



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.:	207
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	31840
----------------------	-------

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:	2
Andre medlemmer i gruppen:	216

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

Læreres erfaringer med å tilrettelegge og skape inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD i skolen

Teachers' experiences with adapting and creating inclusive learning environments for student with ADHD in school

Synne Michalsen Steen og Eline Haugen Fløgstad

Kandidatnummer: 207 og 216

MGUSP550 Spesialpedagogikk 2, emne 2

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Innleveringsdato: 15.05.2023

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

Studiens mål var å undersøke hvordan lærere kan legge til rette og skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Problemstillingen for studien vår er: «Hvordan kan lærere tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?». Ut fra problemstillingen formulerte vi to forskningsspørsmål: «Hvordan reflekterer lærerne rundt et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD» og «Hvordan bruker lærere klasseledelse for å tilrettelegge for elever med ADHD?». Vi valgte en kvalitativ forskningsmetode som resulterte i fire semistrukturerte intervju av lærere som har erfaring på området.

Funnene i studien viser at det er mange utfordringer knyttet til tilretteleggingen av elevene med ADHD i skolen. Likevel kommer lærerne med mange mulige tiltak og refleksjoner. Det samme gjør tidligere forskning og relevant teori. Ulike tiltak som viser seg å være positive i arbeidet med å tilrettelegge for elever med ADHD kan være gjennom to oppgavesett, tydelige beskjeder, dagsplan på tavlen og plassering fremst eller bakerst i klasserommet. Motivasjonsfaktorer i undervisningen viser seg også å være effektiv for å opprettholde konsentrasjonen til en elev med ADHD slik at de klarer å fullføre en påbegynt oppgave.

Andre funn i studien knyttet til tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø viser at dette kan gjøres ved å fokusere på åpenhet, mangfold, relasjoner og inkludering i klasserommet. Dette er ekstra viktig for elever med ADHD for noen av utfordringene de ofte har handler om å bli en del av klassemiljøet. Symptomene som omhandler impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhet/konsentrasjon er utfordringer hos elever med ADHD som ofte står i strid med fokusområdene til et inkluderende læringsmiljø. Det blir derfor avgjørende at læreren klarer å tilrettelegge for at alle i klassen skal oppleve og føle seg som en del av et inkluderende læringsmiljø.

Vi intervjuet fire kontaktlærere der de fikk dele sine erfaringer og resonnement rundt begreper som inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging og klasseledelse. Intervjuene ble transkribert og kodet for å kunne se lærernes erfaringer i tråd med hverandre og

kategorisere datamaterialet etter innhold. Funne i studien er presentert, analysert og drøftet på bakgrunn av tidligere forskning og relevant teori.

Abstract

The aim of the study was to investigate how teachers can facilitate and create inclusive learning environment for students with ADHD. The research question for our study is: "How can teachers facilitate an inclusive learning environment for students with ADHD?". Based on the research question, we formulated two research questions: "How do teachers reflect on an inclusive learning environment for students with ADHD?" and "How do teachers use classroom management to facilitate for students with ADHD?". We chose a qualitative research method that resulted in four semi-structured interviews of teachers with experience in the field.

The findings of the study show that there are many challenges associated with facilitating students with ADHD in school. Nevertheless, teachers offer many possible measures and reflections. The same applies to previous research and relevant theory. Various measures that have proven to be positive in the work of facilitating for students with ADHD include having two sets of tasks, clear instructions, a daily schedule on the whiteboard, and seating in the front or back of the classroom. Motivational factors in teaching also prove to be effective in maintaining the concentration of a student with ADHD so that they finish a task they have started on.

Other findings in the study related to facilitating an inclusive learning environment show that this can be done by focusing on openness, diversity, relationships, and inclusion in the classroom. This is particularly important for students with ADHD as some of the challenges they often face are related to becoming a part of the class environment. Symptoms related to impulsivity, hyperactivity and attention/concentration are challenges for students with ADHD that often conflict with the focus areas of an inclusive learning environment. It is therefore crucial that the teacher can facilitate for everyone in the class to feel like a part of an inclusive learning environment.

We interviewed four class teachers who shared their experiences and reasoning around concepts such as inclusive learning environment, facilitation, and classroom management.

The interviews were transcribed and coded to be able to see the teacher's experiences in line with each other and categorize the data material by content. The findings of the study are presented, analyzed, and discussed based on previous research and relevant theory.

Forord

Etter fem fantastiske, lærerike og utfordrende år som studenter er det både gledelig og litt vemodig at vi nå er ferdig og skal levere masteroppgaven. Vi startet på masteroppgaven høsten 2022 og oppgaven er en del av masterstudiet Grunnskolelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet. Samtidig som vi har skrevet masteroppgaven, har vi arbeidet i skolen og sett hvor viktig lærerens kunnskaper om tilrettelegging for elever med ADHD er. Gjennom masteroppgaven og fem år som lærerstudenter er vi nå så forberedte som vi kan være til å begynne i ny jobb som kontaktlærere.

Vi vil gjerne takke vår veileder, leva Kugninyte-Arlauskiene, som har vært en god støttespiller gjennom hele masteroppgaven. Tusen takk for alle tilbakemeldinger, veiledningstimer og at du alltid har vært tilgjengelig enten vi sitter fast eller trenger motivasjon i arbeidet. Takk til lærerne som stilte opp som informanter i studien og for deres refleksjoner og erfaringer. Vi vil rette en takk til familiene våre som har vært tålmodige, støttet og heiet på oss hele veien. Vi vil også takke alle som bidro med å lese gjennom oppgaven og kom med gode innspill.

Til slutt vil vi også takke våre støttende medstudenter som har gjort studietiden til en spennende og lærerik tid med mange gode minner.

Synne Michalsen Steen

Eline Haugen Fløgstad

Sauda, 15. mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract.....	4
Forord	6
Innholdsfortegnelse	7
1.0 Innledning.....	11
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema.....</i>	<i>11</i>
<i>1.2 Studiens formål og relevans.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	<i>14</i>
<i>1.4 Avgrensning</i>	<i>15</i>
<i>1.5 Begrepsavklaring</i>	<i>16</i>
1.5.1 Oppmerksomhets- og hyperaktivitetsforstyrrelse.....	17
1.5.2 AD - oppmerksomhet og konsentrasjon	17
1.5.3 HD - hyperaktivitet og impulsivitet	18
1.5.4 Inkluderende læringsmiljø	19
1.5.5 Klasseledelse	20
1.5.6 Tilpasset opplæring	21
<i>1.6 Struktur av oppgaven</i>	<i>22</i>
<i>1.7 Rollefordeling.....</i>	<i>23</i>
2.0 Tidligere forskning.....	24
<i>2.1 Relasjoner og sosialt samspill</i>	<i>25</i>
<i>2.2 Lærers tilrettelegginger i klasserommet</i>	<i>27</i>
<i>2.3 Oppsummering</i>	<i>29</i>
3.0 Teoretiske rammeverk.....	30

3.1 Rammeverk	30
3.1.1 Den ordinære opplæringen	31
3.1.2 Spesielle tiltak.....	32
3.2 Læringsteoretisk grunnlag	33
3.2.1 Mestringsforventning for elever med ADHD i skolen	33
3.2.2 Den proksimale utviklingssonen som grunnleggende element i arbeid med elever med ADHD	35
3.2 ADHD-problematikken i den norske skolen.....	37
3.3 Spesialpedagogiske tiltak i skolen	38
3.3.1 Strukturering av skolehverdagen	38
3.3.2 Sosial ferdighetstrening.....	40
3.4 Klasseledelse	41
3.5 Inkluderende læringsmiljø.....	42
4.0 Metode	42
4.1 Hermeneutisk vitenskapsperspektiv i forskningsprosjektet	43
4.2 Kvalitativ forskningsmetode	44
4.2.1 Semistrukturert intervju.....	45
4.2.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	46
4.2.3 Valg av deltakere	47
4.3 Gjennomføring, transkribering og analyse av datamateriale.....	48
4.3.1 Gjennomføring av intervju	49
4.3.2 Transkribering.....	50
4.3.3 Analyse av datamateriale	51
4.4 Kvalitet.....	52
4.4.1 Validitet	52
4.4.2 Reliabilitet.....	53
4.4.3 Generaliserbarhet	55
4.4.4 Vurdering av metode.....	56
4.4.5 Forforståelse.....	57

4.5 Etiske refleksjoner	57
5.0 Funn	58
5.1 Lærers refleksjoner rundt inkludering i klasserommet	59
5.1.1 Refleksjoner rundt begrepet «et inkluderende læringsmiljø»	59
5.1.2 Refleksjoner rundt hvordan læreren legger til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.....	60
5.2 Lærernes resonnement rundt tilrettelegging i klasserommet	62
5.2.1 Resonnement rundt struktureringen av klasserommet	62
5.2.2 Refleksjoner rundt faglig og sosial tilrettelegging.....	65
5.2.3 Vurderinger rundt motiverende faktorer.....	67
5.3 Lærernes refleksjoner rundt klasseledelse	69
5.3.1 Refleksjoner rundt lærernes klasseledelse i klasserommet.....	69
5.3.2 Refleksjoner rundt lærernes undervisningsmetode samt hvordan det påvirker elever med ADHD i klasserommet	71
5.4 Oppsummering	73
6.0 Drøfting	74
6.1 Inkluderende læringsmiljø	74
6.2 Tilrettelegging	79
6.3 Klasseledelse	83
6.4 Oppsummering	87
7.0 Avslutning	89
7.1 Konklusjon	89
7.2 Avsluttende refleksjoner	92
7.3 Videre forskning	94
8.0 Referanseliste	96
9.0 Vedlegg	102

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om læreres erfaringer med å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Skolens mål om inkludering og tilpasset opplæring er konkretisert i St.meld. nr. 6 (2019) og Opplæringsloven (1998, §1-3). Her poengteres det at skolen skal gi muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Samtidig skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §1–3). Tilpasset opplæring er viktig for elever med ADHD på bakgrunn av at de ofte har spesielle behov for å få fullt utbytte av undervisningen. Inkludering handler om at alle elever skal ha tilhørighet i klassen, ta del i fellesskapet og bli anerkjent som en del av mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Trygge læringsmiljøer kan utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne i samarbeid med elevene. Ansatte på skolen har også et ansvar for å fremme helse, trivsel og læring og forebygge mobbing og krenkelser. Utrygghet kan hemme læring, og derfor er det viktig å skape et trygt læringsmiljø for alle elever, inkludert elever med ADHD (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for denne studien er å undersøke hvordan lærere skaper et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Vår interesse for dette temaet kommer blant annet fra våre erfaringer som lærervikarer på ulike skoler og vårt fagvalg i spesialpedagogikk på vår femårige masterutdanning. Vi har også observert at det er en mangel på kunnskap blant lærere om elever med ADHD og hvordan en som lærere kan tilrettelegge undervisningen for disse elevene. Elevundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet (2021) viser at elever generelt på 7.trinn og 10.trinn er mindre motivert for å lære, sammenlignet med de tre siste årene. Det kan tenkes at elever med ADHD utgjør en større andel her på grunn av lite motivasjon og lærelyst er symptomer og utfordringer disse elevene kan oppleve på skolen. Det kan derfor tenkes at kunnskapen blant lærere på feltet burde bli bedre. Til tross for at det allerede er mye forskning på feltet, tror vi at vår studie kan gi en verdifull innsikt i lærerens opplevelser og praksis når det kommer til inkludering av elever med ADHD i skolen. Derfor ønsker vi å utforske dette temaet nærmere i vår masteroppgave.

Selv om elevundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet (2021) viser til at de fleste har et godt læringsmiljø, med høy trivsel, støtte fra lærerne, faglig utfordring og mestring i skolen, er det en større andel som opplever mobbing sammenlignet med året før. Mobbing generelt er mest utbredt hos de yngste elevene på skolen, hvor 10% av elevene på 7.trinn svarer at de har blitt utsatt for mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2021). Siden tallene bare øker, er dette grunn til bekymring for elever med ADHD på bakgrunn av at disse elevene utgjør en sårbar gruppe som lett kan komme i konflikter og misforståelser sammen med medelever. I to nylig publiserte fagartikler med fokus på skolevegring viste det at barn med nevrodiagnoser er spesielt sårbare. I fagartiklene kommer det frem at 40% av barn med skolevegring har autisme eller ADHD. I utvalget var det også 84% som strevde med ufrivillig skolefravær og hevder at skolen er en utrygg plass å være. 56% sier at de blir mobbet på skolen, halvparten av disse sier at det ikke blir satt inn tiltak for å stoppe mobbingen. 40% av utvalget sier de ikke har noen venner på skolen, og halvparten har ikke gode relasjoner til de voksne på skolen. Disse funnene tyder på at elever med ADHD er mer utsatt for mobbeproblematikk, og at en medvirkende årsak til dette kan være at de har dårlig relasjon til de voksne på skolen (ADHD Norge, 2022).

Mediaoppmerksomheten rundt ADHD har vokst de siste årene. Det synes å være en form for normalisering av ADHD i nyhetsbildet. ADHD blir allmenngjort ved at personer blir omtalt i artikler som «har ADHD» eller «med ADHD», gjerne som en del av en større beskrivelse for de aktuelle personene (Isaksen, 2017). Denne mediaoppmerksomheten kan være med på å dempe og normalisere synet på ADHD, noe som kan føre til at det ikke blir sett på som like utfordrende og omfattende som det muligens gjorde før. Likevel kan normaliseringen få frem tabu sider ved ADHD hvor andre også kan kjenne seg igjen i personene i artiklene, og dermed tar mer eierskap til utfordringene sine med ADHD.

Dersom et barn med ADHD går gjennom hele skoleløpet uten å få en likeverdige og tilpasset undervisning, vil dette kunne få store konsekvenser for eleven. Dette kan gjøre at eleven opplever mange nederlag, som igjen kan føre til dårlig motivasjon og selvfølelse. Derfor er tilretteleggingen av undervisningen en avgjørende faktor for å lykkes med ADHD-elever i en læringssituasjon (Ervik et. al., 2009, henvist i Særsten, 2019). Ved å ha gode pedagoger som i

tillegg har god kompetanse om ADHD, kartlegging og tiltak kan det føre til at skolehverdagen til eleven med ADHD blir bedre lagt til rette for både sosialt og faglig. Elevens livskvalitet vil da kunne hevdes betraktelig (Særsten, 2019).

1.2 Studiens formål og relevans

ADHD er en nevrologisk forstyrrelse som kjennetegnes ved at de har vansker knyttet til oppmerksomhet og konsentrasjon på den ene siden og hyperaktivitet og impulsivitet på den andre siden. Det er store individuelle forskjeller hvordan symptomene opptrer hos den enkelte (Rønhovde, 2018, s.41). Rundt 3-5 % av barn og unge har ADHD, som gjør dette til den vanligste psykiske diagnosen blant barn og unge (Gillberg & Rasmussen, 1982; Barkley, 1990, 1997). I en ny studie fra Folkehelseinstituttet (FHI) viser at barn med ADHD gjør det betydelig dårligere på skolen enn sine klassekamerater (Folkehelseinstituttet, 2022).

Karaktersnittet i alle ungdomsskolefagene var også lavere hos elever med ADHD, enn de andre i klassen uten ADHD. Etter ungdomsskolen oppnår elever med ADHD i gjennomsnitt nesten en hel karakter lavere enn jevnaldrende barn uten ADHD. Dette kan skyldes at ADHD ofte opptrer i grupper som generelt sett gjør det dårligere på skolen. Dette kan være gutter, barn født sent på året eller barn med lavt utannede foreldre. Når det gjelder hvilke skolefag som blir sterkest påvirket av ADHD viser studien at barn med ADHD hadde en karakter som lå rundt 0,85 under snittet i matematikk og samfunnsfag. Rundt 0,70 under snittet i norsk og engelsk og omtrent 0,60 under snittet i kroppsøving og kunst og håndverk (Folkehelseinstituttet, 2022). Dette viser tydelig at elever med ADHD ofte har utfordringer på skolen og trenger at læreren gir tilpasset støtte og tettere tilrettelegging slik at disse elevene kan nå sitt fulle potensiale.

De siste årene har det blitt betydelig økning i antall personer som får ADHD. I en undersøkelse gjort av Folkehelseinstituttet, der de undersøkte forekomsten av ADHD hos barn og unge viser det en høy forekomst av ADHD. Over en seksårsperiode fra 2008-2013 ble det registrert 6 954 (3,2%) gutter med ADHD i alderen 6-12 år i NPR, mens det bare ble registrert 2 483 (1,2%) jenter med ADHD. Blant ungdom (13-17 år) var tallene noe høyere hos gutter, 9 407 (5,7%), enn tallene hos jenter 3 719 (2,4%) (Folkehelseinstitutt, 2016). Omkring én av tre barn og unge i alderen 6-17 år med ADHD i Norsk pasientregister var også registrert med andre psykiatriske diagnoser (Ørstavik et al., 2016). Rapporten tar

utgangspunkt i en undersøkelse gjort for over ti år siden, men det vil derfor være grunn til å tro at antallet registrerte tilfeller er lik eller har økt siden den gang.

På bakgrunn av utfordringene elever med ADHD kan oppleve i skolen, mener vi derfor at temaet er relevant for oss som kommende lærere. Vi valgte dette temaet i vår oppgave fordi vi ønsker å forberede oss på å møte elever med ADHD i klasserommet og de ulike utfordringene det kan medføre. Med den nye læreplanen som ble innført i 2020 og i overordnet del er det nå en større vektlegging på at skolen skal legge til rette for at undervisningen skal dekke elevers forutsetninger og behov, inkludert elever med ADHD. I tillegg har et inkluderende læringsmiljø blitt en sentral faktor i arbeidet med å legge til rette for undervisningen for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette betyr derfor at lærere nå har et enda større ansvar for å klare å ivareta rettighetene til elever med ADHD enn de hadde tidligere.

Formålet med studien vår blir derfor å belyse hvordan lærerens tanker og refleksjoner rundt hvordan de legger til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD i klasserommet og på skolen. Studien vil kunne være relevant for lærere og skoleledere som ønsker å utvide sin kunnskap og kompetanse innenfor området med å tilrettelegge undervisningen for elever med ADHD, og hvordan elever med ADHD kan føle seg som en del av et inkluderende læringsmiljø. Studien vil også være av interesse for forskere som ønsker å utvide kunnskapen sin på dette området, og bruke denne oppgaven som inspirasjon til videre forskning.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Elever med ADHD trenger et skolemiljø som er både tilpasset og tilrettelagt behovene deres. Dette vil kunne øke mestringsopplevelsen deres samtidig som det også vil gi elevene mulighet til å tilegne seg mer kunnskap og få et bedre læringsutbytte fra undervisningen. Ved å tilpasse og tilrettelegge både undervisningen og skolemiljøet vil det bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø for elevene ved at det fremmer læring og trivsel. Det handler om å klare å skape et miljø hvor alle elever blir akseptert og mangfoldet blir sett på som en ressurs (Statped, 2022). På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke hvordan lærere kan

tilrettelegge for elever med ADHD og skape et inkluderende læringsmiljø for disse elevene. For å besvare dette spørsmålet vil vi fokusere på lærernes refleksjoner rundt tilretteleggingen for elever med ADHD og deres erfaringer med å bruke klasseledelse. Masteroppgaven har denne overordnede problemstillingen:

Hvordan kan læreren tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?

Vi vil undersøke dette gjennom kvalitative intervjuer med erfarne lærere som har elever med ADHD i klassen. På denne måten vil vi kunne få innsikt i lærernes egne erfaringer og perspektiver på hvordan de kan tilrettelegge for elever med ADHD i skolen. Vi har derfor følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan reflekterer lærerne rundt et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?
2. Hvordan bruker lærere klasseledelse for å tilrettelegge for elever med ADHD?

1.4 Avgrensning

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave, og det krever at vi foretar noen synlige avgrensninger for å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen på en faglig, grundig og innsiktsfull måte. Temaet ADHD er omfattende, og for å sikre en grundig analyse har vi valgt å rette fokuset mot lærernes erfaringer med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Vi har dermed avgrenset studien til å undersøke lærernes perspektiv på dette, og ikke inkludert elevenes egne erfaringer. Dette vil gi oss muligheten til å undersøke tilrettelegging og inkluderende læringsmiljø som avgjørende faktorer for elever med ADHD i skolen. For å sikre en grundig og dyptgående undersøkelse har vi valgt å ha fire informanter som vil delta i et semistrukturert intervju.

Studiens første forskningsspørsmål tar for seg lærernes refleksjoner og erfaringer rundt et inkluderende læringsmiljø. Nilsen (2017) deler inkluderingsbegrepet i tre dimensjoner: Den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglige-kulturelle

dimensjonen. Samspillet mellom dimensjonene er helt avgjørende for at elevene skal få en positiv helhetsopplevelse. I vår oppgave blir fokuset rettet mot den sosiale dimensjonen som omfatter blant annet elementer som sosial deltakelse, egen forståelse og oppfattelse av å bli inkludert, tilhørighet og elevmedvirkning. Siden masteroppgaven vår har et begrenset omfang, vil vi forholde oss til disse elementene i stedet for å dekke alle. Vi er imidlertid åpne for at informantene våre kan utfylle og bidra med flere elementer som de anser som sentrale for å legge til rette og skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.

Det andre forskningsspørsmålet i studien vår retter fokuset mot hvordan lærere bruker klasseledelse for å legge til rette for elever med ADHD i klasserommet. Også dette forskningsspørsmålet omfatter lærernes egne refleksjoner og erfaringer. Klasseledelse er viktig fordi en som lærer får tildelt en lederposisjon som en ikke kan flykte fra. Klasseledelse består i hovedsak av å klare å skape gode betingelser for både den faglige og den sosiale læringen som skjer i skolen. En god klasseleder skal være en lærer som fremstår som en tydelig voksen, men som i tillegg også skal ha gode relasjoner og forhold til elevene sine. Klasseledelse henger også sammen med å skape gode læringsmiljø der elevene blir inkludert i fellesskapet (Nordahl, 2017, s.13). I vår oppgave retter vi fokuset mot denne forståelsen av klasseledelse for å finne ut hvordan lærerens klasseledelse kan hjelpe med å legge til rette for skolehverdagen for elever med ADHD. Som beskrevet tidligere har masteroppgaven vår et begrenset omfang som gjør at vi vil forholde oss til disse elementene ved klasseledelse. Likevel er vi åpne for at informantene kan bidra med flere elementer som de anser som nyttige for å kunne tilrettelegge for elevene med ADHD.

1.5 Begrepsavklaring

I vår studie har vi valgt å bruke fire sentrale begreper som er knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Disse begrepene er valgt på grunn av at de er nødvendige for å både forstå og besvare våre forskningsspørsmål og vår problemstilling. Først vil vi definere ADHD, hvor vi vil gi en beskrivelse av de viktigste kjernesymptomene som er oppmerksomhet, konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet. Videre vil vi definere begrepet inkludering og presentere en forståelse av inkluderende læringsmiljø. Til slutt vil vi definere begrepene klasseledelse og tilpasset opplæring. Vi vil presentere ulike teoretiske

definisjoner av de fire begrepene, samt beskrive hvordan vi tolker og bruker begrepene i vår oppgave. I hvert underkapittel vil vi også beskrive vår forståelse av begrepene og hvordan de relaterer seg til problemstillingen vår. På denne måten vil leseren kunne få en klar forståelse av de sentrale begrepene som brukes i oppgaven og hvordan de er relevante for vår forskning.

1.5.1 Oppmerksomhets- og hyperaktivitetsforstyrrelse

ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) er en samlebetegnelse for atferd som kan føre til negative konsekvenser for læring og funksjon (Befring, Næss, & Tangen, 2020, s. 512). Diagnosen skyldes en ubalanse i hjernekjernen, og kjennetegnes av oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (Rønhovde, 2018, s. 41). ADHD er den vanligste psykiske diagnosen blant barn og unge, med en forekomst på rundt 3-5 prosent (Gillberg & Rasmussen, 1982; Barkley, 1990, 1997).

I denne masteroppgaven er ADHD-begrepet en sentral faktor. Vi vil forholde oss til denne bestemte begrepsforståelsen for å se på symptomene som oppstår ved ADHD: oppmerksomhet og konsentrasjon på den ene siden og hyperaktivitet og impulsivitet på den andre. Disse kjernesymptomene vil vi nå gå nærmere inn på.

1.5.2 AD - oppmerksomhet og konsentrasjon

Ifølge Rønhovde (2018, s. 67) kan begrepet oppmerksomhet deles inn i to: selektiv oppmerksomhet og vedvarende oppmerksomhet. Selektiv oppmerksomhet handler om å få oversikt over totaliteten og velge ut det essensielle, mens vedvarende oppmerksomhet er evnen til å opprettholde oppmerksomheten over tid. Vedvarende oppmerksomhet er forstyrret hos personer med ADHD. Test av vedvarende oppmerksomhet er en viktig del av utredningen av ADHD hos barn. Å konsentrere seg over tid er nødvendig for skolearbeid og sosial interaksjon. Elever med ADHD kan ha vanskeligheter med å opprettholde konsentrasjonen over mer enn 10-15 minutter. Det kan også være utfordrende å huske og organisere skolesaker og å unngå distraksjoner og forstyrrelser som vinduer eller dører. Elever med ADHD kan ha problemer med øyekontakt og oppfattelse av viktige beskjeder

(Haugen & Haugen, 2020). Lærere kan hjelpe elever med ADHD ved å gi ytre struktur og påminnelser.

1.5.3 HD - hyperaktivitet og impulsivitet

Hyperaktivitet og impulsivitet er to av de kjernesymptomene som ofte kjennetegner ADHD-diagnosen. Barn og unge med ADHD har en tendens til å handle impulsivt og uten å tenke på konsekvensene av sine handlinger. Det kan være vanskelig for dem å reflektere over hva som kan skje som følge av en aktivitet, på grunn av at de ofte kun retter fokuset mot det som skjer i øyeblikket og sjelden tenker på fortiden eller fremtiden (Rønhovde, 2018, s. 65). Hyperaktiviteten til barn og ungdom med ADHD kan skape utfordringer når de for eksempel må vente på tur, starte en oppgave uten å ha hørt hele instruksjonen, gjøre «kjedelige» oppgaver først, rope ut svar uten å rekke opp hånden og arbeide mot langsiktige mål (Rønhovde, 2018, s. 65). Det er ofte vanskelig for dem å sitte stille og konsentrere seg, og de kan derfor flytte seg fra sin plass i klasserommet og forstyrre medelevene (Haugen & Haugen, 2020, s. 176). I lek kan misforståelser oppstå som kan føre til at en elev med ADHD reagerer med utagering, og de trenger da hjelp fra en voksen til å komme inn i leken på en positiv måte (Haugen & Haugen, 2020; Rønhovde, 2018).

1.5.4 Inkludering

Vi ønsker å definere begrepet inkludering innledningsvis for å gi leseren innblikk i hvordan vi bruker og forstår begrepet videre i studien. Det er flere som definerer begrepet inkludering og vektlegger forståelsen av begrepet ulikt, derfor ønsker vi å forholde oss til denne bestemte forståelsen av begrepet.

Inkludering er et sentralt utdanningspolitisk prinsipp i skolen og det er både nedfelt i internasjonale erklæringer og konvensjoner i tillegg til nasjonale styringsdokument. Ifølge Haug (2017) handler inkludering om fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Å være en del av et sosialt fellesskap med jevnaldrende der en både kan bidra og ta imot fra fellesskapet vil spille en stor rolle for om en er inkludert eller ikke. Å være inkludert i et fellesskap innebærer også å ha mulighet til å både bli hørt og ha rett til å påvirke sin egen

situasjon. Det skal også gis mulighet til faglig og sosial læring og utvikling for å oppnå et læringsutbytte.

Nilsen (2017) tar utgangspunkt i tre dimensjoner når han forklarer begrepet inkludering. Disse dimensjonene tar for seg ulike og sentrale sider og består av den fysiske og organisatoriske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglige og kulturelle dimensjonen. Den fysiske og organisatoriske dimensjonen ved inkludering retter fokuset mot hvordan opplæringen er organisert og at en trenger en fysisk tilgang for å delta i fellesskapet. Den sosiale dimensjonen ved inkludering retter fokuset mot at alle skal ha en mulighet for å utvikle sosiale relasjoner med andre på sin alder. Den siste dimensjonen ved inkludering, den faglige og kulturelle dimensjonen, handler om alle har tilgang til faglig læring og utvikling som i tillegg gir mening for den enkelte. Dette kan for eksempel være gjennom arbeid i grupper og undervisning gjennom stasjoner.

Nilsen (2017) deler også inkluderingsbegrepet inn i to deler: objektiv og subjektiv side ved inkludering. Den objektive siden ved inkludering tar utgangspunkt i hvordan læringsmiljøet er lagt til rette for gjennom de tre dimensjonenes inkludering. Det handler om den enkeltes skoles evne til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø og dette vil avhenge av handlingsrommet, og hvilke rammer og ressurser de har til rådighet. Det vil også påvirkes av den enkeltes profesjonelle skjønn samt kulturen på den aktuelle skolen. Den subjektive siden ved inkludering handler om den enkeltes opplevelse av læringsmiljøet gjennom de tre dimensjonene av inkludering. Det betyr at selv om læringsmiljøet er lagt til rette for slik at alle kan delta i fellesskapet, betyr det ikke at den enkelte opplever det på denne måten (Statped, 2022).

1.5.4 Inkluderende læringsmiljø

Vi ønsker å definere begrepet inkluderende læringsmiljø innledningsvis for å forholde oss til et bestemt begrep i denne oppgaven. Inkluderende læringsmiljø har blitt et nytt og sentralt begrep i overordnet del av læreplanen. På grunn av at dette er et begrep som ikke har en fast definisjon, men sammensatt av mange faktorer, ønsker vi å forholde oss til denne definisjonen av et inkluderende læringsmiljø: Et inkluderende fellesskap fremmer helse,

trivsel og læring hvor elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved hjelp av tydelige og omsorgsfulle voksne, kan det i samarbeid med elevene utvikle et trygt læringsmiljø. De ansatte på skolen, de foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser.

I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal derfor mangfoldet anerkjennes og verdsettes som en ressurs. Det påpekes at et raust og støttende læringsmiljø danner grunnlaget for en positiv kultur, der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Befring, Næss & Tangen, 2020, s. 188).

Elevmedvirkning må prege skolens praksis, fordi elevene skal medvirke i læringsfellesskapet. Vennskap skaper tilhørighet i en klasse og når vi blir anerkjent av andre er det lettere å stole på seg selv. Åpenhet om sine tanker og erfaringer er viktig når elevene lærer i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det understrekes også at skolen skal stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tiltro til egen mestring. (Befring, Næss & Tangen, 2020, s. 188). Videre i studien vil vi gi en mer detaljert og teoretisk forståelse av begrepet og hvordan vi bruker inkluderingsbegrepet i forbindelse med drøftingskapittelet til funnene i studien.

1.5.5 Klasseledelse

Begrepet klasseledelse vil også bli beskrevet senere i oppgaven, men for å gi en forståelse av begrepet og hvordan det blir brukt i studien vil vi også definere det innledningsvis. Begrepet klasseledelse kan tolkes på flere ulike måter, vi ønsker å bruke klasseledelse på følgende måte: Klasseledelse handler om at læreren skal skape gode betingelser for den faglige og sosiale læringen til elevene i skolen. Klasseledelse kan ifølge Nordahl (2017, s. 13) defineres og forstås ved hjelp av tre ulike hovedelementer: lærernes evne til å skape positive klima eller læringsmiljø, lærerens evne til å oppnå og opprettholde arbeidsro og lærerens evne til å motivere elevene til å yte innsats. God klasseledelse handler om å få elevene til å føle seg sett, hørt og respektert i klasserommet. Klasselederen skal også fremme demokratiske prosesser og innebærer ikke at læreren skal være autoritær. Den demokratiske forpliktelsen

læreren har handler om å klare å ta hensyn til elevenes ønsker samt behov (Ford & Andersen, 2008, henvist i Nordahl, 2017, s. 15).

Riktig klasseledelse kan være avgjørende for elevenes læring gjennom å skape gode relasjoner til elevene og utvikle og overholde regler (Nordahl, 2017, s. 17). Lærere har et bredt ansvar og oppgaver som leder. Blant annet å skape trygghet og oversikt for elevene gjennom rammer og struktur. Læreren skal også skape trygge relasjoner gjennom bygging av gruppens fellesnormer og kultur. Samarbeidet mellom elever og lærer for å sikre mestring og progresjon i elevenes faglige og sosiale læring er viktig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet er at elevene skal oppleve tilhørighet i fellesskapet hvor læreren fremstår som både tydelig, varm og samarbeider med elevene (Kunnskapsdirektoratet, 2020).

1.5.6 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring vil vi beskrive nærmere under 3.1 som tar for seg rammeverk i studien. Tilpasset opplæring kan være et vidt begrep, og derfor ønsker vi å holde oss til denne beskrivelsen av tilpasset opplæring: Tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen som passer elevens forutsetninger og behov. Dette gjelder både i grunnskolen og på videregående skole. Jensen (henvist i Lyngsnes & Rismark, 2014) hevder at tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole der lærerne legger til rette for, og bidrar til, at alle elevene lærer og utvikler sitt potensial gjennom å være deltakere i læringsfellesskapet. Dette kan tilrettelegges gjennom å ha varierte undervisningsformer, læringsaktiviteter og læringsarenaer. En slik variasjon kan være med på å sikre at elevene får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Undervisningen skal både tilpasses for fag, fagstoff, alderstrinn og utviklingsnivået til elevene (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 24). Å involvere elevene i vurderinger og valg kan være med å fremme elevmedvirkning som bidrar til læring. Variasjon og tilpasninger skal skje gjennom mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring innebærer å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og hvordan de lærer best i forhold til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Individperspektivet i tilpasset opplæring legger vekt på

individualisert undervisning som er basert på elevenes behov og forutsetninger, mens systemperspektivet tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet som relasjoner og læringsmiljø (Overland, 2015, s. 2).

1.6 Struktur av oppgaven

I dette delkapitlet skal vi presentere hvordan denne masteroppgaven er strukturert. Oppgaven starter med en innledningsdel som gjør rede for valg av tema, studiens formål og relevans, studiens problemstilling og forskningsspørsmål, begrepsavklaring og rollefordelingen gjennom studiens prosess. I teorikapittelet presenteres tidligere forskning på feltet og det teoretiske grunnlaget for studien. Kapitlet om tidligere forskning er delt inn i to deler: relasjoner og sosialt samspill, og lærerens tilrettelegginger i klasserommet. Det teoretiske rammeverket tar for seg rammeverk, læringsteoretisk grunnlag, spesialpedagogiske tiltak i skolen, klasseledelse og inkluderende læringsmiljø. I læringsteoretisk grunnlag presenterer vi Bandura sin teori om mestringsforventning og Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk danner hovedgrunnlaget til drøftingen senere i oppgaven.

I kapittel fire skal vi gjennomgå det metodiske grunnlaget for studien. Kapitlet er delt inn i seks underkapitler, som omhandler oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, kvalitativ forskningsmetode, valg av deltakere, gjennomføring av intervju, oppgavens kvalitet og etiske refleksjoner. Videre, i kapittel fem, vil vi presentere relevant datamateriale som er samlet inn gjennom intervjuene. Det som presenteres i kapitlet tar utgangspunkt i intervjuguiden tilhørende denne studien. Kapitlet er delt inn i fire underkapitler om læreres refleksjoner rundt inkludering i klasserommet for elever med ADHD, lærernes resonnement rundt tilrettelegging i klasserommet, læreres refleksjoner rundt klasseledelse i undervisningen for elever med ADHD, samt en oppsummering av funnene i studien.

I drøftingskapittelet, kapittel seks, skal vi drøfte datamaterialet i lys av tidligere forskning og relevant teoretisk rammeverk. Her vil våre refleksjoner og tolkninger trekkes inn for å vise til problemstillingen. Kapitlet består av de fire underkapitlene inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging, klasseledelse samt en oppsummering av drøftingen. Vi vil presentere

drøftingen ut fra et system bestående av tre deler: generell informasjon, gjennomføring i praksis og lærerens rolle. Dette vil gjøre det mer oversiktlig for leseren.

I det siste kapitlet, avslutningskapitlet, vil vi trekke sammen trådene og sammenfatte funnene som er gjort i studien. Vi vil først konkludere med et svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen vår og sette et punktum for vår studie. Deretter vil vi presentere avsluttende refleksjoner og til slutt reflekterer vi over videre forskning på feltet.

1.7 Rollefordeling

Da vi er to forskere som skriver denne oppgaven sammen, vil det være nødvendig å vise til hvilken rollefordeling vi har hatt gjennom prosessen. Fra studiene har vi erfaring med å samarbeide på arbeidskrav og eksamener. God kommunikasjon gjennom prosessen er et viktig verktøy som vi har nyttet oss mye av. Dermed kunne vi tydelig kommunisere gjennom hele oppgaven som vi ser på som en fordel ved at vi kan avdekke misforståelse som kunne ha dukket opp underveis i prosessen. Vi har også kommunisert hvordan vi skulle fordele arbeidet og hvilke forventninger vi har i forhold til hverandre.

Arbeidet har vi fordelt så rettferdig som mulig. Teoretisk rammeverk delte vi opp og skrev hver for oss. På forhånd fordelte vi arbeidet slik at vi fikk en oversikt og ikke skrev om det samme. Metodekapitlet ble også fordelt for å gjøre det mer effektivt ved at vi skrev mer på kortere tidsrom. Resten av oppgaven har vi skrevet sammen, hvor vi har vært samstemte om hva vi skulle skrive gjennom hele prosessen.

Ved gjennomføring av intervjuene var vi begge til stede under alle intervjuene. Vi fordelte det slik at en hadde hovedansvar for å stille spørsmål, mens den andre hjalp til med eventuelle oppfølgingsspørsmål og lydopptaker. Fordelingen av hovedansvaret delte vi slik at hver av oss hadde hovedansvar på to av intervjuene hver. Det samme gjorde vi med transkriberingen, hvor vi fordelte vi mellom oss slik at vi transkriberte to intervjuer hver. Dette var nødvendig for å være mer effektive, slik at vi kunne begynne å skrive så fort som mulig. Når vi skulle analysere datamaterialet tok vi utgangspunkt i de samme intervjuene som hver av oss hadde transkribert tidligere. Da hadde vi informasjonen friskt i minnet som gjorde det enklere å relatere til hvilken tematikk datamaterialet kunne passe under.

Det kan by på utfordringer når en er to som skal skrive en masteroppgave sammen. Siden kommunikasjonen var tydelig, ser vi det bare på som en fordel å skrive to sammen. Dermed kan vi alltid diskutere eller spørre hverandre om ting vi lurer på. Dette gjør at vi har stilt kritiske spørsmål til hverandre undervegs i prosessen. Vi har vært trygge på hverandre og kjenner hverandres arbeidsmåter. Samarbeidet gir oss mulighet til å dobbeltsjekke hverandres arbeid og kvalitetssikre det vi skriver. Oppgaven blir mer gjennomtenkt, og vi har vært to om å analysere, tolke og konkludere.

2.0 Tidligere forskning

Ved å lese relevant forskning på området vil en kunne utvikle seg fra novise til forsker. Gjennom å studere forskningen til andre kan en lære konvensjonene for akademisk skriving, samtidig som en systematiserer og kritiserer andre sin forskning. Dette gir også mulighet for å videre produsere sin egen kunnskap der en utvikler en forskeridentitet og inntar en posisjon i feltet (Pickering, Grignon, Steven, Guitart & Byrne, henvist i Krumsvik, 2019, s. 99). Gjennom en slik prosess får en også en unik innsikt i kunnskapsstatusen på sitt forskningsfelt (Krumsvik, 2019, s. 99).

Dette kapitlet vil basere seg på fagfellevurderte artikler og studier som tar for seg elever med ADHD i skolen, samt hvordan læreren kan tilrettelegge for og skape et inkluderende læringsmiljø for disse elevene. Databasesøket ble gjennomført i disse elektroniske databasene: ERIC, Oria, Utdanningsforskning og Idunn. I tillegg til dette gjorde vi også manuelle søk i referanselistene til den relevante litteraturen som tok opp samme metodikk. Søkene ble begrenset til litteratur som er publisert i perioden 2010-2022 for å få et realistisk bilde av den nyeste forskningen på området. Vi ønsket å få med mest mulig relevante studier som også er gjeldende i dag og derfor ble vi enige om å begrense perioden til denne tidsrammen. Kjernebegrepene i søkeordene var følgende: ADHD, skole, relasjonskompetanse og inkludering. Videre spisset vi begrepene mot tilrettelegging, tiltak, lærer og inkluderende læringsmiljø. Begrepet ADHD i kombinasjon med de andre begrepene. Begrepene ble bestemt ut fra problemstillingen vår samt forskningsspørsmålene vi utarbeidet på forhånd. Resultatet av søkene ga mange funn, men flere av funnene var ikke

relevante for vår oppgave. Vi leste gjennom sammendrag, introduksjoner og konklusjoner, og valgte tolv artikler lest i fulltekst. Ni av disse ble valgt ut som de mest relevante for vår oppgave samtidig som de også oppfylte inkluderingskriteriene.

For å presentere funnene fra tidligere forskning på en mer strukturert måte vil vi dele de inn i to temaer som henholdsvis omhandler relasjoner og sosialt samspill og lærerens tilrettelegginger i klasserommet. Vi har valgt å dele det inn på denne måten for å få og gi en bedre oversikt over artiklene som tar for seg de samme temaene. På denne måten kan en også lettere se forskningsartiklene i sammenheng med hverandre. Temaene er også valgt ut fra og har sammenheng med forskningsspørsmålene og problemstillingen i studien vår.

2.1 Relasjoner og sosialt samspill

Noe av atferden til barn og unge i sosiale handlinger kommer til uttrykk i form av kontakt, vennskap, tilhørighet, trygghet og anerkjennelse. For å klare å oppnå dette må en både kunne tilpasse seg ulike situasjoner og kunne påvirke andre. Dette gjør en gjennom å bruke sine sosiale ferdigheter (Ogden, 2022, s. 208). Barn og ungdom med ADHD viser et bredt spekter av problematferd, som for eksempel uoppmerksomhet, stahet, tendenser til å være høylytte og ufølsomme (Nijmeijer et al., 2008 henvist i Shillingford & Theodore, 2013). De har også utfordringer med å regulere følelsene og atferden sin (Kats-Gold, Besser & Priel, 2007 henvist i Shillingford & Theodore, 2013). I den kvantitative studien til Kats-Gold, Besser, & Priel (2007) som ble gjennomført på 111 israelske gutter kommer det frem at de som har risiko for å få ADHD har utfordringer med å tolke og gjenkjenne ulike følelser hos andre personer. Å kunne tolke og gjenkjenne disse følelsene hos andre er viktig i de sosiale forholdene mellom mennesker. Disse egenskapene kan derfor føre til at disse barna kan få sosiale vansker og at de har færre vennskap enn jevnaldrende (Barkley, 2006; Brehaut, Miller, Raina & McGrail, 2003 henvist i Shillingford-Butler & Theodore, 2013).

Flere studier (Nordenbro; Larsen; Tiftikci; Wendt & Østergaard, 2008, henvist i Ewe, 2019) understreker i den kvantitative litteraturstudien at relasjonskompetansen til læreren er avgjørende for elevers læring i skolen. Lærerens kunnskap om hvordan ens relasjoner til elevene påvirker elevenes atferd og læring er sentralt for å skape læring. Elevenes prestasjoner vil øke ved å skape gode og trygge relasjoner som gjerne også er basert på

gjensidig tillit, forståelse og respekt (Camp, 2001, henvist i Ewe, 2019). Et annet funn i studien er at elever med ADHD generelt føler seg mindre nær læreren enn jevnaldrende som ikke har ADHD. Dette stemmer også overens med oppfatningen til lærerne. Dette kan føre til at læreren føler mindre nærhet, mindre samarbeid og opplever flere konflikter med elevene med ADHD enn til andre elever. Litteraturstudien poengterer også at om relasjonene uteblir mellom lærer og elev kan det føre til blant annet skolesvikt og utstøtning og avvisninger fra medelever. Dette kan igjen føre til lav selvtillit og ensomhet blant elevene (Ewe, 2019).

I studien til Rogers (2015) viser også funnene at det er viktige ulikheter mellom barn med ADHD-symptomer og barn uten ADHD-symptomer. Elevene med ADHD følte både en lavere relasjon og samarbeid til læreren sin enn sine medelever uten ADHD. Lærerne hevdet også at de hadde en mindre relasjon til elevene med ADHD og at de synes det var vanskeligere å samarbeide med disse elevene. Studien antyder derfor at både lærere og elevene selv oppfatter lærer-elev relasjonen som svakt noe som studien hevder at kan gjøre at disse elevene risikerer å ikke prestere like godt som medelevene uten ADHD. Studiens funn viser også at elever med ADHD assosierer lav relasjon til læreren med en mindre indre motivasjon for læring noe som kan føre til at elevene blir mindre interessert og engasjert i arbeidet på skolen.

Nyere forskning (Gallo et al., 2022) hevder at skolekonteksten er kompleks og at en bør betrakte hele den flerdimensjonale virkeligheten som elevene i skolen blir utsatt for. Det poengteres derfor i deres studie at læreren hele tiden bør rette fokuset mot fellesskapet i klassen i stedet for hver enkelt elev. Studien viser også at relasjonen mellom læreren og elevene er komplementære til lærerens bruk av ulike strukturerte mål for klasserommet. Studien antyder at et støttende miljø i klasserommet, enten det gjelder positive og sosiale relasjoner eller motiverende faktorer, bidrar til å bedre elevenes atferd i klasserommet samtidig som elevene også vil prestere bedre på skolen. Elever som føler en kombinasjon av gode relasjoner til læreren og mestring på skolen vil mest sannsynlig vise bedre atferd i klasserommet som igjen kan føre til et mer positivt og inkluderende læringsmiljø for elevene.

2.2 Lærerenes tilrettelegginger i klasserommet

I et pilotprosjekt som ble gjennomført i Norge av Snildal og Torgunrud (2013) diskuteres det om det er «sammenheng mellom lærerens kunnskapsnivå om ADHD, holdningen deres til elevene og hvilke tiltak som iverksettes for å hjelpe elevene». Ved å klare å tidlig identifisere vanskene til elevene vil kunne øke mulighetene for å iverksette spesifikke tiltak og kan også hindre at elevene vil utvikle sekundære vansker. Snildal og Torgunrud (2013) mener derfor at en må jobbe med å øke kunnskapsnivået til lærerne om hvilke kjerneområder som vanskeliggjør skolehverdagen for elevene med ADHD og at på denne måten jobbe videre med å iverksette tiltak på selve grunnproblematikken i stedet for å fokusere på de sekundære vanskene. Dette kan for eksempel handle om hvordan en skal kunne legge til rette for oppgaveløsning for elever som har nedsatt oppmerksomhet, fremfor å rette fokuset på hvordan en skal unngå at elevene med ADHD forstyrrer medelevene sine.

I flere artikler understrekes det viktigheten med læreren og hvordan undervisningsmetoden er med å påvirke elevenes læring i flere av artiklene (Faldet & Nordahl, 2017; Haug, 2017; Særsten, 2019; Wilkes-Gillian, Bundy, Cordier, Lincoln & Chen; Shillingford-Butler & Theodore 2013). Dersom et barn med ADHD ikke får en likeverdig og tilpasset opplæring i skolen vil det kunne få konsekvenser for eleven. Elever med en ADHD vil trenge at læreren er en god og viktig støttespiller, samtidig som en også skal være en trygghet for elevene som trenger noen å støtte seg på i utfordrende situasjoner (Wilkes-Gillian, Bundy, Cordier, Lincoln & Chen, 2016). Faldet og Nordahl (2017) peker også på at årsaken til flere individuelle problemer i skolen er innholdet læreren velger i den ordinære undervisningen samt relasjonene mellom lærer og elev. Dette har et bredt empirisk grunnlag, som igjen viser klar sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen samt hvordan elevene lærer og utvikles (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard; Marzano; Hattie, henvist i Faldet & Nordahl, 2017). For eksempel blir atferdsproblemer, som er et av symptomene på ADHD, ikke bare sett på som et individuelt problem, men også som en konsekvens av for utfordrende ordinær pedagogisk praksis. Det understrekes derfor viktigheten av at søkelyset bør være mot læringsmiljøet i skolen og på selve undervisningen, og ikke mot eleven som har ADHD (Faldet & Nordahl, 2017). Dette får også støtte fra Særsten (2017) som også tar opp læreren og undervisningsmetoden som viktige og sentrale faktorer. Hun understreker

også viktigheten ved å planlegge undervisningen nøye, slik at eleven kan lykkes i de forskjellige lærings situasjonene.

DuPaul, Eckert og Vilaro (2012, s. 409) hevder at skolebaserte tiltak er kortsiktige, men at de likevel er godt egnet og bør tas i bruk tidligst mulig for å hjelpe elevene med ADHD. I sin metaanalyse fra 1996-2010 kom det frem at *akademiske tiltak*, som bruk av læringspartner og hjelpemidler, *atferdskontroll*, som bruk av forsterkninger, og *kognitive atferd*, som å utvikle ferdigheter og finne strategier for selvkontroll og selvregulering, hadde moderat til stor effekt på disse elevene. *Atferdskontroll*, altså bruk av forsterkninger, blir spesielt trukket frem som svært effektiv ved forbedring av atferden til elevene med ADHD i klasserommet og samtidig engasjere elevene i ulike aktiviteter og oppgaver. Dette kommer også til syne i studien til Fosco, Hawk, Rosch og Bubnik (2015, s. 8). Funn gjort i denne studien viser at barn med ADHD presterer bedre på kognitive oppgaver med forsterkning, enn uten forsterkninger. De påpeker også at barn med ADHD har høyere sensitivitet for forsterkninger i forhold til barn som ikke har ADHD. Dette blir også understreket som en effektiv strategi i metaanalysen til Shillingford-Butler og Theodore (2013). Ved å ta i bruk et forsterkningssystem der elevene kan få positive forsterkninger viser seg å være svært effektivt for barn med ADHD. De trekker også frem hvor viktig det er med at elevene får påvirke rammene rundt forsterkningene. Forsterkninger kan være å tegne, spille eller gjøre liknende ting som eleven liker å arbeide med.

Andre tiltak som er skolebaserte som også blir trukket frem i studien til Shillingford-Butler & Theodore (2013) er lærerens struktur og forutsigbarhet. Elever med ADHD har behov for klasserom som er strukturert og en forutsigbar skolehverdag. Dette vil kunne øke konsentrasjonen til disse elevene, fremme en vennlig og hjelpsom atferd samt øke og forbedre det sosiale miljøet med de andre elevene i klassen (Simonsen, Fairbanks, Briesch & Myers, 2006, henvist i Butler & Theodore, 2013). Ved å ha en forutsigbar timeplan og klare rutiner på skolen hevdes det at elevene vet hva som forventes av dem. På bakgrunn av dette bør også regler i klasserommet og på skolen, forventningene til elevene og konsekvenser for ulik atferd være tydelige og bli gjennomgått med jevne mellomrom. Når læreren skal gi beskjeder til elevene bør disse være spesifikke og direkte. Det kan også være nødvendig å

gjenta beskjedene flere ganger da uoppmerksomhet er et kjernesymptom på ADHD (Brock, Bethany & Searls, 2010, henvist i Butler & Theodore, 2013).

Læringsmiljøet til elevene er avgjørende for de faglige resultatene, samt den sosiale utviklingen til elevene. Lærerens kvalifikasjoner blir derfor ifølge Faldet og Nordahl (2017) helt avgjørende for hvordan undervisningens resultat blir da elevens læring påvirkes i størst grad av læreren. I Borgen, Frønes og Raaum (2021) sin studie som sammenligner bruk av ADHD medisiner blant elevkullene før og etter innføringen av PALS-modellen i skolen viser at skolens organisering påvirker ungdommens bruk av ADHD medisiner. Funnene viser at PALS-skolene reduserte bruk av medisiner med 12% for de mellom 14-16 år. Det vil si at skolemiljøet setter varige spor for elevene og ved å sette fokuset på positiv atferd, et støttende læringsmiljø og samhandling vil det hjelpe elevene med ADHD.

2.3 Oppsummering

I dette avsnittet skal vi oppsummere forskningsartiklene som vi nå har presentert fra tidligere forskning. Funnene i relasjoner og sosialt samspill viser blant annet at barn og unge med ADHD viser et bredt spekter av problematferd. Dette kan vises blant annet ved at barnet er uoppmerksomt, sta og kan ha tendenser til å både være hølyytte og ufølsomme med andre. Det kommer også frem i kapittelet at barn som har en risiko for å få ADHD ofte har utfordringer knyttet til å gjenkjenne og tolke følelsene til andre mennesker. Dette er egenskaper som står sentralt for å klare å holde på sosiale forhold og som vil kunne skape sosiale vansker for barn med ADHD. Funn i forskningsartiklene våre viser også at relasjonskompetansen til læreren er helt avgjørende for elever med ADHDs læring i skolen. Ved at læreren har gode relasjoner vil elevene med ADHD både kunne øke prestasjonene sine på skolen og atferden sin. Funnene viser også at elever med ADHD føler seg mindre nær læreren enn medelever, og at dersom læreren ikke bygger eller klarer å bygge gode relasjoner til elevene med ADHD kan det føre til skolesvikt, og at de blir utstøtt og avvist fra sine medelever.

Funnene i lærerens tilrettelegging i klasserommet indikerer at lærerens rolle i valg av undervisningsmetode påvirker elevene med ADHD sin læring i skolen. Om læreren tenker gjennom og planlegger undervisningen godt vil det kunne føre til at disse elevene vil lykkes

på en bedre måte i de ulike læringsssituasjonene. Funn fra forskningsartiklene indikerer også at læreren ikke må sette fokuset mot eleven med ADHD, men mot selve læringsmiljøet i klasserommet. Det kommer også frem at det bør fokuseres på skolebaserte tiltak, men at de fungerer på en kortsiktig plan. De bør uansett tas i bruk og er godt egnet for elevene med ADHD. Bruk av forsterkninger på elever med ADHD for å både engasjere disse elevene i ulike oppgaver og forbedre atferden i klasserommet er et annet tiltak som blir trukket frem i forskningsartiklene. Det hevdes også at barn med ADHD responderer bedre på forsterkninger enn andre barn. I tillegg til forsterkninger er lærerens struktur og forutsigbarhet faktorer som kan øke både konsentrasjon og atferd hos elever med ADHD. Forskningsartiklene trekker også frem læringsmiljøet til elever med ADHD som avgjørende for at disse elevene skal kunne utvikles både faglig og sosialt.

3.0 Teoretiske rammeverk

I denne delen vil vi redegjør for studiens teorigrunnlag, som i tillegg til tidligere forskning gjør seg gjeldene i forbindelse med drøfting av studiens funn. I første kapittel skal vi gjøre rede for ulike rammeverk som vi mener er relevante i arbeidet med å tilrettelegge for elever med ADHD. Videre belyses teorien til Bandura (1997) om mestringsforventning, og Vygotskij (1978) sin sosiokulturelle læringsteori med vekt på den nærmeste utviklingssonen. Avslutningsvis vil vi også legge frem ADHD-problematikken i den norske skolen, ulike spesialpedagogiske tiltak en gjør i skolen gjennom strukturering av klasserommet, sosial ferdighetstrening samt klasseledelse og til slutt går vi inn på inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.

3.1 Rammeverk

I dette avsnittet skal vi presentere de rammeverkene som er grunnleggende for oppgaven. De grunnleggende rammeverkene er § 9a som omhandler læringsmiljøet på skolen, § 1-3 om tilpasset opplæring, § 1-4 som tar for seg tidlig innsats samt § 5-1 som er rett til spesialundervisning. For å presentere dette vil vi først ta for oss den ordinære opplæringen som innebærer læringsmiljøet på skolen og tilpasset opplæring. Deretter vil vi gå videre inn på spesielle tiltak om tidlig innsats og rett til spesialundervisning.

3.1.1 Den ordinære opplæringen

I Opplæringsloven legges det vekt på at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998, § 9A–2). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) vil et raust og støttende læringsmiljø være grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er spesielt viktig for elever med ADHD fordi de kan ha samspillvansker som kan føre til at eleven ikke blir inkludert i det sosiale fellesskapet, og har behov for struktur og faste rutiner for å skape trygghet hos eleven (Rønhovde, 2018). Hvis elevene føler seg utrygge, kan det hemme læringen. Derfor er det viktig at trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av voksne som er tydelige og omsorgsfulle, i et samarbeid med elevene. For å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal også mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæringsloven presiserer at “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...” (Opplæringslova, 1998, § 1–3). I overordnet del står det at tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I klasserommet kan dette bety å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsaktiviteter og læringsarenaer slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). I opplæringen til elever med ADHD er det ofte utfordringer knyttet til konsentrasjon, oppmerksomhet, uro og hyperaktivitet i kroppen og impulsivitet som gjør at de har et mer utfordrende utgangspunkt for å lære og tilegne seg ny kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). Derfor er tilpasset opplæring desto viktigere faktor for elever med ADHD fordi disse elevene kan være avhengige av at læreren tilpasser undervisningen etter deres forutsetninger og behov. For elevene med ADHD er ofte forutsetningene og behovet større enn hos andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2022).

3.1.2 Spesielle tiltak

I 2019 kom St.meld. nr. 6: tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Tidlig innsats handler om at en skal tilpasse opplæringen og sette inn tiltak med en gang en elev har behov for tilrettelegging. Lærerens oppgave med å både klare å kartlegge behovet til elevene og å sette inn tiltak på bakgrunn av kartleggingen er derfor viktig (Meld. St. 6, (2019-2020)). I opplæringsloven står det også at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, rekning eller skriving på 1. til 4.trinn, skal få egen intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Tidlig innsats skal imidlertid ikke forstås som en spesialpedagogisk strategi, men som en hjelp som skal rettes mot alle elevene innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Målet er å minske ulikheter i læringsutbyttet og forebygge lærevansker (Vik, 2015, henvist i Haugen & Haugen, 2020).

Tidlig innsats kan forebygge flere lærevansker dersom vanskene avdekkes på et tidlig tidspunkt, og tiltak raskt kan settes inn. Tidlig identifisering av vanskene medfører også økte muligheter til å iverksette spesifikke tiltak tidlig og kan bidra til å hindre utvikling av sekundære vansker (Snildal & Torgunrud, 2013). Halvparten av elever med ADHD har sekundære vansker eller komorbide vansker i form av atferdssvikt, språkproblemer, lærevansker, sviktende sosial kompetanse og søvnforstyrrelser (Grønholt, Garløv, Weidle og Sommerschild, 2015, henvist i Haugen & Haugen, 2020). For elever med ADHD kan uroen og uoppmerksomheten resultere i problemer med innlæring av skolefagene, særlig lese- og matematikkopplæringen (Haugen & Haugen, 2020). Tidlig innsats kan derfor være en avgjørende faktor i opplæringen for elever med ADHD.

Dersom elever ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har de ifølge Opplæringsloven rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5–1). Noen elever har rett på spesialundervisning på grunnlag av at de har særskilte behov som ikke så lett kan dekkes i en vanlig fellestid. Retten til spesialundervisning får elevene når en sakkyndig instans, som Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), har utredet elevenes læringsbehov og konkludert med at for at opplæringstilbudet til eleven skal være forsvarlig har eleven behov for spesialundervisning. Dette kan være i form av timer til

særskilt tilrettelagt undervisning (Engh, 2014). Spesialundervisning er knyttet til fag der eleven ikke har oppnådd et tilfredsstillende læringsutbytte og kan for eksempel være i form av at eleven får tilpassede kompetansemål, hjelp til å bryte ned og sortere informasjon og strukturere skolehverdagen. Det kan også være at eleven skal jobbe ekstra med sosial læring og språk eller får ekstra støtte for å kunne kommunisere (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er de voksne som i sine planer og i sin atferd må tilpasse seg elevenes behov. Forutsetning for godt spesialpedagogisk arbeid er at læreren har gode kunnskaper om ADHD (Utdanningsdirektoratet, 2006).

3.2 Læringsteoretisk grunnlag

I denne delen av teorikapitlet skal vi gå nærmere inn på teoriene om mestringsforventning og den nærmeste utviklingssonen. Læringsteoriene er valgt på grunnlag av at de danner bakteppet for å forstå vår forskning og fordi de er sentrale i vår studie. Bandura sin teori om mestringsforventning handler blant annet om hvor viktig det er at læreren legger til rette for at elevene skal oppleve mestring og at mestring kan påvirke elevene positivt i skolen. Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen er relevant i denne studien på bakgrunn av at den retter fokuset mot læring i samspill med andre, noe elever med ADHD ofte kan oppleve utfordringer rundt. Vi vil bruke disse to læringsteoriene til å besvare den delen av problemstillingen vår som handler om lærernes tilrettelegging av undervisningen for elever med ADHD. Dermed skal vi gjennom beskrivelse av læringsteoriene, hele veien knytte dette opp mot elever med ADHD.

3.2.1 Mestringsforventning for elever med ADHD i skolen

Ifølge Bandura (1997) forklarer atferdsteorien bare deler av læringsprosessen fordi den bare retter fokuset mot ytre forhold, mens det er også nødvendig å legge vekt på både indre og ytre faktorer som er relatert til læring. Forventningene, intensjonene og tankene til den som skal lære vil virke inn på læring. Forskning viser at elever med ADHD ofte har en del utfordringer med blant annet personlig forhold, ytre hendelser, atferd og personens tenkning om seg selv. Disse utfordringene vil ifølge Bandura hele tiden være i interaksjon med hverandre og være avgjørende for å skape sosiale relasjoner med andre mennesker (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56).

Videre mener Bandura at våre tanke- og handlingsmønstre utformes i samspill med andre mennesker og at læring skjer i samspill og gjensidig påvirkning mellom person, situasjon og atferd. Tanke- og handlingsmønstret hos en elev med ADHD kan være påvirket av utfordringer knyttet til blant annet problematferd, som for eksempel uoppmerksomhet, stahet, tendenser til å være høylytte og ufølsomme (Nijmeijer et al., 2008 i Shillingford-Butler & Theodore, 2013). Det kan derfor oppstå utfordringer for disse elevene som er knyttet til sosial interaksjon med andre elever som videre kan påvirke elevene med ADHD sine forutsetninger for læring.

I overordnet del av læreplanen står det blant annet at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). For elever med ADHD kan det ofte i skolesituasjoner være utfordrende å starte på en gitt oppgave, holde seg til oppgaven over tid samt å fullføre det de har startet på. Resultatet av dette er ofte manglende mestringserfaringer som i kombinasjon med sosiale vansker kan føre til et negativt selvbilde (Hoven & Rye, 2004). Dette kan derfor også gå ut over motivasjonen deres og i tillegg føre til mindre lærelyst og tro på egen mestring. Self-efficacy, eller mestringsforventning, handler om hvordan en opplever sin egen evne til å utføre en oppgave. Det omfatter altså individets egen oppfatning rundt sine evner, ikke de faktiske evnene, og hva denne troen om en selv har å si for å starte på og utøve en oppgave (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 57). Vi ønsker å bruke Bandura sin teori om «self-efficacy», for å redegjøre hvor vesentlig det er som lærer å legge til rette for mestring blant elever med ADHD i den praktiske skolehverdagen. Fra et lærerperspektiv kan dette handle om verbale budskap som oppmuntring og tilbakemelding, tidligere suksess på det aktuelle eller lignende området, andre sin suksess med lignende oppgaver og gruppearbeid.

Teorien omfatter altså individets egen oppfatning om sine evner og ikke de faktiske evnene, samtidig hva denne troen om en selv har å si for å starte på og utøve en oppgave (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 57). Bandura (1997) mener at disse forventningene er et sentralt element i individets motivasjon. En person som forventer å mestre en oppgave, vil som regel prestere bedre enn en som ikke har så store forventninger til mestringen. På samme måte vil

en person som har lav forventning til egen mestring prøve å unngå en oppgave, fordi personen ikke har tro på at han eller hun vil mestre oppgaven. Et eksempel på dette er at flere elever har liten tro på egne ferdigheter i faget kroppsøving. Lyngstad (2010, henvist i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 57) har vist hvordan flere elever utvikler ulike «skjuleteknikker» i disse timene for å unngå negative opplevelser for eksempel ved å springe i utkanten av banen i ulike ballspill. Dette viser hvor innflytelsesrike elevenes forventninger til seg selv er i læringsarbeidet. De er avgjørende for hvilke oppgaver de våger å prøve seg på, hvor mye innsats de legger i oppgaven, hva de gjør når de møter motstand, hvor godt de lykkes med oppgaven og hvilke tanker og følelser de utvikler om skolen og skolearbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 57). Bandura (1997) peker på fire hovedforhold til mestringsforventning. Det er for det første *verbale budskap*, for eksempel gjennom oppmuntringer eller tilbakemeldinger fra andre. *Tidligere suksess* på den aktuelle eller en lignende oppgave vil også gi en forventning til å lykkes. *Andres suksess* eller mangel på suksess vil også være med på å gi en pekepinn av betydning for egen forventning til mestring, for eksempel om en venn har fått til noe så er det lettere å ha tro på at en skal klare det selv. Den siste faktoren er *gruppearbeid*. Når elevene arbeider i grupper har de ofte større forventning om mestring enn når de arbeider alene (Olaussen, 2013 henvist i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 57). Mestringserfaringer er den mest sentrale faktoren, og de tre andre faktorene er ifølge Bandura (1997, s. 79) av mindre betydning.

3.2.2 Den proksimale utviklingssonen som grunnleggende element i arbeid med elever med ADHD

Vygotskij (1978) er opphavsmannen til den sosiokulturelle læringsteorien. Teorien hans bygger på at tenkningen og atferden vår blir formet og utøves ved hjelp av de medierende redskapene vi møter i sosiale fellesskap. Vygotskij mente at det viktigste redskapet er det menneskelige språket (Säljö, 2016, kap. 6). Barkley (1997) mener at barn med ADHD har en manglende indre verbal nonverbal tale som gir dem vansker med å ta i bruk tidligere erfaringer og strukturere egen læringsprosess. De får ikke utnyttet sine ressurser fordi de kan, men får det ikke til (Barkley, 1997, referert i Hoven & Rye, 2004). Derfor er det ekstra viktig å hjelpe elever med ADHD slik at de også kan oppnå det læringsutbytte de skal. Vygotskij omtaler en utviklingsprosess som han kaller *den nærmeste utviklingssonen*. Den

handler om hva elevene kan klare på egenhånd, og hva de kan klare å oppnå ved hjelp av et medierende redskap. I den nærmeste utviklingssonen er et medierende redskap ifølge Vygotskij en voksen eller en som er mer kompetent enn eleven (Säljö, 2016, kap. 6). Sett i kontekst har elever med ADHD vansker med å komme i gang, å holde seg til oppgaven, samt fullføre det de har begynt på. Ved å praktisere den nærmeste utviklingssonen ved hjelp av en medierende lærer, kan hjelpe elevene til å komme på rett spor i starten av oppgaven slik at de ikke blir forstyrret av andre faktorer i klasserommet.

I doktorgradsavhandlingen til Santamaria (2009, s. 38 og 39) kom det frem at den sosiokulturelle teorien til Vygotskij kan være et nyttig verktøy å bruke for lærere som ønsker å støtte elever med ADHD. Det kom frem at å bruke denne teorien kan lærerne bidra med å skape et læringsmiljø som støtter og øker elevenes selvtillit, utvikling og mestring. Ved hjelp av sosiokulturell læringsteori kan lærerne bygge på elevenes tidligere kunnskaper, erfaringer, bruke visuelle hjelpemidler og gi støttende tilbakemeldinger. Ifølge studien kan dette bidra til å øke elevens engasjement, samarbeid og oppmerksomhet i klasserommet, som elever med ADHD trenger for å holde oppe konsentrasjonen til å gjennomføre arbeidet (Santamaria, 2009, s. 125-138). Den nærmeste utviklingssonen kan oppnås individuelt, men også gjennom gruppearbeid (Hoven & Rye, 2004) ved at læreren plasserer eleven med ADHD på grupper som har god effekt på hverandre (Sanne & Flaten, 2012). Videre i den nærmeste utviklingssonen er det viktig at læreren hjelper eleven til å få tidlig mestring. Tidlig mestring i oppgaveløsning er spesielt viktig for elever med ADHD for mange er avhengige av mestringsfølelsen for å klare å opprettholde den gode flyten i arbeidet (Hoven & Rye, 2004).

For å oppsummere det læringsteoretiske grunnlaget kan læring oppnås ved hjelp av et godt læringsmiljø, økt motivasjon og bedre mestringstro. En annen avgjørende faktor som understrekes i læringsteoriene er lærerens rolle i klasserommet. Undervisningen kan ifølge læringsteoriene tilrettelegges ved å aktivt oppmuntre og gi tilbakemeldinger til elevene. Dette er særlig viktig for elever med ADHD i skolesammenheng. Elever med ADHD er avhengig av å oppleve mestring samt få en økt mestringstro noe som begge læringsteoriene presiserer. På bakgrunn av dette ønsker vi derfor å bruke læringsteoriene som utgangspunkt i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for elever med ADHD.

3.2 ADHD-problematikken i den norske skolen

De siste tiårene har en sett en økning i antall barn og unge som har fått ADHD (Befring, Næss & Tangen, 2020, s. 512). I Norge ble det registrert 4,3 prosent gutter i alderen 6-17 år, og 1,7 prosent jenter som fikk ADHD i perioden 2008-2013 (Folkehelseinstituttet, 2016, i Befring, Næss & Tangen, 2020, s. 513). Dette kan ha en sammenheng med at ADHD arter seg ofte ulikt for jenter og gutter. Guttene oppleves oftere mer utagerende og hyperaktive, noe som kan gjøre det vanskeligere å fange opp ADHD hos jenter. Dette resulterer også i at jenter ofte får ADHD senere (Rucklidge, 2010; Biederman et al, 2002). ADHD stilles ved en helhetsvurdering og symptomene samt vanskene må komme frem på flere arenaer, for eksempel både på skolen, blant venner og hjemme (Helsedirektoratet, 2020).

Det er godt dokumentert at oppmerksomheten og de tilhørende atferdsproblemene som barn med ADHD opplever påvirker negativt på hvordan de presterer i skolen (Gillberg & Rasmussen, 1982). I Norge har vi sett en positiv utvikling med mer kunnskaper om ADHD enn før. Flere studier viser også at hvis aktive, utadvendte barn faktisk får ivaretatt behovene sine for aktivitet og positive tilbakemeldinger, så klarer de å sette seg mål som de også gjennomfører med god selvdisciplin. Likevel kan ADHD være forstyrrende for læringsmiljøet i klasserommet og mange barn som har ADHD vil kunne ha store utfordringer på skolen. Klasserommets sårbarhet for støy og forstyrrende atferd har gjort at barn med høyt aktivitetsnivå alltid har fremstått som det store skoleproblemet og gis negative merkelapper (Befring, Næss & Tangen, 2020, s. 512).

Som nevnt tidligere vil flere av elevene som har ADHD også utvikle tilleggsvansker, som sekundære vansker eller komorbide vansker (Grønholt, Garløv, Weidle og Sommerschild, 2015, henvist i Haugen & Haugen, 2020). Det er anslått at 65 prosent har tilpasningsvansker, 50 prosent sliter med depresjon, 25 prosent har språkvansker (Befring, Næss & Tangen, 2020, s. 514) og rundt 35 prosent som har ADHD har i tillegg spesifikke lærevansker (Rønhovde, 2018). Det kan være flere grunner til de spesifikke lærevanskene. Lese-, skrive- og matematikkvanskene handler i stor grad om vanskeligheter med å oppfatte og bearbeide

visuelle inntrykk. Begrenset arbeidsminne, knyttet til auditive inntrykk, samt vansker med automatisering og konsentrasjon spiller også en rolle i denne sammenhengen (Moen i Strand, 2009 henviset i Rønhovde, 2018). Det er derimot langt flere enn 35 prosent av elevene som har ADHD som i tillegg har utfordringer på skolen og som gjør det dårligere på skolen enn det evnene og ressursene deres skulle tilsi. Det er derfor en stor gruppe elever med ADHD som egentlig ikke har spesifikke lærevansker, men de klarer ikke å få med seg det de lærer på skolen (Rønhovde, 2018)

I tillegg til spesifikke lærevansker har elever med ADHD også utfordringer med søvnkvaliteten. Dette på grunn av mye uro i kroppen når de sover og tenårene kan bli en særlig utfordrende periode på grunn av dette. Angst og engstelighet kan være sekundærvansker på grunn av symptomene ved ADHD. For eksempel på grunnlag av at de ofte har liten oversikt over eget liv, tilkortkomning, mindre sosial kompetanse enn jevnaldrende og så videre (Rønhovde, 2018).

3.3 Spesialpedagogiske tiltak i skolen

For at alle elever med ADHD skal få de samme mulighetene i skolen er det viktig å legge til rette for elevene ved å gjøre ulike spesialpedagogiske tiltak. I overordet del står det at skolen skal inkludere alle elever og bidra til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Meld.St.6 (2019-2020) står det at «vi skal ha en skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller». For å oppnå dette er det viktig å strukturere skolehverdagen og legge til rette for at disse elevene kan utvikle sosiale ferdigheter.

3.3.1 Strukturering av skolehverdagen

Elever med ADHD har ofte behov for klare regler og en tydelig plan og struktur i skolehverdagen for å redusere forstyrrelser. For eksempel kan visuelle dagsplaner være et effektivt verktøy for å skape en forutsigbar og et trygt læringsmiljø for disse elevene. På denne måten kan læreren hjelpe elevene med ADHD til å opprettholde konsentrasjonen og å holde fokus gjennom hele skoledagen. Dette kan samtidig bidra til å øke både læringen og

trivselen deres på skolen. Dagsplanen bør gjennomgå på morgenen og det er viktig at læreren unngår å avvike for mye fra planen. Hos elever med ADHD kan det også være nyttig å tilpasse reglene dersom de blir for kompliserte å følge (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187). Faste rutiner og stabilitet i form av tid, sted, personer og aktivitet er også viktig for disse elevene. Eleven med ADHD kan ha behov for å vite når ting skal skje, hvor det skal skje, hvem de skal være sammen med og hva som skal skje. En grunnregel er å kun endre en av disse faktorene om gangen (Rønhovde, 2018).

For mange elever med ADHD kan det være vanskelig å skaffe seg oversikt over skolesaker, klær og så videre. For eksempel kan de ofte glemme å ta med seg skolebøkene til skolen. For å kunne hjelpe eleven med dette anbefales det derfor å ha et sett med bøker hjemme og et sett på et fast sted på skolen, for eksempel i en egen hylle. Andre tiltak som kan hjelpe på å holde oversikten er ved å ha fargekoder på bøkene, for eksempel ved at matematikkbøker har rødt trekk og norskbøker har blått trekk (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187). Elever med ADHD har også ofte et behov å oppleve mestringsfølelse for å kunne gjennomføre daglige gjøremål i klasserommet. For at elevene skal oppleve mestringsfølelse bør læreren velge en vanskelighetsgrad på oppgavene der sannsynligheten for å lykkes er stor. Det bør heller ikke gis mer en én oppgave om gangen slik at det er overkommelig for disse elevene. Læreren kan også gi rom for korte pause mellom oppgavene ved behov slik at elevene får klarnet tankene sine (Haugen & Haugen, 2020; Rønhovde, 2018). Hos unge elever kan en bruke et smilefjes eller en stjerne som eleven setter pris på som en positiv forsterkning, i tillegg til ros når elevene lykkes med en oppgave eller skal videre til neste oppgave (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187).

Videre bør alle beskjeder være konkrete og tydelige, samtidig som det bare skal gis en beskjed om gangen (Rønhovde, 2018). Under prosjektarbeid som varer over tid anbefales det å plassere eleven med ADHD på en liten gruppe med rolige elever. Tidsrammene for oppgaver bør tilpasses elevenes evne til å fokusere, for eksempel ved å gi eleven kortere tidsrammer enn de andre elevene dersom eleven har behov for det (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187). For å klare å imøtekomme elevenes behov for bevegelse kan det være nyttig med hyppig stifting av aktiviteter, da elever med ADHD ofte ikke klarer ensidig aktivitet over tid. Dette kan begrunnes med at elever med ADHD har ofte mer

bevegelsestrang enn andre elever. Et annet tiltak som kan hjelpe eleven mot bevegelsestrangen kan være å gi eleven en ting å fikle med for å holde oppe konsentrasjonen. Andre alternativer for å holde på konsentrasjonen til elevene kan være gjennom å høre på musikk gjennom hodetelefoner eller bruke nettbrett eller data. Musikk gjennom hodetelefoner kan bidra til at elevene får stengt ute andre forstyrrelser i klasserommet (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187). Fysiske oppgaver som kan hjelpe for bevegelsestrang kan for eksempel være «førstemann rundt skolen» (Rønhovde, 2018).

Plassering i klasserommet er en sentral del av hvordan elever med ADHD oppfører seg i klasserommet gjennom atferd og konsentrasjon, og det kan være lurt å undersøke hvilken plassering eleven responderer best på. Likevel viser det seg ofte at elever med ADHD bør sitte på fremste rad slik at læreren lettere kan hjelpe eleven med å konsentrere seg. I tillegg bør pulten plasseres bort fra ting som kan avlede oppmerksomheten, som for eksempel ved vindu eller dør. Det kan også være en fordel å plassere rolige elever ved siden av eleven med ADHD (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187). Ved formidling av beskjeder i klasserommet er det viktig å holde øyekontakt med eleven for å sikre at deres oppmerksomhet er rettet mot det som skal formidles (Haugen & Haugen, 2020). Det anbefales også å bruke et enkelt språk slik at elevene med ADHD klarer å følge med og forstår hva som blir sagt (Rønhovde, 2018). På slutten av dagen er det også anbefalt å la eleven med ADHD få litt lenger tid til å pakke sammen tingene sine enn de andre i klassen. Dersom det kan oppstå mye støy og styr på gangen kan det være hensiktsmessig å sende eleven av gårde noen minutter før de andre etter behov (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187).

3.3.2 Sosial ferdighetstrening

Sosial ferdighetstrening er ofte nødvendig for elever med ADHD for å øke sine sosiale ferdigheter. En måte å gjøre dette på er at når læreren kjenner elevene godt kan små grupper tilpasses slik at eleven med ADHD kommer på gruppe med andre elever som har god effekt på hverandre. Undervisning for hele klassen er en annen måte som kan styrke sosial forståelse og ferdighet. En elev med ADHD bør ha én voksen person, som for eksempel læreren, som kjenner eleven godt for jevnlig samtaler, og lære eleven strategier for å håndtere frustrasjon og konflikter. Strategier mot dette kan være at eleven lærer seg å lytte til indre og ytre følelser som kan være triggende. I konflikter kan involvering av en voksen

eller tilbaketrekking av elev med ADHD brukes for å komme seg ut av situasjonen. Det er anbefalt å sette sosiale mål sammen med eleven ved å bruke positive forsterkningssystemer for å nå målene sine (Sanne & Flaten, 2012). Tiltak som være nyttige i sosiale sammenhenger kan være kunnskap om sin egen diagnose og samle barn med samme behov til å trene på sosiale ferdigheter gjennom lek, eventyr, rollespill og høytlesning (Rønhovde, 2018, s. 67).

I friminuttet kan det å gi friere tøyler enn i klasserommet gjøre at eleven kan få ut litt overskuddsenergi, mens for noen elever kan det være behov for en viss struktur. Elever med ADHD som også utagerer trenger ofte hjelp av en voksen til komme inn i lek og aktiviteter for å bidra til å gjøre det på en positiv måte (Haugen & Haugen, 2020; Rønhovde, 2018). Hos eleven med ADHD er det viktig å oppnå umiddelbar positiv konsekvens eller ros når de mestrer faglige oppgaver eller klarer å sitte rolig på stolen sin over et visst tidspunkt.

3.4 Klasseledelse

Lærere har som ansvar å følge skolens prinsipper for opplæringen, derfor er det avgjørende å følge skolens rammevilkår for å ivareta prinsippene. Disse prinsippene som skal ivaretas blir derfor en del av lærerens klasseledelse. Det er gjennom klasseledelse at læreren kan påvirke elevenes innflytelse på klassemiljø og elevenes atferd. Klasseledelse kan sees på to ulike måter - vid og snever. Den vide betydningen inkluderer både den faglige undervisningen og utviklingen av læringsmiljøet på skolen, mens den snevre betydningen rettes mot lærernes styring av elevatferd og takling av uventede situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 264). Utdanningsdirektoratet (2011) beskriver klasseledelse på tilsvarende måte ved å skille mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Strategisk klasseledelse handler om lærerens planlegging, forberedelse og organisering av undervisningen, og de valgene han eller hun gjør for å skape et godt læringsmiljø for elevene. Situasjonsbestemt klasseledelse viser til lærerens daglige og direkte møte med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011, henvist i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 264). For elever med ADHD kan det være nødvendig med ekstra ytre kontroll og innøvde strategier for å hjelpe elevene til å klare å oppfylle forventningene. For å hjelpe disse elevene som klasseleder er det blant annet viktig å klare å forstå elevens situasjon, være tydelig og ekte,

ha disiplin som hjelp til å handle i samsvar med regler, samtidig som en må klare å sette grenser innenfor barnets mestringsområde (Rønhovde, 2018, s. 68)

3.5 Inkluderende læringsmiljø

I overordna del står det at «skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Dette bygger på et raust og støttende læringsmiljø, som er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (kunnskapsdepartementet, 2017). Viktige indikatorer på et godt læringsmiljø er høyt elevengasjement og gode sosiale relasjoner (Hattie, 2009; McCoy & Banks, 2012; Mitchell, 2014; Nordenbo et. al., 2008; Tangen, 2009, henvist i Haug, 2019). Trygge læringsmiljøer kan utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. Føler ikke elevene seg trygge, kan det hemme læring. I arbeidet med et inkluderende læringsmiljø skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Elevmedvirkning er et viktig element i opplæringen, hvor elevene skal medvirke og ta medansvar for i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2017). For elever med ADHD kan det være utfordrende å følge alt som innebærer i et inkluderende læringsmiljø. Dette fordi elever med ADHD har ofte utfordringer med overaktivitet som fikling, rastløshet, motorisk småuro og voldsom prating. De har også vansker med å vente på tur og handler ofte før de tenker (Rønhovde, 2018, s. 69). Dette kan gi utfordringer i klassemiljøet fordi det kan virke forstyrrende for de andre elevene. Det er også utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter blant elever med ADHD hvor de ofte havner i konflikter (Rønhovde, 2018, s. 69) I arbeidet med et inkluderende læringsmiljø blir det derfor spesielt viktig å rette fokuset på i tilretteleggingen av undervisningen og klassemiljøet.

4.0 Metode

Vi vil i dette kapittelet gjøre greie for de metodiske valgene i oppgaven vår samt forarbeid og gjennomføring av forskning og presentasjon av resultater. Begrunnelsene for valgene vil også bli presentert i dette kapittelet. Studien vår er basert på fire intervju av lærere som jobber i grunnskolen der vi har valgt å bruke semistrukturert intervju som metode.

Avslutningsvis vil vi også si noe om kvaliteten på vår studie og til slutt vil vi legge frem våre etiske refleksjoner til forskningsprosjektet.

4.1 Hermeneutisk vitenskapsperspektiv i forskningsprosjektet

I vårt prosjekt hadde vi fokus på lærerens erfaringer rundt elever med ADHD. Dette gjorde at vi ønsket å forholde oss til et hermeneutisk syn for å undersøke og forske på dette. I et hermeneutisk vitenskapssyn er et vitenskapelig perspektiv som beskriver forskerens grunnleggende forståelse hvor man møter verden med forutsetninger i form av tolkning. Det kan være ulike tolkninger av en opplevelse som kan oppfattes på helt ulike måter (Krumsvik, 2019, s. 155). I en forskningskontekst med intervju vil den fortolkende stemmen til forskeren komme tydeligere frem. Forskeren kan avdekke om informantene sier imot seg selv i intervjuet, og tolke dette annerledes enn det som blir sagt (Krumsvik, 2019, s. 177). Vi har derfor valgt å følge et hermeneutisk vitenskapssyn i denne studien, slik at vi kan samle inn datamateriale som er både fortolkende og sensitiv. Begrepet fortolkende forstår vi ved at funnene fra informantene både kan forstås, og tolkes ut ifra våres betraktninger. Informasjonen som informantene vil gi oss, handler om deres liv og erfaringer, hvor noe av informasjonen kan være sårbar som er slik vi forstår begrepet sensitiv på. Disse erfaringene og synspunktene opptrer som forutsetninger for videre fortolkning i undersøkelsen.

Vi skiller mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Et erfaringsnært begrep er et begrep som en aktør, for eksempel en informant, selv kan bruke en naturlig måte å utsi hva han selv eller hans medaktører ser, hører, føler, tenker eller forestiller seg, og som han også uten anstrengelser kan forstå når andre bruker det. De begrepene informantene bruker i sine beskrivelser, er erfaringsnære i denne sammenheng. Et erfaringsfjernt begrep er et begrep som blir brukt av en spesialist av et eller annet slag, når han skal beskrive og forklare den del av verden som hans spesialitet er opptatt av. Teoretiske begreper i samfunnsvitenskapene er erfaringsfjerne i denne sammenheng (Gilje & Grimen, 1995, s. 146-147).

Forforståelse og kontekst er viktig i fortolkningen av meningsfulle fenomener. Et av de viktigste begrepene i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Den peker på koblingen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må

fortolkes i. Den hermeneutiske sirkel omfatter at all fortolkning hele tiden beveger seg mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Gilje & Grimen, 1995, s. 153).

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

I denne masteroppgaven forholder vi oss til et kvalitativt forskningsdesign. Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign på grunn av at vi ønsket å fordype oss i et inkluderende perspektiv i klasserommet når læreren tilrettelegger læringsmiljøet for elever med ADHD. På dette grunnlaget mener vi at et kvalitativt forskningsdesign ville gi oss utdypende svar på vår problemstilling. I kvalitativ forskning studerer forskeren ulike fenomener ved å se på oppfatningen av og handlinger (Krumsvik, 2019; Postholm & Jackobsen, 2018; Brinkmann & Kvale, 2015). Når en skal planlegge og utføre et intervju er de første stegene i en studie viktige og krever en del planlegging. Planleggingsarbeidet er avgjørende for hvor relevante funn vi kan få gjennom intervjuene. Målgruppen for dette forskningsprosjektet er lærere, hvordan de anvender sine erfaringer om ADHD og inkluderende læringsmiljø gjennom tilrettelegging i klasserommet. Siden vi gjennom problemstillingen vår ønsker å få innblikk i informantene sine egne erfaringer, ble det derfor naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode. Dette gir oss også mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål til informantene. I kvalitative studier er det nyttig å samle informasjon i form av intervju, samtale eller observasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). besluttet derfor å bruke en kvalitativ forskningsmetode gjennom semistrukturert intervju.

Som forskere i et kvalitativt forskningsprosjekt er det særlig tre faktorer som er av betydning. Jacobsen & Lien (2015) utpeker faktorene åpenhet, nærhet og relevans. Faktorene er betydelig avgjørende ved at de kommer godt frem i den relasjonen vi som forskere oppnår med intervjuobjektet. Siden vi i vår studie er vi ute etter å høre lærernes opplevde erfaringer, blir derfor relasjonen til intervjuobjektene avgjørende slik at de kjenner en nærhet og tørr å åpne seg ved å fortelle sine ekte erfaringer. Dette vil føre til den tredje

faktoren, relevans, som oppstår i interaksjon med de to andre faktorene. Det første og viktigste vi som forskere må gjøre er å anskaffe en nærhet til intervjuobjektene. Intervjuet skjer på intervjuobjektets premisser, som vil si at det er informanten som bestemmer hva som skal sies og ikke vi som forskere (Jacobsen & Lien, 2015)

4.2.1 Semistrukturert intervju

Vi har valgt å bruke semistrukturert intervju som datakilde, fordi vi tenker at denne type intervju kan være en fordel når vi skulle forsøke å svare på vår problemstilling. Intervjuene vi gjorde delvis er åpne og ustrukturerte slik at det ville være mulig for oss å stille oppfølgings spørsmål. Dette kan gi informantene større mulighet til å reflektere og trekke frem svar med utgangspunkt fra egne erfaringer. Bruk av semistrukturerte intervju vil gi informantene mulighet til å reflektere rundt et fenomen, altså adekvate data som kan bidra til å gi svar på problemstillingen. Ved å anvende denne metoden hadde vi ikke en bestemt mal på hvordan og når spørsmålene i intervjuet ble stilt. Likevel utarbeidet vi en intervjuguide som skulle hjelpe oss å holde oss innenfor tema slik at vi ikke skulle spore av. En mulig utfordring med semistrukturerte intervju kan være at innsamlede data fra hver av informantene kan være for ulike til å bygge tilstrekkelig empiri rundt eventuelle funn. Samtidig kan det også sees som en fordel at informantene har ulike erfaringer rundt det aktuelle temaet. Funnene vil på denne måten dekke et større område samt kunne sees fra ulike perspektiver.

Formålet med intervju er å samle inn relevant data som svarer på forsknings spørsmålene i denne studien. Ifølge Brinkmann og Tangaard (2012, s. 20) gir intervju i kvalitative forskningsdesign mulighet «til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv». Krumsvik (2019) legger frem at intervju kan gjøres på flere ulike måter, og vi skiller mellom tre hovedgrupper for intervju. Det skilles ofte mellom ytterkantene som er strukturert og ustrukturert intervju, mens det mest brukte er semistrukturert intervju som plasseres i midten av strukturert og ustrukturert intervju (Krumsvik, 2019, s. 162-163). En av fordelene ved et semistrukturert forskningsintervju er at det legges til rette for behovet av å følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål, til å følge opp svar en ikke hadde forutsett på forhånd samt å kunne

stille spørsmål som ikke er formulerte på forhånd. En annen fordel er at selve intervjuet blir en slags samtale mellom partene noe som kan gjøre det tryggere for informantene å delta.

4.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

Vi kom frem til tre hovedtemaer som sammen kunne gi oss svar på problemstillingen vår: tilrettelegging, inkludering og klasseledelse. Disse tre områdene ble utgangspunktet i intervjuguiden vår. Vi har tidligere beskrevet at vi ønsket et semistrukturert intervju hvor noen av spørsmålene er satt på forhånd, men at vi i tillegg ønsker å kunne stille spørsmål vi kommer på i situasjonen samt oppfølgingsspørsmål. Når temaene var bestemt, utformet vi spørsmål innenfor hvert tema. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 165) bør spørsmålene være korte og enkle. Intervjuguiden begynner med det Tjora (2021, s. 159) beskriver som oppvarmingsspørsmål. Dette er den første hoveddelen i intervjuguiden vår og spørsmålene her er for å bli kjent med den som blir intervjuet. Dette gjør vi for å opparbeide tillit og fordi det skaper en følelse av beherskelse av situasjonen hos intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 101). I denne delen spør vi blant annet om hvilken erfaring lærerne har med elever med ADHD og hvordan de vil beskrive en elev med ADHD. Denne delen ga oss en bredere forståelse for informantenes erfaringer med ADHD og gjorde det lettere for oss å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis, samt å tolke og analysere datamateriale i etterkant.

Den andre hoveddelen gikk vi inn på begrepet *inkludering* og hva informantene våre la i begrepet *inkluderende læringsmiljø*. Vi ville også undersøke hvordan de arbeidet med å inkludere elevene med ADHD i klassen og hvilke tiltak som gjøres for å inkludere elevene med ADHD i sosiale sammenhenger. Videre gikk vi inn på temaet om tilrettelegging og hvilke metoder informantene bruker for å kunne tilrettelegge for elevene med ADHD i klasserommet. Her valgte vi også å undersøke hvordan skolen bygger samarbeid mellom BUP, PPT og hjemmet.

I det siste punktet i intervjuguiden vår valgte vi å gå inn på klasseledelse. Dette gjorde vi på grunnlag av at lærerens klasseledelse kan ha stor innvirkning på hvordan undervisningen blir lagt opp. Som for øvrig vil være enda mer avgjørende for elever med ADHD, fordi de er mer

avhengige av læreren. Her spurte vi informantene om hva klasseledelse var for dem og om hvordan de tror deres undervisningsmetode og klasseledelse påvirker elevene med ADHD i klasserommet. Vi ønsket også å finne ut om det er forskjell på klasseledelsen til læreren om de underviser i klasser hvor det er elever som har ADHD eller ikke. Avslutningsvis spurte vi om det var noe mer de ønsket å tilføye eller om de hadde noen andre punkter de anså som viktig i ADHD-problematikken.

Spørsmålene i intervjuguiden er lagt opp til at personen vi intervjuer skal kunne dele sine egne erfaringer og sine synspunkter innenfor temaene (Thagaard, 2018, s. 95). Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) poengterer at spørsmålene i intervjuene viser intervjuets *hvordan*. Spørsmålene er ment til å holde samtalen i gang og skal oppmuntre informantene om å drøfte rundt sine erfaringer og opplevelser. På bakgrunn av dette bør en unngå akademisk språk i spørsmålene, samtidig som en skal klare å holde spørsmålene korte og forståelige. Informantene våre er fagpersoner i skolen og har derfor et visst nivå med kompetanse og erfaring på området. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) er forskningsspørsmålene ofte på et teoretisk språk, men spørsmålene i intervjuet bør være på informantens sitt dagligspråk. Det er ønskelig å unngå for mange akademiske begreper som må forklares. Dette for å unngå at informantene svarer det de tror vi ønsker at de skal svare, i stedet for det de faktisk mener om det gitte temaet.

For å kvalitetssikre intervjuguiden og for å utelukke om det var elementer i intervjuguiden som kunne mistolkes, utførte vi intervjuene på to familiemedlemmer som er kjent på området samt hverandre før vi gjorde nødvendige justeringer. Slike intervju er med på å få kontroll på element som er forstyrrende eller som kan tolkes feil (Krumsvik, 2019, s. 131). Ved å gjøre dette kunne vi bruke intervjuguiden slik den var på alle intervjuene våre.

4.2.3 Valg av deltakere

Da vi skulle konstruere utvalget av informanter var det særlig noen kriterier vi valgte å legge vekt på. Et av kravene var at de måtte arbeide i grunnskolen, enten på barnetrinnet eller ungdomstrinnet. For å kunne forske på lærerens tilrettelegginger i klasserommet for elever med ADHD ble det naturlig å ha som et krav at informantene våre måtte ha erfaring med

dette. Det ble naturlig at informantene ble valgt i hovedsak på bakgrunn av at de er kontaktlærere og for at de har kompetanse på området. Kontaktlærere har hele klassen samlet samtidig som det er de som har mest relasjoner til elever med ADHD. Derfor ble fokuset på å velge kontaktlærere i skolen som underviser, og dermed ikke skoleledere eller undervisningsinspektører som ikke underviser til daglig. Det var viktig for oss at informantene kunne gi oss relevant informasjon i forhold til det vi ønsket å finne ut med oppgaven, samt å kunne svare utfyllende på spørsmålene vi stilte. Vi ønsket også både mannlige og kvinnelige lærere, men dette var ikke et prekært kriterium. Utvalget til studien vår består av fire informanter som nevnt i innledningen. Deltakerne består av både lærere som har lang og kort fartids i skolen. Dette var for å få mer utdypende informasjon fra lærere med ulik erfaring. Av utvalget så er det to informanter som har kort erfaring i skolen, og to informanter som har lang erfaring. Tre av fire informanter var kvinner.

For å holde informantene anonyme vil vi kun skoletrinn, kjønn, arbeidserfaring og aldersgruppe være inkludert når vi beskriver informantene. Informantene er fra Vestlandet og fordelt på flere kommuner. Utvalget vårt representerer også begge kjønn. Utvalget vårt er presentert i figur 1.

Informant	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Arbeidserfaring	7 år	23 år	41 år	3 år
Undervisningstrinn	10. trinn	10. klasse	4. klasse	3. klasse
Mann / kvinne	Mann	Kvinne	Kvinne	Kvinne
Alder	28 år	47	62 år	27 år

Tabell 1. Informasjon om informantene.

4.3 Gjennomføring, transkribering og analyse av datamateriale

I dette kapittelet vil vi gå inn på hvordan vi gjennomførte intervjuene samt transkriberingsprosessen. Vi vil også gå inn på hvordan vi analyserte materialet vårt.

4.3.1 Gjennomføring av intervju

Som beskrevet i innledningen valgte vi å benytte oss av fire individuelle intervju for å høre om informantenes ærlige erfaringer og opplevelser. For at ikke informantene skulle bli påvirket av hva andre sa, anså vi det som best å gjennomføre intervjuene én og én. I utgangspunktet å gjennomføre ansikt til ansikt. Informasjonsskriv og intervjuguide (Vedlegg 2 og 3) ble utlevert til informantene i forkant av intervjuet. Vi ønsket ikke å stille noen krav til forberedelse, så dette var informantenes ansvar om de ønsket å forberede i seg i forkant eller ikke. Grunnen til at vi ønsket at informantene skulle få utlevert intervjuguiden på forhånd var for at de da kunne gjøre seg opp noen tanker om temaet på forhånd. Da fikk de mulighet til å tenke gjennom tidligere situasjoner og erfaringer fra undervisningen. Denne forberedelsen mente vi at ville gjøre at intervjuene gikk mer smidig, var effektive og hadde mer presise formuleringer fra informanten.

Vi startet å intervju november 2022. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) er det viktig å være godt forberedt før en gjør intervjuene for å kunne stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene på bakgrunn av at det er en trygg plass for dem (Tjora, 2021, s. 135). Intervjuene ble gjort på rom uten forstyrrelser og vi gikk gjennom informasjonsskrivet med informantene før intervjuene startet. Vi brukte lydopptaker i intervjuene vi gjorde for å sikre at vi fikk med oss alt intervjupersonen svarer samt for å kunne høre gjennom det flere ganger. Det er også mye lettere å fokusere på de vi intervjuet og kommunisere med intervjupersonene samt lettere stille oppfølgingsspørsmål til svarene de kom med når vi bruker lydopptaker (Tjora, 2021, s. 180).

Under intervjuene fordelte vi rollene mellom oss slik at en av oss hadde hovedansvaret og stilte spørsmålene og ledet intervjuet. Dette gjorde vi for at det skulle bli mer ryddig og lettere for informantene å forholde seg til en person. Vi ble enige på forhånd at begge kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. I informasjonsskrivet informerte vi om at avsatt tid til intervjuene var rundt 45 minutter. Dette gjorde vi for å ha god til hver informant slik at de hadde god nok tid til å komme med utfyllende svar. Ved gjennomføringen av intervjuene erfarte vi at informantene med mest erfaring hadde lengre tidsramme enn de med mindre

erfaring. Vi opplevde god flyt i alle intervjuene våre der informantene svarte godt og utfyllende på spørsmålene. Dette kan være på grunn av at vi valgte å la informantene lese gjennom spørsmålene og forberede seg på forhånd.

4.3.2 Transkribering

Når intervjuene skal transkriberes fra muntlig til skriftlig form, ble intervjusamtalene strukturert slik at de var bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform vil det være mye lettere å få en oversikt over det, og selve struktureringen er i seg selv en god begynnelse på analysen. Brinkmann & Tangaard (2012) beskriver transkribering som en slags oversettelse og representasjon av den muntlige og levende interaksjonen til skriftlig format. Transkriberingen er en fortolkningsprosess noe som gjør at intonasjon, ironi, kroppsspråk og tempo ikke vil fremtre på samme måte i utskriften som i selve samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137; 204; 207). Måten en transkriberer på avhenger av hvilket formål studien har og hva det skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Transkriberingen vår startet kort tid etter vi hadde gjennomført intervjuene. Vi anså dette som en fordel da vi enda hadde informasjonen ferskt i minne. Dette trekker også Brinkmann & Tangaard (2012, s.34) frem som en fordel. Om en transkriberer selv får en mulighet til å bli godt kjent med datamaterialet sitt og ofte oppstår det gode ideer til analysen. Tjora (2021, s. 185) mener at det kan være lurt å transkribere mer detaljert enn det en i utgangspunktet tenker på bakgrunn av at en ikke vet om det vil være av betydning i selve analysen.

I vår studie er vi ute etter informantenes erfaringer og synspunkt og vi vil derfor forsøke å bevare meningene i det informantene forteller. Samtidig valgte vi å ikke fokusere på ordrett transkribering for å anonymisere informantene ved at de ikke kan identifiseres via språklig stil. Med dette mener vi gjennom for eksempel dialekt eller talemåter som en gjerne bruker i dagligspråket og som er lett gjenkjennelige. Siden informantene våre var fagpersoner med kunnskap på området som blir diskutert, ble det mest naturlig for oss at det største fokuset var på det tematiske innholdet, og ikke talemåten til informantene. Det var erfaringen til informantene vi ønsket å få frem i denne studien. Ved hjelp av en hermeneutisk tolkning

som vi tidligere har presentert, ville vi tolke dette i beste mening og derfor antok vi at den informasjonen informantene ga, er sann. Fordelen med å ta lydopptak undervegs i transkriberingsprosessen var at vi kunne spole frem og tilbake undervegs for å få med oss all viktig informasjon som ble sagt. Transkriberingen ble skrevet i et eget Word-dokument for hver av informantene.

4.3.3 Analyse av datamateriale

Etter å transkribere alle intervjuene startet arbeidet med å analysere datamaterialet. Selve analysen av de transkriberte intervjuene vil vi gjennomgå i underkapittel 4.4.3. I denne delen av oppgaven vil vi likevel gå gjennom det metodologiske bakgrunnen for hvordan analysen skal foregå. Under arbeidet med analysen kommer hermeneutikken inn i bildet gjennom at vi som forskere allerede har en forutforståelse for emnet, og at vi oppnår ny kunnskap gjennom intervjuene. Ved å transkribere intervjuene er det med på å kondensere datamaterialet og gjøre det mer egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Når en kondenserer transkripsjonene vil en forkorte uttalelsene til informantene, og gjøre lengre avsnitt til korte setninger med mening. Dette gjør en for å kunne skape oversikt i transkripsjonene og identifisere temaer som går igjen. Temaene kan derfor være selve grunnlaget for videre analyse og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Å kode transkriberte intervjuer er en vanlig måte å analysere intervju på i den kvalitative forskningen. En skiller her mellom begrepsstyrt koding og datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Vi har tatt i bruk begrepsstyrt koding i vår studie og kodene ble valgt ut fra litteratursøket i studien samt problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Kategoriene ble valgt ut fra hva som passer å drøfte videre av tematikken.

I vår studie har vi brukt innholdsanalyse der vi som nevnt har valgt ut tre begreper som går igjen i vår problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. Planen vår var å bruke NVivo 20, men vi ble anbefalt å bruke skjema og lage en innholdsanalyse. Analysen gjennomføres med et hermeneutisk preg og startet allerede i intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Videre ble det behandlet i overgangen fra intervju (muntlig form) til transkripsjon. Når vi reduserte transkripsjonen og kun tok med det viktigste videre, hjalp det oss videre i analysen

og temaene kan tolkes i større grad. Dette ble gjennomført ved at vi kodet transkripsjonene og gjorde en tematisk analyse som igjen var basert på kodene våre. For at kodingen vår av datamaterialet vårt skal være relevante var det viktig at det ble tolket på bakgrunn av tematikken i studien samt den relevante teorien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

4.4 Kvalitet

I dette delkapittelet ønsker vi å si noe om kvaliteten på oppgaven vår. Vi vil presentere våre egne kritiske tanker rundt forskningsprosjektet vårt. Dette inkluderer at både metode og utførelse av studien blir sett på med et kritisk blikk. Vi vil også vurdere validitet, reliabiliteten og vurdere metoden herunder, noe som er viktige aspekter i den kvalitative forskningen. Det vil også fortelle noe om studien holder høg kvalitet. På bakgrunn av antallet informanter i studien vår er det ikke behov for å generalisere funnene, men vi håper at de vil kjenne seg igjen i både tema og problemstillinger.

4.4.1 Validitet

Det er en sentral faktor å kunne redegjøre for validiteten og reliabiliteten til oppgaven i alt forskningsarbeid. Med validitet menes det at forskeren må ta ansvar for troverdigheten til sitt eget forskningsarbeid. Dette omhandler hvor gyldige funnene og resultatene i forskningsprosessen er og er derfor et grunnleggende spørsmål om hvorvidt forskningen er gyldig eller ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Enkelt sagt handler validitetsbegrepet om en har undersøkt det som en hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 191). I oppgaven vår handler validitet om å ha en kritisk holdning til sitt eget arbeid, samtidig må en også gjennom hele prosessen stille spørsmål til og vurdere metoden og forskningen. En må kontinuerlig vurdere både intervjuguide og metoden en tar i bruk er den som er best egnet til formålet og opp mot forskningsforventning og problemstilling. Ved å ha et kritisk forskningsblikk gjennom hele prosessen vil validiteten bli styrket (Krumsvik, 2019, s. 196).

Gjennom hele oppgaven har vi prøvd å ha et kritisk syn på våre fortolkninger. Ved å tolke datamaterialet vi har samlet inn må vi hele tiden tenke på vår rolle og posisjon i miljøet vi

baserer studiene våre på. En av risikoene ved å tolke datamaterialet er at vi ikke henter ut og mistolker det informantene våre har ment. Samtidig vil det også alltid være en risiko for at informantene ikke gir ærlige svar, noe vi ikke har mulighet til å sjekke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).. Andre faktorer som kan påvirke informantene er om de føler de er i en ukomfortabel situasjon, om de feiltolker spørsmålene våre eller om de har en dårlig dag. Vi har som forskere prøvd å ta grep som skal minste dette så mye som mulig. Som beskrevet tidligere lot vi blant annet informantene selv bestemme hvor intervjuet skulle foregå for at de skulle føle trygghet i situasjonen. Vi synes dette var en viktig faktor slik at de var mest mulig avslappet og mindre stresset under intervjuene. Det kan også være lette for informantene å tolke spørsmålene når de føler seg komfortable og avslappet. Vi gjennomførte også intervjuene med god tid, slik at det ikke skulle være en avgjørende faktor at det var dårlig tid. Det siste grepet vi gjorde var å bruke lydopptaker under alle intervjuene, slik at vi som forskere kunne gå tilbake å høre gjennom intervjuene. Dette gjør at vi er sikre på at vi får med oss alt, at vi tolker svarene på den måten de er ment og at vi kan være mer til stede i intervjuene og ikke behøve å stresse med å skrive alt ned.

Det er verdt å fremheve at vi, under alle intervjuene, var to intervjuere og en informant. Dette kan fremstå og oppleves utrygt for informanten. Det var derfor viktig for oss å klare å opprettholde en god atmosfære rundt bordet. Tjora (2021, s. 94) understreker også dette ved å hevde at en må klare å skape en avslappet stemning for å lykkes med intervjuet. Det kan bidra til at informantene vil snakke mer åpent og tillate seg å både tenke og diskutere høyt gjennom intervjuet. Som nevnt tidligere fordelte vi rollene mellom oss slik at en av oss hadde hovedansvaret for intervjuet da det kan være lettere å forholde seg til en intervjuer for informantene. En annen faktor som vi vil trekke frem som kan bidra til åpenhet i intervjuene er at vi har kjennskap til informantene fra tidligere noe vi anser som en fordel.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten til forskningsprosjektet forteller oss om i hvilken grad resultatene er troverdige og konsistente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet og validitet henger tett sammen i forskningsstudier da begge begrepene omhandler oppgavens troverdighet og gyldighet. Reliabiliteten handler samtidig om det å kunne gå tilbake og gjennomføre den

samme forskningen igjen for å kunne sjekke troverdigheten. En kan også spørre seg om resultatet hadde blitt det samme om en annen forsker hadde utført det samme opplegget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å få til dette er det viktig å klare og være objektiv når en forsker samtidig kan objektivitet defineres på ulike måter ut fra hva en forsker på og hvordan en forsker på noe. Ved å være objektiv i kvalitativ forskning er å prøve å strekke seg mot objektivitet i subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Dette henger samtidig sammen med fenomenologisk-hermeneutisk tolkning ved at en aldri kan være fri fra sine fordommer.

Det er viktig å være oppmerksom på at for eksempel intervjuguiden en bruker må gjennom en grundig kvalitetssikring på forhånd for å sikre reliabiliteten, for i neste omgang å styrke validiteten. For eksempel ved å unngå ledende spørsmål som kan være med å påvirke resultatet i intervjuet. Samtidig vil det også være viktig å tenke gjennom hva en ønsker og velger å inkludere og hvordan dette kan være med på å påvirke det som skal tolkes når en transkriberer. Det kan indikere lav reliabilitet om to personer skal transkribere det samme materialet og det medfører svært ulike transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Da vår forskning er en kvalitativ studie med data fra et fåtall læreres erfaring, er sannsynligheten liten for at andre forskere kan gjennomføre nøyaktig den samme forskningen å få helt likt resultat (Thagaard, 2018). I oppgaver som denne er det derfor viktig å gjøre rede for hvordan vi har innhentet og arbeidet med informasjonen, som for eksempel valg av informanter. Dersom vi redegjør for dette, vil andre kunne følge den samme metoden gjennom hele prosessen. En styrke i vår oppgave er at vi er to som analyserer datamaterialet. Vi vil derfor kontinuerlig dobbeltsjekke hverandres arbeid og kunne diskutere og tolke underveis slik at vi får en felles forståelse av informantene (Thagaard, 2018). Dessuten har vi hatt et tett samarbeid med veileder gjennom hele skriveprosessen, som kan være med på å styrke troverdigheten på arbeidet vi har gjort, blant annet med utarbeidelse av intervjuguide.

4.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvor vidt resultatene vi får vil gjelde for et annet utvalg med informanter. Når oppgaven er ferdig og resultatene er presentert og konkludert, det er da en må stille spørsmål om dette. Generaliserbarhet handler om at funnene i studien kan være relevant for andre enn de som deltok i studien. Thagaard (2018) bruker begrepet overførbarhet synonymt med generalisering. Overførbarhet kan forklares med den forståelsen og kunnskapen som en får ut av en studie, kan være lignende og relevant og gjeldene i andre lignende situasjoner. En viktig faktor knyttet til overførbarhet er om leseren kjenner igjen situasjoner og føler kjennskap til temaer og fenomener som presenteres i studien (Thagaard, 2018).

I kvalitative studier vil det ofte være vanskelig å kunne generalisere funnene, da vi ikke har forsket på et stort utvalg av informanter. Vårt utvalg består av informanter som representerer lang erfaring i skolen og kort erfaring i skolen. Dermed vil resultatene våre kunne kjennes igjen av, og ha overføringsverdi for andre lærere som jobber i grunnskolen. I vår problemstilling fokuserer vi elever med ADHD, og skriver denne oppgaven i faget spesialpedagogikk. Dermed vil ikke nødvendigvis resultatene kunne generaliseres eller overføres til lærere som underviser i andre fag. Vi kan heller tenke oss at de som synes denne oppgaven kan være inspirerende og relevant, er lærere som underviser elever med ADHD, gjerne kontaktlærere.

Selv om utvalget er lite, har den kvalitative tilnærmingen ført til grundig analyse og tolkninger av datamaterialet fra intervjuene som ble gjennomført. Videre er datamaterialet analysert og tolket ut fra relevant teori. For å kunne si om man har god overførbarhet i kvalitative studier må forskeren bruke «thick description». Tykke beskrivelser er en form for lesegeneralisering, hvor den som leser kan kjenne seg igjen i det som står skrevet. Det er opp til leseren å vurdere generaliserbarheten (Krumsvik, 2019). I denne studien vil det være snakk om å øke leserens forståelse omkring temaene som studien tar for seg. Temaene som leseren kan øke forståelsen sin til er ADHD, tilrettelegging og inkluderende læringsmiljø. Dersom leseren jobber med elever med ADHD, kan kanskje studien bidra til at de tenker

gjennom sine egne handlinger og reflekterer over hvordan de tilrettelegger og håndterer ulike situasjoner som oppstår.

4.4.4 Vurdering av metode

Dette gjelder valg av metode og gjennomføring av intervjuer. Her skal vi se på fordeler og ulemper med metodevalget, og påpeke faktorer som kan påvirke resultatet. I forskningsarbeid vil det alltid være feilkilder som kan påvirke resultatet. De fire informantene har hatt muligheten til å lese gjennom transkripsjonen dersom de ønsket, slik at mistolkninger kan oppdages før publisering av oppgaven. I starten av arbeidet hadde vi satt oss en grense på rundt 5-6 informanter. Underveis i gjennomføringsprosessen av intervjuene kunne vi se at informantene vektla samme verdier og hvilke områder som er nødvendige å tilrettelegge. Svarene ble beskrevet både som kortfattede og presise og lange og utfyllende. Etter samtale med veileder hvor vi la frem at vi hadde tilstrekkelig data for å gjennomføre forskingen, ble det besluttet at vi bare trengte fire informanter. Dette fordi det er ikke sikkert en femte eller sjette informant hadde gitt oss noe informasjon utenfor det som allerede var blitt tatt opp i de tidligere intervjuene. Ulempen med dette kan være at vi går glipp av viktig informasjon til masteroppgaven vår.

Som forklart tidligere i oppgaven har vi valgt en kvalitativ metode med semistrukturert intervju. Vi har samtidig valgt å ha et hermeneutisk perspektiv i studien vår. Fordelen ved å ha en kvalitativ metode på vår studie er å kunne gå i dybden og grave i erfaringene til lærerne. Ved å bruke kvantitativ metode vil vi ikke kunne få datamateriale som er tilstrekkelig og utfyllende nok til å gi en god forståelse av læreres erfaringer og refleksjoner. Siden vi hadde kjennskap til informantene fra før av ble det semistrukturerte intervjuet en fordel da gjennomførelsen ble mer som en avslappet samtale enn et formelt intervju. Grunnen til at vi har valgt å bruke hermeneutisk perspektiv er at vi ønsker kunne tolke svarene fra informantene. Selv om vi ser på dette som en fordel i vår studie, kan det samtidig være en utfordring at våre tolkninger ikke samstemmer med informantenes svar. Vi er på bakgrunn av dette tilfreds med metodevalget som har gitt oss det datamaterialet vi var ute etter for å kunne svare på problemstillingen. Vi har gjennomført intervjuer som har gitt oss ny innsikt på feltet og funnene har gitt oss det vi var ute etter.

4.4.5 Forforståelse

Forskeren vil alltid ha en form for forforståelse i møte med informantene og datamaterialet som blir innsamlet (Dalen, 2011 s. 16). Gjennom studiet vårt har vi både hatt fagene pedagogikk og spesialpedagogikk. Vi har kunnskaper om temaet ADHD der vi har lært om mulige utfordringer og muligheter knyttet til dette området. Gjennom våre flere praksisperioder har vi også tilegnes oss og fått erfaringer om elever med ADHD i skolen. Som nevnt tidligere arbeider vi som vikarer på ulike barneskoler, der vi daglig møter elever med ADHD og de eventuelle utfordringene som er knyttet til tematikken. Å ha for mye kunnskap om et emne kan føre til at vi som forskere ikke klarer å være nøytrale og objektive, men ifølge Brinkmann & Tangaard (2012, s. 28) er en aldri helt nøytral. På bakgrunn av våres valg av et hermeneutisk perspektiv i studien, er det viktig at det eksisterer en automatisk og nødvendig forforståelse av temaet for å kunne tolke utsagnene til informantene. Denne forforståelsen skal tydeliggjøres i forskningsprosessen slik at leseren er oppmerksom på dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

4.5 Etiske refleksjoner

I kvalitativ forskning vil det ofte være en rekke etiske problemstillinger som dukker opp i prosessen. Våres ansvar og plikt som forskere er å holde alt av innsamlet datamateriale konfidensielt. Krumsvik (2019, s.218) trekker frem at etiske problemstillinger er noe som må vurderes gjennom hele studien. Dette gjelder derfor også for vår studie. Gjennom jevnlig samtaler og veiledninger med veileder har vi avdekket mulige etiske fallgruver i løpet av prosessen. Etter gjennomgang av ønsket metode og tema med veileder ble det sendt inn en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) (Vedlegg 1). Denne søknaden inneholdt hvordan datamaterialet skulle innhentes og behandles for å ivareta personvernet til informantene. Videre beskrev vi også hvordan disse dataene skulle lagres og brukes. Det ble også gitt en tidsfrist for makulering av de transkriberte intervjuene og de tilhørende lydopptakene. All data som er innsamlet ble forsvarlig lagret på HVL sin forskningsserver. Søknaden ble godkjent av NSD 28.10.2022. For å respektere personvernet til informantene vil de være anonyme og gjenkjennbare beskrivelser er fjernet fra transkripsjonene. Tilnærmingen som vi har valgt for analysen i studien vil derfor bidra til liten sannsynlighet til å koble utdrag fra intervjuene tilbake til enkeltindividene. Informantene kan derfor ikke

spores tilbake til denne studien ved mulig publisering og forskningsarbeidet bør være godt innenfor de forskningsetiske retningslinjene.

I forbindelse med intervjuene har vi utarbeidet et samtykkeskjema som beskriver innholdet i studien og hvilke rettigheter de som informant har. I forkant av intervjuene fikk informantene både utdelt samtykkeskjema og intervjuguiden. Det er viktig at informantene hadde nok informasjon på forhånd til å ta et informert valg. Det vil si at vi har gitt informasjon om prosjektet, og hva datamaterialet skal brukes til. For oss var det også viktig at informantene opplevde at det var valgfritt å delta i intervjuet og studien. Prinsippet om fritt og informert samtykke (Kalleberg & De Nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006) er en viktig og sentral del i forskningsetikken og bidrar til at informantene som deltar skal si ja til å delta i studien uten å føle noe form for press for å svare ja. På grunnlag av dette informerte vi informantene både skriftlig og muntlig. Dette innebærer også retten til å trekke seg fra intervjuet når som helst dersom informantene skulle ønske det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Ved prosjektslutt og publisering av studien skal lydopptakene og koblingsnøkkel slettes og destrueres. Dette er med på å overholde konfidensialiteten som var lovet til informantene da meldte seg til å delta og dele sine erfaringer. I våres rolle som forskere kan ofte iveren etter å etablere nøytralitet og et godt tillitsforhold til informanten, overskygges av maktforholdet mellom intervjuer og informanten som er hierarkisk og asymmetrisk (Krumsvik, 2019, s. 210-211).

5.0 Funn

I dette kapitlet skal vi presentere funnene fra datamaterialet. Funnene deles inn i tre underkapitler på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Som nevnt tidligere er temaene for kapitlene inkludering, tilrettelegging og klasseledelse. I første underkapittel tar vi for oss temaet inkludering. Dette temaet er valgt ut fra både problemstillingen og det første forskningsspørsmålet som begge inneholder begrepet «inkluderende læringsmiljø». Her redegjør lærerne sine tanker rundt hvordan de forstår et inkluderende læringsmiljø samt hvordan lærerne inkluderer elever med ADHD i

klasserommet. I underkapittel to presenterer vi funn som omhandler temaet tilrettelegging. Dette tar utgangspunkt i lærernes strukturering av klasserommet, tilrettelegger både faglig og sosialt samt motivasjon. Dette uttrykkes gjennom problemstillingen og i det andre forskningsspørsmålet. Det siste underkapittelet omhandler klasseledelse. Temaet er tilknyttet relasjonskompetanse som er en viktig faktor innenfor klasseledelse som vi fokuserer på i det andre forskningsspørsmålet. Her redegjør lærerne for deres klasseledelse i klasserommet samt tankene deres om hvordan klasseledelsen påvirker elevene som har ADHD.

5.1 Lærernes refleksjoner rundt inkludering i klasserommet

I første del av analysen vil vi presentere de mest relevante funnene som omhandler inkludering i klasserommet. Funnene i forbindelse med lærernes refleksjoner rundt temaet inkludering vil bli presentert gjennom følgende inndeling:

- Refleksjoner rundt et inkluderende læringsmiljø
- Refleksjoner rundt lærerens arbeid med å inkludere elever med ADHD i klasserommet

5.1.1 Refleksjoner rundt begrepet «et inkluderende læringsmiljø»

Alle intervjuene ble startet med spørsmålet «hva legger du i begrepet et inkluderende læringsmiljø?» Informantene hadde i denne sammenhengen mange refleksjoner rundt begrepet. En av informantene understreker at han forstår et inkluderende læringsmiljø som at alle elever skal bli inkludert i både det faglige og det sosiale i klasserommet. Dette påpeker han ikke bare gjelder elevene med ADHD, men at alle i klassen skal bli sett like mye. Her er det lov å gjøre feil og heller snakke om det og ordne opp i ting som har skjedd. Han påpeker også at læreren må arbeide aktivt med å klare å danne et læringsmiljø der alle, uavhengig av behov, skal få mulighet til å lære og tilegne seg ny kunnskap. En annen informant mener at et inkluderende læringsmiljø handler om at alle elever skal bli både sett og akseptert for den de er på skolen. Videre beskriver informantene at alle bør være klar over at det er ulikheter i en klasse, fordi viss en er åpen om det tåler de hverandre bedre. Dette kan være med på å gjøre at alle blir akseptert for den de er i klasserommet. Et inkluderende

læringsmiljø forstår en av informantene som at det skal være god plass til alle elever i klasserommet. Videre beskriver hun at alle skal føle at de har tilhørighet i klassen og føler seg som en del av klassemiljøet.

«... alle blir **inkludert** både i det faglige, men også i det sosiale miljøet i en klasse. En må klare å legge opp til et læringsmiljø der alle får mulighet til å vise at de lærer noe og at de har lært noe.» (L1-1)

«Det er viktig at alle **blir akseptert** for den de er og at alle må **tåle hverandre** for det **er ingen som er like**. Alle må være klare over at det er ulikheter i en klasse.» (L4-1)

««Det må jo være at det er **god plass til alle**, altså det skal jo være plass til alle i klasserommet.» (L2-1)

5.1.2 Refleksjoner rundt hvordan læreren legger til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD

Når informantene ble spurt om hvordan de legger til rette for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD kommer det frem flere sentrale funn. En informant understreker viktigheten med at elevene må forstå at alle elever er forskjellige med ulike behov. Det understrekes også hvor viktig lærerens rolle ved å legge til rette for mangfoldet i klasserommet. Den samme informanten hevder også at om en som lærer klarer å få elevene til å føle seg som en del av klassemiljøet vil dette kunne føre til mestring og motivasjon. Dette hevder informanten vil føre til at elever med ADHD vil føle seg som en del av klassen. En annen informant trekker også frem at det er viktig at læreren fremstår som en trygg voksen der elevene vet hvor de har deg og kjenner deg.

«Viktig å være en **trygg voksen** der ungene kjenner deg» (L4-2)

«Det gjør jo også **selvfølgelig** at elever med ADHD og andre diagnoser føler seg som en del av klassen som helhet. Da får de også føle på **mestring** som igjen vil føre til **motivasjon**.» (L1-2)

En annen viktig faktor av begrepet som informanten trekker frem er å klare å tilrettelegge undervisningen på en så god og nøyaktig måte at en klarer å la være å ta elever ut av undervisningen mer enn nødvendig. Informanten trekker også frem at det er viktig å arbeide med å skape et trygt klassemiljø der elevene lærer samtidig som at det også skal være rom for å gjøre feil. Informanten hevder også at ved å bruke de ekstra ressursene i klasserommet aktivt, eller å ta ut grupper som det blir rullert på, er tiltak som både blir foretrukket og sett på som positivt. Dette blir begrunnet med at det på denne måten blir mindre synlig at elevene trenger ekstra hjelp. Hun understreker at det trygge klassemiljøet er med på å påvirke om elevene er åpne for å lære eller ikke.

«At en ikke tar de ut av timene mer enn vi må, det er ganske viktig. At når vi er flere voksne heller tar ut grupper som rullerer, slik at det ikke er så synlig. Å prøve å få et trygt miljø i klasserommet slik at de får lært.» (L2-2)

«Det er lov å si og gjøre feil, og heller snakke om det og ordne opp i ting. (L4-3)

Når det gjelder å tilrettelegge for å inkludere elever med ADHD i klassen, resonnerer en av informantene over at disse elevene kan være utfordrende å få de inn i klassemiljøet sammen med de andre elevene. Hun presiserer at dette er noe en må være bevisst over hele tiden, og et av tiltakene for dette var å plassere de med en læringspartner som de ikke kjenner så godt fra før av. Dette blir begrunnet med at alle får mulighet til å bli mer kjent med de som de ikke kjenner så godt fra før av, og på denne måten får alle inn som en del av klassemiljøet.

«Utfordringen kan være å få de inn med alle andre elever. Har bevisst hele veien fra første klasse fokusert på å fordele elevene fra de ulike plassene slik at alle har mulighet til å bli kjent med alle. Når de har hatt læringspartner har jeg blandet og satt to som ikke kjenner hverandre så godt fra før av sammen for å få alle inn i miljøet i klassen». (L3-1)

En av informantene trekker også frem at for å klare å skape et inkluderende læringsmiljø så må en kunne ta hensyn til alle forutsetninger og behov i klassen. Dette gjelder ikke bare de med ADHD, men alle elevene. Videre beskriver informanten at elever kan slite med angst, være sjenert hvor de ikke tør å rekke opp hånden, eller én elev som bare har en annen elev som de er trygge på. Da er det viktig å trygge de slik at det ikke blir en utfordring.

I denne delen av kapitlet ble de mest sentrale funnene i temaet inkludering gjennomgått. Videre skal vi presentere funnene i temaet tilrettelegging i klasserommet.

5.2 Lærernes resonnement rundt tilrettelegging i klasserommet

Informantene trekker frem flere relevante temaer når de resonnerer over deres tilrettelegging i klasserommet. Vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i de gjentakende temaene som informantene trekker frem. Funnene vil vi presentere gjennom følgende inndeling:

- Resonnement rundt struktureringen av klasserommet
- Refleksjoner rundt sosial og faglig tilrettelegging
- Vurderinger rundt motiverende faktorer

5.2.1 Resonnement rundt struktureringen av klasserommet

Alle informantene som deltok i studien, har gjort seg erfaringer og resonnement rundt struktureringen og plasseringen i klasserommet. I intervjuene ble det stilt spørsmål om hvilke strukturelle tilpasninger i klasserommet intervjupersonene opplever at fungerer i praksis. Et sentralt funn er hvor og hvordan lærerne velger å plassere elevene med ADHD. Det var enighet blant informantene at de unngikk å plassere elevene med spesielle behov innenfor ADHD-problematikken i nærheten av dører, vindu for å unngå forstyrrende elementer.

*«jeg hadde ikke satt de med vinduer, eller der de kan bli **distrahert**. Da er det minst mulig ting de kan se på eller bli forstyrret av.» (L1-3)*

Plasseringen av elevene i klasserommet er det delte meninger om. Flere av informantene svarte at de ønsket å plassere elevene med ADHD på **bakerste rad i klasserommet**. Informanten opplever altså at det er en fordel for både læreren og eleven at eleven sitter med avstand fra læreren. Dette blir begrunnet med at å ha de på avstand vil hjelpe læreren ved at læreren får et pusterom fra eventuell støy og urolighet. Dette vil også hjelpe eleven med å ha oversikt og kontroll over klassen samtidig som at de unngår å snu seg rundt til andre medelever. En av informantene pekte også på at en viktig faktor ved å plassere elevene med ADHD bakerst er om en har ekstra ressurser tilgjengelig. Da blir det både lettere og mer usynlig for ressursen å hjelpe eleven i klasserommet. Det kom også frem i intervjuene at noen av informantene ønsket å plassere elevene helt fremst ved tavlen. Dette ble begrunnet med at de hadde erfaring med at elevene holdt bedre på konsentrasjonen og ikke lot seg bli distraheret av andre elementer som kan oppstå i klasserommet.

*«...plassering av eleven i klasserommet. Om det er bra for h*n å sitte nærme læreren. Min erfaring er at det å ha de **litt på avstand** fra meg kan hjelpe litt og, at de blir litt roligere da.» (L4-4)*

*«**Ofte bakerst**, for da har de kontroll på alle, det er ingen så kikker de i nakken så slepper de å lure på det. Også er det av og til kroppslig uro med de og da orker jeg ikke ha de midt foran meg.» (L2-3)*

*«I klasserommet kan det være **framme med tavlen** eller at en har ekstra ressurs slik at de kan sitte **bak med en læringspartner** som de kommer overens med.» (L3-2)*

Informant 1 påpeker også at det er en fordel å plassere elevene som har ADHD sammen med en som eleven kommer overens med og som samtidig har et høyere fokus i timene. Han begrunner dette med at de ofte kan bli påvirket av sine venner og at det kan motivere eleven til å gjøre det som skal gjøres. Han peker også på at det er viktig å rullere på elevene som blir plassert ved siden av eleven med ADHD, da det kan være slitsomt for medelevene.

*«Så får de **ofte sitte sammen med en god venn**, om denne vennen har et litt høyere fokus kanskje, og kan vippe de litt på plass. Men det er også viktig å bytte på det, fordi den vennen kan bli veldig sliten og ikke si i fra om at de blir slitne. **Det «smitter» at en kompis sitter og jobber**, da kan en ikke finne på så mye annet.» (L1-4)*

Det kom frem flere faktorer som var viktige for informantene når det gjelder tilretteleggingen i klasserommet. Informant 1 nevner blant annet at han jobber med å være forutsigbar og at elevene hele tiden vet hva som skal skje i timen. Han har en klar struktur for dagen med for eksempel få og mindre stressende overganger i timene. Informanten hevder at dette hjelper på konsentrasjonen til elevene med ADHD som igjen kan føre til at det kan være lettere å være en aktiv deltaker i undervisningen. Alle informantene er samstemte i at elevene trenger en klar og tydelig plan for dagen. Dagsplan på tavlen er et tiltak som blir nevnt i samtlige intervju og som alle lærerne bruker som et tiltak for å legge til rette for elevene i klasserommet sitt.

*«At ting er ryddig og fint med **dagsplan på tavlen**, er generelt bra for alle.» (L4-5)*

*«**Bildekort i rekkefølge på tavlen** av dagen fungerer veldig bra.» (L3-3)*

Andre strukturelle tilrettelegginger og strategier som kommer frem i intervjuene er at lærerne må prøve seg frem for å se hva som fungerer. Flere informanter trekker likevel frem at elevene med ADHD bør ha god plass i garderoben og at plassen gjerne er plassert litt fra de andre elevene. Dette tiltaket blir begrunnet med at elevene ikke skal komme i konflikt med andre elever. Strukturelle tiltak som at elevene har egen hylleplass samt egen korg og blyantspisser på pulten er også tiltak som blir nevnt i intervjuene. Dette blir begrunnet med at læreren skal slippe unødvendig vandring rundt i klasserommet.

*«De må ha **strategier** på alt. Spesielt **plass i garderoben**, fordi dersom det er for trangt har vi brukt noen andre knagger i en annen garderobe. Dermed slapp vi at skoene ble borte og unngikk å komme i klinsj med andre **plasseringen av hyllen er viktig, samt egen blyantspisser på pulten.**» (L3-4)*

«...For eksempel **hvor bøkene ligger, hvor skrivesakene skal ligge** og så videre.» (L2-4)

5.2.2 Refleksjoner rundt faglig og sosial tilrettelegging

Alle informantene mener det er viktig at alle elever blir sett både faglig og sosialt, og at dette er noe en som lærer må jobbe aktivt med og tilrettelegge for. Informantene er opptatt av at alle elever skal bli inkludert i klassen og at lærerens rolle blir å legge opp til et godt læringsmiljø. Det kan ifølge informantene være mer utfordrende å tilrettelegge for elever med ADHD. Et tiltak som blir nevnt i denne sammenhengen er å ha to oppgavesett i ulik vanskelighetsgrad. Dette blir gjort for å bidra til elevmedvirkning der elevene får mulighet til å velge selv. Informanten understreker også at det ofte kan hjelpe å starte på et lavere nivå, både når det gjelder motivasjon og fokus. Dette blir begrunnet med at det ofte kan være greit for elevene å få velge selv samtidig blir det også nevnt at det kan være greit å starte på et lavere nivå noen ganger. Videre forklarer informanten at dette ikke bare blir gjort på elever med ADHD, men at det kan være et tiltak som kan passe flere og er med på å tilpasse opplæringen for alle elever. En annen informant trekker frem at elever med ADHD kan ha så store utfordringer på skolen og i hverdagen at de ikke kan lese eller skrive. Hun påpeker videre at disse elevene får ekstra tilrettelegginger slik at de ikke faller helt bakpå.

«Det er viktig at alle blir sett både faglig og sosialt.» (L4-6)

«Det er jo elevene som har lært meg å **ha to oppgavesett**, for å kunne starte på et litt lavere nivå, enten om en ikke kan det eller om en ikke er konsentrert den dagen eller noe At en bare legger til rette for at det skal kunne gå an å velge og ha en «myk» start.» (L1-6)

En av informantene trekker også frem læringsbrettet som en mulighet for å tilrettelegge for elevene med ADHD. Ved å bruke diverse programmer på læringsbrettet vil det være mer usynlig for resten av klassen hvilket nivå elevene er på. Programmene tilpasser seg nivået til elevene med for eksempel lengde på tekst, nivå på oppgaver og så videre. En av ulempene som blir trukket frem med læringsbrettene er at det kan være spesielt lett for elever med

ADHD å bli forstyrret av andre programmer som er lett tilgjengelige da de ofte har lavere impuls kontroll.

*«På læringsbrettene er det flere muligheter fordi alle holder på med det samme, men de kan ha **ulik lengde på teksten eller vanskeligere/lettere oppgaver** slik som på Multi Smart. Det er ingen som vet hvilket nivå de andre er på, da blir det mindre synlig. Ulempen for disse elevene er at det er enkel tilgang på andre forstyrrende elementer som bilder de har tatt og redigert og andre apper.» (L3-5)*

Samtlige informanter sier også at de har erfaringer med at elevene som har ADHD ofte kommer i konflikt med andre på skolen. Et sentralt funn som kommer frem her er å kunne være ærlig med klassen om vaskene sine. Flere av informantene nevner hvor viktig det er å være åpen om at eleven har ADHD. Åpenhet med resten av klassen har informantene erfaring med gjør at de har mer respekt for diverse ting som kan oppstå og ulike situasjoner. Gjennom åpenheten kommer det frem at medelevene kan bli mer tålmodige, at de tar mer hensyn og klarer å forstå eleven med ADHD på en bedre måte. Selv om medelevene kan tolerere mer hevder en informant at det er spesielt viktig at læreren passer på at elevene som har ADHD bruker opp de rundt seg. Det blir derfor viktig å rullere på læringsparter og så videre. Informantene trekker frem dette med åpenhet om ADHD i klassen, som kan gjøre at medelevene får mer medfølelse og forståelse for hvordan de oppfører seg. En av informantene nevner også elever med ADHD sin lave impuls kontroll, hvor de sier ting før de tenker seg om. Da kan ting ofte komme feil ut og det blir misforståelser eller konflikt med de andre medelevene. Informanten reflekterer videre om at de ikke kan ta tilbake ordene etter at det har blitt sagt, samtidig som de fatter at de har sagt noe feil.

*«Elevene med ADHD-diagnosen kan jo oftere komme i **konflikt med andre....** hvis for eksempel en elev med ADHD blir sint, så fungerer det som regel å bare vær ærlig å si til klassen at «nå ble det for mye for han/hun, og at det må vi respektere og støtte den eleven når han/hun kommer tilbake.» (L1-7)*

«... kommunisere at de kan være **åpne om sin diagnose**. Å spørre de om det er greit å snakke om, hvis ikke de allerede har snakket om det, for da kan medelevene tåle mer..» (L2-5)

«kan reagere enten med sinne eller at **de sier ting som bare «detter» ut av munnen på dem**. For eksempel «for en jakke du har da» også kan de ikke «suge» ordene inn igjen, og **de skjønner at de har sagt noe feil**.» (L3-6)

En av informantene trekker også frem hun ofte hjelper elever med ADHD å huske på viktig informasjon. Dette kan være en påminnelse om å huske å ta med gymtøy på skolen eller klassekveld. Hun påpeker at uten denne nødvendige og ekstra påminnelsen så kan eleven med ADHD risikere å ikke få med seg de viktige beskjedene. Videre beskriver hun at påminnelsene kan gis direkte på mobil til elevene dersom de går på ungdomsskolen, ellers kan en kontakte foreldrene som kan være med på å påminne eleven med ADHD om viktige ting slik at de slipper å gå glipp av ting som de egentlig vil delta på.

5.2.3 Vurderinger rundt motiverende faktorer

I intervjuene kom det frem at å ta i bruk ulike motiveringsmetoder er en avgjørende faktor for å klare å motivere og tilrettelegge for elever med ADHD i skolen. Det kommer blant annet frem at flere informanter bruker elevmedvirkning som en motiverende faktor. Dette kan være at elevene får velge arbeidsmetode og tema som de selv interesserer seg for. Flere informanter presiserer også at undervisningen som regel blir tilrettelagt interessene til elevene.

«Jeg prøver jo alltid å spisse det inn mot interessene til enkeltelever da.

I noen perioder lar jeg alle få **gjøre noe de synes er kjekt**, eller høre om det er noe som **interesserer de**.» (L1-8)

I tilfeller hvor noen av elevene med ADHD ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen, blir det nevnt flere motivasjonsmetoder for å øke lærelysten. Det kan være

å finne en annen måte å tilegne seg kunnskap på, samtidig som de øver seg på å holde oppe motivasjonen og fullføre oppgaver. Informanten presiserer at arbeidsmetoden ikke er avgjørende, men det arbeidet de fullfører. I det ene utsagnet blir det brukt finnannonser som en motivasjon for å lære seg å lese og skrive. Dette var på bakgrunn av elevens interesser.

*«... å finne noe annet om **temaet** de kan gjøre som interesserer de, som kanskje er litt **mindre faglig givende**, men fortsatt **relevant** som gjør at de gjør noe og får øvd på å holde ut, og ikke gi seg, ikke springe ut hver gang det blir kjedelig eller vanskelig.» (L1-9).*

«... veldig opptatt av motorsykler, så han fikk jeg til å lære å lese ved å bruke Finn.no. Da leste han om de motorsyklene som var til salgs. Jeg kunne jo ikke bruke slike veldig enkle bøker for førsteklassinger, for det ble jo ikke motiverende.» (L2-6)

Samtlige informanter presiserer at de har god erfaring med ulike motiveringsfaktorer. En av informantene nevner at blant annet kulesystem har god effekt for å få elevene til å fullføre oppgaven de skal. Informantene har også erfaring med at elevene får jobbe på læringsbrettet eller tidlig friminutt om de fullfører oppgavene som de har blitt enige om på forhånd. En informant trekker også frem at de nye læreplanene har gjort at det er lettere å klare å motivere elevene. Elevene har ikke lenger kapittelprøver og lignende, de har heller prosjekter der de har bedre tid samt mer valgmuligheter om hva de ønsker å vise frem til læreren. Dette fører til at elevene blir motiverte fra start til slutt.

*«De som har ADHD har vansker med å konsentrere seg, så avtale med eleven at dersom h*n gjør disse oppgavene som jeg har plukket ut og så kan eleven få gå på Salaby/gå ut for eksempel. Tenker at dette kan være **motiverende**, bruke kort eller premietime. **Kulesystem** med belønning for å oppføre seg fint gjelder for hele klassen.» (L4-7)*

*«... nå er det så valgfritt at de har så god tid i prosessen som gjør at de får **velge hva de ønsker å snakke/skrive om**. Jeg tror derfor at skolen er bedre på det nå, med de*

nye læreplanene også. For eksempel med de gamle læreplanene og kapitelprøvene var det mye vanskeligere å motivere de. En kunne ikke endre på så mye.» (L1- 10)

En av informantene presiserer også at de har prøvd ulike tiltak for å holde oppe motivasjonen og konsentrasjonen hos elever med ADHD. Videre sier hun at de har prøvd anbefalinger om at elever med ADHD kan bruke stressball eller fidgetspinner i undervisningen for å klare å fokusere. Informanten poengterer at dette har ikke fungert da det som eleven med ADHD fikler med blir demontert uansett.

Vi har nå lagt frem funnene som er knyttet til temaet tilrettelegging. Funnene i det siste teamet som omhandler klasseledelse, vil nå bli presentert.

5.3 Lærernes refleksjoner rundt klasseledelse

I den siste delen av intervjuet ønsket vi å finne ut hvilken type klasseledelse informantene praktiserer i klasserommet samt hvilke erfaringer de gjør seg rundt dette. Vi har på bakgrunn av dette valgt å presentere funnene rundt klasseledelse gjennom følgende inndeling:

- Refleksjoner rundt deres klasseledelse i klasserommet
- Refleksjoner rundt hvordan klasseledelsen påvirker elever med ADHD i klasserommet

5.3.1 Refleksjoner rundt lærernes klasseledelse i klasserommet

Ifølge informantene i studien er klasseledelse en sentral del av undervisningen og lærerrollen. Flere av informantene hevder at de ønsker en relasjonsbasert klasseledelse. Informantene argumenterer for denne type klasseledelse er det de arbeider mot. Dette blir begrunnet med at om en som lærer har gode og sterke relasjoner til elevene vil de ha mer respekt for lærere. Informantene understreker likevel at det kan ta tid å skape disse relasjonene samtidig som at det krever en del av læreren å få til. En av informantene trekker også frem at dette kan være spesielt viktig for elever med ADHD å ha gode relasjoner til læreren. Samme informant beskriver at klasseledelse handler om å være en del av klassen.

*Jeg vil ikke bare stå på «talerstolen» og at elevene skal være «slaver». Så klasseledelsen vil jeg si er 100% **relasjonsbasert**. Det er det jeg jobber med hele tiden for det jeg har opplevd er at om en har gode relasjoner og sterke relasjoner så trenger en ikke kjefte/brøle og snakke høyt til dem. Det har jeg opplevd, men det krever mye tid, mye innsats og mye mer innsats fra deg som lærer enn eleven Det tror jeg er **ekstra viktig for de som har ADHD-diagnosen, at de har gode relasjoner til læreren.**» (L1-11)*

*«Jeg fant tidlig ut, under utdanningen også, at **klasseledelse** for meg ikke bare er å være en leder, men **å være en del av hele gjengen.**» (L1-12)*

Selv om de fleste informantene er enige i at relasjonsbasert klasseledelse har best effekt i klasserommet, kommer det også frem at det er viktig å klare og være en tydelig lærer hvor elevene er innforstått med hvem som bestemmer i klasserommet. En informant presiserer at denne respekten er viktigst i begynnelsen, og etter hvert blir det enklere å bruke humor og goder. Begge informantene legger frem at dersom elevene følger disse reglene er det lettere å gi mer av seg selv som lærer. At klasserommet er ryddig, er en del av klasseledelse påpeker en av informantene.

*«Klasseledelse er viktig i alle klasser, det som er **viktig at elevene vet hvem som bestemmer i klassen** og på skolen. Må ikke la noen elever i klassen ta den rollen, for det er alltid noen som prøver på det. Når elevene er rammet inn, er det enklere at det kan skje mye innenfor de rammene etterpå. Da kan du **bruke humor**, men når det blir gitt beskjeder så er det de voksne som bestemmer. **Det er et krav at de følger dette**, og viss ikke mister de goder. Det får konsekvenser, spesielt for de elevene som er grenseløse selv som trenger å bli rammet inn.» (L3-7)*

*«Det handler om å **tørre å vise hvem du er**, og gi så mye at de forstår deg. Jeg er ikke «kompis» og går ikke inn for å være den «kule», så klasseledelse for meg er å kunne være meg selv slik at jeg ikke blir veldig sliten av å være på jobb. Jeg er meg selv, og går ikke inn i en rolle. Jeg må **ta hensyn til mine egenskaper** og prøve men jeg er **ærlig og rettferdig**. Så har jeg faste rutiner, med god morgen, snakker med en og en*

*også kan jeg bli veldig sint på sånt jentedrama, og baksnakking. Jeg liker også et **ryddig klasserom**, for meg er klasseledelse det også, at det ikke flyter. De vet hvilke regler som gjelder når jeg kommer inn. Det er det viktigste med klasseledelse syns jeg, de må bli kjent med meg.» (L2-7)*

5.3.2 Refleksjoner rundt lærernes undervisningsmetode samt hvordan det påvirker elever med ADHD i klasserommet

Det kom frem flere faktorer som var viktige for informantene når det gjelder hvordan undervisningen er lagt opp med tanke på elever med ADHD. Faktorer som blir vektlagt med hensyn til elever med ADHD er tydelighet og forutsigbarhet. En av informantene beskriver også i utsagnet at det er viktig å være en involverende lærer hvor en har direkte kontakt med foreldrene. I tillegg prøver den ene informanten at elevene skal arbeide i mindre grupper i matematikken, men reflekterer samtidig over at dette kan bli litt for fritt for en elev med ADHD. Hun ønsker allikevel at de skal trene seg på slike arbeidsmetoder. I det ene utsagnet kommer det også til syne at det er viktig for elever med ADHD at overgangene er tydelige.

*«Jeg tror det er bra at jeg er veldig tydelig, også tror jeg det er bra at jeg involverer meg og **har direkte kontakt med foreldre** tror jeg er bra for de elevene. Jeg prøver å ha en del grupper, snakke matematikk. Jeg er ikke sikker på om det er bare bra for elever med ADHD, for det blir jo ganske fritt. Så da må jeg være på akkurat der da, samtidig skal de trene seg på det og. Det er både og, men at jeg er **tydelig** tror jeg er viktig.» (L2-8)*

*«Jeg prøver å ha en **klar struktur**. Om det ikke er en struktur, så er jeg i hvert fall forutsigbar. De vet hva som skal skje i timen, og da er det lettere for de med ADHD, og egentlig de andre og, å vite hva som skjer og ikke stresse med masse overganger. Plutselig overganger de ikke har forventet når de sitter å konsentrer seg. Da er det kanskje lettere å være aktiv deltaker og.» (L1-13)*

Samme informant som hadde direkte kontakt med foreldrene, legger også frem at kontakten kan variere ut ifra om foreldrene har ADHD selv eller ikke. Informanten reflekterer rundt at det kan skape utfordringer med samarbeidet dersom foreldrene har ADHD selv for de kan slite med å ha en klar struktur. I tillegg beskriver informanten at foreldre kan få en rapport på slutten av uken for å høre hvordan det har gått.

*«På fredager kan de få en **«rapport»** om hvordan det er på skolen for eksempel. Det er også stor forskjell på foreldre, for diagnosen er jo også arvelig så det kan jo være vanskelig for foreldre og å klare å ha struktur.» (L2-9)*

I intervjuene kom det frem refleksjoner rundt forskjellen på klasseledelsen dersom de underviser elever med/uten ADHD. I det ene utsagnet trekkes det frem at det kan være utfordringer i en klasse uavhengig om det er elever med ADHD eller ikke. Videre blir det nevnt at det er stort fokus på tilpasset opplæring for alle. Informanten fremhever også aspektet rundt det å ta ut elevene med ADHD fra klasserommet, som begrunnes med at elevene ble roligere da. I tillegg får elevene muntlig tilrettelegging eller en pause fra klasserommet dersom de har ekstra behov for det. Videre understreker informanten at alle elever har mye å tenke på i tenårene, og at de som har ADHD opplever dette i enda større grad.

*«Jeg tror jeg tenker at det **er utfordringer i en klasse uansett** Alle skal ha **tilpasset opplæring** uansett. Før så tok vi de mye mer ut, og noen synes det var veldig behagelig å ha det **mer roligere**. Hvis det er noe jeg gjør ekstra av, så er det mer **muntlig** om de trenger det, eller at de kan **gå ut av klasserommet** hvis en trenger det litt, men det kan jeg jo gjøre med de andre også som har mye å tenke på for eksempel ... Det er jo ganske viktig å huske på at en elev med ADHD er like forskjellig som alle de andre elevene. **De har mye å tenke på** alle der inne, men det er jo **ennå vanskeligere for de som har ADHD-diagnosen** og har ennå mer i hodet.» (L2-10)*

En av informantene trekker frem hvor viktig det er som lærer å hele tiden forutse og handle i forkant dersom en har elever med ADHD. Videre reflekterer hun over at elever med ADHD kan «ta av» i gymmen fordi de ikke klarer å begrense seg og blir overivrige. Dette kan igjen

være plagsomt for de andre elevene i klassen. Informanten legger også frem eksempelet med hjørnefotball i gymmen, dersom en elev med ADHD blir skadet kan du risikere at de må sitte lenge på benken før de kommer innpå igjen. Eleven med ADHD har kanskje sprunget borti tre mann selv, men klarer ikke å få med seg at andre er skadet. Da kan det stoppe opp for eleven med ADHD.

«... elever med ADHD ... **klarer ikke å begrense seg og blir overivrige** som kan være **plagsomt for de andre elevene i klassen**. ... blir så skadet og må sitte lenge på benken før han kommer innpå igjen, og på forhånd har sprunget borti tre andre menn selv. Klarer ikke få med seg at de andre også er skadet. Når det stopper for h*n er verden ute. Må forutse og handle hele veien.» (L3-8)

I denne delen av kapitelet har vi lagt frem funnene som er knyttet til klasseledelse. I siste del av kapitelet vil vi nå oppsummere funnene vi har gjort i de tre underkapitlene: Inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging og klasseledelse.

5.4 Oppsummering

I dette avsnittet skal vi oppsummere funnene til de tre temaene inkludering, tilrettelegging og klasseledelse. Funn i studien viser at lærerne oppfatter et inkluderende læringsmiljø som at alle elever føler seg inkludert både faglig og sosialt. Hvor alle har like god plass og aksepterer hverandre uavhengig av ulikheter i en klasse. Informantene fremhever en rekke aspekter rundt hvordan en kan arbeide for et inkluderende læringsmiljø. Disse aspektene handler å fremtre som en trygg voksen som gir rom for å gjøre feil i klasserommet. Det kommer også frem at elever med ADHD ikke bør tas ut fra klassen mer enn nødvendig.

I avsnittet om tilrettelegging i klasserommet viser funnene at lærerne gjør flere strukturelle tilpasninger. Tilpasninger som innebærer å unngå plassering i nærheten av forstyrrende element, som dører og vinduer. Informantene har delte meninger om plassering av elever med ADHD. Informantene trekker frem at elevene har bedre konsentrasjon og blir mindre distraherete av å sitte fremst i klasserommet. Samtidig påpeker informantene at fordelene ved å plassere elevene bakerst i klasserommet vil gi eleven bedre oversikt over klassen, at læreren får eleven på avstand samt at ekstra ressurser kan hjelpe uten at det blir synlig.

Samtlige informanter hevder også at forutsigbarhet ved overganger og dagsplan på tavlen. Faglige og sosiale tilrettelegginger som kommer frem i funnene er blant annet å ha to oppgavesett med ulik vanskelighetsgrad, elevmedvirkning og bruk av læringsbrett. Informantene trekker også frem at å være åpen om at eleven har ADHD med klassen kan gjøre at de tolererer og ha forståelse for situasjoner som kan oppstå. Motiverende faktorer er noe samtlige informanter hevder hjelper læreren med å tilrettelegge for elevene med ADHD. Det blir nevnt elevmedvirkning og at undervisningen blir lagt opp mot interessene til elevene med ADHD.

Relevante funn fra temaet klasseledelse fra et lærerperspektiv omhandler å være en tydelig leder, med klare regler, ryddig klasserom, ærlighet og rettferdighet hvor en tør å vise hvem en er. Dette gir grunnlaget for å danne relasjoner og bruke humor i klasserommet. Et annet aspekt som trekkes frem i forbindelse med undervisningsmetode som tar hensyn til elever med ADHD, er tydelighet og forutsigbarhet. Dette kan være arbeid i små grupper i matematikken, pause fra klasserommet eller å ha direkte kontakt med foreldre.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi diskutere og drøfte rundt problemstillingen vår, som er: «Hvordan kan lærere tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?». Vi vil drøfte hovedfunnene i lys av tidligere forskning, teoretisk rammeverk og styringsdokumenter. Kapittelet er delt inn i tre underkapitler som til sammen vil besvare forskningsspørsmålene i studien vår. For å strukturere drøftingskapittelet vil vi bruke et system som har som hensikt å skape oversikt for leseren. Systemet er delt inn i tre deler: generell informasjon, gjennomføring i praksis og lærerens rolle. Gjennom hele drøftingskapitlet vil vi praktisere dette systemet i alle avsnittene. Avslutningsvis i dette kapitelet vil vi gi en oppsummering av det mest sentrale fra kapittelet.

6.1 Inkluderende læringsmiljø

Det første forskningsspørsmålet i studien vår tar for seg hvordan lærere reflekterer rundt begrepet et inkluderende læringsmiljø. Informantene i studien vår trekker frem at begrepet

«inkluderende læringsmiljø» handler om å bli inkludert både faglig og sosialt, om aksept og toleranse samt at det skal være god plass til alle elever i klasserommet. I overordnet del stilles det også krav til å utvikle trygge læringsmiljø for elevene i skolen. I arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø må mangfoldet sees som en ressurs slik også informantene i studien hevder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å få elevene med ADHD til å føle seg som en del av klassen kan det medføre både mestring og motivasjon. For eksempel kan det å arbeide i grupper. Dette kan igjen være med å bidra til at disse elevene opplever mestring som igjen kan føre til at de føler seg inkludert i klasserommet. Her kan en også trekke linjer til Banduras teori om mestringsforventning. Ved at læreren tar i bruk gruppearbeid som en metode i undervisningen kan det bidra til å gi disse elevene en større forventning om at de vil mestre, enn når de arbeider på egen hånd (Olaussen, 2013 henvist i Lyngsnes & Rismark, 2014). Det kan også oppleves som tryggere å være i en gruppe som samarbeider og hjelper hverandre med oppgaven som skal gjøres. Dette kan også sees i sammenheng med den nærmeste utviklingssonen som også kan oppnås gjennom gruppearbeid (Hoven & Rye, 2004). For at elevene med ADHD skal oppleve mestring og motivasjon kan læreren da plassere disse elevene sammen med elever som har god effekt på hverandre (Sanne & Flaten, 2012). Rønhovde (2018) anbefaler samtidig at læreren plasserer elevene med ADHD på små grupper med rolige elever under prosjektarbeid som går over tid. Dette kan være med å bidra til både konsentrasjonen, mestringen og inkluderingen av elever med ADHD i klasserommet.

Samtidig kan en også tenke seg at det kan være utfordringer ved gruppearbeid for elever med ADHD. Elevenes samarbeidsferdigheter, atferd og konsentrasjon kan være avgjørende for hvordan medelevene på gruppen opplever eleven med ADHD. Alle elever er ulike og har ulike toleransegrenser. Noen elever kan tåle svært mye, mens andre kan fortere reagere på ulike ting. På denne måten kan vi også se at gruppearbeid kan virke negativt på inkluderingen av elever med ADHD i klasserommet. Det kan derfor være avgjørende at læreren klarer å vurdere elevenes ferdigheter når elevene skal arbeide i grupper. Samtidig kan det også være utfordrende for læreren å klare å tilpasse opplæringen for alle elever når de arbeider i grupper. Når opplæringen skal tilpasses alle elever og elevene i tillegg skal oppleve mestring ved arbeidet kan det være utfordrende å klare å plassere og dele elevene inn i ulike grupper. For elevene med ADHD er det spesielt viktig at både oppgaven i

gruppearbeidet og selve gruppen er tilpasset slik at de kan både oppleve mestring og at de blir inkludert i arbeidet. Selv om elevene hjelper hverandre og samarbeider, kan oppgavene oppleves som alt for krevende for elevene med ADHD. Læreren bør derfor enten senke nivået eller dele opp oppgaven slik at hver del av oppgaven er overkommelig for elevene slik at alle på gruppen kan bidra til arbeidet.

Ifølge Borgen, Frønes og Raaum (2021) setter skolemiljøet varige spor for elever. I deres studie fant de ut at ved å rette fokuset på et godt læringsmiljø, positiv atferd og samhandling vil hjelpe elever med ADHD i skolen. Et av symptomene på ADHD, atferdsproblemer, må derfor ikke kun bli sett på som et individuelt problem, men som en av konsekvensene av en utfordrende ordinær pedagogisk praksis. Faldet & Nordahl (2017) understeker også hvor viktig det er at søkelyset er rettet mot læringsmiljøet i skolen samt undervisningen, og ikke mot elevene som har ADHD. Forskning (Hattie, 2009; McCoy & Banks, 2012; Mitchell, 2014; Nordenbo et. al., 2008; Tangen, 2009, henvist i Haug, 2019) hevder at ved å oppnå et høyt elevengasjement samt klare å skape gode og sosiale relasjoner er viktige indikatorer på et godt læringsmiljø. Informantene i studien er også opptatt av trygghet blant elevene med ADHD for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø. Overordnet del presiserer også at konsekvensene av at elevene føler seg utrygge på skolen, er å hemme læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever som opplever skolehverdagen og læringsmiljøet i klasserommet som utrygt kan opptre urolige på skolen. Om en elev er urolig på skolen kan det bli svært utfordrende for eleven å tilegne seg ny kunnskap i tillegg til å klare å være til stede i klasserommet. Lærers rolle er derfor å skape et godt og trygt skolemiljø for elevene samtidig som læreren også skal være til stede og se alle elevene. Disse faktorene kan spille en stor rolle for om elevene med ADHD vil føle seg inkludert eller ikke i klassen.

Selv om læringsmiljøet og trygghet på skolen er viktige faktorer for at elever med ADHD skal føle seg inkludert, kan en også se at det kan være utfordrende for læreren. Å klare å dekke alles behov i klasserommet i en travel lærerhverdag, spesielt behovene til elevene med ADHD, kan tenkes å være en utfordrende oppgave. Likevel bør målet til læreren være å klare å få alle elever inkludert i klasserommet og strekke seg etter å nå dette målet.

Lærerhverdagen vil aldri være den samme, for eksempel ved sykdom, vikarer eller plutselige endringer. Dette er sentrale ting som påvirker hverdagen til elevene og som kan

føre til at elever med ADHD kan miste konsentrasjonen, føle på stress og utrygghet på skolen. Spesielt om elevene ikke føler seg trygge på skolen i utgangspunktet. Samtidig er det viktig å øve på å klare å mestre dette med uforutsette endringer med tanke på et fremtidig arbeidsliv for elevene med ADHD, dette er noe de må klare å forholde seg til videre i livet. Det kan også tenkes at dersom læreren aktivt arbeider med å inkludere elevene i klasserommet gjennom for eksempel gruppearbeid, økt mestringsfølelse og trygghet på skolen så vil ulike påvirkninger som vikarer og endringer ha mindre betydning for elevene med ADHD.

Skolekonteksten er kompleks, og læreren bør derfor rette fokuset mot fellesskapet i klasserommet og ikke mot hver enkelt elev. For at elevene med ADHD skal kunne øke presentasjonene samt bedre atferden sin på skolen trenger de et støttende læringsmiljø rundt seg og gode relasjoner til læreren sin (Gallo et al., 2022). Selv om mange elever med ADHD kan oppleve utfordringer på skolen med blant annet konsentrasjon og atferd kan en tenke seg at dersom elevene opplever gode og trygge læringsmiljø som de kan støtte seg på ved behov vil kunne hjelpe disse elevene til å oppleve skolen som en positiv arena. Dette kan gjerne være i form av gode relasjoner til lærer eller medelever og at læreren opptrer som en motivator for elevene. Dette kan være avgjørende faktorer om elevene trives i klasserommet eller ikke. Om læreren kun har forventninger og mål om at eleven skal prestere på skolen vil det kunne oppleves som for mye for eleven med ADHD. Det kan på denne måten gå ut over atferd og trivsel på skolen, samtidig som elevene mister mestringsfølelsen. Det blir derfor viktig at læreren klarer å sette konkrete mål og forventninger ut fra elevenes nivå om det de skal prestere på skolen. Læreren bør i tillegg til dette også skape gode og trygge relasjoner til eleven, samtidig som læreren også skal være en motiverende støtte for å nå målene. På denne måten kan elevene oppleve at læreren tror på at de skal få det til og vil kunne gi en større innsats som vil kunne føre til mestring. Elevene med ADHD vil på denne måten kunne oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø i klassen.

Faldet og Nordahl (2017) påpeker at lærerens kvalifikasjoner er helt avgjørende for hvordan resultatet fra undervisningen blir da elevens læring påvirkes i størst grad av læreren.

Informantene understreker også viktigheten ved at læreren skal være en trygg voksen som skal arbeide for å inkludere alle elever samtidig som en skal klare å legge til rette for mangfoldet i klassen. Dette får støtte fra Wilkes-Gillian, Bundy, Cordier, Lincoln & Chen (2016) som hevder at elevene med ADHD trenger at læreren opptrer som en trygg og viktig støttespiller i klasserommet. Når det gjelder lærerens kvalifikasjoner kan det tenkes at det er store forskjeller på hvor mye læreren har kunnskap om elever med ADHD og hvordan elever med ADHD skal kunne bli inkludert i klasserommet. Å bruke sine erfaringer og kunnskaper, samt kontinuerlig arbeide med å tilegne seg mer kunnskap om hvordan elevene kan bli inkludert i klasserommet er sentralt for å klare å få dette til. Samtidig kan det tenkes at det kan være utfordrende da alle elever med ADHD er forskjellig og har ulike metoder å få dette til på.

Informantene hevder at elever med ADHD ofte kan havne i konflikt med andre elever på skolen. Et tiltak som kommer frem i funnene er åpenhet med klassen. Informantene påpeker at dersom eleven er åpen med medelevene om sine vansker er det lettere for medelevene å vise mer respekt og være mer tålmodige i ulike situasjoner. Det kan også tenkes at elevene vil vise mer forståelse for eleven med ADHD, samtidig som det kan redusere misforståelser og irritasjon fra medelever. Selv om åpenhet er et sentralt tiltak, er det viktig at eleven selv får bestemme hva og hvor mye som skal deles med klassen. Det kan være store forskjeller på hva elevene ønsker å dele og være åpen om. Lærerens oppgave blir derfor å finne en balanse som eleven er fornøyd med. Ettersom det er generelt mer åpenhet rundt ADHD i media og en rekke kjente personer har uttalt seg om at de selv har ADHD kan det tenkes at det også kan bidra til mer åpenhet og kunnskap rundt temaet. For eksempel kan boken til Herman Flesvig «Herman – Historier fra en udiagnostisert oppvekst» være aktuell å lese for klassen for å skape forståelse blant medelever. Dette kan også bidra til at eleven får bedre relasjoner til medelevene sine. For selv om det er viktig at elevene med ADHD har gode relasjoner til læreren sin, er det også nødvendig med gode relasjoner til medelevene sine for at læreren skal kunne skape et inkluderende læringsmiljø.

6.2 Tilrettelegging

Funnene fra informantene våre viser at elever med ADHD trenger at læreren har en klar struktur og forutsigbarhet over skolehverdagen. Som nevnt tidligere legger informantene til rette for dette gjennom dagsplan på tavlen, få overganger og faste plasser på utstyr som blyantspisser, korg og så videre. Om læreren klarer å legge til rette for en klar struktur, oversikt og forutsigbarhet kan elevene med ADHD lettere klare å fokusere på oppgavene de skal gjennomføre. Dette kan sees i lys av Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Ved å tilrettelegge på denne måten kan gjøre at eleven er mer forberedt på skoledagen og hva som møter dem, noe Bandura mener er en forutsetning for å mestre. Om eleven har opplevd mestring på området før, kan det føre til at eleven har både tro og en forventning til å mestre oppgaven (Bandura, 1997, s. 87). Det er derfor sentralt at læreren klarer å se elevenes ferdigheter og tilrettelegge oppgavene ut fra det. Ved å senke nivået i begynnelsen kan det føre til at elevene opplever mestringsfølelsen som skal til for å skape motivasjon til å fortsette. Etter hvert kan læreren heve nivået etter elevenes motivasjon og ferdigheter. Om læreren ikke klarer å se hvilket ferdighetsnivå eleven er på, og oppgavene er på et for høyt nivå kan det føre til at elevene verken har motivasjon eller ferdighetene til i det hele tatt å begynne på oppgaven som skal gjøres. Som lærer er det derfor viktig å finne kunnskapsnivået til elevene med ADHD for å klare å tilpasse opplæringen. En sentral faktor som kommer frem i funnene våre er den nye læreplanen. En av informantene understreker at det har blitt lettere å klare å både tilrettelegge og motivere elevene med ADHD etter LK20 trådte i kraft, i motsetning til LK06. Dette begrunnes med at elevene ikke lenger har kapitelprøver, men i stedet for viser de hva de har lært ut fra selvvalgt metode. Elevmedvirkning finner vi også igjen i overordnet del som understreker hvor viktig det er i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selv om struktur og forutsigbarhet er sentrale faktorer for elever med ADHD, trenger det ikke å være avgjørende faktorer. DuPaul, Eckert og Vilaro (2012, s. 409) hevder i sin studie at skolebaserte tiltak er kortsiktige, men at det likevel bør brukes og er godt egnet for elever med ADHD. I samme studie trekkes spesielt frem bruken av forsterkninger som svært effektiv for både engasjere elevene med ADHD, men også forbedre atferden deres i klasserommet. Fosco, Hawk, Rosch og Bubnik (2015, s. 8) hevder også at barn med ADHD presterer bedre med forsterkning, enn uten. Samtidig påpekes det også i studien at elever

med ADHD har høyere sensitivitet for forsterkninger, enn elever uten ADHD. Dette kommer også frem i studien til Shillingford-Butler og Theodore (2013). Samtlige informanter ser i likhet med tidligere forskning også på forsterkninger som en effektiv metode for å motivere og engasjere elevene med ADHD. Haugen & Haugen (2020) fremhever også hvor viktig det er at elever med ADHD må oppnå umiddelbar positiv konsekvens eller ros når de har fullført oppgavene. Arbeid på læringsbrett, tidlig friminutt og kulesystem er forsterkninger som blir nevnt som forsterkninger blant informantene i studien vår. Forsterkninger som arbeid på læringsbrett kan også føre til at elevene lettere kommer inn på andre ting enn det de egentlig skal. Læreren klarer ikke å hele tiden følge opp hva elevene holder på med på læringsbrettet noe som kan være en utfordring ved dette.

Til tross for at forsterkninger kan være en svært effektiv metode for å engasjere samt forberede atferden for elever med ADHD i klasserommet, er det viktig at de også klarer å oppnå en indre motivasjon for å fullføre oppgaver. Som nevnt tidligere er det i henhold til Bandura (1997, s. 87) mest effektivt med tidligere mestring på området for elevene med ADHD. For at elevene med ADHD skal oppleve mestring er det avgjørende at læreren klarer å tilrettelegge for dette. Dette kan tilrettelegges ved at å rette fokuset på oppgaveløsning for elever med ADHD, fremfor hvordan en skal unngå at de forstyrrer medelevene. Snildal og Torgenrud (2013) hevder at en må arbeide med å øke kunnskapsnivået til lærerne om hvilke faktorer som kan vanskeliggjør skolehverdagen for elever med ADHD. Ved å klare å identifisere vanskene tidlig kan det øke mulighetene til elevene samtidig vil det også hindre eventuelle sekundære vansker som kan oppstå.

En av informantene trekker blant annet frem at elevene får oppgaver i forskjellig vanskelighetsgrad for at alle skal oppleve mestring. Bandura (1997, s. 87) trekker også frem verbale budskap, andre sin suksess med lignende oppgaver samt gruppearbeid som ulike metoder læreren kan ta i bruk for at elevene kan oppleve mestring i skolen. Selv om det kommer frem at det er effektivt når læreren bruker forsterkninger på elever med ADHD er det samtidig viktig at elevene lærer seg å fullføre oppgaver uten forsterkninger. Bevisstheten til læreren om at en utvikler forsterkningene er sentral her. Det kan derfor være lurt å ta i bruk forsterkninger i starten når elevene skal lære seg noe nytt. Det kan bidra til at eleven får mestring og tro på seg selv på området, videre kan forsterkninger byttes ut med for

eksempel verbale budskap. På denne måten får elevene samtidig øving i å klare å fullføre oppgaver uten at det skal være en ytre motivasjon til stedet. Når eleven føler seg trygg på hvordan en løser en type oppgaver, kan oppgaven erstattes med andre oppgaver. Da begynner en igjen med forsterkninger som motiverende faktor som etter hvert kan byttes ut med verbale budskap. Innsatsen læreren legger inn i tilretteleggingen for elevene vil være til stor fordel for elevene og senere i skoleløpet. Derfor er det viktig at læreren begynner tidligst mulig med dette arbeidet, for at elevene med ADHD skal få utvikle seg og lære mest mulig slik at de ikke blir hengende bak de andre i klassen.

Som nevnt tidligere spiller læreren en sentral rolle i tilretteleggingen for elevene med ADHD. Forskning gjort på området peker på viktigheten med læreren og hvor mye undervisningsmetoden påvirker elevenes læring (Faldet & Nordahl, 2017; Haug, 2017; Særsten, 2019; Wilkes-Gillian, Bundy, Cordier, Lincoln & Chen; Shillingford-Butler & Theodore 2013). Funnene våre viser at informantene tenker nøye gjennom hvordan de velger å undervise på. De understreker at de legger til rette for elevene med ADHD ved å blant annet bruke interessene deres i metoden samt finne andre alternativer å tilregne seg kunnskap på der de samtidig som de får trening i å fullføre oppgaver. Et relevant funn som kom frem, er en elev som bruke Finn.no for å lære seg å lese. Her bruker læreren interessene til eleven som en motiverende faktor i stedet for å risikere å hemme læringen ved å bruke andre alternativer. Dette samsvarer med den nærmeste utviklingssonen, hvor læreren fungerer som et medierende redskap for eleven med ADHD (Säljö, 2016, kap. 6). I dette tilfellet ser det ut som læreren kan hjelpe eleven med å holde motivasjonen og konsentrasjonen gjennom hele arbeidet med å lære å lese på denne måten. Dette kan gjøre at eleven med ADHD får tidlig mestringsfølelse, noe som er viktig for å klare å fullføre et påbegynt arbeid. Det kan imidlertid se ut som dette kan være en omfattende og urealistisk prosess for læreren hvor tidsperspektivet ikke strekker til på grunn av for lite ressurser.

I henhold til Faldet & Nordahl (2017) er flere individuelle problemer i skolen koblet til innholdet i den ordinære undervisningen og relasjonene mellom lærer og elev. Dette kan gi uttrykk for at det kan være tilfeldig om læreren klarer eller hvor mye læreren har kapasitet til å tilrettelegge for elever med ADHD. Selv om funnene våre samt tidligere forskning viser hvor viktig det er med undervisningsmetoden for elever med ADHD, er det ikke alltid like

enkelt å gjennomføre i praksis. Det stilles mange krav til lærerrollen gjennom blant annet rammeverk og læreplan. Funnene våre viser at det kan være utfordrende å klare å legge til rette for elever med ADHD og informantene forteller om utfordringer knyttet til ressursmangel på skolene. Derav kan det føre til at en lærer har ansvaret for en stor klasse alene, hvor det i tillegg kan være opp til flere utfordringer blant elevene. Samtidig er det viktig å påpeke at utfordringer i en klasse kan oppstå uavhengig av diagnoser. I slike situasjoner er det viktig at læreren bruker de ulike hjelpemidlene som finnes og samarbeider med for eksempel PPT eller spesialpedagoger på skolen. Læreren kan ikke løse alle problemer på egen hånd, og ved ressursmangel på skolene er det derfor viktig å samarbeide med andre som kan ha erfaringer og kunnskap på området.

Samtlige informantene ser i likhet med teoretisk rammeverk på plasseringen i klasserommet som en sentral faktor for elever med ADHD (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187). Selv om plasseringen i klasserommet vil kunne påvirke konsentrasjonen til elever med ADHD er det uenighet blant informantene om det er fremt eller bakerst i klasserommet det er best å plassere elevene. Haugen & Haugen hevder at elevene med ADHD får best utbytte av å sitte fremst. Samtidig viser funnene våre at det kan være fordeler ved begge deler. På den ene siden ser vi fordelene ved å ha eleven fremst og i nærheten av lærer. Det blir blant annet lettere å gi direkte beskjeder og hjelpe eleven med utfordringer som oppstår. På den andre siden er det også fordeler ved å plassere eleven bakerst da en får et pusterom fra eventuell utrolighet. Samtidig vil en da ofte være avhengig av en ekstra ressurs for å klare å tilrettelegge for eleven.

I et klasserom finnes det flere faktorer som kan avlede oppmerksomheten til en elev med ADHD. Det er enighet blant både informantene og teoretisk rammeverk at elever med ADHD ikke bør plasseres i nærheten av vinduer, dører eller andre forstyrrende element (Haugen & Haugen, 2020, s. 184-187). Informantene peker også på at det kan være en fordel for elevene med ADHD om de blir plassert sammen med rolige elever som har et høyt fokus, samt en de kommer overens med. Fordelen ved dette er at elevene kan bli påvirket til å holde på konsentrasjonen og fullføre oppgaven. Dette kan også sees i sammenheng med den nærmeste utviklingssonen der det er spesielt viktig for elever med ADHD å få hjelp til å komme på rett spor når de skal starte på en oppgave. Dette vil gjøre at eleven kan oppnå

tidlig mestring, noe som også er spesielt viktig for elever med ADHD for å klare å opprettholde en god flyt i arbeidet (Hoven & Rye, 2004). Samtidig må en som lærer også være oppmerksom på at en bytter på hvem elevene sitter ved siden av da det kan være en påkjenning for elever uten ADHD.

6.3 Klasseledelse

I det andre forskningsspørsmålet vårt ser vi på hvordan lærerne bruker sin erfaring med klasseledelse for å tilrettelegge for elever med ADHD. Lærerne har et stort ansvar når det gjelder å følge skolens prinsipper for opplæring og å tilpasse undervisningen til alle elevene. Gjennom lærerens klasseledelse påvirkes elevenes innflytelse på klassemiljø. Strategisk klasseledelse, som innebærer lærerens planlegging, forberedelser og organisering av undervisningen, er sentrale for at læreren kan skape gode læringsmiljø for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Særsten (2017) understreker også lærerens valg i klasserommet som viktig, spesielt når det gjelder planleggingen av undervisningen og undervisningsmetode. Dette begrunner hun med at elevene på denne måten har bedre muligheter til å lykkes i de ulike læringssituasjonene. For eksempel kan variert undervisning med hyppig skiftning av aktiviteter være til fordel for elevene med ADHD (Rønhovde, 2018).

Det er ikke alt som fungerer i praksis selv om læreren fører en strategisk klasseledelse der fokuset er å planlegge undervisningen grundig. Det kan oppstå uforutsette situasjoner og hendelser som gjør det vanskelig å forutse og planlegge alt på forhånd. Erfarne lærere vil ofte oppleve at det kreves prøving og feiling for å finne ut hva som fungerer i klasserommet. Det som fungerer i en klasse, vil nødvendigvis ikke fungere like godt i en annen klasse. Elever med ADHD kan ofte havne i konflikter med andre elever (Ewe, 2019). Noen av informantene hevder at det ofte er mangel på ekstra ressurser i klasserommet som kan hjelpe til dersom noe skulle dukke opp. Siden uforutsette konflikter ofte kan dukke opp i en klasse hvor det er en elev med ADHD er avgjørende å ha en ekstra lærer som kan ta seg av elevene å nøste opp i konflikten som har oppstått. Dette gjør også at den andre læreren kan følge opp de andre elevene i klasserommet og fortsette undervisningen som normalt. Ved mangel på ressurser har en ikke mulighet til dette, og dermed kan også de andre elevene i klasserommet miste

mye av tiden til å lære. Elevene med ADHD har også ulike behov og opplæringen må derfor legges opp til de ulike behovene for å klare å skape gode læringsmiljø for disse elevene.

Selv om det er viktig at læreren har en strategisk klasseledelse, er også situasjonsbestemt klasseledelse viktig. Det innebærer lærerens daglige og direkte møte med elevene i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2011, henvist i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 264). Rønhovde (2018) påpeker at læreren må leve seg inn i og forstå situasjonen til elevene, bruke humor, være tydelig, ekte og trygg på seg selv for å lykkes som klasseleder. Læreren må samtidig sette grenser som er innenfor elevenes mestringsområde og som de er i stand til å følge. En del av å være en tydelig lærer er å kunne gi beskjeder til elevene sine. Elever med ADHD har ofte behov for tydelige og spesifikke beskjeder som inneholder få, men viktige ord. Begrenset arbeidsminne kan ofte være en utfordring og noe disse elevene strever med, og læreren må derfor klare å tilpasse opplæringen etter elevenes behov. Alle viktige beskjeder og informasjon bør derfor være enkel og tilgjengelig for elevene (Brock, Bethany & Searls, 2010, henvist i Butler & Theodore, 2013). Den viktigste informasjonen kan også gjerne være visuell om elevene har behov for dette. Det kan også være behov for at læreren gjentar beskjedene eller informasjonen flere ganger. Om ikke dette blir lagt til rette for vil det kunne føre til at elevene med ADHD ikke fanger opp viktig informasjon eller beskjeder, eller bare fanger opp deler av den. Det samme gjelder når læreren skal dele ut oppgaver. Det er viktig å hele tiden bare gi en oppgave, beskjed eller informasjon av gangen ut fra det eleven klarer å ta imot. Likevel er det også viktig at læreren ikke gir mer støtte enn hva eleven selv har behov for med tanke på å kunne balansere det med å også fremme selvstendighet for elevene med ADHD.

Flere studier (Nordenbro; Larsen; Tiftikci; Wendt & Østergaard, 2008, henvist i Ewe, 2019) understreker også betydningen av relasjonskompetansen til læreren som helt avgjørende for elevenes læring og atferd. Presentasjonene til elevene vil øke dersom læreren klarer å skape gode og trygge relasjoner som er basert på gjensidig tillit, forståelse og respekt (Camp, 2001, henvist i Ewe, 2019). Samtlige informanter hevder at de bruker en relasjonsbasert klasseledelse i klasserommet. Det fremheves også at det er ekstra viktig for elever med ADHD å ha gode relasjoner til læreren sin, da disse elevene kan føle seg mindre nær læreren enn jevnaldrende (Ewe, 2019; Rogers, 2015). Dette stemmer også overens med

oppfatningen til informantene. Her løfter en informant frem at det jobbes med relasjonene til elevene kontinuerlig, men at det krever mye innsats fra læreren. Dersom en lærer ikke klarer å skape gode relasjoner med elevene kan læreren føle mindre nærhet til elevene, at de er vanskelig å samarbeide med samt at en opplever flere konflikter med elevene med ADHD. Det kan være utfordrende å skape gode relasjoner til alle elever og det blir derfor ekstra viktig å arbeide aktivt for å komme inn på disse elevene. Elevene med ADHD trenger ofte at læreren er overtydelig både i forhold til støtte, som at læreren gir bekreftelse til eleven, men også i form av grenser, som at eleven vet hva som forventes. Dersom læreren ikke klarer å skape gode relasjoner til elevene med ADHD kan det påvirke både læringen og atferden til eleven på skolen. Dette kan igjen føre til sekundære vansker eller komorbide vansker som halvparten av elevene med ADHD opplever (Grønholt, Garløv, Weidle og Sommerschild, 2015, henvist i Haugen & Haugen, 2020). For å unngå slike vansker er det viktig at læreren klarer å skape gode og trygge relasjoner med elevene samt avdekker vanskene så tidlig som mulig.

Det er enighet blant informantene og Rogers (2015) at det er ulikheter mellom elever med ADHD-symptomer og elever uten ADHD-symptomer. Det kommer også frem i denne studien at det kan være svært utfordrende for læreren å skape gode og trygge relasjoner til elever med ADHD. Funnene i studien viser også at elever med ADHD assosierer lav relasjon til læreren med en lavere indre motivasjon for læring. På bakgrunn av dette kan det derfor tenkes at om læreren ikke klarer å skape gode relasjoner til elevene med ADHD vil det ikke bare gå ut over atferden og læringen, men også motivasjonen og innsatsen til elevene på skolen. Om elevene ikke yter innsats for å tilegne seg kunnskap på skolen kan de havne langt bak resten av klassen som igjen kan gjøre at de ikke lenger kan bidra til læringsmiljøet. Dette kan også gå ut over at elevene blir mindre engasjert og interessert i arbeidet som skal gjøres på skolen noe som heller ikke vil føre til ny kunnskap og læring. Lærerens rolle i dette blir derfor å skape og bygge relasjoner med disse elevene, slik at de kan oppnå en motivasjon med skolearbeidet. Læreren må også hele tiden være en motiverende støtte som hjelper elevene når de har behov for dette.

Det er enighet blant informantene om at en klasseleder må etablere tydelige og klare rammer i klasserommet for å unngå at elevene tar over kontrollen til læreren. Her

understrekes det også at det er viktig at elevene vet hvem som bestemmer samtidig som læreren gir elevene mulighet til å bli kjent med seg. Dersom en ikke har tydelige regler i klasserommet kan det hende at elevene selv prøver å ta over rollen, og det kan bli vanskelig å få tilbake kontrollen. En informant hevder at det alltid vil være noen som prøver på dette og det blir derfor viktig at en tar kontroll og har tydelige rammer fra start. En balanse mellom å være en tydelig klasseleder og å skape gode relasjoner med elevene er nødvendig for å hjelpe elevene med ADHD. Samtidig poengterer også en informant at klasseledelse også innebærer å være «en del av gjengen» og skape gode relasjoner med elevene. Likevel trenger elevene en klasseleder som kan ta ansvar og skape klare rammene der elevene vet hva de skal forholde seg til. En av informantene påpeker også viktigheten av å være seg selv som lærer og begrunner dette med at det kan bli tungt å være på jobb om en skal prøve å være noe en ikke er. Det er viktig å ta hensyn og spille på sine egne egenskaper samtidig som en skal være en ærlig og rettferdig lærer.

En informant påpeker viktigheten med en tett og direkte kontakt mellom læreren og hjemmet når det gjelder elever med ADHD. Tidligere forskning (Ewe, 2019) beskriver at disse elevene ofte kan havne i konflikter med medelever, og derfor vil det være spesielt viktig med direkte kontakt med foreldrene ved oppståtte situasjoner. Dette vil også gi mulighet til å beskrive situasjonen og samtidig opprettholde en god relasjon med foreldrene selv om informasjonen kan være belastende. Å ha tett og direkte kontakt med hjemmet vil også kunne hjelpe disse elevene ved at foreldrene kan bidra med å huske beskjeder og andre skolerelaterte saker. Likevel kan det også være utfordrende å samarbeide med hjemmet om foreldrene også har de samme utfordringene som eleven selv, som for eksempel å ha en klar struktur. Da kan læreren komme med tips og legge til rette for mulige tiltak slik at det blir best mulig for alle parter.

Samme informant mener også at elever med ADHD bør ha mulighet til å trekke seg unna klasserommet dersom det blir for mye for dem. Elevene med ADHD kan ofte ha behov for dette og det vil gi elevene mulighet til å ta en kort pause samtidig som de også får et avbrekk. Dette vil kunne hjelpe elevene med å tilegne seg kunnskapen som læreren underviser om i klasserommet. Likevel ser vi også utfordringer med å ta ut elever med ADHD fra klasserommet. Hyppige avbrekk kan føre til at elevene går glipp av viktig læring. Samtidig ser

vi også at det kan være utfordrende å ikke gi elevene muligheten til å trekke seg unna når de har behov for det. Siden tankekjør er et fremtredende symptom hos elever med ADHD, kan det gjøre det utfordrende for elevene å klare å holde på konsentrasjonen og samtidig tilegne seg ny kunnskap. Det vil derfor resultere i at eleven ikke får med seg det læreren underviser om uansett.

Informantene fremhever betydningen av å tilpasse undervisningen for alle elever. Dette blir også understreket i Opplæringsloven (1998) og overordnet del, som vektlegger det å tilpasse undervisningen til forutsetningene hos den enkelte elev og å fokusere på variasjon og mangfold i elevgruppen (Opplæringslova, 1998, § 1–3; Kunnskapsdepartementet, 2017). I tråd med dette peker Utdanningsdirektoratet (2022) på at tilpasset opplæring kan oppnås gjennom varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsaktiviteter og læringsarenaer for å sikre et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Disse tilpasningene er spesielt viktige for elever med ADHD, grunnet at de ofte har større behov under opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Likevel må en være oppmerksom på symptomene en elev med ADHD kan ha som kan gjøre det mer krevende å planlegge og gjennomføre tilpasset undervisning. En må også ta hensyn til at elevene med ADHD er forskjellig, som vil bety at en ikke kan bruke samme metode på alle elevene. Derfor må læreren bruke tid på å finne ut hvordan en best mulig kan tilpasse undervisningen til elevene.

6.4 Oppsummering

Funnene i studien indikerer at dersom læreren skal kunne inkludere elever med ADHD, er det viktig at de opplever trygghet og mestring på skolen. Læreren spiller en betydelig rolle i å legge til rette for et positivt og trygt skolemiljø. Det krever at elevene bygger gode relasjoner til læreren og medelevene, samtidig som læreren tilpasser opplæringen til deres forutsetninger og behov og benytter seg av gruppearbeid. Imidlertid viser også studien at lærere kan møte på utfordringer ved å gjennomføre dette i praksis noe som kan skyldes elevenes nedsatte samarbeidsevne, atferd og konsentrasjon. I tillegg kan dette føre til at elevene med ADHD har et lavere utgangspunkt for å arbeide med oppgaver og tilegne seg kunnskap enn medelevene. Samtidig hevdes mangel på ressurser og tid i lærerhverdagen som utfordringer for læreren å tilpasse undervisningen til elevenes behov.

Samtlige informanter trekker frem betydningen av struktur og forutsigbarhet på skolen for elever med ADHD. Ved å ha en tydelig dagsplan på tavlen, redusere overganger og faste plasser for utstyr, kan elevene lettere opprettholde konsentrasjonen og fokusere på oppgaven som skal gjøres. Både informantene og tidligere forskning hevder at bruk av forsterkninger i undervisningen kan føre til at elevene med ADHD blir mer motiverte og engasjerte. Studier, som for eksempel Fosco, Hawk, Rosch & Bubnik (2015, s. 8) viser at elever med ADHD ofte har høyere sensitivitet for forsterkninger, enn barn uten ADHD. Eksempler på forsterkninger som informantene i studien vår trekker frem er tidlig friminutt, arbeid på læringsbrett og bruk av kulesystem. Det er likevel viktig at elevene skal lære å fullføre oppgaver uten forsterkninger og med sin indre motivasjon.

Å øke kunnskapsnivået til lærerne kan bidra til at de klarer å identifisere utfordringene til elever med ADHD på et tidligere tidspunkt. Det kan også forebygge at elevene utvikler eventuelle sekundære vansker. Ved at læreren tilpasser undervisningen til elevenes interesser og tilbyr elevene oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, kan det motivere og engasjere elevene med ADHD. Om læreren planlegger og vurderer alle valg i undervisningen kan det også føre til en bedre tilrettelegging for elever med ADHD. Både informantene og tidligere forskning understreker betydningen av å plassere elevene enten på bakerste eller fremste rad i klasserommet for å øke konsentrasjonen og hjelpe elevene med utfordringer. Samtidig bør en unngå å plassere de i nærheten av forstyrrende elementer som vinduer og dører, om dette forstyrrer disse elevene.

Funnene i studien tilknyttet klasseledelse påpeker at både strategisk klasseledelse og situasjonsbestemt klasseledelse kan bidra til å skape gode læringsmiljø for elevene med ADHD. Strategisk klasseledelse innebærer planlegging, forberedelser og gjennomføring av undervisning, mens situasjonsbestemt klasseledelse handler om de daglige og direkte møtene med elevene i klasserommet. Informantene og tidligere forskning fremhever også betydningen av relasjonene mellom læreren og elevene med ADHD. Studier viser at å skape gode relasjoner til læreren kan øke elevenes prestasjoner på skolen (Camp, 2001, henvist i Ewe, 2019). Samtidig hevder flere studier (Nordenbro; Larsen; Tiftikci; Wendt & Østergaard, 2008, henvist i Ewe, 2019) at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for læringen og

atferden til elevene med ADHD. Funnene i studien tyder også på at klare og tydelige rammer i klasserommet er viktig. Når det gjelder tilpasset opplæring bør læreren fokusere på variert undervisning og mangfold ved å tilrettelegge for ulike læringsmetoder, da elever med ADHD kan lære på forskjellige måter. Videre anbefales det også at læreren gir elevene med ADHD mulighet til å trekke seg ut av klasserommet ved behov.

7.0 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet av vår masteroppgave vil vi presentere våre refleksjoner og konklusjoner fra studien vår. Problemstillingen i studien vår er «hvordan kan læreren tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?» Vårt forskningsarbeid har avdekket sentrale faktorer som er knyttet til lærerens kompetanse om ADHD, selv om funnene ikke kan generaliseres. Refleksjonene våre baseres på tidligere forskning, teoretisk rammeverk og lærernes erfaringer i skolen. Vi vil nå presentere våre refleksjoner gjennom kategoriene inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging og klasseledelse som tidligere beskrevet i oppgaven. Kategoriene er basert på våre forskningsspørsmål og problemstilling. Vi vil også komme med konklusjoner på både forskningsspørsmål og problemstilling. Til slutt diskuteres studiens begrensninger og vi vil reflektere over videre forskning på feltet.

7.1 Konklusjon

Det første forskningsspørsmålet i studien vår handler om hvordan læreren kan skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Studiens funn tyder på at det er flere varierte måter læreren kan skape og legge til rette for dette for disse elevene. Informantene trekker frem at for å oppnå et inkluderende læringsmiljø er det viktig å bli inkludert både i det faglige og i det sosiale miljøet i klasserommet, elevene må bli akseptert og være tolerante med hverandre. Informantene trekker også frem at det skal være plass til alle elever og at mangfoldet i klasserommet skal sees på og brukes som en ressurs. Det er enighet om at dersom elevene med ADHD føler seg inkludert i klassemiljøet vil det ofte føre til både økt motivasjon, mestring og trygghet på skolen. Om elevene føler mestring på et område, vil det kunne føre til at eleven vil få en motivasjon til å mestre mer og ha en høyere innsats på skolen. Et trygt læringsmiljø er selve grunnlaget for å kunne utvikle seg både

sosialt og faglig på skolen. Arbeid i grupper kan i henhold til empirien vår bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Elevene kan på denne måten føle seg tryggere ved at de samarbeider med andre i tillegg til at elevene selv kan føle på mestring, både i lag med fellesskapet og seg selv. Dette kan vi også se ved å trekke linjer til Banduras teori om mestringsforventning og Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen. Dersom læreren ikke klarer å skape et inkluderende læringsmiljø i klasserommet, kan skolen oppleves som en utrygg arena for elevene med ADHD som igjen vil kunne hemme læringen deres.

Vi kan dermed konkludere med at elever med ADHD trenger at læreren skaper et inkluderende læringsmiljø i klasserommet. Dette kan gjøres ved å inkludere alle elever i det sosiale og faglige miljøet samtidig som elevene skal bli akseptert. Ved å anerkjenne mangfoldet og lage plass til alle elever vil det også kunne føre til motivasjon, mestring og trygghet. Arbeid i grupper kan på mange måter være en god inngang til et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Læreren bør også legge til rette for at eleven skal ha og oppleve mestringsfølelse. For en elev som forventer å mestre en oppgave, vil gjerne gjøre det bedre enn en elev som ikke forventer å mestre den samme oppgaven.

I vår studie indikerer funnene om tilrettelegging at lærerne forsøker å tilpasse undervisningen til elever med ADHD. Empirien vår understreker at disse elevene trenger lærere som har klar struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen. Tiltak som kommer frem i studien for å strukturere skolehverdagen til elever med ADHD er dagsplan på tavlen, begrensede overganger i timene og at elevene har faste plasser på blant annet skolebøker og blyanter. Både tidligere forskning og samtlige informanter trekker frem forsterkninger som et verktøy for å engasjere og motivere elevene med ADHD, samt forbedre atferden til disse elevene i klasserommet. Det kommer også frem at disse elevene presterer bedre med forsterkninger og at elever med ADHD har en høyere sensitivitet for forsterkninger. Likevel er det viktig at elevene bør lære seg å prestere uten forsterkninger. Informantene oppgir også variert undervisning og å gi elevene ulike oppgavesett med variert vanskelighetsgrad som metoder for å legge til rette og møte behovene til elevene med ADHD. Viktigheten ved at læreren legger til rette for både mangfoldet og elevmedvirkning i skolen trekkes også frem ettersom elever med ADHD både er forskjellige og har ulike måter å tilegne kunnskap

på. Plasseringen av elevene med ADHD i klasserommet kan ha stor betydning for konsentrasjonen deres. Det kan være fordelaktig å plassere dem både på bakerste og fremste rad. Læreren bør også unngå å plassere elevene ved siden av forstyrrede elementer som vinduer og dører om elevene har behov for dette.

Vi kan på bakgrunn av dette konkludere med at læreren spiller en betydelig rolle for den faglige læringen til elevene med ADHD i skolen. Læreren kan tilrettelegge for disse elevene på skolen gjennom å variere undervisningen, tenke gjennom plasseringen i klasserommet, ha struktur og være forutsigbar samtidig kan læreren også motivere elevene gjennom forsterkninger og ved å tilpasse oppgavene til interessene til eleven. Læreren kan også tilpasse arbeidet til elevens kunnskapsnivå, men for å få til dette må læreren hele tiden vite hvilket nivå eleven er på og tilpasse oppgavene ut fra dette nivået. Ved å legge inn innsats her kan det føre til utvikling for eleven som igjen kan føre til at eleven klarer å henge med i undervisningen. Det vil også kunne hindre at eleven utvikle sekundære vansker.

Studiens andre forskningsspørsmål tar for seg hvordan læreren bruker klasseledelse til å legge til rette for elevene med ADHD i skolen. Våres empiri viser at læreren både bør føre en strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, som blant annet handler om lærerens planlegging og organisering i klasserommet samt hvordan læreren møter elevene i klasserommet. For eksempel kan hyppig skiftning av aktiviteter og variert undervisning være en fordel for elever med ADHD. At læreren er tydelig og setter grenser som tilpasses elevens mestringsområde blir også trukket frem. Empirien i studien vår viser også at elever med ADHD har et ekstra behov for å ha god relasjon til læreren sin og at dette vil øke presentasjonene til disse elevene. Selv om det er spesielt viktig med gode relasjoner for disse elevene kan det også være mer utfordrende å skape disse relasjonene til elevene med ADHD. Empirien viser at om de gode relasjonene mellom læreren og disse elevene ikke oppstår vil det kunne påvirke læringen og atferden til disse elevene. Samtidig kan det også føre til sekundære eller komorbide vansker noe mange av elever som har ADHD opplever.

Et sentralt funn i studien er viktigheten med at elevene med ADHD bør ha mulighet til korte pauser for å få et avbrekk i skoledagen ved behov. Dette kan bidra til å opprettholde konsentrasjonen og at de klarer å tilegne seg mer kunnskap. Informantene i studien

fremhever også hvor viktig det er å tilpasse opplæringen til elevene med ADHD på grunnlag av at de ofte har et større behov under opplæringen. Selv om det kan være utfordrende å tilpasse opplæringen til elevene, vil en ved å variere blant annet undervisningsformer og læringsressurser kunne sikre disse elevenes utbytte av undervisningen.

Vi konkluderer på bakgrunn av dette med at læreren kan tilrettelegge for elever med ADHD gjennom både strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Dette kan gjøres ved å møte elevene på en god måte og skape gode relasjoner til disse elevene. Dette vil kunne både øke prestasjon og atferd til elevene i klasserommet. Samtidig er det også viktig at læreren varierer undervisningen og ikke har samme aktivitet hele timen. Å gi elevene med ADHD mulighet til korte pauser ved behov kan være en tilpasning som også kan være en fordel for begge parter.

Dersom en skal se på studien med et kritisk blikk vil det være å se på utfordringene knyttet til konklusjonene våre. Funn i studien viser at målet for å klare å tilpasse undervisning til alles behov samtidig kan være for ambisiøst og krevende. Informantene i studien forteller om liten tilgang på ekstra ressurser i klasserommet. Dette gjør at læreren står med mye ansvar helt alene og det vil være vanskelig å kunne følge opp alle elevene samtidig.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Vi valgte et kvalitativ forskningsdesign på studien vår som tar utgangspunkt i fire læreres erfaringer med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. For å besvare problemstillingen vår gjennomførte vi semistrukturerte intervjuer. Våre funn viser at samtlige lærere opplever elevene med ADHD som forskjellige, men at elevene ofte har utfordringer som er knyttet til både den faglige og sosiale læringen. Kjernesymptomene ved ADHD, som er oppmerksomhet, konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet, er vansker som i tillegg til deres utfordringer med tid, struktur, organisering og selvregulering kan oppstå i skolesammenheng. Det er på bakgrunn av kjernesymptomene og utfordringer viktig at læreren kan både legge til rette for og skape inkluderende læringsmiljø for disse elevene.

Funnene i studien vår baserer seg på utsagnene til informantene og må forstås ut fra den norske utdanningskonteksten. Vi er trygge på valg av metode i denne studien da valg av den

kvalitative metoden ga oss muligheten til å gå i dybden og avdekke nyttige funn, og det hermeneutiske perspektivet ga oss mulighet til å tolke funnene på et dypere nivå.

Informantene var et bekvemmelighetsutvalg og valgt på bakgrunn av hvem vi tenkte kunne gi studien relevante og reflekterte funn. Utvalget gjaldt derfor både lærer med lang og mindre erfaring samt varierende aldersgrupper. Studien er kontekstavhengig og kunne derfor fått annerledes empiri og konklusjon ved å forske ved å utvide konteksten med flere informanter.

Studien har et begrenset omfang som gjør at vi holdt oss til noen få informanter. For vår del var det viktig å forholde oss til konteksten i oppgaven. Selv om antallet informanter kunne vært høyere for å gi studien økt validitet og reliabilitet, mener vi at funnene har relevans for andre studier på området. Intervjuguiden har også begrensninger i forhold til temaer. Det samme gjelder både problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien da ADHD-området er bredt og omfatter svært mange problemstillinger. Selv om vi ble interessert i lærernes erfaringer rundt tilrettelegging, klasseledelse og et inkluderende læringsmiljø, kan vi likevel tenke oss at det kan være viktig å gå dypere inn i en del andre problemstillinger som vi vil trekke frem under videre forskning.

Etter å ha arbeidet med denne masteroppgaven føler oss bedre rustet til å begynne å arbeide som lærere. Dette fordi vi sitter igjen med ny og bedre kunnskap om inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging og klasseledelse for å gjøre skolehverdagen bedre for elever med ADHD. Kunnskap om hvordan vi kan arbeide for å skape et bedre og inkluderende fellesskap i klasserommet. I tillegg til kunnskap om hvordan vi kan tilrettelegge og planlegge undervisningen som er tilpasset for elever med ADHD sine utfordringer og symptomer. Også ny kunnskap om hvordan klasseledelse påvirker undervisningen, da med vekt på hva som gagnar elevene med ADHD. På bakgrunn av all kunnskapen som denne studien har gitt oss kan vi stå enda sterkere i fremtidige undervisningssituasjoner. Selv om kunnskapen hovedsakelig er rettet mot elever med ADHD, kan kunnskapen brukes for alle elever, uansett identitet, religion, kultur, diagnose eller andre utfordringer som kan være i en klasse og på skolen.

7.3 Videre forskning

Tematikken og området som blir belyst i vår studie rettes fokuset på lærerens tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Denne tematikken er innenfor et omfattende forskningsfelt og dersom vi skulle gjennomføre videre forskning på dette området, ville det vært nyttig å undersøke flere faktorer som er knyttet til ADHD-tematikken. Vi kunne også utvidet det teoretiske bakteppet til en enda mer relasjonsbasert tilnærming som for eksempel om utviklingspsykologien eller traumbaserte teorier som også kan gi økt innsikt på området. Det ville også vært fordelaktig og nyttig å inkludere flere informanter og få flere erfaringer på feltet. Selv om vi er tilfredse med forskningsspørsmålene våre, finnes det andre områder innenfor ADHD-problematikken som ville vært nyttig å utforske. Eksempler på andre relevante forskningsområder er ADHD hos jenter, kjønnsforskjeller ved ADHD, mobbing relatert til ADHD og sosiale utfordringer knyttet til ADHD. I tillegg kan det også være nyttig å undersøke om mange ADHD-symptomer kan være stressrelaterte eller uttrykk for noe annet enn ADHD. Eventuelt også forske på inkluderende læringsmiljø for elevgrupper generelt som, av ulike grunner, har stort behov for tilpasninger og tiltak i skolen. Selv om det er gjort mye forskning på feltet, er det også viktig at det kommer mer erfaringsbasert kunnskap rundt ADHD-tematikken fordi ADHD er på bakgrunn av relevant teori den mest hyppigste stilte diagnosen innenfor psykisk helse for barn og unge.

Ut fra Nilsens (2017) inkluderingsdimensjoner kan vi finne flere nyttige tematikker innenfor ADHD-området. Gjennom den organisatoriske dimensjonen kan vi for eksempel forske på hvordan tilrettelegging av det fysiske skolemiljøet kan påvirke hverdagen til elever med ADHD både ved plassering i klasserommet, redusering av ulike typer støy, legge til rette for mer gruppearbeid eller individuelle oppgaver og tilrettelegge for mest mulig hensiktsmessige aktivitetspauser gjennom skoledagen. Ved den sosiale dimensjonen kunne forskningsmulighetene vært for eksempel å sett på hvor mye og hvordan elever med ADHD får mulighet til å delta i klasserommet eller hvilke muligheter de har for å være med å medvirke og bestemme over skolehverdagen. I den siste dimensjonen, faglig-kulturell dimensjon, kunne en forsket på hvordan en kan legge til rette for elevene med ADHD i ulike fag. For eksempel hvordan læreren legger til rette for disse elevene i fag som krever mer

arbeidsro og stillhet, som matematikk og norsk, i forhold til for eksempel kroppsøving der elevene kan være mer aktive, men likevel må oppfatte beskjeder.

8.0 Referanseliste

- ADHD Norge (2022, juni 06) Elever med ADHD og ufrivillig skolefravær.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/elever-med-adhd-og-ufrivillig-skolefravaer>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control*. New York, New York: W. H. Freeman and Company.
- Barkley, R. A. (1998, November). AD/HD and the nature of self-control. *Journal of Psychiatry*, 23(5), s. 312-314.
- Barkley, R. A. (2006). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. *Journal of Attention Disorders*, 11(2), s. 179-180.
DOI:10.1177/1087054707305334.
- Befring, E. (2020). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm.
- Befring, E., & Uthus, M. (2020). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm.
- Biederman, J. E. (2002, Januar 1). Influence of Gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children Referred to a Psychiatric Clinic. *The American Journal of Psychiatry*, 159(1), ss. 36-42. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.1.36>.
- Borgen, N. T., Frønes, I., & Raaum, O. (2021). Impact of the School Environment on Medical Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Population-Wide Register Data Study of School-Wide Positive behavioral Interventions and Supports. *Child Development*, 92(5), ss. 2089-2105.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg T. R. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis 1996–2010. *School psychology review*, 41(4), ss. 387-414. DOI: 10.1080/02796015.2012.12087496.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ewe, L. P. (2019, april 13). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. *Emotional and behavioural difficulties*, 24(2), ss. 136-155. DOI: 10.1080/13632752.2019.1597562.
- Faldet, A.-C., & Nordahl, T. (2017, November 23). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, 13(1).
- Fosco, W., Hawk, D., Rosch, W., & Bubnik, K. S. (2015, April 29). Evaluating cognitive and motivational accounts of greater reinforcement effects among children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behavioral and Brain Functions*, 11(20), ss. <https://doi.org/10.1186/s12993-015-0065-9>.
- Folkehelseinstituttet. (2022, 03. mars). *ADHD gir større utslag på karakterene til jenter enn gutter*. <https://www.fhi.no/nyheter/2022/adhd-gir-storre-utslag-pa-karakterene-til-jenter-enn-gutter/>
- Gallo, A., Olivier, E., Archambault, I., & Morin, A. J. S. (2022). Student-teacher relationship and classroom goal structure profiles: Promoting achievement and preventing externalizing and internalizing behaviors. *Learning and Instruction*, 82(1), s. 101-684. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101684>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gillberg, C., & Rasmussen, P. (1982, Januar). Perceptual, motor and attention deficits in six-year-old children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 71(1), s. 752-770. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1982.tb09382.x>.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P. (2019). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41–62. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1778>.

- Haugen, V. D., & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoven, G., & Rye, A. A. (2004). Flere hoder tenker bedre enn ett: Rapport fra et prosjekt der en prøver ut noen utvalgte læringsstrategier for elever med AD/HD. https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/nr30---flere_hoder_tenker_bedre_enn_ett.pdf, (Statped skriftserie nr. 30), Trøndelag kompetansesenter, Levanger.
- Isaksen, J. V. (2017, januar 23.). Når pressen skriver om ADHD handler det om biologi. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/nar-pressen-skriver-om-adhd-handler-det-om-biologi/>
- Jacobsen, E. W., & Lien, L. B. (2015). *Ekspansjon og konsernstrategi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- Kats-Gold, I., Besser, A., & Priel, B. (2007, Januar 23). The role of simple emotion recognition skills among school aged boys at risk of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), ss. 363-378. doi: 10.1007/s10802-006-9096-x.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s.151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s.191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Forskningsetikk i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s.205-220). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2019). Hvordan finne kunnskapsformen: Litteraturreview i masteroppgaven i grunnskolelærerutddaningen. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s.95-135). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). (u.d.). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra Kunnskapsdepartementet:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 6 (2019–2020). (u.d.). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.
[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/.](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/)
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (red.). *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder. *ScienceDirect*, 33(2), ss. 357-373. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.01.006>.
- Rogers, M., Bèlanger-Lejars, V., Toste, J. R. & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher-student relationship, 20(4), s. 333-348. DOI: 10.1080/13632752.2014.972039
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.
- Sanne, B., & Flaten, K. (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/pedagogiske-tiltak-for-barn-med-adhd2/>.
- Santamaria, M. (2009). School Counselors' Strategies Supporting Vygotsky's Theory and Affecting Behavior of Hispanic English Language Learners (ELL) with ADHD in

- Second Grade. [Doktorgradsavhandling], Lynn University. SPIRAL.
<https://spiral.lynn.edu/etds/212/>
- Shillingford-Butler, A., & Theodore, L. (2013). Students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: Collaborative Strategies for School Counselors. *Professional School Counseling*, 16(4), s. 235-244. DOI: 10.5330/PSC.n.2013-16.235.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Snildal, R., & Torgunrud, M. (2013). Fra kunnskap til handling: Et pilotprosjekt for lærere som underviser elever med ADHD. *Psykologi i kommunen*. <https://fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Fra-kunnskap-til-handling.pdf>
- Statped. (2022, 15. Juni). Barn og elever med ADHD. Hentet 9. Mai, 2023 fra <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/universelle-tiltak-i-skolen/>
- Säljö, R. (2016). *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. *Psykologi i kommunen*. 48(01).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/adhd-beskrivelse-av-diagnose-og-eksempler-pa-tiltak-for-elever-i-grunnskolen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Fagforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). ADHD. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/adhd/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende adferdsvansker – skoleperspektivet*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon. Hovedfunn. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/hovedfunn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Klasseledelse. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (2022e). Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2022g). Spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>

Vygotskiĭ, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wilkes-Gillian, S., Bundy, A., Cordier, R., Lincoln, M., & Chen, Y.-W. (2016). A Randomised Controlled Trial of a Play-Based Intervention to Improve the Social Play Skills of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *PloS one*, 11(8), e0160558.

Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T., & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge - En statusrapport*. (2016:4). Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD-søknad	s. 103
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene	s. 104
Vedlegg 3: Intervjuguide	s. 108

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD-søknad

01.05.2023, 22:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging for elever med ADHD](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
201827

Vurderingstype
Standard

Dato
28.10.2022

Prosjekttittel

Tilrettelegging for elever med ADHD

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

leva Kuginyte-Arlauskiene

Student

Eline Haugen Fløgstad

Prosjektperiode

15.08.2022 - 31.12.2023

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.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TAUSHETSPLIKT

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

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:

<https://meldeskjema.sikt.no/630e05bc-e08e-4f75-adba-947d02216772/vurdering>

1/2

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan kan læreren tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan lærere kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever som har ADHD*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er nå på vårt 5. studieår og skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. Vi ønsker å finne mer ut om ADHD diagnosen i skolen, og hvordan ulike lærere klarer å tilrettelegge for elevene med denne diagnosen slik at de kan oppleve et inkluderende læringsmiljø. Vår problemstilling er derfor følgende: *Hvordan lærere kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever som har ADHD?* Ut fra problemstillingen har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan reflekterer lærerne rundt et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?*
2. *Hvilken erfaring har lærere med å bruke relasjonskompetansen for å tilrettelegge for elever med ADHD?*

Omfanget på oppgaven er 35.000- 45.000 ord. Vi ønsker kun å bruke opplysningene i denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Eline Haugen Fløgstad og Synne Michalsen Steen som skal gjennomføre prosjektet som er en masteroppgave i regi Høgskulen på Vestlandet. Ansvarlig for prosjektet og veileder på masteroppgaven er leva Kuginyte-Arlauskiene. Siden vi er to som skal skrive masteroppgaven sammen har vi likt ansvar på prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker deltakere som er lærere på barne-/eller ungdomsskole og som har kunnskaper og erfaringer knyttet til vår problemstilling. Vi ønsker også deltakere som er lærere som kan gi oss svarene vi trenger for å svare på forskningsspørsmålene våre. Vi har valgt å ha 5-6 deltakere. Alle opplysningene vil bli anonymisert.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju. Det vil deg ca. 30-40 minutter. Bakgrunn for intervjuet er intervjuguiden. Intervjuet inneholder spørsmål om ADHD, tilrettelegging, inkludering og klasseledelse. Vi skal bruke lydopptak slik at vi kan gå gjennom intervjuet flere ganger. Vi får utlevert lydopptaker, og de lydopptakene vi gjør vil bli slettet når masteroppgaven leveres. Informantene skal i forkant av intervjuet få tildelt intervjuguiden.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er Eline Haugen Fløgstad, Synne Michalsen Steen og våres veiler Ieva Kuginyte-Arlauskiene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene skal datamaterialet lagres på en ekstern minnepenn.
- Enhet til bruk av lydopptak til intervjuet lånes av læringslaben ved Høgskulen på Vestlandet.

Deltakerne i dette forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes, som betyr at datamaterialet som blir lagret på en ekstern minnepenn skal slettes.

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:

- Eline Haugen Fløgstad. Telefon: +4794898892. Epost: eline_hf@hotmail.com
- Synne Michalsen Steen. Telefon: +4741449427. Epost: synnemichalsen@hotmail.com
- Ieva Kuginyte-Arlauskiene. Telefon: +4753491381. Epost: Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Telefon: +4755587682. Epost: 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

Synne Michalsen Steen / Eline Haugen Fløgstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Tilrettelegging for elever med ADHD*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide: (a,b,c er eventuelle oppfølgingsspørsmål)

Bakgrunn:

- 1. Hvilken erfaring har du med elever med ADHD?**
 1. Hvor mange års erfaring?
 2. Antall elever?
 3. Hvor mange i klassen?
- 2. Hvordan vil beskrive en elev med ADHD?**
 - a. Ufordrende atferd?
 - b. Positive og utfordrende sider?

Inkludering

- 3. Hva legger du i begrepet “inkluderende læringsmiljø”?**
- 4. Hvordan arbeider du med å inkludere elever med ADHD i klassen?**
 - a. På hvilken måte tror du eleven med ADHD opplever et inkluderende læringsmiljø?
 - b. Hvilke tiltak gjøres for å inkludere eleven med ADHD i sosiale sammenhenger?

Tilrettelegging:

- 5. Hvilke metoder bruker du for å tilrettelegge for elever med ADHD i klasserommet?**
 - a. Strukturelt?
 - b. Organisering av klasserommet?
 - c. Oppgaver?
- 6. Hvordan bygger skolen samarbeid mellom BUP/PPT og skole, og skole og hjem?**

Klasseledelse:

- 7. Hva er klasseledelse for deg?**
 - a. Hva vil du si er god/riktig klasseledelse?
 - b. Hvordan tror du din undervisningsmetode påvirker elever med ADHD i klasserommet? (positivt/negativt)
 - c. Er det noe forskjell på klasseledelsen din når du underviser elever uten/med med ADHD?