justere oss slik at, ja. Dei som har vanskar med å konsentrere seg konsentrere seg meir. Luke vekk ting som gjer at, eller faktorar som gjer at dei vert ukonsentrert».*

Etablering av positive relasjonar vert opplevd som viktig for å kunne møte eleven på ein god måte og kjenne til eleven sine interesser og behov. Når elevane har fleire lærarar å spele på, kan det auke sjansen for at elevane finn ein vaksen dei kan etablere ein trygg og god relasjon til. I det tradisjonelle klasserommet opplever lærarane at elevane i større grad er prisgitt den læraren dei får. Når ein er fleire som samarbeider om elevane, opplever lærarane at dei kan

utfylle kvarandre og spele på kvarandre sine eigenskapar. Det kan bidra til ulike tolkingar og innfallsvinklar på elevane, som i sum kan vere ei kvalitetssikring for eleven.

For å kome i posisjon hos elevane, peikar ein lærar på viktigheita av å vere regulert. Det inneber at ein må sørgje for å ha eigne haldningar og kjensler under kontroll, slik at det ikkje smittar over på elevane. Dette vert sett på som særleg viktig i møte med elevar med ulike utfordringar som mellom anna ADHD. Samstundes som ein er regulert, må læraren ha ei forståing av kven eleven er, og korleis vanskane påverkar eleven sin kvardag. Det kan innebera å lette på nokre av reglane som gjelder for alle, slik at elevar som ikkje greier å følge reglane kan oppleve å meistre skulekvardagen. Ein lærar uttrykker det slik:

*«Det er lett av og til for å sjå at eleven er problemet, men er det egentleg eleven som er problemet eller er det det som er rundt eleven som skaper problem for eleven, sant, så gjer at eleven har vanskeleg for å fungere i situasjonen. Så der kan me kanskje vere ulike. For nokre går litt sånn hardt ut, dette er reglane, slik skal det vere, dette gjelder alle. Men det er ikkje alle som har føresetnadar eller kapasitet til å meistre alt. Verken åtferdsmessig eller emosjonelt eller fagleg. Eg tenker at då tilpassar du ikkje godt nok».*

#### 4.3.5. Opplevinga av å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD

Lærarane opplever å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD med nokre tiltak. Med andre rammer meiner lærarane at dei kunne fått til meir. Mangel på kompetanse, store nivåforskjellar, samarbeidsutfordringar, samt strukturelle utfordringar med skulesystemet som mangel på alternative tilbod, eksamensform, omfattande pensum, mange arbeidsoppgåver og lite tid vert nemnt som faktorar som kan stå i vegen for tilpassa opplæring. Ein lærar opplever at det er behov for eit alternativ tilbod for elevar som ikkje meistrar det ordinære. Læraren trekkjer fram uteskule som eit døme på tilbod som kan bidra til auka livskvalitet og meistring for nokre elevar, og kritiserer skulesystemet og kommunen for å ikkje vere rigga til å ta i vare elevar med store utfordringar:

*«Skulen har eit ansvar som me ikkje har tatt. Eg synes ikkje dei blir følgt godt nok opp. Men det er jo ikkje berre vår skule, det er på ein måte.. Eg veit ikkje, skulesystemet i Noreg.. At kommunen egentleg ikkje har noko tilbod for dei som fell utanføre, at det ikkje finnes i kommunen, det synes eg er heilt.. Veldig rart. (...) Det er ein utopi at det går ann å tilpasse inne i eit klasserom til 100% av elevane, så me trenger ingenting utanføre*

*klasserommet. Det vil alltid vere nokon som rett og slett berre ikkje klarar, meistrar.. Heilt det ordinære».*

Elevar med ADHD er ulike, og lærarane opplever at det kan vere vanskeleg å tilpasse opplæringa til elevar som agerer innover. Dette vert forklart med at symptomuttrykka ikkje er like synlege som hos elevar som agerer utover. Samstundes som ein skal sørgje for at elevar med ADHD opplever å ha ein trygg og føreseieleg skulekvardag, uttrykker ein lærar at ein ikkje må gjere elevane vane med tilpassing på eit slikt nivå at det vert ein bjørneteneste vidare i livet:

*«Det er så tveigga sant, det er jo dette me alltid sit å diskuterer, kor går balansen. Nokre av desse elevane (med ADHD) hadde sikkert hatt det betre viss det var låst til eit rom, ein lærar, ein plan, sant. At dei trengte ikkje nokon sinne lure på kva du skulle. Det var berre sånn superføreseieleg. (...) Men dei må jo også trenast på eit liv som ikkje er så tilrettelagt. Så eg trur ikkje det hadde vore.. Eg trur det hadde vore ein bjørneteneste då, på sikt».*

#### 4.4. Oppsummering av resultatata

Dei intervjuja lærarane opplever at elevar med ADHD er ulike og difor responderer ulikt på caseskulen sin praksis. Transparente veggjar og støy frå nærliggande areal kan verke forstyrrende for nokre elevar. Overgangar mellom aktivitetar og å flytte seg frå ein plass til ein annan kan vere vanskeleg som følgje av høg aktivitet på eit avgrensa område. Det kan også byte av lærar og gruppe. Når det skjer endringar i siste liten, eller når endringar ikkje når fram til elevane, opplever lærarane at det kan verke stressande på elevar med ADHD. På ein skule der lærarane deler på ansvar kan desse elevane li under ansvarsfråskriving og dårleg planlegging, som kan gå ut over strukturen og føreseielegheita elevar med ADHD treng i skulekvardagen. Struktur og føreseielegheit vert opplevd som ein føresetnad for å kunne tilpasse opplæringa både til elevar med ADHD, men også resten av elevgruppa. For å motverke desse utfordringane, peikar lærarane på samarbeid og evne til å ligge i førekant med planlegging av undervisning som viktig. Lærarane opplever at eit godt samarbeid kan bidra til å auke kvaliteten på opplæringa ved at ein utviklar fleire gode løysingar for å tilpasse og variere undervisninga. Ved å samarbeide om elevar og fag, kan lærarane nytte sine interesser og kompetanse inn mot elevane. Det vert sett på som ei styrke i undervisninga. Ved

å vere fleire som samarbeider om å sjå og bry seg om elevane, opplever lærarane at sjansane er større for at elevane finn ein trygg vaksen å etablere ein positiv relasjon til. Fleksibiliteten i organiseringa gjer det sosiale miljøet blant elevane stort, det kan legge til rette for utvikling av vennskap. Fleksibiliteten gjer det også mogleg å organisere elevane alternativt for å ta i vare behova til enkeltelevar. Det kan til dømes innebere å organisere trinnet i ei mindre gruppe og fleire større i ein periode for å skjerme ein elev med ADHD. Når lærarane greier å samarbeide og sørge for ein tydeleg struktur opplever nokre av lærarane at caseskulen kan vere betre rusta til å ta i vare elevar med ADHD, samanlikna med klasseromsskule, grunna god tilrettelegging av undervisninga.



## 5. Diskusjon

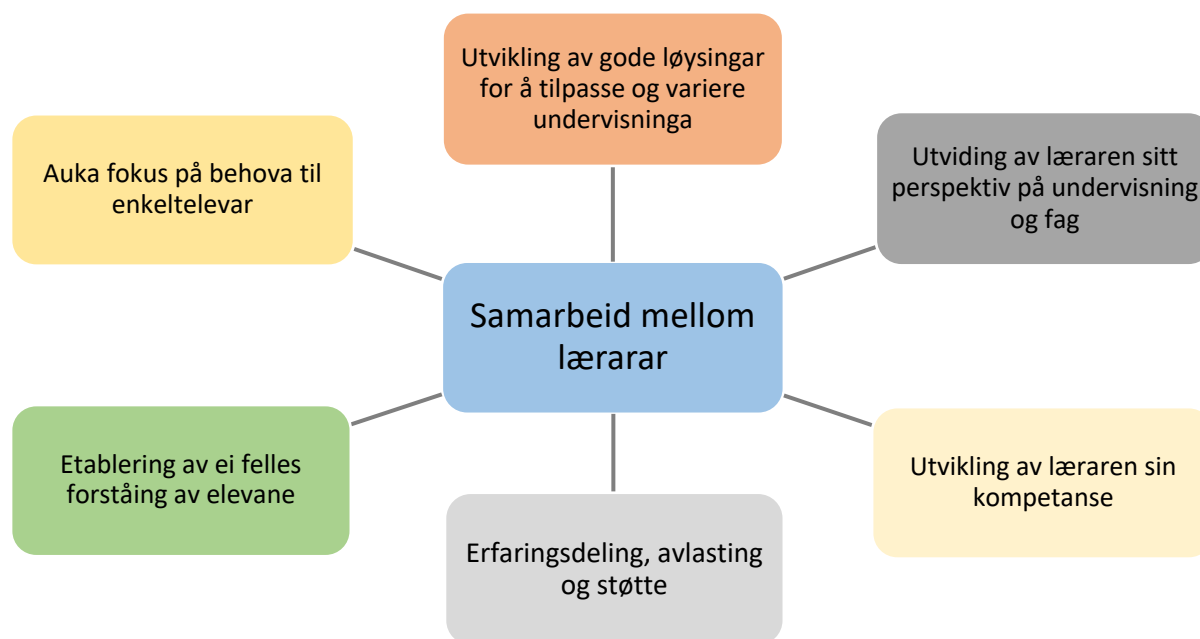
Utgangspunktet for denne studien er å undersøkje korleis eit utval lærarar opplever at dei fysiske rammene og organiseringa i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD. Problemstillinga er brote ned i tre forskingsspørsmål som er forsøkt svart på gjennom litteraturgjennomgang og intervju. Her vert dei summert kort. Forskingsspørsmål 1. spør *korleis opplever baseskulelærarar å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD?* Lærarane i caseskulen opplever å lukkast med nokre tiltak for å tilpasse opplæringa. Lærarane meiner dei ville fått til meir med andre rammer og peikar mellom anna på strukturelle utfordringar med skulesystemet og samarbeidsutfordringar. Forskingsspørsmål 2. spør *kva fordelar opplever baseskulelærarar at elevar med ADHD kan møte i baseskule?* Lærarane opplever å ha betre moglegheiter for å tilpasse og variere opplæringa i baseskule enn i klasseromsskule, dersom dei greier å samarbeide og legge til rette for ein skuledag prega av struktur og føreseielegheit. Læraren får då nytte sin kompetanse inn mot elevane og støttelærarar vert nytta fleksibelt for å vere ein ressurs for fleire. Det kan gi høgare lærartettleik rundt elevar som treng hyppig vaksenkontakt. Lærarane opplever det som fordelaktig for elevar med ADHD å ha fleire vaksne å utvikle ein god relasjon til, samstundes som eit stort sosialt miljø kan fremje utvikling av vennskap. Forskingsspørsmål 3. spør *kva ulemper opplever baseskulelærarar at elevar med ADHD kan møte i baseskule?* Lærarane opplever forstyrningar frå nærliggande areal som ei utfordring for nokre elevar med ADHD. Det kan også gjelde for overgangar og byte av rom, lærar og gruppe som følgje av mykje aktivitet på eit avgrensa område. Ved mangel på samarbeid opplever lærarane at ansvarsfråskrivning og mangel på struktur og føreseielegheit kan vere ei utfordring. Det kan føre til at elevar med ADHD ikkje får den oppfølginga og tilpassinga dei har behov for. Samarbeid dukkar opp i samband med alle forskingsspørsmåla og spelar saman med struktur og føreseielegheit ei sentral rolle i funna til studien.

I dette kapittelet skal dei viktigaste funna bli løfta opp og sett i eit meir generelt lys, i tråd med SDI-metoden. Det inneber eit teoretisk skråblikk på funna der dei blir gitt relevans ut over det konkrete empiriske materialet (Tjora, 2021). Arbeidet med denne konseptutviklinga har vore ein deduktiv prosess som har blitt til over tid. Kapittelet vil innleie med å sjå dei to viktigaste funna til studien i samband med teori. Det første funnet er at samarbeid mellom lærarar aukar kvaliteten på opplæringa og er sentralt for at elevar med ADHD skal få eit godt utbytte av opplæringa i baseskule. Det andre funnet er at struktur og føreseielegheit er ein

føresetnad for å tilpasse opplæringa i baseskule til både elevar med ADHD, men også resten av elevgruppa. Etter at dei viktigaste funna er drøfta, vil kapittelet ta føre seg caseskulen i lys av Gislason (2018) sin «School enviroment model» i for å gi ei forståing av korleis samarbeid mellom lærarar kan påverke læringsmiljøet ved ein skule. Deretter vil kapittelet presentere eit konsept i form av ein modell som skildrar korleis samarbeid og struktur og føreseielegheit kan vere faktorar som avgjer kor vidt ein baseskule er inkluderande eller ekskluderande med omsyn til elevar med ADHD. Denne modellen tek utgangspunkt i dei føregåande inndelingane. Avslutningsvis vert studien sin reliabilitet og validitet kommentert.

### 5.1. Samarbeid aukar kvaliteten på opplæringa i baseskule

Eitt av dei sentrale funna i denne studien er betydninga av samarbeid for kvaliteten på opplæringa og moglegheita til å gi elevar med ADHD eit godt utbytte av opplæringa i baseskule. Ei rekkje studiar peikar på samarbeid som sentralt for å nytte arealet i baseskular effektivt (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2009, 2010; Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Vinje, 2011a). Lærarane i caseskulen deler denne oppfatninga. Lærarane opplever å nytte meir tid på samarbeid når elevane er organisert etter trinnmodellen enn som klassar. Dette kan sjåast i samband med forskning som finn meir samarbeid blant lærarar i baseskular enn blant lærarar i tradisjonelle klasseromskular kor elevane er organisert i klassar (Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Sigurdardottir et al., 2021). Det kan også sjåast i samband med forskning som finn at lærarar i baseskular i større grad er villig til å gi slepp på autonomi for å etablere tettare samarbeidsrelasjonar (Vinje, 2013). Samarbeid, positive haldningar og felles kulturforståing kan fremje elevane si læring og vert knytt til kvalitet på opplæringa (Donohoo et al., 2018; Hattie, 2018; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Lærarane i caseskulen opplever at samarbeid kan utvikle den enkelte læraren sin kompetanse og utvide perspektivet på fag og undervisning. Det kan verke avlastande og bidra til ei felles forståing av elevane, auke fokuset på behova til enkeltelevar og legge til rette for utvikling av gode løysingar for å tilpasse og variere undervisninga. Verknadane av samarbeid vert opplevd som positive og kan sjåast i samband med forskinga som knyt samarbeid til kvalitet på opplæringa (Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Sigurdardottir et al., 2021). Ei visuell framstilling av dei positive verknadane av å samarbeide om opplæringa i baseskule er framstilt i figur 6. Figuren er døypt «Samarbeidsgevinstar» og er basert på funna til studien i form av opplevingane til lærarane i caseskulen.



Figur 4. «Samarbeidsgevinstar» viser dei positive verknadane av å samarbeide om opplæringa, basert på opplevinga til lærarane i caseskulen.

Lærarane opplever at ein av dei positive verknadane av å samarbeide er betre moglegheiter til å utvikle gode løysingar for å tilpasse og variere undervisninga. Mangel på samarbeid vert opplevd å ha tilsvarende negativ effekt. Det er uvisst om det førekjem meir tilpassa og variert undervisning i baseskular enn i klasseromskular. Nokre studiar finn at dei fysiske rammene i baseskule verkar avgrensande for metodefridommen og moglegheita for å tilpasse og variere undervisninga (Meland, 2015; Vinje, 2011b, 2013). Det vert peika på årsaker som vanskar med å oppretthalde ro og orden, vere ein synleg vaksen, ha oversikt over elevarbeid, legge til rette for ulike behov, unngå at nokon gøymer seg vekk og handtere overgangssituasjonar der ein byter mellom aktivitetar (Vinje, 2011b). I motsetnad opplever lærarane i caseskulen at fleksibiliteten i trinnmodellen gir gode moglegheiter til å tilpasse og variere opplæringa, gitt at lærarane samarbeider godt. Dette samsvarar med studiar som finn at dei fysiske rammene i baseskular bidreg til fleksibilitet og auka variasjon (Glesnes, 2021; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016). Det samsvarar også med intensjonen bak baseskular om auka moglegheiter for tilpassa og variert undervisning (Aspelund & Nore, 2008). Ved å sjå det teoretiske grunnlaget i lys av erfaringa i frå caseskulen kan det tenkast at mangel på samarbeid kan vere ein underliggende årsak til at nokre skular opplever det som utfordrande å skulle tilpasse og variere undervisninga. I denne forståingsramma kjem ikkje utfordringane med å tilpasse og variere undervisninga av dei dei fysiske rammene, men heller mangel på samarbeid.

Elevar med ADHD kan trenge tilpassa opplæring for å utvikle faglege og sosiale dugleikar til å meistre skulekvardagen (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016). Lærarane si evne og vilje til å samarbeide om opplæringa i baseskule kan såleis vere av særleg stor betydning for denne elevgruppa. I følge ADHD Norge (2021) og Statped (u.å.) kan elevar med ADHD ha behov for nær og tett kontakt med få stabile lærarar. For nokre kan relasjonen til læraren vere ein større motivasjon enn den faglege motivasjonen (ADHD Norge, 2021). I motsetnad til ADHD Norge (2021) og Statped (u.å.) opplever lærarane i caseskulen det som ein fordel å vere fleire lærarar kring elevar med ADHD. Det inneber fleire trygge vaksne å etablere ein relasjon til, samstundes som det gjer det mogleg å byte på kven av lærarane som underviser kven dersom ein lærar strevar med relasjonen til ein elev. Å byte på lærarar for å unngå at ein relasjon skjer seg er i tråd med ADHD Norge (2021) sitt råd om å byte klasse på lærar, eller elev dersom kjemien ikkje er slik ein ynskjer. Vidare meiner lærarane i caseskulen at samarbeid om elevar og fag kan vere ei kvalitetssikring som følgje av at ein har ulike innfallsvinklar og tolkingar av elevane. Det opplever lærarane fører til at ein snakkar meir om behova til enkeltelevar. Det kan gjere det enklare å sjå avgrensingar og moglegheiter ved undervisninga og såleis legge til rette for at behova til elevar med ADHD blir tatt i vare. Elevar med ADHD treng at lærarane tek utgangspunkt i dei individuelle behova og gjer tilpassingar slik at dei kan møte forventingane og krava dei vert stilt (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Helsedirektoratet, 2016; Imeraj et al., 2013).

På same måte som samarbeid kan vere positivt for kvaliteten på opplæringa, kan mangel på samarbeid vere negativt for kvaliteten på opplæringa (Meland, 2015; Vinje, 2011b, 2013). Lærarane i caseskulen peikar på samarbeidsutfordringar i form av ansvarsfråskrivning og ulike standardar for tilrettelegging som potensielle utfordringar. Ved å dele på ansvar for elevar og fag opplever lærarane at ein er fleire som kan ta ansvar, men også fleire som kan kome unna med å ikkje ta ansvar. Det kan føre til at lærarar fråskriv seg ansvar og nedprioriterer relasjonen til krevjande elevar. Ulike standardar for tilrettelegging kan innebere at lærarane er ueinige om kva som ligg i tilpassa opplæring og kva som skal vere eit minimum av tilrettelegging. Det kan resultere i ein uføreseielegheit i korleis undervisninga vert lagt til rette og tilpassa elevane sine behov, og kan til dømes gi utslag i mangel på struktur og føreseielegheit. Konsekvensane av samarbeidsutfordringar kan gå hardt ut over elevar med ADHD som kan vere særleg sensitive for relasjonen til læraren og kan ha behov tilrettelegging av skulekvardagen (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016).

Denne inndelinga har tatt føre seg samarbeid i baseskular ved å drøfte ulike sider ved samarbeidet i caseskulen. Her vert det konkludert med at eit godt samarbeid mellom lærarar bidreg til å styrke kvaliteten på opplæringa i baseskule, mellom anna som følgje av betre moglegheiter for å tilpasse opplæringa, ulike innfallsvinklar på elevane og fleire vaksne å spele på. Dette vert vurdert å kunne verke positivt inn på elevar med ADHD som kan ha behov for tilpassa opplæring for å ha eit forsvarleg utbyte av opplæringa (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016).

### 5.2. I baseskule er struktur og føreseielegheit nødvendig for å tilpasse opplæringa

Det andre sentrale funnet i denne studien er viktigheita av å skape struktur og føreseielegheit for å tilpasse opplæringa i baseskule. Lærarane i caseskulen meiner det er ein føresetnad for å tilpasse opplæringa både til elevar med ADHD, men også resten av elevgruppa. Struktur og føreseielegheit vert nemnt som eit av dei viktigaste tiltaka for å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD (ADHD Norge, 2021; Mulligan, 2001; Murphy, 2005; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.). Forventingsavklaring og oversikt over skuledagen gjennom kjennskap til kva som skal skje, til kva tid, i kva rom, med kven og med kva for eit utstyr kan bidra til ei kjensle av tryggleik (ADHD Norge, 2021; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.). Lærarane i caseskulen legg til rette for struktur og føreseielegheit ved å avklare forventingar og nytte faste rammer. Det omfattar mellom anna felles oppstart og avslutning på timane, gjennomgang av planen for timen, digital timeplan, fast arbeidsplass og bruk av faste grupper. Dette opplever lærarane bidreg til at den største elevmassen har god oversikt over kva som skal skje i laupet av skuledagen. For enkeltelevar vert det gjort særskilte tiltak som morgonsamtalar der ein går gjennom dagen og avklarar forventingar.

Sjølv om det vert gjort fleire tiltak for å sørgje for struktur og føreseielegheit, opplever lærarane i caseskulen at det kan vere utfordrande å gjere skuledagen strukturert nok til å møte behova til elevar med ADHD. Det kan kome av dårleg planlegging og endringar som vert gjort seint, samt at planane ikkje vert formidla godt nok til elevane. Lærarane opplever at den digitale timeplanen deira kan vere eit nyttig verktøy for elevar med ADHD for å halde oversikt over skuledagen. Dersom timeplanen ikkje vert oppdatert eller inneheld informasjon som er ufullstendig kan det derimot ha motsett verknad og bli til eit stressmoment. Fleire studiar finn at elevar som strevar med konsentrasjon, sjølvregulering og sjølvstendig arbeid kan oppleve skuledagen i baseskule som krevjande (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011;

Meland, 2015; Vinje, 2011b; Wågø et al., 2005). Vanskar knytt til konsentrasjon, sjølvregulering og sjølvstendig arbeid kan vere typisk symptomåtferd på ADHD (Helsenorge, 2020; Ørstavik et al., 2016). Wågø et al. (2005) ser vanskar i baseskule i samband med mangel på skjerming, struktur og føreseielegheit. Denne forståinga deler lærarane i caseskulen. Dette understrekar betydninga av å møte elevar med ADHD på behovet for struktur og føreseielegheit. Tiltak som møter dei individuelle behova til elevar med ADHD kan dempe symptomåtferd og bidra til ei oppleving av å meistre skulekvardagen (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016). Lærarane uttrykker at struktur og føreseielegheit er spesielt viktig i caseskulen kor ein ikkje berre har rom som endrar seg, men også grupper og lærarar. Dersom elevane ikkje får god nok oversikt over kva som skal skje er lærarane si erfaring at elevar med ADHD kan oppleve skuledagen som kaotisk. Dette kan sjåast i samband med forskinga som finn at elevar som er ukonsentrerte og strevar med sjølvregulering og sjølvstendig arbeid kan oppleve skuledagen i baseskule som krevjande (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Vinje, 2011b; Wågø et al., 2005).

Lærarane i caseskulen peikar på samarbeidsutfordringar og manglande evne til å ligge i førekant som faktorar som kan påverke moglegheita til å skape struktur og føreseielegheit. Lærarane meiner situasjonar som vert opplevd som kaotiske av elevar med ADHD kunne vore unngått dersom lærarane hadde vore betre på å samarbeide og planlegge for å ligge i førekant. På ei side opplever lærarane ved caseskulen at dei greier å gi den store elevmassen god oversikt over skuledagen gjennom fleire rutinar for å skape struktur og føreseielegheit. Det meiner dei er ein viktig føresetnad for å tilpasse opplæringa. På ei anna side opplever lærarane at det kan vere utfordrande å gjere skuledagen strukturert nok til å møte behova til elevar med ADHD grunna samarbeidsutfordringar og dårleg planlegging. Oppsummert kan det tyde på at elevane i caseskulen kan oppleve grada av struktur og føreseielegheit ulikt etter kva trinn dei går på og korleis samarbeidet i lærargruppa ved trinnet er. Dersom lærarane samarbeider godt og greier å planlegge for å ligge i forkant kan elevane oppleve å ha god oversikt over skuledagen gjennom den digitale timeplanen og andre rutinar som bidreg til faste rammer og tydlege forventingar. Dersom lærarane ikkje greier å samarbeide og planlegge for å ligge i forkant kan elevar med ADHD oppleve skuledagen i baseskule som krevjande i tråd med nemnt forskning (Fosse & Solhaug, 2008; Kjørstad, 2011; Meland, 2015; Vinje, 2011b; Wågø et al., 2005). Her vert det konkludert med at struktur og føreseielegheit er av særleg stor betydning for å tilpasse opplæringa og gjere skuledagen trygg for elevar med

ADHD i baseskular kor fleire faktorar kan endre seg frå time til time og dag til dag.

### 5.3. Samarbeid mellom lærarar har betydning for læringsmiljøet

I dei føregåande inndelingane er samarbeid og struktur og føreseielegheit trekt fram og drøfta som viktige faktorarar for opplæringa til elevar med ADHD i baseskule. Samarbeid vert knytt til kvalitet på opplæringa, medan struktur og føreseielegheit vert sett på som ein føresetnad for å drive tilpassa opplæring i baseskule. I denne inndelinga skal caseskulen bli sett i lys av Gislason (2018) sin «School enviroment model» for å gi ei forståing av korleis desse faktorane posisjonere seg i læringsmiljøet. «School enviroment model» består som vist i figur 1. og 5. av eit venndiagram sett saman av skulen si fysiske ramme, elevdynamikk, organisering og pedagogisk kultur. Faktorane påverkar kvarandre gjensidig og samsvaret mellom dei må i følgje Gislason (2010, 2018) bli sett på som avgjerande for skulen sitt læringsmiljø.

Caseskulen si fysiske ramme består av fleksible areal som lærarane opplever å nytte fornuftig. Støy og transparens vert ikkje sett på som ei utfordring for den store elevmassen, men kan krevje individuelle tiltak for enkeltelevar. Det sosiale miljøet blant elevane er stort og vert opplevd å legge til rette for utvikling av vennskap. Elevane har ulike interesser, fagleg motivasjon og fokus, og fleire har konsentrasjonsvanskar og

ADHD. Ved oppstart på 8. trinn vert det lagt vekt på

innøving av ynskjeleg åtferd, relasjonsbygging og forventingsavklaring. Organiseringa i caseskulen

er bygd på trinnmodellen. Det inneber ei

satsing på samarbeid ved at lærarane deler

på ansvar for elevar og fag. For å

mogleggjer samarbeid om elevar og fag er

timeplanen på trinna lagt parallelt og det er

avsett tid til samarbeidsmøte.

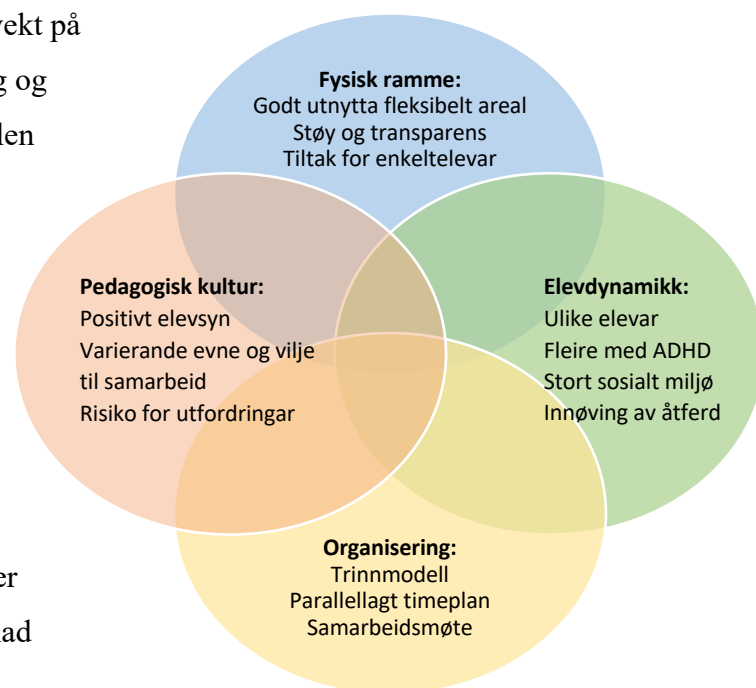
Organiseringa krev gode rutinar for struktur

og føreseielegheit for å gi elevane oversikt over

skuledagen. Det vert opplevd som ein føresetnad

for å tilpasse opplæringa. Den pedagogiske

kulturen ved caseskulen er samansett.



Figur 5. Viser caseskulen i lys av Gislason (2018) sin "School enviroment model" i figur 1.

Lærarane opplever at kollegiet er sameint om eit positivt elevsyn, men at haldningane og viljen til å samarbeide er ulik frå lærar til lærar. Nokre lærarar vert opplevd som positive til å samarbeide og dele, medan andre vert opplevd å ha låg samarbeidsvilje. Når samarbeidet fungerer godt opplever lærarane at ein greier å nytte fleksibiliteten i skulen sin praksis til å tilpasse og variere opplæringa til elevane sine ulike behov.

Det er godt samsvar mellom caseskulen si fysiske ramme, organisering og elevdynamikk. Organisering etter trinnmodellen legg opp til god utnytting av skulen si fysiske ramme gjennom satsing på samarbeid om elevar og fag. Timeplanen tek omsyn til den fysiske ramma og organiseringa ved å legge opp til same fag til same tid for eit heilt trinn. Det kan bidra til at ein unngår forstyrning i frå konkurrerande aktivitetar på basen (Jerkø & Homb, 2009; Roper & Nolan, 1978). Elevane vert øvd opp til ynskjeleg åtferd og responderer godt på skulen sin praksis når lærarane greier å skape ein tydeleg struktur og føreseielegheit over skuledagen. Den pedagogiske kulturen ved caseskulen samsvarar ikkje nødvendigvis like godt med dei tre andre faktorane. Elevsynet er positivt, medan evna og viljen til å samarbeide varierer frå lærar til lærar. Evna og viljen til å samarbeide kan påverke dei andre faktorane i modellen og dermed også læringsmiljøet som heilskap. Som nemnt innleiingsvis i kapittelet er samarbeid viktig for å kunne nytte den fysiske ramma i baseskule effektivt (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2009, 2010; Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Vinje, 2011a). Den fysiske ramma kan oppfordre, og i nokre tilfelle tvinge lærarane til å samarbeide (Gislason, 2009; Glesnes, 2021; Sigurdardottir et al., 2021). Det gjer også trinnmodellen i den grad modellen legg opp til delt ansvar for elevar og fag. Mangel på samarbeid kan resultere i dårleg utnytting av skulen sitt areal og låg bruk av fleksibiliteten som ligger i trinnmodellen. Det kan gå ut over kvaliteten på den tilpassa opplæringa og evna til å gjere skuledagen strukturert og føreseieleg. Dette kan i tur gå ut over elevdynamikken ved caseskulen.

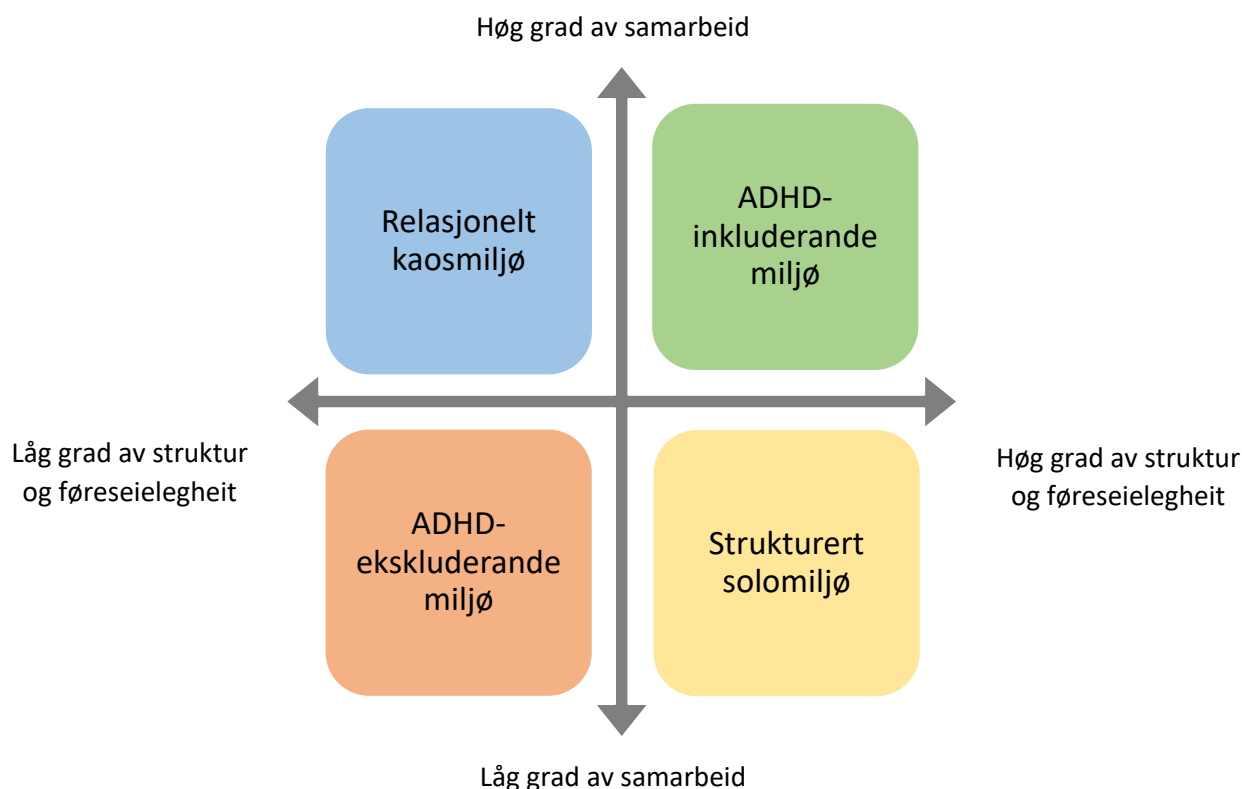
Oppsummert syner modellen godt korleis ulike faktorar kan påverke kvarandre og læringsmiljøet som heilskap. Ved å sjå caseskulen i lys av modellen står den pedagogiske praksisen og samarbeid fram som det svakaste punktet i læringsmiljøet, og ei mogleg utfordring for caseskulen. Eit læringsmiljø der den pedagogiske kulturen ikkje er på plass grunna mangel på samarbeid kan gå hardt ut over elevar med ADHD. Elevar med ADHD kan trenge god tilpassa opplæring og er særleg sårbare ovanføre mangel på struktur og føreseielegheit (ADHD Norge, 2021; Mulligan, 2001; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.)



Vidare vert det drøfta korleis grada av samarbeid og struktur og føreseielegheit kan gi utslag i ulike baseskulemiljø.

#### 5.4. Ein modell over ulike baseskulemiljø

Denne inndelinga presenterer og drøfter ein modell over ulike baseskulemiljø. Modellen er døypt «Miljøkvadratet» og er framstilt i figur 6. Miljøkvadratet er utvikla på bakgrunn av teori og funna til studien, og er inspirert av Nordahl (2012) sin modell over ulike klasseleingsstilar. Miljøkvadratet har som mål å skildre korleis ulik grad av samarbeid og struktur og føreseielegheit kan resultere i ulike baseskulemiljø. Det vert skilt mellom fire ulike baseskulemiljø frå eit ADHD-inkluderande miljø til eit ADHD-ekskluderande miljø. Vidare vil det bli forsøkt å etablere ei forståing av desse miljøa.



Figur 6. «Miljøkvadratet» viser korleis grada av samarbeid og struktur og føreseielegheit kan påverke læringsmiljøet i baseskule.

##### 5.4.1. ADHD-inkluderande miljø

I ein baseskule med ADHD-inkluderande miljø er grad av samarbeid og struktur og føreseielegheit høg. Samarbeid vert prioritert og verdsett som viktig for læringsmiljøet og evna til å nytte arealet effektivt (Karlsen, 2019; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016;

Sigurdardottir et al., 2021; Vinje, 2013). Gjennom samarbeid deler lærarane ulike oppfatningar av elevane og utviklar ei felles forståing av elevane sine behov. Desse behova tek lærarane utgangspunkt i ved utvikling av løysingar for å tilpasse og variere undervisninga. Tilpassa opplæring er eit viktig tiltak for å bidra til at elevar med ADHD opplever å meiste skulekvardagen (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016). Eit godt samarbeid kan auke kvaliteten på opplæringa og dermed også læringsutbyttet til elevane (Donohoo et al., 2018; Hattie, 2018; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Ettersom lærarane samarbeider tett kan elevane velje seg ein trygg vaksen å snakke med, uavhengig av kven som er kontaktlærer for kven. Relasjonen til ein enkelt lærar kan vere den viktigaste motivasjonen til at elevar med ADHD kjem på skulen (ADHD Norge, 2021). Ved å ha fleire lærarar å spele på aukar sjansen for at elevane finn nokon dei opplever å vere trygg på. Samstundes som samarbeid vert opplevd å kunne styrke opplæringa kan det vere positivt for lærarane i den grad det kan bidra til å avlaste den enkelte lærar (Glesnes, 2021; Karlsen, 2019).

I eit ADHD-inkluderande miljø er det tydelege rutinar som sikrar struktur og føreseielegheit. Elevane opplever å ha kontroll på fag, rom, lærarar, gruppe og utstyr. Dersom det vert gjort endringar vert desse varsla til elevane slik at elevane har moglegheit til å førebu seg på kva som skal skje. Ein skulekvardag prega av struktur og føreseielegheit kan vere tryggleiksskapande og dempe symptomåtfærd hos elevar med ADHD (ADHD Norge, 2021; Mulligan, 2001; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.). I eit ADHD-inkluderande miljø er det fokus på faste rammer og tydelege forventingar for å unngå støy og andre forstyrringar som kan kome av organisering, dårleg planløysing, mangel på disiplin og lyddemping (Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009). Å fjerne unødvendig stimuli frå omgivingane kan vere av særleg betyding for at elevar med ADHD skal greie å konsentrere seg (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Statped, u.å.)

#### 5.4.2. Strukturert solomiljø

I ein baseskule med strukturert solomiljø er grada av samarbeid mellom lærarane låg, medan grad av struktur og føreseielegheit er høg. Lærarane planlegg og gjennomfører undervisninga sjølvstendig og opplever å ha nok med det dei sjølv skal gjennom. Sjølv om dei fysiske rammene legg opp til samarbeid vert det ikkje tatt omsyn til (Gislason, 2009; Glesnes, 2021; Sigurdardottir et al., 2021). Dette kan skuldast mangel på tid og opplæring i å undervise i fleksible skulebygg eller lågt samsvar mellom den enkelte lærar sine haldningar og skulen

sine fysiske rammer (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2018; Grannäs & Stavem, 2021; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011). Mangel på samarbeid kan føre til dårleg utnytting av skulen sitt areal og ei oppleving av dei fysiske rammene som avgrensande for moglegheita til å tilpasse og variere undervisninga (Meland, 2015; Vinje, 2011b, 2013).

I eit strukturert solomiljø er det etablert gode rutinar og faste rammer som sikrar elevane oversikt over skuledagen. Det inneber at elevar med ADHD blir møtt på behovet for struktur og føreseielegheit og kan kjenne seg trygg på kva som skal skje i laupet av skuledagen. Det kan føre til reduksjon i symptomåtfærd på ADHD som feilval, impulsive handlingar og gløyming av gjenstandar og avtalar (ADHD Norge, 2021). I eit strukturert solomiljø kan elevane ha oversikt over skuledagen, men dei er prisgitt den læraren dei får. Dersom elevane ikkje opplever å klaffe med læraren må dei stå i det ut skuleløpet. For elevar med ADHD kor relasjonen til læraren kan vere den viktigaste motivasjonen for å kome på skulen, kan det vere sårbart (ADHD Norge, 2021). På sikt kan det tenkast å kunne resultere i negative utfall som skulevegring, søvnevanskar og psykiske lidingar som angst og depresjon.

#### 5.4.3. ADHD-ekskluderande miljø

I ein baseskule med ADHD-ekskluderande miljø er grada av samarbeid og struktur og føreseielegheit låg. Lærarane samhandlar lite med kvarandre, det er mangel på faste rammer og forventingane til elevane er uklare eller varierende frå lærar til lærar. Elevane er avhengige av å klaffe med den læraren dei får og kan oppleve å mangle oversikt over skuledagen. Mangel på oversikt over skuledagen kan bli opplevd som stressande og kaotisk for elevar med ADHD (ADHD Norge, 2021). Det kan føre til auka førekomst av læringsforstyrrende åtfærd. Støy og andre forstyrningar er funne å vere ei utfordring i nokre baseskular (Meland, 2015; Shield et al., 2010; Sigurdardottir et al., 2021; Vinje, 2011b, 2013). Det kan vere ein konsekvens av dårleg organisering, planløyasing eller mangel på disiplin (Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009). I baseskular med ADHD-ekskluderande miljø kan dårleg organisering og mangel på disiplin sjåast i samband med låg grad av samarbeid, som er vurdert viktig for å kunne nytte arealet i baseskular effektivt (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2009, 2010; Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Vinje, 2011a).

I eit ADHD-ekskluderande miljø kan lærarane oppleve det som vanskeleg å tilpasse opplæringa til elevar med konsentrasjonsvanskar (Meland, 2015; Vinje, 2011b). Det kan

kome av at elevane ikkje vert gitt verktøy for å dempe symptomåtfærd og utfordringar med konsentrasjon, sjølvregulering og sjølvstendig arbeid. Det gjer denne typen miljø lite eigna for elevar med ADHD. Elevar med ADHD kan ha behov for tilrettelegging gjennom heile skuledagen. For mange handlar det først og fremst om tiltak som bidreg til struktur og føreseielegheit, men også tiltak som å fjerne forstyrrende stimuli frå omgivnadane og legge til rette for realistiske forventingar som kan fremje meistringsopplevingar (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Mulligan, 2001; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.).

#### 5.4.4. Relasjonelt kaosmiljø

I ein baseskule med relasjonelt kaosmiljø er grada av samarbeid blant lærarane høg, medan grada av struktur og føreseielegheit er låg. Lærarane samarbeider tett om elevar og fag. Elevane har fleire trygge vaksne å etablere ein relasjon til og det er mange lærarar som bryr seg om dei og ser dei. Sjølv om samarbeidsviljen blant lærarane er høg, er det mangel på rutinar for å sørge for struktur og føreseielegheit. Elevane kan oppleve å komme på skulen utan å vite kva dei skal, kor dei skal og kven dei skal vere med. Det kan gi elevane ei kjensle av å ikkje ha kontroll. Mangel på struktur og føreseielegheit kan gjere skuledagen krevjande for elevar med ADHD (ADHD Norge, 2021; Mulligan, 2001; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.). Det kan føre til høgt stressnivå og vanskar med å kontrollere symptomåtfærd. Det kan kome til uttrykk gjennom uro, vanskar med å konsentrere seg om fagleg innhald og la vere å reagerer på impulsar (Helsenorge, 2020; Ørstavik et al., 2016). Utan tiltak som sikrar struktur og føreseielegheit kan elevar med ADHD nytte all sin energi på å skaffe seg oversikt over skuledagen. Saman med symptomåtfærd på ADHD kan det ha negativ verknad på skuleprestasjonar (Jangmo et al., 2019). Låge skuleprestasjonar og få meistringsopplevingar kan på sikt føre til fråfall i vidaregåande skule og vanskar vidare i arbeidslivet (DuPaul et al., 2014; Franke et al., 2018; Ørstavik et al., 2016).

Sjølv om elevar med ADHD kan oppleve skuledagen som kaotisk grunna mangel på struktur og føreseielegheit kan relasjonen til ein trygg lærar sørge for at elevane likevel kjem på skulen. Dette kan sjåast i samband med at relasjonen til ein lærar kan vere det som bidreg til at nokre elevar med ADHD greier å gjennomføre skulegangen (ADHD Norge, 2021).

#### 5.4.5. Kommentarer til modellen

Miljøkvadratet er ein modell som søker å illustrere kor viktig eit lærarkollegiet som samarbeider og fremjar struktur og føreseielegheit er for skulegangen til elevar med ADHD. I miljøkvadratet utgjer faktorane samarbeid og struktur og føreseielegheit to ulike aksar. Det kan gi inntrykk av at desse faktorane er uavhengige av kvarandre. Det er ikkje tilfelle, og dette er viktig å problematisere. Grad av samarbeid kan vere nært tilknytt grada av struktur og føreseielegheit. I det empiriske materialet i denne studien ser lærarane på samarbeid som viktig for moglegheita til å gjere skuledagen strukturert og føreseieleg for elevane. Dette aspektet kjem ikkje fram i miljøkvadratet, og er såleis å sjå på som ein stor svakheit med modellen.

#### 5.5. Kommentarer til studien sin kvalitet

Studien sin kvalitet er forsøkt teke i vare gjennom ei rekkje tiltak nemnt i metodekapittelet, for å sikre reliabilitet og validitet. Den største svakheita ved studien sin reliabilitet er forskaren sin bakgrunn og erfaring i frå baseskule. Det kan ha påverka val og presentasjon av teoretisk grunnlag, utforming av spørsmål, tolking av data og utvikling av konsept (Postholm et al., 2018, s. 220). Sjølv om forskaren sin bakgrunn og erfaring kan vere ei fallgruve har det blitt opplevd som fordelaktig for å kunne setje seg raskt inn i caseskulen sin praksis. I intervju frigjorde det tid til å snakke om andre aspekt ved lærarane sin kvardag. Det har vore viktig for å få eit heilskapleg inntrykk av caseskulen. Ein anna sentral svakheit ved studien sin reliabilitet er relasjonen mellom forskaren og lærarane i utvalet. Det kan ha påverka lærarane til å opptre annleis og ført til at forskaren kan ha funne det som har vore ynskjeleg å finne (Postholm et al., 2018, s. 225). For å unngå selektiv tolking av data og ynskelege funn har empirinær koding vore eit viktig verktøy. Kodearbeidet har tatt utgangspunkt i det empiriske materialet og er gjort tilgjengeleg for lesaren gjennom detaljerte skildringar av analyseprosessen, figurar og vedlegg. Relasjonen mellom lærarane i utvalet og forskaren kan likevel vere av betydning for studien, og kodearbeidet kunne stått fram som sterkare dersom det hadde vore gjennomført koding av ulike personar (Krumsvik, 2019, s. 200; Tjora, 2021). Bevisstheit kring svakheiter ved studien sin reliabilitet har gjort det viktig med tiltak som intervjuguide, pilotintervju, nøyaktig transkripsjon, kritiske tilbakeblikk på kodearbeid, samt detaljerte skildringar av ein transparent og open forskingsprosess der lesaren får innsyn i vala som er gjort frå start til slutt.

Ein transparent forskingsprosess som gir innsyn i detaljar kring vala som er tatt har også vore viktig for validiteten til studien, saman med forarbeid, trekking av utval og konseptutvikling. Studien tek utgangspunkt i omfattande litteratursøk og grundig arbeid med problemstilling og forskingsspørsmål, spegla gjennom litteraturlista, modellar og vedlegg. Det kan fremje den interne validiteten til studien. Det kan også utprøving av omgrep og intervju spørsmål gjennom arbeid med intervjuguide og gjennomføring av pilotintervju. Utprøving av omgrep og intervju spørsmål er ikkje gjort blant dei intervju lærarane. Ein kan difor ikkje sjå vekk i frå at spørsmål og omgrep kan ha blitt misforstått i intervjusituasjonen, sjølv om misforståingar er forsøkt oppklart undervegs gjennom oppfølgingsspørsmål. Dette kan vere ein svakheit ved den interne validiteten til studien.

Som skildra er studien gjort av ein enkelt baseskule, av eit utval som ikkje er trekt tilfeldig. Det inneber ein usikkerheit kring korleis resultata hadde vore dersom studien hadde vore av ein anna caseskule og eit anna utval (Postholm et al., 2018, s. 227). Studien kan berre seie noko om livsverda til dei fire lærarane som er intervju, på det aktuelle tidspunktet og i den aktuelle konteksten. Studien kan såleis ikkje generaliserast til alle lærarar og alle skular, og det har heller ikkje vore eit mål. Dette handlar om den eksterne validiteten til studien og kor vidt casen kan generaliserast til andre situasjonar og kontekstar (Krumsvik, 2019, s. 193; Postholm et al., 2018, s. 222). Sjølv om utvalet er smalt er det lagt til rette for naturalistisk generalisering gjennom detaljert informasjon om bakgrunnen for studien, utvalet og forskingsprosessen. Det kan gjere det mogleg for lesaren å samanlikne og trekkje linjer til eigen og andre situasjonar (Postholm et al., 2018, s. 238). Det er også lagt til rette for konseptuell generalisering gjennom konsepta som er utvikla og drøfta i dette kapitlet. Konsepta kan nyttast som teoretisk utgangspunkt for andre studiar og er eit forsøk på å løfte funna frå studien opp på eit høgare nivå (Tjora, 2021, s. 272).

Sjølv om den eksterne validiteten i denne studien ikkje inneber generalisering i vid forstand, kan lesaren nytte dei detaljerte skildringane og konsepta som tankereiskap og inspirasjon til å utvikle eigen praksis (Postholm et al., 2018, s. 238; Tjora, 2021, s. 272). Naturalistisk og konseptuell generalisering kan på denne måten gi studien nytteverdi ut over den konkrete konteksten i caseskulen. Kor vidt studien kan ha ein slik overføringsverdi vert opp til lesaren å vurdere i sitt konkrete tilfelle.

## 6. Samanfatning og konklusjon

Denne studien bidreg til innsikt i korleis det er for elevar med ADHD å gå i baseskule. Studien spring ut frå ein nysgjerrigheit etter å ha oppdaga manglande forskning og evaluering av brukarperspektivet i baseskular. På tross av nemnte svakheiter kan studien konkludere med to hovudfunn. 1. Samarbeid mellom lærarar aukar kvaliteten på opplæringa og er sentralt for at elevar med ADHD skal få eit godt utbytte av opplæringa i baseskule. 2. Struktur og føreseielegheit er ein føresetnad for å tilpasse opplæringa i baseskule til både elevar med ADHD, men også til resten av elevgruppa. I dette kapittelet vert det gjort ei samanfatning av funna og drøftinga frå dei to føregåande kapitela før det vert peika på vegen vidare.

### 6.1. Samanfatning av funn og drøfting

I baseskule kan elevane ha mange lærarar å spele på, og det sosiale miljøet kan vere stort. Det kan auke sjansane for å utvikle positive relasjonar til lærarar og medelevar. For elevar med ADHD kan positive relasjonar vere ein sterkare motivasjon til å fullføre skulegangen enn den faglege motivasjonen for skularbeid (ADHD Norge, 2021). Samarbeid mellom lærarar kan bidra til at arealet i baseskule vert nytta effektivt (Aspelund & Nore, 2008; Gislason, 2009, 2010; Glesnes, 2021; Jerkø & Homb, 2009; Karlsen, 2019; Vinje, 2011a). Gjennom samarbeid kan lærarane utvikle fleire gode løysingar for å tilpasse og variere undervisninga. Det kan fremje fagleg og sosial meistring hos elevar med ADHD (ADHD Norge, 2021; Helsedirektoratet, 2016). Fleksibiliteten i baseskular kan gjere det mogleg å organisere elevane alternativt i periodar enkeltelevar opplever å ha det vanskeleg. For elevar med ADHD kan slike periodar eksempelvis vere knytt til biverknadar ved å prøve ut medikamentell behandling mot ADHD (Franke et al., 2018; Posner et al., 2020). Å organisere elevane alternativt for å ta i vare enkeltelevar kan vere eit førebyggjande tiltak for å skape positive opplevingar med skulen og såleis førebygge seinare fråfall i vidaregåande skule (Franke et al., 2018; Ørstavik et al., 2016).

Samstundes som skulegangen i baseskule kan innebere mange fordelar, peikar denne studien også på utfordringar. Transparente veggjar og støy frå nærliggjande areal kan verke distraherande på elevar med ADHD. Det kan gjere det vanskeleg å konsentrere seg om fagleg innhald (Meland, 2015; Shield et al., 2010). Høgt aktivitetsnivå på ein avgrensa base kan verke stressande ved overgangar mellom aktivitetar og ved flytting frå eit areal til eit anna. Dette kan tenkast å forsterke symptomåtfærd på ADHD, og kan vere ei mogleg forklaring på

at fleire elevar vert medisinerert mot ADHD i baseskule enn i klasseromsskule (Vik et al., 2001). Elevar med ADHD har ofte behov for tilpassa opplæring. Kor vidt det er meir eller mindre tilpassa og variert opplæring i baseskular er uvisst (Glesnes, 2021; Meland, 2015; Sigurdardottir & Hjartarson, 2011, 2016; Vinje, 2011b, 2013). Viktige tiltak for å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD er å sørgje for struktur og føreseielegheit og fjerne unødvendig stimuli frå omgivnadane (ADHD Norge, 2021; DuPaul et al., 2014; Mulligan, 2001; Sanne & Flaten, 2012; Statped, u.å.). I baseskule kan det bli opplevd som krevjande å gjere skuledagen strukturert og føreseieleg nok til å møte behova til elevar med ADHD.

Denne studien har argumentert for at samarbeid mellom lærarar er viktig for kvaliteten på opplæringa i baseskule. Det kan bidra til betre utnytting av arealet og gode moglegheiter for å tilpasse å variere undervisninga. Vidare er det argumentert for at struktur og føreseielegheit er av særleg stor betydning for å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD i baseskular der fleire faktorar er i endring. For å sørgje for at elevar med ADHD opplever ein trygg og god skulekvardag i baseskule peikar denne studien på behovet for høg grad av samarbeid mellom lærarane og høg grad av struktur og føreseielegheit. Dersom ein baseskule har lærarar som ynskjer og prioriterer samarbeid og som ser viktigheita av struktur og føreseielegheit vert det her konkludert med at baseskulen kan ha eit ADHD-inkluderande miljø.

## 6.2. Veggen vidare

Som peika på gir denne studien innsikt i ein avgrensa kontekst gjennom auga til fire lærarar. I arbeidet med studien har det blitt reist nye spørsmål som denne studien ikkje kan seie noko om. For vidare forskning er det behov for å undersøkje korleis elevar med ADHD sjølv opplever skulegangen i baseskule. I ein større studie kunne det vore aktuelt med eit breiare utval med elevar frå ulike skular. Det kunne også vore interessant å undersøkje om kjønn og ADHD undergruppe har noko å seie for opplevinga av skulegangen i baseskule. Føresette har eit unikt innblikk i livet til borna sine, det gjer det også relevant å undersøkje deira oppleving.

Forskinga på samanhengen mellom dei fysiske rammene i baseskular, undervisning og læring er mangelfull (Cleveland & Fisher, 2014; Gislason, 2009; Grannäs & Stavem, 2021). Det er også forskinga på effektive klasseromstiltak for elevar med ADHD knytt til miljøfaktorar (Harrison et al., 2019). I samband med denne studien har det vore krevjande å oppdrive litteratur som gir innblikk i skuledagen til elevar med ADHD i baseskule. 3-5% av



befolkninga har ADHD og mange av dei har gått, går eller skal gå i baseskule. Samstundes som ein er usikker på koplinga mellom dei fysiske rammene, undervisning og læring vert det stadig bygd nye skular med fleksible og opne areal (Aspelund & Nore, 2008; Vinje, 2013). Det understrekar trongen for meir forskning på området der denne studien søker å vere eit bidrag.

## 7. Litteraturliste

- ADHD Norge. (2021). *Lærerguiden. Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen: en guide til lærere i grunnskolen og videregående skole*. ADHD Norge. [https://assets.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7\\_L%C3%A6rerguiden%20T%20lav.pdf](https://assets.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7_L%C3%A6rerguiden%20T%20lav.pdf)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Antshel, K. M., Faraone, S. V. & Gordon, M. (2014). Cognitive Behavioral Treatment Outcomes in Adolescent ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(6), 483-495. <https://doi.org/10.1177/1087054712443155>
- Aspelund, G. & Nore, L. J. (2008). *Arealeffektiv bruk av skolebygg i videregående opplæring*. Rambøll Management for Kommunenes interesse- og medlemsorganisasjon (KS).
- Cleveland, B. & Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. *Learning environments research*, 17(1), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=13&searchText>
- Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- DuPaul, G. J., Stoner, G. & Reid, R. (2014). *ADHD in the schools: assessment and intervention strategies* (3. utg.). The Guilford Press.
- Fosse, B. O. & Solhaug, T. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole - en case studie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 125-137. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-05>
- Franke, B., Michelini, G., Asherson, P., Banaschewski, T., Bilbow, A., Buitelaar, J. K., Cormand, B., Faraone, S. V., Ginsberg, Y., Haavik, J., Kuntsi, J., Larsson, H., Lesch, K.-P., Ramos-Quiroga, J. A., Réthelyi, J. M., Ribases, M. & Reif, A. (2018). Live fast, die young? A review on the developmental trajectories of ADHD across the lifespan. *European Neuropsychopharmacology*, 28(10), 1059-1088. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2018.08.001>

- Gislason, N. (2009). Mapping School Design: A Qualitative Study of the Relations Among Facilities Design, Curriculum Delivery, and School Climate. *The Journal of environmental education*, 40(4), 17-34. <https://doi.org/10.3200/JOEE.40.4.17-34>
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning environments research*, 13(2), 127-145. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9071-x>
- Gislason, N. (2018). The whole school: planning and evaluating innovative middle and secondary schools. I S. Alterator & C. Deed (Red.), *School Space and its Occupation: Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (s. 187-202). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004379664>
- Glesnes, J. K. (2021). *Pedagogiske muligheter og utfordringer ved fleksible skoler* [Masteroppgåve, NLA]. Brage. <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/handle/11250/2785894>
- Grannäs, J. & Stavem, S. M. (2021). Transitions through remodelling teaching and learning environments. *Education Inquiry*, 12(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1856564>
- Harrison, J. R., Soares, D. A., Rudzinski, S. & Johnson, R. (2019). Attention Deficit Hyperactivity Disorders and Classroom-Based Interventions: Evidence-Based Status, Effectiveness, and Moderators of Effects in Single-Case Design Research. *Review of educational research*, 89(4), 569-611. <https://doi.org/10.3102/0034654319857038>
- Hattie, J. (2018). *Know thy impact - Visible learning in theory and practice*. [https://s3-us-west-2.amazonaws.com/tandfbis/rt-files/docs/FreeBooks+Opened+Up/Know\\_Thy\\_Impact\\_Visible\\_Learning\\_in\\_Theory\\_and\\_Practice.pdf](https://s3-us-west-2.amazonaws.com/tandfbis/rt-files/docs/FreeBooks+Opened+Up/Know_Thy_Impact_Visible_Learning_in_Theory_and_Practice.pdf)
- Helsedirektoratet. (2016, 04. mai 2022). *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse: nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Helsenorge. (2020, 29. januar 2020). *ADHD*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Henriksen, Ø. (2019, 26. november 2019). *Baseskoler*. <https://snl.no/baseskole>
- Hodgson, K., Hutchinson, A. D. & Denson, L. (2014). Nonpharmacological Treatments for ADHD: A Meta-Analytic Review. *Journal of Attention Disorders*, 18(4), 275-282. <https://doi.org/10.1177/1087054712444732>

- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S. & Roeyers, H. (2013). The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of School Psychology, 51*(4), 487-498. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.004>
- Jangmo, A., Stalhandske, A., Chang, Z., Chen, Q., Almqvist, C., Feldman, I., Bulik, C. M., Lichtenstein, P., D'Onofrio, B., Kuja-Halkola, R. & Larsson, H. (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, School Performance, and Effect of Medication. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 58*(4), 423-432. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.11.014>
- Jerkø, S. & Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler (Prosjektrapport 43–2009)*. SINTEF Byggforsk.
- Karlsen, N. (2019). *Hva slags holdninger har lærere til fleksible skoler?* [Masteroppgåve, HVL]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2636410/Karlsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjølle, K. H., Hansen, G. K. & Ulleberg, H. P. (2011). *Undersøkelse av skolebygg i Trondheim kommune: hovedfunn og trender fra spørreundersøkelse gjennomført ved 12 utvalgte skoler* (Bd. 2011 A0099). SINTEF Byggforsk.
- Kjørstad, K. H. (2011). *Jeg føler at det fysiske miljøet jobber mot min intensjon om å være en god lærer. En fenomenologisk studie av tre læreres opplevelse av å jobbe med elever med ADHD i åpne skolelandskap*. [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269461/451017\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269461/451017_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringa. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meland, A. T. (2015). Læreres erfaringer med en transparent arkitektur. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 99*(5), 375-386. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-06>

- Morris, A. (2022, 14. november). *For some with ADHD, the low rumble of brown noise quiets the brain*. The Washington Post.  
<https://www.washingtonpost.com/wellness/2022/11/14/brown-noise-adhd-focus/>
- Mueller, K. L. & Tomblin, B. J. (2012). Examining the comorbidity of language disorders and ADHD. *Topics in Language Disorders*, (32 (3)), 228-246.  
<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318262010d>
- Mulligan, S. (2001). Classroom Strategies Used by Teachers of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Phys Occup Ther Pediatr*, 20(4), 25-44.  
[https://doi.org/10.1080/J006v20n04\\_03](https://doi.org/10.1080/J006v20n04_03)
- Murphy, K. (2005). Psychosocial treatments for ADHD in teens and adults: A practice-friendly review. *J. Clin. Psychol*, 61(5), 607-619. <https://doi.org/10.1002/jclp.20123>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (9. utg.). Pearson Education, Inc.
- Posner, J., Polanczyk, G. V. & Sonuga-Barke, E. (2020). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 395(10222), 450-462. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)33004-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)33004-1)
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roper, S. S. & Nolan, R. R. (1978). How to Survive in the Open Space School. *The Clearing house*, 51(6), 296-299. <https://doi.org/10.1080/00098655.1978.9957053>
- Sanders, S. G. & Wren, J. P. (1976). The Open-Space School-How Effective? *The Elementary school journal*, 77(1), 57-62. <https://doi.org/10.1086/461028>
- Sanne, B. & Flaten, K. (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*, 5/2012, 15-20. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/pedagogiske-tiltak-for-barn-med-adhd2/>
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: a review. *Noise Health*, 12(49), 225-234. <https://doi.org/10.4103/1463-1741.70501>
- Sigurdardottir, A. K. & Hjartarson, T. (2011). School buildings for the 21st century. Some features of new school buildings in Iceland. *CEPS journal*, 1(2), 25-43.  
<https://doi.org/10.26529/cepsj.426>

- Sigurdardottir, A. K. & Hjartarson, T. (2016). The idea and reality of an innovative school: From inventive design to established practice in a new school building. *Improving schools*, 19(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/1365480215612173>
- Sigurdardottir, A. K., Hjartarson, T. & Snorrason, A. (2021). Pedagogical Walks through Open and Sheltered Spaces: A Post-Occupancy Evaluation of an Innovative Learning Environment. *Buildings*, 11(11), 503. <https://doi.org/10.3390/buildings11110503>
- Sonuga-Barke, E. J. S. (2014). 'What's up, (R)DoC?'- can identifying core dimensions of early functioning help us understand, and then reduce, developmental risk for mental disorders? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(8), 849-851. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12293>
- Stake, R. E. & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), 1-12.
- Statped. (u.å.). *Tilpasset opplæring for elever med ADHD*. Helsedirektoratet. Henta 21. januar 2023 frå [https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf/\\_attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf/_attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf)
- Söderlund, G., Sikström, S. & Smart, A. (2007). Listen to the noise: noise is beneficial for cognitive performance in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 840-847. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01749.x>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Vik, T., Grov, B. & Garåsen, H. (2001). Drug treatment of school children with attention deficit and hyperactivity disorder. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 121(19), 2261-2264.
- Vinje, E. (2011a). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *Formakademisk*, 4(1), 24-47. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.126>
- Vinje, E. (2011b). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? *Formakademisk*, 4(2), 69-94. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.202>
- Vinje, E. (2013). Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur. *Formakademisk*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.520>

- Vogt, H. & Lunde, C. (2018). Drug treatment of ADHD - tenuous scientific basis. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 138(2). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0917>
- Weinstein, N. D. & Weinstein, C. S. (1979). Noise and Reading Performance in an Open Space School. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 72(4), 210-213. <https://doi.org/10.1080/00220671.1979.10885156>
- Wågø, S. I., Høyland, K. & Dale, S. (2005). *Universell utforming av skolebygg. Med Strindheim skole som studieobjekt*. (STF50 A05070). SINTEF Teknologi og samfunn.
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. C. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: en statusrapport*. Folkehelseinstituttet. [https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2711801/adhd\\_i\\_norge\\_status%2brapport%2b2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2711801/adhd_i_norge_status%2brapport%2b2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aadil, M., Cosme, R. M. & Chernaik, J. (2017). Mindfulness-Based Cognitive Behavioral Therapy as an Adjunct Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Adults: A Literature Review. *Cureus*, 9(5), e1269-e1269. <https://doi.org/10.7759/cureus.1269>

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1. Intervjuguide

Tema: intervjuet handlar om dine erfaringar og opplevingar med å undervise elevar med ADHD i baseskule.

Anonymisering: lydfila og namnet ditt vil bli anonymisert, og du vil ikkje kjennast att i publikasjonen.

Bandopptak: det vert gjort lydopptak av intervjuet. Dersom du ynskjer det kan du få tilsendt transkripsjonen.

Tidsbruk: intervjuet er avgrensa til om lag 45 minutt.

Hovudspørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
<b>1. Bakgrunnsinformasjon om læraren</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alder</li> <li>- Utdanning</li> <li>- Arbeidserfaring</li> <li>- Antall år tilsett ved den aktuelle skulen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spesialpedagogisk utdanning?</li> <li>- Korte eller lenger kurs?</li> </ul>
<b>2. Læraren si oppleving av rammefaktorane ved skulen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Korleis ser ei vanleg arbeidsveke ut? T.d. Den siste veka.</li> <li>- Korleis opplever du kulturen blant dei tilsette?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Korleis er undervisninga organisert?</li> <li>- Er det teke omsyn til ulike behov i elevgruppa i måten undervisninga er organisert?</li> <li>- I kva grad opplever du å kunne gjennomføre undervisninga du ynskjer innanfor rammene du har tilgjengeleg?</li> <li>- Samarbeidskultur, felles haldningar, einigheit kring mål og metodar etc.</li> <li>- Kvifor opplever du at det er slik?</li> </ul>
<b>3. Læraren si oppleving av å tilpasse opplæringa til elevane</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du elevar med vanskar, i så fall kva?</li> <li>- Kva gjer du/skulen for å tilpassa opplæringa?</li> <li>- Har du erfaring i frå andre skular enn denne?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Korleis kjem vanskane til uttrykk?</li> <li>- Kva gjer du/skulen for å tilpassa opplæringa til elevar med ADHD?</li> <li>- Korleis opplever du å lukkast?</li> <li>- Dersom arbeidserfaring frå klasseromsskule; korleis skil denne erfaringa seg frå baseskule?</li> </ul>
<b>4. Læraren si oppleving av behova til elevar med ADHD og kva skulen tilbyr</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kva opplever du at elevar med ADHD har behov for i skulen?</li> <li>- Kva opplever du at skulen tilbyr?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rammefaktorar: fysiske rammer, undervisningsmateriell, lærarkompetanse, lærarressursar, samarbeid, timeplan etc.</li> <li>- Tilpassa opplæring</li> <li>- Korleis opplever du samsvaret mellom det du opplever som behovet til elevar med ADHD og det skulen tilbyr?</li> </ul>
Er det noko meir du ynskjer å legge til?	
Er det noko du ikkje er spurt om som du tenker er relevant å nemne her?	





## **Vil du delta i forskingsprosjektet “ADHD i ein baseskule”?**

Mitt namn er Maren Ulgenes Bore. Eg jobbar som lærar i ungdomsskulen og tek for tida master i Praktisk Utdanningsvitenskap, studieretning spesialpedagogikk, ved Høgskulen på Vestlandet. Med dette skrivet ynskjer eg å spørje deg om å delta i masterprosjektet mitt **ADHD i ein baseskule**. Her får du informasjon om prosjektet og kva ei eventuell deltaking vil innebere for deg.

### **Om prosjektet**

Føremålet med prosjektet er å undersøkje korleis lærarar opplever at dei fysiske rammene i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD, samt kva som vert gjort for å legge til rette for denne elevgruppa. Problemstillinga er “Korleis opplever lærarar at dei fysiske rammene i ein baseskule verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD?”. Prosjektet er utforma som ein casestudie av ein enkelt baseskule og skal bidra til å kaste lys på eit område som er lite forska på. Til å samle inn data vert det nytta personleg intervju av lærarar som har meir enn 2 års arbeidserfaring med å undervise elevar med ADHD ved den aktuelle baseskulen.

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet og professor Göran Söderlund er vitenskapleg ansvarleg for prosjektet.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Deltaking i prosjektet inneber at du vil bli intervjuet og at data frå intervjuet vert nytta i masterarbeid. Intervjuet er utforma som semistrukturert intervju og går føre seg som ein samtale med utgangspunkt i tema og planlagde spørsmål. Det sentrale for intervjuet er dine tankar, erfaringar og opplevingar av korleis dei fysiske rammene ved arbeidsplassen din verkar inn på skulegangen til elevar med ADHD. Intervjuet vil bli gjennomført på arbeidsplassen din ei tid det passar for deg. Tidsbruk er avgrensa til om lag 45 minutt og det vil bli gjort lydopptak. Lydopptaket vil bli oppbevart bak passordmur i to veker medan det vert transkribert. Etter det vil det bli sletta.

Du vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen og berre opplysningar om utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og år tilsett ved den aktuelle skulen vil bli publisert. Opplysningane vil bli oppgitt

omtrentleg for å sikre din anonymitet. Alle opplysningar vert behandla basert på ditt samtykke.

### **Etikk og personvern**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Det vil berre bli nytta opplysningar om deg til føremåla som er fortalt om i dette skrivet. Opplysningane vert behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er eg, Maren Ulgenes Bore, og rettleiar Göran Söderlund som vil ha tilgang på dine personopplysingar i prosjektperioden. Alle personopplysingar vil bli sletta etter prosjektslutt, etter planen juni 2023.

NSD, Norsk senter for forskingsdata AS, har på oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar me behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ynskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved  
Maren Ulgenes Bore (masterstudent), [marenbore@hotmail.com](mailto:marenbore@hotmail.com), tlf. 48 29 50 01  
Göran Söderlund (rettleiar), [goran.soderlund@hvl.no](mailto:goran.soderlund@hvl.no), tlf. 57 67 60 69  
Trine Anikken Larsen (personvernombud), [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no), tlf. 55 58 76 82

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no), tlf. 53 21 15 00.

Venleg helsing

Göran Söderlund  
(Forskar/rettleiar)

Maren Ulgenes Bore  
(Masterstudent)

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet “ADHD i ein baseskule” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju der det vil bli gjort lydopptak
- at informasjon frå intervjuet vert nytta som datamateriale i masterarbeid

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

### Vedlegg 3. Skjermbilete frå kodearbeid i NVivo

Skjermbileta viser eit utdrag av kodearbeidet som ligger til grunn for denne studien. Transkripsjonsdataen er koda etter empirinær koding i NVivo og deretter gruppert i kodegrupper etter intern konsistens på ulike analysenivå.

- >  0 Bakgrunnsinformasjon
- >  1 Der det er hjarterom er det husrom
- >  2 Samarbeidsvilje som føresetnad for trinnmodellen
- >  3 Fleksibel, tilpassa og variert opplæring
- >  999 Anna

Figur 7. Viser kodegruppering på øvste og overordna nivå.

- >  0 Bakgrunnsinformasjon
- ✓  1 Der det er hjarterom er det husrom
  - >  1 Undervisninga tek utgangspunkt i arealet
  - >  2 Transparans bidreg til kontroll
  - >  3 Det kan vere mykje lyd for nokre elevar
- ✓  2 Samarbeidsvilje som føresetnad for trinnmodellen
  - >  1 Når fleire tenker saman kan bli fleire gode løysingar
  - >  2 Møter stakar ut vegen
  - >  3 Nokre lærarar vil dele, andre vil køyre sololøp
  - >  4 Når mange lærarar samarbeider kan ansvaret smuldre ut
- ✓  3 Fleksibel, tilpassa og variert opplæring
  - >  1 Fleksibel organisering kan fremje tilpassa opplæring
  - >  2 Forventingsavklaring og faste rammer
  - >  3 Einsretta undervisning er berre tilpassa nokre elevar
  - >  4 Ulike innfallsvinklar på elevane kan vere ei kvalitetssikring
  - >  5 Opplæringa av å lukkast med å tilpasse opplæringa til elevar med ADHD
- >  999 Anna

Figur 8. Viser kodegruppering på mellomnivå.

## Vedlegg 4. NSD si vurdering av studien

[Meldeskjema](#) / [ADHD i ein baseskule](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

428259

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

09.08.2022

**Prosjekttittel**

ADHD i ein baseskule

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig**

Göran Söderlund

**Student**

Maren Ulgenes Bore

**Prosjektperiode**

15.08.2022 - 26.06.2023

**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 26.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever med ADHD.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen

12.01.2023, 13:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 9. Figurliste

### Figurar

Figur 1. Viser «School environment model». Henta frå *The whole school: planning and evaluating innovative middle and secondary schools* (s. 188) av Niel Gislason, 2018, I S. Alterator & C. Deed (Eds.), *School Space and its Occupation: Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments*, Brill.

Figur 2. Viser ei forenkla planskisse av ein av basane ved caseskulen. Stripla linjer syner transparente veggjar.

Figur 3. Viser stegvis-deduktiv induktiv metode. Henta frå *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (s. 21) av Aksel Tjora, 2021, Gyldendal.

Figur 4. «Samarbeidsgevinstar» viser dei positive verknadene av å samarbeide om opplæringa, basert på opplevinga til lærarane i caseskulen.

Figur 5. Viser caseskulen i lys av Gislason (2018) sin «School environment model» i figur 1.

Figur 6. «Miljøkvadratet» viser korleis grada av samarbeid og struktur og føreseielegheit kan påverke læringsmiljøet i baseskule.

Figur 7. Viser kodegruppering på øvste og overordna nivå (vedlegg 3.).

Figur 8. Viser kodegruppering på mellomnivå (vedlegg 3.)

### Tabellar

Tabell 1. Viser ramma for intervjuguiden og samanhengjen mellom problemstilling, forskings spørsmål og spørsmålsområder for intervju.

Tabell 2. Viser korleis kodar av transkripsjonsdata har blitt gruppert i kodegrupper på mellom- og overordna nivå.