



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-O-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 - Bergen		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	208
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	31549
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Betydningen av lærerens kompetanse og erfaring i møte med elever med ADHD

The significance of teacher's competence and experience when encountering students with ADHD

Tone Slatlem, kandidatnummer 208

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

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

Som lærer skal man sørge for at samtlige elever er i stand til å mestre skolehverdagen. Elevene er derfor avhengige av å ha profesjonelle lærere som tar hensyn til deres styrker og vansker. For å gjøre elevene i stand til å mestre hverdagen står det i Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» at det er avgjørende at ansatte har god kompetanse og gode relasjoner til elevene, for å kunne skape et inkluderende og godt utdanningsløp for alle.

Temaet for denne masteroppgaven er derfor å undersøke betydningen av lærerens kompetanse og erfaring i møte med elever med ADHD. I denne studien er søkelyset rettet mot hvordan lærerens kompetanse og erfaring kan påvirke tilretteleggingen av opplæringen for elever med ADHD. For å finne svar på dette ble det gjennomført fem kvalitative intervju av lærere som jobber på to ulike ungdomsskoler. Gjennom mitt sosialkonstruktivistisk perspektiv med en hermeneutisk tilnærming var målet å tolke datamaterialet, for å få en dypere forståelse av hvordan kunnskap skapes i et sosialt samspill. For å analysere datamaterialet ble tematisk analyse brukt, hvor jeg hadde en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen.

Funnene i denne masteroppgaven viser at elever med ADHD er en heterogen gruppe som har behov for forskjellige tilrettelegginger. Det kommer også frem at kompetansen og erfaringene til lærerne har betydning for hvordan elevene blir møtt, gjennom at det stilles ulike krav og forventninger til elevene. Videre kommer det frem at dette kan ha betydning for elevenes utbytte av opplæringen, hvor jeg i denne oppgaven studerer forholdet mellom hva lærerne sier, og hva som blir gjort i praksis.

Abstract

As a teacher, one must make sure all students can master their everyday school life. The students are therefore dependent upon professional teachers that takes both the strengths and weaknesses of their students in consideration. Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» states that it is crucial for school staff to possess good competence and relations to the students. This is important to create an including and suitable education for everyone.

This master thesis aims to investigate the significance of teacher's competence and experience when encountering students with ADHD. The study performed directs the spotlight onto how teacher's competence and experience can affect the facilitation of education for students with ADHD. Five qualitative interviews of teachers currently working in two middle schools have been performed. Through a social constructivist approach with a hermeneutic interpretation, the goal was to interpret the data material in order to obtain a deeper understanding of how knowledge is created in a social interplay. Thematic analysis was employed to analyze the data material, with an abductive approach to the research process.

The findings in this master thesis shows that students with ADHD is a heterogenous group that requires different types of facilitations. It also emerges that the competence and experience of teachers affects how the students are met, through demands and expectations set by the teachers. Further it emerges that this may influence how much the teaching yields, as I study the relationship between what teacher say and what is done in practice in this thesis.

Forord

Da jeg startet på lærerutdanningen for snart fem år siden, virket det helt fjernt at man skulle skrive en stor masteroppgave alene. Det er uvirkelig at jeg i begynnelsen av utdanningen synes 2500 ord var mye da jeg skulle skrive en hel oppgave om utviklingen av det politiske systemet i Athen, men at jeg nå synes det har vært vanskelig å begrense meg til 7000 ord i kun diskusjonskapitlet. Min interesse og ønske om å tilegne meg mer kunnskap for å kunne ivareta mine fremtidige elever sine behov, har gjort arbeidet med denne masteroppgaven veldig læringsrikt og spennende, noe som har bidratt til mitt engasjement og pågangsmot.

Samtidig har dette året vært fylt av mye frustrasjon, stress og bekymring, hvor jeg har vært avhengig av å ha mange gode støttespillere rundt meg. Jeg vil derfor rette er stor takk til veilederne mine Solveig Kalgraf og Åshild Berg-Brekkehus som har hjulpet meg, og motivert meg slik at masteroppgaven har opplevdes som et oppnåelig mål. Takk for deres konstruktive tilbakemeldinger, gode innspill og kritiske blikk, som har bidratt til gode diskusjoner og refleksjoner. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten dere.

Jeg vil også rette en stor takk til lærerne som var så sporty og ville delta i dette forskningsprosjektet, og rektorene som la alt til rette. Utrolig takknemlig for at dere tok dere tid, og lot meg få innblikk i deres tanker og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært en virkelighet. Tusen takk!

Takk til mine medstudenter i veiledningsgruppen for å ha vært engasjert og hjelpsomme når jeg har stått fast i arbeidet eller trengte betryggelse. Videre vil jeg takke mine fantastiske venner, som har sørget for at man holder motet oppe, til tross for at noen dager har vært tyngre enn andre. Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til min kjære familie og samboer Mathias, som alltid har troen på meg og støtter meg til å nå mine mål. En ekstra takk til min fantastiske svigersøster Torunn som har tatt seg tid til å hjelpe meg med korrekturlesing og gode tilbakemeldinger.

Bergen, 15.mai 2023

Tone Slatlem

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 OPPGAVENS AKTUALITET	2
1.3 FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	3
1.3.1 <i>Mine mål for oppgaven</i>	4
1.4 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING.....	4
1.4.1 <i>Begrepsavklaring</i>	5
1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON	7
2 TIDLIGERE FORSKNING	8
2.1 IDENTIFISERING AV KJENNETEGN PÅ ADHD.....	8
2.2 TILPASSET OPPLÆRING FOR ELEVER MED ADHD	9
2.3 LÆRERENS ROLLE	11
2.4 LÆRERENS KOMPETANSE OG ERFARING	12
3 TEORI OG STYRINGS-DOKUMENTER	13
3.1 ATTENTION DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER	13
3.1.1 <i>Kjønnforskjeller</i>	14
3.1.2 <i>Tilleggs vansker</i>	14
3.2 LÆRERENS KOMPETANSE OG ERFARINGER.....	14
3.2.1 <i>Lærerens praksis</i>	15
3.3 ELEVER MED ADHD I MØTE MED SKOLEN	16
3.3.1 <i>Et trygt og godt skolemiljø</i>	16
3.3.2 <i>Tilpasset opplæring og inkludering</i>	17
3.3.3 <i>Spesialundervisning</i>	17
3.3.4 <i>Normalitet og avvik</i>	18
3.4 TILRETTELEGGING FOR ELEVER MED ADHD	19
3.4.1 <i>Den proksimale utviklingssonen</i>	21
4 METODOLOGI	22
4.1 VITENSKAPSTEORETISK POSISJONERING	22
4.2 MIN FORFORSTÅELSE	23
4.3 KVALITATIV STUDIE.....	24
4.4 METODISKE VALG	25
4.4.1 <i>Semistrukturert intervju</i>	26

4.4.2	<i>Intervjuguide</i>	26
4.5	INNSAMLING AV DATA	28
4.5.1	<i>Utvalg av informanter</i>	28
4.5.2	<i>Gjennomføring av intervju</i>	30
4.5.3	<i>Transkribering</i>	31
4.6	ANALYSE AV DATAMATERIALET	32
4.6.1	<i>Analysestrategi</i>	32
4.6.2	<i>Bli kjent med datamaterialet</i>	33
4.6.3	<i>Koding av datamaterialet</i>	35
4.6.4	<i>Konstruksjon av temaer</i>	35
4.7	KVALITETSSIKRING AV PROSJEKTET	37
4.7.1	<i>Pålitelighet</i>	37
4.7.2	<i>Gyldighet</i>	38
4.7.3	<i>Generaliseringspotensiale</i>	39
4.7.4	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	40
5	PRESENTASJON AV FUNN	42
5.1	LÆRERENS KUNNSKAP OM ADHD-DIAGNOSEN	42
5.1.1	<i>Lærerens kunnskap om ulike kjennetegn på ADHD</i>	43
5.1.2	<i>Lærerens kunnskap om tilleggsversker</i>	44
5.1.3	<i>Lærerens tilegnelse av kunnskap</i>	45
5.2	ERFARINGER KNYTTET TIL DIAGNOSTISERINGEN AV ELEVER MED ADHD	45
5.2.1	<i>En vanlig diagnose</i>	45
5.2.2	<i>Henvisningen av elever med ADHD</i>	46
5.2.3	<i>Positive sider ved å få en ADHD-diagnose</i>	46
5.2.4	<i>Negative sider ved å få en ADHD-diagnose</i>	47
5.3	LÆRERENS OPPLEVER AV ARBEIDET MED ELEVER MED EN ADHD-DIAGNOSE	48
5.3.1	<i>Det faglige arbeidet i møte med elever med ADHD</i>	49
5.3.2	<i>Det sosiale arbeidet i møte med elever med ADHD</i>	50
5.4	LÆRERENS STØTTE AV ELEVER MED ADHD	51
5.4.1	<i>Lærerens praktisering av tilpasset opplæring</i>	51
5.4.2	<i>Behovet for et trygt læringsmiljø</i>	53
5.4.3	<i>Kommunikasjonen mellom lærer og elev</i>	54
6	DISKUSJON	55
6.1	LÆRERENS KOMPETANSE OG ERFARINGER MED ELEVER MED ADHD.....	55
6.1.1	<i>Kjennskap til kjennetegn på ADHD</i>	55
6.1.2	<i>Tilegnelsen av kompetanse om ADHD</i>	60
6.1.3	<i>Oppsummering</i>	62
6.2	TILRETTELEGGINGEN AV OPPLÆRINGEN FOR ELEVER MED ADHD	62
6.2.1	<i>Lærerens tilrettelegginger</i>	63

6.2.2	<i>Organiseringen av differensiert undervisning</i>	64
6.2.3	<i>Lærerens støtte</i>	64
6.2.4	<i>Elevenes utbytte av opplæringen</i>	68
6.2.5	<i>Oppsummering</i>	70
7	AVSLUTNING	71
7.1	OPPSUMMERING	71
7.2	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	74
7.3	STUDIENS BEGRENSNINGER.....	76
	REFERANSELISTE	78
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	85
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	86
	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING.....	88
	VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA SIKT	89

Totalt antall ord: 31 549 (ekskludert forside, sammendrag, forord, innholdsfortegnelse, figuroversikt, liste over forkortelser, referanseliste og vedlegg)

Liste over figurer

FIGUR 1: MINE MÅL FOR MASTEROPPGAVEN	4
FIGUR 2: LISTE OVER GENERELLE KJENNETEGN PÅ ADHD	6
FIGUR 3: PRAKSISTREKANTEN TIL HANDAL OG LAUVÅS (1983)	15
FIGUR 4: SPESIALUNDERVISNINGENS TILTAKSKJEDE (NILSEN & HERLOFSEN, 2019)	18
FIGUR 5: DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONEN (VYGOTSKIJ, 1978)	21
FIGUR 6: UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	27
FIGUR 7: INKLUDERINGSKRITERIER FOR UTVALG AV INFORMANTER	29
FIGUR 8: UTDRAG FRA DEN INNLEDENDE KODINGSFASEN	34
FIGUR 9: FØRSTEUTKAST AV DEN TEMATISKE INNDELINGEN.....	36
FIGUR 10: DEN ENDELIGE TEMATISKE INNDELINGEN.....	37

Liste over forkortelser

ADHD	Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder
BUP	Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition
ICD-10	International Classification of Diseases, Tenth Revision
ICD-11	International Classification of Diseases, Eleventh Revision
NPR	Norsk pasientregister
PPT	Pedagogisk-Psykologisk tjeneste

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det stilles stadig større krav til elevene i den norske skole. I overordnet del av læreplanen står det blant annet at elevene skal «reflektere over sin egen læring, forstå sine egne læringsprosesser og tilegne seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). På denne måten skal undervisningen fremme elevenes læringsstrategier, motivasjon og mestringsfølelse, og bidra til at elevene lærer å lære. Videre står det derimot at enkelte elever kan ha utfordringer med å lære på grunn av sammensatte årsaker. Dette betyr at vi som lærere må ta en mer aktiv rolle for å tilrettelegge slik at samtlige elever utvikler evnen til livslang læring, og får et tilstrekkelig utbytte av opplæringen.

Elever med ADHD er en elevgruppe som kan ha ulike utfordringer med å lære på grunn av strukturelle, sosiale, faglige eller psykiske faktorer. Dette kan komme til uttrykk gjennom at de har utfordringer med å bearbeide informasjon og organisere seg selv. Videre kan det gjøre det vanskelig for noen å ha kontroll på seg selv og skolearbeidet (Folkehelseinstituttet, 2015). Det er derimot viktig å presisere at det er store forskjeller blant barn og unge med ADHD, da de er en heterogen elevgruppe (McDougal et al., 2022). For å sørge at samtlige elever er i stand til å mestre skolehverdagen, er det derimot viktig at man som profesjonell lærer tar hensyn til eventuelle styrker og vansker, og tilrettelegger ut i fra elevenes forutsetninger (Skram, 2010). Å tilrettelegge opplæringen for elever med ADHD kan bidra til å skape et inkluderende skolemiljø hvor de ikke blir møtt med diskriminerende holdninger. Det er da vårt ansvar som lærere å ta hensyn til at alle er unike individ med forskjellige behov, og gi elevene like muligheter til å kunne lære og utvikle seg (Opplæringslova, 1998; UNESCO, 1994; Utdanningsdirektoratet, 2022b).

I Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» står det at ansatte med god kompetanse og gode relasjoner til elevene er avgjørende for å kunne skape et inkluderende og godt utdanningsløp for alle. For å kunne gi elevene et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud kommer det videre frem i *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* at lærerens kompetanse er viktig for å forebygge, og fange opp elever med behov for særskilte tilrettelegginger (Utdanningsdirektoratet, 2022a). For å kunne skape et inkluderende fellesskap for elevene med ADHD ser man blant annet at lærerens kompetanse har betydning for kartleggingen av styrker og vansker, samt at lærerne har

forutsetningene til å kunne undervise mangfoldet i klasserommet (Faldet & Nordahl, 2017; Ntiakoh-Ayipah et al., 2020). Å inneha tilstrekkelig kompetanse kan videre bidra til at livskvaliteten og skolehverdagen til elever med ADHD bedres, gjennom at læreren har mulighet til å tilrettelegge for deres sosiale og faglige utvikling (Særsten, 2019).

Ettersom skolen skal møte elevene med tillit, respekt, krav og gi de utfordringer som fremmer elevenes danning og lærelyst ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot hvordan lærere møter og støtter elever med ADHD. Jeg vil spesielt se på betydningen av lærerens kompetanse og erfaring, og hvordan lærerens praksis bidrar til å skape et trygt og godt skolemiljø for elever med ADHD.

1.2 Oppgavens aktualitet

I 2016 kom Folkehelseinstituttet med en statusrapport om ADHD i Norge. I tidsperioden 2008-2013 var det registrert 6 964 (3,2%) gutter i alderen 6-12 år og 9 407 gutter i alderen 13-17 år (5,7%) med en ADHD-diagnose i Norsk pasientregister (NPR). Tilsvarende for jenter var det 2 483 (1,2%) i aldersgruppen 6-12 år og 3 719 (2,4%) i aldersgruppen 13-17 år (Ørstavik et al., 2016). Ved å se på tallene fra NPR vil det være stor sannsynlighet at man som lærer møter på elever med en ADHD-diagnose. Til tross for at vi som lærere ikke har ansvar for diagnostiseringen av ADHD, er vi ofte delaktige i bekymringsfasen, gjennom at man identifiserer kjennetegn og vansker hos elevene (Nilsen & Herlofsen, 2019). Å ha kunnskap om hvordan ADHD kan komme til uttrykk og hvilke behov de trenger, kan derfor være nødvendig for å imøtekomme elever med ADHD, og gi dem opplæringen de har krav på (Opplæringslova, 1998, §1-1).

I NRK-artikkelen «ADHD-landet» ser man derimot at de nasjonale tallene viser en økning med neste 80% blant kvinner mellom 10-40 år som har fått diagnosen ADHD (Øvrebø, 2022). I artikkelen møter man Linda på 36 år og hennes to døtre, hvor de ble diagnostisert med ADHD da de var 7, 11 og 36 år. Moren uttrykte da at hun mente det var viktig at de hadde fått diagnosen tidlig, slik at de fikk hjelpen de hadde krav på, og tror økningen skyldes aksept og økt kunnskap i samfunnet. Videre kommer det derimot frem at psykologspesialist Espen Idås mener utviklingen kommer av samfunnet er i ferd med å sykelliggjøre det normale. Samtidig sier han også at en diagnose kan gi en forklaring for hvorfor personer oppfører slik som de gjør. Psykiater Trond Aarre sier derimot ikke at selve diagnostisering kan hjelpe, så lenge man ikke vet årsakene bak plagene man har. Han uttrykker deretter at den store økningen passer bedre

med enn mote, fremfor en reell økning i forekomsten (Øvrebø, 2022). Lege Kaveh Rashidi (2023) viser blant annet til at det foreligger to store feil som blir gjort i helsevesenet knyttet til forekomsten av ADHD. Det første er at det blir gitt diagnoser og behandling til mange som egentlig er friske, og det andre er at de overser mange som egentlig burde hatt en diagnose. Ifølge Rashidi er det derfor et lotteri om hvem som får en ADHD-diagnose og ikke.

ADHD-diagnosen er også noe som stadig dukker opp i både kronikker og nyhetsartikler. Ved å se på overskriftene; *Velkommen til ADHD-lotteriet* (Rashidi, 2023), *Herman Flesvig: ADHD har vært en fordel* (Dønvold-Myhre, 2020) og *Har kvinner ADHD?* (Mikkelsen, 2022) hentet fra forskjellige nettaviser, ser man at det ofte blir tatt stilling til diagnosen fra ulike ståsted. ADHD-diagnosen blir da belyst og diskutert både av fagpersoner og personer med en ADHD-diagnose, hvor tema som forekomst, medisiner, fordeler og ulemper samt kompetansen om diagnosen ofte dukker opp. Etersom ADHD er et hyppig diskutert tema er det viktig å være kritiske til forskningsarbeidet, hvor man har forståelse for at det ikke foreligger et riktig eller feil svar i møte med denne diagnose. Det er derimot mangfoldet av diskusjoner og historiene om Anne Marie som fikk diagnosen som 51-åring (Ferre, 2020) og at barn født i desember har økt risiko for å bli diagnostisert med ADHD (Carlsen, 2023), som har bidratt til å vekke mitt personlige engasjement og interesse til å forske videre på dette aktuelle temaet.

1.3 Formålet med oppgaven

Formålet med denne masteroppgaven er å tilegne meg bedre kunnskap om elever med ADHD, slik at jeg har bedre forutsetning til å møte elevene med tillit, respekt og krav. Videre kan det gi meg innsikt i hvordan man kan gi elevene utfordringer som fremmer deres dannelse og lærelyst. Målet er derfor å forske på betydningen av lærerens kompetanse og erfaring i møte med elever med ADHD. Videre er ikke hensikten å rette søkelyset mot å sette diagnoser og merkelapper på elever, men å bruke diagnosen for å få større forståelse for barnets utviklingspotensial og faglige og sosiale forutsetninger. Ved å rette oppmerksomheten mot elever med ADHD kan jeg få en større forståelse av elevenes behov, noe som kan bidra til bedre innsikt i elevenes behov i skolehverdagen. Gjennom kartlegging av elevenes styrker og vansker kan man dermed få bedre effekt av tiltak som blir iverksatt i undervisningen (Rønhovde, 2018, s. 39-40).

Etersom dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk skal jeg rette søkelyset på lærerens arbeid i klasserommet, gjennom å studere ulike læreres erfaringer knyttet til deres arbeid med

elever med ADHD. I tillegg til mitt personlige mål om å utvikle min egen kompetanse om ADHD, vil jeg også finne ut av hvordan vi som lærere kan bidra til en trygg og god skolehverdag for denne elevgruppen. For å se hvordan vi kan bidra tenker jeg det kan være interessant å se på hvordan lærerens kompetanse og erfaring påvirker tilretteleggingen for disse elevene.

1.3.1 Mine mål for oppgaven



Figur 1: Mine mål for masteroppgaven

Mine personlige mål styres blant annet av min motivasjon for temaet. Dette bidrar til ønsket om å finne svar, samtidig som det er avgjørende for hvilke metoder som blir brukt i forskningsprosessen. Min motivasjon og forforståelser er med på å begrunne hvilke perspektiver som blir belyst, og hvordan man som forsker nærmer seg de innsamlede dataene. At jeg har et praktisk mål om å forske på hvordan lærere kan skape en trygg og god skolehverdag for elever med ADHD har betydning for mitt valg om å skrive en kvalitativ studie. Målet er å gå i dybden for å få en større forståelse av lærerens betydning, og som da kommer inn under det intellektuelle målet for denne oppgaven (Maxwell, 2012, s. 24-29). Til sammen vil mine personlige, praktiske og intellektuelle mål være gjeldene i min avgrensning av masteroppgaven (Figur 1).

1.4 Avgrensning og problemstilling

I denne masteroppgave innenfor spesialpedagogikk ønsker jeg som sagt tidligere å forske nærmere på elever med ADHD. Jeg vil da se på hvordan lærere kan bidra til at denne elevgruppen får en bedre skolehverdag, gjennom å forske på hvordan lærerens kompetanse og

erfaringer med ADHD kan påvirke deres tilrettelegginger. For å finne svar på dette skal jeg se på ulike læreres opplevelser og erfaringer knyttet til arbeidet med denne elevgruppen.

Problemstilling

Hvordan kan lærerens kompetanse og erfaring påvirke tilretteleggingen av opplæringen for elever med en ADHD-diagnose?

Forskningsspørsmål

Ettersom problemstillingen tar for seg både lærerens kompetanse, erfaring og tilrettelegging for elever med ADHD er det nødvendig å utarbeide noen underordnede forskningsspørsmål som må besvares, for å kunne svare på den overordnede problemstillingen (Rienecker et al., 2013, s. 104). Disse forskningsspørsmålene vil være fremtredende i forskningsarbeidet både gjennom datainnsamlingen, analysen og diskusjonen da de sammen med problemstillingen bidrar til å avgrense oppgaven, og styrer valgene som blir tatt i forkant og underveis i arbeidet (Krumsvik, 2019a). Forskningsspørsmålene for denne oppgaven er derfor:

1. Hvilken kompetanse har lærere om ADHD?
2. Hvilken kompetanse har lærere om å identifisere kjennetegn på ADHD?
3. Hvilke erfaringer har lærere med elever med ADHD?
4. På hvilke måter tilrettelegger læreren undervisningen for elever med ADHD?

1.4.1 Begrepsavklaring

I problemstillingen dukker det opp flere begreper som er viktig å avklare, da det kan ha tvetydige forståelser. Begrepet kompetanse vil det i denne oppgaven bli brukt når det snakkes om lærerens uformelle og formelle kunnskap om ADHD. Den formelle kunnskapen er det de har lært i utdanningen, videreutdanning eller kurs, hvor det blir spesifisert formell spesialpedagogisk kompetanse når det der snakk om formell utdanning innenfor spesialpedagogikk. Den uformelle kunnskapen er det de har lært på eget initiativ og gjennom samarbeid med kollegaer, elever og foresatte. Inn under lærerens kompetanse kommer også lærerens kompetanse knyttet til å identifisere kjennetegn eller vansker hos elevene. Videre vil erfaring bli brukt om lærerens opplevelser og læring fra praksis, som bidrar til å utvikle lærernes uformelle kompetanse.

Her i Norge er det vanligvis diagnosemanual *International Classification of Diseases (ICD)* som blir brukt, hvor de bruker betegnelsen *Hyperkinetisk forstyrrelse*. ICD-11 ble offisielt tredd

i kraft i starten av 2022 (Verdens helseorganisasjon, 2022), hvor Norge har startet arbeidet mot en overgang fra ICD-10 til ICD-11. Ettersom overgangen ifølge Direktoratet for e-helse (2022) vil være kostbar og tidkrevende, er fortsatt ICD-10 fremtredende i dagens praksis. Etter anbefalinger fra Helsedirektoratet (2021) bør derimot kriteriene fra *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders version 5 (DSM-5)* brukes i diagnostisering av ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse. I denne oppgaven vil betegnelsen *ADHD* fra DSM-5 bli brukt. Ettersom det også foreligger anbefalinger om å bruke kriteriene fra denne diagnosemanualen, er det disse jeg skal ta utgangspunkt i når jeg diskuterer lærerens kompetanse om å identifisere kjennetegn på ADHD. Når jeg snakker om identifisering, er det viktig å presisere at lærere ikke skal sette diagnoser, men at de bør ha kjennskap til kjennetegn på ADHD for å kunne oppdage elevenes vansker og styrker.

Kriterier hentet fra DSM-5

I DSM-5 skilles det mellom tre ulike typer av ADHD, hvor det skilles mellom konsentrasjonssvikt eller uoppmerksom på den ene siden, og hyperaktivitet og impulsivitet på den andre. Ved å se på de ulike kjennetegnene knyttet til konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet skiller man videre mellom ADHD hovedsakelig uoppmerksom type, ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type og ADHD kombinert type (Figur 2). For at et barn på under 16 år skal bli diagnostisert med ADHD må seks eller flere av kjennetegnene innenfor hver type være til stede i minst seks måneder (American Psychiatric Association, 2013).

ADHD hovedsakelig uoppmerksom type	ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type
Unnlater å være nøye med detaljer eller gjør uforsiktede feil i skolearbeidet.	Er ofte urolige i hender og føtter, og vrir seg i stolen.
Har ofte problemer med å holde oppmerksomheten og konsentrasjonen på oppgaver eller aktiviteter.	Forlater ofte plassen i situasjoner hvor det er forventet at de blir sittende.
Ser ofte ikke ut til å lytte når de snakkes til.	Løper eller klatrer ofte i situasjoner det ikke er hensiktsmessig.
Følger ofte ikke instruksjoner eller fullfører ikke skolearbeid og gjøremål.	Kan være høylytt og er voldsom i lek.
Har ofte problemer med å organisere oppgaver og aktiviteter.	Er ofte på farten.
Unngår eller er motvillige til å gjøre oppgaver som mental krever innsats over lang tid.	Snakker ofte overdrevent.
Mister ofte ting som er nødvendige for oppgaver eller aktiviteter.	Roper ofte ut svar før spørsmålene er fullført, og handler uten å tenke seg om.
Blir ofte lett distraheret.	Har ofte problemer med å vente på tur.
Er ofte glemsom i daglige aktiviteter.	Avbryter eller forstyrrer ofte andre.

Figur 2: Liste over generelle kjennetegn på ADHD

De fleste som har ADHD befinner seg innenfor ADHD kombinert type, noe som vil si at de oppfyller diagnosekriterier både innenfor hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Hos Hvidsten og Wilhelmsen (2018) kommer det blant annet frem at begrepene konsentrasjon og oppmerksomhet ofte blir brukt om hverandre i dagligtale. I DSM-5 ser man også at konsentrasjonsvansker blir brukt for å beskrive hva oppmerksomhetsvansker (American Psychiatric Association, 2013). I *Pedagogisk ordbok* blir konsentrasjonsvanske definert som *nedsett eller mangelfull evne/ferdighet til å holde oppmerksomheten rettet mot noe* (Bø & Helle, 2002). I denne oppgaven blir ikke forskjellen mellom konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker diskutert, men de vil bli studert i lys av lærernes kjennskap til kjennetegn, i likhet med DSM-5.

1.5 Oppgavens disposisjon

I denne masteroppgaven har jeg i kapittel 1 gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, og hvorfor dette er et tema det er aktuelt å forske på. Deretter gjorde jeg rede for formålet med oppgaven, før jeg så avgrenset oppgaven ved å presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne studien. Enkelte begreper som ville være relevant for oppgaven ble også presentert på slutten av kapittelet. I kapittel 2 vil en litteraturgjennomgang av tidligere forskning innenfor mitt fagfelt bli presentert, før jeg så i kapittel 3 presenterer styringsdokumenter og teori som vil være relevant for å belyse problemstillingen og oppgavens formål. I kapittel 4 vil jeg videre gjøre rede for oppgavens metodiske tilnærming, hvor de metodiske beslutningene som har blitt gjort i forskningsprosjektet blir presentert. I dette kapittelet vil også analyseprosessen bli redegjort for, før jeg til slutt skal kvalitetssikre forskningsprosjektet. I kapittel 5 blir de viktigste funnene fra analysen presentert med en tematisk inndeling, før de så blir diskutert opp mot styringsdokumenter, teori og tidligere forskning i kapittel 6. Funnene vil da bli diskutert i lys av studiens forskningsspørsmål og problemstilling. I oppgavens siste kapittel skal jeg oppsummere forskningen, hvor jeg skal gi en konklusjon på forskningsspørsmålene og problemstillingen. På slutten av kapittel 7 skal jeg også reflektere rundt studiens implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning, før jeg til slutt vil gjøre rede for oppgavens begrensninger.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg presentere noe av den tidligere forskningen som foreligger innenfor fagfeltet jeg skal undersøke. Ved å presentere relevante funn fra tidligere forskning kan forskningsprosjektet knyttes opp mot en større vitenskapelig og historisk kontekst (Boote & Beile, 2005; Høgheim, 2020, s. 62; Krumsvik et al., 2019, s. 96). Når jeg har fått et større overblikk over den tidligere forskning kan jeg posisjonere meg på en måte som bidrar til at forskningsprosjektet danner en brikke av et større puslespill (Ridley, 2012). Den tidligere forskningen i denne oppgaven er et resultat av et systematisk litteratursøk med ulike kombinasjoner av søkeordene ADHD, kjønn, skole, lærer, kompetanse, erfaring, kjennetegn, oppdage, normalitet, pedagogikk, spesialpedagogikk og spesialundervisning på databasene Oria, Idunn, Eric, ScienceDirect og Google Scholar. For å få et mer representativt resultat ble også synonymer og engelske oversettelser brukt for å inkludere både norsk og internasjonal forskning. I tillegg til systematisk søk ble også snøballmetoden brukt, ved å finne referanser i artikler som jeg anså som gode fagfelleverderte forskningsartikler (Rienecker et al., 2013). Presentasjonen av den tidligere forskningen er delt inn i *Identifisering av kjennetegn på ADHD, Tilpasset opplæring for elever med ADHD, Lærerens rolle og Lærerens kompetanse og erfaring.*

2.1 Identifisering av kjennetegn på ADHD

Når det kommer til selve identifiseringen av kjennetegn på ADHD, kommer det frem hos Young et al. (2020) at ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type er dominerende fra barnehagealderen. Den uoppmerksomme typer blir derimot mer fremtredende når elevene kommer over i ungdomsalderen og inn i voksen alder. De viser til at dette kan komme av at symptomene er mer subtile, og at de som har ADHD hovedsakelig uoppmerksom type oftere blir glemte. At de med oppmerksomhetsvansker blir identifisert i senere alder kommer også igjen hos Murray et al. (2019) hvor de ser det i lys av at særlig jenter kan ha en tendens til å finne kompensierende strategier. Hos Martin et al. (2018) og Young et al. (2020) kommer det også frem at spesielt jenter blir underdiagnostisert ettersom de ofte blir diagnostisert med andre psykiske lidelser i stedet. At det foreligger kjønnsforskjeller ser man også hos Ntiakoh-Ayipah et al. (2020) hvor de viser til at forekomsten av ADHD er høyere blant gutter. De sammenligner da foreldrenes og lærernes identifisering av kjennetegn på ADHD, hvor de ser at lærere i større grad identifiserer kjennetegn på ADHD uoppmerksom type. I studien til May et al. (2021)

trekkes også forholdet mellom foreldrene og underdiagnostisering frem. De ser at det var flere barn som ble ekskludert fra studien ettersom foreldrene ikke hadde fullført rapportene, til tross for at 14% ble evaluert av lærerne til å kunne ha ADHD.

I forskningen til McDougal et al. (2022) kom det frem at lærerne hadde god kunnskap om kjernen i de diagnostiske kriteriene, hvor også noen hadde dypere kunnskap som omhandlet tilleggsvanskene til elevene med ADHD. Når det kommer til elevenes tilleggsvansker viser studien til Kamal et al. (2021) at ungdommer med ADHD ofte kan ha sosiale og akademiske vanskeligheter. Blant jenter er sosiale vansker vanligst, mens gutter ofte har akademiske utfordringer. At elever med en ADHD-diagnose sliter med skolearbeidet trekkes også frem hos May et al. (2021), hvor de ser at elevene blir identifisert med ADHD på grunn av at de har behov for spesialpedagogiske tilrettelegginger. May et al. (2021) viser også til at barn med ADHD hadde mer fravær og trivdes dårligere på skolen sammenlignet med jevnaldrende. At barn og unge med en ADHD-diagnose har større risiko for tilleggsvansker kommer også frem hos Kim et al. (2022), hvor de ser at det er større risiko for at barn med en ADHD-diagnose har atferdsmessige- og emosjonelle vansker. I flere studier kommer det videre fram at jenter ofte har internaliserte vansker, slik som blant annet angst, depresjon og emosjonelle vansker, mens gutter i større grad har akademiske, atferdsmessige og eksternaliserte vansker (Kamal et al., 2021; Kim et al., 2022; Martin et al., 2018; Young et al., 2020). Videre stiller Murray et al. (2019) spørsmål til om diagnosekriteriene tar hensyn til de som kun har internaliserte vansker, hvor man har sett en tendens hvor særlig jenter ofte blir diagnostisert med andre psykiske lidelser.

2.2 Tilpasset opplæring for elever med ADHD

Ettersom elever med ADHD møter på flere akademiske og sosiale utfordringer, er ifølge Kamal et al. (2021) rask identifisering og skolens støtte viktig. Kim et al. (2022) viser også til viktigheten av å identifisere problemene tidlig for å sørge for at elevene har en positiv akademisk utvikling, ved at elevene mottar den hjelpen og omsorgen de trenger. For å kunne støtte disse elevene ser Young et al. (2020) på viktigheten av opplæring hos skoleansatte, for at det skal bli satt gang tiltak og strategier. Når det kommer til ikke-medikamentell behandling kommer det videre frem at lærerne må kunne tilpasse opplæringen etter barnets behov, og kartlegge elevens utfordringer på skolen, hjemme og i sosiale aktiviteter. Dette krever at læreren har en fleksibel tilnærming hvor man tar hensyn til elevens styrker og vansker. Videre kommer

det frem i studien til Kim et al. (2022) at elever med ADHD viste en større faglig utvikling dersom de fikk spesialundervisning, kontra de som ikke fikk. De så da at de elevene som fikk hjelp viste en positiv utvikling i deres matematikkferdigheter, mens de uten visste en nedgang i deres faglige prestasjoner i løpet av ett år. De så deretter at tilrettelegging og tidlig innsats var viktig, for å forbedre de faglige prestasjonene. Ved å se på den tidligere forskningen kan man se at læreren har en viktig rolle ovenfor elever med ADHD. At elevene får hjelp så tidlig som mulig kan bidra til at man unngår en mulig problemutvikling, og kan ha stor betydning for elevens utvikling og selvfølelse, både på skolen og i fremtiden (Befring, 2019, s. 179-180).

Når det kommer til elevens styrker og utfordringer kommer det frem i studien til McDougal et al. (2022) at de trives best i praktiske og estetiske fag. Samtidig knyttet elevene dette opp mot engasjement, hvor de viste til at de mest utfordrende fagene opplevdes kjedelige. Videre trekkes det frem ulike strategier for hvordan man skal gå frem i klasserommet. Strategiene ble delt inn i de tre nøkkeltemaene; *generelle strategier i klasserommet versus individuelle spesifikke strategier*, *heterogenitet av strategier* og *jevndrendes rolle*. Innenfor *generelle strategier i klasserommet versus individuelle spesifikke strategier* så de at det i stor grad ble brukt strategier for hele klassen, men som var spesielt nyttig for elevene med ADHD. Det ble også trukket frem individuelle strategier for å fange oppmerksomheten til elevene, enten ved å presisere oppgaven eller gi de større frihet til å kunne fikle med ting eller være i bevegelse. Innenfor det andre nøkkeltemaet *heterogenitet av strategier* så de at noen strategier fungerte med enkelte barn, men ikke andre. De så også at strategiene ikke fungerte konsekvent for elevene, noe som krevde at det forelå et bredt spekter av strategier. Nøkkelen var at læreren kjente hver enkelt elev. De så da på betydningen av at læreren forsto ADHD i dybden, for å kunne støtte elevene med ADHD gjennom å kunne ivareta elevens interesser og bygge gode relasjoner. Når det kommer til det siste temaet *jevndrendes rolle* så de at klassekameratene hadde betydning for elevenes læringsopplevelse. De så at medelevene kunne oppleves som rollemodeller for elevene med ADHD, og hjelpe dem til å fullføre vanskelige oppgaver. Blant læreren i studien kom det frem at elevene med ADHD hadde behov for å variere mellom undervisning i klasserommet, små grupper eller en-til-en.

I tillegg til pedagogiske tilrettelegginger trekkes det også frem at medisinerer kan være til hjelp, ved at medikamentell behandling i kombinasjon med pedagogiske og strukturelle tiltak ofte kan ha god effekt (Rønhovde, 2018, s. 161-164; Særsten, 2019). Sentralstimulerende medikamenter kan ifølge Særsten (2019) ha et positivt utslag slik at elevene får en bedre

mulighet til å utnytte sitt evnemessige potensialet. Medikamenter vil derimot ikke føre til at eleven blir flinkere på skolen eller får økt sosial kompetanse, noe som innebærer at pedagogiske tiltak er nødvendige i tillegg. Videre påpeker hun at ikke alle med ADHD responderer likt på de tilgjengelige medikamentene. Når det kommer til medisineringsen av barn med ADHD viser studien til Ringer (2020) at de hadde et ambivalent forhold mellom behovet for å tilpasse seg og behovet for å bli akseptert som de er. De ser da medisineringsen som en måte å kunne tilpasse seg kravene i ulike situasjoner på, mens de også opplevde at medisineringsen bidro til at de ikke ble akseptert som de var. Videre kommer det frem at medisineringsen kan oppleves som hjelp, men også en måte å forklare deres atferd på, ved å omtale elevenes atferd til å være av eller på medisiner.

2.3 Lærers rolle

Både i studien til May et al. (2021) og Ntiakoh-Ayipah et al. (2020) så de at lærerne identifiserte flere elever med ADHD-symptomer, i motsetning til foreldrene. Av totalt 127 elever kom det frem i studien til Ntiakoh-Ayipah et al. (2020) at forekomsten av ADHD blant gutter og jenter var jevnere hos lærerne, hvor fordelingen var 57% gutter og 43% jenter, sammenlignet med 80% gutter og 20% jenter blant foreldrene. For å kunne identifisere, kartlegge og tilrettelegge for elevene med ADHD trekkes det frem i flere studier at kompetansen til lærere er viktig. Ifølge Young et al. (2020) er det spesielt viktig for å unngå at lærere trekker forenklete årsakssammenhenger. De mener da at personalet bør få opplæring om kjønns spesifikke vansker og stereotyper slik at de klarer å oppdage jenter med ADHD så tidlig som mulig. Ntiakoh-Ayipah et al. (2020) vektlegger også at kompetanse blant lærere er viktig for få en inkluderende utdanning, gjennom å kapasitet til å identifisere elever med utfordringer. I henhold til Faldet og Nordahl (2017) innebærer en inkluderende praksis at læreren har de nødvendige kvalifikasjonene som trengs for å undervise mangfoldet i klasserommet. Lærerne må ifølge Særsten (2019) ha tilstrekkelig med kompetanse, både for å kartlegge og tilrettelegge for elevenes sosiale og faglige utvikling. Hvor hun videre viser til at livskvaliteten til elever med ADHD vil bedres, og ha påvirkning på deres skolehverdag og fremtidige liv som samfunnsborgere.

Når det kommer til lærers rolle i møte med elever med ADHD ser man også hos Faldet og Nordahl (2017) at lærerne vurderer elever med ADHD til ha et dårligere faglig nivå. De knytter dette opp mot at lærere ubevisst eller bevisst oppfatter dem som faglig svake på grunn av deres atferd. De ser da at lærers betegnelser kan være stigmatiserende, noe som får konsekvenser

for elevens selvfølelse og troen på sin faglige utvikling. Lærerens betegnelser av elevene kommer også frem hos til Kamal et al. (2021), hvor de ser at uoppmerksomme elever blir underdiagnostisert, fordi de heller blir stemplet som late. Mosvold og Ohnstad (2016) trekker også frem lærerens språk som en vesentlig del av elevenes selvfølelse, gjennom at lærerens forventninger påvirker elevens prestasjoner. Dersom lærere definerer elevene ved bruk av merkelapper kan det bidra til å at det trekkes forenklete forklaringer eller generalisere, fremfor å fokusere på årsaken bak, og sette i gang tiltak for at elevene skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. For at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæring trekker Willis et al. (2021) frem at relasjonen mellom lærer og elev er viktig. De ser da at nærhet, tillitt og god kommunikasjon mellom lærere og elever er sentralt for at de skal mestre skolen. Videre kommer det frem at barnet i større grad vil bli rustet til å regulere egne følelser dersom de opplever trygghet. Læreren vil da kunne ses på som en trygg og støttende person som eleven kan henvende seg til i vanskelige situasjoner. Samtidig kan et trygt og harmonisk klassemiljø fremme elevenes akademiske prestasjoner (Willis et al., 2021).

2.4 Lærerens kompetanse og erfaring

Når det kommer til lærerens kompetanse og erfaringer kom det frem i studien til Molle (2021) at det var flere fordeler ved at lærerne samarbeid i team. De så da på at læreren finjusterte sin praksis, gjennom å stole på vurderingene og erfaringene blant kollegaene. Samarbeid i kollegiet viste også positiv effekt på lærernes læring ifølge Huang og Wang (2021). Videre trekker Assen og Otting (2022) også frem samarbeidet mellom lærere som viktig for å utvikle en felles visjon i kollegiet. De ser da at de ulike lærerens kunnskap og erfaringer i praksis bidrar blant annet til profesjonsutvikling blant lærerne. I studien til de Jong et al. (2019) kommer det frem at samarbeidet mellom lærerne kunne fremme innovative praksiser. Videre kommer det også frem at for mye autonomi og begrenset støtte fra kollega kan hemme lærernes læring, ved at det ikke blir foretatt endringer i deres eksisterende syn på opplæringen. Ved å både se på sin egen og kollegaenes praksis, kan lærerne ifølge Dewey (2001) lære av sine erfaringer ved å trekke forbindelser mellom det som har skjedd og hva som skal skje.

3 Teori og styringsdokumenter

I dette kapitlet tar jeg videre for meg teorier og styringsdokumenter, som sammen med den tidligere forskningen utgjør grunnlaget for å diskutere funnene som kommer frem i analysen. Teorien som er valgt ut er preget av at jeg har hatt en abduktiv tilnærming til forskningen, hvor jeg har vekslet mellom empiri og teori. Mye av teorien er derfor styrt og valgt ut på grunnlag av funnene som ble gjort i analysen. I tillegg var det enkelte tema som allerede var relevante fra start, ettersom de anses som nødvendig for å kunne svare på problemstillingen. Dette kapitlet er delt inn i fire overordnede tema, som til sammen utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Ettersom jeg skal se på hvordan lærerens kompetanse og erfaring påvirker tilretteleggingen for elever med ADHD, inkluderer jeg også enkelte styringsdokumenter i dette kapitlet. Styringsdokumentene vil ha betydning fordi det legger føringer for lærerens praksis. De overordnede temaene i dette kapitlet er *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*, *Lærerens kompetanse og erfaring*, *Elever med ADHD i møte med skolen* og *Tilrettelegging for elever med ADHD*.

3.1 Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

ADHD er forkortelsen for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, og defineres som en funksjonsnedsettelse som skyldes en ubalanse i hjernekjemien, og kjennetegnes blant annet ved å ha gjennomgående vansker med å holde oppmerksomheten oppe og organisere seg selv (Befring & Uthus, 2019, s. 512). Til tross for at de kan ha vanskeligheter for å «stå løpet ut» kan ADHD-diagnosen være en styrke når elevene er motiverte (Rønhovde, 2018, s. 41). ADHD kan ses på som heterogen lidelse som i hovedsak handler om genetiske og nevrologiske faktorer i samspill med miljøfaktorer. Det trekkes blant annet frem at det er større sjanse å få en ADHD-diagnose hvis en av foreldrene har det. Samtidig kan barn som har blitt utsatt for alvorlige belastninger i oppveksten, eller som er født sent på året ha symptomer som minner om ADHD (Luo et al., 2019, s. 2-4; Rønhovde, 2018, s. 115-117). For å unngå at ADHD-diagnosen blir satt på feil grunnlag er det viktig med en grundig utredning, hvor kompetanse om diagnosen er nødvendig (Rønhovde, 2018, s. 115).

Eksekutive funksjonsvansker kan regnes som en av hovedvanskene for elever med ADHD. De eksekutive funksjoner ses da på som et paraplybegrep for ulike kognitive funksjoner som er nødvendige for at man skal kunne ha en målrettet atferd, og tilpasse seg endringer og krav. De eksekutive funksjonene omfatter blant annet; evnen til å planlegge, styre oppmerksomheten,

regulere adferd og følelsesuttrykk, prosesseringstempo, arbeidsminne, ta imot informasjon og være fleksibel for endringer. De ulike vanskene kan opptre på ulike måter, hvor elevene har større utfordringer med enkelte ting. For å minske at elevene blir overveldet eller at skolen oppleves uforutsigbar, vil et viktig tiltak derfor være å skape en skolehverdag som oppleves trygg, strukturert og forutsigbar (Holmen, 2021; Statped, 2022).

3.1.1 Kjønnforskjeller

I statusrapporten om ADHD utgitt av Folkehelseinstituttet kom det frem at ADHD-diagnosen var 2-3 ganger vanligere hos gutter blant barn og unge. Rapporten viste også at det var betydelige forskjeller blant forekomsten av barn og unge med ADHD i de ulike fylkene i Norge. Det ble derimot registrert flest gutter over hele landet. I rapporten kommer det videre frem at dette kan komme av at det foreligger kjønnforskjeller blant hvordan ADHD-symptomene kan kommer til uttrykk, hvor guttenes symptomer ofte er mer synlige. Det kommer blant annet frem at guttene oftere er impulsive, hyperaktive og mer utagerende, mens flere jenter forblir underdiagnostisert fordi de ikke blir oppdaget (Ørstavik et al., 2016, s. 35-36). I en norsk undersøkelse fra 2012 så man at lærere i større grad rapporterte om gutter som var impulsive og hyperaktive, i motsetning til foreldre hvor kjønnforskjellene ikke var markante (Ullebø et al., 2012).

3.1.2 Tilleggsvansker

Barn med en ADHD-diagnose kan ses på som psykososialt sårbare, da det foreligger høy sannsynlighet for å ha eller utvikle tilleggsvansker (Befring & Uthus, 2019, s. 514). Vanlige tilleggsvansker kan blant annet være atferdsvansker, emosjonelle problemer, tourettes syndrom og ulike lærevansker. De ulike tiltakene og tilretteleggingene som blir gjort på skolen vil derfor ofte være preget av at elevene har komplekse diagnoser med eventuelle tilleggsvansker (Særsten, 2019).

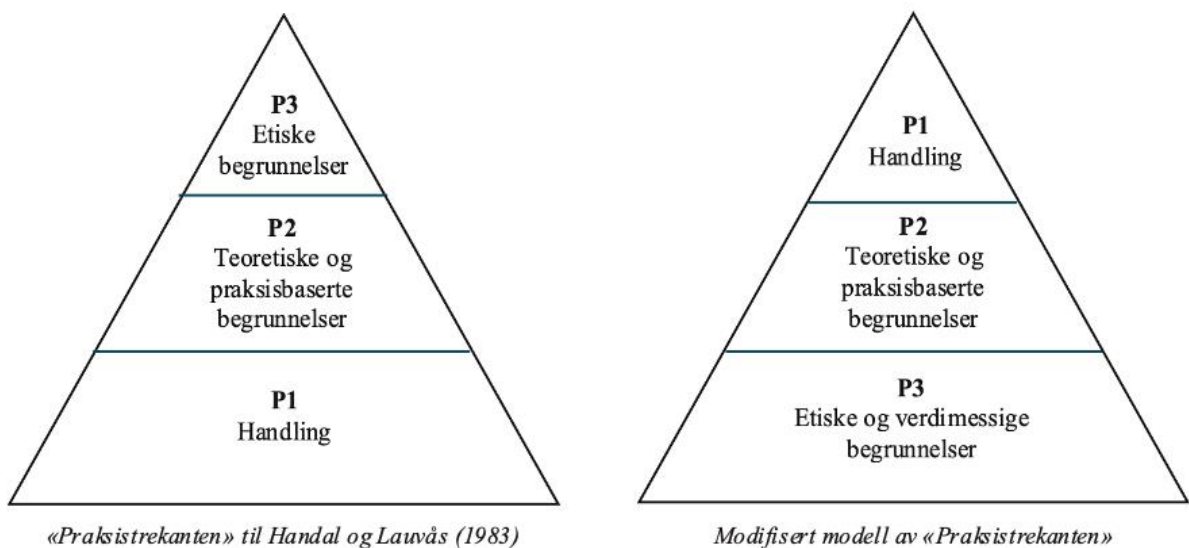
3.2 Lærerens kompetanse og erfaringer

I en undersøkelse gjort av OECD svarte hver sjettede lærer at de trengte å forbedre sin kunnskap om undervisning for elever med særskilte behov, og ser på behovet for lærernes livslange læring (OECD, 2019). Betydningen av lærerens kompetanse kommer også frem i *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. For å kunne gi elevene et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud ser de lærerens kompetanse opp mot å kunne forebygge og fange opp elever med behov for særskilte tilrettelegginger (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I forslaget

til den nye opplæringsloven blir det vektlagt at det viktigste for barn og unges læring, mestring og trivsel er at de møter kvalifiserte lærere som ser hver enkelt elev. Det kommer blant annet frem at kompetansen som finnes i utdanningssektoren er et viktig grunnlag for tillitbasert ledelse og mindre detaljstyring (Prop. 57 L (2022–2023)).

3.2.1 Lærerens praksis

Lærerens praksis kan ses opp mot «Praksistrekanten» til Handal og Lauvås (1983, s. 37). De ser da på forholdet mellom lærerens etiske og verdimessige begrunnelser, teoretiske og praksisbaserte begrunnelser og lærerens handlinger i praksis. I denne oppgaven vil en modifisert modell av trekanten bli brukt, hvor det er handlingene (P1) som utgjør toppen av trekanten (Figur 3). Dette er fordi det er lærerens handlinger i praksis som vil være i fokus i denne oppgaven.



Figur 3: Praksistrekanten til Handal og Lauvås (1983)

De etiske og verdimessige begrunnelsene (P3) handler om hva man ser på som riktig og galt, og hva som oppfattes som forsvarlig ovenfor seg selv, elevene og kollegaer. I denne oppgaven vil P3 ta for seg lærerens grunnleggende forståelser og antakelser, og se dette opp mot lærerens kunnskapsgrunnlag i form av de teoretiske og praksisbaserte begrunnelsen (P2) de innehar. Lærernes teoretiske og praksisbaserte begrunnelser tar for seg lærerens vurderinger av hva som fungerer, er effektive og hva som er best i ulike situasjoner. Til sammen vil de etiske og verdimessige- og teoretiske og praksisbaserte begrunnelsene utgjøre grunnlaget for lærerens praksis (Bygstad, 2017, s. 51; Lauvås & Handal, 1990, s. 113).

3.3 Elever med ADHD i møte med skolen

Ved dårlig selvregulering kan elever med ADHD ha utfordringer med å planlegge over tid og organisere tankene sine, noe som kan gjøre deres møte med skolen utfordrende. For å oppnå en trygg, strukturert og forutsigbar skolehverdag trenger derfor elevene å ha gode og trygge relasjoner til voksne rundt seg, hvor de føler at de har oversikt og struktur (Statped, 2022). For å møte elevenes forutsetninger trengs det god tilrettelegging, slik at eleven kan kjenne på mestring (Rønhovde, 2018, s. 171-179). I Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» står det at ansatte med god kompetanse og gode relasjoner til elevene er avgjørende for å kunne skape et inkluderende og godt utdanningsløp for alle. Et godt utdanningsløp kan da innebære å kunne kartlegge hvem som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Å inneha kompetanse om hvordan man skal oppdage og tilrettelegger for elever med ADHD kan derfor være svært viktig. Det handler da om å bruke diagnosen for å få større forståelse for barnets utviklingspotensial og faglige og sosiale forutsetninger. På denne måten kan man få bedre effekt av tiltak som blir iverksatt i undervisningen, gjennom å kartlegge den enkeltes styrker og vansker (Rønhovde, 2018, s. 39-40).

3.3.1 Et trygt og godt skolemiljø

Ifølge § 9 A-2 i Opplæringslova (1998) står det at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer blant annet at opplæringen skal ta utgangspunkt i hva som er det beste for eleven, hvor læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn for å ivareta den enkelte elev i møte med fellesskapet. Prinsippet om *det beste for barnet* er også fremhevet i forlaget til den nye opplæringsloven, hvor det foreslås at dette bør lovfestes (Prop. 57 L (2022–2023)). Som lærer skal man da fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier. Dette krever at læreren følger elevenes utvikling tett, og støtter dem med hensyn til deres alder, modenhet og funksjonsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det i overordnet del av læreplanen at skolen skal ta hensyn til mangfoldet blant elevene, hvor man skal legge til rette for at samtlige opplever tilhørighet gjennom å anerkjenne og verdsette. Å være en god klasseleder handler da om å ha kjennskap til elevens behov, ha varme relasjoner og utøver profesjonell dømmekraft.

3.3.2 Tilpasset opplæring og inkludering

I henhold til Opplæringslova (1998) § 1-3 er læreren lovpålagt til å tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningen til hver enkelt elev. Dette innebærer at man som lærer må kartlegge hver enkeltes styrker og svakheter, slik at man får oversikt over hva elevene trenger hjelp til. Ved å kartlegge elevenes forutsetninger kan også elevene selv få større innblikk i hvordan de kan håndtere utfordringer på best mulig måte (Bunting, 2014, s. 20-21). Begrepene *tilpasset opplæring* og *inkludering* ligger funksjonelt nær hverandre, hvor inkludering er en ideologisk målsetting som handler om at alle skal være med. Målet er å bryte ned skillet mellom mennesker, fremme relasjoner preget av gjensidig forståelse og likeverdig deltakelse på tvers av ulikheter (Bunting, 2014, s. 20-21; Morken, 2016, s. 165).

«Tilpasset opplæring er avhengig av lærere som ser og forholder seg til elevers forskjellighet, ikke bare faglig, men også relasjonelt» (Stray & Stray, 2014, s. 56). Tilpasset opplæring handler derfor også om at lærere må ta i bruk ulike fremgangsmåter for å kunne møte og kommunisere med elevene som individuelle mennesker. Videre trekkes det frem at mange elever som responderer dårlig på undervisning gjennom å «kobler ut», være urolige eller impulsive fortsatt kan ha gode læreforutsetninger, da det kan være andre underliggende årsaker bak deres handlinger. At noen elever responderer dårlig på undervisningen kan blant annet være på grunn av klassemiljøet, relasjoner til medelever og lærere eller forhold ved hjemmet (Stray & Stray, 2014, s. 57). Stray og Stray (2014) ser da på tilpasset opplæring fra et relasjonsperspektiv, hvor man ser på betydningen av lærerens måte å henvende seg til elevene på. Det fokuseres da på lærerens kommunikasjon og relasjonelle muligheter og virkemidler i møte med elevene. For å unngå en mulig motstand fra eleven vil læreres kunnskap om den enkelte elev ha betydning. I tillegg til å inneha kunnskap om elevenes faglige nivå og læreforutsetninger, bør lærere også ha kunnskap om elevenes sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn (Stray & Stray, 2014, s. 58-59).

3.3.3 Spesialundervisning

Spesialundervisningen kan se ut til å være under endring ettersom kunnskapsdepartementet forslår å dele opp spesialundervisningen i tre ulike paragrafer, med benevningene *individuell tilrettelagt opplæring*, *personlig assistanse* og *fysisk tilrettelegging* i den nye opplæringsloven (Prop. 57 L (2022–2023)). Ettersom det fortsatt er Opplæringsloven fra 1998 som er gjeldene for dagens praksis, vil jeg bruke benevning *spesialundervisning* i denne oppgaven. I henhold til §5-1 i Opplæringslova (1998) har elevene rett til spesialundervisning når elevene ikke får et

tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal bli gitt, skal det legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Eleven skal da få et forsvarlig utbytte i forhold til opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Ifølge Morken (2012, s. 38) er det opplæringsinstitusjonene som helhet som er ansvarlige for å sørge for god spesialundervisning. For å avklare om elevene har rett til spesialundervisning følger man leddene i spesialundervisningens tiltakskjede. Tiltakskjeden involverer et samarbeid med ulike aktører, hvor man beveger seg mellom hovedfasene; førtilmeldingsfasen (bekymringsfasen), tilmeldingsfasen, utrednings- og tilrådningsfasen, vedtaksfasen, planlegging- og gjennomføringsfasen og vurderingsfasen (Figur 4) (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224).

Hovedfaser	Nivåer/hovedaktører	Oppgaver
Førtilmeldingsfasen (Bekymringsfasen)	Skolen	Lærerne vurderer og melder fra til rektor om behov for spesialundervisning. Skolen har ofte et spesialpedagogisk team/ressursteam som drøfter saken. Skolen prøver først ut om de kan støtte eleven bedre gjennom tilpasning av ordinære opplæring.
Tilmeldingsfasen	Skolen	Skolen henviser saken til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).
Utrednings- og tilrådningsfasen	PPT	PPT utarbeider en sakkyndig vurdering med utredning av behovet for spesialundervisning og tilråding om tiltak.
Vedtaksfasen	Kommunen (Fylkeskommunen)	Skoleeier (eventuelt skolen ved rektor etter delegering) fatter enkeltvedtak om spesialundervisning.
Planlegging- og gjennomføringsfasen	Skolen	Skolen utarbeider individuell opplæringsplan (IOP) og gjennomfører spesialundervisningen.
Vurderingsfasen	Skolen	Skolen utarbeider årsrapport om opplæringen og elevenes utvikling (i tillegg til den løpende vurderingen).

Figur 4: Spesialundervisningens tiltakskjede (Nilsen & Herlofsen, 2019)

3.3.4 Normalitet og avvik

Behovet for spesialundervisning kan ses opp mot avvik og normalitet, ved at man ser på elevenes opplæringsbehov, lærevansker og elever med særlige behov for spesialpedagogisk hjelp (Rønhovde, 2018). Det kan variere fra lærer til lærer om hva som oppfattes som normalt og hva som er et avvik. Avvik ses da på som motpolen til normalitet, noe som gjør at man som lærer har en oppfatning av hva som er normalt. Det handler blant annet om hva man forstår som akseptert atferd, noe som blir påvirket av tid, sted og situasjonsbestemte normer og forventninger. For å unngå at det foreligger store forskjeller i forståelsen av hva som er normalt og ikke, bør man ha et velbegrunnet syn på hva som er normalt, samt ha kunnskap om barns utvikling. På denne måten blir ikke elevens hverdag i like stor grad avhengig av den enkeltes lærers personlige forståelsesramme (Rønhovde, 2018, s. 23).

Videre trekker Morken (2012, s. 56-57) frem at noen elevgrupper som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen faller inn under det som kan kalles skjult avvik, ved at deres vansker ikke blir synliggjort. Det finnes også grupper som blir uskyldig anklaget, hvor de anses som hjelpetrengende uten at de egentlig har behov for det (Morken, 2012, s. 56-57). Innenfor spesialpedagogikken kan det derfor være behov for å skille mellom positiv og negativ kategorisering. Positiv kategorisering handler om å fokusere på ferdigheter, styrker og ressurser, mens negativ kategorisering kan i første omgang virke utelukkende negativt ved at man kategoriserer elevenes ut ifra deres manglende evne til å tilegne seg læring. Negativ kategorisering er nødvendigvis ikke alltid negativt, ved at man i enkelte situasjoner trenger å rette oppmerksomheten på elevenes mangler og udekte behov, for å kunne gi dem den hjelpen de har rett på. Morken (2007, s. 93) har også tidligere vist til at mangelfull bevissthet om at noen er annerledes kan føre til assimilering i stedet for inkludering, ettersom alt skal «normaliseres». Likevel er det viktig å se elevenes interesser og styrker, da dette gir et bedre utgangspunkt for elevens læring og utvikling (Morken, 2012, s. 70-71).

3.4 Tilrettelegging for elever med ADHD

Elever med ADHD innehar ulike behov når det kommer til å delta i undervisningen. Enkelte klarer å delta i undervisningen uten behov for særlige tilretteleggingen, mens andre kan ha vansker med å delta i den ordinære undervisningen uten en tilrettelagt og tilpasset skolehverdag. I enkelte situasjoner kan det være viktig å sette i gang både sosiale og faglige tiltak, ettersom økt sosial kompetanse kan få innvirkning på elevens trivsel, som igjen kan bidra til økte faglige prestasjoner (Særsten, 2019). Når det kommer til tilretteleggingen i undervisningen viser Særsten (2019) til at struktur og faste rutiner er nødvendig for å skape trygghet hos eleven, og spesifiserer at man bør være ekstra våkne på elever med oppmerksomhetsvansker da de ikke nødvendigvis viser gjennom eksternalisert atferd at de trenger en pause eller avveksling fra skoleaktiviteten. Hun viser deretter til at tilstrekkelig kompetanse om ADHD er viktig for å kunne tilrettelegge både faglig og sosialt. Ettersom elever med ADHD er en heterogen gruppe vil tiltakene være på et generelt nivå, hvor Særsten (2019) vektlegger at elevenes tilleggsvansker påvirker hvilke tiltak som er hensiktsmessig å iverksette.

For å skape en trygg og gode skolehverdag vil det være nødvendig å ha en god struktur og faste rutiner. Det innebærer å skape forutsigbarhet, ved at eleven får vite hva som skal skje, når ulike ting skal skje, hvor eleven skal være og hvem som skal være med. Tiltakene for barn med den

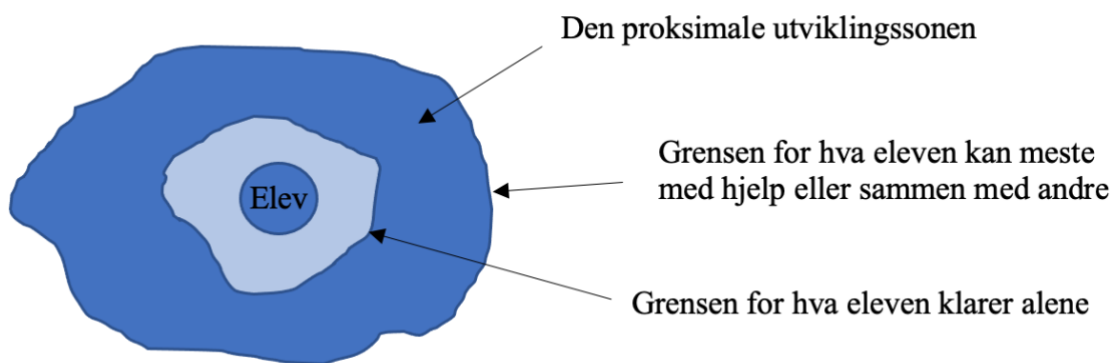
hyperaktive typen vil på et generelt nivå handler om å hjelpe dem til å ta initiativ, hjelp med planlegging og organisering og fjerne uønsket stimuli (Særsten, 2019). Videre vil det være behov for hyppige pauser og variasjon mellom rolige og mer fysiske arbeidsaktiviteter. Dersom læreren legger til rette for elevens behov vil det kunne føre til økt motivasjon og mestringfølelse hos eleven. Når det er snakk om barn med uoppmerksom type handler det om å hjelpe dem til å holde oppmerksomheten over lengre tid, hvor man bør sette kortsiktige og oppnåelige mål. De kan også trenge hjelp til å følge med i undervisningen og komme i gang med skolearbeidet. Ovenfor disse elevene er det derimot nødvendig at læreren har en tettere oppfølging ved å legge merke til når eleven har behov for pauser eller å variere arbeidsaktiviteter. Ved å skifte mellom aktiviteter eller gi pauser vil det være lettere å opprettholde konsentrasjonen til eleven (Holmen, 2021; Særsten, 2019). Læreren bør også legge til rette for å øke elevens selvbilde og selvfølelse, ved å gi hyppige positive tilbakemeldinger og ros. På grunn av de eksekutive funksjonsvanskene kan tilbakemeldinger på elevenes negative atferd derimot ha liten effekt da de ofte er mer emosjonelle, noe som kan bidra til at adferden eskalerer (Holmen, 2021; Rønhovde, 2018, s. 31; Særsten, 2019).

For å få en større forståelse av behovene til elevene med ADHD trakk som sagt McDougal et al. (2022) frem at lærerne må bli kjent med hver enkelt elev og bygge gode relasjoner. At man blir kjent med elevenes behov og interesser gir rom for å støtte dem der de er, og bidrar til at de tilegner seg læring. Når det er snakk om lærerens støtte av elevene skiller Pianta og Hamre (2009) mellom *emotional supports*, *organizational supports* og *instructional supports*, som Jenssen et al. (2020) oversetter til *emosjonell støtte*, *organisatorisk støtte* og *læringsrettet støtte*. Emosjonell støtte handler blant annet om å skape et positivt klassemiljø hvor læreren tar hensyn til elevenes akademiske og emosjonelle behov. Dette kan komme til uttrykk gjennom at læreren skaper et læringsmiljø som fremmes samhandling, utfordringer og trivsel. Organisatorisk støtte handler derimot om lærerens organisering og klasseledelse, hvor man ser på regler og rutiner som foreligger i grunnlaget for læring. Til slutt handler læringsrettet støtte om kvaliteten på undervisningen, hvor man ser på hvordan lærerens undervisningsmetoder og tilbakemeldinger fremmer elevenes utvikling. Til sammen antas disse tre dimensjonene av klasserominteraksjoner å være viktige for elevenes faglige- og sosiale utvikling.

3.4.1 Den proksimale utviklingssonen

Når det er snakk om lærerens oppfølging kan man se at elever som opplever en støttende lærer, føler seg mer forpliktet, får større arbeidslyst og drives i større grad av indre motivasjon (Tangen, 2019, s. 691). Betydningen av lærerens støtte kan ses opp mot Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen. Vygotskij (1978, s. 86) definerer den proksimale utviklingssonen som *the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving, and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.*

Det aktuelle utviklingsnivået tar for seg kunnskaper og ferdigheter som eleven innehar, og som kan brukes selvstendig uten behov for hjelp av andre. Den proksimale utviklingssonen handler om elevenes utviklingspotensial for å kunne nå et høyere nivå av læring. Den proksimale utviklingssonen er da sonen mellom det elevene klarer å mestre alene, og grensen for hva de kan mestre med hjelp eller sammen med andre. Utviklingspotensialet og den proksimale utviklingssonen vil utvikle seg kontinuerlig i takt med det eleven lærer, ved at utviklingsnivået blir bredere når eleven tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter gjennom spørsmål, forklaringer og demonstrasjoner (se figur 5) (Vygotskij, 1978).



Figur 5: Den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978)

4 Metodologi

Metodologi handler om at man som forsker tenker gjennom metode, strategier for datainnsamlingen, analyseteknikker og presentasjonen av funnene (Mayan, 2009, s. 30). For å finne svar på problemstillingen *hvordan lærerens kompetanse og erfaring kan påvirke lærerens tilrettelegging av opplæringen for elevene med ADHD* må man foreta adekvate metodiske beslutninger som er dekkende og svarer til oppgavens formål. Å være bevisst over min rolle som forsker og den vitenskapelige bakgrunnen som ligger til grunn for veien mot mål, kan bidra til at det er koherens mellom studiens formål, forskerens filosofiske og vitenskapelige posisjonering og metodiske beslutninger. Det handler om at jeg som forsker reflektere rundt mitt valgte forskningsdesign slik at alle fasene i forskningsprosessen samsvarer med hverandre (Krumsvik & Jones, 2019, s. 71). I dette kapittelet skal jeg nå gjøre rede for denne forskningsprosessen, og belyse sammenhengen mellom min forforståelse og filosofiske antakelser og beslutninger som blir tatt underveis i forskningsprosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Forskerens filosofiske og vitenskapelige posisjonering kan ses på som grunnmuren for valg som blir foretatt i forskningsprosjektet, hvor målet er å skape en bro mellom den vitenskapsteoretiske bakgrunnen og de andre delene av oppgavene (Krumsvik, 2019b, s. 45). For å ta de forskjellige valgene i forskningsprosesser er det ulike filosofiske antakelser innenfor såkalte paradigmer man bør ta stilling til. Forskningsparadigmet kan ifølge Lincoln og Guba (1994, s. 107-108) ses på som «et grunnleggende sett med tro som styrer våre handlinger», og som består av en ontologisk, epistemologisk og metodologisk dimensjon. Som nevnt ovenfor handler metodologi om bakgrunnen for de metodene som blir valgt. Den ontologiske dimensjonen tar for seg forskningens verdenssyn, i form av hvordan man posisjonerer seg i forhold til ulike former for eksistens. Det handler da om hva som oppfattes som virkeligheten. Epistemologi også kalt erkjennelsesteori, er læren om viten og erkjennelse og tar for seg forskerens syn på hva kunnskap er, og påvirker distansen mellom forskeren og det eller de som skal studeres (Lincoln & Guba, 1994, s. 108).

Formålet med denne oppgaven er som sagt tidligere å tilegne meg mer kunnskap om elever med ADHD, og forske på hvordan vi som lærere kan bidra til å skape en bedre skolehverdag for disse elevene. Ettersom jeg ønsker å tilegne meg empirisk kunnskap hos ulike lærere, vil ikke

min virkelighetsforståelse baseres på at det kun finnes én logisk sannhet, men heller en ontologisk antakelse om at virkeligheten er mangfoldig og subjektiv ettersom lærere kan ha forskjellige oppfatninger av samme fenomen. For å finne svar på problemstillingen bør distansen mellom meg som forsker og de som studeres være liten, da det vil være vanskelig å studere ulike læreres erfaringer og opplevelser fra stor avstand. Min epistemologiske antakelse baserer seg da på at kunnskap oppstår i møte med andre mennesker, hvor jeg konstruerer min oppfatning av virkeligheten i samhandling med andre (Lincoln & Guba, 1994, s. 110-111; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). Ettersom min epistemologiske antakelse er at kunnskap oppstår i møte med andre mennesker vil forskningens metodologi ha en kvalitativ tilnærming hvor målet er å gå i dybden i deltakernes perspektiver (Creswell & Poth, 2016, s. 20-25).

Ved å se på mine filosofiske antakelser kan man se at denne masteroppgaven og jeg som forsker befinner meg innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet, hvor jeg har en hermeneutisk tilnærming. En hermeneutisk tilnærming innebærer at studien vil være fortolkende i møte med forskningens empiri. Dette innebærer at min forforståelse kan påvirke fortolkningen av datamaterialet, som da vil være særlig fremtredende i bearbeidingen av datamaterielt (Creswell & Poth, 2016; Høgheim, 2020, s. 169; Lincoln & Guba, 1994; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-51).

4.2 Min forforståelse

For å gjøre forskningen mest mulig transparent, skal jeg nå gjøre en kort rede for min egen forforståelse. Ettersom denne studien vil være preget av en hermeneutisk tilnærming til datamaterielt, vil det være ekstra relevant ettersom min egen forforståelse vil komme særlig til uttrykk når jeg skal tolke og analysere datamaterialet senere i forskningsprosessen (Høgheim, 2020, s. 169). Min forforståelse om ADHD er preget av mitt eget menneskesyn, lesing av forskningsartikler, arbeid med dette temaet tidligere i utdanningsløpet, samt mangfoldet av diskusjoner som har dukket opp i media.

Mitt menneskesyn er preget av å ha fokus på omsorg og kjærlighet, noe som kommer frem gjennom at jeg mener at et hvert menneske trenger å bli sett og satt pris på for den de er. Min forforståelse handler derfor om at et hvert menneske bør bli respektert for den de er. Som lærer må man derfor sørge for at undervisningen fremmer toleranse for ulikheter, slik at hvert unike individ får utviklet sine egne identiteter (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 32). Basert på kronikker og historier i media, som jeg presenterte i innledningskapittelet, har jeg en forforståelse om at

jenter i større grad blir underdiagnostisert, samtidig som at det er flere som blir feildiagnostisert med en ADHD-diagnose, ved at det egentlig skyldes andre faktorer. Ved å ha lest tidligere forskning og de ulike diskusjonene i media har jeg også en forståelse om at det i høyest grad er elever med kjennetegnet hyperaktivitet som blir mistenkt for å ha ADHD, i og med at det kan være lettere å oppdage ettersom det er en eksternalisert vanske. Videre har jeg derfor en forståelse om at det er mindre fokus på jenter med ADHD i skolen, da de kjennetegnes for å ha mer internaliserte vansker, og blir lettere oversett (Kamal et al., 2021; Kim et al., 2022; Martin et al., 2018; Young et al., 2020).

4.3 Kvalitativ studie

Ved å se på formålet med denne oppgaven sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene vil det være mest aktuelt å gjennomføre en kvalitativ studie. Forskningsdesignet er preget av å søke etter en dypere forståelse, gjennom å skape nærhet til forskningsfeltet og informantene i studien (Krumsvik & Jones, 2019). Målet med den kvalitative forskningen er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker opplever og mener i spesielle situasjoner. Innenfor den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen vil kvalitative data i større grad fange en realistisk forståelse av hvordan spesifikke mennesker tolker virkeligheten, gjennom at man som forsker observerer hva informantene gjør og sier med sine egne ord (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne interaksjonen mellom informant og forsker bidrar til at kunnskap blir utviklet i fellesskap, og kunnskapen vil da være a posteriori, ettersom den blir skapt og utviklet gjennom sanser og erfaring (Thagaard, 2018, s. 41).

I motsetning til kvantitativ forskning (konfirmerende) som baserer seg på å samle inn og analysere numeriske data, er kvalitativ forskning (eksplorerende) avhengig av å samle inn så detaljert og rik informasjon som mulig. Dette kan bidra til å forstå ulike sider ved feltet, fenomenene eller menneskene som blir undersøkt. Målet med forskningen er derfor at jeg skal få større forståelse for ting jeg tidligere ikke hadde klare antakelser om (Høgheim, 2020, s. 97, 129). I stedet for å bruke kvantitative metoder som ofte baserer seg på numeriske data, kan ifølge Collins (1984) bruken av ord bidra til bedre kapasitet til å koble sammen ulike former av argumentasjon og erfaringer;

Words are not only more fundamental intellectually; one may also say that they are necessarily superior to mathematics in the social structure of the intellectual discipline. For words are a mode of expression with greater open-endedness,

more capacity for connecting various realms of argument and experience, and more capacity for reaching into intellectual audiences (Collins, 1984, s. 353).

Til tross for at kvantitative data gir muligheten til å forske på et større sammenlignbart datamateriale, vil det ikke være hensiktsmessig i denne oppgaven. Ettersom jeg vil undersøke lærerens kompetanse og erfaring med elever med ADHD, og hvordan de tilrettelegger opplæringen, vil data i form av ord være mest hensiktsmessig. Dette gir meg muligheten til å gå i dybden, og tilegne meg detaljerte og nyanserte data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Collins, 1984).

4.4 Metodiske valg

Ordet «metode» kommer fra det greske ordet «methodos» og betyr «å følge en bestemt vei mot mål» (Høgheim, 2020, s. 27). Målet i denne masteroppgaven er som nevnt i innledningen at jeg skal utvikle min egen kunnskap om elever med en ADHD-diagnose. Å ta i bruk kvalitative metoder gir større rom for at jeg som forsker sammen med informasjon fra informanter kan produsere ny kunnskap, gjennom å gi datamaterialet mening. Kvalitative metoder vil derfor anses som mest relevant for min studie. Ved å ha et forskningsdesign hvor man ønsker å forstå et fenomen, og få større innsikt i hvordan noe praktiseres eller utøves blant ulike lærere vil det være aktuelt å basere forskningen på en liten N-studie hvor jeg som forsker konsentrerer meg om et lite antall enheter. Her blir selve fenomenet satt i fokus, slik at jeg kan utvikle og tilegne meg ny kunnskap uavhengig av konteksten den befinner seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74-75).

Ifølge Miller og Glassner (1997) gir kvalitative intervju tilgang til menneskers sosiale verden, gjennom at man får muligheten til å samle inn kunnskap om deres opplevelser og forståelser. Et intervju er bokstavelig et *inter view* (kommer fra det franske ordet *entrevue*), hvor Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver det som «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge». Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å forstå verden og virkeligheten sett fra informantenes side, gjennom å belyse deres erfaringer og opplevelser av verden. Ettersom at jeg ønsker å studere ulike læreres kompetanse og erfaringer anser jeg kvalitativt intervju som en egnet metode for å tilegne meg et datamateriale som inneholder dette (Brinkmann & Kvale, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). En hermeneutisk studie vil da være relevant gjennom å fortolke informantenes livserfaringer knyttet til et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76).

4.4.1 Semistrukturert intervju

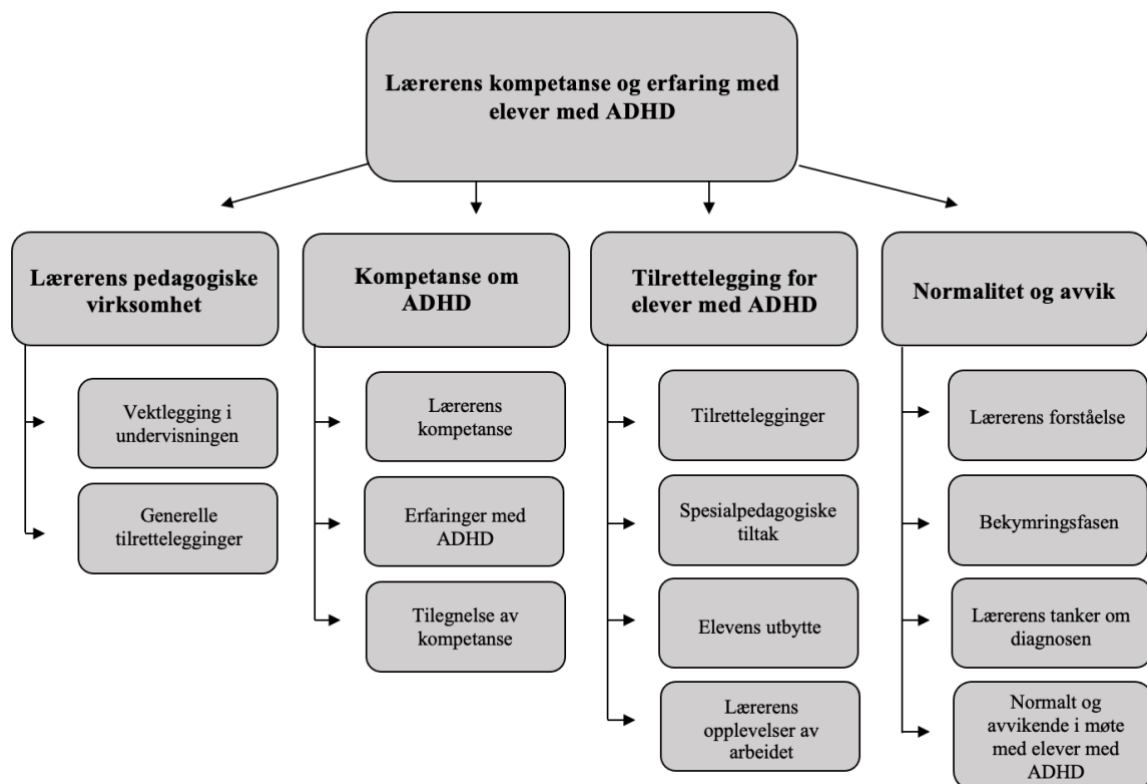
Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en viss struktur og hensikt. Strukturen i mitt kvalitative intervju er blant annet at jeg er forskeren som stiller spørsmål, og de som deltar er informanter som gir svar. Formålet mitt med de kvalitative intervjuene er at det skal oppleves som en dialog hvor meningen er å forstå og beskrive informantenes kompetanse og erfaringer. Når man snakker om form og struktur på intervjuet kan man også skille mellom ulike grader av strukturering. Det skilles da ofte mellom ustrukturert-, semistrukturert- og strukturert intervju. Semistrukturert intervju er den vanligste struktureringen på kvalitative intervju, og kan ses på som en blanding av de andre intervjutypene ved at det både er fleksibelt og planlagt. Det sentrale er da å samle inn beskrivelser av livserfaringene og opplevelsene til informantene knyttet til et fenomen. I et semistrukturert intervju blir det ofte lagt vekt på å fortolke meningene som kommer frem i datainnsamlingen (Krumsvik, 2019c, s. 163-166). Ettersom målet er å samle inn dyp og nyansert data, samtidig som jeg ønsker å se på forskjellen blant lærerens praksis vil det i denne studien bli brukt semistrukturerte intervju.

4.4.2 Intervjuguide

Før jeg begynner på selve intervjuundersøkelsen bør man ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) gjøre rede for den tematiske bakgrunnen og planlegge de syv stadiene som de operer med, for å utvikle designet på det kvalitative forskningsintervjuet. Tematiseringen av undersøkelsen ble gjort rede for i innledningskapittelet og i min vitenskapsteoretiske posisjonering. Det ble da gjort rede for undersøkelsens *hva-* og *hvorfor-*spørsmål, før det nå blir presentert *hvordan*. Det andre stadiet er å planlegge studien med hensyn til samtlige sju stadier, hvor utformingen av intervjuguiden er en del av planleggingsfasen (Krumsvik, 2019c, s. 167-169; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137-140). I et semistrukturert intervju vil intervjuguiden i utgangspunkt basere seg på konkrete tema og intervju spørsmål (Krumsvik, 2019c, s. 165-166).

Spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1) ble utformet med utgangspunkt i en tidligere problemstilling som i større grad handlet om lærerens normalitetsforståelse, og ga føringer for intervjuets struktur og tematiske innhold. For å strukturere intervjuguiden og få en klarere oversikt, ble forskningsspørsmålene og studiens formål brukt for å gjøre problemstillingen og studien fragmentert. Denne fragmenteringen kan man se i Figur 6, hvor intervjuet ble oppdelt i ulike kategorier og tema, som videre ble utgangspunkt for intervju spørsmålene. Jeg ønsket å utforme planlagte tema og hovedspørsmål, for å sikre at problemstillingen og

forskningsspørsmålene var i fokus under undersøkelsen. Temaene som jeg utformet ble da «Lærerens pedagogiske virksomhet», «Kompetanse om ADHD», «Tilrettelegging for elever med ADHD» og «Normalitet og avvik» (Figur 6). På bakgrunn av denne inndelingen ble det lagd 14 intervju spørsmål der målet var å stille åpne og klare spørsmål. I tillegg til de formulerte spørsmålene er det rom for oppfølgingsspørsmål hvor jeg kan følge opp svarene ved å gå mer i dybden eller få mer detaljert informasjon eller fylle tomrom knyttet til det generelle spørsmålet som dukker opp underveis i intervjuundersøkelsene (Bjørndal, 2017, s. 113; Krumsvik, 2019c, s. 165-166).



Figur 6: Utforming av intervjuguide

I tillegg til kategoriene og temaene ovenfor inneholdt intervjuguiden «Bakgrunnsinformasjon» og «Avslutningsvis». Bakgrunnsinformasjonen var relevant for å bekrefte at de var aktuelle informanter som har hatt elever med en ADHD-diagnose, og for å få et innblikk i deres yrkesbakgrunn. Avslutningsvis ble det også stilt noen spørsmål knyttet til om det var noe mer de ville tilføye eller om det var noe jeg skulle oppklare.

Som en del av planleggingsfasen ble innholdet og strukturen på intervjuguiden diskutert i samråd med mine veiledere for å kvalitetssikre undersøkelsen. Deretter ble det gjennomført to prøveintervju av bekjente med lærererfaring, hvor det første var for å vurdere

spørsmålsformuleringen slik at uklare formuleringer skulle bli utbedret. Det andre prøveintervjuet gjennomførte jeg, for å se hvordan intervjupersonen tolket formuleringene og hvilke svar som kom. I det siste prøveintervjuet fikk jeg også testet mine ferdigheter som intervjuer, gjennom å øve på å respondere på svarene, både ved å stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-124). Dette gjorde jeg for å pilotere instrumentet jeg skulle bruke. *Pilotering* betyr utprøving, og er en forundersøkelse hvor man prøver ut forskerrollen og instrumentet før forskningen gjennomføres. Instrumentet i denne sammenhengen er da den utformede intervjuguiden (Høgheim, 2020, s. 164-165). I etterkant av piloteringen ble de overordnede temaene og kategoriseringen av intervjuguiden værende som de var, mens det ble foretatt noen endringer på spørsmålsformuleringene. Den endelige intervjuguiden består av seks inndelinger med til sammen 18 planlagte intervju spørsmål (Vedlegg 1).

4.5 Innsamling av data

Når den endelige intervjuguiden var klar og undersøkelsen hadde blitt godkjent av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Vedlegg 4) var det klart for stadium tre av intervjuundersøkelsen; å rekruttere informanter og utføre intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

4.5.1 Utvalg av informanter

Ettersom målet er å få større innsikt i hvordan noe praktiseres eller utøves blant ulike lærere, vil det som sagt tidligere være relevant å konsentrere meg om et lite antall enheter. På denne måten har muligheten til å gå i dybden og tilegne meg detaljerte og nyanserte data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74-75). Å ha et mindre antall informanter kan være en fordel ettersom datamaterialet blir mer håndterlig, noe som gir større rom for å være mer grundig i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148-149). Utvalgsprosessen var preget av en målrettet samplingsstrategi, hvor jeg stilte noen kriterier for å kunne delta. Strategien som ble brukt kan ses opp mot *maksimal-variasjon-sampling*, ved at jeg ønsket å intervjuere lærere både med og uten spesialpedagogiske kompetanse, for å se på variasjonen som forelå. Jeg ønsket også å intervjuere lærere på to ulike skoler, da dette kan ha betydning for lærerens praksis (Creswell & Poth, 2016, s. 158; Høgheim, 2020, s. 155). Inkluderingskriteriene for denne studien ble da:

<i>Inkluderingskriterier for utvalg av informanter</i>
Hatt flere elever med ADHD.
Har godkjent lærerutdanning.
Minst to må ha en form for spesialpedagogisk kompetanse.
Jobber nå på en ungdomsskole.
Lærere fra to ulike ungdomsskoler i samme kommune.
Antall informanter: 4 – 6 lærere

Figur 7: Inkluderingskriterier for utvalg av informanter

Grunnen til at jeg ønsket å intervjuere lærere på ungdomsskolen er fordi Folkehelseinstituttets statusrapport om ADHD i Norge viste en tendens til at det er flere som blir diagnostisert med en ADHD-diagnose etter de er fylt 13 år (Ørstavik et al., 2016). I rekrutteringen av informanter tok jeg kontakt med rektorene på to ulike ungdomsskoler i samme kommune. Til tross for at det kan ses på som en målrettet sampling ved at det er visse kriterier som må være oppfylt, er rekrutteringsfasen også preget av en snøballutvelgelse hvor de endelige informantene er randomisert. Dette kommer av at jeg tok direkte kontakt med rektorene, som videre rekrutterte lærere innad i skolen basert på inkluderingskriteriene de fikk tilsendt (Høgheim, 2020, s. 157).

4.5.1.1 Presentasjon av informantene

Rekrutteringsprosessen resulterte til slutt med fem informanter fordelt på to ulike ungdomsskoler i samme kommune i Norge. Jeg har valgt å navngi både informantene og skolene med fiktive navn, for å personifisere funnene. Alle informantene blir presentert som kvinner, for å sikre personvernet til den ene mannlige informanten som deltok.

Svinsen ungdomsskole

Svinsen ungdomsskole har rundt 350 elever, hvor en ordinær skolehverdag består av undervisningsøkter på 70 minutter. Samtlige av lærerne er utdannet lærere. Randi har jobbet som lærer i 22 år, mens både Hanna og Lise har jobbet som lærere i 9 år. Lise har i tillegg videreutdannet seg innenfor pedagogikk i senere tid.

Tuppen ungdomsskole

Tuppen ungdomsskole har rundt 250 elever. En ordinær skolehverdag består av undervisningsøkter på 60 og 45 minutt. Maria ble ferdigutdannet spesialpedagog for 22 år siden, og Bente ble ferdig utdannet lærer med spesialpedagogiske kompetanse for 10 år siden.

4.5.2 Gjennomføring av intervju

Datainnsamlingen foregikk løpende etter at informantene var på plass, hvor samtlige intervju ble gjennomført i løpet av februar i 2023. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på de to ulike ungdomsskolen. Dette ble gjort for å gjøre det mest lettvtint for dem, samtidig som det kan føles trygt å bli intervjuet i kjente omgivelser. I forkant av intervjuet ble det gitt informasjon om studien, slik at de visste hva de samtykket til. Jeg unngikk å sende intervjuguiden på forhånd for å få frem informantenes spontane og umiddelbare svar (Høgheim, 2020, s. 167-168). Intervjuene av lærerne ble gjennomført en-til-en, for å få selvstendige og individuelle tanker og svar. Samtidig var det lettere for meg som intervjuer å holde tråden og styre samtalen. For å fange opp hvordan informantene uttrykte seg både muntlig og ved sitt eget kroppsspråk, ble det valgt å gjennomføre fysiske intervju ansikt til ansikt (Bjørndal, 2017, s. 110; Høgheim, 2020, s. 131-132).

For å skape et godt klima for samtale snakket vi litt generelt i starten for å skape en vennlig stemning hvor vi kunne bli litt kjent. Målet var da å unngå at det ble stivt og ukomfortabelt, hvor de følte de var i et avhør hvor jeg skulle vurdere dem som lærere (Bjørndal, 2017, s. 111). Uavhengig av at jeg ønsket å skape en behagelig intervjusituasjon, vil ikke et intervju være en samtale mellom to likeverdige deltakere, ettersom det alltid vil foreligge et ujevnt maktforhold under intervjuet. Dette kommer av at det er jeg som intervjuer som kontrollerer og definerer samtalen på bakgrunn av et forhåndsbestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Etter den generelle praten, gikk jeg over på å prate litt om målet med studien og bakgrunn for valg av temaet ADHD. Dette gjorde jeg for å iscenesette intervjuet, slik at intervjupersonene fikk en klar oppfatning av meg og studien, før de selv skulle snakke om sine meninger, opplevelser og erfaringer. Deretter ble det gitt informasjon om at det skulle bli brukt diktafon, før jeg så spurte om de hadde noen spørsmål før vi startet intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Å ta lydopptak av intervjuene bidro til at jeg kunne konsentrere meg om innholdet i intervjuet fremfor å skrive ned alt som ble sagt. Lydopptaket sikrer også et mer nøyaktig og fullstendig datamateriale. I tillegg brukte jeg en notatbok for å notere ned ting som ikke blir fanget opp på lydopptaket, slik som blant annet informantenes kroppsspråk og fremtoning. I etterkant av intervjuene noterte jeg ned de umiddelbare tankene som oppsto underveis i intervjuet, noe som kunne være relevante for den videre analysen (Bjørndal, 2017, s. 114; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84-85; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206)

Da intervjuene hadde begynt fokuserte jeg på å lytte aktivt og forfølge svarene, slik at jeg kunne stille oppfølging- og inngående spørsmål som kunne gi dypere og mer nyanserte svar. I enkelte situasjoner hvor intervjuspørsmålet ble misforstått ble det også brukt strukturerende spørsmål hvor jeg måtte omformulere spørsmålene, for å unngå at informantene svarte på noe som gikk utenfor forskningsområdet. Ved å nikke, gi rom for en tenkepause, si «mm» eller «ja ...» viste jeg at jeg hang med og forsto hva intervjupersonene sa, og ga da en bekreftelse på at de kunne fortsette å fortelle videre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Intervjuet ble avrundet med å spørre om informantene hadde noe å tilføye eller om det var noe jeg skulle oppklare, før jeg så avsluttet opptaket. I gjennomsnitt varte intervjuene rundt 40 minutter, hvor 10-15 minutter gikk til generell prating og informasjon i forkant av hvert intervju.

4.5.3 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført var det klart fort å begynne på det fjerde stadiet av undersøkelsen, som handler om å klargjøre datamaterialet for videre analyse. Dette innbar å transkribere de fem lydopptakene fra tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). «Å transkribere betyr å transformere, ved at man skifter fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), og i dette skiftet er det ulike ting man må stilling til for å diskutere kvaliteten på transkripsjonen. Ettersom jeg var den som intervjuet informantene og noterte ned ting underveis, anså jeg det som det beste alternativet å transkribere selv. Jeg fikk da muligheten til å bevare stemningen ved intervjusituasjonene, og sikre detaljer som ville være relevant i den videre analysen. For at minnet og stemningen knyttet til hvert av intervjuene skulle være ferskt, ble lydopptakene transkribert så fort som mulig etter gjennomføringen av intervjuene. Ettersom jeg transkriberte lydopptaket mens minnet var ferskt, og brukte notatboken for å skrive ned tanker underveis, fikk jeg et større helhetsinntrykk av intervjusituasjonen ved å forsøke å bevare det sosiale samspillet i den muntlige samtalen, gjennom å blant annet bevare informantenes kroppsspråk, stemmeleie og engasjement (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-207). For at transkripsjonen skulle være så nær informantenes muntlige språk som mulig, valgte jeg å skrive ned ordrett hva som ble sagt gjennom å bevare informantenes talespråk og dialekt i transkripsjonen. I transkripsjonen ble derfor også ordlyder, pauser og uttrykk, slik som «humring», «ehm...», «mm...» og pauser inkludert (Høgheim, 2020, s. 133). Til tross for at jeg har forsøkt å skape et mer nyansert helhetsinntrykk av intervjusituasjonene vil det alltid være en viss uoverensstemmelse mellom det skriftlige og muntlige språket, ved at jeg som forsker tar vurderinger og betraktninger underveis som kan påvirke det språklige budskapet

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Transkripsjonen resulterte i 55 sider, som utgjør denne studiens skriftlige datamaterialet.

4.6 Analyse av datamaterialet

Da intervjuene og transkriberingen var gjennomført, var det klart for stadium fem; analysering av datamaterialet. Studiens analysestrategi blir da valgt på grunnlag av undersøkelsens formål, og på en måte som samsvarer med problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Jeg har valgt å inkludere analysen i dette kapitlet ettersom jeg tenker valg av analysestrategi er en del av metodologien, gjennom at alle valgene man tar henger sammen. Det vil også være relevant å trekke det inn her, da jeg i slutten av kapitlet skal reflektere rundt kvaliteten på forskningen og de etiske betraktningene, hvor analysen også vil være inkludert.

4.6.1 Analysestrategi

I eksplorerende forskning starter analyseprosessen allerede under innsamlingen av datamaterialet. Dette innebærer at notatene og refleksjonene jeg innehar etter intervjuet og transkriberingen tas med videre i analysearbeidet for å kunne behandle datamaterialet som helhet (Høgheim, 2020, s. 202). Innenfor en hermeneutisk tilnærming forsøker jeg å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig, hvor språket blir oppfattet som en tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). I løpet av analysen kan min forståelse av datamaterialet utvikle seg, gjennom at det vil være en pendling mellom mine antakelser og funnene i datamaterialet. Jeg som forker er da i en prosess hvor jeg beveger meg frem og tilbake i datamaterialet, og min forståelse utvikler seg fra å være uklar til å heller inngå og ses i relasjon til datamaterialets helhet. Jeg befinner meg da i en hermeneutisk sirkel eller spiral, hvor jeg stadig søker en dypere forståelse av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). For å tolke og utvikle en dypere forståelse av livserfaringene og opplevelsene blant informantene ble tematisk analyse anvendt som analysestrategi (Braun & Clarke, 2006).

I henhold til Braun og Clarke (2006, s. 78-79) er tematisk analyse en fleksibel og anvendelig kvalitativ metode som passer innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Målet med en tematisk analyse er å identifisere, analysere og rapportere mønstre og tema i datamaterialet. Dette er en mye brukt metode, men ifølge Braun og Clarke (2006) foreligger det ikke en enighet rundt hva tematisk analyse er, eller hvordan man skal gå frem i analysen. I artikkelen *Using thematic analysis in psychology* viser de til at det trengs en viss oppskrift og fremgangsmåte

for å sikre at analysen foregår på en teoretisk og metodisk forsvarlig og transparens måte. Å opptre transparent og forsvarlig innebærer at man som forsker må være tydelig med hva man gjør, hvorfor og hvordan man gjennomførte analysen. I gjennomføringen av analyseprosessen har jeg derfor valgt å følge Braun og Clarke (2006) sin fremgangsmåte for hvordan man kan utføre en tematisk analyse. Denne fremgangsmåten består av seks faser: 1) gjøre seg kjent med datamaterialet, 2) generere innledende koder, 3) konstruere temaer, 4) evaluere temaer, 5) definere og navngi temaer og 6) frembringe det skriftlige arbeidet. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil jeg da se på hendelser, realiteter, meninger, erfaringer opp mot sosiokulturelle kontekster (Braun & Clarke, 2006, s. 81, 85).

Den tematiske analysen er i størst grad preget av en induktiv tilnærming ettersom analyseprosessen er datadrevet. Til motsetning fra en deduktiv tilnærming blir kodene og temaene konstruert med bakgrunn i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er målet som sagt tidligere å fange en realistisk forståelse av en virkelighet som er mangfoldig og subjektiv. I og med kunnskap blir utviklet i fellesskap var det vesentlig å gå fra empiri til teori, ettersom det er lærernes samlede kompetanse og erfaring som utgjør virkeligheten, og bidrar til utviklingen av ny kunnskap (Lincoln & Guba, 1994, s. 110-111; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-103). Til tross for at analyseprosessen er preget av å være datadrevet, er det umulig å være helt induktiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Dette kommer av at jeg som forsker innehar en forforståelse som påvirker forskningsprosessen. Analysen er derfor påvirket av min subjektivitet, gjennom at min tidligere kunnskap og erfaringer former konstruksjonen av kodene og temaene. Den tematiske analysen har derfor en mer abduktiv tilnærming, hvor jeg veksler mellom teori og empiri, og kan ses som en kombinasjon av deduksjon og induksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Målet for analysen var derfor at kodene og temaene skulle være så datastyrt som mulig, samtidig som jeg var bevisst på at min forforståelse er styrende for hva jeg vektlegger og hvordan jeg tolker datamaterialet.

4.6.2 Bli kjent med datamaterialet

Første fase i den tematiske analysen er ifølge Braun og Clarke (2006) å bli kjent med datamaterialet man har samlet inn. I og med at det var jeg som gjennomførte intervjuene og transkriberte lydopptakene, har analyseprosessen allerede startet. Det som ble skrevet ned i notatboken, og valgene som ble tatt under transkriberingen inngår derfor i den første fasen. Jeg har da gjort meg opp noen innledende analytiske interesser og tanker, ettersom jeg allerede har

begynt å se etter mønster og mulige tema. Det er derimot viktig å fordype seg mer i dataene, for å få en dypere og nyansert forståelse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). For å bli ytterligere kjent med dataene, samtidig som jeg fikk kvalitetssikret transkribering, ble lydopptakene og transkripsjonen gått gjennom to ganger før lydopptakene deretter ble slettet.

Starten av den første fasen var preget av en noe mer semantisk tilnærming, ettersom transkripsjonen skal være så objektiv og nær virkeligheten som mulig. Transkripsjonen er da i mest mulig grad på et beskrivende nivå. Videre i denne fasen var målet å oppnå en analyse på et mer latent nivå, hvor jeg begynte å undersøke og identifisere de underliggende betydningene, ved å fortolke datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Deretter startet jeg derfor med en åpen kodingsfase hvor datamaterialet ble studert og sammenlignet. Jeg skrev også ned noen innledende tanker, for å komprimere datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). I denne åpne kodingsfasen satte jeg transkripsjonene inn i en tabell hvor jeg skrev ned innledende kodeord i venstre kolonne, og de innledende tankene i høyre kolonne (Figur 8). Etter å ha gått systematisk gjennom samtlige transkripsjoner, begynte jeg videre å lete etter mønster i kodeordene. Det ble da oppdaget at flere kodeord passet inn under samme tema, noe som resulterte i at jeg markerte datamaterialet i ulike farger basert på mønstret som ble oppdaget.

Innledende kodeord	Transkripsjon	Innledende tanker
<p>Sosialt og faglig</p> <p>Lite erfaring og kompetanse om ADHD</p> <p>Motivasjon</p> <p>Veiledning</p>	<p>F: Føler du at det på en måte er forskjell på hvordan det er å arbeide med dem faglig og sosialt?</p> <p>I: Jeg synes kanskje det er lettere med det sosiale enn det faglige da kanskje.</p> <p>F: Mm ...</p> <p>I: Og det kan være at, fordi man ikke har så mye erfaring eller kompetanse på feltet. Fordi jeg føler at jeg kanskje burde kunne mye mer om ADHD enn det jeg kan, sant, så derfor syns jeg det er mye lettere med den sosiale delen. Fordi de gir ganske mye av seg selv da, i hvert fall de som jeg har.</p> <p>F: Mm ...</p> <p>I: Og det er jo litt opp mot det å bli kjent med dem og. Men det er kanskje ikke så lett å motivere de til ... det faglige, fordi at ... føler litt at man kanskje blir litt masete.</p> <p>F: Mm ...</p> <p>I: «Nå må du gjøre det sant, nå må du sette i gang, gjør den oppgaven der sant». At det blir litt sånn at man går og maser mye.</p>	<p>Synes det er lettere å jobbe sosialt med denne elevgruppen fordi hun ikke har så mye erfaring og kompetanse om ADHD, og de gir ganske mye av seg selv.</p> <p>Vanskelig å motivere dem faglig uten å føle at man maser.</p>

Figur 8: Utdrag fra den innledende kodingsfasen

4.6.3 Koding av datamaterialet

Ved å bruke tabellen ovenfor fikk jeg muligheten til å bli ytterligere kjent med datamaterialet samtidig som jeg startet på fase to av den tematiske analysen, gjennom å begynne prosessen med å genere innledende ideer for kodeord. Når jeg begynte å kode datamaterialet var målet å belyse helheten og kompleksiteten til hvert intervju, ved å finne koder som gjenspeiler datamaterialet fremfor å bruke et forhåndsplanlagt koderammeverk. Kodingsprosessen ble gjennomført manuelt, hvor jeg gikk systematisk gjennom transkripsjonene. Jeg hadde fokus på å rette lik oppmerksomhet på samtlige transkripsjoner, hvor jeg brukte god tid på å analysere samtlige av dem. For å gå i dybden og fange den helhetlige essensen i intervjuene gikk jeg grundig gjennom den innledende kodingen, for å avdekke andre mulige mønster. Etter gjennomgangen av de innledende kodene og fargekodene oppdaget jeg at det var noen kodeord som passet bedre innenfor andre fargekoder. Dette resulterte i at analyseprosessen ble rekursiv, hvor jeg bevegde meg frem og tilbake mellom fasene i den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 86-89).

4.6.4 Konstruksjon av temaer

Ettersom jeg under kodingsprosessen søkte etter mønster og markerte dem i ulike farger, var fase tre av den tematiske analysen allerede i gang. For å få bedre oversikt lagde jeg én tabell hvor jeg samlet alle kodeordene innenfor hver farge. Jeg så da at flere av kodeordene kunne samles inn i ulike undertema, ettersom de tok for seg den samme tematikken. Deretter studerte jeg undertemaene for å konstruere overordnede tema som gjenspeilte essensen i datamaterialet. Dette resulterte i de fire overordnede temaene: *Lærerens kompetanse og erfaringer*, *Læring og utvikling*, *Klassemiljø* og *Læreren som målestokk*, med 13 tilhørende undertema (Figur 9). Etter en gjennomgang og evaluering av den første tematiske inndelingen opplevde jeg at det ikke var et tydelig skille mellom kodene innenfor hver farge, ettersom både BLÅ og RØD, GRØNN og LILLA og BRUN og GRÅ gikk inn i hverandre. Etter evalueringen ble det også observert koder som var mer relevant innenfor andre temaer, noe som førte til at den tidligere inndelingen måtte forandres. For å sikre at det forelå klare og identifiserbare skiller mellom kategoriseringene, ble det derfor foretatt en omkoding av datamaterielt (Braun & Clarke, 2006).

Fargekode	Undertema	Overordnet tema
GUL	Lærers kompetanse Lærers erfaringer	Lærers kompetanse og erfaringer
BLÅ	Inkludering Tilpasset opplæring Tilrettelagt undervisning	Læring og utvikling
RØD	Motivasjon Mestring	Læring og utvikling
GRØNN	Relasjoner	Klassemiljø
LILLA	Krav og forventninger Struktur og organisering	Klassemiljø
BRUN	Danning	Læreren som målestokk
GRÅ	Diagnostisering Normalitet og avvik	Læreren som målestokk

Figur 9: Førsteutkast av den tematiske inndelingen

For å sikre mer presise tematiske konstellasjoner var det viktig å gå mer i dybden for å ikke miste potensialet i datamaterielt. Jeg prøvde da å se bort fra de tidligere mønstrene, noe som resulterte i nye tematiske konstellasjoner. Det ble da oppdaget at tidligere tilsynelatende atskilte tema nå heller utgjorde felles overordnede tema, med tilhørende undertema. Etter evalueringen så jeg at den første konstruksjonen av temaer var alt for store og omfattende, noe som resulterte i at temaene ikke fanget hovedessensen i datamaterielt.

Etter en ny gjennomgang og evaluering av kodene og datautdragene resulterte omkodingsprosessen i mer avgrensede tema som i større grad var datadrevne. Jeg reduserte da fra sju til fire farger når jeg markerte datamaterialet, hvor hver farge ble assosiert med de fire nye overordnede temaene. Analysen resulterte i at kodeordene og datautdragene ble organisert i 12 ulike undertema, som igjen utgjorde de overordnede temaene; *Lærers kunnskap om ADHD-diagnose*, *Erfaringer knyttet til diagnostiseringen av elever med ADHD*, *Lærers opplevelser av arbeidet med elever med ADHD* og *Lærers støtte av elever med ADHD*. Den endelige oversikten over definerte og navngitte temaer ser du i figur 10, og vil utgjøre struktureringen av presentasjonen av funnene i neste kapittel.

Lærerens kunnskap om ADHD-diagnosen	Erfaringer knyttet til diagnostiseringen av elever med ADHD	Lærerens opplevelser av arbeidet med elever med en ADHD-diagnose	Lærerens støtte av elever med ADHD
<ul style="list-style-type: none"> - Lærerens kunnskap om ulike kjennetegn på ADHD - Lærerens kunnskap om tilleggsvansker - Lærerens tilegnelse av kunnskap 	<ul style="list-style-type: none"> - En vanlig diagnose - Henvisningen av elever med ADHD - Positive sider ved å få en ADHD-diagnose - Negative sider ved å få en ADHD-diagnose 	<ul style="list-style-type: none"> - Det faglige arbeidet i møte med elever med ADHD - Det sosiale arbeidet i møte med elever med ADHD 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktiseringen av tilpasset opplæring - Behovet for et trygt læringsmiljø - Kommunikasjonen mellom lærer og elev

Figur 10: Den endelige tematiske inndelingen

4.7 Kvalitetssikring av prosjektet

Intervjuundersøkelsens sjette stadium handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om verifiseringen av undersøkelsen. Dette innebærer å vurdere forskningens kvalitet, hvor man tar stilling til undersøkelsens pålitelighet, gyldighet og generaliseringspotensiale.

4.7.1 Pålitelighet

Reliabilitet er om resultatet er pålitelig og «om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-228). I forskningsprosessen har jeg forsøkt å være så transparent som mulig, slik at utenforstående har bedre mulighet til å reflektere og gjennomgå valgene jeg har foretatt. For å gjøre resultatet mer pålitelig gjorde jeg rede for min vitenskapsteoretiske posisjonering, slik at det foreligger større forståelse for hvordan jeg kan ha påvirket resultatet. Det handler da om at jeg må være oppmerksom på min egen subjektivitet, når intervjuene oppfattes og tolkes. For å frembringe pålitelige funn prøvde jeg derfor å legge min egen forforståelse og antakelser til side når jeg skulle analysere datamaterialet. Det vil derimot være umulig å være fullstendig objektiv i møte med datamaterialet, ettersom min egen vitenskapsteoretiske posisjon og ubevisste antakelser vil kunne påvirke prioriteringene som har blitt gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Videre prøvde jeg å skrive utfyllende beskrivelser av planleggingen, gjennomføringen og analysen av intervjuene. For å spesifisere målgruppen i studien, og hva fokuset skulle rettes mot ble det også tatt i bruk både inkluderingskriterier og en intervjuguide, hvor det ble forsøkt å ikke stille ledende spørsmål. For å unngå misforståelser under intervjuene ble det gitt tilbakemeldinger til

informantene, dersom deres forståelse av spørsmålene var uklare eller spørsmålene var for åpne. Videre ble det tatt i bruk både diktafon og notatbok for å sikre at det viktigste ble registrert, hvor transkripsjonene ble gjort så fort som mulig etter intervjuene. Ved å være åpen om hva som har blitt gjort, vil studien ifølge Krumsvik (2019d, s. 200) i større grad være etterprøvbart og mer pålitelig.

Det vil derimot være utfordrende å gjøre kvalitative studier direkte etterprøvbare, ettersom intervjuundersøkelsen vil være formet av individuelle forskjeller blant informantene og mine subjektive vurderinger. Ettersom jeg befinner meg innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme med en hermeneutisk tilnærming vil som sagt tidligere kunnskapen skapes i møte med andre mennesker, hvor jeg konstruerer min oppfatning av virkeligheten i samhandling med andre. Det vil derfor ikke foreligge én sann virkeligheten, men funnene i denne studien utgjør heller et utvalg av virkeligheten (Lincoln & Guba, 1994, s. 110-111; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). For å gjøre forskningsprosjektet så pålitelig som mulig har jeg hatt fokus på å være transparent og konsekvent i valg og prioriteringer som har blitt foretatt, slik at det er koherens mellom studiens formål, min filosofiske og vitenskapelige posisjonering og metodiske beslutninger.

4.7.2 Gyldighet

Validitet handler om å vurdere gyldigheten av dataene. Man ser da om det foreligger samsvar mellom den virkeligheten vi studerer og teorien man benytter for å beskrive den samme virkeligheten. I avgrensningen av oppgaven og i teorien ble begrepene avklart og definert, for å gjøre det tydelig hva jeg forsker og fokuserer på. Det handler derfor om å gjennomføre en gjennomtenkt operasjonalisering av begreper som er relevante for forskningen for å øke begrepsvaliditeten (Høgheim, 2020). I forkant av intervjuene ble formålet med studien presisert, slik at det forelå en felles forståelse av hva som skulle undersøkes. Underveis i intervjuene ble også informantene rettleidet dersom de gikk utenfor det som skulle studeres eller det forelå misforståelser. På denne måten forsøkte jeg å skape intervjuundersøkelser som hadde et entydig og felles fokus, og fange informantenes ulike virkelighetsoppfatninger knyttet til den samme tematikken og fenomenene.

Ved å ha tatt i bruk intervju som metode har jeg i større grad tilegnet meg detaljerte og nyanserte beskrivelser av informantenes virkelighet, noe som kan øke den indre gyldigheten. Det ga meg også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som bidro til at jeg kunne oppklare ting

jeg lurte på underveis, eller få et større innblikk i deres opplevelser. Under gjennomføringene av intervjuene kan det derimot tenkes at hele virkeligheten ikke nødvendigvis kommer til syne, ettersom det kan være noe de unnlater å si eller noe som blir glemt ettersom intervjusituasjonen er under spesielle forhold. Min rolle som intervjuer kan også ha påvirket funnene, ved at jeg gjennom mitt kroppsspråk eller respons ga indikasjoner på hva jeg «ønsket» å høre (Bjørndal, 2017).

For å fremme gyldigheten i forskningen forsøkte jeg også å være mest mulig datadrevet i analyseprosessen. Problemstilling ble i etterkant av intervjuene endret, slik at den i større grad belyste funnene som kom frem i analysen. At jeg hadde en abduktiv tilnærming til teorien og analysen kan også ha bidratt til å validere forskningen, ettersom empirien i stor grad var styrende for hva som ble studert. For å styrke gyldigheten av funnene kunne det derimot ha vært en fordel å ha gjennomført en metodetriangulering, ved å observere lærerne i tillegg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Dette kunne ha bidratt til å få innblikk i hva lærerne faktisk gjør i praksis, og ikke basere virkeligheten kun på det de sier.

4.7.3 Generaliseringspotensiale

Ytre validitet handler om man kan generalisere funnene som kommer frem i forskning til andre steder, mennesker eller tider. Ettersom oppgaven baserer seg på kun fem lærere i samme kommune, vil funnene representere kun et utvalg av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 86, 229-230). At jeg intervjuet lærere både med og uten spesialpedagogiske kompetanse bidro til at jeg fikk samlet inn funn fra ulike vinklinger, men det kan også ha bidratt til å miste generaliseringspotensialet ettersom det foreligger forskjeller blant informantene. Begge informantene med formell spesialpedagogisk kompetanse jobbet også på samme skole, noe som kan være utslagsgivende for funnene som dukket opp i analysen. Funnene trenger derfor nødvendigvis ikke kun være på grunn av deres kompetanse, men også faktorer som foreligger ved skolens praksis.

Det kan tenkes at det foreligger forskjeller når det kommer til praktiseringen, erfaringene og opplevelsene til lærere på ulike skoler, og man må derfor ha forståelse for at den kunnskapen man sitter igjen med ikke er et fasitsvar. Resultatet kan derfor nødvendigvis ikke generaliseres, men man sitter igjen med ulike antakelser (Høgheim, 2020, s. 82; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 86, 229-230). Til tross for at antakelsene ikke kan ses på som allmenngyldige kan lærernes ulike erfaringer knyttet til elever med en ADHD-diagnose videreføres, ved at man får et

innblikk i ulike tilnærminger å møte denne elevgruppen på. At informantene jobber på forskjellige skoler og har ulik kompetanse kan også bidra til mer fragmenterte funn, som i større grad kan fange den mangfoldige virkeligheten som foreligger. Dette kan ses opp mot mitt sosialkonstruktivistiske perspektiv hvor målet er å tilegne en realistisk forståelse av en virkelighet som er mangfoldig og subjektiv (Lincoln & Guba, 1994, s. 110-111; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). Virkeligheten er heller ikke konstant, og funnene trenger nødvendigvis ikke å være gyldige om noen år da det kan være ulike faktorer som påvirker lærerens praksis. For eksempel kan den nye opplæringsloven eller andre styringsdokumenter bli utslagsgivende for lærenes praksis. Funnene kan altså ikke generaliseres, men funnene kan blir brukt i andre kontekster ved å bruke dem til inspirasjon i egen praksis.

4.7.4 *Forskningsetiske betraktninger*

«Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Man ser da på de fire forskjellige normene; *metodologiske normer*, *institusjonelle normer*, *sannhetsnormen* og *alminnelige normer*. De *metodologiske normene* handler om at man skal sørge for å ha en saklig og åpen forskningsprosess, noe som kan knyttes til det å være transparent. *Institusjonelle normer* bygger på at forskningen skal være uavhengig, kollektiv og kritisk. *Sannhetsnormen* handler om at forskningen skal bygges på redelighet og ærlighet, hvor målet skal være å søke etter sannheten. Til slutt handler *Alminnelige normer* om samfunnets krav og forventninger. Dette dreier seg om de grunnleggende verdiene og rettighetene som er til stede for å sikre menneskeverdet. «Menneskeverdet skal bli ivaretatt gjennom tre prinsipper; respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Til sammen skal disse fire normene sørge for at forskningsprosessen er faglig forsvarlig, viser god forskerpraksis og sikre forskningens integritet.

I forskningsprosessen skal man sørge for at normene ovenfor blir ivaretatt. Som forsker er jeg derfor ansvarlig og forpliktet til å ta hensyn til personer som er involvert, hvor informantene blir behandlet med respekt og integritet. Jeg skal da sikre deres integritet gjennom å ivareta deres personvern og å sikre deres anonymitet. Etersom denne studien baserer seg på

intervjuundersøkelser, hvor jeg ønsket å ta lydopptak var det nødvendig å sende meldeskjema til SIKT, for å få godkjenning til å kunne samle inn, registrere, analysere, lagre og publisere dataene på en forsvarlig og lovlig måte. Dette ble gjort for å sikre informantenes personvern (Sikt). Etter at jeg hadde fått godkjenning fra Sikt (Vedlegg 4), var det viktig å ivareta informasjonsplikten når jeg skulle rekruttere informanter til studien. Dette innebar at jeg sendte ut informasjonsskriv (Vedlegg 2) og samtykkeerklæring (Vedlegg 3) til samtlige informanter. Informasjonsskrivene gjorde at de fikk informasjon om blant annet formålet med studien, hva det innebar for dem å delta og at de til enhver tid kunne trekke seg. Når de hadde fått lest informasjonsskrivene ble det videre stilt spørsmål om de lurte på noe, før de så måtte skrive under på samtykkeerklæringen og bekrefte at de deltar av fri vilje, før intervjuene kunne begynne. Det ble presisert før intervjuene at det ikke ville være noen konsekvenser knyttet til deltakelsen, hvor de til enhver tid kunne trekke seg eller ta kontakt. Samtidig ga jeg beskjed om at målet var å få større forståelse om elever med ADHD, og ikke at jeg skulle vurdere dem som lærere. Et dilemma ved å bruke lydopptak er at deltakerne ikke blir anonymisert i selve datainnsamlingen. Gjennom transkriberingen hadde jeg derfor fokus på å ivareta deltakerens privatliv og sikre konfidensialitet, ved å ta i bruk fiktive navn og presentere samtlige som kvinner. For å sikre konfidensialitet ble lydopptakene lagret på HVL Onedrive, hvor det kun var jeg som hadde tilgang med bruk av feideinnlogging.

5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene som ble utledet fra analysen i forrige kapittel, og vil sammen med metodologien utgjøre stadium sju; *Rapportering* av Kvale og Brinkmann (2015, s. 138). Struktureringen av dette kapitlet vil være preget av analysen, hvor den tematiske inndelingen utgjør organiseringen av funnene. For å beholde informantenes anonymitet har jeg valgt å presentere funnene på bokmål. Det vil heller ikke bli brukt ordlyder i utsagnene, ettersom jeg ønsker å presentere funnene så tydelige og strukturerte som mulig.

Kapitlet er delt inn i de overordnede temaene *Lærerens kunnskap om ADHD-diagnose*, *Erfaringer knyttet til diagnostiseringen av elever med ADHD*, *Lærerens opplever av arbeidet med elever med en ADHD-diagnose* og *Lærerens støtte av elever med ADHD*. *Lærerens kunnskap om ADHD-diagnose* tar for seg funn knyttet til lærerens kunnskap om ulike kjennetegn på ADHD, lærerens kunnskap og tilleggsvansker og lærerens tilegnelse av kunnskap. Inn under *Erfaringer knyttet til diagnostiseringen av elever med ADHD* presenteres funnen knyttet til erfaringen med diagnosen, selve henvisningen av elever med ADHD og deres ulike opplevelser av positive og negative sider ved å få en ADHD-diagnose. *Lærerens opplever av arbeidet med elever med en ADHD-diagnose* tar for seg funnene knyttet til det faglige og sosiale arbeidet med denne elevgruppen. Til slutt blir funnene knyttet til *Lærerens støtte av elever med ADHD* presentert, hvor de er delt inn i lærerens praktisering av tilpasset opplæring, elevenes behov for et trygt læringsmiljø og kommunikasjonen mellom lærer og elev.

Etttersom problemstillingen er styrende for hvilke funn som anses for å være av stor betydning og ikke, kan det være greit å se tilbake på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan lærerens kompetanse og erfaring påvirke tilretteleggingen av opplæringen for elever med en ADHD-diagnose?*

5.1 Lærerens kunnskap om ADHD-diagnosen

For å kunne studere lærerens praksis i møte med elever med ADHD skal jeg nå presentere funnene knyttet til lærerens kunnskap om ADHD-diagnosen. Dette vil være relevant for å få et innblikk i lærerens bakgrunn knyttet til denne elevgruppen. Inn under lærerens kunnskap om ADHD-diagnosen trekker jeg frem deres kunnskap om ulike kjennetegn, tilleggsvansker og til slutt hvordan de har tilegnet seg denne kunnskapen.

5.1.1 Lærerens kunnskap om ulike kjennetegn på ADHD

Et sentralt funn i studien er at lærerne har god kunnskap om de overordnede kjennetegnene på ADHD, hvor samtlige viser til at ADHD kan opptre forskjellig fra person til person. Videre kommer det frem i analysen at det er varierende hvilke kjennetegn som blir vektlagt når det snakkes om elever med en ADHD-diagnose. Det kommer blant annet frem at lærerne har kunnskap om at elevene med ADHD kan ha utfordringer med å konsentrere seg og holde fokus over lengre tid, hvor Lise liker å forklare ADHD som *en annerledes måte å tenke på og være på, og det å kontrollere kroppen på*. Utleddet fra analysen ser man også at elevene kan ha utfordringer med å holde fokus eller konsentrere seg over lengre tid, hvor utholdenhet videre trekkes frem som et kjennetegn på ADHD, hvor da Hanna sier *jeg tipper disse med ADHD har masse utholdenhet, og kan stå på ganske lenge*. Lise legger derimot vekt på at de har vansker med å ha en naturlig ro i kroppen, noe som bidrar til at de kan virke mer urolige.

Kjennetegnet urolig dukker også hyppig opp i analysen, hvor det da skilles mellom indre og ytre uro. Hyperaktiv blir derimot kun eksplisitt nevnt som et kjennetegn på ADHD av to av lærerne, hvor en av dem peker på at det er elevenes oppmerksomhet og hyperaktivitet som kommer mest til syne i skolehverdagen. Når det snakkes om den indre og ytre uroen kommer det frem i analysen at det er vanskeligere å oppdage elever som har den indre uroen, da det er elevens tankevirksomhet som gjør at eleven er ukonsentrert fremfor den fysiske uroligheten. Den ytre uroen kommer derimot til uttrykk gjennom at eleven sitter veldig urolig, må gå eller springe seg en tur. Det kommer da frem at det kan være vanskeligere å roe ned de med en ADHD-diagnose, i motsetning til andre elever som er urolig av andre årsaker.

Et annet tydelig funn i analysen er at kjennetegnet hyper eller impulsiv er fremtredende i bakgrunnen for hvorfor lærerne blir bekymret for at det kan være noe. Hanna sier for eksempel *at noen kan jo fungere kjempebra, uten at det merkes at de har det liksom. Men andre er kanskje veldig utagerende eller veldig urolige eller impulsive. Så det er så forskjellig*. I analysen kommer det også frem at impulsiv kan ses som en styrke blant elevene med ADHD, ved at de kan være med på det som skjer. Samtidig ser man at elevens impulsivitet, dårlige valg, den ekstreme uroen, manglende konsentrasjonen og utageringer kan bidra til at man må undersøke elevene nærmere. Lise sier for eksempel at elever som har mangel på impuls kontroll, er veldig fysisk urolig eller er helt apatisk gir en indikasjon på at man bør observere eleven nærmere. Videre kommer det frem i analysen at elevens manglende konsentrasjon og behov for å bevege seg er noe som utløser bekymringen for at en elev kan ha ADHD. Man ser da at det er behov

for å følge elevene tett, hvor Bente presiserer at *det er jo noe vi følger med på, uten at vi liksom kan si, «ja, det er ADHD» ... Så må vi i hvert fall undersøke litt mer.*

Et tredje funn er kjennskapet til at det kan foreligge kjønnsforskjeller knyttet til ADHD, hvor det kommer frem at jentene kan være vanskeligere å oppdage. Lise sier blant annet at *typiske kjennetegn kommer an på om det er gutt eller jente*, og sier vider at det er vanskeligere å plukke opp de elevene som har en indre uro, før hun påpeker at det ikke bare er jenter som har en sånn type ADHD. Det kommer også frem hos Maria at det er vanskeligere å oppdage de som er veldig stille, og påpeker at dette gjelder både jenter og gutter. Videre sier hun derimot at ADHD ofte kan komme til uttrykk hos gutter som henger i taklampene, mens det er mer typisk hos jenter å ha en sterk uro inni seg og sitte stille. Bente viser også til kjønnsforskjeller og sier *en del jenter jeg har, men og noen gutta da, har bortfallet konsentrasjon, eller at dem prosessere sakte, og trenger god tid for å kunne ta imot læring*. Randi og Hanna sier eksplisitt at det kanskje er lettere å oppdage gutter med ADHD, hvor Hanna påpeker at det kan være fordi jenter har et roligere utgangspunkt.

5.1.2 Lærerens kunnskap om tilleggsversker

Et annet funn er at lærerne har kunnskap om at ADHD kan være en kompleks diagnose. Både tics, tourettes syndrom, autismspekterforstyrrelse, angst, dysleksi og lese- og skriveversker kommer frem i analysen når det handler om elevenes tilleggsversker. Randi viser da for eksempel til at tics er noe av det man kan merke at en elev har ADHD, mens Bente mistenker som oftest lese- og skriveversker før en eventuelle ADHD-diagnose og sier blant annet;

ADHD er og noe som kan komme, men vi mistenker ofte først lese- og skriveversker. Men så ser vi jo at det kanskje er noe mere, sant? Men vi konsentrerer oss mest om lese- og skriveverskene, og få kartlagt det. Slik at dem kan få hjelpemiddel inn med Lingdys. Også blir det jo og, som oftest en ADHD, på toppen av det da.

Videre ser man i analysen at det er vanskelig å få gjort noe når det er snakk om mer komplekse diagnoser, hvor blant annet Maria sier at noen elever kommer med større bagasje ved at de kanskje har en tilleggsdiagnose som autisme eller tourettes.

5.1.3 Lærerens tilegnelse av kunnskap

Et sentralt funn i analysen er at lærerne i stor grad er selvlært når det kommer til ADHD. Det kommer frem at det har blitt lite vektlagt i utdanningen eller i kollegiet, hvor det kun er Maria som kan huske at hun har vært på kurs, samtidig som hun peker på at mye av kompetansen kommer som et resultat av mye jobbing med elever med ADHD. Dette kommer også frem hos de andre lærerne, ved at de blant annet sier at de har utviklet sin kompetanse gjennom prøving og feiling, samarbeid med elever og foresatte, og videreutviklet seg ved å lese artikler og lese seg opp om elevene. Randi vektlegger at det foreligger en forventning og at det er en del av hennes plikt å sette seg inn i de ulike diagnosene, og bli kjent med enkeltelevne ved å lese seg opp på elevenes papirer. Hos samtlige ser man at det er deres erfaringer i klasserommet som utgjør store deler av kunnskapsgrunnlaget, hvor særlig Hanna synes det kan være vanskelig å gi utdypende svar, da hun sier hun ikke kan så mye om ADHD eller har så my erfaring med det.

5.2 Erfaringer knyttet til diagnostiseringen av elever med ADHD

I analysen kom det også frem at det forelå ulike erfaringer knyttet til selve diagnostiseringen av elever med ADHD. Det kom blant annet frem at ADHD ble sett på som en vanlig diagnose, hvor jeg både skal presentere funnene knyttet til lærernes erfaringer med selve henvisningen av elever med ADHD og deres ulike opplevelser av positive og negative sider ved å få en ADHD-diagnose.

5.2.1 En vanlig diagnose

Et sentralt funn knyttet til lærerens erfaringer med ADHD, er at det har blitt en veldig vanlig diagnose, hvor det nå er opptil flere med denne diagnosen i hver klasse. Bente sier blant annet at når hun får en elev som har ADHD er det ikke lengre noe sensasjonelt ogat de ikke blir ansett som problembarn lengre. Videre sier hun at *ADHD er en ganske vanlig diagnose i skolen, og det er ikke avskrekkende å ha en elev med ADHD. Vi har ofte ti i klassen.* Samtlige av dem presiserer at de er svært forskjellig, noe som også kommer frem i deres erfaringer. Flere av lærerne har erfaring med ulike typer av ADHD, men det er den fysiske uroen som oftest blir trukket frem. Lise viser både til erfaringer knyttet til elever som har vært veldig umoden og som da føler på en ytre uro, elever som har mye indre uro og er ekstra varsom for støy, og utagerende elever som plutselig blir sinte og kaster ting i klasserommet. Lise forteller videre at den sistnevnte elevgruppen kan være ekstra utfordrende å arbeide med, da man som lærer ikke får noe vern mot slike elever. Hanna trekker også frem at det kan være utfordrende når eleven er

impulsive, og plutselig hiver ting rundt i klasserommet eller river opp døra.

5.2.2 *Henvisningen av elever med ADHD*

Et annet funn er at det er store forskjeller blant lærerne når det kommer til selve henvisningen av elever. Utleddet fra analysen kommer det frem at det er lærerne med spesialpedagogiske kompetanse som har mest erfaring. Lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse har derimot fylt ut skjem fra BUP, men det er kun én av dem som har henvist én elev. I det ene tilfellet var det da eleven selv som uttrykte bekymring ettersom han følte på en indre uro. Som sagt tidligere uttrykker som oftest Bente bekymring for at en elev kan ha ADHD etter å allerede ha kartlagt om det foreligger lese- og skrivevansker. Ifølge Bente kan elevenes faglige og sosiale forutsetninger være en årsak til at noen ikke blir oppdaget med det første, da de som er stille og sitter rolig på pulten bare blir regne som svak. Det gjelder også elever som er oppfarende som da blir oppfattet som bøllene i klasserommet, i stedet for at de får hjelp i form av tilrettelegginger.

5.2.3 *Positive sider ved å få en ADHD-diagnose*

Et annet sentralt funn er at lærerne opplevde at elever som ble diagnostisert med ADHD fikk en større forståelse av seg selv, ved å bli kjent med grunnen til hvorfor de handler og tenker som de gjør. Til tross for at de er enige om at elevene får en bedre selvforståelse, ser man at det foreligger ulike holdninger blant elevene. Det kommer blant annet frem at noen skammer seg over diagnosen og er livredd for at noen skal få vite om det, mens andre blir roligere med seg selv, hvor ADHD-diagnosen blir en slags redning. Bente viser til et eksempel hvor en elev ble letta av å få diagnosen og sa *Åhh, det er forklaringen. Gi meg tabelletten!* Hos denne eleven var det ikke skambelagt, men befriende for eleven å få en ADHD-diagnose. Videre kommer det frem at det er stor forskjell mellom elevene med ADHD. Bente trekker også frem at kartleggingen kan gi rom for at eleven får prate med noen om hvordan de har det, slik at de eventuelt kan få hjelp med det de synes er vanskelig. Til tross for at flere av informantene påpeker at elevene med ADHD ikke får mer ressurser enn normaleleven, og at det er veldig få som får spesialundervisning, trekker Hanna frem at en eventuell ADHD-diagnose kan bidra til en tettere oppfølging. Ifølge Hanna og Maria kan elever få innvilget et tilbud om å være på en alternativ opplæringsarena noen dager i uken dersom det foreligger enkeltvedtak hos eleven. De uttrykker at dette bidrar til at eleven får tettere oppfølging og føler på en større mestringsfølelse.

Spørsmål knyttet til medisineringen av elever med ADHD var også noe som dukket opp i analysen. Til tross for at Maria generelt ikke er opptatt av diagnoser og er bekymret for at mange får diagnosen for lett sier hun, *men min erfaring er at akkurat det med ADHD at man kan få den hjelpen i forhold te medisin da. Hvor jeg har sett elever har hatt super effekt, som har fått nye liv på en måte.* Hun trekker videre frem et eksempel hvor en elev opplevde en sånn glede av å klare å komme seg ned og fungere, hvor eleven hadde sagt *nå trur jeg alle sammen burde få sånn tablett som jeg har.* Medisinering kommer også igjen hos de andre informantene bortsett fra Lise, hvor de sier at de ser endringer hos eleven ved at de finnere lettere roen. Videre sier flere at de merker forskjell på de elevene som er medisinert og ikke. Selv om de har sett at medisineringen kan ha god effekt stiller de seg også tvilende til dette, da de har erfart at det også kan ha dårlig effekt, hvor Randi påpeker at det nesten er for skolen sin del dem går på medisiner. Hanna sier også at medisiner ikke er en kjapp løsning på elevens utfordringer ettersom det kan være andre årsaker til at eleven ikke er motivert eller klarer å holde fokuset på skolen. Bente trekker også frem erfaringer knyttet til elever som ikke vil ta medisinene sine, fordi de synes det er flaut eller at de merker endringer i sin egen sinnsstemning, hvor man ser at medisiner ikke er utelukkende positivt.

5.2.4 Negative sider ved å få en ADHD-diagnose

Et tydelige funn knyttet til de negative sidene ved diagnosen er at det har blitt for lett å få en ADHD-diagnose. Til tross for at en ADHD-diagnose kan bidra til at eleven får hjelp i form av blant annet tilrettelegginger eller medisin kommer det også frem ulike funn på negative sider ved å få en eventuell diagnose. Flere av informantene påpeker blant annet at de synes det er for lett å få en ADHD-diagnose i dag, hvor mange får en diagnose som ikke er reell. Samtlige stiller spørsmål til om diagnosen blir satt for hyppig, hvor særlig Lise sier at samfunnet har forandret seg, hvor man nå har et større behov for å sette folk i bås i stedet for å se på ulikheter som en positiv ting. Hun viser da til elever som hun mener har blitt feildiagnostisert med ADHD, hvor det heller foreligger andre underliggende årsaker til elevens vansker. Hun føler at man går for rask over til ADHD, og sier *at det holder å være hyper liksom, men man kan jo være hyper uten å ha ADHD. Det er jo noen som bare har mye energi. At dem ikke får utløp for det.* Hun trekker også frem at hun synes det er feil at man av en eller annen grunn tenker at umodne gutter eller innsluttete flinkepiker blir diagnostisert med ADHD, bare fordi disse tidligere ble oversett.

Et annet funn knyttet til at ADHD-diagnosen settes for hyppig, er at det er for mye som blir regnet som avvik fra normalen i dagens samfunn. Hanna viser da til at elever med og uten

ADHD egentlig ikke er så forskjellig fra hverandre, og sier *i klassen min er det jo kjempemange som har en sånn uro, men jeg tenker ikke at alle har ADHD fordi liksom. Men hvis de har fått diagnosen så hadde jeg ikke blitt overraska på en måte.* Før hun sier at det må være vanskelig å sette en sånn type diagnose, fordi det kan være så mye forskjellig. Randi opplever også at definisjonen av hva som er normalt har spredt seg litt på alle veier, hvor hun sier at man tidligere ikke tenkte at det var ADHD med engang det var litt uro hos elevene. Deretter peker hun på at det er mange som fungerer uten å få diagnosen, noe også Maria vektlegger. Hun sier heller at det må være rom for at mer kan blir regnet som normalt, hvor det for eksempel er lov å være rar, spesiell eller svak.

Et tredje funn er at det ofte kan være andre årsaker til at eleven opptrer som den gjør. Lise mener blant annet at man kanskje ikke stiller store nok krav, hvor man går rett på diagnosen uten å se på rammene rundt eleven. Lærerne på Svinsen ungdomsskole trekker blant annet frem rammene rundt undervisningen som en faktor, hvor de sier at det er vanskelig for mange å sitte stille i 70 minutter, og at elevene ikke trenger en diagnose for å synes det er vanskelig. Fire av informantene sier også at det kan være andre underliggende årsaker, som blant annet familiesituasjonen, hormoner, kjærlighetssorg og generelle individuelle forskjeller hos elevene.

5.3 Lærerens opplever av arbeidet med elever med en ADHD-diagnose

I analysen ser man at informantene har ulike opplever av arbeidet med elever med en ADHD-diagnose. Videre skal jeg derfor presentere funnene knyttet til lærerens opplevelser og erfaringer knyttet til det faglige og sosiale arbeidet i møte med denne elevgruppen.

Et funn knyttet til arbeidet med elever med en ADHD-diagnose er at lærerne har mye erfaring med ADHD, men at det har vært flest gutter. To av de fem informantene sier blant annet at de ikke husker helt tilbake, hvor en av dem sier at hun trolig har hatt jenter med ADHD for noen år tilbake. Selv om informantene innehar ulike erfaringer knyttet til arbeidet med elevene med ADHD, er et tydelig funn at arbeidet med denne elevgruppen er givende, spennende, viktig og artig. Lise føler hun blir ekstra mamma for de elevene med spesielle behov fordi man blir kjent med dem på en annen måte gjennom at man både får se alle skyggesidene og solsidene. Selv om det kan være frustrerende, sier hun videre;

Jeg synes jo det er givende da. Jeg er jo glad i alle elevene jeg har. Selv om det er noen som gir meg rynker og gråe hår og gjør meg sint, så er jeg fortsatt glad i dem, og dem gir meg jo mye, dem gir meg jo glede, og det er jo som sine egne barn nesten da.

Også Maria peker på at hun alltid har hatt en forkjærlighet for elevene med ADHD, og sier vider at det er spennende å jobbe med dem og få de til på et vis. Bente synes også det er veldig artig å arbeid med elevene som har ADHD, spesielt de som blir oppfattet som bøllene. På grunn av elevenes sterke følelser uttrykker hun videre at det er kjempeartig å være der for dem når de lykkes, samtidig som det fort kan gå motsatt vei hvis de ikke lykkes, og går på nederlag etter nederlag. Videre kommer det frem i analysen at det er viktig at elevene har en varm og støttende klasseleder rundt seg både når det lykkes og ikke.

5.3.1 Det faglige arbeidet i møte med elever med ADHD

Et viktig funn knyttet til det faglige arbeidet er at kompetansen og erfaringene til læreren kan ha betydning for hvordan man får med elevene i undervisningen. Dette er særlig fremtredenen hos Hanna som uttrykker at det er vanskeligere med det faglige arbeidet, fordi hun ikke har så mye erfaring eller kompetanse på feltet. Hun peker blant annet på at det kan være utfordrende å få de med i undervisningen, og sier videre *ofte er de i vandring, at de helst ikke vil være med i undervisningen, at jeg må fotfølge de litt. Eller må sitte sammen med de hele tiden for å få de til å gjøre noe.* Hun uttrykker videre at det ikke er så lett å motivere de til det faglige, fordi hun føler seg litt masete. Som lærer har hun et ønske om at elevene skal få det til, samtidig som hun vet det går bra med dem, og sier at;

Det blir ikke noen akademikere av de lissom, men de kan jo få seg et fint liv og kan jo få seg en god jobb fordi. For det er jo ikke vits å bruke tre år her og så skal man tre år til på videregående og gjøre akkurat det samme. Og ikke føle... mestre noe som helst.

Et sentralt funn er at det foreligger en forståelse om at elever med ADHD er flinkere praktisk, hvor det kommer frem at det er i den praktiske arenaen de får mest skryt og blomstrer. Hanna trekker da frem et eksempel hvor eleven hadde en avtale om å få være med en fagarbeider på Clas Ohlson og krangle med dem, hvis han satt i ro de to første timene. Hanne forteller da:

Og det synes han var kjempegøy, for det får han jo til. Sant, og det er det som er ønsket mitt, at han skal ha det bra med det, og tenke at, yes, jeg får til det her, også er det ikke så farlig om jeg ikke får til norsken, det blir jo folk av meg allikevel.

Et annet funn knyttet til elevenes praktiske ferdigheter er at denne elevgruppen ofte blir brukt som hjelpere. Når det kommer til det faglige sier Randi blant annet at det er vanskeligere for elevene å konsentrere seg i teorifag, i motsetning til praktiske fag, noe som kommer av at hun tror de kanskje har et behov for å bruke litt energi. Hun viser da til at det er kjekt å ta dem med på ting man trenger hjelp med, som for eksempel bæring eller fysisk arbeid, og sier videre at de da får vist sine styrker. Det å bruke disse elevene som hjelpere kommer også frem hos Lise, hvor hun da har opplevd mange gutter som er svake teoretisk, men kjempeflink praktisk. Hun sier videre at disse elevene får skinne på en annen måte ved å gjøre mer praktisk arbeid, og slipper da å kjenne på at de ikke får ting til, eller at de er dumme, og ikke klarer å lese eller skrive. Lise forteller videre:

Vi utnytter sånne ressurser her, ved at dem får være med vaktmesteren til å fikse ting, og får være med å lage mat i kantina og lage egne elevbedrifter. Sånn sett får vi jo utnyttet dem positive sidene deres og evnene deres. I tillegg til at de selv blir mer klar over hva de er gode på, og at det er ok å ikke være god på alt.

Til motsetning til informantene ovenfor viser Bente til sine erfaringer knyttet til en gutt med ADHD som ikke gjorde noe skriftlig, men som elsket å suge til seg informasjon gjennom samtaler og diskusjoner; *han var mest aktiv, og kom med dem beste spørsmålene og dem beste resonnementene.* Gjennom å delta i all undervisning i klasserommet uttrykker hun at han hang han med og var så intelligent.

5.3.2 Det sosiale arbeidet i møte med elever med ADHD

Et funn knyttet til det sosiale arbeidet med elever med ADHD er at de kan ha utfordringer med å lese sosiale koder. Lise viser da til en gutt av den stille, høytfungerende typen, og sier blant annet *vi så at han fungerte dårlig i samspill med jevnaldrende, og han hengte seg veldig mye opp i sånne detaljer, og gikk og surret og tenkte mye.* Hun opplevde da at eleven hengte seg opp i bittesmå ting som han kvernet seg over og som utvikler seg til uro eller angst. Bente sier også at den sosiale forståelsen kan være en utfordring når det er sterke følelser involvert; *når følelsene blir sterke så kan man jo mistolke signaler fra venner, fra oss lærere, fra klassekamerater, sant.* Når elevene utfører impulsive handlinger, viser Bente til viktigheten av

å gi disse elevene verktøy til å kunne håndtere de ulike sosiale settingene i senere tid. Når følelsene blir sterke og elever utfører impulsive handlinger trekker hun frem tid og kommunikasjon som vesentlige, *så er det jo å det å snakke med dem i ettertid. La dem få roe seg ned, og ta en rolig samtale i ettertid. Det er effektivt.*

Når det kommer til det sosiale og faglige arbeidet kommer det derimot frem i analysen at tidsrammen og elevenes bagasje er vesentlig. Det kommer blant annet frem at endringer krever tid, hvor det pekes på at de tre årene på ungdomsskolen ikke alltid er nok. Bente sier blant annet at det er noen det går kjempebra med, også er det noen det ikke går like fint med. Det kommer da frem at det kreves ekstra jobb for at det skal skje bedring, dersom elevene har med seg en større bagasje. Maria peker videre på at de tilfellene de mislykkes er når vanskene har vart over tid, og knytter dette videre opp mot elevenes skole- og familiesituasjon. Hun sier deretter *jeg er ikke opptatt av diagnosene, men jeg tenker mer på den pakken de kommer med. Det synes jeg er stor forskjell ... det synes jeg er vanskelig.*

5.4 Læreren støtte av elever med ADHD

Videre skal jeg nå presentere funnene som er knyttet til hvordan læreren støtter elevene med ADHD. Det er funn knyttet til tilrettelegginger som blir gjort i opplæringen og forhold ved rollen som klasseleder, som er delt inn i lærerens praktisering av tilpasset opplæring, elevenes behov for et trygt læringsmiljø og kommunikasjonen mellom lærer og elev.

5.4.1 Læreren praktisering av tilpasset opplæring

Et sentralt funn er at elevene med en ADHD-diagnose har behov for struktur, variasjon og tilpasset opplæring. Når man skal tilrettelegge undervisningen sier blant annet Lise; *jeg bruker masse tid i starten på at vi skal bli trygge på hverandre, og lage rammer som alle føler at dem kan passe inn i eller være en del av.* For at alle skal kunne være med sier Maria at det er viktig med struktur og variert og tilpasset opplæring, hvor hun presiserer *tilpasset opplæring er ikke at alle skal ha det likt, men at det skal vær tilpasset hver enkelt.* Betydningen av å ha en strukturert og variert undervisning kommer også frem hos de andre informantene, hvor Bente sier at varierte oppgaver blir brukt for å møte elevene med tilpasset opplæring, slik at alle elever skal få til noe. Videre sier hun også at det er viktig at elevene får bryne seg på noe, slik at nivået ikke blir for lett eller for vanskelig. Maria ser da betydningen av å ha en forståelse av elevens utfordringer for å kunne stille krav og forventninger til dem, og sier at det kanskje krever ekstra tilrettelegginger for de elevene som har ADHD.

Et annet sentralt funn er bruken av egne elevavtaler for å kunne tilpasse opplæringen ut ifra elevenes behov og forutsetninger. Samtlige av informantene trekker da frem avtaler der elevene kan springe seg en tur for å få en pause fra undervisningen, hvor da Lise også trekker frem en elev som følte på en indre uro, og som hadde en egen avtale om å kunne sitte under pulten for å jobbe;

Også hadde jeg en som hadde mye indre uro, han klarte ikke hvis det ble for my støy, som det kunne bli med dem på autismespekteret og de andre med ADHD da. Så han likte av og til å sitte under pulten sin, og det fikk han lov det. For han satt og jobba, men han satt trygt i rammen under pulten sin.

Funnene i analysen viser også at elevene som har et høyt tankekjør og prosesserer sakte, trenger å få tid til å tenke selv. Bente sier for eksempel at det er viktig at man ikke blir for overivrig og griper inn med en gang, og sier *hvis jeg da bare hadde buset inn med svaret, så hadde jeg jo gått glipp av hennes sin forståelse av faget da. Så vi må være tålmodig med den gruppa.* Hanna viser også til betydningen av å gi eleven rom ved at de kan ta pauser hvor de kan jobbe med noe annet. Hun sier da at målet for timen må tilpasses eleven, da målet ikke nødvendigvis er å sitte 70 minutter i strekk med fag. Hun trekker deretter frem praktiske oppgaver som en måte å få elevene med ADHD med i undervisningen sammen med resten av klassen, *springe litt i gangene og være med på aktiviteter for eksempel. Det kan jo også passe, og det kan jo også passe for full klasse sammen, trenger ikke nødvendigvis bare være alene.*

Når det kommer til tilpasset opplæring, ser man at det foreligger ulike forståelser knyttet til elevens behov for differensiert opplæring. Dette knyttes da til om elevene skal være inn sammen med klassen eller ut på mindre grupperom. Både Randi og Maria er tydelige på at elevene får best utbytte av å være inn i klasserommet, for å være sammen med resten av klassen. Randi er da tydelig på at elevene stort sett har opplæring i de samme kompetansemålene, uttrykker videre:

Jeg tenker at det med å ha sånn en til en kan fungere, men og det med å ta ut folk i en time og være ut på et lite rom, enerom. Jeg trur du mister så mye av det andre da som skjer i et klasserom ... Men jeg tror kanskje at læringen er like god som å være inn i et klasserom og ha det sosiale og det og da.

Hos både Lise og Hanna trekkes det derimot også frem at noen elever har behov for å sitte på et grupperom alene, fordi de trenger å sitte en plass uten støy. Det trekkes også frem at de kan ha behov for å sitte i mindre grupper for å skape et roligere læringsmiljø rundt eleven med ADHD. Samtidig kommer det frem i analysen at noen elever blir plassert på grupperom med elever som er helt forskjellig fra hverandre, fordi det er det beste for økonomien og ikke nødvendigvis elevene.

5.4.2 Behovet for et trygt læringsmiljø

Ovenfor ser man at tilretteleggingene som blir gjort i undervisningen er svært forskjellig fra elev til elev, hvor det ikke foreligger en fasit på hvordan man skal gå frem med elevene med ADHD. Et vesentlig funn er da betydningen av å bli kjent med elevene for å kunne kartlegge elevenes forutsetninger. Dette knyttes opp mot de generelle forholdene ved selve rollen som klasseleder. Flere av informantene viser til viktigheten av et godt og trygt grunnlag for at lærings skal skje, hvor det handler om å bygge gode relasjoner og være en trygg klasseleder. Lise sier for eksempel at hun bruker mye tid i starten for at alle sammen skal bli trygg på hverandre, noe som også kommer frem hos de andre informantene. Bente presiserer at det handler om å bygge en god relasjon hvor man må bestemme seg for å like samtlige elever.

Et annet tydelig funn er at det er ganske enkelt å bygge gode relasjoner med elevene med ADHD, fordi de gir så mye av seg selv. Hanna sier blant annet at dette er en elevgruppe det er lett å bli kjent med, gjennom at det er rom for å ha en litt spøkefull tone med dem. Samtidig som det kommer frem at det er lett å gå god tone med elevene, presiserer Randi at det er lærerens oppgave å skape en god relasjon til elevene, noe som krever tett samarbeid med eleven og hjemmet. Videre handler det om å skape en felles forståelse for hvordan man ønsker å ha det på skolen og i klassen, noe som krever at man blir kjent med elevens styrker og utfordringer. I tillegg til viktigheten å skape gode relasjoner er et annet funn at denne elevgruppen har behov for tydelige klasseledere, med god struktur på undervisningen. Det kan da både være å kartlegge hvilke elever som jobber bra sammen eller hvor elevene skal sitte for å få best mulig oversikt. Det handler om å skape en trygg base rundt eleven hvor man er en varm, trygg og tydelig lærer. Videre kommer det frem at denne elevgruppen trenger forutsigbarhet med tydelige rammer, ved å få en forståelse for hva som er greit og ikke. Maria vektlegger at elevene trenger å øve på generelle ferdigheter som trengs for å kunne passe inn i skolens rammer, noe som krever tydelige forventninger til elevene.

5.4.3 *Kommunikasjonen mellom lærer og elev*

Når det kommer til kommunikasjonen mellom lærer og elev er et tydelig funn at dette er viktig for å kunne skape et trygt læringsmiljø. Ved å ha jevnlig samtaler med elevene med ADHD får lærerne muligheten til å ha tettere oppfølging hvor de får innblikk i elevens handlinger og følelser, hvor Hanna trekker frem at god dialog kan bidra til å få frem hva som fungerer, og ikke bare det som er vanskelig. I analysen kommer det også frem at det sjeldent hjelper med kjeft, og at læreren heller bør være på lag med eleven, gjennom å veilede dem og snakke om ting som oppstår.

Et annet sentralt funn knyttet til lærerens kommunikasjon er at lærers måter å kommunisere og møte elevene på har betydning for elevenes motivasjon og mestringsfølelse. For å få best mulig effekt vil det ifølge Maria være lurt å vise at dette er noe læreren og eleven skal klare sammen ved å gi ros eller positive tilbakemeldinger. Det med å ha en god relasjon og kommunisere med elevene handler ifølge Bente om å få eleven til å lykkes, hvor det er vesentlig at man som lærer ikke blir for hard, da dette kan bidra til at eleven føler seg urettferdig behandlet. Også Hanna sier at hun kan se at skryt bidrar til at eleven blomstrer, ved at eleven føler at den mestrer noe. Hun sier deretter at det er viktig å bruke elevene som en ressurs i undervisningen, ved å finne ting elevene interesserer seg for. Både Hanna og Maria uttrykker derimot at det kan være ekstra utfordrende noen ganger, hvor blant annet Hanna sier de ikke alltid har en interesse av å høre på læreren, og Maria sier at man i enkelte situasjoner må lete litt mere for å gi positive tilbakemeldinger.

6 Diskusjon

Målet med denne masteroppgaver er som sagt tidligere å undersøke hvordan lærernes kompetanse og erfaring kan påvirke tilretteleggingen av opplæringen for elever med ADHD. I dette diskusjonskapittelet skal jeg nå diskutere funnene som ble presentert i kapittel 5 i lys av styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Kapittelet er delt inn i temaene *Lærerens kompetanse og erfaringer* og *Tilretteleggingen av opplæringen for elever med ADHD*.

Innenfor det første temaet skal jeg ta for meg den delen av problemstillingen som omhandler lærerens kompetanse og erfaring med elever med ADHD, før jeg så går over på å diskutere hvordan lærerens kompetanse og erfaringer kan påvirke tilretteleggingen for elevene med ADHD. På slutten vil jeg videre diskutere om lærernes praksis bidrar til at elevene med ADHD får et tilstrekkelig utbytte av opplæringen.

6.1 Lærerens kompetanse og erfaringer med elever med ADHD

Inn under læreren kompetanse og erfaringer skal jeg diskutere hvordan deres kompetanse og erfaringer med ADHD kan påvirke identifiseringen av elevens behov for hjelp. Jeg skal diskutere funnene knyttet til lærerens kjennskap til kjennetegnene på ADHD og deres tilegnelse av kunnskap i lys av tidligere forskning og teori. Dette vil være relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålene som omhandler lærerens kompetanse og erfaring, og gir grunnlag for å kunne svare på problemstillingen.

6.1.1 Kjennskap til kjennetegn på ADHD

I analysen er det stort sett kjennetegnene oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker og impulsivitet som kommer frem når man studere lærernes kunnskap om selve ADHD-diagnosen, noe som kan ses opp mot samtlige ADHD-typene i DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Videre ser man at lærerne i mindre grad har kjennskap til spesifikke kjennetegn inn under hver ADHD-type, hvor det er de overordnede kjennetegnene som er fremtredende. Det som går igjen er at elever med en ADHD-diagnosen kan ha utfordringer med å konsentrere seg, holde fokus over lengre tid og er urolige. Dette kan relateres til ADHD hovedsakelig uoppmerksom type, ettersom de kjennetegnes med å ha problemer med å holde oppmerksomheten på oppgaver eller aktiviteter (American Psychiatric Association, 2013). Det som derimot er mest fremtredende i analysen er at elevene med ADHD ofte oppfattes som urolige og har utfordringer med å finne en naturlig ro i kroppen. At elevene

oppfattes som urolige kan knyttes opp mot ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type, ved at det legges vekt på elevenes eksternaliserte atferd. Informantenes kunnskap om ADHD kan ses opp mot forskningen til McDougal et al. (2022), hvor det kom frem at de fleste lærerne hadde god kunnskap om kjernen i diagnosen, samtidig som det kun var noen som hadde dypere kunnskap om spesifikke kjennetegn og tilleggsvansker.

I analysen kommer det frem at det foreligger forskjeller mellom elever som har internaliserte og eksternaliserte vansker. Dette blir også tydeliggjort når en av lærerne sier at *noen kan jo fungere kjempebra, uten at det merkes at de har det liksom. Men andre er kanskje veldig utagerende eller veldig urolige eller impulsive. Så det er så forskjellig*. At vanskene blir mer tydelige når en elev har eksternalisert atferd, kan ses opp mot Young et al. (2020) hvor de viser til at subtile symptomer oftere kan bli glemt. Dette ser man også i funnene, da det kommer tydelig frem at de med internaliserte vansker er vanskeligere å oppdage, fordi de ofte kan være veldig stille eller har mer indre uro. Videre kom det frem i analysen at det både er gutter og jenter som har internaliserte vansker, men at lærerne har mest erfaring med gutter som har eksternaliserte vansker. Dette kan derfor tyde på lærerne har kunnskap om at både gutter og jenter kan ha ADHD hovedsakelig uoppmerksom type, men at det i praksis er vanligere at jentene innehar internaliserte vansker. At guttenes symptomer er mer synlig kan ses opp mot statusrapporten om ADHD, hvor det i 2016 kom frem at ADHD-diagnosen var 2-3 ganger så vanlig hos guttene, da deres kjennetegn er mer synlige ved at de oftere er impulsive, hyperaktive og utagerende (Ørstavik et al., 2016, s. 35-36).

I funnene skilles det mellom indre og ytre uro når lærerne snakker om elever som oppfattes urolige. Stort sett kan det tyde på at det er elevenes ytre uro som er fremtredende, da det er elevenes fysiske urolighet som kommer tydeligst frem. Funnene kan for det meste derfor ses opp mot ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv, ettersom det er eksternaliserte vanskene som blir vektlagt (American Psychiatric Association, 2013). I analysen ser man også at det er kjennetegnene urolig, impulsiv og manglende konsentrasjon som er årsaken til mistanke eller bekymring for at det kan være ADHD. At det i stor grad er den ekstreme uroen blant elevene som fører til at lærerne undersøker nærmere, kan tyde på at den hyperaktive og impulsive typen fortsatt er dominerende i ungdomsalderen i motsetning til den uoppmerksomme typen som kommer frem hos Young et al. (2020). At det fortsatt på ungdomsskolen er overvekt av eksternaliserte vansker kan tyde på at det er senere i ungdomsårene den uoppmerksomme typen blir identifisert slik Murray et al. (2019) viser til. Ved å se på funnene kan det også tyde på at

det er spesialpedagogene som i størst grad identifiserer kjennetegn på ADHD. At det stort sett er de to lærerne med spesialpedagogiske kompetanse som har henvist elever for en videre undersøkelsen samsvarer med den tidligere forskningen hvor det kommer frem at tilstrekkelig kompetanse er viktig for å identifisere elever som har spesielle behov (Ntiakoh-Ayipah et al., 2020; Young et al., 2020). Dersom lærerne ikke har den kompetansen som trengs for å identifisere problemene tidlig kan det ifølge Kim et al. (2022) påvirke elevene akademiske utvikling, ved at elevene ikke mottar den hjelpen og omsorgen de trenger.

Funnene viser også at lærerne har kjennskap til at det foreligger kjønnsforskjeller knyttet til hvordan ADHD-diagnosen kan komme til uttrykk, men at det er gutter med ADHD som er fremtredende blant lærernes erfaringer. Eksemplene som blir trukket frem omhandler for det meste gutter som har ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type, ettersom informantene bruker det personlige pronomeren *han* og viser til den fysiske uroligheten. At lærerne har mest erfaring med gutter med en ADHD-diagnosen kan i likhet med den tidligere forskningen og statusrapporten om ADHD tyde på at det er overvekt av gutter som blir oppdaget, fordi de kjennetegnes for å ha eksternaliserte vansker (Kim et al., 2022; Martin et al., 2018; May et al., 2021; Ntiakoh-Ayipah et al., 2020; Young et al., 2020; Ørstavik et al., 2016). Ettersom samtlige av lærerne har jobbet som lærere i minst ni år og flere av dem har lite erfaring med jenter, kan det tyde på at det fortsatt er færre jenter som blir oppdaget. Det kan imidlertid være tilfeldig at flere av dem har lite erfaring med jenter med ADHD, men ettersom det kommer frem at det har blitt en veldig vanlig diagnose kan det tenkes at diagnosen er «vanligere» blant gutter når man ser på funnene knyttet til lærernes erfaringer. At lærerne har mer erfaring med gutter kan knyttes til undersøkelsen til Ullebø et al. (2012) hvor de så at lærere i større grad rapporterte om gutter som var impulsive og hyperaktive.

Til tross for at funnene viser at elevene med ADHD er en heterogen gruppe kan det tyde på lærerne har mest erfaring med gutter som har hatt akademiske utfordringer. I funnene ser man blant annet at flere lærere vurderer disse elevene til å være på et dårligere faglig nivå, noe som kan man se opp mot Faldet og Nordahl (2017) hvor de så at lærere ubevisst eller bevisst oppfatter elevene som faglig svak på grunn av deres atferd. Lærernes holdninger blir da knyttet opp mot deres tidligere erfaringer, som igjen blir brukt til å generalisere, noe som kan føre til at elevene får en merkelapp over seg (Mosvold & Ohnstad, 2016). Hos flere av lærerne foreligger det også en forståelse om at denne elevgruppen er flinkere praktisk, hvor de sier at det er den praktiske arenaen disse elevene opplever størst mestring. Dette kan ses opp mot

studien til McDougal et al. (2022) hvor det kommer frem at elevene trivdes best i praktiske og estetiske fag, samtidig som de pekte på at de fagene som var utfordrende opplevdes som kjedelige. At elevene må være motiverte kom også frem hos flere av lærerne, hvor det ble trukket frem et eksempel hvor en gutt ikke produserte noe skriftlig, men som elsket å suge til seg informasjon gjennom samtaler og diskusjoner. Til tross for at han ikke produserte noe skriftlig, opplevde han mye faglig mestring og var veldig intelligent gjennom å delta i den muntlige aktiviteten i undervisningen. Man ser altså at elevene ikke nødvendigvis må være innenfor den praktiske arenaen for å oppleve mestring, men at det heller handler om å kartlegge elevenes interesser, slik at fagene ikke oppleves som kjedelige.

Det kommer også frem at flere av lærerne har kjennskap til at ADHD kan være en kompleks diagnose, hvor de ser behovet for hjelp er enda tydeligere. I likhet med den tidligere forskningen ser man at flere av lærerne undersøker om det kan være ADHD dersom eleven har andre vansker i tillegg (Kamal et al., 2021; Kim et al., 2022; Martin et al., 2018; Young et al., 2020).

ADHD er og noe som kan komme, men vi mistenker ofte først lese- og skrivevansker. Men så ser vi jo at det kanskje er noe mere, sant? Men vi konsentrerer oss mest om lese- og skrivevanskene, og få kartlagt det. Slik at dem kan få hjelpemiddel inn med Lingdys. Også blir det jo og, som oftest en ADHD, på toppen av det da..

At lærerne mistenker ofte andre vansker før en eventuelle ADHD-diagnose sammenfaller med studien til May et al. (2021), hvor de så at elevene ble identifisert med ADHD på grunn av at de hadde særskilte behov. Når det er snakk om en mer kompleks ADHD-diagnose hvor vanskene har fått utviklet seg i lengre tid, kommer det også frem at det er vanskeligere å få gjort noe, ettersom elevene har med seg en større bagasje enn de med en ren ADHD-diagnose. For å unngå at bagasjen og vanskene blir større viser både Kamal et al. (2021) og Kim et al. (2022) til at rask identifisering er viktig for at eleven får støtte fra skolen så kjapt som mulig. Det handler da om at problemene blir identifisert slik at lærerne kan legge til rette for elevenes positive akademiske utvikling.

I funnene ser man at det er særlig vansker knyttet til det sosiale og akademiske som er fremtredende når lærerne snakker om elever med ADHD. At flere av lærerne opplever at det er vanskelig å få med elevene i undervisningen kan knyttes til studien til Kamal et al. (2021), hvor det kommer frem at det som oftest er jenter som har sosiale vansker og gutter som har

akademiske vansker. Ettersom lærernes eksempler i stor grad omhandler gutter kan det bekreftes til en viss grad ved at lærerne opplever at elevene har større utfordringer i de teoretiske fagene. Ved å se på funnene kan det derimot også tyde på at guttene har sosiale vansker, ettersom at det fremkommer at elevene ofte kan ha utfordringer med å lese sosiale koder. Det kan videre være vanskelig å diskutere hvordan vanskene opptrer forskjellig mellom kjønnene ettersom lærernes eksempler fra praksis i stor grad er knyttet til gutter. Det vil derfor ikke være et representativt grunnlag for diskusjon, når jentenes vansker i liten grad kommer frem.

Ettersom det fremkommer i funnene at ADHD har blitt en veldig vanlig diagnose, som til tider settes for hyppig, kan det stilles spørsmål til hvorfor jeg mener at lærerne bør ha kjennskap til kjennetegn på ADHD. En ulempe med at det rettes for mye oppmerksomhet mot å kunne identifisere kjennetegn på ADHD er at det fokuseres på å sette diagnoser på elevene, som ifølge Morken (2012, s. 56-57) kan bidra til at noen elever blir uskyldig anklaget. Dette kommer også frem i funnene ved at det blir satt diagnoser for å plassere elevene i båser, hvor det nå i større grad fokuseres på å diagnostisere elever som tidligere ble oversett. Dersom man stadig er på søken etter elevenes vansker kan det føre til at flere blir feildiagnostisert, ved at man oppdager avvik som egentlig ikke er reelle. I motsetning kan for lite kompetanse om kjennetegn på ADHD føre til at lærerne ikke oppdager elever med en reell diagnose, da de tenker at det er for mange som allerede avviker fra normalen og blir da værende som skjulte avvik i klasserommet (Morken, 2012, s. 56-57). I funnene ser man blant annet at elevenes sosiale og faglige forutsetninger kan være en grunn til at noen ikke blir oppdaget, ettersom de som sitter stille og rolig bare blir regnet som svak, og de som er oppfarende blir oppfattet som bøller. Dette kan knyttes til Morken (2012) hvor han ser på at elevenes vansker blir usynliggjort, og at det derfor foreligger skjulte avvik i praksis. Skjulte avvik kan dermed føre til at elevene ikke får den hjelpen de trenger, fordi lærerne trekker forenklede årsakssammenhenger (Young et al., 2020). At det kommer frem at en av lærerne synes det er feil at innesluttete jenter fort blir diagnostisert med ADHD, kan dermed bidra til at lærerne ikke identifiserer jenter med ADHD, ettersom de som oftest innehar internaliserte vansker. Lærerens mangelfulle bevissthet om at noen elever er annerledes kan ifølge Morken (2007, s. 93) føre til assimilering i stedet for inkludering, ettersom alt skal «normaliseres».

Funnene viser videre at en mulig ADHD-diagnose kan bidra til at eleven får hjelpen som den trenger. Det trekkes blant annet frem at eleven har muligheten til få hjelp i form av medisin, hvor lærerne har opplevd at det kan ha god effekt. Det kommer derimot frem at medisinerings

ikke er utelukkende positivt ettersom folk kan reagere ulikt, og at det nesten er for skolen sin del at elevene går på medisiner. At det er for skolen sin del de tar medisiner kan knyttes til Ringer (2020), hvor det kommer frem at elevene har et ambivalent forhold til medisiner. I studien kommer det frem at elevene ønsker å få kontroll, samtidig som de vil bli akseptert som de er. Til tross for at det kan ha god effekt kommer det også frem at det ikke er en kjapp løsning på elevens utfordringer, da det kan være andre årsaker til at de ikke er motiverte eller holde fokus. Dette ser man også hos Særsten (2019) hvor hun sier at medisinerne ikke fører til at de blir flinkere på skolen eller får økt sosiale kompetanse. Videre kommer det frem at det kan gi elevene bedre muligheter til å utnytte sitt potensial, hvor det er behov for å sette gang pedagogiske tiltak i tillegg.

6.1.2 Tilegnelsen av kompetanse om ADHD

Når man ser på funnene i studien ser man at det foreligger forskjeller knyttet til lærernes kunnskap om ADHD. Det kan tyde på at det er lærerne med formell spesialpedagogisk kompetanse eller videreutdanning i pedagogikk som har mest kompetanse, noe som kan bidra til at de i større grad har forutsetningene som trengs for å identifisere, kartlegge og tilrettelegger for elever med ADHD (Faldet & Nordahl, 2017; Ntiakoh-Ayipah et al., 2020; Særsten, 2019; Young et al., 2020). Faldet og Nordahl (2017) viser blant annet til at lærerne må inneha nødvendige kvalifikasjoner til å annet kunne undervise mangfoldet i klasserommet. Det trenger imidlertid ikke kun være på grunn av deres formelle kompetanse, men også at de har mest erfaring med elever med ADHD. Lærernes kunnskap om ADHD og erfaringer fra praksis kan ifølge Handal og Lauvås (1983) påvirke deres praksis, ved at de vil ha ulike forutsetninger i møte med denne elevgruppen.

I funnene kommer det tydelig frem at lærernes kompetanse er utviklet gjennom prøving og feiling i møte med elevene. Dette kan tyde på at jo mer erfaring lærerne har, jo mer utvikler de sin kompetanse. At lærerne lærer av sine erfaringer, kan ses opp mot Dewey (2001) ettersom det trekkes forbindelser mellom hva som har blitt gjort og hva man må jobbe videre med. I tillegg til prøving og feiling blir det trukket frem at lærerne må lese seg opp om elevene og lese artikler for å kunne møte elevenes behov i praksis, hvor man ser at det foreligger en forventning og plikt til å sette seg inn i de ulike diagnosene. Dette innebærer at de basert på sine erfaringer med ulike elever leser seg opp underveis for å kunne legge til rette for elevens utvikling. At det er en plikt som lærer å lese seg opp om elevene, kan også ses opp mot Ntiakoh-Ayipah et al. (2020) hvor det vektlegges at kompetansen til lærere er viktig for å kunne skape en inkluderende

utdanning for elevene, gjennom lærerens kapasitet til å identifisere elever med utfordringer. At det er en plikt eller forventinger kommer derimot ikke eksplisitt frem hos alle lærerne, men de er relativt tydelig på at de må bli kjent med elevens behov for å kunne tilrettelegge opplæringen.

I analysen fremkommer det at den læreren som både har minst kompetanse og erfaring, synes det er vanskelig å svare på spørsmålene i intervjuet. Dette kan da ses opp mot undersøkelsen gjort av OECD (2019) der det kom frem at hver sjette lærer trengte å forbedre kunnskapen om undervisningen for elever med særskilte behov. Dersom lærerne har lite erfaring med ADHD i praksis og ikke innehar tilstrekkelig kunnskap kan det tenkes at det blir visende i lærerens handlinger, ved at deres teoretiske og praksisbasert begrunnelsene kan være mangelfulle (Handal & Lauvås, 1983, s. 37). At man som lærer ikke innehar tilstrekkelig kompetanse og erfaring kan føre til at man trekker forenklete forklaringer ettersom man kun bruker seg selv som forståelsesramme (Mosvold & Ohnstad, 2016; Rønhovde, 2018). At noen av lærerne for det meste har hatt erfaring med gutter med ADHD kan bidra til at de lettere generaliserer og går bort i fra sin egen viten om at de med ADHD er veldig forskjellig, noe som kommer til syne ved at ene læreren sier:

Det blir ikke noen akademikere av de lissom, men de kan jo få seg et fint liv og kan jo få seg en god jobb fordi. For det er jo ikke vits å bruke tre år her og så skal man tre år til på videregående og gjøre akkurat det samme. Og ikke føle... mestre noe som helst.

Viktigheten av opplæring hos skoleansatte trekkes frem av Young et al. (2020) som viktig for å kunne oppdage elever med ADHD tidlig, og sette i gang tiltak og strategier for å hjelpe elevene. Ved å se på funnene fra de fem intervjuene ser man at lærerne i stor grad er overlatt til seg selv, ved at de må lese seg opp om elevene og diagnosene på egen hånd for å kunne møte elevenes behov. Ettersom de fleste ikke har noe særlig formell kunnskap om elever med ADHD, kan det ifølge Særsten (2019) få innvirkning på hvordan de kartlegger og tilrettelegger for elevenes sosiale og faglige utvikling. At de for det meste er selvlært innenfor ADHD kan også bidra til at det ikke foreligger en felles praksis eller visjon på skolen, hvor det er opp til lærerens egne forståelsesramme å kartlegge hvem som har spesielle behov (Assen & Otting, 2022). Dersom personalet på skolene ikke får opplæring om ADHD, kan det ifølge Young et al. (2020) føre til at lærerne trekker forenklete årsakssammenhenger noe som kan få innvirkning på elevenes opplæring. At det ikke har vært særlig fokus på ADHD i kollegiet kan også ha betydning for lærerens praksis, gjennom at de ikke foretar vurderinger som fremmer

profesjonsutvikling i kollegiet, hvor de ikke samarbeider om å utvikle eksisterende syn på opplæringen (Assen & Otting, 2022; de Jong et al., 2019; Huang & Wang, 2021; Molle, 2021).

6.1.3 Oppsummering

Ved å se på lærernes kompetanse og erfaring med elever med ADHD kan det se ut til at forekomsten av ADHD er høyest blant gutter, hvor det er ADHD hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type som er fremtredende. Dette samsvarer med studien til Murray et al. (2019) hvor de så at oppmerksomhetsvansker oftere blir identifisert i senere alder, hvor særlig jenter finner kompenserende strategier. At det er hyperaktiv og impulsiv type som er dominerende, og som hyppigst blir identifisert kan man blant annet se ved at det er de eksternaliserte kjennetegn som er fremtredende når lærerne snakker om ADHD. At det er de med spesialpedagogisk kompetanse som for det meste har vært med på selve henvisning av eleven, kan også tyde på at lærernes kompetanse om ADHD har betydning for identifiseringen av kjennetegn på ADHD, da de har større kjennskap til ulike måter det kan komme til uttrykk (Faldet & Nordahl, 2017; Ntiakoh-Ayipah et al., 2020; Særsten, 2019; Young et al., 2020). At samtlige påpeker at ADHD har blitt en veldig vanlig diagnose kan også påvirke identifiseringen ved at de tenker at alle med ADHD er normalelever. Å se på elevene som normale kan være en positiv kategorisering, hvor man fokuserer på elevens styrker. Samtidig kan det være nødvendig se på elevene med ADHD som et avvik for å rette oppmerksomheten på elevenes mangler, slik at lærerne kan tilrettelegge og dekke deres behov. Å avdekke skjulte avvik kan derfor være nødvendig for at elevene skal få et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Morken, 2012).

6.2 Tilretteleggingen av opplæringen for elever med ADHD

Så hvordan kan lærerens kompetanse og erfaring med ADHD påvirke tilretteleggingen av opplæringen for elevene med ADHD? Etersom flere av informantene ikke har noe særlig formell kunnskap om elever med ADHD, kan det ifølge Særsten (2019) få innvirkning på hvordan de kartlegger og tilrettelegger for elevenes sosiale og faglige utvikling. I dette delkapittelet skal jeg derfor se på hvordan lærerens kompetanse og erfaring kan påvirke lærerens tilrettelegginger, og drøfte dette i lys av teori og tidligere forskningen. Inn under tilretteleggingen av opplæringen for elever med ADHD skal jeg diskutere lærerens tilrettelegginger, organiseringen av den differensierte undervisningen, lærerens støtte og til slutt elevenes utbytte av opplæringen.

6.2.1 Lærerens tilrettelegginger

Når det kommer til hvordan de ulike informantene tilrettelegger for elevene med ADHD kommer det frem hos samtlige at det ikke foreligger en fasit for hva som fungerer og ikke, ettersom alle elever er så forskjellig. At det ikke foreligger en fasit for hvordan informantene tilrettelegger for elevene med ADHD kan ses opp mot McDougal et al. (2022) som trekker frem at strategiene som blir brukt i klasserommet er heterogene. Dette kommer tydelig frem i funnene, hvor lærerne sier at undervisningsmetodene må variere ut ifra hver enkeltes elev sine behov. Det handler derfor om å inneha kompetansen til å kunne sette i gang tiltak og strategier basert på kartleggingen av elevenes behov og forutsetninger (Young et al., 2020).

Generelt kommer det frem at mange av elevene ikke har behov for spesielle tilrettelegginger, fordi de blir ivaretatt gjennom de generelle tilretteleggingene i undervisningen. For det meste trekkes det derfor frem generelle tilrettelegginger som blir gjort for samtlige elever. De fleste viser da til viktigheten av å skape rammer som alle kan være en del, hvor de ser på betydningen av varierte og tilpassede undervisningsmetoder. Videre kommer det også frem at i likhet med alle andre elever trenger de forutsigbarhet, tydelighet og struktur, noe som samsvarer både med de generelle tiltakene for elever med ADHD hos Særsten (2019) og føringene fra ADHD Norge og Statped (Holmen, 2021; Statped, 2022). Man kan også se dette i lys av studien til McDougal et al. (2022) hvor de så at mange av strategiene som ble brukt for hele klassen, var spesielt nyttige for de med ADHD.

I tillegg til de generelle tilretteleggingene trekkes det også frem at elevene kan ha behov for individuelle spesifikke strategier. I intervjuene kommer dette frem gjennom at de uttrykker at noen har behov for egne avtaler. Gjennom slike elevavtaler legger læreren til rette for at eleven for eksempel får bevege på seg ved å springe rundt skolen, ta seg hyppige pauser eller sitte en plass i ro og fred. Ved å bruke elevavtaler tilpasser lærerne undervisningen slik at elevene har forutsetninger til å delta og utvikle seg på en måte som samsvarer med elevenes egne behov. I tillegg til disse avtalene kommer det frem at noen elever har behov for tilpasningen i form av å gi dem tid til å prosessere, uten at læreren bli for ivrig og tar over. Ved å se på hvordan de tilrettelegger for de ulike elevene med ADHD ser man at det samsvarer med McDougal et al. (2022), ettersom det er behov for heterogene tilrettelegginger.

6.2.2 *Organiseringen av differensiert undervisning*

Når det kommer til de individuelle tilretteleggingene kommer det frem at elever med ADHD sjeldent har spesialundervisning og at diagnosen ikke bidrar til elev får ekstra ressurser. Videre er det ulike syn på om eleven har best utbytte av å være inne i klasserommet eller ut i mindre grupper. At noen av lærerne er tydelige på at eleven får best utbytte av å være inne i klasserommet ved at de opplever tilbørighet til klassen kan ses opp mot at opplæringen skal sørge for at elevene føler seg inkluderte, hvor målet da er å bryte ned skillet mellom elevene (Morken, 2016). At lærerne opplever at enkelte elever kan ha større utbytte av å være ut på mindre grupper, kan derimot også ses opp mot inkluderinger ved at man skal fremme likeverdig deltakelse på tvers av ulikheter, hvor lærerne tar hensyn til elevenes individuelle behov (Bunting, 2014; Morken, 2016). Likeverdig opplæring handler da om å tilpasse undervisningen slik at elevene har like forutsetninger til å kunne utvikle seg, enten om det er med mindre tilrettelegginger i klasserommet eller om de har behov for å jobbe i mindre grupper. Videre kommer det derimot frem at elever som er helt forskjellig fra hverandre blir plassert sammen i grupper, noe som ikke er det beste for elevene, men for økonomien. Til tross for at mindre grupper kan fungere, er gruppesammensetningen viktig for at det skal være det beste for eleven. Dersom opplæringen ikke tar utgangspunkt i hva som er det beste for elevene kan det bidra til at elevene ikke opplever et trygt og godt skolemiljø hvor elevenes trivsel og læring står i fokus (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). På grunn av at elevene har ulike behov vil det også være behov for å variere undervisningsmetoder, hvor det kom frem i studien til McDougal et al. (2022) at elevene med ADHD ofte hadde behov for å variere mellom undervisning i klasserommet, små grupper eller en-til-en. Et resultat av at elevene med ADHD sjeldent får spesialundervisning, kan også tyde på de har mindre faglig utvikling, ettersom studien til Kim et al. (2022) så at de som fikk spesialundervisning hadde større faglig utvikling.

6.2.3 *Lærerens støtte*

Ettersom det ikke foreligger en fasit for hvordan lærerne tilrettelegger for elevene med ADHD, vektlegges det å bli kjent med elevene for å kunne tilrettelegge opplæringen ut fra elevenes behov, interesser og forutsetninger. Betydningen av å bygge gode relasjoner med samtlige elever kommer derfor frem, hvor man ser at et godt og trygt grunnlag er vesentlig for at elevene skal tilegne seg læring. Dette samsvarer både med Willis et al. (2021) og McDougal et al. (2022), hvor de peker på at relasjonen mellom læreren og eleven var viktig for at de skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. I analysen kommer det videre frem at det er lett å bli kjent med elever med ADHD, da dem gir mye av seg selv. Det trekkes derimot også frem god

kommunikasjon er viktig for å gi elevene verktøy til å kunne håndtere ulike situasjoner i senere tid. Dette kan ses opp mot behovet for kartlegge elvenes forutsetninger slik at de skal kunne håndtere utfordringer på best mulig måte (Bunting, 2014, s. 20-21). Når lærerne arbeider for å skape trygge rammer for elevene med ADHD peker de på at det er behov for å kartlegge hvem eleven jobber best med. Dette kan knyttes opp mot de jevnaldrendes rolle i møte med elevene med ADHD (McDougal et al., 2022), hvor elevsammensettinger kan ha betydning for elevens utviklingspotensialet. Det kan derfor stilles spørsmål om elevene har best utbytte av å være inn i klasserommet eller ut på grupperom, da jevnaldrende kan ha en positiv effekt. Som sagt tidligere er elevene forskjellige, men dersom medelevene blir brukt som rollemodeller som skal støtte eleven til å fullføre vanskelige oppgaver kan dette bidra til at elevene beveger seg innenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978, s. 86). Ved hjelp og støtte fra jevnaldrende kan derfor elevenes utviklingspotensial nå et høyere nivå av læring, både faglig og sosialt.

Ved å se på funnene knyttet til organiseringen av undervisningen og viktigheten av skape et godt og trygt klassemiljø ser man at lærernes emosjonelle og organisatoriske støtte er nokså likt uavhengig av lærerens kompetanse og erfaring med ADHD (Pianta & Hamre, 2009). Når flere av informantene snakker om at de skal legge til rette for at elevene skal ha det trygt og godt, kan det derimot virke som om det er mest fokus på elevenes emosjonelle behov, og ikke nødvendigvis deres akademiske behov. Det er da emosjonell støtte i form av god kommunikasjon, gode relasjoner og fokus på å skape et positivt klassemiljø hvor det er rom for at elevene er ulike. At det er størst fokus på elevenes emosjonelle behov kommer tydeligere frem hos de lærerne som ikke har formell spesialpedagogiske kompetanse da de sier at elevene har behov for praktiske arbeid ettersom de ofte har teoretiske utfordringer. Man kan si at de legger til rette for elevenes akademiske behov da det er i den praktiske arenaen lærerne sier elevene blomstrer og opplever størst mestring. Samtidig kan man også stille spørsmål om eleven får størst utbytte av opplæringen ved å hjelpe vaktmesteren, bidra i kantina eller bli mer fagarbeideren å klage på Clas Ohlson. Det kommer også frem at det kan være vanskelig å få de med i undervisningen og motivere dem til det faglige, noe som kan ses opp mot at man ikke tilrettelegger opplæringen på en måte som møter elevenes forutsetninger (Holmen, 2021; Rønhovde, 2018; Særsten, 2019). At elevene har teoretiske utfordringer trenger ikke være på grunn av elevens dårlige læreforutsetninger, men andre underliggende årsaker. At elevene med ADHD kan respondere dårlig på undervisningen kan blant annet være på grunn av klassemiljøet, relasjoner til medelevene eller læreren, eller forhold ved sin egen hjemmesituasjon (Stray & Stray, 2014, s. 57).

Også når det kommer til lærerens organisatoriske støtte ser det ut til at kompetansen og erfaringen til lærerne har liten betydning, da alle legger vekt på at disse elevene i likhet med alle andre trenger tydelighet, struktur og forutsigbarhet. Det trekkes blant annet frem at elevene med ADHD ofte trenger å få presisert oppgaven og hjelp til å strukturere skoleuken, for å ta bort unødvendig informasjon. Lærerens organisatoriske støtte handler da om selve organiseringen av undervisningen, slik som ble diskutert ovenfor. At det ikke er store forskjeller mellom lærerne når man ser på den organisatoriske og emosjonelle støtten kan være fordi dette i stor grad omhandler generelle forhold ved selve rollen som klasseleder, hvor den spesialpedagogiske kompetansen ikke er like tydelig. Innenfor den emosjonelle støtten så man derimot at det forelå forskjeller når det kom til akademiske behov, som også kan ses opp mot læringsrettet støtte (Pianta & Hamre, 2009).

Når det kommer til Pianta og Hamre (2009) sin siste form for støtte kan det se ut som at det er noe mer variasjon blant lærerne innenfor den læringsrettede støtten. På grunn av lite kunnskap og erfaring kommer det blant annet frem at det faglige arbeidet kan være utfordrende, noe som kan tyde på at læreren ikke har den kompetansen som trengs for å kunne støtte elevene gjennom å sette i gang tiltak og strategier (Young et al., 2020). Videre kommer det frem at det kan være utfordrende fordi det ikke er så lett å motivere dem til det faglige, hvor læreren må mase for å få elevene til å gjøre noe. Ifølge Willis et al. (2021) kan dette bety at det ikke foreligger god kommunikasjon med eleven og læreren, eller det kan ifølge McDougal et al. (2022) komme av at eleven ikke er engasjert. Dårlig kommunikasjon og engasjement kan dermed bidra til at eleven ikke mestrer skolen eller synes undervisningen er kjedelig. Til tross for dette kommer det tydelig frem i funnene at kommunikasjonen mellom lærerne og elevene med ADHD blir vektlagt i opplæringen, noe som kan indikere at samtlige er bevisste på hvordan de samtaler med elevene, men at det kan være mer utfordrende til tider.

Ettersom ADHD kommer til uttrykk på veldig forskjellig måte, vil også elevenes behov variere. For å tilpasse undervisningen etter deres behov, må derfor lærerne bli kjent med elevenes styrker og vansker, slik at elevenes interesser blir ivaretatt og at de opplever å ha en støttende klasseleder både når de lykkes og ikke. At man som lærer må ta hensyn til hver enkelt elev kommer tydelig frem hos flere av lærerne, hvor en sier at *tilpasset opplæring er ikke at alle skal ha det likt, men at det skal vær tilpasset hver enkelt*. Det trekkes videre frem at elever med en ADHD-diagnose ikke er like, hvor lærerne ser at de har behov for helt

forskjellige undervisningsmetoder og aktiviteter, for at de skulle utvikle seg faglig. Dette er også fremtredende hos McDougal et al. (2022) hvor de så at det var behov for et bredt spekter av strategier for å kunne møte elevenes behov.

Hvis man ser bort fra elevavtalene hvor elevene får gå ut på grupperom eller springe seg en tur, ser det ut til at lærerne med minst erfaring nevner få spesifikke tilrettelegginger for elever med ADHD. Det blir da i størst grad lagt vekt den generelle tilretteleggingen for hele klassen, hvor en av lærerne er tydelig på at elever med ADHD har opplæring i de samme kompetansemålene. At lærerne kommer med få spesifikke tilrettelegginger kan tyde på at de mener at elevene får godt nok utbytte uten å sette i gang spesielle tiltak. Dette kan ses opp mot at flere av lærerne ser på elever med ADHD som normalelever, fordi det har blitt en så vanlig diagnose. Til tross for at det kommer frem at elevene stort sett blir ivaretatt i den ordinære opplæringen, ser man at de lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse bruker elevene med ADHD som hjelpere. De viser da til at det er i den praktiske arenaen de får vist sine styrker, noe som kan ses opp mot studien til McDougal et al. (2022) hvor det kom frem at elevene trivdes best i praktiske og estetiske fag. Elevenes teoretiske forutsetninger kan også ses opp mot Kamal et al. (2021), ved at lærerne har opplevd mange gutter som er svake teoretisk, men kjempeflink praktisk, noe som kommer frem når en av lærerne sier:

Vi utnytter sånne ressurser her, ved at dem får være med vaktmesteren til å fikse ting, og får være med å lage mat i kantina og lage egne elevbedrifter. Sånn sett får vi jo utnyttet dem positive sidene deres og evnene deres. I tillegg til at de selv blir mer klar over hva de er gode på, og at det er ok å ikke være god på alt.

At elevene blir sendt med vaktmesteren eller en fagarbeider på Clas Ohlson kan tyde på at lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse legger mindre vekt på den læringsrettede støtten. Da det kommer frem at eleven synes dette var kjempegøy å være med på butikken fordi dette var noe han fikk til, og tenkte *yes, jeg får til det her, også er det ikke så farlig om jeg ikke får til norsken, det blir jo folk av meg allikevel* kan da indikere at det stilles mindre krav til elevenes faglige utvikling. Ved at de lærerne uttrykker at det er gjennom praktisk arbeid at elever med ADHD får utnyttet dem positive sidene og evnen sine, og på denne måten oppleve mestring av å føle at de får til noe, kan videre tyde på at det ikke blir tatt like stort hensyn til elevenes styrker og utfordringer i den teoretiske undervisningen. Det ser derfor ut som den læringsrettede støtten har mindre betydning i den ordinære undervisningen i klasserommet (Pianta & Hamre, 2009).

Ved å se på lærerens støtte av elevene kan det se ut til at deres kompetanse og erfaringer har liten betydning når det kommer til den emosjonelle og organisatoriske støtten, da dette er noe som i stor grad inngår i deres generelle pedagogiske virksomhet. Det kan derimot tyde på at kompetanse og erfaringene har større betydning når det kommer til den læringsrettede støtten, ettersom lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse uttrykker at de ofte har større utfordringer knyttet til det faglige. Den læringsrettede støtten er da i stor grad preget av å fokusere på praktisk arbeid, hvor det i mindre grad fokuserer på å støtte elevene til å utvikle seg innenfor den mer teoretiske undervisningen. Hos de med formell spesialpedagogisk kompetanse kan det derimot tyde på at de i større grad bruker elevens styrker til å utvikle seg innenfor de teoretiske fagene, hvor de i mindre grad peker på at det må praktisk arbeid til for at elevene skal være motiverte eller føle mestring. Ved å se på lærerens støtte kan det se ut til at kvaliteten på opplæringen varierer på grunn av krav og forventningene som settes til de ulike elevene.

6.2.4 Elevenes utbytte av opplæringen

Tilpasset opplæring handler som sagt om at man skal ta hensyn til elevers forskjellighet, hvor man skal ta i bruk ulike fremgangsmåter for å kunne møte elevene (Stray & Stray, 2014, s. 57). For at alle skal kunne delta, kan dette da kreve at det stilles ulike krav og forventninger. Men hvor går grensen for at man kan si at de ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen? Slik som det kommer frem ovenfor kan det tyde på at det ikke stilles likes store krav og forventninger til enkelte elever med ADHD, ettersom det allerede foreligger en forståelse om at de ofte har utfordringer når det kommer til det faglige. Dette kan ses opp mot Faldet og Nordahl (2017) hvor man ser at lærerne ubevisst eller bevisst oppfatter dem som faglig svake på grunn av deres atferd. At læreren sier at elevene får skinne på en annen måte når de gjør praktisk arbeid, ved at de slipper å kjenne på at de ikke får ting til, eller at de er dumme og ikke klarer å lese eller skrive, kan tyde på at den praktiske arenaen blir brukt i stedet for å sette krav og forventninger slik at elevene får utviklet seg innenfor den ordinære undervisningen i klasserommet. At det i så stor grad blir lagt vekt på det må praktisk arbeid til, for at de skal oppleve mestring og være motiverte, kan videre tyde på at elevenes behov ikke alltid blir ivare tatt gjennom tilpasningen i den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

At elever med ADHD må være innenfor den praktiske arenaen for å skinne og oppleve mestring, kan derfor tyde på at de ikke får et godt nok utbytte av den ordinære undervisningen ettersom den teoretiske undervisningen ikke er tilpasset elevenes behov og utfordringer (Young et al.,

2020). For kan man si at de får et godt nok utbytte dersom elevene blir satt til å hjelpe vaktmesteren eller bli med fagarbeideren på Clas Ohlson, når den tidligere forskningen sier at kompetente lærere er viktig for å skape en inkluderende utdanning, hvor man tilpasser opplæringen ut ifra deres styrker og utfordringer (Ntiakoh-Ayipah et al., 2020; Særsten, 2019). Det kan også stilles spørsmål til om elever med ADHD er normalelever dersom de må bli satt i praktisk arbeid, enten ved å hjelpe vaktmesteren eller klage på en butikk for å få vist sine styrker. At det ikke stilles krav og forventinger innenfor de teoretiske fagene kan også føre til at undervisningen ikke legger til rette for at elever med ADHD får vist sitt utviklingspotensialet og utviklet deres proksimale utviklingssone (Vygotskij, 1978). Dersom de blir satt til å gjøre oppgaver de allerede mestrer alene, vil de ikke kunne utvikle grensen for hva de kan mestre med hjelp fra læreren eller medelevene. Hos lærerne med formell spesialpedagogisk kompetanse kommer det derimot tydeligere frem at de tilrettelegger undervisningen slik at elevene med ADHD får utviklet deres proksimale utviklingssone, ved å bruke strategier som tar hensyn til elevens vansker og styrker, samtidig som de blir inkludert i den ordinære undervisningen i klasserommet. At elevene har godt utbytte av å få hjelp fra enten lærer eller elever som innehar større kunnskap eller ferdigheter, kan både ses opp mot Vygotskij (1978) og McDougal et al. (2022). At lærerne er fleksible og tar i bruk ulike strategier for de ulike elevene kan også ses opp mot Young et al. (2020) ved at de tar hensyn til elevens styrker og vansker.

Selv om det kommer frem at elever med ADHD sjeldent har spesialundervisning kan det tyde på at flere ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og egentlig har rett på spesialundervisningen (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Ettersom elever med ADHD må hjelpe til i kantina, bli med en fagarbeider på Clas Ohlson eller hjelpe vaktmesteren, for å kunne oppleve mestring i skolehverdagen, kan det tenkes at elevene ville hatt et større utviklingspotensial dersom det ble satt inn tettere oppfølging. Dette kan ses opp mot studien til Kim et al. (2022) hvor det fremkommer at elever med ADHD viste en større faglig utvikling dersom de fikk spesialundervisning, kontra de som ikke fikk. Hos lærerne som innehar formell spesialpedagogisk kompetanse trekkes det derimot ikke frem noen spesielle arenaer elevene opplever størst mestring, men ser heller på betydningen av elevenes interesser og tett oppfølging.

Ved å se på funnene som kommer frem i analysen kan det se ut til at lærerens kompetanse og erfaringer kan påvirke deres praksis, som kan ses opp mot Lauvås og Handal (1990) gjennom

at lærerens teoretiske og praksisbaserte begrunnelser er med på å styre lærerens handlinger i praksis. At lærerne innehar ulik kompetanse og erfaring kan bidra til ulike valg av tilretteleggeringer, som igjen vil påvirke elevens utbytte av opplæringen. At to av lærerne har erfaring med få eller ingen jenter med ADHD, kan både ha betydning for identifiseringen av kjennetegn og tilretteleggingen for elever med ADHD, da vanskene ofte kommer til uttrykk forskjellig mellom kjønnene (Ntiakoh-Ayipah et al., 2020; Ørstavik et al., 2016). Videre kan det også tyde på at lærerens kompetanse og erfaringer med ADHD kan ha betydning for hvilke krav og forventninger som settes, ved at de uten spesialpedagogiske kompetanse ser ut til å sette lavere krav og forventninger innenfor de teoretiske fagene, noe som kan bidra til en mindre faglig utvikling hos eleven.

6.2.5 Oppsummering

Etter å ha diskutert lærerens kompetanse og erfaringer med elever med ADHD kan det se ut som lærerne har god kjennskap til at ADHD-diagnosen kommer til uttrykk på forskjellig måte, hvor samtlige viser til at det er en heterogen elevgruppe. Samtlige peker på at det er viktig med en tett oppfølging hvor man må bli kjent med elevene for å kunne tilrettelegge for dem, slik at lærerne større forutsetninger til å ta hensyn til elevenes forutsetninger og funksjonsevne, slik som det kommer frem i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan derimot tyde på at det er forskjell mellom hva som blir sagt og gjort i praksis, ettersom at lærerne oppfatter elevene med ADHD som normalelever, samtidig som de sier at de bruker dem som ressurser ved å hjelpe vaktmesteren eller være med på butikken for å klage på noe. Gjennom mange av eksemplene fra praksis ser det også ut til at elevene med ADHD ikke er så heterogen som de gir inntrykk for, da funnene i stor grad handler om gutter med ADHD som oppfattes som urolige og har akademiske vansker. Det kan derimot tyde på at det ikke er like store forskjeller mellom det lærerne med spesialpedagogisk kompetanse sier, og de eksemplene som blir trukket frem fra praksis. Elevens behov og forutsetninger blir da i større grad vektlagt, hvor elevenes faglige utvikling er i større fokus. At det foreligger forskjeller blant lærerne er ikke nødvendigvis bare på grunn av deres kompetanse og erfaring med ADHD, men det kan også komme at hver enkelt lærer analyserer og vektlegger ulike ting i undervisningen, hvor lærerne utøver sin profesjonelle dømmekraft. Det kan også være ulike forhold ved de to ulike skolens praksis. Lærerens praksis kan ifølge Lauvås og Handal (1990) forstås da som en relasjon mellom sin egen tenkning og en ytre virkelighet, hvor det er de verdiene og holdningene de innehar, sammen med kunnskapen og erfaringene som utgjør grunnmuren for valg som blir tatt, og som videre vil komme til syne gjennom deres handlinger.

7 Avslutning

I denne kvalitative studien har formålet vært å undersøke hvilke betydning lærerens kompetanse og erfaring har i møte med elever med ADHD, hvor jeg ønsket å tilegne meg empirisk kunnskap om kompetansen til lærerne, og hvordan ulike lærere tilrettelegger opplæringen for elevene. Ved å forske på dette var målet å bli bedre rustet som lærer til å kunne møte elevenes forutsetninger, og på denne måten bidra til at elever med ADHD får en trygg og god skolehverdag. Hovedformålet med denne oppgaven har vært å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan lærerens kompetanse og erfaring påvirke tilretteleggingen av opplæringen for elevene med ADHD?

1. Hvilken kompetanse har lærere om ADHD?
2. Hvilken kompetanse har lærere om å identifisere kjennetegn på ADHD?
3. Hvilke erfaringer har lærere med elever med ADHD?
4. På hvilke måter tilrettelegger læreren undervisningen for elever med ADHD?

Ettersom problemstillingen var ganske omfattende, ble det utarbeidet fire forskningsspørsmål som sammen skulle gi grunnlag for å kunne svare problemstillingen. I dette kapittelet skal jeg derfor oppsummere for å svare på forskningsspørsmålene, før jeg videre kommer med en konklusjon på problemstillingen. På slutten av kapittelet skal jeg deretter reflektere rundt studien implikasjoner for praksis, forslag til videre forskning og begrensninger som foreligger ved forskningsprosjektet.

7.1 Oppsummering

Når det kommer til hvordan lærerens kompetanse er om ADHD er det ganske tydelig i funnene at lærerne har god kjennskap til de overordnede kjennetegnene på ADHD, hvor det er oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker og impulsivitet som er fremtredende når lærerne snakker om selve ADHD-diagnosen. Videre kommer det derimot frem at lærerne med spesialpedagogisk kompetanse har mer kjennskap til spesifikke kjennetegn på ADHD, noe som kommer frem når de snakker om elevenes behov og vansker. Lærerne ser også ut til å ha kjennskap til at det foreligger kjønnsforskjeller knyttet til hvordan ADHD-diagnosen kommer til uttrykk, hvor de foreligger en enighet om at det være vanskeligere å

oppdage jenter, fordi de har et roligere utgangspunkt. Det kommer da spesielt frem at de uten spesialpedagogisk kompetanse i mindre grad identifiserer kjennetegn hos jenter, da to av dem ikke kan huske å ha hatt jenter med en ADHD-diagnose de siste årene. Man ser også at mangel på opplæring om kjønns spesifikke vansker kan bidra til at flere jenter forblir uoppdaget, fordi det forblir skjulte avvik i klasserommet. Dette kommer også tydelig frem ved at man blant annet ser at lærernes kompetanse kan påvirke identifiseringen av elevenes vansker generelt, da det er de med formell spesialpedagogisk kompetanse som i stor grad uttrykker bekymring for at en elev kan ha ADHD. At det stort sett er lærerne med spesialpedagogisk kompetanse som henviser elever med kjennetegn på ADHD kan derfor tyde på at de med mest kompetanse har større forutsetninger til å identifisere vansker hos elevene. Det kan også se ut til at det påvirke elevenes utbytte av opplæringen, ved at de ikke har den kompetansen som trengs til å vurdere hvem som trenger ekstra hjelp. Kompetansen til lærerne kan derfor også kan ha innvirkning på å skape en inkluderende utdanning der elevenes vansker blir kartlagt.

At det stort sett er gutter med eksternaliserte vansker som kommer frem i lærernes beskrivelser og eksempler på elever med ADHD, kan gi en indikasjon på at forekomsten fortsatt er betydelig høyere blant gutter. Ved å se på lærernes erfaringer med elever med ADHD kommer det også tydelig frem at ADHD har blitt en veldig vanlig diagnose, hvor det nå kan være flere elever som har diagnosen i hver klasse. At lærerne sier at ADHD er veldig vanlig diagnose med opptil flere elever med ADHD i hver klasse, samtidig som det i liten grad nevnes eksempler med jenter som har ADHD kan tyde på at diagnosen er «vanlig» blant gutter, men ikke i like stor grad hos jenter, noe som bekrefter mye av den tidligere forskningen som foreligger.

At det fortsatt er gutter med ADHD som fremtredende i lærernes erfaringer kan komme av at lærerne i stor grad er selvlærte, gjennom at de ikke får den opplæringen som trengs for å oppdage internaliserte vansker. At de stort sett er selvlærte gjennom å lese seg opp på eget initiativ og gjennom sine erfaringer i praksis, kan bidra til at lærerne ikke utvikler sin egen forståelse og kunnskap i møte med elevene, ettersom det ikke foreligger en felles praksis for hvordan man skal ivareta samtlige elever med ADHD. At de i stor grad utvikler sin kompetanse gjennom prøving og feiling, kan gi en muligens forklaring på hvorfor det foreligger forskjeller blant lærernes kompetanse, ettersom hver av lærerne har individuelle erfaringer og vurderinger. At det er opp til lærerne selv å vurdere hvilken kunnskap som er relevant å inneha som lærere kan ifølge Særsten (2019) få innvirkning på hvordan de kartlegger og tilrettelegger for elevenes sosiale og faglige utvikling. At det ikke foreligger en felles praksis blant lærerne, kan dermed

føre til at det er tilfeldig hvordan elever med ADHD blir møtt i skolen.

Ettersom lærerens kunnskap om ADHD-diagnosen i stor grad er preget av at de er selvlært, ser man at deres erfaringer utgjør mye av deres kompetanse om ADHD. At lærerne utvikler sin kompetanse gjennom erfaringer med elever med ADHD, bidrar til at de lærerne som har mest erfaring også har best forutsetninger til å kunne møte elevene gjennom å ha bedre kjennskap til hvordan ADHD kommer til uttrykk. Dette kommer til syne i analysen gjennom at det er de lærerne som har minst erfaring, som også har minst kunnskap om diagnosen. Konsekvensen av at lærerne har lite erfaring med ADHD, og ikke innehar tilstrekkelig kunnskap kan være at deres teoretiske og praksisbasert begrunnelsene kan være mangelfulle, noe som kan komme til syne gjennom deres handlinger i praksis (Handal & Lauvås, 1983). Forholdet mellom lærerens kompetanse og erfaringer kommer tydelig frem i funnene ved at man ser at det er større forskjell mellom hva som blir sagt og gjort i praksis blant lærerne som ikke har spesialpedagogiske kompetanse. Det kan derfor tyde på at jo mer kompetanse lærerne innehar, jo større forutsetninger har de til å ta beslutninger som baserer seg både på kunnskap og erfaringer.

Når det kommer til hvordan opplæringen tilrettelegges for elever med ADHD, kommer det tydelig frem at det ikke foreligger en fasit for hva som funker og ikke med denne elevgruppen. Mange av tilretteleggingene som kommer frem er derfor på et generelt nivå, og handler i stor grad om lærerens emosjonelle og organisatoriske støtte, hvor de ser betydningen av at elevene må ha trygge rammer rundt seg for å kunne tilegne seg læring. Når det kommer til de individuelle strategiene som blir tatt i bruk i opplæringen kan det derimot se ut som at lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse opplever at man må ty til den praktiske arenaen for at elever med ADHD skal få vist sine styrker og oppleve mestring og motivasjon. Videre ser det ut som lærerne med minst kompetanse i større grad bruker elevenes potensiale og styrker til å bli brukt som hjelpere eller utføre oppgaver med andre ansatte på skolen. Det kan da se ut til at lærernes kompetanse og erfaringer med ADHD har betydning for tilretteleggingen av opplæringen for elever med ADHD ved at lærerne med spesialpedagogisk kompetanse i større grad legger til rette for deres faglige utvikling. Det kan derfor se ut som lærerens kompetanse og erfaring med ADHD har stor betydning for den læringsrettede støtten, ettersom de med spesialpedagogisk kompetanse har større fokus på å fremme elevenes akademiske og faglige utvikling. Fremfor å ha en forståelse om at elever med ADHD har teoretiske utfordringer, ser lærerne heller på betydningen av å ta hensyn til elevenes behov og interesser i den ordinære undervisningen, hvor de støtter elevene til å kunne utvikle seg. At det er forskjeller blant lærerne om hvilke krav og

forventninger som stilles til elevene kan dermed få betydning for elevenes utvikling, ved at opplæringen til de med mest kompetanse i større grad bidrar til at elevene utvikler sin proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978).

Hovedkonklusjonen i denne studien er derfor at lærerens kompetanse og erfaring med ADHD har relativt stor betydning for tilretteleggingen for elever med ADHD. Dette kommer tydelig frem ved at lærerne med mest kompetanse og erfaring i større grad tilrettelegger slik at eleven får et tilstrekkelig utbytte av opplæringen, hvor de fokuserer i større grad på elevenes læreforutsetninger og utviklingspotensial. Når det kommer til betydningen av lærerens kompetanse om å identifisere elevenes vansker ser det også ut som de med mest kompetanse har større forutsetninger til å kartlegge elevenes behov og forutsetninger, som igjen påvirker lærerens handlinger i praksis. Betydningen av lærerens kompetanse og erfaring med ADHD kommer tydelig frem ved å se på forholdet mellom hva lærerne sier og hva som blir gjort i praksis. Man ser at samtlige lærere uttrykker at elever med ADHD er normalelever, men i praksis kan det derimot stilles spørsmål til om lærerne med minst kompetanse og erfaring oppfatter elever med ADHD som normale, når det kommer frem at elevene bør være innenfor den praktiske arenaen for å kunne oppleve mestring i opplæringen.

7.2 Implikasjoner for praksis

At lærerens kompetanse og erfaring med elever med ADHD har betydning for deres utbytte av opplæringen, indikerer at det er behov for endringer i praksis. At det er foreligger forskjeller mellom lærerne med og uten spesialpedagogisk kompetanse i møte med elever med ADHD, tydeliggjør behovet for at det bør foreligge en felles visjon og praksis i kollegiet. På denne måten vil ikke lærerens individuelle vurdering gå ut over elevenes utbytte og utviklingspotensial i opplæringen. Ved å se på funnene i denne masteroppgaven ser man at spesialpedagogene har bedre forutsetninger til å møte elevenes behov og forutsetninger. Det kan derfor stilles spørsmål om spesialpedagogikk burde vært en del av den generelle lærerutdanninga, ettersom samtlige lærere er ansvarlig for elevenes opplæring. Ved å rette søkelyset på økt kompetanse om barn og unge med særskilte behov, kan lærerne ha større mulighet til å skape en inkluderende opplæring, hvor man tar hensyn til mangfoldet i klasserommet. Dette kan videre ha betydning for at elever med ulike vansker skal få det trygge og gode skolemiljøet som de har rett på.

Å rette søkelyset på økt kompetanse kan også gjøre at det ikke blir like store individuelle forskjeller i praksis. Elevenes behov og rettigheter vil ikke da kun være avhengig av lærernes erfaring eller egeninteresse av å lese seg opp på forskning. Dersom det ikke rettes oppmerksomhet på å ha noen felles retningslinjer eller opplæring for å kunne støtte elever med særskilte behov, kan det tenkes at lærerne som allerede har mest kompetanse og erfaring utvikler seg mest, ettersom det også er de som i størst grad identifiserer elevenes vansker, og utvikler seg i takt med deres erfaring med elevene. Det kommer også tydelig frem at det trengs økt kompetanse om kjønns spesifikke kjennetegn på ADHD, ettersom det fortsatt ser ut til å være flest gutter som blir oppdaget. At jentenes vansker forblir uoppdaget kan ha konsekvenser for deres utvikling, ved at de ikke får den hjelpen de trenger i form av spesielle tilrettelegginger. Å rette fokuset på lærernes kompetanse kan derfor bidra til å synliggjøre behovet for at elevenes vansker bør bli identifisert så tidlig som mulig, for å unngå en mulig problemutvikling hvor bagasjen til elevene stadig blir større og større.

Dette masteroppgaven kan også være et bidrag i diskusjonen om ADHD-diagnosen, ved at man kan stille spørsmål til om det er nødvendig å plassere merkelapper på elevene. I denne oppgaven ser man blant annet at en diagnose kan bidra til at elevene i større grad får hjelpen de har rett på, ved at lærerne blir mer klar over elevenes styrker og vansker. Samtidig kan det også se ut til at lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse stiller lavere krav og forventninger til de med en ADHD-diagnose, noe som får frem en negativ side med å få en diagnose. Samtidig mener jeg dette også får frem viktigheten av økt kompetanse, ettersom det i mindre grad foreligger slike holdninger blant spesialpedagogene.

Ettersom det kommer frem at ADHD-diagnose kan bli satt for hyppig, er ikke formålet med forskningsprosjektet at flere bør få en ADHD-diagnose, men at lærerne har kjennskap til kjennetegnene slik at man i større grad tar hensyn til elevenes behov i opplæringen. Dette ser man også vil være relevant fremover, ettersom elevenes behov vektlegges i forslaget til den nye opplæringsloven (Prop. 57 L (2022–2023)). Min anbefaling til videre forskning er å sette søkelyset på å øke kompetanse blant lærerne. Et forslag er da å undersøke hvordan skoleledelsen og kommunene jobber for at lærerne har den kompetanse som trengs for å imøtekomme samtlige elever. Å undersøke på et systemperspektiv kan gi indikasjoner på om det er behov for tydeligere retningslinjer for at samtlige elever skal få et tilstrekkelig utbytte av opplæringen. En annen anbefaling til videre forskning er å fortsette forskningen på jenter med ADHD, ettersom det fortsatt ser ut til at lærerne har best forutsetninger til å avdekke vanskene

blant gutter. På bakgrunn av funnene ville det også ha vært interessant å forske videre på lærerens holdninger i møte med elever med ADHD, da det ser ut til at det foreligger en forståelse om at elever med ADHD har dårligere teoretiske forutsetninger.

7.3 Studiens begrensninger

Funnene som kommer frem i denne studien vil være preget av min rolle som forsker, ettersom min vitenskapsteoretiske posisjonering og forforståelse vil ligge til grunn for beslutninger som blir tatt i forskningsprosessen. Til tross for at jeg har forsøkt å være objektiv i møte med datamaterialet, vil min subjektivitet være fremtredende ettersom det ligger til grunn for mine tolkninger og vurdering. Datamaterialet er da noe som blir skapt i møte med virkeligheten, hvor datamaterialet kun er representasjoner av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-23). Mine fortolkninger av datamaterialet vil også ekstra fremtredende i denne studien ettersom jeg har en hermeneutisk tilnærming til det som studeres, hvor mine vekslinger for å skape mening i datamaterielt kan ha påvirket hvilke funn som ble ansett som relevante og sentrale. Min vitenskapelige posisjonering kan også ha påvirket konklusjonene i denne forskningen, ettersom jeg har stor betydning for hva som vektlegges. Mitt ståsted innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet har blant annet bidratt til at jeg har satt søkelyset på samspillet mellom lærer og elev, hvor jeg har vært opptatt av hvordan elevenes utvikling er i møte med lærerne. Innenfor sosialkonstruktivismen ser man også virkeligheten som mangfoldig og subjektiv, hvor kunnskapen oppstår i møte med andre. Dette kan indikere at resultatet vil ha vært annerledes hvis noen andre deltok, ettersom kunnskapen ble produsert i samspill med akkurat meg i forskerrollen og de fem utvalgte informantene.

Videre kan det også foreligge begrensninger ved funnene i studien på grunn av konteksten ved intervjuundersøkelsen. Svarene til informantene kan blant annet være preget av deres ferskeste minner, hvor deres erfaringer og kompetanse ikke blir fullstendig belyst. Datamaterialet kan også være farget av at det var en annen problemstilling som ble brukt i utarbeidningen av intervjuguiden og under selve intervjusituasjonene. Dette kan da ha bidratt til at funnene blir presentert i lys av en annen sammenheng enn hva som først ble antatt ved intervjuundersøkelsene. Problemstillingen ble derimot endret på grunnlag av datamaterialet, ettersom jeg følte at det ikke ville være mulig å diskutere lærerens normalitetsforståelse. Den nye problemstillingen bidro dermed til at belyse datamaterialet i større grad, hvor jeg hadde en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen.

Til tross for at mye av funnene som kommer frem i denne forskningen er bekreftende, vil jeg påstå at viktigheten av lærerens kompetanse og erfaring er innlysende når det kommer frem at det har stor betydning for elevenes utbytte og utvikling. Funnene knyttet til lærernes krav og forventninger til elever med ADHD er derimot i større grad nye bidrag til forskningsfeltet, ved at det i liten grad har vært fokus på dette i den tidligere forskningen. Funnene viser også til viktigheten av økt kompetanse og en felles praksis, slik at det ikke er tilfeldig hvilke elever som får den oppfølgingen de har behov på. Dette vil nødvendigvis ikke kun gjelde elever med en ADHD-diagnose, men også samtlige elever med spesielle behov.

Helt avslutningsvis vil jeg si at arbeidet med denne oppgaven har bidratt til at jeg er mer bevisst over min egen rolle i møte med elevene, hvor jeg har fått empirisk kunnskap om hvordan ulike lærere støtter og tilrettelegger opplæringen for elever med ADHD. Det er derimot viktig å presisere at funnene i denne studien ikke kan direkte overføres som en oppskrift til enhver kontekst, men at det kan brukes som inspirasjon og refleksjon rundt egen praksis i møte med elever med spesielle behov. Arbeidet med oppgaven har videre fått frem betydningen av livslang læring, hvor jeg har sett at jeg må videreutvikle min egen kompetanse gjennom å lese meg opp på forskning og fagartikler, slik at jeg blir bedre rustet til å kunne møte elevenes behov i praksis. Økt kompetanse om ADHD kan dermed bidra til at det ikke er et lotteri for hvilke elever som får den hjelpen de har rett på.

Referanseliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Assen, J. H. E. & Otting, H. (2022). Teachers' collective learning: To what extent do facilitators stimulate the use of social context, theory, and practice as sources for learning? *Teaching and teacher education*, 114, 103702.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>
- Befring, E. (2019). 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 akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). 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 akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2. utg.). Sage Publications.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Bygstad, A. (2017). Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 26-59). Gyldendal akademisk.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Carlsen, E. Ø. (2023, 2. januar). Fødselsdatoen har store konsekvenser. VG.
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/76V4Kv/foedselsdatoen-har-store-konsekvenser>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Collins, R. (1984). Statistics versus Words. *Sociological theory*, 2, 329-362.
<https://doi.org/10.2307/223353>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- de Jong, L., Meirink, J. & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and teacher education*, 86, 102925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenking (B. Christensen, Overs.). I *Om utdanning : klassiske tekster* (s. 53-66). Gyldendal akademisk.
- Direktoratet for e-helse. (2022). *Om ICD-10 og ICD-11* (IE-1103). Direktoratet for e-helse.
- Dønvold-Myhre, L. (2020, 10. januar). Herman Flesvig: - ADHD har vært en fordel. *Se og Hør*. <https://www.seher.no/kjendis/adhd-har-vaert-en-fordel/72015139>
- Faldet, A.-C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, (13), 40-54.
- Ferre, M. (2020, 03. oktober). Anne Marie fikk ADHD-diagnose som 51-åring: - Jeg har følt dyp skam. *KK*. <https://www.kk.no/helse/anne-marie-fikk-adhd-diagnose-som-51-aring--jeg-har-folt-dyp-skam/71595769>
- Folkehelseinstituttet. (2015). ADHD. *fhi.no*. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Helsedirektoratet. (2021, 8. november). *ADHD - Henvisning, utredning og tilbakemelding*. Helsedirektoratet.no. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding#kriterier-fra-dsm-5-bor-brukes-i-diagnostisering-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse-selv-om-det-skal-kodes-etter-icd-10>
- Holmen, N. (2021, 9. august). *Lærerguiden : Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*. ADHD Norge. https://assets-global.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7_Lærerguiden%20T%20lav.pdf

- Huang, X. & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and teacher education*, 103, 103363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103363>
- Hvidsten, B. & Wilhelmsen, G. B. (2018). Så konsentrer deg da: Hvordan lærerstudenter oppfatter en ukonsentrert elev. *Nordic studies in education*, 38(1), 17-34. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jenssen, E. S., Fossøy, I. & Uglum, M. I. (2020). Hvordan kommer lærerens støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(2), 20-37. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1900>
- Kamal, M., Al-Shibli, S., Shahbal, S. & Yadav, S. K. (2021). Impact of attention deficit hyperactivity disorder and gender differences on academic and social difficulties among adolescents in Qatari Schools. *Qatar medical journal*, 2021(1), 11-11. <https://doi.org/10.5339/qmj.2021.11>
- Kim, J., Kim, D.-g. & Kamphaus, R. (2022). Early Detection of Mental Health Through Universal Screening at Schools. *Georgia Educational Researcher*, 19(1), 62.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Forskningsspørsmål i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 79-94). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Kvalitativ forskningsmetode og masteroppgåva si posisjonering i grunnskulelærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 43-66). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019c). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019d). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kvalitativ forskningsdesign i grunnskulelærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105-117). Sage Publications.
https://miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1994_Guba_Lincoln_Paradigms_Quali_Research_chapter.pdf
- Luo, Y., Weibman, D., Halperin, J. M. & Li, X. (2019). A Review of Heterogeneity in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Frontiers in Human Neuroscience*, 13. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00042>
- Martin, J., Taylor, M. J., Rydell, M., Riglin, L., Eyre, O., Lu, Y., Lundström, S., Larsson, H., Thapar, A. & Lichtenstein, P. (2018). Sex-specific manifestation of genetic risk for attention deficit hyperactivity disorder in the general population. *Journal of child psychology and psychiatry*, 59(8), 908-916. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12874>
- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Emma Russell, A., Salim, J., Ukoumunne, O. C. & Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 442-462. <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>
- Mayan, M. J. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Left Coast Press.
- McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N. & Rhodes, S. M. (2022). Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and their Teachers. *Journal of autism and developmental disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mikkelsen, R. (2022, 12. oktober). Har kvinner ADHD? *Psykologisk.no*.
<https://psykologisk.no/2022/10/har-kvinner-adhd/>
- Miller, J. & Glassner, B. (1997). The ‘inside’ and the ‘outside’: Finding realities in interviews. *Qualitative research*, 3, 99-112.

- Molle, D. (2021). A close look at teacher learning: Why are teachers' journeys so different? *Teaching and teacher education, 100*, 103280.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103280>
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming. I E. Simonsen & B. H. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen: Spesialpedagogikk i historisk perspektiv* (s. 79-94). Unipub forlag.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer - en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring* (s. 165-175). Cappelen Damm akademisk.
- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 100*(1), 26-36. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M., Auyeung, B., Murray, G. & Ribeaud, D. (2019). Sex differences in ADHD trajectories across childhood and adolescence. *Developmental science, 22*(1), e12721.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Cappelen damm akademisk.
- Ntiakoh-Ayipah, D., Dogbe, J. A., Opoku, M. P., Twum, F., Owusu, M., Kumi, H., Afari, P. & Donnir, G. (2020). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among pupils in primary schools in Ghana. *Journal of International Special Needs Education, 23*(2), 69-78.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teacher and School Leaders as Lifelong Learners. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher, 38*(2), 109-119.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Prop. 57 L (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>
- Rashidi, K. (2023, 17. januar). Velkommen til ADHD-lotteriet! VG.
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/8J9L6G/velkommen-til-adhd-lotteriet>
- Ridley, D. (2012). *The literature review : a step-by-step guide for students* (2. utg.). Sage.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S. & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ringer, N. (2020). Living with ADHD: A Meta-Synthesis Review of Qualitative Research on Children's Experiences and Understanding of Their ADHD. *International journal of disability, development, and education*, 67(2), 208-224.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1596226>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Sikt. *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. <https://sikt.no/fyll-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skram, K. (2010). Elever med AD/HD trenger lærere som kan skape oversikt og struktur i skolehverdagen. I E. Hjelmervik, G. Hartveit & W. Olsen (Red.), *Utfordringer og undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest* (s. 199-208). Statped Vest. <https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/adhd/adhd-ve-skram-2011-statpedskriftserie98-utfordringer-undringer.pdf>
- Statped. (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*. Statped.
<https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/hva-er-adhd/>
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis* (s. 56-80). Cappelen Damm Akademisk.
- Særsten, C. A. (2019). AD/HD – beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen. *Psykologi i kommunen, 1*. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/adhd-beskrivelse-av-diagnose-og-eksempler-pa-tiltak-for-elever-i-grunnskolen/19.75>
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 680-701). Cappelen damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ullebø, A. K., Posserud, M.-B., Heiervang, E., Obel, C. & Gillberg, C. (2012). Prevalence of the ADHD phenotype in 7- to 9-year-old children: effects of informant, gender and

- non-participation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(5), 763-769.
<https://doi.org/10.1007/s00127-011-0379-3>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 5. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183008>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Verdens helseorganisasjon. (2022, 11.02.22). *ICD-11 2022 release*. WHO.
<https://www.who.int/news/item/11-02-2022-icd-11-2022-release>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willis, J., Harrison, A. & Allen, J. L. (2021). Pupils with social, emotional and mental health special needs: Perceptions of how restrictive physical interventions impact their relationships with teaching staff. *Teaching and teacher education*, 97, 103219.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103219>
- Young, S., Adamo, N., Ásgeirsdóttir, B. B., Branney, P., Beckett, M., Colley, W., Cubbin, S., Deeley, Q., Farrag, E., Gudjonsson, G., Hill, P., Hollingdale, J., Kilic, O., Lloyd, T., Mason, P., Paliokosta, E., Perecherla, S., Sedgwick, J., Skirrow, C., Tierney, K., van Rensburg, K. & Woodhouse, E. (2020). Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/ hyperactivity disorder in girls and women. *BMC Psychiatry*, 20(1), 404-404. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02707-9>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. C. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: en statusrapport* (Rapport 2016:4). Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf
- Øvrebø, E. F. (2022, 19. desember). ADHD- landet. NRK. <https://www.nrk.no/spesial/nesten-80-prosent-okning-i-antall-adhd-diagnoser-blant-kvinner-1.16216137>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Lærerens kompetanse og erfaringer med elever med ADHD

Foreløpig problemstilling: *Hvilken betydning kan lærerens forståelse av normalitet og avvik ha for tilrettelegging av undervisningen til elever med en ADHD-diagnose?*

For å svare på problemstillingen vil jeg se på din pedagogiske virksomhet, kompetanse og erfaringer knyttet til arbeidet med elever med ADHD og tilretteleggingen for dem.

Presentasjon av meg selv

Bakgrunnsinformasjon

1. Kan du fortelle litt om din yrkesbakgrunn?
2. Har du hatt elever med en ADHD-diagnose?

Din pedagogiske virksomhet

3. Kan du fortelle litt om hva du vektlegger i din undervisning?
4. Kan du fortelle litt om den generelle tilretteleggingen du gjør i undervisningen?

Kompetanse om ADHD

5. Kan du fortelle meg hva du vet om ADHD?
6. Kan du si noe om hvordan du har tilegnet deg kompetanse om ADHD?
7. Hvilken erfaring har du med elever med ADHD?

Tilrettelegging for elever med ADHD

8. Kan du si noe om hvordan du tilrettelegger for elever med ADHD?
9. Kan du fortelle litt om hvilke spesialpedagogiske tiltak du har opplevd har fungert for disse elevene?
10. Er det noen situasjoner du opplever at elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen? Evt. I hvilke situasjoner er dette?
11. Hvordan opplever du at arbeidet ditt er med elever med ADHD?

Normalt og avvikende i møte med elever med ADHD

12. Hvordan forstår du begrepet normalitet?
13. Kan du fortelle noe om hva du ser på som normalt i møte med ADHD?
14. Kan du fortelle litt om hva du ser på som avvikende i møte med elever med ADHD?
15. Kan du si noe om tankene dine rundt ADHD-diagnosen?
16. Har du vært med på henvisingen eller uttrykt bekymring for at en elev kan ha ADHD?

Avslutningsvis

17. Er det noe du vil tilføye? Har du noen avsluttende kommentarer?
18. Oppklaring av eventuelle uklarheter

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«En kvalitativ studie om ulike læreres kompetanse og erfaringer med elever med ADHD»?

Dette er en forespørsel til deg som lærer på ungdomsskolen om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave. Jeg heter Tone Slatlem og har nå begynt på mitt siste halvår på grunnskolelærerutdanningen i Bergen. Jeg skal nå skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk hvor jeg ønsker å tilegne meg større kompetanse om elever med ADHD, for å se på hvordan vi som lærere kan hjelpe dem til å få en bedre skolehverdag.

Formål

Masteroppgaven på grunnskolelærerutdanningen 5-10.trinn skal være et profesjonsrettet og praksisorientert arbeid som er orientert mot arbeid i klasserommet. Jeg har valgt å skrive en masteroppgave innenfor spesialpedagogikk, hvor jeg da ønsker å forske nærmere på elever med ADHD. Jeg vil da se på ulike læreres erfaringer knyttet til arbeidet med denne elevgruppen, og knytte dette opp mot forståelsen av normalitet og avvik.

Foreløpig problemstilling: *Hvilken betydning kan lærerens forståelse av normalitet og avvik ha for tilrettelegging av undervisningen til elever med en ADHD-diagnose?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. Hvor Solveig Kalgraf er hovedveilederen min på dette masterprosjekt innenfor spesialpedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i mitt prosjekt fordi jeg ønsker å samle inn data av læreres erfaringer og arbeid med elever med ADHD i skolen. For å svare på problemstillingen ønsker jeg å intervjuere lærere med og uten spesialpedagogisk kompetanse, fordi jeg ønsker å se hvilken betydning lærere generelt har for hvordan tilretteleggingen for denne elevgruppen blir gjennomført. Jeg ønsker å intervjuer til sammen fire til seks lærere på ungdomsskolen, hvor minst to har spesialpedagogisk kompetanse og samtlige har erfaring med flere elever med en ADHD-diagnose. Ettersom du jobber på ungdomsskole og har lærerutdanning, får du spørsmål om å delta i min kvalitative studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller i et intervju med meg. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som blir lagret på en ekstern enhet i etterkant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Opplysningene vil bli samlet inn gjennom et lydopptak i tillegg til at jeg vil bruke en loggbok hvor jeg noterer ned ting som dukker opp underveis som ikke nødvendigvis kommer frem i lydopptaket (pauser, kroppsspråk og tonefall osv.). I etterkant av intervjuet vil lydopptaket bli overført til OneDrive hos HVL, hvor det kun vil være meg som har tilgang ved bruk av brukernavn og passord. Lydopptaket vil deretter bli transkribert og anonymisert, før lydopptaket så vil bli slettet. Alle personopplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaver slettes eller anonymiseres når oppgaven er levert og funnet godkjent. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen da jeg vil bruke anonyme i masteroppgaven og ikke vil nevne navn på skolene som deltar i forskningen.

Hensikten med å samle inn data om din kompetanse og erfaringer, er å se ulike synspunkt og opplevelser ved arbeidet med elever med ADHD. Jeg skal ikke bruke dataene for å vurdere deg som lærer, men heller koble det opp mot teori og tidligere forskning om ADHD.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i løpet av mai 2023 [15.05.2023]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet – Campus Bergen ved Solveig Kalgraf, på e-mail: [REDACTED]
- Høgskulen på Vestlandet ved Tone Slatlem, enten på mobil: [REDACTED] eller på e-mail: [REDACTED]
- Høgskolens personvernombud: Trine Anikken Larsen, enten på mobil: [REDACTED] eller på e-mail: [REDACTED]

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Solveig Kalgraf

Masterstudent
Tone Slatlem

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En kvalitativ studie om ulike læreres kompetanse og erfaringer med 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)

Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie om ulike læreres kompetanse og erfaringer med...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

530539

Vurderingstype

Standard

Dato

30.01.2023

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om ulike læreres kompetanse og erfaringer med elever med ADHD.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Solveig Kalgraf

Student

Tone Slatlem

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!