



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-OST-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 OST 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	237
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	36022
----------------------	-------

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 *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	4
Andre medlemmer i gruppen:	224

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



MASTEROPPGAVE

ADHD-elever i Montessoripedagogisk
kontekst

ADHD students in a Montessori
pedagogical context

Kandidatnummer: 224 og 237

Hilde Kaldråstøyl Barane og Veronica Haugland

Navn på masterprogrammet: MGUSP550 Masterfag i
spesialpedagogikk

Fakultet: Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Høgskulen på Vestlandet

Innleveringsdato: 30.05.23

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

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

Sammendrag

Tema for denne kvalitative studien er å finne inkluderende tilretteleggingsmetoder av elever med ADHD i en Montessoriskolekontekst. Datainnsamlingen omfatter et semistrukturert fokusgruppeintervju med et strategisk utvalg bestående av tre Montessoripedagoger og én spesialpedagog ved en Montessoribarneskole på Vestlandet. Intervjuet ble gjennomført høsten 2022.

Funnene fra studien viser at informantene hadde forståelse for hvilke behov elever med ADHD kan ha, samt hvordan organiseringsmetoden til Montessoriskolen gir et fordelaktig utgangspunkt for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for disse elevene. Studiens funn samsvarer i stor grad med tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Et moment det er bred enighet om i vår studie er at Montessoriskolen ikke er en spesialskole for elever med utfordringer, men mulighetene som ligger i organiseringen gjør det enklere å legge til rette for en inkluderende praksis for elever med ADHD.

Undervisningen foregår i små grupper med korte presentasjoner, hvor informantene beskriver nærheten til elevene og den individuelle tilretteleggingen som avgjørende faktorer for å lykkes med inkluderingen av disse elevene både faglig og sosialt. Studien viser at den naturlige bevegelsen og valgfriheten som eksisterer i et Montessorimiljø er en effektiv bidragsyter for å redusere adferdsproblematikken hos denne elevgruppen.

Hovedfunnene indikerer at omsorgen informantene viser overfor elever med ADHD er av stor betydning for elevens trivsel og opplevelse av å tilhøre et inkluderende læringsmiljø.

Abstract

The subject of this qualitative study is to find inclusive accommodation methods for students with ADHD in a Montessori school context. The data collection includes a semi-structured focus group interview with a strategic selection consisting of three Montessori pedagogues and one special education teacher at a Montessori children's school in Western Norway. The interview was conducted in autumn 2022.

The findings from the study show that the pedagogues understanding of which requirements students with ADHD may have, as well as how the organizational method of the Montessori school will provide a beneficial foundation for creating an inclusive learning environment for these students. The study's findings correspond to a large extent with previous research and the theoretical basis for this thesis. A point on which there is broad agreement in our study is that the Montessori school is not a special needs school for students with challenges, but the possibilities inherent in the organization make it easier to facilitate an inclusive practice for students with ADHD.

The teaching takes place in small groups with short presentations, where the informants describe the closeness to the students and the individual facilitations as crucial factors for the successful inclusion of these students, both academically and socially. The study shows that the natural movement and freedom of choice that exists in a Montessori environment is an effective contributor to reducing behavioral problems in this group of pupils.

The main findings indicate that the care and love the informants show towards students with ADHD is of great importance for the student's well-being and experience of being included in the learning environment.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem innholdsrike år på Høgskulen på Vestlandet. Etter ett år med blod, svette og tårer kan vi snart kalle oss for grunnskolelektorer med en mastergrad. Vi har valgt å fordype oss i et spennende og samtidig utfordrende tema i skolen, som vi vil ha nytte av i vårt videre arbeid som nyutdannede lærere. Arbeidet med masteroppgaven har vært litt som en berg- og dalbane, med høye topper og lave bunner. Vi har lært mye gjennom denne prosessen og tilegnet oss bredere kunnskap i forhold til temaet, men også om oss selv som personer. Vi vil takke vår fleksible og kunnskapsrike veileder Ieva Kuginyte-Arlauskiene som har gitt oss gode råd og støtte gjennom arbeidet med masteroppgaven. Takk for alle veiledningstimer og for at du alltid har gitt oss konstruktive tilbakemeldinger. Vi vil også utrykke vår takknemmelighet overfor de fire imøtekommende informantene våre, som sa seg villig til å delta i denne studien, med sine erfaringer og kunnskaper på dette området.

Tusen takk til våre støttende og omsorgsfulle partnere Øystein og Bjarte, som har vært nødt til å ha en vikarierende rolle som administrerende direktør i familiene våre i hektiske perioder de siste fem årene. Vi vil også takke våre barn: Leonora, Gustav, Ulrikke, Fabian og Jonas for deres tålmodighet og omsorg under hele studieforløpet. Vi sender også en takk til barnas besteforeldre som bidratt med barnepass når behovet har meldt seg.

Helt til slutt ønsker vi å takke hverandre for støtte og oppmuntrende ord, som videre har gitt oss begge motivasjon til å ferdigstille denne masteroppgaven. Vi har hatt lange krevende dager med gode samtaler, mye latter og særdeles god humor.

Kandidatnummer: 224 og 237

Mai 2023

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innhold	5
Tabeller.....	7
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Aktualitet	9
1.3 Formål med studien	11
1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og struktur i oppgaven	11
1.4.1 Avgrensning	12
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	13
1.6 Rollefordeling	13
1.7 Begrepsavklaring	13
1.7.1 Sosial kompetanse.....	14
1.7.2 Relasjons kompetanse	14
1.7.3 Selvfølelse og selvtillit.....	15
1.7.4 Tilpasset opplæring.....	15
1.7.5 Inkludering	15
1.7.6 Læringsmiljø	16
1.7.7 Montessoripedagogikk	16
1.7.7.1 Grunnprinsippene i Montessoripedagogikken.....	17
1.7.8 Attention deficit hyperactivity disorder	18
1.7.8.1 Tre undergrupper.....	18
1.7.8.2 Komorbide lidelser	19
1.7.8.3 utfordringer.....	19
1.7.9 Skolevegring	19
2. Litteraturgjennomgang	20
2.1 Presentasjon av tidligere forskning.....	21
2.1.1 Inkluderende tilretteleggingsmetoder på Montessoribarneskole	22
2.1.2 Inkludering av ADHD-elever på andre barneskoler	23
2.2 Oppsummering av litteraturgjennomgang	24
3. Teoretisk rammeverk.....	25

3.1 Sosiokulturell læringsperspektiv	25
3.2 Montessoripedagogikkens grunnsyn	26
3.3 Montessoripedagogisk filosofi og Vygotskijs sosiokulturelle læringsperspektiv	27
3.4 Styringsdokument for den norske skolen	32
3.4.1 Tilrettelegging og inkludering	33
3.4.2 Styringsdokument i lys av en inkluderende praksis.....	34
3.4.3 Tilrettelegging og inkludering i Montessori sin læreplan.....	37
3.5 Tilpasninger for å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.....	38
3.5.1 Pedagogiske grunnprinsipp for elever som har ADHD	40
3.5.2 Organisering og planlegging av skolehverdagen.....	41
3.6 Tilrettelegging og inkludering av elever med ADHD i en Montessoripedagogisk kontekst.....	44
3.7 Oppsummering av teorikapittelet	46
4. Metode.....	47
4.1 Hermeneutisk perspektiv	47
4.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	48
4.2.1 Fokusgruppeintervju	49
4.2.2 Semistrukturert fokusgruppeintervju	51
4.2.1.1 Intervjuguide	52
4.2.1.2 Utvalg	53
4.2.1.3 Rekruttering av informanter og gjennomføring av datainnsamling	54
4.2.1.4 Transkribering	55
4.2.3 Innholdsanalyse.....	56
4.3 Kvalitet i forskningsarbeidet	57
4.3.1 Validitet.....	57
4.3.2 Reliabilitet.....	59
4.3.3 Forskningsetiske refleksjoner	60
5. Presentasjon av funn.....	61
5.1 Hvilke forutsetninger gir Montessoripedagogikken lærere for å forstå elever med ADHD? (FS1).....	61
5.1.1 Elevsyn innenfor Montessoripedagogikken (FS1).....	62
5.1.2 Grunnleggende forutsetninger innen Montessoripedagogikken (FS1)	63
5.2 Hvordan tilrettelegger lærere læringsprosessen for elever med ADHD på en Montessoriskole? (FS2).....	64
5.2.1 Organisering av opplæringen.....	64

5.2.2	Spesialpedagogiske tiltak.....	66
5.3	Hvordan tilrettelegger lærere i en Montessori barneskole for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø? (FS3).....	68
5.3.1	Tilhørighet til fellesskapet	68
5.3.2	Sosial kompetanse.....	69
5.3.3	Positiv utvikling	70
6.	Drøfting	73
6.1	Elevsyn i Montessoripedagogikken.....	73
6.2	Fokus på relasjonsbygging	74
6.3	Spesialpedagogisk grunnlag i organiseringen	78
6.4	Fokus på å styrke selvfølelsen	82
6.5	Oppsummering av drøftingskapittelet	83
6.6	Hva kan vi lære av funnene i denne studien?	85
7.	Konklusjon og avsluttende refleksjoner	86
7.1	Studiens begrensninger	87
7.2	Videre forskning	88
	Referanser.....	89
	Vedlegg	95
Vedlegg 1:	Godkjenning av søknad til NSD	95
Vedlegg 2:	Samtykkeskjema	97
Vedlegg 3:	Intervjuguide	99
Vedlegg 4:	Tidligere forskning del 1	100
Vedlegg 5:	Tidligere forskning del 2.....	100
Vedlegg 6:	Strukturert oversikt av funn	101

Tabeller

Tabell 1:	Oppgaven sin struktur	12
Tabell 2:	Søkematrise for litteratursøk	21

Antall ord: 32502

1. Innledning

«Alle elever har behov for å bli forstått» (Stray & Stray, 2018, s. 56). En klasse rommer en gjeng med unike og forskjellige individ, med hver sin metaforiske «ryggsekk» både når det gjelder holdninger, verdier, kultur og miljø. Om man som lærer skal klare å legge til rette for læring både faglig og sosialt, så må man først tenke over hvordan man møter disse barna for å fremme læring på en tilfredsstillende måte. Blant annet må man ta hensyn til de kontekstuelle faktorene som påvirker barnets læring, som klassemiljø, relasjonene mellom lærer-elev og elev-elev, i tillegg til barnas oppvekstmiljø og hjemmevilkår (Stray & Stray, 2018, s. 57). Når vi som fremtidige lærere skal gripe fatt i danningen av små barn er det viktig huske på at danning handler om blant annet å bli utfordret for å kunne utvikle forståelse og tilegne seg ny kunnskap. Vi skal hjelpe barna å utvikle seg til bevisste, reflekterte og selvstendige samfunnsborgere, hvor barnet skal oppleve å bli sett og anerkjent. En forutsetning for dette er at relasjonen mellom lærer og elev består av omsorg og omtanke. Selv om de har en nær relasjon, krever det gjensidighet noe som er vårt ansvar som voksne å legge til rette for (Skoglund & Åmot, 2019, s. 19).

Barn med funksjonsnedsettelse (som ADHD) har tradisjonelt blitt spesialpedagogens ansvar, hvor disse barna ofte mottar undervisning utenfor klasserommet. Dette er noe som igjen kan resultere i at relasjonen mellom disse barna og deres medelever blir påvirket, hvor de ikke blir sett på som likeverdige og aktive i læringsmiljøet (Skoglund & Åmot, 2019, ss. 64-65). Vi vil fremheve Kinges syn på den relasjonelle konteksten, som normalt sett ligger bak en utfordrende atferd, hvor disse barna ofte blir stemplet *som vanskelig*, istedenfor at de *har* det vanskelig (Kinge, 2020, s. 9). Vi ønsker å spre denne holdningen og fremme Kinges paradigmeskifte i hvordan man ser på årsakene til at barn har en utfordrende atferd. I tillegg til å fremme forståelse, kunnskap, likeverd, respekt, aksept og toleranse for mangfoldet av den menneskelige variasjonen i samfunnet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom våre tidligere skolepraksiser har vi sett et gjennomgående behov for å se nærmere på hvordan lærere kan arbeide for å få elever med ADHD mer inkludert i læringsmiljøet. Da vi tidlig i masterstudiet ble bedt om å reflektere over hvilke tema vi kunne tenke oss å forske videre på, ble vi raskt enig om at dette forskningsfeltet innenfor den norske grunnskolen, trengte et løft. Siden ADHD-diagnosen har en stigmatiserende merkelapp i samfunnet, kan

dette påvirke også lærernes holdning til disse elevene. Våre skoleerfaringer har vist en gjennomgående tendens, med at lærere har en manglende kunnskap om utfordringene og symptomvariasjonen denne diagnosen kan gi elevene. I den sammenheng kan trolig lærerens ferdigheter innenfor tilrettelegging være noe begrenset, og dermed kan disse elevene oppleve et utilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Som en konsekvens av dette kan det utløse flere tilfeller av § 5-1, enn nødvendig (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Siden spesialundervisningen ofte foregår utenfor klasserommet, kan dette hemme elevens muligheter for deltagelse i læringsfellesskapet. En slik opplæring kan føre til at denne elevgruppen faller utenfor klassemiljøet, og dermed kan de ha en større sjanse for å utvikle skolevegring (Orm et al., 2020). For vår del «trigger» denne utviklingen et ønske om å utvide vår spesialpedagogiske «verktøykasse», slik at vi har en bedre forutsetning for å imøtekomme behovene til disse barna. Vår motivasjon for dette forskningsarbeidet er dermed å tilegne oss effektive inkluderingsmetoder som kan komme elever med ADHD til gode.

1.2 Aktualitet

Rønhovde fremlegger at tre til fem prosent av alle elever i den norske skolen har utfordringer som samstemmer med ADHD-diagnosen (Rønhovde, 2019, s. 9). Parallelt med dette viser Dodson at barn med ADHD har mottatt 20 000 flere negative og irettesettende kommentarer, før de har fylt 12 år, enn sine jevnaldrende medelever. Disse kommentarene har stor innvirkning på barnets selvfølelse, som igjen kan resultere i økt skam og skyld følelse. Barn med ADHD blir ofte «the last picked and first picked on.» (Dodson, 2016, s. 9). De fleste barn med en denne diagnosen vokser opp med en følelse av å være mindre verdt, uønsket og «feil» (Dodson, 2016, s. 9).

Elever med ADHD har ofte utfordringer i skolesammenheng, blant annet med den sosiale og emosjonelle kompetansen, som videre kan bidra til vansker med å danne relasjoner til jevnaldrende elever og voksne på skolen. Denne elevgruppen har som nevnt tidligere en høyere risiko for å utvikle et høyt skolefravær og skolevegring, derimot finnes det lite forskning på dette fenomenet i Norge (Orm et. al., 2020). En norsk studie av Amundsen et al. (2022, ss. 38-39) viser at 37% av elever med en ADHD-diagnose, har ingen venner på skolen. I tillegg viser funnene at hele 61% av dem, har en dårlig relasjon til læreren sin. Funnene viste også at disse elevene ønsket å gå på skolen, men de var redd for å delta fordi de opplevde skolemiljøet som utrygt (Amundsen et al., 2022, s. 35). Endatil viste funnene i Amundsen et al. (2022, s. 41), at hele 72% av elever med ADHD opplevde å bli mobbet på skolen.

Funnene ovenfor står i kontrast til det som står i opplæringsloven § 9 A-2 og § 9 A-3, som handler om at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, med nulltoleranse mot mobbing (Opplæringslova, 1998). Skolen skal etter aktivitetsplikten i § 9 A-4, gripe inn om de får mistanke eller kjennskap til at dette ikke blir oppfylt (Opplæringslova, 1998). Simultant med dette avdekker studien til Amundsen og Møller (2020), at i 55% av tilfellene setter ikke skolen inn noen tiltak for å stanse mobbingen av elever som opplever skolevegring. Dette kan sees i sammenheng med studien til Amundsen et al. (2022, s. 42), hvor funnene viser at det norske skolesystemet har store utfordringer med å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. På en annen side er det positivt at det i Meld. St.6 (2019-2020) fremheves at nettopp mobbing, manglende tilrettelegging og utrygghet er årsaker til skolevegring (Meld. St.6 (2019-2020), s. 35). Regjeringen presiserer også at tidlig innsats og et inkluderende fellesskap er grunnleggende for at alle barn skal kunne nå sine mål (Meld. St.6 (2019-2020), s. 7). Videre beskriver de hva det norske skolesystemet må sette søkelys på for å klare å oppnå et mer inkluderende læringsmiljø:

Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. (Meld. St.6 (2019-2020), s. 7)

Denne Meld. St. 6 (2019-2020) viser til en endring i norsk skolesystem, hvor kompetanseløftet for spesialpedagogikk og en inkluderende praksis (2020) i større grad nærmer seg Montessoripedagogikken (Montessori Norge, 2023). I tillegg kan denne endringen muliggjøre en måloppnåelse i forhold til artikkel 28 i FNs Barnekonvensjon, som handler om at alle barn har rett til en utdanning som fremmer barnas menneskeverd (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28). Endringen kan også gi barna en bedre forutsetning for å få en utdanning som samsvarer med artikkel 29 i FNs Barnekonvensjon:

Utdanningen skal fremme utvikling av barnets personlighet, og teoretiske og praktiske ferdigheter. Den skal skape respekt for menneskerettighetene og fremme holdninger om fred, toleranse, og vennskap mellom folk. Utdanningen skal skape respekt for naturen, og for barnets egen og andres kultur. (Barnekonvensjonen, 1989, art. 29)

Utfordringene ADHD-elever opplever i den norske skolekonteksten, gjør at vi ønsker å få et nærmere innblikk i hvordan vi aktivt kan tilrettelegge for disse elevens individuelle behov i et mer inkluderende læringsmiljø.

1.3 Formål med studien

Formålet med denne studien er å få innsikt i flere tilretteleggingsmetoder som kan hjelpe oss i prosessen med å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet. Siden vi snart er ferdigutdannet grunnskolelærere følte vi et behov for å tilegne oss mer kunnskap om ADHD-diagnosen og dens symptomvariasjon, slik at vi har et bedre grunnlag for å kunne imøtekomme og støtte disse barna på best mulig måte i opplæringen. For å finne ut av dette ville vi se nærmere på hvordan pedagoger på en Montessoribarneskole arbeider for å gi elever med ADHD et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen, parallelt som de er en del av fellesskapet. Denne forskningen er innenfor vårt interesseområde, og derav har vi hatt stor motivasjon for å arbeide med studien. Vi har gjennom dette forskningsprosjektet gått i dybden på ADHD-problematikken og dermed har vi bedret vår kompetanse på feltet. Som snart nyutdannede lærere er denne kompetansen vesentlig for å klare å skape et mer inkluderende læringsmiljø for alle elever, uavhengig av diagnoser.

1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og struktur i oppgaven

Vår problemstilling er følgende: *“Hvordan tilrettelegger lærere for å få et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?”*

Denne problemstillingen vil vi svare på ved å intervju et utvalg pedagoger på en Montessoribarneskole med relevant erfaring innenfor ADHD-problematikken. Vi vil tilegne oss få mer kunnskap om hvordan vi kan kartlegge og imøtekomme hver enkelt barns behov, samtidig som vi ønsker å arbeide med hele klassen, for å fremme aksept og toleranse for menneskelig variasjon. Dette vil trolig bidra til at alle elevene øker empatien og kan dermed virke som en beskyttende faktor for at elever med ADHD, ikke opplever mobbing og ekskludering av medelever.

Vi vil utforme intervjuguiden basert på våre tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke forutsetninger gir Montessoripedagogikken lærere for å forstå elever med ADHD?
2. Hvordan tilrettelegger lærere læringsprosessen for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?
3. Hvordan tilrettelegger lærere i en Montessoribarneskole for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø?

Studiens struktur og sammenhengen mellom de ulike delene i forskningsprosjektet blir illustrert i tabellen nedenfor.

Studiens struktur			
Formål	Belyse erfaringene fra et utvalg pedagoger på en Montessoribarneskole, når det kommer til hvordan de tilrettelegger for å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.		
Kontekst	Montessoripedagogisk filosofi		
Problemstilling	“ <i>Hvordan tilrettelegger lærere for å få et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?</i> ”		
Forskningsspørsmål	Hvilke forutsetninger gir Montessoripedagogikken lærere for å forstå elever med ADHD?	Hvordan tilrettelegger lærere læringsprosessen for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?	Hvordan tilrettelegger lærere i en Montessoribarneskole for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø?
Datainnsamlingsmetode	Semistrukturert fokusgruppeintervju av tre Montessoripedagoger og en spesialpedagog med relevant erfaring innenfor vårt problemområde		
Teoretisk rammeverk og perspektiv	Sosiokulturelt perspektiv på læring med et Montessoripedagogisk blikk	Styringsdokument	Fagdidaktiske perspektiv hvor vi drøfter tiltak for elever med ADHD

Tabell 1: Oppgaven sin struktur

1.4.1 Avgrensning

I denne studien undersøker vi hvilken erfaring pedagoger på en Montessoribarneskole har med å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet. Vi vil se nærmere på ADHD som fenomen i et Montessorimiljø og vi har valgt å avgrense studien til å omhandle hvilke forutsetninger Montessoripedagogikken gir lærerne for å forstå disse elevene. I den sammenheng ville vi også at studien skulle se nærmere på hvordan de valgte å tilrettelegge for at elever med ADHD møter forståelse og opplever en tilhørighet til fellesskapet. Studien tar ikke for seg hvordan spesialisthelsetjenesten utreder, diagnostiser eller behandler barn med mistanke om ADHD. Avgrensningene vi har gjort er basert på masteroppgavens tidsbegrensning og omfang, og parallelt for å få muligheten til å gå mer i dybden på fenomenet i et Montessorifilosofisk perspektiv.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Etter dette innledningskapittelet vil vi i kapittel to presentere en litteraturgjennomgang som tar utgangspunkt i tidligere forskning på feltet. Kapittel tre fremlegger det teoretiske rammeverket og læringsperspektivet vi har basert studien på. Dette kapittelet inkluderer også det sosiokulturelle læringsperspektivet, styringsdokument, fagdidaktiskperspektiv og andre relevante teorier som omhandler ADHD og Montessoris spesialpedagogiske grunnsyn. I kapittel fire tar vi for oss de metodologiske valgene studien baserer seg på, og i tillegg diskuterer vi studiens validitet og reliabilitet. Videre i kapittel fem legger vi frem funnene fra vårt fokusgruppeintervju. I kapittel seks drøfter vi funnene i lys av tidligere forskning og teori. Helt til slutt kommer vår konklusjon og avsluttende refleksjoner, som oppsummerer funnene i studien. Vi peker også på studiens innvendinger og foreslår videre relevant forskning på feltet.

1.6 Rollefordeling

Allerede før vi avtalte samskriving av denne masteroppgaven var vi klar over hverandres styrker og svakheter, noe som gjorde det mye lettere «å spille hverandre god». Vi er derfor takknemlig for at akkurat vi to fikk utføre dette forskningsprosjektet sammen, hvor vi har samarbeidet og diskutert oppgaven tett, gjennom hele året. Siden vi begge var engasjert i dette spesifikke fagfeltet var det raskt enighet om å skrive denne masteroppgaven, som var innenfor begges personlige interesseområde. Vi har gjennom forskningsprosjektet hatt lik arbeidsfordeling og brukt mye tid sammen for å opprettholde progresjon og motivasjon for oppgaven. Det har vært tider hvor all skriveingen har fremstått som uoverkommelig, og vi har hatt vekslende motivasjon for arbeidet. I disse periodene har vi heldigvis hatt hverandre, noe som har lettet på stemningen og gitt oss motivasjon for videre arbeid. Vi har også i de tunge periodene lært at vi begge ubevisst får en positiv og oppmuntrende holdning når den andre mister motet. Vennskapet vårt har derfor blitt sterkere i prosessen, noe som har gjort samarbeidet enda lettere. Da vi er svært fornøyde med rollefordelingen, hvor vi har vært hverandres «gass og brems», kan vi med det rette si at dersom vi måtte velge samarbeidspartner på nytt, hadde vi likevel valgt å gå inn i dette sammen.

1.7 Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for flere sentrale begrep og definisjoner som er gjennomgående i hele oppgaven. Begrepene er først og fremst rettet mot konteksten, som er en Montessoribarneskole, ADHD-problematikken og tilretteleggingsprosessen for disse

elevene. Problemområdet i studien går nærmere inn på hvordan lærere på en Montessoribarneskole inkluderer elever med ADHD. I den sammenheng vil vi legge frem hvordan vi forstår og bruker begrepene i denne oppgaven.

1.7.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et komplekst og sammensatt fenomen som omhandler de sosiale ferdighetene barna benytter seg av i samhandling med andre på skolen, på fritidsaktiviteter og hjemme. Det vil si at det gjelder både de individuelle ferdighetene til hvert enkelt barn, i tillegg til den miljømessige konteksten rundt barnet (Galvin & Lindbäck, 2014, s. 15). Haugen (2019, s.19) beskriver noen komponenter en sosial kompetanse innehar, som en viss grad av selvkontroll, empati og kulturelle samværskoder.

Ogdens definisjon på sosial kompetanse er som følger:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (Ogden, 2009, sitert i Galvin & Lindbäck, 2014, s. 15)

Vi har inkludert sosial kompetanse i vår begrepsavklaring på bakgrunn av at elever som har ADHD ofte blir beskrevet som at de har en manglende sosial kompetanse (Haugen, 2019, s. 90). På en annen side beskriver Rønhovde (2019, s. 9) det heller som en konsekvens av deres eksekutive funksjonssvikt, og ikke en mangelfull sosial kompetanse. Det vil si at disse elevene har vansker med utføringen, og ikke om hva de burde gjøre.

1.7.2 Relasjons kompetanse

Dette begrepet går ut på vår evne til å danne og opprettholde relasjoner og har sammenheng med vår sosiale kompetanse. Haugen legger frem at elever som har relasjonsvansker, ofte har en mangelfull sosial kompetanse (Haugen, 2019, s. 15), hvor han deretter fremstiller at særlig elever med ADHD har vansker med de sosiale komponentene som skal til for å mestre relasjonsbygging (Haugen, 2019, s. 90), men vi har inkludert begrepet av en helt annen grunn. I arbeidet med denne studien finner vi at inkluderingen av elever med ADHD handler mer om lærerens evne til å danne nære relasjoner til denne elevgruppen, enn elevenes relasjonsvanske. Ogden (2022, s. 124) fremhever at gode lærer-elev-relasjoner er helt grunnleggende for

elevens læring og kan sees på som avgjørende for å skape en inkluderende skole. Lærere må møte barna med forståelse, respekt og omsorg, og ikke minst humor (Ogden, 2022, s. 125). Dette kan sees i sammenheng med studiens antydninger om hvordan lærere på en Montessoribarneskole møter barna.

1.7.3 Selvfølelse og selvtillit

Begrepet selvfølelse har to dimensjoner, hvor den første handler om en oppfatning av seg selv, sine tanker, følelser, behov og evner. I sammenheng med den andre dimensjonen hvor det handler om å akseptere seg selv for den man er. En god selvfølelse går ut på å akseptere og å like seg selv akkurat som man er. Om eleven skal få utvikle en slik selvfølelse, vil det si at de skal få oppleve å være god nok i forhold til sine styrker og svakheter, følelser, tanker og behov (Lindgren, 2014, s. 19). Selvtillits begrepet påvirker selvfølelsen og er en vesentlig del av elevens selvfølelse. Selvtillit henger derimot sammen med elevens tro på egne ferdigheter og faglige prestasjoner, samt troen på hva de kan tilegne seg av ferdigheter og kunnskap (Galvin & Lindbäck, 2014, ss. 153-154). Vi har tatt med disse begrepene i denne oppgaven fordi studien viser en tendens hvor elever med ADHD dessverre har svært lav selvfølelse og manglende selvtillit, samtidig som Montessoripedagogikken kan sies å ha elevenes selvfølelse og selvtillit sentralt i sitt arbeid.

1.7.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som betyr å tilrettelegge opplæringen for alle elever med varierte vurderingsformer, læringsaktiviteter, læringsressurser og læringsarenaer innenfor fellesskapet. Alle elever har rett til et tilfredsstillende utbytte av opplæringen uavhengig av forutsetningene deres (Utdanningsdirektoratet, 2022). Skolen skal være inkluderende, og gi et likeverdig opplæringstilbud, som er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring må sees i sammenheng med et av de sentrale prinsippene for den norske skolen, som er likeverd og inkludering (Nordahl & Overland, 2015, ss. 13-14). I lys av studiens problemområde, hvor vi søker etter virkningsfulle inkluderingsmetoder for elever med ADHD, er begrepet om tilpasset opplæring vesentlig å ha med. Dette kan også sees i sammenheng med den individuelle tilretteleggingen Montessoripedagogikken arbeider etter.

1.7.5 Inkludering

Haug (2014, s. 12) beskriver inkludering som et krevende begrep med stor variasjon, som ikke har en universelt akseptert definisjon. Inkludering blir i sentrale dokumenter fra

internasjonale organisasjoner brukt som en ambisjon om at skoler skal utvikle seg i den retning at de evner å skape et fellesskap som møter mangfoldet i bakgrunn, forutsetninger og behov hos alle de individuelle elevene, som igjen skaper et inkluderende læringsfellesskap for alle (Nilsen, 2017, s. 16).

Inkluderingsbegrepet i en spesialpedagogisk kontekst handler om mye mer enn å gi alle elever utdanning, for å forebygge ekskludering og marginalisering av sårbare grupper. I FN's konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, legges det frem at det blant annet handler om retten til å være forskjellig. Endatil handler den om å ha lik mulighet til å delta i fellesskapet, og få et tilfredsstillende læringsutbytte, uavhengig av funksjonsnivå (De forente nasjoner, 2007, s. 5). I Montessoriskolens læreplan finner vi ikke inkluderingsbegrepet, men basert på hva som vektlegges på deres skoler, og måten de organiserer skolehverdagen på kan tilsis at deres grunnleggende prinsipp har inkluderingen innlemmet i sin skolepraksis (Montessori Norge, 2020). Denne studien har vist oss at for mange barn med ADHD kan skolen være vanskelig å føle seg inkludert i, derfor har vi valgt å ta med inkludering i vår begrepsavklaring.

1.7.6 Læringsmiljø

Et læringsmiljø er ikke et entydig begrep, men Skaalvik og Skaalvik (2005, referert i Skaar et al., 2008, s. 26) har avgrenset det til at det handler om - miljøet, atmosfæren, sosiale samhandlingene, undervisningen og veiledningen som erfares eller oppleves av elever på skolen. Det er mange ting som påvirker et læringsmiljø, hvor læreren har en stor innvirkning. Læreren skal også kunne legge til rette for sosial inkludering, økt trivsel og dermed et trygt læringsmiljø (Ogden, 2022, s. 118). Alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, § 9-a). Vi valgte derfor å inkludere dette sammensatte begrepet da vi fant at elever med ADHD ofte opplevde et utrygt og ekskluderende læringsmiljø (Orm et al., 2020).

1.7.7 Montessoripedagogikk

Montessoripedagogikk er et begrep som kan defineres som et læringssyn hvor barnet er i sentrum. Siden Montessoripedagogikken er studiens kontekst, er grunnprinsippene essensiell å inkludere i begrepsavklaringen vår. Denne pedagogikken går ut på at barnet skal få rom til å prøve og feile, og den voksne skal veilede og tilrettelegge for barnet. Et mye brukt sitat fra Montessori er; «Hjelp meg å gjøre det selv» (Montessori Norge, 2022).

Montessoripedagogikkens spesialpedagogiske grunnprinsipp, og organisering gjør at dette var

et interessant område og forske på. Videre legger vi frem en kort forklaring av grunnprinsippene, som er med på å legge grunnlaget for vår studie.

1.7.7.1 Grunnprinsippene i Montessoripedagogikken

Det forberedte miljøet går ifølge Lexow (2019, s. 5) ut på å legge til rette læringsmiljøet slik at det blir attraktivt og funksjonelt for barn, som igjen fører til fysisk og psykisk tilfredsstillelse og videre til læring. Miljøet skal med andre ord stimulere barnas utvikling både fysisk, psykisk, intellektuelt og sosialt.

Frihet og ansvar er et grunnprinsipp som beskrives som: frihet i oppdragelsen – ikke frihet fra oppdragelsen. Barna gis frihet innenfor visse rammer for struktur. Dette gir barna muligheten til å øve opp selvstendigheten som igjen gir læring og mestringsfølelse. Elevene skal heller ikke gis mer frihet enn de kan håndtere (Lexow, 2019, ss. 8-10).

Individualisering – samarbeids prinsippet går ut på Montessoris tanke om at individualisering er en forutsetning for samarbeid. Dette begrunnes av Lexow (2019, s.13) med at om barna først får lære å kjenne seg selv og sine styrker, er det lettere for de å utnytte disse i samarbeidet med andre. Det dette i stor grad handler om er å kunne legge til rette for at barna skal klare det selv: «Hjelp meg til å gjøre det selv.» som er et sitat i fra Montessori (Lexow, 2019, s. 13).

Arbeid og arbeidssykluser blir lagt frem av Lexow (2019, ss. 16-17), hvor hun forklarer at barn har en egen indre drivkraft for å videreutvikle seg, og Montessori mente at de «bygger seg selv». Barna arbeider fordi det er moro og for å utvikle en indre kompetanse, som gjør de i stand til å bygge karakter, vilje og selvtillit. Når barn får anledning til å gjøre en oppgave om igjen helt til de mestrer det selv, bidrar dette til å øke selvstendigheten, samt bygge opp selvtilliten.

Konkretisering – motorikk prinsippet, innebærer at bevegelse, motoriske evner og koordinasjon er helt essensielt, og ifølge Montessori, en forutsetning for læring. På grunn av barns naturlig sterke trang til å utforske omgivelsene rundt seg, kan de utvikle en trygghet på bevegelsene sine og øker selvtilliten og mestringsfølelsen deres. Det stimulerer også bevegelse sansene, det utvikler intellektet, hukommelsen og hjelper barna med å utvikle personlighet og sosiale ferdigheter (Lexow, 2019, s. 21).

Helheten – fredstanken er en av grunnsteinene til Montessoripedagogikken. Hun var opptatt av at barna skulle få en helhetlig forståelse av verden. Lexow (2019, s. 25) belyser

Montessoris ønske om at barn skulle få lære at livet hører sammen med alt på jorden og for å gi de forståelse for hvor viktig det var å bevare freden på jorden.

1.7.8 Attention deficit hyperactivity disorder

Vår studie handler om barn som har ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) og dermed er ADHD et opplagt begrep vi inkluderer i denne delen. Dette begrepet kan defineres på flere måter, blant annet som en nevrologisk utviklingsforstyrrelse grunnet ubalanse i hjernekjernen. Hjerneforskning har ved bruk av billediagnostikk vist at ved ADHD har spesifikke områder av hjernen mindre hjernevolum. Hjernen har også lavere opptak/omsetning av substanser, og selve blodgjennomstrømningen kan være annerledes. Aktiviteten kan også være lavere i noen områder av hjernen (Rønhovde, 2019, s. 41). Hjernen vår bruker også dopamin for å regulere overføringen av signaler fra en nervecelle til en annen, men hos personer med en ADHD-diagnose er dopaminomsetningen i hjernen ofte svært redusert. Dette kan gjøre det vanskelig fokusere og oppføre seg i henhold til samfunnets sosiale regler (Leer, 2021, s. 95). Alvorlighetsgraden for ADHD spesifiseres i mild, moderat eller alvorlig grad, og den kommer ofte til syne tidlig i barnets liv (Haugen, 2019, s. 87).

1.7.8.1 Tre undergrupper

Oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet er hovedkriteriene ved ADHD. Barn og unge kan ha ulike kombinasjoner av de tre kriteriene nevnt ovenfor, men det er vanlig at ADHD barn deles inn i tre undergrupper: *ADHD hyperaktiv og impulsiv type*, *ADHD uoppmerksom type* og *ADHD kombinert type* (Haugen, 2019, s. 87).

Hoem (2013, ss. 139-140) legger frem at barn og unge som er hyperaktiv er ofte urolig og aktiv, og de kan gjerne forlate plassen sin i klasserommet og løpe rundt omkring. De har ofte en overdreven kroppslig aktivitet, problemer med å leke rolig og de prater ofte mye.

Impulsive barn og unge handler ofte før de har tenkt seg om, noe som fører til at de gjerne svarer før et spørsmål er ferdigstilt. De har også problemer med å vente på tur og avbryter ofte andre i lek og samtale.

Barn og unge som er uoppmerksom er ofte vanskeligere å oppdage, da de kan være mer sjenerte og tilbaketrukket. Disse barna kan slite med angst og ha et negativt selvbilde. Ofte fanger de ikke opp beskjeder og andre signaler fra omgivelsene. De har også vansker med å bearbeide informasjon og derfor kan de få problemer med å gjennomføre oppgaver og delta i aktiviteter. Det kan virke som de ikke hører etter når de blir snakket til og de blir lettere

distrahert og glemsomme. De har ofte vansker med å engasjere seg i skolearbeidet og misliker oppgaver som krever vedvarende oppmerksomhet (Hoem, 2013, s. 139). De fleste barn og unge har en kombinert form for ADHD. Det vil si at de er både hyperaktiv, impulsiv og uoppmerksom (ADHD Norge, 2022).

1.7.8.2 Komorbide lidelser

Barn og unge med ADHD har som regel tilleggsvansker. Så mye som mer enn halvparten av barn med ADHD har en eller flere tilleggsvansker, som benevnes som komorbide. Det vil si at to eller flere vansker/diagnoser er til stede simultant. De vanligste komorbide lidelsene til ADHD er adferdsvansker, angst og depresjon, Tourettes syndrom og autismspekter forstyrrelser. Ytterligere nevnes både grovmotoriske og finmotoriske vansker som vanlige komorbide lidelser (Hoem, 2013, s. 143). Flere kan også ha ulike former for lærevansker som tilkommer utenom de komorbide vanskene (Haugen, 2019, ss. 88-89).

1.7.8.3 Utfordringer

Barn og unge med en ADHD-diagnose er opptatt av å bli likt av læreren sin, og de er sårbare for kritikk og kan lett fokusere på ting de ikke får til både faglig og sosiale sett. De legger fort merke til lærerens kroppsspråk, blick og toneleie, og vil med det raskt legge merke til om læreren ikke liker dem. Elever med ADHD som har en dårlig relasjon til læreren sin, har større sannsynlighet for å vise forstyrrende problematferd enn elever med positiv relasjon til læreren (ADHD Norge, 2022). Dersom disse elevene får mange negative reaksjoner kan det føre til at eleven får et negativt selvbilde og en følelse av å ikke strekke til. Det kan være hemmende for eleven å motta negative irettesettelser og kritikk, og straff fører sjelden til endret atferd. Som lærer må man passe på å ikke stemple en elev som en problemelev og gi han/hun skylden for alle uroligheter. Det å bli stemplet som klassens syndebukk kan føre til at medelever trekker seg bort fra eleven med ADHD (Holmen, 2012, s. 8).

1.7.9 Skolevegring

Skolevegring blir omtalt både når eleven ikke klarer å gå på skolen på bakgrunn av en særegen følelse av frykt, panikk eller angst. Dette begrepet omhandler også elever som blir hindret i å delta på skolen på grunn av mobbing, ekskludering eller prestasjonsangst. Med andre ord så innebærer dette elever som ikke opplever et trygt og inkluderende skolemiljø (Ogden, 2022, s. 151). Vi har valgt å inkludere dette begrepet da vi fant ut i arbeidet med denne studien, at elever med ADHD er overrepresentert av de elevene som opplever skolevegring (Amundsen et al., 2022, s. 41).

2. Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet gjør vi rede for tidligere forskning som har aktualitet for vårt forskningsfelt. Studiens forskningssubjekt blir dermed *tilrettelegging* for målgruppen *elever med ADHD* i en *Montessoribarneskole* kontekst, hvor *et inkluderende læringsmiljø* er hovedelementet. Vi valgte å gjennomføre et systematiske litteratursøk, hvor vi endte opp med fire hovedsøkeord som gav oss relevant litteratur i henhold til vår problemstilling; *ADHD, Montessori, inkludering og skole*. Siden vi fant lite relevant forskning som tok for seg alle elementene av vårt problemområde, så vi oss nødt til å dele opp våre funn i to deler. Det som skiller de to delene, er om forskningen er basert på en Montessoribarneskole eller en annen form for barneskole. Selv om vi ikke skal trekke sammenligninger mellom Montessoribarneskoler og andre barneskoler, fant vi det likevel gunstig å legge frem studier som omhandlet andre barneskoler.

Videre i dette kapittelet skal vi legge frem våre søkeord og hvilke inkluderings- og ekskluderings kriterier vi satte oss. Avslutningsvis vil vi oppsummere de mest sentrale funnene fra denne litteraturgjennomgangen, som gir et hensiktsmessig utgangspunkt i drøftingen i kapittel 6.

I gjennomførelsen av litteratursøket valgte vi å avgrense søkene til de siste ti årene for å få en relevant og aktuell litteratur. Søkene belyser hvordan *elever med ADHD blir inkludert i skolehverdagen* og hvilken *kunnskap lærere har om diagnosen*. Søkene til litteraturgjennomgangen er strukturert og delt inn på følgende måte:

1. Litteratur fra de siste ti årene om inkluderingen av ADHD-elever på en Montessoribarneskole.
Nøkkelord: *ADHD, Montessori, inkludering, barneskole*
2. Litteratur fra de siste ti årene om inkluderingen av ADHD-elever på andre barneskoler.
Nøkkelord: *ADHD, inkludering, barneskole*

I første søkerunde hvor vi benyttet alle søkeordene fikk vi minimalt med treff, og derfor forsøkte vi med forskjellige kombinasjoner av søkeordene. Vi har valgt å strukturere hvilken tidligere forskning vi har brukt i denne studien i to ulike tabeller som henholdsvis ligger i vedlegg 4 og vedlegg 5.

Vi har hovedsakelig lett etter kvalitativ forskning som omhandler nøkkelordene ADHD, Montessori og inkludering, men på grunn av at søket gav et lite adekvat søkeresultat var det nødvendig å utvide det. Etter flere forsøk endte vi opp med å også inkludere litteratur som ikke inneholdt *Montessori* som nøkkelord. Litteratur-søkene er satt opp med følgende søkematrise:

Tema	inkludert	ekskludert
Database	ERIC, Idunn, Google Scholar, Oria, Proquest	PubMed, Education Source, Web of Science
Tidsperiode	2013 - d. d	Forskning fra før 2013
Type litteratur	E-bøker, forskningsartikler, doktoravhandlinger, fagfellevurdert litteratur	Presentasjoner fra konferanser, avisartikler, ikke fagfellevurdert artikler
Språk	Norsk, engelsk, dansk, svensk	Andre språk
Søkeord	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD, Montessori, inkludering, barneskole Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD, Montessori, inclusion, primary school	Barnehage, ungdomsskole Preschool, elementary school
Metode	Kvalitativ, kvantitativ (Mixed Methods)	-

Tabell 2: Søkematrise for litteratursøk

2.1 Presentasjon av tidligere forskning

I denne litteraturgjennomgangen fant vi flere fremtredende tema som omhandlet hvordan lærere tilrettelegger og inkluderer elever med en ADHD-diagnose i en Montessoriskole kontekst. Grunnet utfordringer med å finne tilstrekkelig relevant forskning innen dette spesifikke tema, så vi oss nødt til å inkludere forskning som hadde en annen skolekontekst enn Montessoriskolen. Vi har valgt å presentere funnene fra litteraturgjennomgangen i to underkapittel, hvor det første tar for seg studier knyttet til en Montessorifilosofisk kontekst og i det andre legges det frem studier med en annen skolekontekst.

2.1.1 Inkluderende tilretteleggingsmetoder på Montessoribarneskole

I dette litteratursøket finner vi to gjennomgående tema som særlig fremtredende. Det første temaet tar for seg hvilke fordeler og utfordringer et Montessorimiljø kan ha for elever med ADHD. Det andre temaet handler mer om hvilke spesifikke tilretteleggingsmetoder som kan være fordelaktig for denne elevgruppen. Dertil tar en av artiklene for seg hvilken effekt tilretteleggingsmetodene har for elever med ADHD.

I artikkelen til Lillard (2019) beskriver hun selvbestemmelse som en nødvendighet for det frie valget Montessorielever har i klasserommet. Det legges vekt på at undervisningen må gjøres interessant for at elevene skal oppleve en indre motivasjon og ha et ønske om å gjennomføre læringsaktivitetene. Videre fremhever Lillard at selvbestemmelsesprinsippet krever at relasjonen mellom lærer og elev oppleves som positiv og omsorgsfull, slik at lærerne skal klare å ha en innflytelse på elevenes utvikling. Hun trekker også frem at det frie valget gjør elevene i stand til å velge å samarbeide med elever som ligger rett over dem i utviklingsnivå, og på denne måten kan de dra fordel av sin egen proksimale utviklingszone. I følge Lillard kan aldersblandingen som er i et Montessoriklasserom gjøre det lettere for elever med ADHD å danne relasjoner med elever på samme sosiale utviklingsnivå (Lillard, 2019).

Massie (2017) diskuterer oppmerksomhetsutfordringer blant elever og hva som kan medvirke til disse utfordringene på Montessoriskoler. Ytterligere trekker Massie frem hvordan de kan tilrettelegge skolehverdagen til elever med ADHD. Hun nevner blant annet at samarbeid med foreldre og helsepersonell og observasjon av eleven er avgjørende for å imøtekomme elevens behov. Videre eksemplifiserer hun noen tilretteleggingsmetoder for denne elevgruppen, som å modifisere fastsatte presentasjoner, eksisterende Montessorimateriell og miljøet (Massie, 2017, s. 280). Hun presiserer også at en Montessoriskole ikke nødvendigvis passer for elever med disse utfordringene. Dette begrunner hun med deres behov for struktur og forutsigbarhet, men likeledes påpeker hun at med nødvendig tilrettelegging og støtte kan et Montessoriklasserom imøtekomme behovene til elever med ADHD på en megetsigende måte (Massie, 2017).

Videre kommer det frem i litteraturgjennomgangen til Gkeka et al. (2018) hvilke intervensjonsstrategier som kan være formålstjenlig for elever med ADHD, hvor de kombinerer Montessorimetoden og IKT. Spesifikt så de på hvilke multisensoriske læringsmetoder Montessoriskolen og teknologi kan tilby for disse elevene.

Montessoripedagogikkens grunnleggende prinsipp, hvor respekten for hver enkelt elevs evner

og behov, og det oppmuntrende og omsorgsfulle miljøet ble fremhevet som særlig gunstig for elever med ADHD. Ifølge forskerne i denne studien legger Montessoripedagogikken til rette for personlig utvikling, der elevene får bli mer kreative og får en høyere sosial kompetanse. Den naturlige bevegelsen som rår i et Montessorimiljø blir fremstilt som et viktig moment for å hjelpe disse elevene med å fokusere over lengre tid, redusere atferdsproblemer og bedre de fysiske, sosiale og kognitive ferdighetene deres (Gkeka et al., 2018).

Pickerings (2017) artikkel baserer seg på funn fra studien til Montessori, Itard og Sèguin, og studien til Richardson. Pickering tar for seg spesifikke tilretteleggingsmetoder som kan hjelpe å minske læringsgapet mellom elever med og uten læringsvansker, som for eksempel elever med ADHD. Hun legger trykk på at det er barnets utviklingsstadium som skal bestemme hvilke metoder som nyttes og ikke den bestemte alderen til barnet. Multisensoriske læringsmetoder blir presisert som en forutsetning for progresjonen til ADHD-elevs utvikling. Pickering påpeker at lærerne arbeider med å gi elevene gode strategier for å regulere følelsene, og i tillegg strategier for å planlegge, strukturere og organisere skolearbeidet. Hun understreker at det å mestre tilpasningen av undervisningen etter elevens utviklingsstadium, er en kunst (Pickering, 2017).

Studien til Dođru (2015) ser nærmere på effekten av tilretteleggingsmetoder som benyttes i Montessoriskoler for elever med ADHD. I studien testet hun elevene før og etter deltagelsen i prosjektet. Totalt var det 15 elever som deltok, og disse ble sammenlignet med en kontrollgruppe som ikke fulgte det samme programmet. Funnene fra studien indikerte at de elevene som fulgte dette programmet fikk en vesentlig forbedring i sine oppmerksomhetsevner (Dođru, 2015).

2.1.2 Inkludering av ADHD-elever på andre barneskoler

I denne delen har vi valgt å utvide litteratursøket til å inkludere studier som er utført på andre barneskoler, enn Montessoriskolen. Litteratursøket resulterte i to gjennomgående tema, hvor det første temaet omhandler kjernesymptomer og utfordringer elever med ADHD kan ha, og samtidig hvordan lærere kan tilrettelegge på en hensiktsmessig måte. Det andre temaet tar for seg risiko- og beskyttelsesfaktorer for denne elevgruppen, hvor lærer-elev relasjonen blir fremhevet som den mest betydningsfulle.

I litteraturgjennomgangen til Ewe (2019) så hun nærmere på eksisterende litteratur om lærer-elev relasjonen for elever med ADHD. Funnene viste at de elevene som har ADHD opplever å ha en dårligere relasjon til læreren sin, enn elever uten en ADHD-diagnose. Det samme

gjelder lærernes opplevelse, som fremhever en mindre nær relasjon til elever med ADHD. Ewe forklarer at lærerne også uttrykker at relasjonen er preget av et høyere konfliktnivå, og at elevene er mindre samarbeidsvillig. Hun også frem at lærerens avvisning av denne elevgruppen kan bidra til en høyere risikofaktor for å utvikle skolevegring, bli ekskludert og mobbet av jevnaldrende elever. På en annen side viste også funnene at dersom lærerne klarte å skape en positiv relasjon til eleven med ADHD, vil denne kunne fungere som den mest betydningsfulle beskyttelsesfaktoren. Funnene tyder også på at lærer-elev relasjonen kan påvirke elevens akademiske prestasjon (Ewe, 2019). Dette samsvarer også med funnene fra studien til Mustafina et al. (2022), og at kvaliteten på lærer-elev relasjonen har en større påvirkningskraft for elever med ADHD, enn for de uten (Mustafina et al., 2022).

Forskningsartikkelen til Lauzé (2020) legger også frem lignende konsekvenser som Ewe (2019) og Mustafina et al. (2022). Det som imidlertid skiller artikkelen til Lauzé i fra de sistnevnte er at hun har fokusert på hva ADHD er, utfordringer og symptomvariasjon i denne elevgruppen. I tillegg spesifiserer hun hvilke tilretteleggingsmetoder disse elevene kan ha nytte av både på skolen og hjemme. Lauzé påpeker at elever med ADHD kan ha et større utbytte av en umiddelbar og positiv respons på ønskelig atferd, enn å reagere på uønsket oppførsel. Hun poengterer også at manglende støtte gjennom skoleforløpet kan føre til livslange vansker som svakere akademiske resultat, relasjonsproblemer og problemer med autoriteter (Lauzé, 2020).

Söderlunds bokkapittel/artikkel (2020) handler også om ADHD-diagnosen, symptom, årsaker og hvordan man arbeider med elever som har ADHD. Han legger frem en studie som tar for seg effekten hvit støy (white noise) kan ha for elever med ADHD. Funnene indikerte at hvit støy forbedret elevenes kognitive prestasjonsnivå, ved at den regulerte aktivitetsnivået i hjernen. Teorien som denne studien baserte seg på, the Moderate Brain Arousal model (MBA) er et rammeverk for hvordan man kan arbeide med elever som har ADHD (Söderlund, 2020, s. 228).

2.2 Oppsummering av litteraturgjennomgang

I dette kapittelet har vi lagt frem tidligere relevant forskning innenfor problemområde som ser nærmere på hvordan lærere tilrettelegger og inkluderer elever med en ADHD-diagnose i en Montessoriskole kontekst. Som tidligere nevnt har vi hatt utfordringer med å finne et tilfredsstillende antall studier innenfor Montessoripedagogisk filosofi, og har derfor valgt å inkludere studier med en annen skolekontekst enn Montessoriskolen.

Funnene fra litteraturgjennomgangen viser at med tilfredsstillende støtte kan en Montessorikontekst være særlig hensiktsmessig for elever med ADHD. Dette kan baseres på flere av Montessoris grunnprinsipp - som selvbestemmelse hvor «frihet innenfor grenser» vektlegges, respekten for hver enkelt elevs evner og behov, og det oppmuntrende og omsorgsfulle miljøet. Multisensoriske læringsmetoder blir nevnt i flere studier som gunstig for ADHD-elevs utvikling. Funnene tyder på at elever med ADHD har en dårligere relasjon til læreren sin enn elever uten ADHD, noe som også samsvarer med lærernes opplevelse. Videre viser funnene at lærer-elev relasjonen er særlig betydningsfull for elever med ADHD, hvor kvaliteten på denne relasjonen avgjør om den oppleves som en beskyttendefaktor eller en risikofaktor. Dersom lærer-elev relasjonen er av lav kvalitet kan dette føre til gjennomgående vansker som svakere akademiske resultat, relasjonsproblemer og problemer med autoriteter.

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi presentere det teoretiske grunnlaget for vår studie, samtidig som vi trekker frem relevant teori som vil hjelpe oss med å svare på problemstillingen til oppgaven. Først belyser vi hvilket læringsteoretisk perspektiv vi plasserer oss innenfor, for så å gå nærmere inn på Montessoripedagogikkens filosofi. Deretter drøfter vi om sammenhengen mellom Montessoripedagogiske filosofi og Vygotskijs sosiokulturelle læringsperspektiv kan være fordelaktig for elever med ADHD. Videre legger vi frem hvordan relevante styringsdokument tar opp tilrettelegging og inkludering, hvor vi avslutningsvis drøfter hvordan verdiene og prinsippene fra styringsdokumentene er grunnleggende for å skape et mer inkluderende læringsmiljø. Vi ser så nærmere på hvordan Montessoripedagogikkens læreplan vektlegger disse verdiene, før vi oppsummerer hvilke tiltak og tilpasninger som er viktig for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø, og få tilhørighet til skolen.

3.1 Sosiokulturell læringsperspektiv

Denne studien har det sosiokulturelle læringsperspektivet som bakteppe, hvor man tar utgangspunkt i at all læring skjer i samhandling med andre, gjennom et medierende verktøy (Säljö, 2019, ss. 111-112). Dette gjør at det kan være relevant for vårt prosjekt, da vi kan trekke paralleller til støtten som elever med ADHD ofte kan ha behov for til den proksimale utviklingssonen. Vygotskijs proksimale utviklingszone og Montessoris utviklingsstadium kan sees i sammenheng ved at elevene plasseres i samme gruppe som andre elever innenfor deres utviklingszone/utviklingsstadium, og kan på denne måten lære av hverandre (Säljö, 2019, s.

118). *Scaffolding/stillasbygging* som Bruner, Wood og Ross (1976) videreutviklet ut ifra Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2019, s. 119), kan fungere som en støtte for elever med ADHD som ofte kan ha behov for hjelp fra en *mer kompetent annen* for å blant annet regulere følelsene, strukturere hverdagen og skolearbeidet, og å holde på konsentrasjonen (ADHD Norge, 2022). I lys av dette vil dermed både den *proksimale utviklingssonen* og *stillasbygging* være aktuelle for denne studien.

Grunntanken til Vygotskij var at læring skjer først i samhandling med andre ved hjelp av språket som medierende verktøy. Det han mente var at kunnskap og erfaringer blir først tilgjengelig når man kommuniserer med hverandre, og på denne måte kan andre ta del i dem. Behovet for læring oppstår først når elevene opplever en ubalanse i kunnskapsnivået deres, hvor de blir presentert for helt ny kunnskap, og dermed må ha hjelp for å lære og mestre dette (Säljö, 2019, ss. 111-115). Det vil si at de entrer den proksimale utviklingssonen hvor skille går mellom det eleven mestrer på egenhånd, og det eleven kan mestre ved hjelp av en *mer kompetent annen* (Lyngsnes & Rismark, 2016, ss. 67-68). Både lærere, medelever eller digitale hjelpemidler kan fungere som stillasbyggere/en mer kompetent annen i denne fasen av kunnskapsutvikling hos elevene. Til slutt vil eleven ha tilegnet seg denne kunnskapen/ferdigheten og er dermed tilbake til utgangspunktet hvor ny kunnskap blir tilgjengelig (Säljö, 2019, ss. 117-119). Man kan si at den proksimale utviklingssonen kan forklares som en modell på hvordan læring skjer ifølge det sosiokulturelle perspektivet på læring. Vygotskij mente at det var først i samhandling med andre at kunnskap oppstod, fordi språk og språklig mediert samhandling var helt elementært for at kunnskap skulle bli tilgjengeliggjort for hverandre og dermed bli til kunnskap (Krokmark, 2006, ss. 332-335).

3.2 Montessoripedagogikkens grunnsyn

På bakgrunn av utfordringer som elever med ADHD kan ha, kan en blanding av Vygotskijs syn på læring, *stillasbygging* og Montessoripedagogikken bidra til en positiv utvikling og økt læringsutbytte hos denne elevgruppen. Montessori hevdet at barna utvikler seg i samspill med omgivelsene rundt dem, og at de har behov for frihet for å utvikle sin personlighet. I tillegg påstod hun at bevegelse var en forutsetning for all læring, og at barnas medfødte nysgjerrighet ikke måtte «kveles», med for mange føringer i undervisningen (Lillard, 1972/1976, ss. 47-48).

Montessorilæreplanens tolkning og bruk av *inkludering* og *tilrettelegging* som verdier, kommer ikke direkte frem, men basert på det som står gjennom hele læreplanen tyder det på at disse verdiene er integrert. Eksempler på denne integreringen kan være at

Montessoripedagogikken vektlegger viktigheten av at barna skal få utvikle sin sosiale kompetanse, slik at elevene evner å få til en god dialog og et positivt samspill med andre (Montessori Norge, 2020, s. 6). Simultant som de beskriver at på en Montessoriskole skal barna få utvikle sin personlighet, og lærerne arbeider med å gi barna en selvstendighet, slik at elevene lettere kan finne sin plass i samfunnet. Montessorilærere skal også tilrettelegge individuelt for hvert barns behov, evner og forutsetninger (Arsky et al., 2021, s. 17). Montessoripedagogikken legger vekt på at alle har rett til å bli møtt med en forståelse som ivaretar barnas egenverdi og anerkjenner dem. Videre fremheves elevgruppen som mangfoldig, og skolen skal sørge for at alle barna opplever en tilhørighet til og blir inkludert i skolen og samfunnet ellers. I Montessoriskolen er det viktig å fremheve ulikhetene hos barna som noe positivt, hvor de blir sett, anerkjent og verdsatt nettopp på grunn av dette (Montessori Norge, 2020, s. 6). Den Montessoripedagogiske filosofien hadde som mål å utvikle barnas selvtillit, evne til samarbeid og ansvarsfølelse, hvor Montessori understreket at barna skal få rom til å være seg selv, og bli møtt med respekt. Dette kan være med på å utvikle barnas selvrespekt, noe som igjen vil gjøre det naturlig for barnet å respektere andre og miljøet rundt seg (Lexow, 2019, s. 13).

3.3 Montessoripedagogisk filosofi og Vygotskijs sosiokulturelle læringsperspektiv

Vår tanke er at Montessoris pedagogiske filosofi kan være forenelig med elever som har en ADHD-diagnose. Vi skal se nærmere på hvilke behov elever med ADHD kan ha for å lære, og drøfte hvordan Montessoripedagogikken og det sosiokulturelle læringsperspektivet sammen kan utfylle hverandre for å dekke læringsbehovene til disse elevene. Vi skal se på likheter og ulikheter mellom Montessoris filosofi og Vygotskijs perspektiv, samt drøfte mulighetene og utfordringene disse gir elever som har en ADHD-diagnose.

Montessoripedagogikken er bygget på en helhetlig forståelse for hvordan og hvorfor man bør møte barnas behov. Denne forståelsen bunner i at alle elever lærer på forskjellige måter, og derfor trenger de å få dekket sine individuelle behov, på deres premisser for å oppnå progresjon i arbeidet. Montessori var opptatt av å forstå, og å utdanne barna (Montessori, 1949, s. 12), dette vises i hennes «første og mest grunnleggende tanke: Barnet i sentrum.» (Lexow, 2019, s. 5). Montessoris grunnleggende tanke kan være avgjørende for skolegangen til mange elever med ADHD. Grunnen til dette er at tidligere forskning viser at disse elevene ofte føler seg misforstått og opplever at de ikke får de tilretteleggingene de har behov for å mestre skolehverdagen, og derfor kan disse elevene utvikle skolevegning (Orm et al., 2020).

Samtidig kan man trekke paralleller til Vygotskijs proksimale utviklingssone, slik at elevene med ADHD opplever den støtten de trenger fra læreren og medelever (Lyngsnes & Rismark, 2016, ss. 67-68).

Kjernevanskene til elever med ADHD beskrives som et adferdsmønster med hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker (Orm et al., 2020). Dette kan vises som overaktivitet i form av fikling, rastløshet, vansker med å sitte i ro og være stille (Rønhovde, 2019, s. 41). Dette kan by på vansker dersom skolen undergraver betydningen av kroppslig utfoldelse og hvilken positiv virkning det har på læringen til eleven. I betydningen av bevegelse for læring finner vi store likheter mellom Montessoris pedagogiske filosofi og Vygotskijs perspektiv, hvor de begge er enige om at aktivitet er en forutsetning og helt grunnleggende for all læring (Montessori, 1949, s. 107; Rønhovde, 2019, s. 130).

Selv om de er enig om at aktivitet er grunnleggende for all læring, har de to forskjellige syn på hva og hvorfor dette er viktig. Vygotskijs syn på hvorfor aktivitet er essensielt går ut på språklig samhandling og kommunikasjon i en sosial kontekst, som er særlig avgjørende for elever med ADHD som strever med de eksekutive funksjonene. Han mener at man bør legge mye vekt på egenaktivitet, kommunikasjon og samhandling i opplæringen (Rønhovde, 2019, s. 130). Det går ut på at både lærer og medelever kan fungere som stillasbyggere for hverandre. Skal dette fungere må læreren interressere seg for elevens utvikling, og tilrettelegge forholdene slik at eleven kan ta i bruk sin proksimale utviklingssone (Rønhovde, 2019, s. 74). Mens Montessoris perspektiv på aktivitet som en grunnleggende faktor for læring, baserer seg på at det er gjennom bevegelse at barna kommer i kontakt med omgivelsene, og er med det et verktøy for å uttrykke barnets personlighet. Hun refererer til hendene som «sjelens og intellektets verktøy» (Lexow, 2019, s. 21), og mener at både mental og personlig vekst bygger på nettopp dette, og uten bevegelse vil hverken utvikling eller god psykisk helse være mulig å oppnå (Montessori, 1949, s. 109). Montessoris forklaring på dette var: «Det jeg hører, det glemmer jeg. Det jeg ser, det husker jeg. Det jeg gjør, det forstår jeg.» (Lexow, 2019, s. 21).

Montessoris perspektiv differensierer seg i fra Vygotskijs syn i forhold til samarbeid mellom elevene. Montessori mener at individualisering er grunnleggende for et positivt samarbeid. Hun begrunner dette med at elevene må først lære å kjenne seg selv og deres evner, for at de skal kunne ta aktiv del i et samarbeid hvor de kan dra nytte av hverandres ulike evner (Lexow, 2019, s. 13). Mens Vygotskij hevder at det er kun i samhandling med

andre at kunnskap og erfaringer først blir tilgjengeliggjort og dermed er kommunikasjon og samarbeid essensielt for læringen (Säljö, 2019, s. 113). På grunn av oppmerksomhets- og konsentrasjonsvanskene, samt hyperaktiviteten til elever med ADHD, kan det være utfordrende med en mer tradisjonell klasseroms undervisning (Haugen, 2019, s. 87). Dette er fordi skolehverdagen ofte er delt inn i 45/90 minutters økter, med et større krav til konsentrasjon og oppmerksomhet over lengre tid, pluss mye stille sitting. Mens skolehverdagen på en Montessoribarneskole ser annerledes ut. Der har de korte presentasjoner med få elever, mye elevaktivitet, varierte læringsarenaer og større valgfrihet, samt at elevene står fritt til å ta pauser når de trenger det (Lexow, 2019, s. 7). Vi tolker denne organiseringsmetoden som høvelig for barn med ADHD. Dette kan begrunnes med det Haugen beskriver om at barneskoleelever med ADHD har et oppmerksomhetsvindu på maks ti minutter, de blir lett distraheret, i tillegg til at elever som er hyperaktiv viser større grad av uro i klasserommet (Haugen, 2019, s. 88), og dermed har de behov for disse avbrekkene som er naturlig i et Montessoriklasserom.

På en annenside kan en Montessoriskolehverdag virke uoversiktlig og lite strukturert for elever med ADHD, fordi mange av disse elevene har et større behov for tydelig struktur, forutsigbarhet og oversikt i skolehverdagen. Dette innebærer at de må informeres om hva som skal skje og når det skal skje, helst i god tid før det skjer, og kan de ha behov for å ha en konkret oversikt over hvor medelever og voksne er i klasserommet (Kinge, 2011). Dette kan være en utfordring i et Montessoriklasserom, med mye aktivitet og mange voksne til stede på samme tid. Da krever det ekstra tilrettelegging, som for eksempel at disse elevene får en egen plass, med oversikt over rommet og likeledes får informasjon om dagen/uken (Kinge, 2011). Montessoripedagogikken legger også opp til at elevene selv har ansvar for å planlegge og gjennomføre de læringsaktivitetene som de selv velger (Lexow, 2019, ss. 8-11). Dette kan medføre at elevene med ADHD har et større behov for støtte og oppfølging fra læreren, slik at de klarer å strukturere dagen på en forutsigbar måte, samt klare å gjennomføre de læringsaktivitetene som de setter opp. Dette innebærer også hjelp til å prioritere hvilke læringsaktiviteter de burde arbeide med for å øke læringstrykket, da disse elevene har en tendens til å prioritere de oppgavene som krever lite og som de allerede kan (ADHD Norge, 2022). Det kreves også ekstra oppfølging av disse elevene når det kommer til å passe på hvor og når de skal være med i en presentasjon gjennom dagen (Holmen, 2012).

Som sagt er det mye som foregår i et Montessoriklasserom til enhver tid: det er flere grupper som har forskjellige presentasjoner samtidig, det er elever rundt om i klasserommet som arbeider individuelt, i lag med andre medelever, eller har pause, og elevene har lov til å samhandle med lav stemme (Lexow, 2019, ss. 5-7). Dette kan være utfordrende for elever med ADHD når det kommer til å holde oppmerksomheten og konsentrasjonen på det arbeidet de skal holde på med og ikke alt det andre som skjer. I tillegg kan støyen bli for mye for elevens oversensitive hjerne, som i utgangspunktet sliter med å filtrere sanseinntrykk fra omverden rundt seg, og kan bli overstimulert og utmattet av alt som foregår rundt de. De har behov for at lærerne er ekstra oppmerksomme på dette og minimerer sanseinntrykkene, og skaper ro og oversikt for eleven (Kinge, 2011). For å minimere støy kan lærerne for eksempel finne støykansellerende hodetelefoner med statisk støy som «white noise», «pink noise» eller naturlyder som regn, foss eller undervannslyder som kan hjelpe eleven med å opprettholde fokus (Sele, 2014), og minimere sanseinntrykkene (Kinge, 2011).

Elever med ADHD kan ha problemer med å avbryte en aktivitet dersom det er veldig interessant og han har kommet inn i en hyperfokusert tilstand. Hyperfokus er en så intens form for konsentrasjon at eleven kan miste oversikt over tid, og viktige oppgaver som skal gjøres og omverden kan fremstå som uviktig (Fett, 2021). Vi mener at dette kan potensielt kan by på utfordringer ved en Montessoriskole, iforhold til at elevene deltar i korte presentasjoner gjennom hele dagen, som kan føre til at eleven må bryte hyperfokus for å delta på presentasjoner. Det kan være svært vanskelig å få en elev ut av en hyperfokus tilstand og dette må gjøres på en forsiktig og hensynsfull måte, slik at man unngår at det oppstår en uheldig og unødvendig situasjon (Fett, 2021). På dette punktet vil det kreve nøye planlegging og tilrettelegging, og endatil er det viktig at alle pedagogene har kunnskap om hvordan man kan avbryte hyperfokus på en hensynsfull måte (Fett, 2021).

På en annen side, er et av de viktigste prinsippene i Montessoripedagogikken at elevene skal få tid til å arbeide med noe så lenge de har behov for det. Hun mente at nettopp dette var en av forutsetningene for å lære seg nye ferdigheter på, og elevene får erfare at de ikke alltid trenger å be om hjelp for å klare noe (Lexow, 2019, ss. 17-18). Montessori la vekt på viktigheten av at elevene selv fikk utvikle og oppdage en god arbeidssyklus, og på denne måten ville de opparbeide deres konsentrasjons- og arbeidskurve. Dermed må elevene få arbeide uforstyrret og få lov til å bli fullstendig oppslukt av arbeidet (Lexow, 2019, s. 18). Dette prinsippet i seg selv legger til rette for en mer tilpasset arena hvor elevene kan og skal få arbeide uforstyrret i

hyperfokusert tilstand, og på denne måten føre til faglig og sosial utvikling. Montessori presiserer at elever som stadig blir avbrutt i en aktivitet, blir frustrert og urolige (Lexow, 2019, s. 18). Samtidig er det viktig å ta i betraktning at elever med ADHD strever med selvregulering, og trenger derfor støtte for å dra nytte av hyperfokuset på en effektiv måte (Leer, 2021, ss. 97-98).

Videre kan man se på oppgaven til Montessorilærere som å så «interessefrø» hos elevene sine. Dette gjør de ved hjelp av blant annet å undre seg i lag med elevene, bruke Montessorimateriell, fortellerkunst og tidslinjer. Målet til lærerne er å lokke frem elevenes naturlige nysgjerrighet, interesse, fantasi og forestillingsevne, slik at det fører til motivasjon for å arbeide videre med tema selv etter presentasjonen (Lexow, 2019, s. 19). Befring og Uthus (2020, s. 514) beskriver at elever med ADHD er ofte kreative og fantasifulle, slik at denne metoden kan være med på å styre konsentrasjonen og oppmerksomheten deres inn på det læreren vil at de skal lære på en positiv og proaktiv måte.

I Montessoriskolen har de i tillegg en hel time ute midt på dagen (Lexow, 2019, s. 7), som kan være nyttig for de hyperaktive elevene, slik at de kan få ut energien, og dermed klarer de gjerne i større grad å holde på konsentrasjonen og fullføre de målene de har satt seg (Rønhovde, 2019, s. 61). Før utetimen har elever og lærere, samt andre pedagogisk ansatte i Montessoriskolen felles lunsj (Lexow, 2019, s. 7). Dette gjør det lettere for lærerne å være proaktiv i forhold til det sosiale, som igjen kan hjelpe elevene til å skape nære relasjoner, både til voksne og medelever (Rønhovde, 2019, s. 193). I den sammenheng vil en felles uformell lunsj også kunne bidra til at lærerne lettere kan hjelpe elevene med ADHD, både til å komme i kontakt med andre elever før utetimen, men også med å forstå de sosiale spillereglene og eventuelt reglene for leken før de går ut. Det gjør at de kan være i forkant, og dermed avverge en eventuelt uønsket situasjon, som kunne ført til enda en konflikt (Rønhovde, 2019, s. 177). En felles lunsj hver dag bidrar også til bedre muligheter for å bygge relasjoner til alle elevene, men er trolig mer viktig for de elevene med en ADHD diagnose (Lyngsnes & Rismark, 2016, ss. 136-137).

På en annen side kan det være utfordrende for elever med ADHD, og ha en felles lunsj, da disse elevene ofte kan ha problem med lydsensitivitet, samt store folkemengder. Det kan bli for mye på en gang, og føre til at de blir overstimulert som gjør det slitsomt og vanskelig å bli sittende sammen med alle. Elever med ADHD-uoppmerksomhets type kan lett bli distraheret, bruke lengre tid på maten eller glemme å spise. De kan engste seg over folkemengden, ikke få

med seg avtaler om lek i utetimen, og dermed falle litt utenfor om ikke de voksne passer ekstra på disse elevene (Leer, 2021, ss. 142-143). Elever med ADHD-hyperaktiv/impulsiv type kan prate i ett, slite med å sitte rolig, skape uro rundt seg, og havne i konflikt, som er et uheldig utgangspunkt før utetimen. Dermed er det viktig at lærerne er tett på og arbeider proaktivt også i sosiale settinger (Rønhovde, 2019, s. 177).

En elev med ADHD vil etter vår mening kunne ha et fordelaktig utbytte av å gå på en Montessoriskole, med hensiktsmessige tiltak og tilrettelegginger. Med en Montessoripedagogikk som vektlegger en helhetlig utdanning, hvor de ikke bare fokuserer på det akademiske, men også på det personlige. Montessori var opptatt av at elevene skulle få være seg selv og alltid bli møtt med respekt og anerkjennelse for den personen de er, hvor lærerens fokus først å fremst skal være å hjelpe eleven til å utvikle god selvfølelse og egenverd (Lexow, 2019, s. 13). Dette er særlig viktig for elever med ADHD, som ofte kan undervurdere seg selv, oppleve mye skam over å ikke mestre både det faglige og det sosiale, ha et negativt selvbylde, møte mye kritikk og irettesettelser, samt at de ofte blir stemplet som et «problembarn» (Hoem, 2008, s. 47). I et Montessoriklasserom kan elever med ADHD få spesialpedagogiske tilrettelegginger som er svært lite synlig, på bakgrunn av Montessoris syn på individualisering som en forutsetning for samarbeid, gruppene er aldersblandet, og det er mye som skjer parallelt i klasserommet (Lexow, 2019). Når alle elevene fokuserer på seg selv og arbeider på sin måte, blir ikke disse tilretteleggingene like synlig.

3.4 Styringsdokument for den norske skolen

I denne delen har vi innlemmet forskjellige styringsdokument som tar for seg verdier og prinsipper som omhandler tilrettelegging og inkludering i den norske skolen. Blant annet relevante paragrafer i Opplæringsloven og de grunnleggende verdiene i overordnet del av læreplanverket. I tillegg legger vi frem noen styringsdokument som omhandler elever med ADHD, som Barnekonvensjonen, FNs konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne og Salamancaerklæringen til UNESCO. Videre har vi drøftet deler av styringsdokumentene i lys av en inkluderende praksis for disse elevene, før vi har gått nærmere inn på hvordan Montessoripedagogikkens læreplan ivaretar prinsippene om tilrettelegging og inkludering.

3.4.1 Tilrettelegging og inkludering

Formålet til FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne er «å fremme, verne om og sikre mennesker med nedsatt funksjonsevne full og likeverdig rett til å nyte alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter, og å fremme respekten for deres iboende verdighet.» (De forente nasjoner, 2006, art.1, s. 8). Ytterligere slår også artikkel 24, fast retten til utdanning og retten til et inkluderende utdanningssystem for disse elevene (De forente nasjoner, 2006, art. 24, s. 20). Siden ADHD-diagnosen blir omtalt som en funksjonsnedsettelse, gjelder denne konvensjonen også for disse barna.

Vi vil også fremheve tre artikler av FNs konvensjon om barnets rettigheter, eller Barnekonvensjonen. Den første artikkelen vi skal legge frem gjelder for barn med ADHD, som kommer inn under betegnelsen funksjonshemmede barn, og deres rett til forhold som skal sikre deres verdighet, fremme selvtillit og hjelpe de slik at de får til en aktiv deltagelse i samfunnet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 23). Den andre artikkelen handler om barns rett til utdanning artikkel 28, hvor skolene skal legge til rette for at barnet skal fullføre utdanningen, og utdanningen skal fremme elevens utvikling av personlighet og ferdigheter. I tillegg skal skolen ivareta barnets menneskeverd (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28). Den tredje artikkelen går også ut på at utdanningen skal fremme utvikling av eleven, likeledes som den skal fremme holdninger om fred, vennskap og toleranse (Barnekonvensjonen, 1989, art. 29).

Salamancaerklæringen som er en internasjonal erklæring som handler om prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov, som deriblant Norge har forpliktet seg til å følge. Erklæringen legger blant annet føringer på hvordan man skal organisere og planlegge spesialundervisning, samtidig som den statuerer en endring hvor de går fra å se barn med særskilte behov, til skolers evne til å ivareta alle barn. Det vil si at skolen skal gi alle barn et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, uavhengig av deres interesser, egenskaper eller opplæringsbehov. Erklæringen presiserer at barna skal få deres behov dekket ved hjelp av en barnesentrert pedagogikk, med en inkluderende praksis. I den hensikt at dette vil være en effektiv metode for å stanse diskriminerende holdninger, samt å utvikle tolerante og inkluderende samfunn for alle. Det fremholdes at et inkluderende skolesystem for alle, vil gi en mer egnet utdannelse for alle barn (UNESCO, 1994).

Opplæringslovens formålsparagraf §1-1, ligger til grunn for verdigrunnlaget og de overordnede prinsippene som skal utøves i norske skoler. Verdiene skal ha en samlenende effekt for Norge som et demokratisk samfunn. Den overordnede delen av læreplanen gjengir formålsparagrafen og går videre inn på opplæringsens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og dannelse, samt prinsipper for skolens praksis. De ulike delene henger sammen og danner grunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle skoleansatte er juridisk forpliktet til å følge disse styringsdokumentene, hvor ledelsen på skolen skal sørge for at dette blir overholdt.

Vi har gjort et utvalg av hvilke prinsipper og verdier som passer til vår problemstilling, i forhold til tilpasset opplæring og inkludering av elever med ADHD. Vi har basert utvalget vårt ut ifra Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og overordnet del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Opplæringsloven har vi valgt ut tre paragrafer utenom §1-1 som er formålsparagrafen. Disse paragrafene er §1-3 om tilpasset opplæring, som handler om at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset deres behov, og §5-1 som handler om retten til spesialundervisning, denne gjelder for elever som ikke får eller som ikke kan få tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning. Den siste paragrafen vi har valgt ut er hele §9A som handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998).

Verdiene vi har valgt å fokusere på finner vi i: delkapittel 1.1 om menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), delkapittel 1.6 om demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 8-9), samt til delkapittel 3.1 som tar for seg et inkluderende fellesskap og et trygt og godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), og til sist delkapittel 3.2 om en inkluderende undervisning og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

3.4.2 Styringsdokument i lys av en inkluderende praksis

I denne delen vil vi gå nærmere inn på verdiene og prinsippene nevnt i forgående del. Vi vil drøfte hvorfor vi mener de er grunnleggende for å skape et mer inkluderende læringsmiljø hvor læreren tilpasser opplæringen til hver enkelt elev. Dette er særlig viktig for elever som har en ADHD-diagnose, da de har andre behov og forutsetninger enn elever uten en funksjonssvikt. Vi løfter også frem noen konsekvenser som kan oppstå dersom elever med ADHD ikke opplever å få tilrettelagt skolehverdagen i et trygt og inkluderende fellesskap. For å oppnå et godt læringsmiljø for elever med ADHD må de få tilrettelagt sin skolehverdag slik

at den bidrar til elevens følelse av å bli inkludert i læringsfellesskapet. Det vil si at skolen må kartlegge hvilke behov hver enkelt elev har og tilpasse opplæringen etter disse behovene.

De tre overordnede prinsippene for grunnskoleopplæringen i Norge er som nevnt tidligere: *en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring*. Disse tre verdiene skal skolen rette seg mot for å ivareta hvert enkelt barn innenfor det mangfoldet av elever som eksisterer.

Verdiene sier at alle elever har en egenverdi, der alle skal få delta i fellesskapet, og at det er skolen som må tilpasse sin praksis til elevene – ikke omvendt. For å sikre at alle elever har et tilfredsstillende læringsutbytte, må man differensiere undervisningen. Det gjør man ved å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, innenfor rammene av et inkluderende fellesskap (Hølland, 2021, s. 16).

Selv om inkludering og tilpasset opplæring har fått mer fokus de seneste årene, legger Ogden (2015) frem at det samme ikke kan sies om det som praktiseres i skolen i dag. Han beskriver at en forklaring på dette kan være at kravene til oppførsel, prestasjon og innsats er for høye for blant annet elever med ADHD, slik at de ikke har samme sjanse til å lykkes som nevrotypiske elever. Dette kan være på bakgrunn av skolens manglende kompetanse på området, liten grad av fleksibilitet, lav ressursbruk, samt negative og moraliserende holdninger til elever som ikke klarer å oppfylle de kravene skolen stiller (Ogden, 2015).

Michelet (referert i Hølland, 2021, s. 63) hevder at det er gjennom elevens subjektive opplevelse at man kan vurdere om inkluderingen har vært vellykket. Selv om skolen legger til rette for faglig inkludering i fellesskapet, må man som lærer hele tiden reflektere over om de tilretteleggingene som gjøres faktisk oppleves inkluderende for elever som strever faglig, dette inkluderer elever som for eksempel har en ADHD-diagnose. Han forklarer videre at det er barnets beste som skal vektlegges i de pedagogiske beslutningene i skolen (Hølland, 2021, s. 63).

All grunnskoleopplæringen i Norge skal ifølge Opplæringslovens (1998) § 9 A; sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø hvor det legges vekt på helse, trivsel og læring. Skolene skal ha nulltoleranse for alle former for krenking; som mobbing, vold, trakassering og diskriminering (Opplæringsloven, 1998, §9a). For elever med ADHD er dette ekstra viktig da de ofte kan oppleve mer kritikk, ubehag og engstelse i sin skolehverdag. Holmen (2012, ss. 7-8) legger frem at disse elevene blir ofte stemplet som klassens syndebukk og det kan få store sosiale konsekvenser, som mobbing og ekskludering. Om denne negative holdningen til de

andre elevene/lærer ikke fanges opp eller arbeides med, kan dette medføre at elever med ADHD utvikler en problematferd hvor de utvikler en forsvarsmekanisme i form av «angrep som beste forsvar», utagering og provosering (Holmen, 2012, ss. 7-8).

Videre finner Orm et al. at elever med ADHD har en høyere risiko for skulk og å utvikle skolevegring, enn det nevrotypiske elever har (Orm et al., 2020). Denne undersøkelsen beviser Ogdens antagelser om at selv om det er mer kunnskap og fokus på tilrettelegging og inkludering i skolen i dag, har praksisen som utøves i klasserommene fortsatt en lang vei å gå når det gjelder elever med en utfordrende/avvikende atferd (Ogden, 2015). Noen av grunnene til at den inkluderende praksisen henger etter kan forklares med lærernes manglende kunnskap om forskjellige diagnoser, som for eksempel ADHD. Dette kommer frem i funnene til flere studier fra forskjellige land, og den forbindelse ble det avdekket en negativ holdning overfor elever med ADHD blant lærerne som deltok (Safaan et al., 2017; Sherman et al., 2007; Vereb & DiPerna, 2019).

Elevene har rett på å få tilpasset sin opplæring etter sine individuelle behov. Dette spesifiseres i §1-3 i Opplæringsloven, samtidig skal elever som ikke får eller kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning få spesialundervisning, som understrekes i §5-1 (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring handler om at elevene skal få mulighet til å tilegne seg ny kunnskap, ferdigheter og holdninger, som er i tråd med sine egne evner og forutsetninger. Som lærere vil man møte elever med behov for spesialpedagogiske tiltak, som barn med en ADHD-diagnose ofte har. Læreren skal kunne ivareta alle elevers ulike læringsforutsetninger og behov i klasserommet, og tilpasse undervisningen slik at alle elevene lærer noe, både faglig og sosialt (Hølland, 2021, s. 12). I Stortingsmelding 21 fremhever de at som en del av å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev skal man inkludere alle elevene i størst mulig grad i den ordinære undervisningen (Meld. St. 21 (2016-2017) s. 47). Etter vår mening vil det si at behovet for spesialundervisning vil reduseres dersom læreren har kunnskap om forskjellige metoder man kan tilrettelegge på, og i tillegg kjenner til hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Lærere i den norske skolen har stor metodefrihet. Det gjør det lettere å variere og tilpasse opplæringen til elevene, hvor det er mindre synlig at ikke alle elever arbeider med det samme (Hølland, 2021, s. 13). Som lærere er det viktig at vi tilrettelegger slik at elevene får muligheten til å ta i bruk sin *nærmeste utviklingssone* og fungere som stillasbyggere som støtter elevens læring, både faglig og sosialt (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 141).

Bakgrunnen for inkluderingsbegrepet er ønsket om at skolen skal være for alle. Dette er et ambisiøst mål og i praksis vil det si at skolen skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn (Haug, 2014, s. 9). Inkludering er beskrevet med ulikt innhold og fokus i lovverket, forskrifter, læreplaner og stortingsmeldinger. Det handler i stor grad om muligheten for alle elever til å få tilhørighet og ha deltagelse i fellesskapet, og for å oppnå et inkluderende læringsmiljø må læreren tilpasse opplæringen i størst mulig grad (Buli-Holmberg, 2017, s. 90). Et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får tilpasset undervisningen til deres forutsetninger, vil øke elevenes opplevelse av å ha et trygt læringsmiljø, likeledes som det fører til god helse, trivsel og læring for alle elevene i klassen. Etter vår mening handler det i stor grad om lærerens kunnskap og evne til å vite hvilke forutsetninger som skal til for å danne et inkluderende læringsmiljø. Dersom læreren har stor kunnskap om dette, vil dette øke sjansen for å etterkomme Opplæringslovens § 9 A, i størst mulig grad (Opplæringslova, 1998).

Vi har valgt å bygge på Haug (2014, s. 12) sine fire dimensjoner av inkludering på grunnlag av vår problemstilling som handler om inkludering og tilrettelegging for elever med ADHD. Elever med ADHD trenger ofte støtte både faglig og i sosiale settinger, derfor mener vi at disse fire dimensjoner ivaretar deres behov. Haugs dekonstruering av begrepet hvor han deler opp inkluderingsarbeidet med ulike forståelselementer, vil gjøre det lettere for oss å belyse flere sider ved inkluderingen av ADHD-elever. På denne måten kan vi se sammenhengen og helheten av hva som må til for å skape et inkluderende fellesskap for disse elevene. De fire sentrale elementene i Haugs fire dimensjoner er; *deltagelse, medvirkning, fellesskap og utbytte* (Haug, 2014, s. 12). *For å sikre fellesskapet* må man ha tilgang til et sosialt fellesskap med jevnaldrende i en klasse eller en gruppe i eget nærmiljø. *For å sikre deltagelse* må man ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Man må være i stand til å bidra inn i fellesskapet og samtidig får man lov å nyte av det samme fellesskapet. *For å sikre medvirkning* menes muligheten alle har for å bli orientert, bli hørt og til å påvirke egne interesser. *For å sikre utbytte* menes at alle skal gis mulighet til en opplæring som fremmer utvikling, både sosialt og faglig (Haug, 2014, s. 13).

3.4.3 Tilrettelegging og inkludering i Montessori sin læreplan

Den reviderte Læreplanen for Montessoriskolen ble godkjent av Utdanningsdirektoratet 23. juni 2020. Denne læreplanen er et selvstendig verk og ikke et tillegg til den offentlige

læreplanen. Montessoriskoler er godkjent av Staten og går dermed under Privatskoleloven (Montessori Norge, 2020).

I Montessoripedagogikkens læreplan er ikke begrepene *tilrettelegging* og *inkludering* spesifikt nevnt, men flettet inn i de pedagogiske grunnideene og verdigrunnlaget i Montessoriskolen.

Dette kommer til uttrykk i overordnet del av læreplanen, hvor de legger frem sitt grunnsyn om at alle mennesker er likeverdige og fremmer verdier som de ønsker skal gjennomsyre utdanningen som: likestilling, solidaritet, frihet, demokrati og nestekjærlighet.

Montessoripedagogisk utdanning skal hjelpe elevene til å utvikle seg til selvstendige trygge individ, med tro på seg selv og fremtiden (Montessori Norge, 2020, s. 6).

3.5 Tilpasninger for å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD

I denne delen skal vi legge frem hvilke tiltak og tilpasninger som er viktige for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø, og føle tilhørighet på skolen. Vi vil først fremheve Kinges (2020, s. 91) syn på at barn gjør så godt de kan, men at de trenger hjelp og støtte fra en trygg og omsorgsfull voksen slik at de klarer å gjøre de endringene som er til deres eget beste. Elever med ADHD tar, eller får ofte uheldige «roller» i klassemiljøet, selv om de ikke ønsker dette. Denne «rollen» er som regel en måte å dekke over noe de ikke mestrer, da det ofte settes for høye krav og forventninger i forhold til deres forutsetninger (Kinge, 2020, ss. 34-35; Holmen, 2012, s. 8). I denne sammenhengen legger Leer frem at disse elevene har behov for forståelse og oppnåelige krav, slik at de unngår å føle seg dum og udugelig (Leer, 2021, s. 79). Elever med ADHD har en funksjonssvikt og som følge av dette klarer de blant annet ikke å regulere seg selv og sin oppførsel (Rønhovde, 2019, s. 115). På en annen side beskriver Leer noen forskjellige selvreguleringsstrategier som kan hjelpe elevene med reguleringsvansken, og som en forutsetning for å klare dette er å forstå og anerkjenne elevens følelse (Leer, 2021, ss. 145-146). Dette klarer de ikke alene og Kinge (2020, s. 91) tar dermed for seg hvor viktig det er at elevene opplever minst en god relasjon til en lærer, som preges av omsorg og forståelse. Den relasjonen fører til at den læreren opptrer som «den ene» for dette barnet og bidrar til elevens motivasjon, følelse av egenverdi og troen på at de kan mestre.

Betydningen av en positiv, trygg og nær relasjon til læreren, spesielt for elever med ADHD understrekes i flere studier: Kinge, 2020; Kinge, 2011; Holmen, 2012; Buli-Holmberg & Moen, 2018; Heide & Nicolaisen, 2019; Johnsen, 2016. På bakgrunn av dette kan vi si at for at elever med ADHD skal føle seg sett, anerkjent og inkludert i læringsfellesskapet og trives

på skolen, er en positiv relasjon til læreren og medelever grunnleggende (Kinge, 2020; Kinge, 2011; Holmen, 2012; Buli-Holmberg & Moen, 2018; Heide & Nicolaisen, 2019; Johnsen, 2016). Læreren må ha et positivt elevsyn hvor de viser en tolerant og positiv holdning overfor elevene med ADHD. Dette vil si at læreren må kunne sette seg inn i elevens perspektiv for å forstå bakgrunnen til elevens oppførsel og vansker (Kinge, 2020, ss. 34-35; Holmen, 2012, s. 8). Samtidig understreker Rønhovde (2019, ss. 144-145) at lærerens holdning overfor elever med ADHD er vesentlig for hvilke holdninger medelevene tilegner seg. Videre påpeker hun at lærerens syn på denne elevgruppen, kan påvirke hvordan de oppfører seg overfor læreren (Rønhovde, 2019, ss. 31-32). Læreren må også gi elevene mulighet til en vurderingsform som bygger på elevens sterke sider (Befring & Uthus, 2020, s. 514). Det vil si at læreren kan tilpasse undervisningen til noe eleven interesserer seg for, som dermed kan føre til en økt motivasjon hos eleven, og bedre mestringsfølelsen (Holmen, 2012; Særsten, 2019, s. 33).

En nær relasjon mellom læreren og eleven gjør det også lettere for læreren å hjelpe eleven med å utvikle sin sosiale kompetanse. Utviklingen av denne kompetansen er en grunnleggende forutsetning for at elever med ADHD skal oppleve mestring på det sosiale plan, som igjen er viktig for deres mulighet til å opprettholde nære relasjoner og vennskap til medelever (Holmen, 2012, s. 8; Særsten, 2019, s. 32). Positive relasjoner og vennskap til medelever er viktig for disse elevenes helse, trivsel og læring (Johannessen, 2015, s. 69). Noe som står i kontrast til Rønhovdes utsagn om at flere studier viser en tendens til at elever med ADHD har få eller ingen nære venner (Rønhovde, 2019, s. 193). Buli-Holmberg & Engebretsen poengterer derimot at positive vennerelasjoner kan motvirke faglige nederlag, og lav sosial selvfølelse (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019, s. 45). Læreren har et ansvar for å hjelpe og støtte eleven slik at de mestrer det sosiale samspillet mellom elevene, samtidig støtte til å forstå de sosiale kodene. Konsekvensene av å ikke få tilstrekkelig støtte i utviklingen av en god sosial kompetanse, kan ha flere følger både her og nå, men også i livet videre. Elevene står i fare for å ikke fullføre utdanningen sin, de kan utvikle en dårlig selvfølelse, angst og depresjon, som igjen kan føre til skolevegring (Holmen, 2012, ss. 9-11; Særsten, 2019, s. 34).

Videre vil vi trekke frem at effektive tilpasninger og et kontinuerlig arbeid med holdningene til elevene, vil kunne føre til et inkluderende læringsfellesskap. For å lykkes med tilpasningen av en inkluderende opplæring til elever med ADHD er det avgjørende å kartlegge grundig hvilke områder de trenger hjelp med (Rønhovde, 2019, s. 172; Johnsen, 2016, s. 13).

Rønhovde fremhever også at barn må behandles ulikt for at det skal bli rettferdig (Rønhovde,

2019, s. 146). I tillegg skal elevene få medvirke i kartleggingen, hvor de både blir hørt og tatt på alvor. Det skal være en plan for opplæringen til elevene hvor det blir arbeidet systematisk med planen, selv om de ikke trenger spesialundervisning. Her er det viktig at man ikke bare legger til rette for faglig utvikling, men også det sosiale. Som lærer til elever med ADHD er det viktig med et positivt samarbeid med foresatte, hvor man jevnlig vurderer og evaluerer virkningen av tiltakene (Holmen, 2012, s. 19).

Elevene er forskjellige og dette vil si at mange elever med ADHD kan ha nytte av undervisning i klasserommet, mens andre har behov for en individuell tilrettelegging, slik at de opplever mestring og økt læringsutbytte. Elevene vil ha ulikt behov i forhold til tilpasninger og tiltak, det vil si at det må varieres ut ifra behovet eleven har til enhver tid (Rønhovde, 2019, s. 174). For at lærerne skal kunne gi eleven tilstrekkelig tilpasset opplæring er det viktig med en grundig kartlegging, en nær relasjon til eleven og foresatte, og samtidig la elevene få medvirke til hvordan opplæringen gjennomføres og hvilke tilpasninger de har behov for (Hølland, 2021, s. 44).

3.5.1 Pedagogiske grunnprinsipp for elever som har ADHD

Elever med ADHD har ofte et større behov for struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen. Dette innebærer at de har oversikt over når ting skal skje, hvor det skal skje, hvem som skal være med og hva som skal skje i løpet av skoledagen. Rønhovde fremhever grunnregelen for at man ikke må forandre på mer enn et område av gangen (Rønhovde, 2019, s. 173). Videre er det viktig at læreren fokuserer på å gi eleven mer ros enn ris, som fremheves av både Rønhovde og Holmen (Rønhovde, 2019, s. 177; Holmen, 2012, s. 21). Elevene med ADHD har vansker med de eksekutive funksjonene og dette fører til at de strever med å regulere seg, og ofte blir oppfattet som frekk, og dermed får skjenn. Holmen forklarer at for hver irettesetting (ris) burde man ha fem positive kommentarer (ros), dette begrunnes med at irettesettelser kan forsterke den uønskede atferden til eleven, mens ros forsterker en ønsket atferd (Holmen, 2012, s. 21). Organiser og planlegg undervisning og aktiviteter i forkant på en måte som ivaretar elevens behov, dette vil føre til at elevene slipper å havne i uheldige situasjoner, med negative konsekvenser (Holmen, 2012, s. 22). Det som også er et viktig grunnprinsipp når man arbeider med elever som har ADHD er at man alltid arbeider i fredstid og ikke når eleven er uregulert og dermed ikke mottagelig for veiledning. Dette er noe Kinge (2020, ss. 118-119) fremhever som et av de viktigste punktene om man skal lykkes med

veiledningen av disse elevene, for å ikke forverre den uønskede atferden med mer kritikk når man selv er uregulert i en opphetet situasjon.

3.5.2 Organisering og planlegging av skolehverdagen

Mange av tiltakene som vi finner handler mye om hvordan man organiserer og planlegger skolehverdagen, slik at elevene opplever størst mulig grad av forutsigbarhet og struktur. På denne måten har de mer oversikt og man unngår at eleven blir usikker og engstelig.

Hovedreglene som fremheves i arbeidet med elever som har ADHD handler om at læreren kun skal gi én beskjed om gangen, én oppgave om gangen og én forventning om gangen (Rønhovde, 2019, s. 174). Får elevene for mange beskjeder oppleves det lett som overveldende og elevene kan ha store problemer med å komme i gang, mens noen ikke vil starte. Dette kan føre til uønsket atferd hos eleven fordi dette blir nok en ting de opplever å ikke mestre. Derfor er det viktig at man planlegger undervisningen slik at eleven opplever mestring, og unngår uheldige situasjoner (Rønhovde, 2019, s. 174).

Noe som fremheves er at man lager dags- og ukeplaner, lager tydelige avtaler i forkant (Kinge, 2011), unngår valgsituasjoner og fyller ventetid (Holmen, 2012, s. 19). I tillegg må man gi korte, konkrete og tydelige oppgaver, med lite tekst på arket for at det skal virke overkommelig for eleven (Særsten, 2019, s. 34). Elever med ADHD har også behov for at det er lite utskiftning i personalet, slik at de har få å forholde seg til, slik at man kan sikre at eleven har en nær og trygg relasjon til de voksne. På denne måten kan de voksne stille realistiske krav til eleven og dermed bidra til elevens mestringsfølelse (Rønhovde, 2019, s. 174; Holmen, 2012, s. 22; Kinge, 2011).

Elever med ADHD opplever flere negative irettesettelser enn elever uten, derfor er det viktig at man roser eleven med en gang de gjør noe bra, gi rask respons positiv respons, enten verbalt eller med et smil, tommel opp eller for eksempel å blunke med øyet til eleven (Rønhovde, 2019, s. 177). Det er viktig at man observerer når eleven fungerer best slik at man kan tilrettelegge på en virkningsfull måte. Når man skal arbeide med den sosiale kompetansen til eleven kan det være lurt å bruke sosiale beretninger for å beskrive et problem, og diskutere hvordan man kan løse det på forskjellige måter. Dette vil øke elevens evne til å ta andres perspektiv og øke den sosiale kompetansen til eleven (Holmen, 2012, s. 20). Her må vi også understreke at dette må foregå i fredstid, ikke i opphetede situasjoner (Kinge, 2020, ss. 118-119). Som lærer må man ha tydelige og konsekvente grenser, som eleven kjenner til (Holmen, 2012, s. 20).

For elever med ADHD kan det være svært vanskelig å sitte i ro og konsentrere seg over lengre perioder. Derfor kan tiltak som jevnlig pauser, og mulighet til å få ut stress/kribling i kroppen ved å for eksempel gå på do, finne seg vann, eller be de om å hente noe på kontoret (Rønhovde, 2019, s. 175). Dette gjør at elevene lettere kan klare å konsentrere seg når stresset i kroppen ikke plager de i like stor grad lenger. Det kan også være lurt at eleven får medvirke til hvor i klasserommet de vil sitte og om de vil sitte i klasserommet eller ikke. Det kan være nyttig å begrense sanseinntrykkene til elever med ADHD, fordi de ikke har kontroll på hvilke sanser de tar inn på samme måte som nevrotypiske elever har. Det kan innebære at lærer og elev har en avtale hvor eleven selv gir beskjed når det blir for mye og da får anledning til å arbeide på grupperom enten alene eller sammen med et par andre med elever (Kinge, 2011). Det kan også innebære at eleven tar på støykansellerende (Sele, 2014). Elevene kan ha behov for færre og bedre tilrettede overganger i undervisningen for å unngå uønskede hendelser (Kinge, 2011; Holmen, 2012, s. 19). Hvor man plasserer elever med ADHD både i klasserommet og i garderoben, må tenkes grundig igjennom. Mange har behov for oversikten over klasserommet og hvor alle er til enhver tid, da kan det være lurt å sitte helt bakerst i klasserommet, og i enden av garderoben. Mens noen har behov for å sitte nærmere læreren i forhold til konsentrasjonen og tryggheten dette gir. Videre er det viktig at elevene får hjelp til å holde det ryddig på pulten og plassen i garderoben.

For elever med ADHD er det viktig at man har et team som samarbeider om og for at eleven skal få tilstrekkelig hjelp og tilrettelegging i skolehverdagen. Har du sett en elev med denne diagnosen, så har du faktisk bare sett én. Det vil si at de er like ulike som like, og kan ha sammensatte diagnoser og vansker. Et godt skole-hjem-samarbeid er avgjørende for å sikre at eleven opplever et inkluderende læringsmiljø. Et slikt samarbeid kan være en forebyggende faktor i forhold til kommende konflikter og krevende situasjoner. Foreldrene kjenner eleven best og kan bidra med nyttig informasjon slik at eleven får en bedre skolehverdag. Det er viktig at dette samarbeidet ikke bare er preget av hva eleven ikke får til, men at læreren også gir tilbakemelding om positive hendelser og ting elevene mestrer (Særsten, 2019, s. 35). Lærerne må tilrettelegg for at eleven skal mestre skolehverdagen både sosialt og faglig, i et samarbeid hvor man «spiller hverandre gode, til elevens beste» (Holmen, 2012, s. 25).

For elever med ADHD er det flere ting som kan være avgjørende for å få et trygt og godt læringsmiljø. Det er viktig at de andre elevene i klassen får riktig informasjon om hvordan det oppleves for disse elevene. Dette vil gi medelevene til ADHD-elever kunnskap og forståelse

slik at de lettere kan akseptere at de har andre behov og oppfører seg annerledes. En elev med ADHD kan ofte havne i uheldige situasjoner og konflikter med medelevene sine, derfor er informasjon om dette viktig for at medelevene skal få en økt forståelse og for at eleven med ADHD får aksept for å være seg selv. Når man skal informere om dette til resten av klassen er det viktig å la denne elevgruppen få medvirke til hvordan og hva som blir informert om (Holmen, 2012, s. 25; Rønhovde, 2019, ss. 144-145). En proaktiv klasseledelse skåner elevens relasjoner for unødvendige konflikter (Rønhovde, 2019, s. 33).

Det er essensielt med et trygt og godt psykososialt læringsmiljø for at elever med ADHD skal trives og oppleve tilhørighet til læringsfellesskapet (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019, s. 55). Å få til et slikt læringsmiljø er lærerens ansvar, og derfor skal de kontinuerlig arbeide med å bygge relasjoner til hver enkelt elev. Dette gjelder for hele teamet som arbeider med disse elevene, og ikke bare kontaktlærer. Når en elev enten har ADHD eller lignende vansker er det ekstra viktig at dette teamet arbeider systematisk og fortløpende med miljøet slik at de kan forhindre at de havner utenfor. For elever med ADHD vil et trygt og godt skolemiljø handle om at de får lov til å være seg selv, bli akseptert og respektert på lik linje som de andre. Derfor er det viktig at de voksne tilrettelegger for at de skal lykkes ut fra sitt nivå og ut ifra sine forutsetninger. Om læringsmiljøet oppleves trygt for eleven er det bare eleven som kan si noe om, og derfor er det viktig at skolene har opparbeidet rutiner på hvordan og hvor ofte de snakker med elevene for å finne dette ut (Holmen, 2012, s. 19).

Tiltak i friminutter kan også være lurt å ta i bruk. Det handler i stor grad om å være i forkant og av og til stede ved eventuelle uheldige situasjoner, da elever med ADHD ofte kan bli misforstått, bli overveldet av all aktivitet rundt om i skolegården, eller ha problemer med å komme inn i leken med de andre elevene (Holmen, 2012, s. 23). Her kan man avtale på forhånd en lek eller aktivitet som eleven liker, eventuelt sette de i kontakt med andre elever før friminuttet, for å støtte de i sosiale situasjoner. Friminutt kan for noen elever virke for utrygt og uoversiktlig, slik at det kan være hensiktsmessig å gi de andre skjermede oppdrag som de kan gjøre i stedet for. Dette kan for eksempel være å hjelpe til på kjøkkenet, rydde i klasserommet, gå ut med bosset, eller å hente melk. Dette kan de gjøre alene, eller i lag med en medelev (Rønhovde, 2019, s. 176).

Eksempler på tilrettelegging når det gjelder leksene til elever med ADHD kan være blant annet at de gjør lekser på PC, unngår lekser på løse ark, har ekstra utstyr både hjemme og på skolen slik at om eleven glemmer noe på skolen eller i hjemmet så går ikke det utover

skolearbeidet. Formen til elever med ADHD vil variere mye, det er derfor viktig at man ikke legger for mye vekt på leksene og kritiserer dersom leksene ikke er utført. Rask tilbakemelding på leksene og ros til eleven på konkrete områder når leksene gjøres bra, er nyttige for disse elevene. Lekseplanen må være tydelig og vise konkret hvilke lekser som skal gjøres til hvilken dag, men det kan også være lurt at elevene får dagsplan for lekser fremfor ukeplan. I tillegg kan det være lurt å dele leksene inn i må-lekser og kan-lekser (Rønhovde, 2019, s. 202). Helt til slutt er det lurt å avtale at det er skolen som har det faglige ansvaret for leksene, og ikke foreldrene (Holmen, 2012, ss. 24-25). Hjelpemidler som kan være med på å gjøre skolearbeidet og leksene mer overkommelige for elever med ADHD er i stor grad IKT-baserte hjelpemidler. Her finnes det forskjellige programvarer som kan hjelpe med skriving, lesing, forståelse av ord, strukturere tekstene, og øke læringstrykket til elevene. For eksempel lyd bøker, diktafon og retteprogram på Word, smartbøker, ordbøker på nett og tankekart program (Holmen, 2012, ss. 25 - 26).

Helt til slutt ønsker vi å ta med et sitat fra Kinge (2011):

Barn gjør så godt de kan. Barns væremåte og reaksjonsmåter er alltid det beste barnet klarer i øyeblikket. Så får vi arbeide for å øke vår egen innsikt og utvide vår forståelse for barnets behov. Vi får sammen med barnet jakte på de gode ideene til hva vi kan gjøre for å gjøre livet lettere for dem og støtte dem i deres utvikling. (Kinge, 2011)

3.6 Tilrettelegging og inkludering av elever med ADHD i en Montessoripedagogisk kontekst

Ifølge Massie er det ikke tilstrekkelig å bare sende en elev med ADHD inn på en Montessoriskole slik mange tror, fordi elever med ADHD trenger mer struktur, hjelp til å prioritere og hjelp til å komme i gang med arbeid. Men om Montessorilærerne har god spesialpedagogisk kunnskap om og forståelse for hvilke utfordringer de kan ha, vil dette kunne gi disse elevene et mindre restriktivt pedagogisk miljø som lar elevene lære gjennom bevegelse og hvor de får friheten til å utvikle selvreguleringsferdigheter slik at de kan optimalisere sitt eget arbeid, og iboende hengivenhet til læring (Massie, 2017, s. 266).

Elever med ADHD har som nevnt tidligere, en evne til å hyperfokusere. Dette vil si at de kan holde fokus med noe de liker å arbeide med effektivt og over en lengre periode. På bakgrunn av Montessoripedagogikkens tanke om at elevene lærer mest når de får holde på med noe de interesserer seg for og over lengre tid, gir dette elevene med ADHD rom for å utnytte sine

styrker og videreutvikle de (Lexow, 2019, ss. 16-17). Siden Montessori mente at bevegelse var en forutsetning for all læring og at hendene er «sjelens og intellektets verktøy», kan dette være en mer passende pedagogikk for elever med ADHD, på bakgrunn av deres utfordringer med å sitte i ro lenge om gangen. De liker å være i aktivitet og å «lære med hendene», for å sitere Montessori «Det jeg hører, det glemmer jeg. Det jeg ser, det husker jeg. Det jeg gjør, det forstår jeg.» (Lexow, 2019, s. 21). Siden Montessori mente at bevegelse var en forutsetning for all læring og at hendene er «sjelens og intellektets verktøy», kan dette være en mer passende pedagogikk for elever med ADHD, på bakgrunn av deres utfordringer med å sitte i ro lenge om gangen. De liker å være i aktivitet og å «lære med hendene», for å sitere Montessori «Det jeg hører, det glemmer jeg. Det jeg ser, det husker jeg. Det jeg gjør, det forstår jeg.» (Lexow, 2019, s. 21).

I Montessoriskolens læreplan legges det som sagt vekt på at de skal hjelpe elevene til å utvikle sin etiske bevissthet, evne til å føre en god dialog, samt positivt samspill. Elever med ADHD kan ha en tendens til å komme i konflikter med både medelever og lærere, fordi de har ikke de samme sosiale ferdighetene som nevrotypiske mennesker har. De kan derfor ha behov for tilrettelegging når det gjelder å utvikle en bedre sosialkompetanse, som vil øke barnets selvstendighet, verdighet og mestringsfølelse, som også nevnes i Montessoriskolens læreplan (Montessori Norge, 2020, s. 6). Montessorilæreplanen trekker også frem hvor viktig det er at man tar hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger og at alle skal bli møtt på en måte som kan opprettholde elevenes egenverd og anerkjennelse av deres personlighet (Montessori Norge, 2020, s. 6). Dette vil gi elever med ADHD rom til å være seg selv uten å bli møtt med negative konsekvenser og kritiske kommentarer. I Montessoriskolens læreplan trekkes det heller frem hvor viktig det er at alle skal oppleve en tilhørighet til og inkluderes i både skole og samfunn, hvor det legges vekt på at elevenes forskjeller skal verdsettes og anerkjennes (Montessori Norge, 2020, s. 6).

Montessorilæreplanen trekker også frem hvor viktig det er at man tar hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger og at alle skal bli møtt på en måte som kan opprettholde elevenes egenverd og anerkjennelse av deres personlighet (Montessori Norge, 2020, s. 6). Dette vil gi elever med ADHD rom til å være seg selv uten å bli møtt med negative konsekvenser og kritiske kommentarer. I Montessoriskolens læreplan trekkes det heller frem hvor viktig det er at alle skal oppleve en tilhørighet til og inkluderes i både skole og samfunn, hvor det legges vekt på at elevenes forskjeller skal verdsettes og anerkjennes (Montessori Norge, 2020, s. 6).

Montessoriskolen har ikke en fastlåst timeplan, men hyppige korte presentasjoner for mindre grupper om gangen. For elever med ADHD kan dette være både problematisk, men også hjelpsomt. Problematisk i den forstand at de ofte trenger en fast struktur, og hjelpsomt på flere måter; de slipper å konsentrere seg over lengre tid og dermed mindre slitsomt, noe som vil føre til bedre mestringsfølelse fordi de faktisk kan mestre å sitte i ro i presentasjonen. Presentasjonene kan være på gulvet, i sofa, ute eller rundt et bord, dette kan være positivt på den ene siden, og utfordrende på den andre, særlig for elever med ADHD. Det kan være positivt i den forstand at de får en forandring, som igjen fører til mindre kjedsomhet, i tillegg til at de kan få ligge på gulvet, eller røre litt på seg imens presentasjonen pågår.

Når det gjelder utfordringer med denne typen undervisning, er det på bakgrunn av at de distraheres svært lett, og dermed ha problemer med å få med seg presentasjonen når det foregår mye rundt dem. Disse elevene trenger mer tilrettelegging i forhold til forutsigbarhet for eleven, og for å sikre at eleven får med seg presentasjonen. Tilretteleggingen kan være at eleven får medvirke til hvor i rommet presentasjonen skal være, hjelp til å sette opp arbeidslogg og komme i gang med arbeid, og ta en og en oppgave om gangen, slik at arbeidet ikke føles overveldende (Lillard, 2019). Til slutt vil vi nevne at i Montessoriskolens hverdag har elevene lov til å ferdes rundt i klasserommet, og konversere (stille) med hverandre hele dagen. De får frukt inn i klasserommet to ganger om dagen, og kan fritt styre når de trenger litt påfyll av enten frukt eller vann (Lexow, 2019, s. 7). For elever med ADHD gir denne ordningen muligheten til å ta små pauser, slippe å sitte stille lenge av gangen, og anledning til å få ut litt energi når det trengs.

3.7 Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har vi lagt frem oppgavens teoretiske grunnlag, og ytterligere relevant teori som vi har benyttet oss av for å kunne svare på vår problemstilling. Vi har drøftet vår plassering innen det sosiokulturelle læringsperspektivet opp imot Montessoripedagogikkens filosofi, for å undersøke om en blanding av de to kunne være formålstjenlig for elever med ADHD. Dernest har vi presentert hvordan ulike relevante styringsdokument fremmer de grunnleggende verdiene om inkludering og tilrettelegging, hvor vi kort har drøftet hvordan disse grunnleggende verdiene kan være med på å skape et mer inkluderende læringsmiljø. Vi har også sett på hvordan Montessoripedagogikkens læreplan vektlegger verdiene om inkludering og tilrettelegging, før vi rundet av med en oppsummering av hvilke tiltak og

tilpasninger som er vesentlige for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø og en tilhørighet til skolen.

4. Metode

I dette kapittelet skal vi legge frem og begrunne den metodologiske tilnærmingen vi har anvendt i dette masterprosjektet. Det blir også gjort rede for hvorfor den kvalitative forskningsmetoden er mest hensiktsmessig for å svare på problemstillingen vår. Vi skal gjøre rede for hvilke vitenskapsteoretiske perspektiv, forskningsmetode og datainnsamlingsmetode vi har benyttet oss av i dette prosjektet. Senere i kapittelet blir utvalget til og kriteriene for informantene som deltok i fokusgruppeintervjuene begrunnet og gjort rede for. Videre kommer det en beskrivelse av hvordan datainnsamlingsprosessen var, hvor vi også reflekterer over vår rolle som forskere i denne prosessen. Vi vil også legge frem og drøfte metodene og tilnærmingene vi har benyttet oss av i dette prosjektet for å få frem kvaliteten, når det gjelder validitet, ytvaliditet og reliabilitet. Avslutningsvis vil vi reflektere over forskningsetiske retningslinjer vi har tatt hensyn til i denne oppgaven. Med andre ord skal vi belyse metoden vi har brukt for å nå målet med denne masteroppgaven, som er å undersøke hvordan pedagoger på en Montessoribarneskole forstår ADHD, og hvordan de tilrettelegger for at disse elevene skal bli inkludert i læringsmiljøet.

4.1 Hermeneutisk perspektiv

Temaet i denne studien handler om hvilke tilretteleggingsmetoder pedagoger på en Montessoribarneskole benytter seg for å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. På bakgrunn av dette ønsker vi å finne ut hvilke motiv som ligger til grunn for pedagogenes handlinger i dette inkluderingsarbeidet, noe som plasserer studien i et hermeneutisk perspektiv. Thagaard (2018, s. 37) trekker frem at den hermeneutiske tilnærmingen handler om å fortolke det som ligger bak menneskers handlinger, istedenfor handlingene mennesker faktisk utfører. Dette vil si at man innen hermeneutikken legger vekt på det subjektive ved menneskers handling, altså motivet bak handlingene (Befring, 2020, s. 20). Ved å nytte en hermeneutisk tilnærming må man være klar over at det ikke finnes en korrekt fortolkning av en tekst eller handling, men at handlingen kun kan forstås i lys av den helhetlige konteksten den er en del av. Den hermeneutiske tilnærmingen blir brukt når man prøver å fortolke noe vi ikke forstår. Gilje og Grimen (1995, s. 156) viser til at ulike samfunn har ulike kulturelle kontekster og dermed vil mennesker ha ulikt grunnlag for å fortolke

samme handling. «Den pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør en slags sirkelbevegelse og omtales gjerne som *den hermeneutiske sirkel*» (Grønmo, 2016, s. 394).

Ut ifra Gilje og Grimen (1995, s. 156) kan vi si at vår ontologiske tilnærming der vi ser på motivet bak lærerens handling når det kommer til tilrettelegging for elever med ADHD, befinner seg innenfor den hermeneutiske vitenskapsteorien. Siden elever med ADHD ofte blir misforstått både av lærere, medelever og samfunnet generelt kan man si at elever som har denne diagnosen fremstår som noe uklart i vårt samfunn. Vi ønsker derfor at denne studien skal bidra til en bedre forståelse av motivet bak handlingene til disse elevene og med det gjøre denne diagnosen klarere i samfunnet.

Vi mener vår studie tilfredsstillende de tre vilkårene som Taylor mener må oppfylles å være et objekt for hermeneutikken. Taylors vilkår blir referert i Gilje og Grimen (1995, s. 156), og det første vilkåret går ut på at studieobjektet må kunne gi mening. I ordet «mening» legger Taylor trykk på menneskelige aktiviteter og hvilke utfall de fører til. Vårt studieobjekt gir mening i den forstand at vi studerer motivet bak de menneskelige aktivitetene til lærerne og utfallene aktivitetene deres gir. Det andre vilkåret handler om at man må kunne skille mellom mening og uttrykk. Ved å utføre et fokusgruppeintervju med sin uformelle stemning kommer vi nærmere meningen bak uttrykkene til lærerne. Ved å analysere transkripsjonen av intervjuet forsøker vi å fortolke den opprinnelige «teksten», for å få fram tekstens mening på en forhåpentligvis klarere måte. Denne tilnærmingen er nyttig å bruke i analysearbeidet vårt for å prøve å forstå og få de ulike delene til å harmonere i en helhet. Det siste og tredje vilkåret handler om at vår fortolkning prøver å få frem meningen bak handlingene som studieobjektet vårt har. Fortolkningen vi ønsker å formidle må også kunne forstås og gi mening for andre sosiale aktører - innenfor et bestemt publikum - som kan dra nytte av vår fortolkning. Det vil si at fortolkningen vår må være forståelig og gi mening for den aktuelle leseren (Gilje & Grimen, 1995, s. 156).

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Siden vårt forskningsfokus er subjektivt og ligger innenfor det hermeneutiske perspektivet var en kvalitativ forskningsmetode å foretrekke for å gå tilstrekkelig å dybden på erfaringene og tilretteleggingsmetodene til pedagoger på en Montessoribarneskole, i forhold til elever med ADHD og valgte en eksplorerende induktiv tilnærming. Det vil si at vi går ut ifra de empiriske funnene i datamaterialet for å finne teori som passer til empirien (Krumsvik, 2019,

s. 152). Denne metoden passer til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, siden vi skal undersøke og beskrive hvilken erfaring mennesker har, og hvordan de tenker om og rundt dette fenomenet (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 95). Vår studie handler om hvordan pedagogene tilrettelegger for at elever med ADHD skal bli inkludert i læringsmiljøet. Våre forskningsspørsmål handler derfor både om hvordan lærerne forstår ADHD ut ifra Montessoripedagogikkens filosofi, og hvordan de tilrettelegger ut ifra den forståelsen.

Samtidig går et av våre forskningsspørsmål mer inn i hvordan de spesifikt tilrettelegger for at elevene med ADHD skal oppleve å være inkludert i læringsmiljøet. Den kvalitative forskningsmetoden er da adekvat til å svare på vår oppgave, da den kvalitative forskningen er opptatt av hvordan sosiale fakta, og sosiale konstruksjoner blir dannet i samfunnet vårt, og hvordan dette beveger og utvikler seg (Krumsvik, 2019, s. 152). Derfor krever den kvalitative forskningen en mer omfattende følsomhet overfor den kontekstuelle settingen det gjennomføres i, og på denne måten kan det gi et mer utfyllende og nyansert svar enn en kvantitativ forskning ville gjort (Tjora, 2020, s. 15). Krumsvik (2019) fremhever at styrkene til den kvalitative forskningsmetoden ligger i svakhetene til den kvantitative forskningsmetoden. Det vil si at styrkene til den kvalitative forskningsmetoden er at den ikke forenkler kompleksiteten til den menneskelige naturen, den registrerer tydelig den subjektive naturen til samfunnsvitenskapelig forskning, i tillegg til at den anerkjenner menneskets individualitet og autonome natur (Krumsvik, 2019, s. 152).

4.2.1 Fokusgruppeintervju

Det er flere grunner til at vi valgte å utføre et fokusgruppeintervju. En grunn var at vi hadde utfordringer med å skaffe informanter som hadde erfaringer innenfor Montessoripedagogikken og elever med ADHD. Endatil var de metodologiske fordelene som et fokusgruppeintervju gir avgjørende, for vårt valg av metode. Vi skal videre gjøre greie for hva et fokusgruppeintervju er, og gå nærmere innpå hvorfor vi valgte denne metoden. Et fokusgruppeintervju er et intervju hvor man samler en gruppe utvalgte informanter som er representative innen det man skal forske på til å ha en gruppediskusjon, hvor intervjueren styrer fokuset og stiller spørsmål eller gir spørsmålstriggere til gruppen (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 127). Det vil si at denne formen for gruppeintervju stort sett er bygd opp som et semistrukturert intervju (Krumsvik, 2019, s. 180; Tjora, 2020, s. 123). Et fokusgruppeintervju har ofte en uformell setting som gjør at informantene kan komme med

egne erfaringer, ideer og meninger om tema. Den uformelle settingen gjør også at det kan virke mindre skremmende for informantene å delta i undersøkelsen, enn et dybdeintervju ville gjort (Tjora, 2020, s. 123), og er en av grunnene til at vi ønsket å bruke et fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode.

Siden vi studerer hvilke erfaringer pedagoger på en Montessoribarneskole har med elever som har ADHD, kan et fokusgruppeintervju være formålstjenlig av flere grunner. Blant annet fremhever Krumsvik (2019) at en av styrkene til fokusgruppeintervju er at man får frem en annen informasjon når informantene samhandler med hverandre og diskuterer temaet seg imellom (Krumsvik, 2019, s. 181). Det vil si at informantene kan oppgi en annen informasjon ved å benytte denne metoden, slik at vi får sett flere sider enn ved et tradisjonelt intervju. Siden vi hadde utfordringer med å skaffe flere informanter, kan vi dra nytte av fordelene som Tjora (2020) trekker frem med tanke på å effektivt frembringe data fra flere informanter, slik at datamengden blir tilstrekkelig (Tjora, 2020, s. 123). Wibeck (2012) beskriver en styrke ved å bruke et fokusgruppeintervju som metode, er at vi får sjansen til å studere at *innholdet* i informantenes ansikter, holdninger, oppfatninger, argumentasjoner, og samtidig får vi innsikt i *innholdet* i selve interaksjonen mellom informantene. En annen fordel hun fremhever ved et fokusgruppeintervju, er at man får et innblikk i hvordan kunnskap og ideer utvikles og praktiseres i den konteksten som informantene hører til (Wibeck, 2012, ss. 21-22). Et fokusgruppeintervju kan også gjøre det lettere for informantene å aktivere og oppfordre hverandre gjennom diskusjon, slik at man får bredere innsikt i de erfaringene informantene har, om det fenomenet som diskuteres (Tjora, 2020, s. 124). Den gruppedynamikken som skapes i et fokusgruppeintervju, gjør at det skiller seg fra de individuelle intervjuene, siden det fremkaller de mellommenneskelige interaksjonene og demonstrerer de sosiale samspillene mellom informantene (Wibeck, 2012, s. 52).

Et fokusgruppeintervju kan også gjøre det lettere for informantene å aktivere og oppfordre hverandre gjennom diskusjon, slik at man får bredere innsikt i de erfaringene informantene har, om det fenomenet som diskuteres (Tjora, 2020, s. 124). Den gruppedynamikken som skapes i et fokusgruppeintervju, gjør at det skiller seg fra de individuelle intervjuene, siden det fremkaller de mellommenneskelige interaksjonene og demonstrerer de sosiale samspillene mellom informantene (Wibeck, 2012, s. 52). Vårt metodologiske valg er dermed basert på de nevnte fordelene et fokusgruppeintervju kan tilføye vår studie. Siden vi skal se på hvordan de pedagogiskansatte tilrettelegger for å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet, vil denne

metoden være formålstjenlig for å kunne besvare vår problemstilling. Vi valgte derfor å utføre et mini-fokusgruppeintervju (Tjora, 2020, s. 124), hvor vi hadde fire informanter i samme fokusgruppe. Vårt metodologiske valg er dermed basert på de nevnte fordelene et fokusgruppeintervju kan tilføye vår studie. Siden vi skal se på hvordan de pedagogiskansatte tilrettelegger for å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet, vil denne metoden være formålstjenlig for å kunne besvare vår problemstilling. Vi valgte derfor å utføre et mini-fokusgruppeintervju (Tjora, 2020, s. 124), hvor vi hadde fire informanter i samme fokusgruppe.

4.2.2 Semistrukturert fokusgruppeintervju

På bakgrunn av studiens problemområde, ønsker vi å se nærmere på hvordan lærere på en Montessoribarneskole tilrettelegger for å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet. Siden vi skal belyse hvilke erfaringer informantene har innen dette forskningsområdet, vil et semistrukturert fokusgruppeintervju kunne være adekvat til formålet. Det mest sentrale i et semistrukturert intervju er å skaffe informasjon om beskrivelsene fra livet til informantene, og hvordan de opplever og erfarer disse forskjellige fenomenene ut ifra sitt perspektiv. For vårt forskningsprosjekt gir et semistrukturert fokusgruppeintervju flere fordeler som muligheten til å observere og fortolke interaksjonene mellom informantene, informantene snakker mye fritt og på denne måten vil vi få tak i mer informasjon enn vi ville ha gjort dersom vi hadde valgt et strukturert intervju (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 121). Ved å nytte denne intervjumetoden får vi som moderatorer også sjansen til å stille oppfølgingsspørsmål som ikke står i intervjuguiden, men som blir relevante basert på hva informantene diskuterer. Det vil si at vi kan stille konkrete oppfølgingsspørsmål til de generelle spørsmålene, basert på svarene fra informantene (Krumsvik, 2019, s. 166).

Forskerne omtales som en moderator i en slik intervjusituasjon, som skal fungere som en form for møteleder. Det vil si at oppgavene til den som er moderator er å bare styre informantene inn i riktig retning slik at de ikke sporer helt av (Stewart et al., 2007, s. 91). Videre skal også moderatoren inn å styre gruppedynamikken på en slik måte at alle informantene får delta og komme til, i diskusjonen slik at ikke det er noen av informantene som dominerer diskusjonen mer enn andre (Wibeck, 2012, s. 57). Siden vi ikke har utført et semistrukturert fokusgruppeintervju før og er relativt uerfarne, var rollen som moderator utfordrende å gjennomføre korrekt med tanke på å ta kontroll over diskusjonen mellom informantene. Likevel fikk vi mye ny kunnskap og informasjon ut av denne måten å intervju på. Det

trekkes også frem at det man risikerer ved et semistrukturert fokusgruppeintervju er at man ikke får dekket alle hovedtemaene like godt, men samtidig har denne metoden fordelene av å gi en validitetssjekk av forskerens forståelse av problemet og dens relevante dimensjon (Stewart et al., 2007, s. 91).

4.2.1.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet for å konkretisere og svare på problemstillingen i denne studien: *Hvordan tilrettelegger lærere for å få et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?* I utarbeidelsen av intervjuguiden har vi gått ut ifra våre forskningsspørsmål, og dermed utformet spørsmål som kan være hensiktsmessig for å belyse studiens problemområde (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 122). Vi valgte å inkludere ett bakgrunnsspørsmål i intervjuguiden: *Hvilken erfaring har du med å arbeide med elever med ADHD?* Det vi ønsket å oppnå ved å stille dette spørsmålet først, var å gi informantene mulighet til å fortelle om seg selv, som igjen kan bidra til en uformell stemning videre i intervjuet. Videre legger vi frem spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som vi trekker paralleller til våre tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke forutsetninger gir Montessoripedagogikken lærere for å forstå elever med ADHD?

Vi ville undersøke hvilket grunnlag Montessoripedagogikken gav pedagogene med tanke på å forstå denne diagnosen. Derav inkluderte vi spørsmålet: *Hvordan forstås ADHD i Montessoriskolen?* Dette følte vi var nødvendig for å få grep om hvilket syn de har på elevene med ADHD. Videre var det hensiktsmessig å se nærmere på hvilke fordeler og ulemper Montessoriskolen kan gi elever med ADHD, som følge av dette innlemmet vi spørsmålene: *Hvilke fordeler gir Montessoriskolen elever med ADHD? Eventuelt hvorfor? og hvilke utfordringer gir Montessoriskolen elever med ADHD? Eventuelt hvorfor?* Dette vil gi oss et mer nyansert bilde på hvordan en Montessoriskole kontekst kan fungere for disse elevene.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan tilrettelegger lærere læringsprosessen for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?

Dette forskningsspørsmålet kan gi en grundigere forståelse for hvilke faglige tilretteleggingsmetoder pedagogene utfører i sin praksis for denne elevgruppen, som andre lærere også kan dra nytte av i egen praksis. Vi valgte derfor å ta med spørsmålet: *Hvordan tilrettelegger dere undervisningen for disse elevene faglig sett?* I tillegg ønsket vi å få en

bredere innsikt i hvilke utfordringer pedagogene kan oppleve med den faglige tilretteleggingen for disse elevene. I sammenheng med dette inkluderte vi spørsmålet: *Hvilke utfordringer opplever dere i tilretteleggingen for disse elevene?* En slik forkunnskap kan gi oss lærere et bedre utgangspunkt for et vellykket tilretteleggingsarbeid i opplæringen.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan tilrettelegger lærere i en Montessoribarneskole for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø?

På bakgrunn av at pedagoger kan ha vansker med å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet, så vi det som nødvendig å tilegne oss flere effektive inkluderingsmetoder. Derav valgte vi å innlemme spørsmålet: *Hvilken betydning har kunnskaper om bakgrunnen til elever før de starter på skolen? Eventuelt hvorfor?* Vi stilte dette spørsmålet for å finne ut om kjennskap til elevens utfordringer, var nyttig for å få til en bedre tilrettelegging. Dette bringer oss videre til neste spørsmål: *Hvordan tilrettelegger dere undervisningen for disse elevene sosialt sett?* Siden elever med ADHD ofte kan ha utfordring med sosial samhandling, er det viktig for lærere å tilegne seg en utvidet kunnskap, slik at vi kan støtte eleven på en mer fordelaktig måte. Da det ofte kan være perspektivforskjeller på hvordan inkluderingsarbeidet oppleves for eleven, ønsket vi å stille spørsmålet: *Hvordan opplever dere at disse elevene føler seg inkludert i læringsmiljøet?* Det vi ville oppnå med dette spørsmålet var å få tak i om elevens opplevelse av å bli inkludert i læringsmiljøet, stemte overens med lærerens.

4.2.1.2 Utvalg

Siden kvalitative studier kjennetegnes ved et mindre antall informanter, er det hensiktsmessig at utvalget har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen vi skal besvare i denne studien. Vi vurderte at en strategisk utvelgelse av en forholdsvis homogen gruppe hvor alle hadde pedagogisk utdanning og arbeidet på en Montessori barneskole ville gi oss et mangefasettert datamateriale som var hensiktsmessig for vår problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Vi valgte å utføre et mini-fokusgruppeintervju av fire pedagogisk ansatte for å trenge dypere inn i temaet. En slik strategisk utvelgelse hvor vi systematisk velger informanter som kan gi oss bedre innsikt av deres oppfatning av elever med ADHD, kan føre til at vi som forskere vil få en økt forståelse av hva som ligger bak arbeidet med tilretteleggingen for disse elevene (Wibeck, 2012, s. 66).

Samtlige av informantene i studien er kvinner, men det var likevel noen forskjeller mellom dem. Tre av de var utdannet lærere og var montessoripedagoger med forskjellig fartstid (en av de var nå rektor), mens den fjerde informanten var utdannet spesialpedagog. Ved å gjøre et

strategisk utvalg av pedagogisk ansatte får informantene både en felles faglig kontekst innen Montessoris filosofi og pedagogikk, men sett ifra flere perspektiver; lærere, spesialpedagog og rektor, vil dette også kunne bidra til å styrke validiteten til masteroppgaven (Wibeck, 2012, ss. 21-22).

I tabell 2 nedenfor vises en oversikt over informantene i studien.

Informanter	Underviser 1 (IF1)	Underviser 2 (IF2)	Underviser 3 (IF3)	Underviser 4 (IF4)
Kjønn	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne
Utdanning	Montessori-pedagog	Rektor og Montessori-pedagog	Spesialpedagog i Montessoriskolen	Montessori-pedagog
År på barneskole	28 +	28	5	8

Tabell 3: Oversikt over studiens informanter

4.2.1.3 Rekruttering av informanter og gjennomføring av datainnsamling

Når vi skulle rekruttere informanter til studien utførte vi et systematisk litteratursøk. Vi tok først kontakt med en person som hadde de kvalifikasjonene som trengtes for oppgaven, men som av ulike grunner ikke kunne delta i studien vår. Vi ba denne personen om råd om hvilke skoler vi kunne kontakte for å få informanter med de samme kvalifikasjonene som vedkommende (Thagaard, 2018, s. 56).

Som forskere er det viktig å være klar over at det finnes noen etiske utfordringer med å bruke snøballmetoden. Det at utvalgsprosessen vi gjennomførte ble påvirket av personen vi først tok kontakt med kunne vert problematisk i forhold til at de mulige informantene i forskningsprosjektet ikke fikk gitt sitt eget informerte samtykke på forhånd. Vi håndterte dette med å la personen vi tok kontakt med i utgangspunktet, spørre de ulike skolene om å samtykke til at navnet deres ble videreformidlet til oss forskere (Thagaard, 2018, s. 57). Etter at vi fikk dette samtykket, etablerte vi kontakt med de skolene som stilte seg positivt til å delta i forskningsprosjektet, og etter nøye vurdering og informasjons utveksling fikk vi de informantene vi trengte i forhold til de kriteriene som vi hadde sett opp på forhånd.

Før intervjuet ble gjennomført sendte vi ut informasjon om problemstilling og forskningsspørsmål, informasjonsskjema om prosjektet, samtykkeskjema og intervjuguiden til informantene. Vi hadde også lånt en lydopptaker av HVL, slik at vi kunne gjøre lydopptak av intervjuet. Informantene i intervjuet arbeidet på en Montessori barneskole i en annen

kommune enn begge forskerne i denne studien. Selve intervjuet ble gjennomført på rektors kontor høsten 2022.

Vi utarbeidet en intervjuguide i forkant av det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet. Selve intervjuet ble grundig planlagt for å sikre oss at spørsmålene var sentrale for temaene i forskningsprosjektet og for å klare å være mer fleksibel med oppfølgingsspørsmål i forhold til informantenes utsagn. Vi prøvde å være bevisste på at spørsmålene i intervjuguiden måtte oppmuntre informantene til å gi oss utfyllende beskrivelser og eksempler om temaene vi ville forske på (Thagaard, 2018, s. 95). Under selve intervjuet kunne vi som intervjuere og informantene påvirke hvordan intervjuet utviklet seg. Det vil si at alle som deltok hadde mulighet til å følge opp med moment som ikke var planlagt på forhånd (Krumsvik, 2019, s. 166). Som intervjuere vil det være lønnsomt å anvende oppfølgingsspørsmål slik at vi kan komme mer i dybden på informantenes utsagn (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 122).

Før vi startet intervjuet brukte vi noe tid på å etablere kontakt med informantene med ønske om å skape en mer tillitsfull atmosfære blant oss som intervjuere og informantene. Det er viktig at informantene føler seg trygg i situasjonen og føler støtte fra oss under intervjuet, særlig når man skal gå innpå mer utfordrende tema (Thagaard, 2018, s. 99). Etter å ha lest om hvordan vi som intervjuere burde ta regi under selve intervjusituasjonen, bestemte vi oss for å prøve å balansere mellom et enkelt bekreftende nikk og mer utdypende kommentarer og oppfølgingsspørsmål til informantenes utsagn. Vi var hele tiden bevisst på å ha en balanse mellom å spørre og lytte (Thagaard, 2018, s. 100).

4.2.1.4 Transkribering

Selve transkriberingen ble gjennomført av begge forskerne i denne studien. Transkriberingen ble gjennomført få dager etter intervjuet for å få til en mest mulig autentisk transkripsjon i skriftlig form som inneholdt informantenes fortellinger, men også informantenes bruk av kroppsspråk, ansiktsuttrykk, latter og varierende tonefall. Dette er umulig å få til på en helt korrekt og tilfredsstillende måte, men det ble formidlet til en viss grad i transkripsjonen. Transkripsjonen er derfor et skriftlig resultat av et muntlig intervju, hvor man som forsker er klar over at overføringen fra et muntlig til skriftlig språk er en kunstig konstruksjon av det gjennomførte intervjuet.

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker lånt fra HVL sin læringslab. Opptaket hadde en varighet på 86 minutter, som i transkribert form ble 27 sider med tekst eller om lag 13 000 ord. Dette med halvannen i linjeavstand og skriftstørrelse 12, med mellomrom mellom

intervjuer og informantens utsagn. Selve transkripsjonen er ordrett skrevet ned fra det muntlige intervjuet som betyr at vi har tatt med alle ord, også ord som mhm og ehm. Selv om transkripsjonen ikke er ordrett når det kommer til målform. Informantene hadde ulike dialekter, men for å bevare deres anonymitet valgte vi å oversette all skriftlig tekst til bokmål.

De fire informantene fikk gjennom fokusgruppeintervjuet delta i en samtale som handler om hvordan de som lærere tilrettelegger for at elever med ADHD skal bli inkludert i læringsmiljøet. Grunnen til at vi transkriberte det muntlige intervjuet til en skriftlig tekst er fordi det gjorde det lettere å strukturere informantens utsagn, og med det ble datamaterialet mer analysevennlig (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206).

4.2.3 Innholdsanalyse

Vårt metodologiske valg av analyse er å bruke en innholdsanalyse for å svare på våre forskningsspørsmål. Innholdsanalyse er en metode som både kan nyttes i kvalitative eller kvantitative forskning, og med en induktiv eller deduktiv tilnærming. Kvalitativ innholdsanalyse er ofte brukt i samfunnsvitenskapelige studier, hvor man forsøker å bygge en modell for å beskrive et fenomen i en konseptuell situasjon (Elo & Kyngäs, 2007, s. 107). På bakgrunn av vår hermeneutiske tilnærming, hvor vi undersøker motivet bak lærernes handling (Grønmo, 2016, ss. 142-143), vil en innholdsanalyse hvor man analyserer informantens utsagn, være et passende verktøy for å kunne svare på forskningsspørsmålene våre. En innholdsanalyse har tre faser i analyseprosessen og er lik både ved induktiv og deduktiv tilnærming: forberedelse, organisering og rapportering (Elo & Kyngäs, 2007, ss. 110-111).

En induktiv innholdsanalyse brukes i tilfeller der det ikke er noen tidligere studier som omhandler det samme fenomenet eller bare en del av fenomenet (Elo & Kyngäs, 2007, s. 110). I vår litteraturgjennomgang fant vi bare noen få studier som delvis tok for seg temaene i våre forskningsspørsmål. En innholdsanalyse av fokusgruppedata innebærer at vi koder materialet, deler det opp i kategorier og leter etter mønstre for å kunne systematisere datamaterialet på en oversiktlig måte (Wibeck, 2012, s. 100). Denne analysemetoden vil gjøre det lettere for oss å kartlegge nye kategorier og samt avdekke nye sammenhenger mellom dem (Grønmo, 2016, ss. 142-143).

Vi startet med åpen koding av transskripsjonen som innebærer at vi leser og noterer mulige kategorier underveis. Dette gjentar vi flere ganger for å sikre oss at vi har alle kategoriene som er nødvendig for å beskrive alle aspektene av innholdet i datamaterialet. Videre samler vi

inn og systematiserer kategoriene i hoved- og underkategorier. Dette innebærer at vi lister opp kodingene hvor kategoriene blir gruppert etter høyere orden. På denne måten får vi eliminert de kategoriene som er like, samtidig som at vi kunne legge til eventuelle nye kategorier. For å finne ut hvilke utsagn som hører til hvilken kategori, må vi sammenligne dem og tolke motivet bak utsagnet (Grønmo, 2016, ss. 142-143). Målet vårt med å lage kategorier er å utarbeide en metode for å beskrive fenomenet vi undersøker, slik at vi øker forståelsen og frembringer ny kunnskap (Elo & Kyngäs, 2007, s. 111). I analyseprosessen fant vi flere utsagn som ikke var relevante for å svare på forskningsspørsmålene våre og på bakgrunn av dette valgte vi å utelukke disse utsagnene (Wibeck, 2012, s. 100). Det vil si at vi kun har med de relevante utsagnene i drøftingsdelen.

4.3 Kvalitet i forskningsarbeidet

I vårt forskningsarbeid har vi drevet med praksisnær forskning i Montessoriskole. Det er derfor viktig at vi er klar over og tar hensyn til, hvordan vi skal sikre kvalitet i vårt masterprosjekt. For å få dette til må vi vurdere validiteten til oppgaven og hvilke validitetstrusler som kan dukke opp i arbeidet, og i tillegg se nærmere på forskningens reliabilitet (Krumsvik, 2019, s. 192). I korte trekk vil dette si at vi nå skal drøfte forskningens validitet og reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 19). Avslutningsvis vil vi legge frem våre forskningsetiske refleksjoner i forhold til vårt forskningsarbeid.

4.3.1 Validitet

Studiens validitet handler om å vurdere gyldigheten i forskningsarbeidet og om funnene kan ansees for å være pålitelige og brukbare. Slike vurderinger er utfordrende og kan være ekstra problematisk når man utfører kvalitativ forskning (Krumsvik, 2019, s. 191). Validiteten i arbeidet henger tett sammen med reliabiliteten i forskningen. Derfor har intervjuguiden gått igjennom en kritisk kvalitetssikring i forkant av intervjuet og med denne fremgangsmåten har vi sikret en grundigere reliabilitet, som igjen kan styrke validiteten i studien vår.

Gjennomgangen av intervjuguiden ble godkjent av veileder, som på en grundig og kritisk måte vurderte kvaliteten av spørsmålene (Krumsvik, 2019, s. 192). Deretter sendte vi informasjonsskriv/samtykkeskjema og intervjuguide sammen med vår søknad om å utføre forskning på dette området til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Validitetsbegrepet omhandler både resultatet av forskningen, og tolkningen av disse, og samt gyldigheten av den tolkningen som forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Det innebærer blant annet at man må se på om metoden man bruker er adekvat for å

undersøke problemområdet i studien. Man skiller gjerne mellom intern validitet og ekstern validitet, hvor intern validitet refererer til i hvilken grad forskerens beskrivelser og tolkninger er sammenfallende med empirien (Krumsvik, 2019, ss. 192-193).

En validitetstrussel som kan oppstå når man utfører et fokusgruppeintervju er at informantene bare sier det som er sosialt akseptert. Dette kan de gjøre i frykt for hva andre kommer til å si om meningene deres. Informantene kan også overdrive for å gi et godt inntrykk eller for å overbevise de andre om sine meninger, men det avhenger av hvilke forskningsspørsmål studien bygger på, om informantene er komfortable med hverandre og at intervjuet utføres i trygge og kjente omgivelser. Vi valgte derfor å utføre et fokusgruppeintervju på informantenes arbeidsplass, som kan ha gjort det enklere å for informantene til å dele mer åpent og korrekt på grunn av de trygge rammene rundt informantene og den uformelle stemningen under intervjuet (Wibeck, 2012, ss. 144-145).

For å styrke kredibiliteten og dermed den indre validiteten utførte vi «kontroller» gjennom intervjuprosessen (Krumsvik, 2019, ss. 192-193). Det vil si at vi stilte kontrollspørsmål for å unngå at det oppstod misforståelser mellom det moderator/intervjuer spurte om, og det informantene svarte på, og på denne måten unngå misforståelser mellom hva informantene mente med sin beskrivelse og hvordan vi oppfattet beskrivelsen deres. Dette bidro til en form for forsikring om at man forstod hverandre, med spørsmål som: «kan du gi konkrete eksempler på dette?», «for å oppsummere, forstår jeg deg rett ...?» og «på bakgrunn av det utsagnet, er det rimelig å anta at ...?». Helt på slutten av intervjuet tok vi en rask gjennomgang av det informantenes utsagn. På denne måten kunne informantene korrigere oss dersom vi hadde tolket deres utsagn på en mangelfull måte. Informantene var anonymisert gjennom hele prosessen, og dermed var dette med på å styrke gyldigheten til denne studien (Krumsvik, 2019, s. 193).

I vår studie har vi en empiribasert tilnærming, som vil si at vi baserer teorien ut ifra de empiriske funnene fra datamaterialet. Siden denne studien er empiridrevet har vi en drøftingsdel hvor vi trekker paralleller mellom de forskjellige kategoriene i vår analyse (Thagaard, 2018, s. 185). Vi må kritisk gå gjennom analyseprosessen for å styrke validiteten i vårt forskningsarbeid, samt bør vi som Thagaard frembringer gi en kollega arbeidet med å stille seg kritisk til vår tolkning (Thagaard, 2018, s. 189). Siden vi er to forskere som arbeider sammen i dette masterprosjektet har vi hele tiden vert kritisk og stilt spørsmål ved hverandres

tolkninger for å få en mest mulig pålitelig analyse. Veilederen vår har også bidratt i arbeidet med å kritisk vurdere våre tolkninger.

Vi har dokumentert våre handlinger gjennom hele datagenereringsperioden, i tillegg til alle tolkningene våre gjennom hele analyseprosessen. Dette gjorde vi for å styrke validiteten til prosjektet. Vi har også nytt oss av lydopptaker under fokusgruppeintervjuet, som har resultert i en transkripsjon. Dette vil også være med på å styrke validiteten til dette prosjektet, fordi lydopptakene bekrefter det informantene sier, og vi kunne derfor studere interaksjonen mellom informantene.

4.3.2 Reliabilitet

Reliabiliteten til forskningen går ut på at andre forskere uavhengig av hverandre skal kunne komme fram til det samme resultatet om de forsker på samme fenomen. Det vil si at de samme forskerne også skal kunne få det samme resultatet på ulike tidspunkt (Wibeck, 2012, s. 143). Det kan være litt mer utfordrende å få likt resultat i en kvalitativ forskning, på grunn av at forskeren som utfører intervjuet blir ansett som et avgjørende verktøy. Så selv om en forsker bruker samme intervjuguide som en annen forsker, må man ta i betraktning at alle mennesker er forskjellige, og man vil derfor gjerne formulere spørsmålene annerledes, som igjen kan føre til at informantene svarer annerledes (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 223). En annen faktor er at selv om de kommer med samme svar så kan en forsker oppleve og tolke utsagnene til informantene på en annen måte enn noen andre forskere. Med andre ord vil reliabiliteten til forskningen ha noe å si på hvordan den har blitt utført, og om den er utført på en pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187).

Det vi gjorde for å underbygge prosjektets reliabilitet var å beskrive og begrunne de valgene vi har tatt og hvilke metoder vi benyttet oss av på en detaljert måte. Dette gjorde vi for å styrke forskningens reliabilitet og for å utvise en stor grad av transparens under forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Når det kommer til intervjureliabiliteten, er den relatert til måten vi har stilt spørsmål på. Vi har forsøkt å formulere spørsmålene på en tydelig og forståelig måte, samtidig som vi har prøvd å ikke stille førende spørsmål som kan påvirke svarene fra informantene (Krumsvik, 2019, s. 200).

Den indre reliabiliteten har i denne studien blir styrket siden vi har vært to forskere som har deltatt i hele prosessen av prosjektet, der vi begge to har både transkribert og analysert samme datamateriale. Dette har dermed styrket intervjureliabiliteten til prosjektet fordi vi har kommet frem til de samme beslutningene når det kommer til transkribering og tolkningsarbeidet. Som

igjen har vært en motvirkende faktor når det kommer til vilkårlig subjektivitet (Krumsvik, 2019, ss. 200-201). Vi valgte å ta opptak av intervjuet for at dataene skulle være mer uavhengig av våre egne oppfatninger som forskere og med det ønsket vi å styrke studiens reliabilitet. Dersom vi hadde valgt å bare ta notater under intervjuet ville datamaterialet til en viss grad bli påvirket av vår egen rekonstruering av informantenes utsagn og hendelser, og studiens reliabilitet ville blitt svekket (Thagaard, 2018, s. 188). Vi har også hatt en veileder som kritisk har evaluert analyseprosessen og vår tolkning av datamateriale, og dette har bidratt til å styrke studiens kvalitet og reliabilitet.

For å styrke reliabiliteten i denne studien har vi valgt å skille mellom primærdata, som i dette tilfellet er informantenes utsagn og sekundærdata, som er våre tolkninger av primærdataen. Dette har vi gjort med å presentere funnene under hvert tema av informantenes utsagn, og deretter har vi lagt frem våre refleksjoner av disse funnene. Vi har også benyttet oss av overskrifter som «funn» og «drøfting» for å gjøre det enda klare for leseren om hva som er primærdata og hva som er sekundærdata (Thagaard, 2018, s. 188).

4.3.3 Forskningsetiske refleksjoner

I en kvalitativ forskningsmetode kan det ofte oppstå flere etiske problemstillinger. Vår forskning tilhører det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet, og er underlagt forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi (2016). Det innebærer at vi har fått studien vår godkjent av NSD (Vedlegg 1), og vi har gitt informantene all relevant informasjon om forskningen og om deres rettigheter knyttet til en eventuell deltagelse både skriftlig og muntlig. Vi samlet også inn samtykkeskjema fra alle informantene (Vedlegg 2), og i tillegg har vi ikke samlet inn personsensitive data (Høgheim, 2020, s. 88).

Alle informantene er anonymisert og de beskrivelsene som kunne blitt kjent igjen ble fjernet i arbeidet med transkriberingen av fokusgruppeintervjuet (Høgheim, 2020, s. 90). Ved å benytte en innholdsanalyse (som beskrevet tidligere) for å analysere datamengden vil dette kunne styrke informantenes anonymitet, slik at sannsynligheten for at noen blir koblet til utdrag fra intervjuet minsker betraktelig. På denne måten ligger vårt forskningsarbeid innenfor de forskningsetiske retningslinjene som vi er underlagt.

5. Presentasjon av funn

Vårt forskingsprosjekt tar for seg hvordan lærere tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD på en Montessoribarneskole. Etter utarbeiding av empirisk materiale oppsummerer vi funnene til tre overordnet hovedtema, hvor første hovedtema er *ADHD i Montessoripedagogikken*, andre hovedtema er *tilrettelegging* og tredje hovedtema er *inkluderende læringsmiljø*.

Første hovedtema belyses videre i kapittel 5.1: *Hvilke forutsetninger gir Montessoripedagogikken lærere for å forstå elever med ADHD? (FS1)*. Andre hovedtema belyses videre i kapittel 5.2: *Hvordan tilrettelegger lærere læringsprosessen for elever med ADHD på en Montessoribarneskole? (FS2)*. Tredje hovedtema belyses videre i kapittel 5.3: *Hvordan tilrettelegger lærere i en Montessoribarneskole for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø? (FS3)*. Teksten i fet kursiv eksemplifiserer kodene i datamaterialet vårt.

I kapittel 5.4 oppsummerer vi de mest relevante funnene i forhold til vår problemstilling. Hvert forskningsspørsmål har en tilhørende hovedkategori, som videre er delt inn i subkategorier med forskjellige koder. I fokusgruppeintervjuet belyser informantene flere sentrale element i sine refleksjoner rundt forståelsen, opplæringen og inkluderingen av elever med ADHD. Vi har tatt utgangspunkt i de mest fremtredende temaene gjennom analysen, for å kunne svare forskningsspørsmålene våre. I vedlegg 6 har vi valgt å utforme en tabell med oversikt over hvordan vi presenterer funnene i denne studien.

5.1 Hvilke forutsetninger gir Montessoripedagogikken lærere for å forstå elever med ADHD? (FS1)

I fokusgruppeintervjuet gav informantene oss flere refleksjoner rundt forståelsen av elever med ADHD og hvilke behov de kan ha. Informantene uttrykte også at en behovsidentifisering for elever med ADHD er avgjørende for at de skal oppleve en god skolehverdag. En av informantene løfter frem at et av Montessoripedagogikkens grunnprinsipp handler om at barn ikke er skapt for å sitte i ro. Videre viser også utsagnene til samtlige av informantene en positiv holdning, forståelse og omsorg overfor denne elevgruppen. Ut ifra dette fant vi frem til at hovedkategorien *behovsidentifisering*, og at subkategoriene ble identifisert som:

- Elevsyn innenfor Montessoripedagogikken

- Grunnleggende forutsetninger innen Montessoripedagogikken

5.1.1 Elevsyn innenfor Montessoripedagogikken (FS1)

Fokusgruppeintervjuet bærer preg av informantenes **positive holdning** og **omsorg** overfor elever med ADHD. Informantene forteller at de har hatt mange elever med ADHD, og at mange tror at Montessoriskolene er spesialskoler for elever med ADHD. Selv om de understreket at dette ikke var tilfelle, var de klar over de **mulighetene** og **fordelene** Montessoripedagogikken byr på kan være fordelaktig for denne elevgruppen. De snakket varmt om disse elevene som kom godt frem gjennom både ordvalg og kroppsspråk:

... disse barna er mye innpå mitt kontor. Ikke for å få kjeft, men for å ligge på sofaen og å få en pause ... de elevene jeg kjenner best ... de som sitter nærmest meg ... (legger hånden på hjertet). (IF2)

I dette utsagnet legger informanten hånden på hjertet når han snakker om disse barna. Dette viser en positiv holdning til og omsorg for elever med ADHD, som går igjen i flere av informantenes utsagn:

... liker veldig godt å jobbe med disse barna ... viktig med god skolestart ... unngå skolevegring ... la gå om vi er litt for snille ... de som jobber på en Montessoriskole har gjort et valg ... glade i jobben ... ikke bare er en jobb, det er livet vårt naturlig for oss å tenke, hva kan jeg gjøre for at det barnet skal ha det best mulig. (IF1)

... miljøet blant oss voksne er veldig godt, vi hjelper hverandre ... trives veldig godt ... villig til å legge inn den ekstra jobben ... glad i ungene. (IF3)

Informantene løfter også frem at å arbeide som pedagog på en Montessoribarneskole er et valg hvor man er villig til å legge inn en **ekstra innsats** for at alle elevene skal **trives på skolen**. Samtlige av informantene viser en **genuin omsorg** ovenfor disse elevene.

Informantene gir også uttrykk for å **trives på jobb**, og forklarer at arbeidsmiljøet er preget av et **godt samarbeid**. De mener at Montessoripedagogikken gir de en fordel for å **forstå behovene** til elever med ADHD:

... Montessoripedagogikken er hovedfordelen her ... felles mål og tanke om barna ... lærerne jobber godt sammen ... enklere å tilpasse til hver enkelt elev ut ifra deres behov. (IF2)

... barn er ikke skapt for å sitte i ro og det sier pedagogikken vår helt klart ifra om. (IF1)

Informantene viser forståelse for at **bevegelse er nødvendig** for alle barn, og ifølge informantene legges dette også til grunn i Montessoripedagogikken. Dette tyder på at Montessoripedagogikken kan være gagnlig for barn med ADHD.

5.1.2 Grunnleggende forutsetninger innen Montessoripedagogikken (FS1)

Flere av informantenes utsagn om disse elevene viser til at de vektlegger hvilke behov barnet har, fremfor hvilken diagnose barnet har. Dette gjenspeiler seg i utsagnet nedenfor:

... tilpasser ut ifra barnets behov og ikke hvilken diagnose de har. (IF3)

... har opplevd flere ganger at vi ender med å ha en overflødig IOP etter bare noen få måneder, da barna ikke har behov for den lengre. (IF3)

Det siste utsagnet kan vitne om at den spesialpedagogiske grunntanken i Montessorifilosofien, gjør at barn med ADHD opplever å få tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. I tillegg ga flere også uttrykk for at det er viktig å møte barna med **respekt** og **forståelse** for at de trenger **tid til å regulere følelsene** for å kunne være **mottagelige for læring**:

...vi tar oss god tid til å ordne oppi konflikter og lar barnet få roe seg ned. ... nytter ikke å prate når de er sinte ... må være mottakelig ... nok folk til å ta den jobben. (IF1)

... noen dager har de mer behov for oppmerksomhet og da gjør de gjerne mer ut av seg ... gir de den oppmerksomheten ... da slapper de av ... uroer ikke hele gruppen ... trenger å føle seg sett. (IF3)

Informantene viser til at måten Montessorihverdagen er organisert gjør at de er **nok voksne** til å la barnet roe seg ned etter en konflikt. En av informantene forteller også at dette gir lærerne anledning til å gi barnet **ekstra oppmerksomhet** de dagene de har behov for det. Informantene viser til at de **skiller mellom person og handling**:

... likevel glad i deg, men ikke det du gjorde nå ... har et positivt syn på elevene selv om de har ADHD. ... respekten overfor barnet og hvordan vi møter de, er en grunnleggende tanke her. (IF2)

... god på å se barn med vansker og ikke vanskelige barn ... holdningene blant oss voksne er positiv ... vi blir jo veldig glad i disse ungene. (IF1)

Beskrivelsene ovenfor viser at informantene forstår viktigheten av å møte barn med ADHD med omsorg etter vanskelige situasjoner. Dette indikerer at informantene **anerkjenner hvert enkelt barn** og ser deres behov, som igjen kan tyde på en forståelse og omsorg for disse barna.

5.2 Hvordan tilrettelegger lærere læringsprosessen for elever med ADHD på en Montessoriskole? (FS2)

I fokusgruppeintervjuet beskrev informantene hvordan de tilrettelegger læringsprosessen for elevene. Informantene reflekterte rundt hvilke fordeler Montessoriskolen gir med hensyn til en individuell tilrettelegging for barna. Det ble også nevnt at dette kan gi barn med ADHD en bedre forutsetning for økt læringsutbytte. Ut ifra utsagnene kom vi frem til at *tilrettelegging av læringsprosessen* kunne være en passende hovedkategori, som videre ble inndelt i subkategoriene:

- Organisering av opplæringen
- Spesialpedagogiske metoder

5.2.1 Organisering av opplæringen

Informantene fremhever at selve organiseringen av skolehverdagen på en Montessoriskole kan være en form for **individuell tilrettelegging** for elever med ADHD. De reflekterte over **fordeler og ulemper** som denne organiseringsmetoden kan gi, som **små grupper, variasjon og valgfrihet**:

... den største fordelene vår er at vi underviser i små grupper ... vi har de veldig nært. (IF1)

... du ser de lettere hvis de mister fokus ... lettere å hente de inn igjen ... lettere å hjelpe dem når de strever. (IF3)

Ovenfor beskriver

to av informantene noen av fordelene med å undervise i små grupper. Det kan tyde på en større oversikt hva eleven trenger hjelp med, som igjen gjør det **lettere å tilpasse** for hver

enkelt elev. Samtidig nevnes flere ulemper med å ha den valgfriheten som er i Montessoriskolen:

... Vi må inn og støtte disse elevene ekstra, fordi valgfriheten kan virke overveldende for disse elevene ... hjelpe med å strukturere arbeidet og hvem de skal arbeide med ... Men friheten er også viktig for dem fordi at de får bevege seg. (IF1)

... tendens til å gjemme seg i klasserommet. De kan vandrest lenger uten å gjøre noe. (IF3)

... går og henter ting og later som de gjør noe ... må følge med og observere at de faktisk gjør det de skal ... kan bli forstyrrende når andre vandrer for disse elevene. (IF4)

Utsagnene antyder at informantene har forståelse for at bevegelsen i et Montessorimiljø kan være en fordel like mye som en ulempe for elever med ADHD. Elevenes **vandring** når de skal hente nytt materiell, hente seg frukt og på vei til en presentasjon, kan oppleves **distraherende** for elever med ADHD og påvirke deres evne til å konsentrere seg. Videre nevner samtlige at organiseringen legger til rette for variasjon i Montessoriskolehverdagen:

... presentasjoner på gulvet ... sitte på pute ... forskjellige bord ... arbeider på tvers av klassetrinn. (IF1)

... materiell, digitale læringsressurser, høytlesning, uteskole, arbeid i hagen, gym, bruke skuespill, rollespill og fysisk aktiv læring. (IF3)

De variasjonene som fremlegges ovenfor indikerer en form for **aktiv læring** hvor bevegelse er i sentrum. Det kan tyde på at denne **multisensoriske læringsmetoden** kan være fordelaktig for elever med ADHD. En av informantene løfter særlig frem at organiseringen av Montessoriskolen kan gjøre det lettere å tilpasse presentasjonene for denne elevgruppen:

... spesialundervisningen er integrert i vanlige presentasjoner ... gjør det lettere å følge de opp, tilpasse og tilrettelegge ut fra deres behov ... variere materiell ut ifra hva som fungerer for dem. (IF3)

Informanten trekker også frem at Montessorimaterialet kan gjøre tilpasningene lettere å gjennomføre **uansett hvilket faglig nivå** elevene ligger på. Videre trekker to av informantene frem noen eksempler på hvordan inkluderingsarbeidet kan foregå:

... plasserer de som regel etter hva som fungerer best for det barnet ... hvis jeg ser de i øynene ... eller hvis du kan legge en hånd på skulderen deres ... hvem det barnet ikke burde sitte sammen med ... bruke øreklokkene når de trenger en pause. (IF1)

... lov å høre på musikk dersom de klarer å jobbe samtidig. (IF4)

Utsagnene ovenfor viser at informantene er bevisst på noen av **utfordringene** elever med ADHD kan ha i et Montessorimiljø, og hvordan de arbeider med å løse dem. Det viser også deres tanker rundt hvordan de kan tilrettelegge slik at dette blir lettere for elevene, og hvordan de kan «hente de inn igjen» dersom de sliter med å fokusere.

5.2.2 Spesialpedagogiske tiltak

I intervjuet legger flere av informantene frem spesialpedagogiske metoder og **strategier** de benytter seg av i **tilretteleggingen av læringsprosessen** i arbeidet med elever med ADHD. Basert på valgfriheten i et Montessorimiljø arbeider elevene med ulike fag, tema og presentasjoner rundt om i klasserommet. Denne organiseringsmetoden kan tyde på at **spesialpedagogikken blir mindre synlig** og lettere å implementere i klasserommet. Videre forteller noen av informantene hvordan de tenker og planlegger skolehverdagen på bakgrunn av behovene til denne elevgruppen:

... prioriterer matte, norsk og engelsk før lunsj ... jobbe med ting som de har mer lyst til og som ikke krever så mye fokus etter lunsj. (IF1)

... hjelpe de med å planlegge dagen i loggen for å gjøre det mer forutsigbart for dem ... legge inn en liten pause ... tegne i 15 minutter ... gå ut å luften seg eller løpe i gymsalen. (IF4)

I disse utsagnene snakker de om hvordan de organiserer både fag og dagen til eleven for at eleven skal klare å **holde oppe konsentrasjonen**. De hjelper eleven til å **ta gode valg ut ifra sine evner og forutsetninger**. En av informantene uttrykker også hvor viktig det er at eleven får **være en ressurs** i presentasjonene for å få et **bedre læringsutbytte**:

... få elevene aktive i presentasjonene ... gi de roller - holde materiellet, hjelpe med plansjen, dele ut? ... bruke de som en ressurs nye ting er vanskelig og å få den forberedelsen hjelper. (IF1)

Her beskriver informanten hvilke metoder de benytter seg av for at eleven skal holde på fokuset. Informantenes utsagn viser til at elever med ADHD ofte kan oppleve nye

presentasjoner som overveldende, og derfor **forbereder de elevene** på hva som skal skje, slik at de opplever en **forutsigbarhet i skolehverdagen**. Gjennom intervjuet kommer det også frem flere utsagn om hvordan de arbeider for å **utvikle elevenes læringspotensial**:

... sette de med de yngre eller eldre etter behov ... får ta det i sitt tempo ... går ikke videre før de er klar for det. (IF1)

... la de få lov til å bruke sine evner og sin kreativitet ... vurdere når elevene har behov for å få ut energi og når de klarer å sitte i ro. (IF3)

... la de få skinne når de kan skinne. (IF2)

Samtlige av informantene hadde en tydelig tanke om hva som skulle til for at elever med ADHD skulle få tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Dette tyder på en forståelse for at disse elevene har et større behov for å **oppleve mestring** både for å **bygge selvfølelsen** og for å bli **motivert for videre arbeid**:

... viktig at de blir motivert ... skape læreglede, nysgjerrighet og lysten til å utforske ... gjøre det gøy og interessant ut ifra deres interesse. (IF3),

... la de får være med på det når de har gode ideer som kan fungere for hele gruppen ... det varmer å se den stoltheten de får og motivasjon til å fortsette. (IF2)

Utsagnet ovenfor viser en av informantenes refleksjoner rundt hva som skal til for å motivere elevene til å arbeide med utfordrende arbeid. Samtlige informanter gav også uttrykk for at elevenes **medvirkning til egen læring** kan være avgjørende for elevene med ADHD. Noen av metodene de benytter seg av er å la elevene få **utvikle nytt og videreutvikle eksisterende Montessorimateriell ut ifra egne ideer og interesser**. Nedenfor illustrerer et eksempel på hvordan dette kan utføres:

... Pokémon kort med gangetabellen ... kan brukes som et spill med et poengsystem. De kom med ideen selv, gjennomførte den, hadde samtaler og presentasjoner om hvordan man skulle bruke spillet. (IF3)

Dette utsagnet indikerer også at informantene ser viktigheten av å la elevene med ADHD **samhandle med andre** for å **styrke den sosiale kompetansen**.

5.3 Hvordan tilrettelegger lærere i en Montessori barneskole for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø? (FS3)

Gjennom fokusgruppeintervjuet ble det klart for oss at pedagoger på en Montessoribarneskole legger stor vekt på at elevene skal oppleve et inkluderende læringsmiljø. Samtlige informanter uttrykte at selve Montessoripedagogikken gir muligheten for en slags «integrert spesialpedagogikk» og dette opplevde de som en fordel når det gjelder å inkludere elever med ADHD. Informantene nevnte også at en stor del av hva de arbeider er å gi disse elevene effektive reguleringsstrategier slik at deres forutsetninger til sosial deltagelse bedres. Ut ifra utsagnene til informantene kom vi frem til at *sosial inkludering* kunne være en hovedkategori, og i den sammenheng fant vi tre subkategorier:

- Tilhørighet til fellesskapet
- Sosiale kompetanse
- Positiv utvikling

5.3.1 Tilhørighet til fellesskapet

Samtlige av informantene beskrev at det viktigste de arbeider med er å sørge for at alle elevene blir **inkludert i fellesskapet**. Noen av utsagnene fremhever at det er avgjørende at alle de ansatte har en **felles tanke** om:

... hvor viktig det er å inkludere alle elevene ... ungene lærer å ta vare på hverandre ... alle er forskjellige ... lærer verdien av det ... viktig for å skape gode relasjoner ... medelever kiler de på ryggen ... gresselig stolt over det. (IF2)

... elevene er ærlig om utfordringene sine ... ungene har en utrolig forståelse når de får en forklaring på hvorfor. (IF1)

... lov til å være seg selv ... lite mobbing og plaging. (IF3)

I informantenes utsagn ovenfor skildres arbeidet med å **fremme forskjeller og vise omsorg for hverandre**. Som informantene tidligere har nevnt kan spesialundervisningen være lettere å gjennomføre på en inkluderende måte i et Montessoriklasserom. Blant annet nevner en av informantene at **elevene ikke blir tatt ut ifra klasserommet** for å få spesialundervisning:

... hjelper alle barna ... ikke bare de med diagnoser ... inkluderer elevene i stedet for å ta de ut av klasserommet ... spesialpedagogikken blir mer inkluderende. (IF3)

En annen informant nevner også at for at alle elever skal få oppleve en **tilhørighet til fellesskapet** er det viktig at man arbeider med **relasjonsbygging** blant elevene:

... setter sammen forskjellige elever ... skape en relasjon seg imellom ... trekke litt i trådene og tilpasse for å få til en god relasjon. (IF4)

I den sammenheng viser utsagnet ovenfor at informanten legger til rette for at elevene skal få en god relasjon seg imellom. Strategiene informantene nevner i løpet av intervjuet vitner om en forståelse for hvordan den sosiale kompetansen burde arbeides med for elever med ADHD.

5.3.2 Sosial kompetanse

Gjennom intervjuet viser flere av utsagnene at informantene har en forståelse for hvilke utfordringer elever med ADHD kan ha i forhold til den sosiale kompetansen. Informantene forteller også hvordan de arbeider med å øke denne kompetansen gjennom å gi elevene forskjellige strategier:

... handler mye om selvtillit ... tror de er dumme ... må bygge opp selvfølelsen ... det du gjør er ikke greit, men vi er veldig glade i deg. (IF1)

... kan ikke tenke at vi skal lære de noe hele tiden ... viktigste er at vi får de sosiale tingene på plass ... sette ned kravene slik at de klarer å være en del av miljøet. (IF2)

... med å føle seg sett og trygg på oss voksne ... vite at vi bryr oss og er glade i dem. (IF3)

Samtlige av utsagnene til informantene ovenfor tyder på en forståelse for hvordan elever med ADHD kan oppleve seg selv og hvordan de kan arbeide for å bygge elevenes selvfølelse.

Noen av informantene løfter frem flere utfordringer denne elevgruppen kan ha:

... vanskelig å få de inkludert ... tar ofte feil valg, kan si frekke ting som skaper reaksjoner ... kan gjøre at andre ikke ønsker å være med dem. (IF4)

... når andre ser de negative sidene ... blir de flau, sint på seg selv og lei seg. ... gi de strategier i forhold til å regulere følelsene ... jobber med impuls kontroll. (IF3)

... har en som kommer inn til meg, så setter jeg på en lydbok ... øver på å komme inn før han blir sint eller det går over grensen. (IF2)

Utsagnene til informantene viser til at å arbeide med å regulere følelsene kan være avgjørende for at elevene skal klare å danne **gode relasjoner**. Informantene kom også med noen konkrete eksempler på hvordan de arbeider med dette:

... viktig å ta det med en gang slik at de husker situasjonen ... kan ha en helt annen oppfatning ... tar det når det skjer og veileder der og da. (IF4)

... så at du var med å gjøre han sint, var det lurt? Tenker du at det var en fin ting å gjøre? ... hva kan vi gjøre for å hjelpe han? (IF1)

Utsagnene ovenfor vitner om at lærerne tar seg **tid til å snakke sammen** med elevene og **hjelper de med å se andres perspektiv**. Videre kom det frem i informantenes utsagn at denne måten å arbeide på kan ha en effekt på **elevenes positive utvikling**.

5.3.3 Positiv utvikling

Informantene forteller flere historier gjennom intervjuet som viser til at elevene med ADHD har hatt en positiv utvikling i løpet av tiden de har gått på denne Montessoriskolen. Et av utsagnene viser at det er viktig å legge merke til:

... den positive endringen hos eleven og gi de skryt for det. (IF1)

Utsagnene nedenfor fremhever hvordan denne **endringen** kan se ut i klasserommet:

... 2 timer lange diskusjonen som til slutt ender i kanskje 3 minutter ... tar oss tid til det. (IF3)

... han som var fysisk utagerende ... holdt rundt de første årene ... tok fra han kniv ... måtte fjerne saksene ville komme tilbake på høstfest året etter han var ferdig her. (IF1)

Den **fremgangen** som nevnes ovenfor kan være en indikasjon på at elevene har nær relasjon til lærerne og trives på skolen. Dette kan også tyde på at **elevene føler seg inkludert i fellesskapet**:

... en utagerende elev kom med en gave ... teppe med sitat om hva vi hadde gjort for han ... han takket ... fikk verdens fineste kort fra hjemmet ... tror de føler seg veldig inkludert hos oss. (IF1)

... tenker at de føler seg litt ekstra inkludert ... gjort alt i vår makt for dette. (IF2)

Utsagnene ovenfor viser en *takknemmelighet* overfor arbeidet lærerne har lagt ned i deres skolegang.

5.4 Oppsummering av sentrale funn

I de tre delkapitlene ovenfor har vi presentert våre sentrale funn i fra vårt fokusgruppeintervju. Vi har strukturert funnene kategorisk etter hvert forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene handler både om hvordan lærerne oppfatter og tilrettelegger for behovene som elever med ADHD kan ha. I tillegg ønsket vi å gå i dybden på hvordan de legger til rette for at denne elevgruppen skal oppleve et inkluderende læringsmiljø både faglig og sosialt. På bakgrunn av dette var det avgjørende å få et nærmere innblikk i lærernes tanker og refleksjoner om elever med ADHD, og hvilke tilrettelegginger de faktisk gjør i praksis. Det er derfor nærliggende å se på sammenhengen mellom de sentrale funnene i vårt forskningsprosjekt. Våre sentrale funn oppsummeres på følgende måte:

- 1. Elevsyn i Montessoripedagogikken:** Samtlige av informantene presiserer at de som arbeider som pedagoger på en Montessoribarneskole har gjort et bevisst valg og brenner ekstra for at alle barn skal trives på skolen. De viser en positiv holdning og omsorg overfor barn med ADHD både i ordvalg og kroppsspråk, likeledes sier de gjentatte ganger at de er glade i disse barna. Informantene nevner den grunnleggende tanken i Montessoripedagogikken, hvor barnets beste står sentralt i inkluderingsarbeidet. Hvor de beskriver flere fysisk utagerende elever, som har gjennomgått en positiv personlig utvikling. Informantene fortalte at det var viktig å gi elevene skryt og anerkjennelse for denne utviklingen. Endatil understreker noen av funnene at elevene utviste en takknemmelighet for arbeidet til pedagogene.
- 2. Fokus på relasjonsbygging:** Våre funn indikerer at pedagogene ser og anerkjenner barn med ADHD, likeledes som de forstår hvilke behov og utfordringer de kan ha. Informantene legger vekt på at det viktigste er å bli kjent med barna uten forutinntatte holdninger basert på en eksisterende IOP. Informantenes tidligere erfaringer viste at IOPer ofte kunne oppleves som overflødig, siden den ordinære undervisningen var tilstrekkelig for å dekke deres individuelle behov. Et annet funn understrekte informantene at Montessoriskoler ikke er spesialskoler for disse elevene, men grunnprinsippene i Montessoripedagogikken gir de et bedre utgangspunkt for å inkludere elevene i læringsmiljøet. Samtlige av informantene løfter frem at de var opptatt av og stolt over arbeidet med å danne et inkluderende fellesskap, hvor omsorg

og aksept for mangfold stod sentralt. At elevene er åpne om vanskene sine, hadde informantene gode erfaringer med i forhold til at det gav medelevene en økt forståelse og empati for disse barna. Videre forteller de at arbeidet med å øke den sosiale kompetansen, var avgjørende for at elever med ADHD skulle danne gode elev-elev-relasjoner. Informantene gav uttrykk for viktigheten av å senke kravene, slik at alle elevene får lov til å være seg selv, med en grunnleggende tanke om å møte alle barn med respekt. I denne sammenheng la informantene frem at dette kunne gi et bedre utgangspunkt for en nær relasjon til eleven.

- 3. Spesialpedagogisk grunnlag i organiseringen:** De integrerte spesialpedagogiske grunnprinsippene i Montessoripedagogikken, trekkes frem som fordelaktig for en inkluderende tilrettelegging av elever med ADHD. En av informantene trakk frem at korte presentasjoner, i små grupper gir de et gunstigere utgangspunkt for å oppdage vanskene til hver enkelt elev og dermed kunne sette inn passende tiltak med en gang. Informantene fremhever at elever med ADHD skal få opplæring i forhold til sitt utviklingsstadium, noe aldersblandingen i Montessorisystemet muliggjør. I denne sammenheng forklarer informantene at de små gruppene gjør det enklere å observere interaksjonene mellom elevene, slik at de kan støtte ADHD-eleven, som gir de et bedre grunnlag for å bli inkludert i læringsmiljøet. Et annet funn peker på den naturlige bevegelsen og valgfriheten som finnes i Montessorimiljøet, både kan være en fordel og en ulempe for denne elevgruppen. Til gjengjeld la informantene frem flere tilretteleggingsmetoder som hjalp elevene i Montessoriskolehverdagen.
- 4. Fokus på å styrke selvfølelsen:** Informantene forteller at elever med ADHD ofte har lav selvtillit og selvfølelse, og som en konsekvens av dette arbeider de kontinuerlig med å forbedre elevens selvfølelse. I lys av dette beskriver informantene at aktiv læring og bruke elever med ADHD som en ressurs i undervisningen, kan virke forebyggende og dermed motvirke lav mestringsfølelse. Informantene påpekte også at ved å gi disse elevene like forutsetninger for mestring, kan det være med på å forbedre elevens selvfølelse og øke motivasjonen for å fullføre læringsaktiviteten. Videre trekker informantene frem at de satte søkelys på å gi elevene sosial støtte, slik at de fikk bedre vilkår til å danne nære vennerelasjoner. Sammenhengen mellom vennskap

og skoleglede trekkes frem som avgjørende for trivsel, og følelsen av å være inkludert i læringsmiljøet.

6. Drøfting

I dette kapittelet drøfter vi de sentrale funnene fra studien i lys av teorikapittelet og litteraturgjennomgangen for å svare på oppgavens overordnede problemstilling som var: *“Hvordan tilrettelegger lærere for å få et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?”*. Ved å benytte Montessoripedagogikken som kontekst i denne studien, har det gitt verdifull innsikt i hvordan man kan oppnå et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD, som kan hjelpe pedagoger i ulike skolekontekster. Helt til slutt oppsummerer vi hvilke nytte funnene fra denne studien kan ha for lærere og skoleansatte i arbeidet med å tilrettelegge for denne elevgruppen.

6.1 Elevsyn i Montessoripedagogikken

Samtlige av informantene i vår studie utviser en særlig positiv holdning og omsorg overfor elever med ADHD. Det kommer frem gjennom ordvalg, kroppsspråk og stemmeføring gjennom hele intervjuet, i tillegg gjentar de flere ganger at de er glade i disse barna. Dette samsvarer også med våre egne tidligere erfaringer fra et annet Montessorimiljø, hvor de hadde et utpreget positivt elevsyn på elever med ADHD. For disse elevene er en slik positiv holdning og omsorg avgjørende for at de skal trives og oppleve en tilhørighet til fellesskapet (Holmen, 2012, ss. 8-9). I denne sammenhengen trekker Rønhovde frem at lærernes oppfattelse av eleven kan prege hvordan eleven oppfører seg overfor dem. Det vil si at om læreren har en oppfatning om at eleven er vanskelig, vil han mest sannsynlig oppføre seg deretter (Rønhovde, 2019, ss. 31-32).

Funnene i Ewe sin studie viser at elever med ADHD har en dårligere relasjon til læreren sin, enn medelever uten denne diagnosen. Lærerne fra hennes studie rapporterte også at de følte seg mindre nær elever som har ADHD, enn de uten. Samtidig fremhever Ewe at en nær lærer-elev-relasjon fungerer som en beskyttelsesfaktor for at elever med ADHD skal trives og oppleve en tilhørighet til fellesskapet (Ewe, 2019, s. 137). I sammenheng med dette understreker studien til Mustafina et al. (2022) at relasjonskvaliteten mellom lærer og elev er mer avgjørende for elever med ADHD, enn for de uten. Studien til både Ewe og Mustafina et al. refererer til at lærernes avvisning av ADHD-elever kan være en risikofaktor for

gruppeekskludering, som dermed kan gi eleven lavere selvfølelse og en utpreget følelse av ensomhet (Ewe, 2019, s. 137; Mustafina et al., 2022). I motsetning til dette finner vi i vår studie at samtlige av informantene trivdes med å arbeide med denne elevgruppen og uttrykte en positiv dragning mot elever med ADHD. De viste til at Montessoripedagogikken gav de et fortrinn for å imøtekomme disse elevene på en formålstjenlig måte, med et felles mål hvor barnets beste står i fokus. Dette er i tråd med Montessoris mest grunnleggende tanke om *barnet i sentrum* (Lexow, 2019, s. 3), og et slikt fokus kan være utslagsgivende for å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet på en tilfredsstillende måte.

På en annen side nevner flere studier varige utfordringer elever med ADHD kan utvikle, dersom de ikke opplever tilstrekkelig støtte i løpet av skolegangen, som lavere akademisk prestasjon og adferdsproblem (Lauzé, 2020, s. 12; Mustafina et al., 2022; Ewe, 2019, s. 137; Dođru, 2015, s. 733). Lauzé påpeker ytterligere at dersom ADHD-elever ikke får den støtten de har behov for kan dette føre til livslange konsekvenser, som blant annet utenforskap, angst, depresjon, skolevegring og en fare for å utvikle rusavhengighet. Videre nevner hun også at disse elevene kan få utfordringer med autoriteter, og ha lett for å havne i konflikter med kolleger (Lauzé, 2020, s. 12). Mustafina et al. påpeker i deres studie at elever med ADHD kan utvikle problemer med rusmidler, og de kan ha en høyere risiko for å begå alvorlig kriminalitet (Mustafina et al., 2022). Informantene i vår studie fortalte om erfaringer med fysisk utagerende ADHD-elever. I noen tilfeller måtte de fjerne alle spisse gjenstander fra klasserommet, men med adekvat støtte og omsorg over lengre tid førte dette til at de utagerende elevene fikk en positiv adferdsutvikling. De påpekte at det var viktig å gi de skryt for denne utviklingen og uttrykte at elevene viste stor takknemmelighet overfor arbeidet lærerne la ned for å få de inkludert i læringsmiljøet.

6.2 Fokus på relasjonsbygging

Elever med ADHD kan ha flere utfordringer både faglig og sosialt, noe som kan gjøre det vanskeligere å lykkes med inkluderingsarbeidet. Samtlige av informantene i vår studie nevner Montessoripedagogikken som fordelaktig for å forstå behovene til denne elevgruppen, fordi den setter søkelys på hvert enkelt barns behov og ikke hvilken diagnose elevene måtte ha. De uttrykte en grunnleggende forståelse for at behovene til elever med ADHD kan være svært varierende, noe som samsvarer med våre tidligere erfaringer fra et annet Montessorimiljø. Variasjonsbehovet presiseres også i studien til Lauzé og Massie, hvor de presiserer at det er store forskjeller i hvordan symptombilde viser seg hos barn med eksekutive funksjonsvansker,

som ADHD (Lauzé, 2020, s. 9; Massie, 2017, s. 266-271). For å imøtekomme behovene til disse elevene var informantene i vår studie opptatt av å bli kjent med dem, slik at den individuelle tilretteleggingen kunne planlegges for å utføre inkluderingsarbeidet på en tilfredsstillende måte. Rønhovde trekker frem at kjennskap til hver enkelt elevs behov i klassen er avgjørende, for å kunne planlegge den faglige og sosiale opplæringen på en inkluderende måte (Rønhovde, 2019, s. 172).

I motsetning til dette viste det seg at det var viktig for flere av informantene at alle elevene skulle få starte med blanke ark, uten lærernes forutinntatte meninger om eleven basert på en eventuell eksisterende IOP. Flere av informantene beskriver tilfeller hvor elever med ADHD har startet på skolen med en IOP, hvor den etter noen få måneder oppleves som overflødig, da barna fikk tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære undervisningen. Videre understreker informantene at Montessoriskoler ikke er en spesialskole for elever med utfordringer som ADHD, men mulighetene som ligger i Montessoripedagogikkens filosofi gjør det lettere å tilpasse og inkludere disse elevene i læringsmiljøet. Dette samsvarer med det Massie presiserte i sin studie at Montessoriskoler ikke er en spesialskole for denne elevgruppen, som begrunnes med deres behov for forutsigbarhet og struktur. Samtidig understrekte hun at med nødvendig tilrettelegging og støtte kan et Montessorimiljø imøtekomme behovene til disse elevene på en virkningsfull måte (Massie, 2017, ss. 270-271). Informantene i studien vår påpekte at på denne skolen skal alle få rom til å være seg selv, og de arbeider med å fremme forskjeller som noe verdifullt. Informantene spesifiserer også at de opplevde lite mobbing og plaging av elever med ADHD. Dette står i kontrast til det faktum at disse elevene ofte opplever høy grad av mobbing, noe også Lauzé legger frem i sin studie (Lauzé, 2020, s. 12). I tillegg fremhever Rønhovde at mange har forsket på sammenhengen mellom ADHD-elever og venner, hvor resultatene viser at disse elevene ofte har få eller ingen personlige venner (Rønhovde, 2019, s. 193).

Dette holdningsarbeidet er noe også Rønhovde påpeker at elevmangfoldet krever ulik behandling for at det skal være rettferdig (Rønhovde, 2019, s. 146). Arbeidet de la ned med å lære barna å vise omsorg, aksept og toleranse overfor hverandre, var informantene våre stolt over. Et eksempel de kom med var at medelever kilte elever med ADHD på ryggen for å hjelpe de med å beholde roen i samling. Det var noe medelevene hadde observert at de voksne gjorde, og helt uoppfordret ble det naturlig for de å gjøre det samme. Denne typen omsorg fra medelever har vi også sett på en annen Montessoribarneskole, og derfor kan det være rimelig

å anta at dette vil sette spor på elevens holdninger. Studien til Gkeka et al. (2018, s. 11) konkluderer med at det omsorgsfulle og oppmuntrende miljøet på en Montessoriskole hvor fokuset er på elevenes individuelle evner og behov kan være særlig hensiktsmessig for den personlige utviklingen til elever med ADHD. Siden disse elevene kan ha en mangelfull sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende elever og ha vansker med å forstå de sosiale kodene (Mustafina et al., 2022; Lauzé, 2020, s.10), vektlegger informantene i vår studie at arbeidet med å øke den sosiale kompetansen veger tyngst. Svikten i de eksekutive funksjonene gjør at elever med ADHD har problemer med å lære av tidligere konsekvenser, og dermed blir den negative adferden ofte repetitiv (Lauzé, 2020, s. 10). Parallelt presiserer Dodson at elever med ADHD i gjennomsnitt mottar 20 000 flere negative irettesettelser før de har fylt 12 år, enn sine jevnaldrende elever uten diagnosen (Dodson, 2016, s. 9).

På en annen side viste våre funn at samtlige av informantene hadde forståelse for hvilke sosiale utfordringer elever med ADHD kan ha. De nevnte blant annet at disse elevene ofte føler seg dumme og derfor poengterte de hvor viktig det var å senke kravene slik at disse elevene skulle oppleve mestring og tilhørighet i skolen. Leer understreker også at elever med ADHD trenger forståelse og oppnåelige krav for å unngå å føle seg mer dumme og inkompetente enn de vanligvis gjør (Leer, 2021, s. 79). I studien til Ewe så hun nærmere på hvilke konsekvenser for høye krav til elever med ADHD kan ha, hvor hun la frem at lav mestringsfølelse gir en vesentlig forverring av kjernesymptomene (Ewe, 2019, s. 137). Samtidig fremhevet Kinge at den utfordrende adferden kan være en reaksjon på manglende ferdigheter til å innfri de forventningene og kravene som stilles til elever med ADHD. Et av budskapene Kinge vil råde skolene til å ta på alvor er å senke kravene slik at alle elever kan oppleve mestring, også de med utfordrende adferd. Dette nevner hun som avgjørende for å øke selvfølelsen og selvtilliten til disse elevene (Kinge, 2020, ss. 33-34). Det kan derfor være rimelig å anta at dersom elever med ADHD får oppnåelige krav, kan dette føre til et mer inkluderende læringsmiljø.

Informantene forklarer at dersom elever med ADHD er åpne om sine utfordringer overfor medelever, fører dette til en økt forståelse for de vanskene som disse elevene kan ha. Dette samsvarer med det Rønhovde hevder i boka si, at dersom medelever får en forklaring på hvorfor noen elever «er sånn», har de lettere for å akseptere den menneskelige variasjonen i elevgruppen. Samt presiserer hun at lærerens holdning overfor denne elevgruppen spiller en avgjørende rolle for hvilke integrerte holdninger medelevene tilegner seg (Rønhovde, 2019,

ss. 144-145). Dette er også noe som Mustafina et al. (2022) poengterer i sin studie, hvor de i tillegg fremmer et behov for strategisk arbeid med mangfold i skolen, som kan bidra til å redusere medelevers avvisning av elever med ADHD. Ved å arbeide med aksept for menneskelig variasjon og mangfold i skolen til dette trolig bidra til et mer inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Våre informanter løfter også frem at ved å arbeide med perspektivtaking vil dette kunne øke empatien og forståelsen i elevgruppen. Endatil påpeker studien til Lauzé at å arbeide med hele klassen fremfor bare eleven som har ADHD, er essensielt for å skape et mer inkluderende læringsmiljø. Hun fremhever også at å arbeide på denne måten vil gi alle elevene en økt grad av empati, respekt og toleranse for hverandres ulikheter (Lauzé, 2020, s. 11). Dette var noe informantene i vår studie så på som grunnleggende verdier for å bygge gode elev-elev-relasjoner. Parallelt som informantene hevdet at det kunne være utfordrende å få elever med ADHD inkludert i fellesskapet. Dette begrunner de med at disse elevene ofte havner i situasjoner som gjør at de blir satt i et negativt lys overfor medelever. Dersom dette skjer, kan de ha behov for umiddelbar sosial støtte og veiledning for å unngå utenforskap og ekskludering (Lauzé, 2020, s. 11).

Elever med ADHD har en reguleringsvanske som gjør at de har utfordringer med å regulere både emosjoner, følelser og impuls (Massie, 2017, s. 270; Lauzé, 2020, s.12; Gkeka et al., 2018, s. 6), noe også informantene i vår studie gav uttrykk for. De la vekt på å gi disse elevene effektive reguleringsstrategier som de kan ha nytte av for å oppleve mestring i sosiale settinger. Leer beskriver også i boka si noen selvreguleringsstrategier som kan hjelpe elever med ADHD, som pusteteknikker og sette ord på følelsene sine. Hun understrekte også at for å lykkes med å gi elevene effektive reguleringsstrategier er det essensielt at man anerkjenner og forstår elevens følelse (Leer, 2021, ss. 145-146). Lillard presiserte at det naturlige Montessorimiljøet er særlig egnet for å styrke elevenes sosiale ferdigheter (Lillard A. S., 2019, s. 945), hvor effektive selvreguleringsstrategier spiller en avgjørende rolle. Det kan være rimelig å anta at dette kan bidra til å gi elever med ADHD en bedre forutsetning for å bli akseptert og inkludert i læringsmiljøet.

Likeledes legger informantene frem i studien vår at voksentettheten i Montessoriskolen gjør at elever med ADHD får den tiden de trenger for å roe seg ned etter at en konflikt har oppstått. Dette vitner om en forståelse for elevens reguleringsvanske og verdien av å arbeide i fredstid, som Kinge også vektlegger som avgjørende for barn med utfordrende adferd (Kinge, 2020, ss.

118-120). Hun forklarte også i den sammenheng at barn gjør så godt de kan ut ifra sine forutsetninger, og at vi som arbeider med barn som har en utfordrende adferd må ha et genuint ønske om å gi disse barna den støtten de har behov for. Ifølge Kinge kan en slik positiv holdning overfor elevene, kunne føre til en opplevelse av å bli forstått og respektert til tross for den utagerende adferden (Kinge, 2020, ss. 34-35). Dette samsvarer med holdningene til informantene våre hvor de var opptatt av å skille mellom person og handling. I den forbindelse kan det se ut til at våre informanter også har en grunnleggende forståelse for at elevene gjør så godt de kan, og dermed senker de kravene til det eleven har mulighet for å imøtekomme.

Videre vektlegger informantene våre viktigheten av å se når disse elevene trenger oppmerksomhet eller en pause. Elevene får blant annet slappe av inne på et kontor med lydbok på ørene for å hjelpe de med å regulere seg, og på denne måten kan de unngå uønskede hendelser som kan føre til utenforskap og dårligere selvfølelse. Dette kan være en indikasjon på at informantene har kunnskap om at elever med ADHD har en sensitivitet overfor ytre stimuli og sanseinntrykk, som gjør at de lett kan bli overstimulert og miste kontrollen. Barn med ADHD har ofte en økt uro i kroppen, som kan være et stress-symptom (Kinge, 2011).

6.3 Spesialpedagogisk grunnlag i organiseringen

Informantene nevner at selve organiseringen er en hensiktsmessig metode for å kunne tilrettelegge for en inkluderende praksis for elever med ADHD. Noen av fordelene som påpekes er at undervisningen foregår i små grupper, i korte presentasjoner hvor læreren er tett på elevene. Dette kan føre til at vanskene oppdages tidligere og man kan starte den inkluderende tilretteleggingen umiddelbart. Informantene nevner også at de små gruppene gjør det lettere å «trekke litt i trådene» for å danne positive elev-elev-relasjoner, som ofte elever med ADHD trenger hjelp med for å føle seg inkludert i fellesskapet. Samtidig trekker studien til Lillard frem at man på denne måten kan få et bedre innblikk i hvilket utviklingsstadium disse elevene er på, og dermed kan man plassere eleven sammen med andre innenfor deres proksimale utviklingssone (Lillard A. S., 2019, s. 947). Pickering presiserer i sin studie hvor viktig det er å tilpasse undervisningen etter elevens utviklingsstadium og ikke etter alderen til eleven. Dette nevnes som kritisk for at barn med ADHD skal klare å øke læringspotensialet sitt for å unngå kunnskapshull (Pickering, 2017).

Studiene ovenfor vitner om et fokus på en faglig inkludering for denne elevgruppen, som også samsvarer med vårt funn om hvor viktig det er at elevene får lære etter eget tempo. Våre tidligere erfaringer fra en annen Montessoribarneskole er at elever med læringsvansker fikk delta på samme presentasjon flere ganger for å sikre at eleven fikk et like tilstrekkelig læringsutbytte, som elever uten læringsvansker. Gjentatte presentasjoner med samme tema ble fremhevet som spesielt virkningsfull av våre informanter, for å kunne gi sosial støtte på en mer inkluderende og mindre synlig måte. De poengterte også at å arbeide i små grupper hvor læreren er nær eleven gjør det lettere å være i forkant av uønskede hendelser. En slik proaktiv klasseledelse som sparer både lærere og elever med ADHD for unødvendige konflikter understrekes også av Rønhovde (Rønhovde, 2019, s. 33). Ved å bruke en slik klasseledelse vil dette kunne bidra til at elever med ADHD unngår å føle på annerledeshet og utenforskap som igjen vil påvirke selvfølelsen deres negativt. I den sammenheng ser studien til Ewe på hvilke konsekvenser klasseromskontekster uten tilstrekkelig støtte kan ha for disse elevene, hvor noen av det som nevnes er symptomforverring og en betydelig skade på elevens selvfølelse og selvtillit (Ewe, 2019, s. 137).

Informantene i vår studie fremhever også at aldersblandingen i sammenheng med presentasjonene kan gi en bedre forutsetning for å bygge relasjoner og bli inkludert i fellesskapet. Dette samsvarer med Lillards funn hvor hun påpeker at elever med ADHD har lettere for å danne relasjoner med elever som er på samme utviklingsstadium, uavhengig av alder (Lillard A. S., 2019, s. 946). Videre nevner informantene våre at aldersblandingen også kan være essensiell for elever som er i risikozonen for å utvikle større kunnskapshull. Våre tidligere erfaringer fra en annen Montessoribarneskole, bygger også opp under dette utsagnet om at aldersblanding i presentasjoner kan oppleves som en virkningsfull tilretteleggingsmetode for å inkludere elever med forskjellige læringsvansker, som ADHD.

En annen inkluderende tilretteleggingsmetode som nevnes av våre informanter er valgfrihet og medvirkning i skolearbeidet. Dette begrunner de med at motivasjonen til elever med ADHD styrkes når de får arbeide med noe de har interesse for. Funnet ovenfor samsvarer med Lillards og Doğrus studie hvor det presiseres at en positiv konsekvens av å arbeide med noe elevene interesserer seg for er at de kan øke oppmerksomhetsevnen sin, som igjen kan føre til at flere av de positive egenskapene blir mer fremtreden (Lillard, 2019, s. 950; Doğru, 2015, s. 737). Simultant legger Lillard frem at elevene ble mer glade, empatiske, begynte å ta gode valg, ble mer medgjørlige og utholdende i arbeidet, når de fikk arbeide med noe de

interesserte seg for (Lillard A. S., 2019, s. 950). Våre informanter eksemplifiserer at det å modifisere eksisterende Montessorimateriell gjør at elever med ADHD kan oppleve en økt interesse og på denne måten kan de få en større motivasjon til å gjennomføre læringsaktiviteten. I studien til Massie nevnes dette som en passende tilretteleggingsmetode for elever med ADHD (Massie, 2017, s. 280). I tillegg antyder to av studiene at det selvkorrigerende Montessorimateriellet kan være særlig fordelaktig tilretteleggingsmetode for elever med ADHD. Elevene får på denne måten muligheten til å lære av sine egne feil, uten at deres utfordringer blir så synliggjort. Fraværet av «røde kryss» på skriftlig arbeid kan bidra til å øke elevens motivasjon for å fikse sine egne feil og likeledes være gunstig for bedre selvbilde til disse elevene (Lillard, 2019, s. 950; Doğru, 2015, s. 734).

På en annen side kan valgfriheten virke utfordrende, noe både våre informanter og studien til Massie forklarer (Massie, 2017, ss. 269-270). En av utfordringene Massie trekker frem er at valgfriheten som er i et Montessoriklasserom, kan virke overveldende for denne elevgruppen. Det blir ofte for mange valg, noe som kan føre til økt stressnivå og angstlignende lidelser (Massie, 2017, ss. 269-270). Dette kan gi en dårligere mestringsfølelse for elever med ADHD, og kan bidra til en følelse av å bli ekskludert i fra fellesskapet. Informantene våre nevner at en konsekvens av valgfriheten kan føre til at disse elevene kan ha en tendens til å gjemme seg i klasserommet og later gjerne som de arbeider med en læringsaktivitet. Dette er også noe Massie beskriver som et problemområde for elever med ADHD (Massie, 2017, s. 270). Løsningen som både våre informanter og Massie påpeker at for å lykkes i arbeidet med å inkludere disse elevene i læringsaktivitetene, er å være tett på og observere at de får den støtten de trenger. Dette er noe voksentettheten muliggjør i et Montessoriklasserom (Massie, 2017, s. 270).

Videre forklarer informantene våre at de ser på valgfriheten som en nødvendighet for elever med ADHD. De begrunner denne nødvendigheten med at elevene kan ta pause når de har behov for det, likeledes som elevene har anledning til å utnytte sitt hyperfokus og konsentrere seg over lengre tid. Dette kan sees i lys av Montessoris tanke om at oppmerksomhetsutvikling hos elever med ADHD er avgjørende for deres utdanning og personlige utvikling (Gkeka et al., 2018, s.7; Massie, 2017, s. 273; Lillard, 2019, s. 950). Idet fremheves valgfriheten som inkluderende i den grad at elevene arbeider med forskjellige læringsaktiviteter, og dermed vil ikke deres bevegelsespauzer eller perioder med hyperfokus bli sett på som en avvikende oppførsel. I studien til Lauzé blir bevegelsespauzer nevnt som hensiktsmessig for elever med

ADHD (Lauzé, 2020, s. 11), noe som også samsvarer med studien til Gkeka et al. Denne studien påpeker også at den naturlige bevegelsen i et Montessorimiljø kan virke inkluderende med tanke på å redusere adferdsproblem hos denne elevgruppen (Gkeka et al., 2018, s. 11). I den forbindelse trekker informantene våre frem at barn ikke er skapt for å sitte i ro, og hevder at Montessoripedagogikken understreker dette.

Med det for øye slår informantene våre fast at den naturlige bevegelsen som er i et Montessorimiljø kan virke distraherende for elever med ADHD. Imidlertid hevdet legene Itard, Seguin, og Montessori at bevegelse er nødvendig for at barn skal klare å feste oppmerksomheten sin til en arbeidsoppgave (Montessori, 1949, s. 27), noe Massie også fremhever i sin studie (Massie, 2017, s. 266). Studien til Lauzé finner derimot at elever med denne diagnosen kan ha nytte av en reduksjon i antall distraksjoner for at de skal klare å konsentrere seg (Lauzé, 2020, s. 11). Ytterligere nevner Gkeka et al. at elever med konsentrasjonsvansker kan ha behov for en roligere arbeidsplass for å unngå å bli distraherert i arbeidet (Gkeka et al., 2018, s. 7), noe som også ble lagt fram av våre informanter. I studien til Lillard presiserer hun at disse elevene ofte trenger et miljø som har mindre auditiv og visuell støy for å opprettholde konsentrasjonen (Lillard A. S., 2019, s. 952). Våre informanter uttrykte også at dette kunne være en utfordring, men forklarte at de alltid hadde øreklokker tilgjengelig dersom elevene opplevde støyen som overveldende. Dette var noe alle elevene kunne benytte seg av, og dermed ble bruken av øreklokkene normalisert og bidrog trolig til en mer inkluderende praksis. Samtidig trekker Söderlund frem i sin studie at elever med ADHD kan ha stor nytte av white noise i øreklokkene, for å oppnå en bedre konsentrasjon. Han begrunner dette med at white noise gir samme effekt som dopamin, men uten å påvirke dopaminnivåene i hjernen (Söderlund, 2020, s. 230).

Informantene våre trekker frem at variasjon i undervisningen, presentasjonene og arbeidsoppgavene indikerer et fokus på aktiv læring og bevegelse i sentrum. Noe som kan være en medvirkende faktor i forhold til et vellykket inkluderingsarbeid. Ifølge Massie, kan dette fokuset knyttes til Montessoris spesialpedagogiske prinsipper som allerede ligger til grunn i den ordinære undervisningen (Massie, 2017, s. 267). Våre informanter hevder at de har en integrert spesialpedagogisk praksis, da elevene ikke blir tatt ut av klasserommet, men de får delta i presentasjoner på lik linje som sine medelever innenfor deres utviklingsstadium. Dette samsvarer med funnene fra studien til Gkeka et al. (2018, s. 5) hvor de beskriver Montessoripedagogikkens inkludering i klasserommet som avgjørende for elever med ADHD.

Videre finner Lauzé i sin studie at disse elevene kan bli mer inkludert av å følge den ordinære undervisningen i klasserommet, dersom de får nødvendig støtte (Lauzé, 2020, s. 11).

Flere studier peker på Montessorimateriellet som særlig velegnet for elever med ADHD. Dette begrunner de med at materiellet er multisensorisk, og på denne måten kan elevene bruke alle sansene sine (auditiv, visuell, taktil og kinestetisk) under læringsaktiviteten (Gkeka et al., 2018, ss. 7-11; Pickering, 2017). På en annen side fokuserer Lillard på å fange oppmerksomheten til elevenes ved å gi de valgfrihet og variasjon i forhold til hvilket materiell de ønsker å arbeide med (Lillard A. S., 2019, s. 947). I tillegg påpeker Massie at en viktig progresjonsfaktor for elever med alvorlige oppmerksomhetsvansker kan være det stimulerende og taktile Montessorimateriellet hvor de får bruke hendene for å lære (Massie, 2017, s. 275). Dette samsvarer med funnene ifra Doğrus studie, hvor de fant at Montessorimateriellet forbedret oppmerksomhetsevnen til elever med ADHD (Doğru, 2015, s. 735). Synkront med dette trekker Gkeka et al. frem at det selvbestemte miljøet fylt med stimulerende og taktile materiell kan føre til et mer inkluderende læringsmiljø for elevene (Gkeka et al., 2018, s. 7).

6.4 Fokus på å styrke selvfølelsen

Samtlige av våre informanter la vekt på viktigheten av å la elever med ADHD få «skinne» der de kan. Dette begrunner de med at disse elevene ofte har lav selvtillit og lav mestringsfølelse, noe som også samsvarer med studien til Ewe. Hun påpeker at krav om stillesittende arbeid ofte kan forverre ADHD-symptomene, som igjen kan skade elevens selvtillit og selvfølelse. Hun hevder også at dette kan påvirke relasjonene både til læreren og til medelevene (Ewe, 2019, s. 137). Informantene i vår studie understrekte at aktiv læring og bruke elevene som ressurs var en forebyggende faktor i inkluderingsarbeidet av ADHD-elever. Ved å gi disse elevene ulike roller, og ansvar i presentasjoner, hvor elevene får bruke sine evner og kreativitet opplevde informantene at dette førte til mestring, stolthet og motivasjon for videre arbeid. Studien til Gkeka et al. (2018, s. 11) fremhever også at elever som går på Montessoriskoler ofte blir kreative og har en høy grad av sosial kompetanse. Dette kan sees i sammenheng med at elevene føler seg inkludert i læringsmiljøet, noe som også stemmer overens med det våre informanter løfter frem.

Våre funn tilsier at medvirkning til egen læring kan være avgjørende for å danne et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Informantene poengterte at det kunne være fordelaktig å gi disse elevene ansvar for å videreutvikle eksisterende Montessorimateriell

innenfor deres interesseområde, som kommer hele klassen til gode. Siden elever med ADHD ofte er kreative og fantasifulle får de på denne måten vise sine sterke sider, som igjen kan ha positive ringvirkninger på selvfølelsen og deres sosiale ståsted (Befring & Uthus, 2020, s. 514). Informantene våre forklarte også at medelever får delta, enten i presentasjonen eller i utviklingsarbeidet og på denne måten får elever med ADHD økt mestringsfølelse og større mulighet til å «skinne». I tillegg var informantene klar over at disse elevene kan ha vansker med å danne og opprettholde vennskap, noe som kan gjøre inkluderingsarbeidet utfordrende. På bakgrunn av dette var informantene særlig opptatt av å gi elever med ADHD sosial støtte, slik at de fikk et bedre grunnlag for å danne nære vennerelasjoner, som kan føre til økt trivsel og skoleglede. I den sammenheng poengterer også Mustafina et al. (2022) dette som en beskyttendefaktor for å unngå å bli ekskludert av medelever. Samtidig som Buli-Holmberg og Engebretsen understreker at positive vennerelasjoner kan virke forebyggende mot eventuelle faglige nederlag, slik at deres sosiale selvfølelse ikke påvirkes i nevneverdig grad (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019, s. 45). I den sammenheng legges betydningen av å danne et trygt og godt psykososialt læringsmiljø for at elever med ADHD skal trives og føle en tilhørighet til fellesskapet (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019, s. 55).

Videre påpekte informantene viktigheten av å gi disse elevene ros når de mestrer målene som arbeides med, for å øke elevens mestringsfølelse og selvtillit. Derimot belyser flere studier at særlig elever med ADHD har nytte av en umiddelbar og positiv respons på ønsket adferd, enn å korrigere den uønskede (Lauzé, 2020, s. 11; Gkeka et al., 2018, s. 7; Söderlund, 2020, s. 237). Rønhovde trekker også frem at det er en prestasjon for disse elevene å sitte i ro og opprettholde fokus på læringsaktiviteten og derfor fortjener de ros og positiv oppmerksomhet dette. Likeledes nevner hun at man som lærer må være oppmerksom på å anerkjenne disse verdifulle øyeblikkene og være bevisst på å gi færre irettesettelser til elever med ADHD (Rønhovde, 2019, s. 177). I lys av dette kan det være rimelig å anta at ros, istedenfor ris kan være mer lønnsomt for elevens selvfølelse.

6.5 Oppsummering av drøftingskapittelet

Funnene i denne studien viser at våre informanter har bred kunnskap om ADHD-diagnosen, som er et grunnleggende fundament for å forstå hvilke behov og utfordringer elever med denne diagnosen kan ha. Et sentralt funn er at informantene så barn med vansker og ikke vanskelige barn. Dette understrekte de gjennom å ha et positivt elevsyn, parallelt med at de uttrykte en omsorg og hengivenhet overfor elever med ADHD. De var opptatt av å danne

gode lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner, slik at elever med ADHD skulle oppleve et mer inkluderende læringsmiljø. Dette funnet står i kontrast til andre studier, hvor de legger frem at elever med ADHD ofte har færre nære relasjoner og endatil kan de ha en høyere risiko for å bli avvist av fellesskapet (Ewe, 2019, s. 137; Mustafina et al., 2022). Det kan derfor være rimelig å anta at informantenes positive elevsyn, kan bidra til at elever med ADHD opplever flere nære og gode relasjoner i læringsmiljøet.

Funnene viste også at informantene «gjorde alt i sin makt» for at elever med ADHD skulle føle seg inkludert i læringsmiljøet. De la sin stolthet i å lære elevene verdien av menneskelig variasjon, hvor alle barn får rom til å være seg selv. Siden informantene uttalte at elever med ADHD opplevde lite mobbing og ekskludering, kan det tyde på at dette arbeidet var virkningsfullt for inkluderingsarbeidet. Dette står i motsetning til det Lauzès beskriver i sin studie, hvor hun understreker at disse barna ofte blir mobbet (Lauzé, 2020, s. 12).

Flere andre sentrale funn i denne studien kan peke mot at Montessoriskolens organiseringsmetode er særlig fordelaktig for elever med ADHD. Informantene understrekte blant annet at nærheten de har til elevene, kan gjøre det enklere å støtte de faglig og sosialt. Man kan derfor trolig anta at denne nærheten, gir informantene en bedre forutsetning for å lykkes med inkluderingsarbeidet av denne elevgruppen. Et annet funn viste at informantene vektlegger å arbeide med å øke den sosiale kompetansen, til elever med ADHD. På samme tid avdekker funnene at informantenes arbeid med å gi disse elevene effektive reguleringsstrategier, kan gjøre det lettere for ADHD-elever å danne og opprettholde vennskap. Videre kommer det frem i studien at å samle elever på samme utviklingsstadium, kan være formålstjenlig for elever som har eksekutive funksjonsvansker. Informantene uttrykker at dette kan være gunstig metode for at disse elevene skal lykkes å utvikle en faglig og sosial kompetanse, som igjen vil gjøre det lettere å danne relasjoner. Vi kan derfor anta at det trolig kan bidra til et mer inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.

I funnene kom det også frem at den naturlige bevegelsen og valgfriheten disse elevene møter i et Montessoriklasserom, kan bidra til å redusere utagerende adferd. I den sammenheng beskrev informantene at bevegelsen og valgfriheten, også kan virke distraherende og overveldende for elever med ADHD. Parallelt fremheves det i funnene at med tilstrekkelig støtte kan en Montessoribarneskole være til fordel for barn med denne diagnosen. Informantene understreker at elever med ADHD ikke blir tatt ut av klasserommet, for å få tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Dette kan sees i sammenheng med de integrerte

spesialpedagogiske prinsippene som ligger til grunn i Montessoripedagogikken. Vi kan derfor anta at spesialpedagogikken på en Montessoribarneskole er inkluderende for elever med ADHD.

Avslutningsvis vi trekke frem et annet sentralt funn i vår studie, som viser at informantene var opptatt av å la elever med ADHD få skinne der de kunne. Dette indikerer en forståelse for at disse elevene ofte kan ha en lavere selvfølelse, og derfor vektla de å arbeide med denne. Funnene viser også at informantene lot elever med ADHD få medvirke til egen læring og brukte de som en ressurs i undervisningen. I lys av dette kan vi anta at elever med ADHD får en økt mestringfølelse og opplever å være en verdifull ressurs for læringsmiljøet.

6.6 Hva kan vi lære av funnene i denne studien?

Vi har gjennom arbeidet med denne drøftingen kommet frem til flere funn som er viktig å belyse for at elever med ADHD skal oppleve et mer inkluderende læringsmiljø. Funnene i denne studien kan være hensiktsmessig for lærere ved at den kan gi innsikt i forskjellige inkluderingsmetoder som kan være formålstjenlige for denne elevgruppen. I tillegg gir funnene verdifull kunnskap om hvilke utfordringer og behov elever med ADHD kan ha, samtidig som de tydeliggjør at en verdifull relasjonsbygging er avgjørende for at læreren skal lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø. Funnene har også vist oss at gjennom å arbeide med hele elevgruppen, vil man kunne skape et mer aksepterende miljø for menneskelig variasjon. I denne sammenheng kan dette arbeidet føre til mer empatiske barn, hvor det er lite mobbing og ekskludering av elever med ADHD.

Til slutt vil vi trekke frem den positive holdningen, omsorgen og hengivenheten informantene våre utviste overfor denne elevgruppen. De hadde en felles tanke om å se barn med vansker, ikke vanskelige barn. Vi vil videre fremheve noen inkluderingsmetoder som våre funn antyder kan være særlig effektive for elever med ADHD:

- ✓ Øke den sosiale kompetansen
- ✓ Støtte elevene, faglig og sosialt
- ✓ La elevene få skinne der de kan
- ✓ Sette oppnåelige krav
- ✓ Arbeide med elevens selvfølelse

I arbeidet med å inkludere elever med ADHD i læringsmiljøet har flere grupper et stort forbedringspotensial. Denne studien har belyst at elever med denne diagnosen ofte opplever

ensomhet og utenforskap. Et spesialpedagogisk løft kan gi lærere den kompetansen som trengs for å forstå denne elevgruppen, og dermed hindre at denne negative trenden fortsetter. Dette krever at myndighetene innvilger flere ressurser for å øke kompetansen til lærere og lærerstudenter. En høyere voksentetthet i klasserommene vil også kunne bidra til at elever med ADHD får den støtten de trenger.

7. Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien var å tilegne oss økt forståelse og kunnskap gjennom informantenes erfaringer med tilretteleggingsmetoder som virker inkluderende for elever med ADHD i læringsmiljøet. Gjennom å belyse hvilke erfaringer et utvalg pedagoger fra en Montessoribarneskole hadde med å tilrettelegge for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø, fikk vi en bredere innsikt i hvilke tiltak som var mest hensiktsmessig for disse elevene. Vi vil videre svare på vår problemstilling ved hjelp av forskningsspørsmålene, og avrunde med noen avsluttende refleksjoner.

Forskningsspørsmål 1 utforsker om Montessoripedagogikken gir lærere en forutsetning for å forstå elever med ADHD. Et av de mest sentrale funnene i studien viste blant annet at lærerne så barn med vansker og ikke vanskelige barn. Studien belyser et gjennomgående positivt elevsyn og omsorg overfor barna, som igjen bidrar til bedre relasjoner i læringsmiljøet. Et annet funn viser at de integrerte spesialpedagogiske prinsippene i Montessoripedagogikken gir lærerne et hensiktsmessig utgangspunkt for å forstå, se og anerkjenne disse elevene, og deres individuelle behov. Det kommer også frem at den grunnleggende tanken om *barnet i sentrum* er en iboende faktor for inkluderingsarbeidet for lærerne. Funnene peker også på at lærerne vektlegger å møte barna med respekt og la de få være seg selv.

Forskningsspørsmål 2 undersøker hvordan lærere på en Montessoribarneskole legger til rette læringsprosessen for elever med ADHD. Funnene tyder på at organiseringsmetoden er gunstig for å gi disse elevene tilstrekkelig støtte, og for å tilrettelegge læringsprosessen på en inkluderende måte. Lærerne fremhever at elever med ADHD får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, da spesialundervisningen er integrert. Funnene antyder at de korte presentasjonene i små grupper, hvor lærerne er nær eleven gir de et virkningsfullt utgangspunkt for å oppdage vanskene og tilpasse undervisningen. Videre kommer det frem at det var nødvendig å senke kravene, slik at disse elevene skulle oppleve mestring. Den

naturlige bevegelsen og valgfriheten fremstår både som en fordel og en ulempe for elever som har ADHD. Bevegelsen viser seg å være nyttig for deres rastløshet, men den kan også være distraherende for konsentrasjonen. Valgfriheten kan derimot virke overveldende, samt at den kan være motiverende for skularbeidet.

Forskningsspørsmål 3 studerer hvordan lærere på en Montessoribarneskole arbeider for å oppnå et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Funnene viser at lærerne vektlegger å arbeide med den sosiale kompetansen til hele elevgruppen, noe som gjør det lettere for elever med ADHD å danne nære vennskap. Arbeidet med å forbedre elevenes selvfølelse utmerker seg også som et sentralt funn, hvor lærerne gav barna muligheten til å være en verdifull ressurs i egen læring. Et annet funn tyder på at åpenhet fra elevene om sine vansker gir medelevene en økt forståelse og empati. Lærerne var opptatt av å lære elevene aksept for menneskelig variasjon, noe som gav alle elevene en bedre forutsetning for å forstå hverandres individuelle behov. Nærheten lærerne har til elevene blir trukket frem i funnene som en viktig faktor for å gi sosial støtte og arbeide proaktivt, for at elever med ADHD skal unngå å havne i uønskede situasjoner. Dette kan bidra til at lærerne får et bedre grunnlag for å lykkes med inkluderingsarbeidet, noe som gjenspeiles i at disse elevene opplevde lite mobbing og plaging.

Som fremtidige lærere vil vi vektlegge en positiv holdning og legge til rette for en nær og god relasjon til elever med ADHD, for å sikre en mer inkluderende praksis. Et sentralt funn vi ønsker å ta med oss videre er å la barna få «skinne der de kan». Til slutt vil vi avrunde dette forskningsprosjektet med vårt lånte mantra fra Greene: «Barn gjør det bra hvis de kan» (Greene, 2016, sitert i Kinge, 2020, s. 34).

7.1 Studiens begrensninger

Denne studien har hatt en kvalitativ forskningsmetode basert på et semistrukturert fokusgruppeintervju i en Montessoriskole kontekst. Vårt utvalg av informanter bestod av tre Montessoripedagoger og én spesialpedagog fra samme Montessoribarneskole. Dette gjør at vi kun har fått innsikt i hvordan pedagogene arbeider på denne spesifikke skolen, og kan derfor ikke sees i sammenheng med tradisjonell norsk skolekontekst. På bakgrunn av oppgavens tidsbegrensninger kunne vi ikke benytte oss av observasjon som metode, noe som kunne gitt studien et større innblikk i hvordan informantene utfører inkluderingsarbeidet i praksis. Vi har også under utdanningen fått anledning til å ha en praksisperiode på en annen Montessoribarneskole, som kan virke forsterkende i forhold til våre funn. Studiens funn tar

utgangspunkt i informantenes utsagn og må sees i sammenheng med Montessoris pedagogiske filosofi som bakteppe. Vi har gjort en strategisk utvelgelse av informanter på bakgrunn av deres erfaringer med ADHD-elever i en Montessorikontekst. Funnene vil være representative for våre tolkninger av datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet. Studien kan være egnet som et supplement og sees i sammenheng med andre studier.

7.2 Videre forskning

Problemområdet som belyses i denne masteroppgaven – arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD i en Montessoripedagogisk kontekst, ligger innenfor et omfattende forskningsfelt. Funnene i denne studien har et begrenset grunnlag, som gjør at det kunne være aktuelt å gå mer i dybden med å intervju flere pedagoger på ulike Montessoribarneskoler, og gjerne inkludere to ekspert intervju – en innenfor Montessoriskolen, og en innad i forskningsfeltet til ADHD. I løpet av studien fant vi flere spennende tema som kan være av relevant å forske videre på. Ved å forske på disse temaene vil det trolig kunne tilføye pedagoger nyttig kunnskap innenfor dette problemområdet, samtidig som det kan bidra til en mindre stigmatiserende holdning overfor denne elevgruppen. Eksempler på dette kan være:

- ✓ Hvordan kan lærere støtte elever med ADHD for å øke mulighetene for å danne nære vennskap?
- ✓ Hvordan implementerer lærere arbeidet med menneskelig variasjon i læringsmiljøet?
- ✓ Hvilke organiseringsmetoder kan lærere benytte seg av for å danne mer sosialt kompetente barn?
- ✓ Hvor viktig er samarbeidet mellom skole og hjem for inkluderingsprosessen av elever med ADHD?

Som vi ser ovenfor, finnes det er mange fremtidige forskningsmuligheter innenfor studiens forskningsfelt. Etter vår teoretiske gjennomgang så vi at skole-hjem samarbeid var et viktig element for å oppnå et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Derfor vil dette være et aktuelt fokusområde å forske videre på. Vi ønsker også å rette søkelyset på hvilke element fra Montessoripedagogikken, som kan være forenlig med den norske skolekonteksten. Slik at elever med ADHD, uavhengig av hvilken skole de går på, har lik forutsetning for inkludering. Siden flere tidligere studier fremhever at disse elevene ofte opplever mobbing og ekskludering, som står i kontrast til våre funn, kan det være av interesse å forske videre på årsakene til denne forskjellen.

Referanser

- ADHD Norge. (2022, 27, Oktober). *ABC om ADHD portalen - Hva er ADHD*. Hentet fra ADHD Norge: <https://www.adhdnorge.no/abc-om-adhd/portalen>
- Amundsen, M.-L., Kielland, A., & Møller, G. H. (2022, Februar). *School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses*. Hentet fra Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8, 34-48: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3514/6244>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2020, September, 14). *Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring*. Hentet fra Psykologi i kommunen, 4, : <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>
- Arsky, G. H., Eidem, I. J., Fjelldal, A. S., Lunde-Bergersen, G., & Svendsen, B. S. (2021). *Vekst Pedagogisk arbeid*. Cappelen Damm.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Baydala, L., Rasmussen, C., & Sherman, J. (2008, November, 15). *The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature*. Hentet fra Educational Research, 50:4, 347-360, DOI: 10.1080/00131880802499803: <https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1080/00131880802499803?src=recsys>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk (2. utg.)*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Uthus, M. (2020). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk (6. utg., ss. 500-522)*. Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv (ss. 90-114)*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Engebretsen, C. B. (2019). Elevers sosiale selvoppfatning og lærerens arbeid med psykososialt læringsmiljø. I M. H. Olsen, J. Buli-Holmberg, & I. J. Holth (Red.), *Psykososialt læringsmiljø (ss. 34 - 58)*. Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Moen, L. H. (2018). *Kommunikasjonsferdigheter som fremmer utvikling av positive relasjoner mellom lærer generelt og elever med psykososiale utfordringer*. Hentet fra Psykologi i kommunen nr. 1 (s. 87 - 103): <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2018/Holmberg-Moen-kommikasjonsferdigheter.pdf>

- De forente nasjoner. (2007). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Barne- og familiedepartementet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Dodson, W. W. (2016, Oktober). *Emotional regulation and rejection sensitivity (s. 8-11)*. Hentet fra Attention: https://chadd.org/wp-content/uploads/2016/10/ATTN_10_16_EmotionalRegulation.pdf
- Doğru, S. Y. (2015, Mars, 10). *Efficacy of Montessori Education in Attention Gathering Skill of Children*. Hentet fra Academic Journals - Educational Research and Reviews Vol. 10 (6), 733-738: DOI: 10.5897/ERR2015.2080
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007, November, 22). *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Ewe, L. P. (2019, April, 13). *ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review*. Hentet fra Emotional and Behavioural Difficulties, 24:2, 136-155: <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Fett, R. (2021, Oktober, 22). *ADHD og hyperfokus*. Hentet fra Med Norge: <https://mednorge.com/adhd-og-hyperfokus>
- Galvin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.. utg.). Universitetsforlaget.
- Gkeka, E. G., Gougoudi, A., Mertsioti, L., & Drigas, A. S. (2018, August, 29). *Intervention for ADHD Child using the Montessori Method and ICTs*. Hentet fra International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES): <https://doi.org/10.3991/ijes.v6i2.8729>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Heide, B., & Nicolaisen, R. (2019). *Skolens ansvar for - og elevenes rett til et trygt og godt læringsmiljø*. Hentet fra Psykologi i kommunen nr. 2, s. 39 - 46: <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2019/Skolens-ansvar.pdf>
- Hoem, S. (2008). *ADHD - en håndbok for voksne med ADHD* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD*. Gyldendal akademisk.
- Holmen, N. (2012). *Lærerguiden - tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*. Hentet fra ADHD Norge: https://assets.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7_L%C3%A6rerguiden%20T%20lav.pdf
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring - Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.

- Jacobsen, D. I., & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, K. A. (2015). *Å høre til... NOU 2015:2*. Hentet fra Psykologi i kommunen, nr. 3 (s. 69 - 71): <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-3-2015/Forum-3-2015.pdf>
- Johnsen, G. (2016). *Veiledning med fokus på skolens læringsmiljø*. Hentet fra Psykologi i kommunen nr. 3 (s. 9 - 17): <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-3-2016/Gisle-Johnsen-Veiledning-3-2016.pdf>
- Kinge, E. (2011, Juli, 8). *Bokstavbarna*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/bokstavbarna/>
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. A. Sjøbu Overs. : Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, September, 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauzé, E. R. (2020). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Hentet fra BU Journal of Graduate Studies in Education, Volume 12, Issue 1, 9-13: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1262918.pdf>
- Leer, K. (2021). *ADHD - 7 veier til ny forståelse*. Cappelen Damm.
- Lexow, M. (2019). *Montessori - seks grunnleggende prinsipper i Montessoripedagogikken*. Montessoriforlaget.
- Lillard, A. S. (2019, April, 26). *Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform*. Hentet fra Educ Psychol Rev 31, 939–965: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Lillard, P. P. (1976). *Montessoripedagogikken i vår tid*. (E. Mazetti-Nissen, Overs.) Schmidts Boktrykkeri AB. (Opprinnelig utgitt 1972).
- Lindgren, P. K. (2014). *Barns sunne selvfølelse - voksnes ansvar*. (I.-J. Sæterdal, Overs.) Pedagogisk forum.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Massie, C. N. (2017). *Helping Children with Attentional Challenges in the Montessori Classroom: Introduction*. Hentet fra eric: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144538.pdf>

- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec5?q=inkludering>
- Meld. St.6. (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Montessori Norge. (2020, Mai, 23). *Læreplan for montessoriskolen 2020*. Hentet fra Montessori Norge: https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/08/Montessori_laereplan_082020-002.pdf
- Montessori Norge. (2022, Oktober, 27). *Montessoripedagogikk*. Hentet fra Montessori Norge: <https://montessorinorge.no/om-montessori/montessoripedagogikk/>
- Montessori Norge. (2023, Mai, 15). *Mer Montessori i den nye læreplanen*. Hentet fra Montessori Norge: <https://montessorinorge.no/mer-montessori-i-den-nye-laereplanen/>
- Montessori, M. (1949). *Barnesinnet*. D. Z. Helgesen Overs. (2006): Montessoriforlaget.
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. THE THEOSOPHICAL PUBLISHING HOUSE.
- Mustafina, A., Amitov, S., & Lai-Chong Ma, J. (2022). *Flere nivåer av faktorer som beskytter mot jevnaldrende avvising hos barn med oppmerksomhetsvikt/hyperaktivitetsforstyrrelse*. Hentet fra SAGE Open , 12 (1): <https://doi.org/10.1177/21582440221082147>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner - Tilfredstillende læringsutbytte for alle elever!* Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015, September, 18). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/atferdsproblemer-og-myten-om-den-inkluderende-skolen/>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). § 1-1. *Formålet med opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Opplæringslova. (1998). § 1-3. *Tilpassa opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringslova. (1998). § 5-1. *Rett til spesialundervisning (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

- Opplæringslova. (1998). § 9 A-2. *Retten til eit trygt og godt skolemiljø (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringslova. (1998). § 9 A-3. *Nulltoleranse og førebyggjande arbeid (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Opplæringslova. (1998). § 9 A-4. *Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Opplæringslova. (1998, Juli, 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Orm, C., Mebostad, M. I., Orm, S., & Løkke, J. A. (2020, September, 15). *Skolefravær og skolevegring hos elever med ADHD: En scoping review*. Hentet fra Psykologi i kommunen: <https://psykisk-kommune.no/skolefravar-og-skolevegring-hos-elever-med-adhd-en-scoping-review/19.160>
- Pickering, J. (2017). *Montessori for Children with Learning Differences*. Hentet fra American Montessori Society: <https://amshq.org/About-Montessori/Montessori-Articles/All-Articles/Montessori-for-Children-with-Learning-Differences>
- Rønhovde, L. I. (2019). *Kan de ikke bare ta seg sammen - Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. Gyldendal akademisk.
- Safaan, N. A., El-Nagar, S. A., & Saleh, A. G. (2017, Februar). *Teachers' Knowledge about Attention Deficit Hyperactivity Disorder among Primary School Children*. Hentet fra American Journal of Nursing Research: <http://pubs.sciepub.com/ajnr/5/2/2/index.html>
- Sele, K. (2014, November, 20). *"White noise" og ADHD*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/white-noise-og-adhd/>
- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2007, Januar, 30). *The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature*. Hentet fra Educational Research: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131880802499803?src=recsys>
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner*. I R. I. Skoglund, & I. Åmot, *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., ss. 18-38). Universitetsforlaget.
- Skaar, K., Viblemo, T. E., & Skaalvik, E. M. (2008). *Se den enkelte - Analyse av elevundersøkelsen*. Hentet fra Oxford Research.
- Stewart, D., Shamdasani, P., & Rook, D. (2007). *Focus Groups - Theory and Practice*. Applied Social Research Methods Series. Voume 20.
- Stray, T., & Stray, I. E. (2018). *Alle elever har behov for å bli forstått - Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv*. I M. Bunting, & I. J. Holth (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (1. utg., ss. 56-76). Cappelen Damm akademisk.

- Supena, A., & Kusmawati, A. P. (2022). *Identification of Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Experiences of Primary School Teacher's Assessment in Inclusive School*. Hentet fra Journal of Social Studies Education Research 13 (2), 55-82: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1355700.pdf>
- Säljö, R. (2019). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Særsten, C. A. (2019). *AD/HD –beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen*. Hentet fra Psykologi i kommunen, nr. 1 (s. 29 - 38): <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2019/ADHD%E2%80%93beskrivelse.pdf>
- Særsten, C. A. (2019, Februar, 09). *AD/HD –beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen*. Hentet fra Psykologi i kommunen, 1/2019 (s. 29 - 38): <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2019/ADHD%E2%80%93beskrivelse.pdf>
- Söderlund, G. (2020). ATT ANPASSA SKOLARBETE OCH UNDERVISNING TILL PERSONER MED ADHD-PROBLEMATIK: “THE MODERATE BRAIN AROUSAL MODEL” - EN MODELL ATT ARBETA EFTER. I B. I. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, & G. Söderlund, *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, Mars, 31). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vereb, R. L., & DiPerna, J. C. (2019, Desember, 22). *Teachers' Knowledge of ADHD, Treatments for ADHD, and Treatment Acceptability: An Initial Investigation*. Hentet fra School Psychology Review, 33:3, 421-428, DOI: 10.1080/02796015.2004.12086259: <https://www-tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/02796015.2004.12086259?src=recsys>
- Wibeck, V. (2012). *Fokusgrupper - Om fokuserande gruppeintervjuer som undersøkingsmetode*. Studentlitteratur (2.utg.).
- Wood, D. B. (1976). *THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING*. Hentet fra Journal of Child Psychology and Psychiatry: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., . . . Aase, H. (2016). *ADHD i Norge - En statusrapport*. Folkehelseinstituttet.

Vedlegg 1: Godkjenning av søknad til NSD



[Meldeskjema](#) / [ADHD-elever i Montessori kontekst](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 897398	Vurderingstype Standard	Dato 14.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
ADHD-elever i Montessori kontekst

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

Prosjektansvarlig
Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Student
Hilde Kaldråstøyl Barane

Prosjektperiode
22.08.2022 - 19.05.2023

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 31.12.2023.

[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.

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

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, skyklagring, 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.

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 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 (spørreskjemaløyper, 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/fyll-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!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Montessoriskole og tilrettelegging for elever med ADHD”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i vårt masterprosjekt som er innen spesialpedagogikk for grunnskoleutdanningen på Høgskulen på Vestlandet. Formålet vårt er å kartlegge hvilke tilrettelegginger lærere på Montessori skole gjør for elever som har en ADHD-diagnose. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å finne metoder for tilrettelegging for elever med ADHD, slik at de skal oppleve mestring i skolehverdagen. Vi opplever at lærere har mange utfordringer med å tilrettelegge for disse elevene i offentlig skole, og vil dermed undersøke om Montessori metoden er bedre egnet til å legge til rette for at elevenes mestring og trivsel. Vår foreløpige problemstilling er: *Hvordan tilrettelegger lærere for ADHD elever, for å få et inkluderende læringsmiljø på Montessori barneskole?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Vi er ansvarlige for forskningsprosjektet, både [redacted] og [redacted]. Vi studerer ved Høgskulen på Vestlandet, [redacted], og vår prosjektveileder er [redacted].

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å gjennomføre et fokusgruppeintervju med 3-4 lærere med Montessori utdanning, som har arbeidet i minst 3 år. Grunnen til dette er at lærere som har arbeidet på en Montessoriskole med elever som har ADHD i minst 3 år, har lengre erfaring og dermed antar vi at de har mer kunnskap om disse elevene og hvordan diagnosen påvirker skolehverdagen deres.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et fokusgruppeintervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du som lærer forstår ADHD diagnosen i Montessoriskolen, hvordan du tilrettelegger undervisningen for disse elevene, både faglig og sosialt. Vi vil også komme inn på hvordan du som lærer opplever at disse elevene føler seg inkludert i læringsmiljøet. Dette intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker som tilhører HVL og vil i etterkant bli lastet opp på HVL sin forskningsserver for oppbevaring. Dine svar i intervjuet blir anonymisert og transkribert elektronisk omgående.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som har tilgang til å opplysningene er studentene [redacted] og [redacted], i tillegg har vår veileder [redacted] tilgang til opplysningene.

Vi sikrer dine opplysninger på HVL sin forskningsserver og dermed vil ingen andre enn oss ha tilgang til disse opplysningene. Du som deltar, vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av vår masteroppgave i HVL Open.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Vi vil beholde datamaterialet til årsslutt 31.12.2023, i tilfelle noe uforutsatt skulle forsinke prosessen. Deretter vil datamaterialet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- [Redacted]
- [Redacted]
- Høgskulen på Vestlandet ved [Redacted]
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Telefon: 55587682.
Mail: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

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

Med vennlig hilsen

[Redacted] (Masterstudent)
[Redacted] (Masterstudent)
[Redacted] (Veileder)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål:

Hvilken faglig bakgrunn har du?

Nøkkelspørsmål:

1. Hvordan forstås ADHD i Montessoriskolen?
2. Hvilken erfaring har du med å arbeide med elever med ADHD?
3. Hvilken betydning har kunnskaper om bakgrunnen til elever før de starter på skolen?
 - a. Eventuelt hvorfor?
4. Hvordan tilrettelegger dere undervisningen for disse elevene, både faglig og sosialt?
5. Hvilke utfordringer opplever dere i tilretteleggingen for disse elevene?
6. Hvordan opplever dere at disse elevene føler seg inkludert i læringsmiljøet?
7. Hvilke fordeler gir Montessoriskolen for elever med ADHD?
 - a. Eventuelt hvorfor?
8. Hvilke utfordringer gir Montessoriskolen for elever med ADHD?
 - a. Eventuelt hvorfor?

Vedlegg 4: Tidligere forskning del 1

Årstall	Forfatter	Tittel	Type litteratur	Database
2015	Doğru, Sunay S. Y.	Efficacy of Montessori Education in Attention Gathering Skill of Children	Forskningsartikkel	ERIC
2017	Massie, Cathrine N.	Helping Children with Attentional Challenges in the Montessori Classroom: Introduction	Forskningsartikkel	ERIC
2017	Pickering, Joyce	Montessori for Children with Learning Differences	Forskningsartikkel	ERIC
2018	Gkeka, Eugenia G.; Gougoudi, Athanasia; Mertsioti, Louisa; Drigas, Athanasios S.	Intervention for ADHD Child using the Montessori Method and ICTs	Litteraturgjennomgang	Oria
2019	Lillard, Angeline S.	Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform	Forskningsrapport	ERIC

Vedlegg 5: Tidligere forskning del 2

Årstall	Forfatter	Tittel	Type litteratur	Database
2019	Ewe, Linda P.	ADHD symptoms and the relationship between teacher and student: A systematic literature review	Litteraturgjennomgang	ERIC
2020	Lauzé, Erin R.	Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Continuing Focus for Educators	Forskningsartikkel	Eric
2020	Söderlund, Göran B.W.	ATT ANPASSA SKOLARBETE OCH UNDERVISNING TILL PERSONER MED ADHD-PROBLEMATIK: "THE MODERATE BRAIN AROUSAL MODEL" - EN MODELL ATT ARBETA EFTER	Bokkapittel	Bok: <i>Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis</i>
2022	Mustafina, Aigul; Amitov, Sultankozha; Lai-Chong Ma, Joyce	Multiple Levels of Factors Protecting Against Peer Rejection in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder	Forskningsartikkel	ERIC

Vedlegg 6: Strukturert oversikt av funn

Struktur av funn					
FS 1		FS 2		FS 3	
Hvilke forutsetninger gir Montessoripedagogikken lærere for å forstå elever med ADHD?		Hvordan tilrettelegger lærere læringsprosessen for elever med ADHD på en Montessoribarneskole?		Hvordan tilrettelegger lærere i en Montessoribarneskole for at elever med ADHD skal oppleve et inkluderende læringsmiljø?	
Hovedtema		Hovedtema		Hovedtema	
ADHD i Montessoripedagogikken		Tilrettelegging		Inkluderende læringsmiljø	
Hovedkategori		Hovedkategori		Hovedkategori	
Behovsidentifisering		Tilrettelegging av læringsprosessen		Sosial inkludering	
Subkategorier		Subkategorier		Subkategorier	
<ul style="list-style-type: none"> • Elevsyn innenfor Montessoripedagogikken • Grunnleggende forutsetninger innen Montessoripedagogikken 		<ul style="list-style-type: none"> • Organisering av opplæringen • Spesialpedagogiske metoder 		<ul style="list-style-type: none"> • Tilhørighet til fellesskapet • Sosiale kompetanse • Positiv utvikling 	
Koder		Koder		Koder	
Positiv holdning	Godt samarbeid Bevegelse Tid Nok voksne Reguleringsstrategier	Små grupper	Valgfrihet	Inkludert i fellesskapet	Vise omsorg for hverandre
Omsorg og hengivenhet		Elev som ressurs	Aktiv læring	Felles tanke	Positiv utvikling
Forståelse og respekt		Individuell tilrettelegging	Mestring	Fremme forskjeller	Ros, ikke ris
Muligheter og fordeler		Variasjon	Motivasjon	Relasjonsbygging	Perspektiv taking
Ekstra innsats		Medvirkning	Bygge selvfølelsen	Tilhørighet	Gode relasjoner
		Øke den sosiale kompetansen	Mål		