

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Fredrik Hågensen Aasen**

## **Masteroppgave**

# **En undersøkelse av barneskolelærere sine erfaringer rundt tilrettelegging for barn med ADHD**

A study of elementary school teachers' experiences  
regarding accommodations for children with ADHD

Master i pedagogikk

**Vår 2024**

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Etter å ha gjennomført to svært spennende, lærerikt og givende år på masterutdanning i pedagogikk på høgskolen innlandet, kan jeg si meg klar til å starte et nytt kapittel i livet. Jeg vil først og fremst takke Johannes som har vært min veileder gjennom prosessen i å skrive masteroppgave i over et halvt år nå. Jeg har fått utrolig mange gode innspill og forslag som har vært med på å forme denne masteroppgaven til sin helhet.

Videre vil jeg rekke en stor takk til Lene som har fungert som opponent for seminaret jeg har gjennomført, hvor hun kunne stille opp på kort varsel med svært gode råd og tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke alle tre fra utvalget som har stilt opp til intervju. Her har det kommet gode refleksjoner og blitt vist kunnskap som har lagt et godt utgangspunkt for meg til å skape en spennende drøftingsdel.

Jeg vil rekke en stor takk til min mor og far som har støttet meg, og vært gode støttespillere i å skape motivasjon gjennom hele skriveprosessen. Sist, men ikke minst vil jeg takke min gode venn Julian som jeg har hatt mange gode faglige samtaler med, og som har vært en god støttespiller gjennom en periode som har vært veldig krevende på flere områder.

Tusen hjertelig takk!

Hamar, 14 mai 2024

Fredrik Hågensen Aasen

## Norsk sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke og frembringe ny kunnskap i hvordan barneskolelærere opplever tilrettelegging for barn med ADHD i skolen, og hvordan konsentrasjonen og selvkontrollen hos barna med ADHD påvirker skolekonteksten. Her skal Vygotsky sin utviklingsteori og proksimale utviklingszone, samt Baumeister og Vhos sin teori rundt selvkontroll fungere som grunnsteiner til å utforske hvordan eleven med ADHD fungerer i de ulike læringsrommene. Hensikten med dette vil være å få frem hvordan eleven med ADHD både fungerer på et biologisk- og praktisk plan som teorien til Vygotsky, Baumeister og Vhos finner sitt opphav innenfor.

Videre har fokuset i denne studien vært å få frem utvalgets opplevelser rundt masteroppgavens ulike hovedtemaer. Dette har vært lærerens opplevelse av støttebehov i læringsrommene samt ressursbruk og støtten av kollegaer og ledelsen i skolen. Her har informantene blitt utfordret til å legge frem erfaringer og kunnskap rundt temaene ADHD, medisinerer, kjønnsforskjeller, selvkontroll, konsentrasjon og tilrettelegging. Materiale som har blitt brukt bygger på lærernes opplevelser hvor essensen er å få frem de personlige opplevelsene i hvordan man kan skape en god læringsarena for elevene med ADHD.

Resultatene for forskningen viser at det er et stort behov for flere ressurser og støttebehov inn i læringsrommene. Lærerne som har deltatt i denne forskningen ønsker å tilrettelegge for elevene med ADHD, men det finnes rammebetingelser som gjør dette vanskelig. Kunnskapen og erfaringene som har kommet frem fra lærerne viser at forutsetningene for tilrettelegging og god praktisering i aller høyeste grad er til stedet. Det kommer frem en rekke forslag og strategier fra lærerne på hvordan utformingen og praktiseringen av undervisningen burde foregå for elevene. Her ligger det en frustrasjon blant lærerne i hvordan man ikke strekker til på bakgrunn av de rammene som har blitt satt fra «høyere hold». Her viser forskningen at mangelen på tilgang til både ressurser og støttebehov vil ha en påvirkning i hvordan nøkkelbegrepene tilrettelegging, selvkontroll og konsentrasjon utspiller seg blant elevene med ADHD i de ulike læringsrommene.

## Engelsk sammendrag

The purpose of this study was to examine and generate new knowledge on how elementary school teachers experience accommodating children with ADHD in school, and how the concentration and self-control of children with ADHD affect the school context. Vygotsky's developmental theory and proximal development zone, as well as Baumeister and Vhos' theory of self-control, are intended to serve as cornerstones for exploring how students with ADHD function in various learning environments. The intention is to highlight how the student with ADHD operates both on a biological and practical level, as the theories of Vygotsky, Baumeister, and Vhos find their origin within.

Furthermore, the focus of this study has been to bring out the experiences of the sample regarding the various main themes of the master's thesis. This has been the teacher's experience of support needs in the learning environments, as well as resource allocation and support from colleagues and school leadership. Informants have been challenged to present experiences and knowledge regarding the topics of ADHD, medication, gender differences, self-control, concentration, and accommodation. Therefore, the material used is based on the teachers' experiences where the essence is to bring out the personal experiences of creating a good learning environment for students with ADHD.

The research results show that there is a great need for more resources and support in the learning environments. The teachers who have participated in this research want to accommodate students with ADHD, but there are framework conditions that make this difficult. The knowledge and experiences that have emerged from the teachers indicate that the prerequisites for accommodation and good practice are indeed present. A range of suggestions and strategies for the design and practice of teaching for students are presented by the teachers. Therefore, there is a great frustration among teachers in how they do not meet the requirements based on the frameworks set from "higher authorities". The research shows that the lack of access to both resources and support will have a significant impact on how the key concepts of accommodation, self-control, and concentration unfold among students with ADHD in the various learning environments.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	3
<b>Norsk sammendrag</b> .....	4
<b>Engelsk sammendrag</b> .....	5
<b>1. Innledende kapittel</b> .....	9
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Begrepsavklaring .....	10
1.3 Oppgaven sin oppbygging.....	11
<b>2. En introduksjon til ADHD: kjennetegn og fokusområder</b> .....	12
2.1 Utbredelsen av diagnosen ADHD i Norge .....	13
2.2 Ulikheter i fylker.....	14
2.3 Bruken av medisin .....	15
2.4 Gutter og jenter med ADHD.....	17
<b>3. Tidligere forskning</b> .....	18
3.1 Artikkel 1: Strategier i klasserommet .....	18
3.2 Artikkel 2: Håndtering av ADHD i klasserommet.....	20
3.3 Artikkel 3: ADHD og konsentrasjon.....	21
3.4 Artikkel 4: Selvregulering og emosjoner i sammenheng med atferdsvansker .....	22
3.5 Oppsummering.....	23
<b>4. Teoretiske perspektiv</b> .....	23
4.1 Det sosiokulturelle perspektivet.....	24
4.2 Vygotskys utviklingsteori og den proksimale utviklingszone .....	26
4.3 Begrepet tilrettelegging .....	30
4.4 Begrepet konsentrasjon .....	33
4.5 Begrepet selvkontroll fra Baumeister og Vhos sitt perspektiv .....	34
4.6 Refleksjoner rundt sammensetting av teori .....	37
<b>5. Metodisk tilnærming</b> .....	37

5.1	Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	38
5.2	Valg av metode.....	39
5.3	Intervjuguide.....	40
5.4	Prøveintervjuet.....	41
5.5	Utvalg.....	42
5.6	Analyse av data.....	43
5.7	Etiske refleksjoner.....	44
5.8	Reliabilitet .....	45
5.9	Validitet .....	46
<b>6.</b>	<b>Presentasjon av funn og kategorier .....</b>	<b>47</b>
6.1	Symptomer og identifisering av ADHD.....	47
6.2	Støttebehov og medisinerings .....	49
6.3	Kjønnsforskjeller i ADHD-diagnosen.....	51
6.4	Selvkontroll .....	52
6.5	Konsentrasjon .....	55
6.6	Pedagogiske strategier rundt selvkontroll og konsentrasjon .....	57
6.7	Forståelse og utfordringer rundt tilrettelegging .....	59
6.8	Ressursbruk og støtte i skolen .....	62
<b>7.</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>63</b>
7.1	Barneskolelærernes forståelse av ADHD .....	64
7.2	Støttebehov i læringsrommene .....	66
7.3	Medisinerings .....	67
7.4	Kjønnsforskjeller i ADHD-diagnosen.....	69
7.5	Selvkontroll .....	70
7.6	Konsentrasjon .....	73
7.7	Lærerens strategier rundt selvkontroll og konsentrasjon i læringsrommene.....	77
7.8	Forståelse og utfordringer rundt tilrettelegging .....	77

7.9	Ressursbruk og støtte i skolen .....	79
<b>8.</b>	<b>Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>80</b>
8.1	Hovedfunn .....	80
8.2	Implikasjoner for fremtidig praksis.....	82
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>83</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT .....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjugudie .....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....</b>	<b>89</b>



# 1. Innledende kapittel

Denne masteroppgaven omhandler både virkeligheten og tilstanden til et svært dagsaktuelt tema. Diagnosen ADHD er noe vi aller fleste mennesker har hatt et forhold til enten om det er via oppveksten, skolen eller på andre arenaer. På bakgrunn av dette vil det være viktig å påpeke at ADHD vil omhandle en tematikk som berører mange mennesker i samfunnet. Dette vil være en del av livet til barn, venner, familie og mennesker generelt. Det vil være essensielt å påpeke at temaet ADHD vil være et fagfelt som stadig er i utvikling, hvor aktualiteten aldri har vært så høy som den er nå i 2024. Her snakkes det om et økende fokus på diagnosen hos både gutter og jenter, men spesielt hos jenter. Denne masteroppgaven har derfor som hensikt å undersøke hvordan barneskolelærere opplever lærings situasjonen i læringsrommene sammen med elevene som har ADHD.

For å begrense masteroppgavens innhold har jeg valgt å utelukke noen temaer som kan ha vært spennende å undersøke. Dette er blant annet barneskolelæreres samarbeid med hjemmet og foreldre. Her kunne det ha vært interessant å bruke tematikken rundt hvordan situasjonen hjemme vil påvirke skolekonteksten til barnet med ADHD. Videre er begreper som miljø, genetik og ernæring relevante, hvor det å undersøke faktorer rundt oppvekst kunne ha vært spennende og relevant.

## 1.1 Problemstilling

Som Utdanningsdirektoratet (2022) skriver skal opplæringen tilpasses elever på en måte som tilrettelegger for vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter på en måte hvor alle får en tilfredsstillende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Masteroppgavens formål vil være å undersøke hvordan barneskolelærere opplever det å være ansvarsperson innenfor de rammene som skolen har å tilby. Her tar masteroppgaven utgangspunkt i opplevelsen rettet mot barn med ADHD på barneskolen, hvor formålet vil være å få frem om tilretteleggingen er god nok med de ressursene og støtten lærere har til rådighet i læringsrommene. På bakgrunn av dette har jeg valgt å undersøke følgende problemstillinger:

**«Hvilken forståelse og erfaring har tre barneskolelærere med fenomenet ADHD i egen undervisning og omgang med elever?»**

## «Hvordan opplever barneskolelærere sine muligheter for å tilrettelegge blant barn med ADHD for å fremme deres konsentrasjon og selvkontroll i skolen?»

Jeg har valgt å begrense masteroppgaven innenfor i hvilken grad lærerne opplever at de får tilrettelagt for elevene med ADHD. Her vil hensikten være å få frem lærernes perspektiver og hva de mener vil skape god læringsarena for elevene med ADHD. Oppgaven har en begrensning i hvordan utvalget består av totalt tre lærere. Her er alderen mellom 24 år og 33 år, hvor empirien baserer seg på kunnskap og erfaringer fra et ungt utvalg. Likevel spennet i erfaring varierer i stor grad der de har jobbet med barn med ADHD i 2 år, 6 år og 11 år.

### 1.2 Begrepsavklaring

**Tilrettelegging** vil være det første sentrale begrepet problemstillingen har. Som Tuntland (2023) forklarer vil tilrettelegging handle om en endring i krav og rammebetingelser for individet det gjelder, hvor man på denne måten vil kunne mestre aktiviteten det gjelder (Tuntland, 2023, s. 137). Videre forklares tilrettelegging med at man skal skape et likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæringsmål (ADHD Norge, 2012, s. 19). Her deles begrepet tilrettelegging vanligvis inn i to hoveddeler som vil være den generelle- og den individuelle tilretteleggingen.

**Konsentrasjon** vil være det andre sentrale begrepet problemstillingen har. Konsentrasjon vil i masteroppgavens situasjon handle om utfordringer rundt begrepet. Dette vil da handle om hvordan det blir vanskelig å fokusere eller «stille skarpt». Disse vanskene vil videre føre til at man vil slite med å skille hva som er viktig fra hva som vil være uviktig (Rønhovde, 2018, s. 177). Videre forklares konsentrasjon med lagre kunnskap til senere bruk og opprettholde oppmerksomheten over en lengre periode som typiske kjennetegn på utfordringer rundt konsentrasjon (Rønhovde, 2018, s. 177).

**Selvkontroll** vil være det tredje sentrale begrepet problemstillingen har. I tråd med selvkontroll blir ofte begrepet selvregulering brukt. Dette handler om de mentale prosessene som gjør det mulig å holde styr på impulser, følelser, tanker og prestasjoner (Baumeister & Tierney, 2013, s. 10). Videre forklares selvkontroll med evnen til å forandre sin egen atferd på en måte som fører til at man nærmer seg et bestemt mål eller en ønsket atferd (Baumeister & Tierney, 2013, s. 10).

### 1.3 Oppgaven sin oppbygging

Denne masteroppgaven har jeg i hovedsak valgt å dele inn i de fire hoveddelene: redegjørelse/teori, metodisk tilnærming, presentasjon av funn og kategorier hvor det avslutningsvis vil være en drøftingsdel. Innledningsvis har jeg valgt å redegjøre for begrepet ADHD, hvor jeg tar for meg ulike undertemaer i tråd med ADHD jeg finner relevant til masteroppgavens problemstilling. Videre har jeg forklart hvordan jeg har valgt å bruke det sosiokulturelle perspektivet opp mot masteroppgaven, hvor jeg videre har lagt et teoretisk grunnlag rundt hovedbegrepene i problemstillingen. Dette vil være tilrettelegging, selvkontroll og konsentrasjon. Dette har blitt støttet opp ved hjelp av teoretikerne Lev Vygotsky, Roy Frederick Baumeister og Kathleen D. Vhos sine perspektiver på hovedbegrepene i problemstillingen. I den første delen av masteroppgaven har jeg tatt med fire ulike forskningsartikler som tar for seg essensen i problemstillingen, hvor formålet med artiklene vil være å skape en styrket diskusjon i drøftingsdelen.

Videre omhandler den andre hoveddelen av masteroppgaven den metodiske tilnærmingen, der jeg innledningsvis forklarer hvordan fenomenologi og hermeneutikk blir brukt som en forståelse i hvordan det stiller seg relevant i denne masteroppgaven. Her tar jeg for meg ulike hensyn jeg som forsker tar stilling til under innsamling av data, hvor jeg har en gjennomgang av hele prosessen min gjennom de ulike rammene metodedelen omhandler.

Under det tredje hovedtema har jeg presentert de ulike funnene og kategoriene som har dukket opp gjennom innsamling av empiri via tre ulike intervjuer. Her har jeg vekslet mellom å forklare hva informantene sier gjennom tekst jeg selv skriver, i tillegg til korte og lengre sitater informantene har kommet med.

Avslutningsvis har jeg brukt informasjonen fra redegjørelse- og teoridelen sammen med den innsamlede empirien til å skape en drøftingsdel som vil være den fjerde og siste hoveddelen av masteroppgaven. Som en avslutning på masteroppgaven har jeg valgt å ha en egen del hvor det blir drøftet «implikasjoner for fremtidig praksis».

## 2. En introduksjon til ADHD: kjennetegn og fokusområder

Selve ordet ADHD er en forkortelse fra Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, som vil defineres som en diagnose. (Befring & Uthus, 2020, s. 152). Befring & Uthus (2020) forklarer at det er vanlig å definere ADHD som en atferd der negative konsekvenser vil forkomme når det kommer til læring i skolen, som samtidig vil kunne forstyrre klasserommet som læringsmiljø (Befring & Uthus, 2020, s. 152). For å videre kunne skape et forståelsesgrunnlag rundt ADHD, forklarer Rønhovde (2018) at både familie – og tvillingstudier viser til hvordan ADHD i all hovedsak handler om nevrologiske og genetiske faktorer som samspiller med ulike miljøfaktorer (Rønhovde, 2018, s. 115). Her påpeker (Rønhovde (2018) at det ikke er uvanlig at flere i samme familie vil ha diagnosen ADHD på bakgrunn av dette. Til tross for at det blir fremhevet at hovedårsaken til ADHD vil handle om genetikk, blir det vist til hvordan også miljøfaktorer eller fødselsskader vil kunne ha en påvirkning. Dette kan for eksempel være røyking i svangerskapet eller miljøgifter (Rønhovde, 2018, s. 115). Selve settingen av diagnosen hos et individ kan forekomme ved at vanskene i livet vil være så store at det går ut over funksjonen i hverdagslivet. Dette kan være i hjem, fritid eller skole (Rønhovde, 2018, s. 115). ADHD vil derfor være en tilstand som kan være vanskelig å definere der den kan utspille seg på mange måter. Videre vil jeg derfor se nærmere på hvordan diagnosen deles opp.

Når ADHD defineres er det vanlig å omtale diagnosen med begrepene hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer. Under denne delen vil jeg ta for meg de to første begrepene, hvor jeg på et senere tidspunkt under «teoretiske perspektiver» vil snakke om konsentrasjon (ADHD Norge, 2012, s. 4). Ved å først rette fokuset på hyperaktivitet, forklarer Zeiner (2004) at dette først og fremst vil handle om aktivitetsnivået hos individet. Hvor aktiv en person er vil være avhengig av flere forhold. Det vil være situasjonsbasert hvordan dette utspiller seg. Et førskolebarn vil for eksempel være gjennomsnittlig mer aktivt i forhold til en ungdomsskoleelev. Noen personer vil også være naturlig mer aktive enn andre, hvor også forskjellen på jenter og gutter vanligvis vil være ulik, der gutter vil være mer aktive enn jenter (Zeiner, 2004, s. 28). Den typiske hyperaktiviteten blir ofte kjennetegnet med mye bevegelser, vansker for å sitte stille, høyt verbalt nivå og generell uro i kroppen. Zeiner (2004) forklarer at hyperaktiviteten ofte kan holdes i «sjakk» over lengre perioder der individet gjennomfører arbeidsoppgaver som vekker interesse, eller der det er en voksen som tilrettelegger for

individet underveis i prosessen (Zeiner, 2004, s. 28). Aktivitetsnivået vil med andre ord variere i stor grad ettersom hva man gjør og hvordan det gjennomføres.

I sammenheng med hyperaktivitet trekker Zeiner (2004) fram impulsivitet som det andre typiske kjennetrekket for mennesker med ADHD. Impulsivitet beskrives ofte ved at man handler før man får tenkt seg om, utålmodighet, man endrer plutselig aktivitet og gjennomføring av aktiviteter som er lite gjennomtenkt (Zeiner, 2004, s. 31-32). Her påpekes det at evnen til å være en person som har mange ideer og tar initiativ vil ses på som noe positivt. Hvis man ser det fra et perspektiv av noen med ADHD, vil det imidlertid forbindes med noe som i større grad vil være negativt. Dette er med tanke på hvordan de stadige endringene i fokus hos personen med ADHD ofte vil medføre at man ikke får fullført ulike oppgaver. Man vil ofte velge raske og kortsiktige løsninger på ulike problemer, hvor evnen til å se langsiktige løsninger vil være fraværende (Zeiner, 2004, s. 32). Videre vil impulsive avbrytelser i samspill med jevnaldrende og voksne være svært vanlig. (Zeiner, 2004, s. 32). I likhet med hyperaktivitet vil derfor impulsiviteten hos individet variere i stor grad fra person til person. Til slutt vil det være relevant å nevne hvordan ADHD er en diagnose som vanligvis vil forandre seg gjennom livets ulike faser (Re & Capodiecì, 2020, s. 11-12). Dette forklarer Re & Capodiecì (2020) med at hyperaktiviteten vanligvis vil avta med tiden, mens uoppmerksomheten i større grad vil vedvare hos personen (Re & Capodiecì, 2020, s. 11-12). Likevel vil det være viktig å poengtere at dette vil variere, der individer vil være ulike.

## 2.1 Utbredelsen av diagnosen ADHD i Norge

Befring & Uthus (2020) forteller at det har vært et økende antall barn og unge som har fått diagnosen ADHD i Norge de siste tiårene (Befring & Uthus, 2020, s. 512). Her poengterer Rønhovde (2018) at Folkehelseinstituttets tall fra langtidsforskning på barn i Norge med ADHD vil samsvare med de generelle europeiske forekomsttallene som ligger på mellom 5-6%. Altså ligger den Norske forekomsten av ADHD på gjennomsnittet (Rønhovde, 2018, s. 18). Likevel vil tallene for hvor mange som faktisk får diagnosen her til lands variere i stor grad, hvor det vil avhenge av hvilke fylker man henter data fra (Rønhovde, 2018, s. 18). Dette blir sett på som en utfordring, og er noe norske helsemyndigheter har pekt på når det kommer til behovet rundt begrensende tiltak, og et alternativt flerfaglig oppfølgingstilbud på behandling (Uthus & Befring, 2020, s. 513).

For å fremheve hvordan ADHD er en diagnose som i stor grad vil variere og utspille seg ulikt, kan man for eksempel henviser til en studie som viser hvordan barn i Norge som er født sent på året vil ha 40 % større risiko for å få ADHD diagnosen i forhold til de som er født tidligere på året. Dette vil gjelde barna som er født i månedene oktober, november og desember, hvor kallenavnet på dette fenomenet ofte omtales som «desemberbarna» (Karlstad et al., 2017, s. 345-349). Det blir videre forklart at disse barna vil være yngst ved skolestart, og derfor vil være mindre modne enn de andre barna i klassen gjennom skoleløpet. Dette blir begrunnet med at barn utvikler seg i en bratt kurve, og derfor vil bare månedene imellom når det er født kunne vise seg i modenhet (Uthus & Befring, 2020, s. 513). Dermed kan dette medføre en forsinket evne til å regulere ulik atferd og følelser som kan bli feilaktig tolket som symptomer på ADHD (Uthus & Befring, 2020, s. 514).

Som en indikator på utfordringene som følger med et barn med ADHD, peker Befring & Uthus (2020) på tilleggsvanskene som ofte følger med. Dette forklares ved at: «Det er anslått at 65% har tilpasningsvansker, 50% sliter med depresjon. 47% har lærevansker og 25% språkvansker». (Uthus & Befring, 2020, s. 514). Dette vil være ulik atferd som har gitt selve opphavet til en ADHD-diagnose. Her beskrives det at tilleggsvanskene inngår i en helhet av psykososial sårbarhet (Uthus & Befring, 2020, s. 514). Man kan se hvordan ADHD diagnosen utspiller seg svært ulikt ut ifra den situasjonen og de forutsetningene man har som individ. For å videre bygge forståelsen rundt hvordan ADHD-diagnosen blir behandlet og praktisert, vil ulikheten i fylker som nevnes under dette avsnittet være neste overskrift.

## 2.2 Ulikheter i fylker

For å fortsette undersøkelsen av hva Rønhovde (2018) forteller om hvordan barn og unge som får diagnosen ADHD vil ligge mellom 1% til 3,5% ettersom hvilket fylke man hører til, har jeg valgt å bruke en artikkel fra Universitetet i Bergen som undersøker hvorfor det finnes en så stor forskjell (Rønhovde, 2018, s. 18). Her forklares det at selve ADHD-diagnosen settes av det psykiske helsevernet der barnet bor (Askvik, 2021). Til tross for tallene Rønhovde (2018) legger fram hvor det er mellom 1% og 3,5% som får diagnosen ADHD, legger Askvik frem tall i en graf som viser at forskjellene i fylkene er mye større (Rønhovde, 2018, s. 18). Her kan man derfor se en stor forskjell på de tre årene fra da boken til Rønhovde ble gitt ut, og da artikkelen fra Askvik ble skrevet. For å vise denne forskjellen henviser Askvik (2021) til

professoren Ingvar Bjelland som hører til klinisk institutt 1 i Bergen, som er overlege ved klinikk psykisk helsevern for barn og unge ved Haukeland universitetssykehus. Bjelland henviser videre til en graf hvor man kan se ulikhetene i hvor stor prosentandel av barna som får diagnosen, og hvor stor prosentandel av de som får diagnosen som får legemiddelbehandling (Askvik, 2021). Her kan man se en tydelig forskjell fra ulike fylker, hvor for eksempel Vest-Agder har 2,7% barn som får diagnosen, mens Nordland har 7,8%. I tillegg kan man se hvordan 40,2% av de med diagnosen ADHD får legemiddelbehandling i Oslo, mens 80,4% får det i Møre og Romsdal (Askvik, 2021). Praktiseringen av både diagnostisering og medikamentell bruk viser seg derfor å variere i stor grad uti fra hvilket fylke man har tilhørighet til.

## 2.3 Bruken av medisin

Ved at denne masteren tar for seg barneskoleelever med ADHD, finner jeg det naturlig å ha med en egen del om medisiner. Når vi snakker om medisiner for personer med ADHD, er det amfetaminpreparatet ritalin som i førsterekke vil være vanlig å ta i bruk (Uthus & Befring, 2020, s. 512). Her skriver Befring & Uthus (2020) om hvordan det i takt med at flere barn og unge har fått diagnosen ADHD, har det i en stigende grad blitt tatt i bruk medikamentell behandling (Uthus & Befring, 2020, s. 512). Selve bruken av legemidler blant barn med ADHD har fått kritikk av blant annet FNs barnekomite, hvor det har blitt vist bekymringer rundt hvordan diagnostiseringen kan medføre sjukeliggjøring av barn fremfor å endre skolekonteksten (Uthus & Befring, 2020, s. 512). Dette vil med andre ord handle om å tilrettelegge i klasserommet fremfor å bruke medisiner. I tillegg blir det utstøtt bekymringer rundt hvordan medisineren kan medføre langtidseffekter som enda har til gode å bli oppdaget (Uthus & Befring, 2020, s. 512).

Likevel vil dette være en debatt som gir både for- og motargumenter i hvordan bruken av medisiner ovenfor barn med ADHD skal praktiseres. For eksempel skriver Comings (1992) følgende:

Når en person har en genetisk lidelse som influerer alvorlig på hans atferd, plasserer ikke adekvat medisinering han i en «kjemisk tvangstrøye» - den snarere fjerner den kjemiske tvangstrøyen han allerede befinner seg i. En person med slike vansker har behov for en

skikkelig diagnose og hensiktsmessig behandling for å oppnå at kroppens viktigste organ, hjernen, fungerer adekvat. (Comings, 1992, s. 538).

Dette begrunner Comings (1992) videre med at han i sin lange praksis sjeldent har møtt foreldre som i utgangspunktet vil bruke medisin på barnet sitt. Spørsmålet som videre vil dukke opp er ofte om barnet i det heletatt må gå på medisin. Her blir det forklart at dette kommer helt an på situasjonen og barnets problemer, og om det er så omfattende at det ikke lar seg behandle av ulike tiltak (Comings, 1992, s. 538). Rønhove (2018) henviser til Comings (1992) som sier at man ikke bør vente med bruken av medisin til alle parter er utslitt og hvor alle tiltak er «oppbrukt», der barnets atferd vil være forverret. Det blir påpekt at bruken av medikamenter ikke vil føre til at barnet blir mer intelligent, sosial kompetent eller skoleflink, men vil føre til at man får normalisert en balanse i hjernekjernen som videre kan føre til at potensialet hos barnet blomstrer (Rønhove, 2018, s. 161).

På den andre siden kan man se hvordan Sivertsen & Tranøy (2007) retter kritikk mot bruken av ritalin. Likevel påpeker de at ritalin og andre medikamenter kan være nyttige, hvor de først og fremst mener dette vil være til nytte for de voksne. Dette forklares med at eleven blir framstilt som et ikke handlende og værende subjekt, men istedenfor som primært et objekt (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69). Her forklarer Sivertsen & Tranøy (2007) at bruken av medikamenter viser at det er eleven det er noe feil med. Denne typen holdning sett fra elevens perspektiv vil styrke den negative selvfølelsen hvor individet det er snakk om vil se på seg selv som syk. Det blir forklart at det å «redde» klassen eller familien man er en del av ved å gi barnet ritalin vil dempe andre sine problemer og skyld. På denne måten vil barnet bli påført skylden istedenfor (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69).

Videre forklarer Sivertsen & Tranøy (2007) at ritalin vil i størst grad være synlig der det er snakk om stressede foreldre og overbelastede lærere med overfylte klasserom. Dette begrunnes med hvordan bruken av medikamentet synes å fungere som løsning eller alternativ til å endre selve skolesystemet eller skolemiljøet (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69). Sivertsen & Tranøy (2007) påpeker videre at Ritalin derfor vil defineres som et kortsiktig hjelpemiddel. Barnet blir på denne måten lettere å kontrollere både i hjemmet og på skolen uten at det videre er noen dokumentert effekt på at selve skoleprestasjonene og den psykososiale fungering forbedres noe over tid (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69). Avslutningsvis retter Sivertsen & Tranøy (2007) kritikk mot ADHD-foreningen der de fremstiller gruppen som en aktiv pressgruppe som fremstiller en helt ren medisinsk løsning på de atferdsproblemene man finner i skolen. Altså at ritalin hele veien fremstilles som en god medisin (Sivertsen & Tranøy,



2007, s. 69-70). Til tross for denne kritikken fremhever Sivertsen & Tranøy (2007) likevel at det ikke er noen tvil om at ritalin hjelper i ulike situasjoner. Istedenfor stiller de spørsmål rundt nødvendigheten rundt bruken av medisinen. Dette er på bakgrunn av hvordan de mener at bruken av ritalin kan føre til man risikerer å ødelegge elevenes hjerne for å oppnå et barn som vil oppføre seg mer «normalt» (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 70).

## 2.4 Gutter og jenter med ADHD

For å videre bygge en forståelse av ADHD, ser jeg på det som vesentlig å undersøke forskjellen i hvordan diagnosen utspiller seg hos de ulike kjønnene. Her forteller Zeiner (2004) at blant barn som blir henvist til utredning for ADHD, er det 6-9 ganger flere gutter enn jenter som får diagnosen (Zeiner, 2004, s. 114). Videre påpeker Zeiner (2004) at det kan være flere årsaker til dette, men at det i førstegang vil handle om at gutter i større grad vil ha atferdsvansker sammenlignet med jenter. (Zeiner, 2004, s. 114). I tillegg blir det forklart at det vil være en forskjell i hvor mye forskning og forståelse rundt hvordan ADHD fungerer på gutter og jenter. Her påpeker Zeiner (2004) at forskningen av gutter med ADHD har en mye større plattform enn hva jenter med ADHD har. Mange av jentene som får diagnosen, er de jentene som ofte viser de samme symptomene som vil være typisk for hva gutter med ADHD vil vise. Dette er da urolighet, impulsivitet, konsentrasjonssvikt og utagering. Bakgrunnen for dette ligger i hvordan dette i større grad vil bli lagt merke til og fanget opp, for å videre kunne bli sendt til utredning (Zeiner, 2004, s. 115). Zeiner (2004) forklarer at det spekuleres i om det kan være mange jenter som har et stort oppmerksomhetsproblem i tråd med et behov for hjelp, men hvor dette ikke blir oppdaget siden de ikke fremviser de typiske trekkene for hva som er «vanlige» symptomer for ADHD. Altså impulsivitet, hyperaktivitet og utfordrerne atferd (Zeiner, 2004, s. 116).

Som nevnt i avsnittet om «ulikheter i fylker», kan man se en økning i estimatet av hvor mange barn som får diagnosen ADHD i Norge. Ved å se nærmere på hvordan kurven for diagnoser som blir satt i Norge peker oppover, kan for eksempel Folkehelseinstituttet bekrefte dette hvor de henviser til Folkehelse rapporten som viser en økning av ADHD diagnoser i tidsperioden mellom 2020 og 2022 (Folkehelseinstituttet, 2023). Man kan se at det spesielt blant jenter har vært en økning i diagnoser som har blitt satt. FHI forklarer denne økningen hos jenter med hvordan mange har «gått under radaren» fordi de ikke har like mange symptomer som gutter

med ADHD. Dette kan derfor da ha bidratt til at flere jenter nå vil få diagnosen enn tidligere, da det har vært et større fokus på hvordan diagnosen vil utspille seg annerledes hos jenter (Folkehelseinstituttet, 2023).

På bakgrunn av ulikheten i hvordan diagnosen blir fanget opp, påpeker Zeiner (2004) at det har blitt reist kritikk i hvordan de samme kriteriene og symptomlistene blir brukt til utredning blant både gutter og jenter. Her stilles det spørsmål som om gutter med ADHD trenger større oppfølging enn jenter, og om jenters behov for hjelp rett og slett blir overskygget av lærere og foreldre (Zeiner, 2004, s. 115). Dette forklares med hvordan det vil avhenge av hvem som rapporterer inn saken det gjelder, og hvem som fyller ut kartleggingsskjemaene (Zeiner, 2004, s. 115). Zeiner (2004) begrunner dette med at forskningsresultater viser at det forekommer tilfeller der lærere både underrapporterer og overrapporterer tilfeller som gjelder jenter med ADHD-utfordringer (Zeiner, 2004, s. 115). Det er altså resultater som viser ulikt utfall og derfor er motstridende.

For å bekrefte det Zeiner forteller om forskjeller mellom kjønnene i sammenheng med ADHD, viser forskning gjennomført av Klefsjö et al (2021) at symptomene hos jenter i mindre grad blir tatt alvorlig i klasserommet. Dette blir begrunnet at jenter ofte ikke gjenkjennes i de «typiske» kjennetegnene for ADHD som gutter ofte har (Klefsjö et al, 2021, s. 304). Dette fører til at diagnosen blir oppdaget i en senere alder, som kan ses i sammenheng med hvordan diagnosen ofte vil være vanskeligere å fange opp hos jentene. Resultatene fra denne forskningen viser i tillegg hvordan jenter med ADHD i større grad vil ha emosjonelle utfordringer enn gutter med ADHD (Klefsjö et al, 2021, s. 304). Dette forklarer Klefsjö et al (2021) med at jenter sine typiske kjennetegn for ADHD vil vise seg i angst, depresjon og lav selvtillit (Klefsjö et al, 2021, s. 304). Denne forskningen baserer seg på en kohort av barne- og ungdomspsykiatriske pasienter der journalene fra 50 gutter og 50 jenter under 18 år med diagnosen ADHD var brukt som forskningsmateriale (Klefsjö et al, 2021, s. 301).

### **3. Tidligere forskning**

#### **3.1 Artikkel 1: Strategier i klasserommet**

I 2021 gjennomførte Gaastra et al forskning som baserer seg på læreres bruk av «classroom management strategies», også forkortet til «CMS». Selve bakgrunnen for forskningen blir forklart med at det ligger en rekke forskningsartikler som baserer seg på strategier og hjelp i hvordan man kan håndtere barn med ADHD. Likevel finnes det lite forskning på hvordan strategier i klasserommet fungerer i praksis blant lærere (Gaastra et al, 2021, s. 1) Totalt deltok 140 lærere. Det er viktig å poengtere at denne forskningsartikkelen baserer seg på informasjon fra både barneskole- og ungdomsskolelærere. (Gaastra et al, 2021, s. 5).

Resultatet av forskningen viste at lærere i stor grad opplevde barrierer for å kunne bruke ulike strategier i klasserommet. Nesten halvparten av alle lærerne som deltok i studie uttrykte misnøye med klasseromssituasjonen, og at arbeidsforholdene var et problem. Klassestørrelser, klassesammensetning der det var flere elever med nedsatt funksjonsevne i tillegg til mangel på ble pekt på som de største utfordringene (Gaastra et al, 2021, s. 14). Videre oppga en femtedel av lærerne at de plukker ut spesifikke strategier i klasserommet som de ser på som relevante og hjelpsomme til de elevene de har ansvar for. 12,1 % av lærerne forklarte at de ikke hadde noe forhold til strategier i klasserommet, og derfor manglet kunnskap til hvordan de kunne tilrettelegge for elever med ADHD. 7,9% fortalte at de brukte strategier som samsvarte med deres egen personlighet og overbevisning. 5,7 % mente at elever med ADHD ikke skulle ha noen «spesiell behandling» hvor å ha egne strategier for disse elevene ville være urettferdig på bekostning av de andre elevene i klassen. Til slutt forklarte 2,9 % av lærerne at de gjennomførte rutinen de alltid gjorde, og derfor glemte helt å bruke eller tenke på strategier de kunne bruke for å hjelpe elevene med ADHD (Gaastra et al, 2021, s. 14).

Studien viser at lærerne som deltok hadde en ulik forståelse av hvordan strategier for elever med ADHD skulle praktiseres i klasserommet. Dette var alt fra god forståelse, til hvordan tilrettelegging i klasserommet kan forkomme, til liten kunnskap og ingen form for klasseromsstrategier (Gaastra et al, 2021, s. 14). Gaastra et al (2021) påpeker at typen strategier som brukes av lærerne først og fremst vil være strategier de kan fra før av eller har god kunnskap rundt. Strategier som i større grad vil være individualisert kan for eksempel være konsekvens-basert og selvkontroll-basert som i mindre grad er tatt i bruk (Gaastra et al, 2021, s. 19-20).

Ett av temaene for forskningen var hva som ville hjelpe lærerne til å håndtere elevene med ADHD i klasserommet. Her kommer det fram at lærerne indikerte klassestørrelser som har færre elever med funksjonsnedsettelse i hver klasse som en avgjørende forskjell. Her fremheves det å ha en assistent til å støtte læreren i situasjoner det er behov, i tillegg å ha mer

tid i disposisjon ville hjulpet til å håndtere elevene med ADHD i klasserommet (Gaastra et al, 2021, s. 18). Studien gjennomført av Gaastra et al (2021) konkluderer videre med at lærere fra barneskolen vil være bedre til å tilrettelegge og finne strategier som passer de elevene med ADHD. Studien viser derimot at lærere på ungdomsskolen i mindre grad tilpasser praktiseringen i klasserommet til tross for at ADHD symptomene ofte varer gjennom ungdomsårene (Gaastra et al, 2021, s. 19-20). Altså vil tilretteleggingen for elever med ADHD avta etter hvert som de blir eldre.

### 3.2 Artikkel 2: Håndtering av ADHD i klasserommet

Forskningen gjennomført av Thyge Tegtmejer tar for seg lærere sine tiltak for å håndtere ADHD i klasserommet. Tegtmejer (2019) forklarer hvordan forskningen han har gjennomført utforsker de ulike interaksjonene i klasserommet fra et sosiokulturelt perspektiv. Altså at læring og identitet henger sammen med forholdet individet har med miljøet og samfunnet den er en del av (Tegtmejer, 2019, s. 240). Forskingen tar for seg totalt 191 lærere som har opplevelser med ADHD-relatert atferd i klasserommet. (Tegtmejer, 2019. 244). Tegtmejer (2019) påpeker at dette studiet gjør seg unikt i den form av at det undersøker hvordan strategiene kan sees på som noe forankret innenfor interaksjonskonteksten på hele klassen istedenfor å fokusere på den enkelte læreren og eleven (Tegtmejer, 2019, s. 251-252). Videre viser resultatene fra dette studiet at «her-og-nå» interaksjonskonteksten der en forstyrrelse oppstår vil spille en avgjørende rolle for hvilken strategi lærere tar i bruk (Tegtmejer, 2019, s. 251-252). Med dette menes at læreren tilrettelegger ut ifra hvordan situasjon man står ovenfor.

Den mest nevnte strategien som totalt 64 av lærerne fremhevet var struktur og klarhet. 34 av lærerne påpekte hvordan det å ignorere og gjøre eleven usynlig som viktig. 10 av lærerne trakk fram støtten og den aktive deltagelsen fra lærerens side som avgjørende. 17 av lærerne så ekstra tid og oppmerksomhet blant elever som essensielt. 11 av lærerne påpeker skjerming og andre ressurser og avtaler som viktig, mens de 55 gjenværende lærerne mente at det å gjenta beskjeder og fysisk kontakt med elevene de gjelder ville kunne utgjøre en forskjell (Tegtmejer, 2019, s. 244). Totalt sett viser dette studiet de ulike måtene lærere arbeider for å løse dilemmaet rundt hvordan man kan tilrettelegge i klassen på en best mulig måte. Altså kan man se hvordan kunsten i å balansere klasserommet vil være svært ulik fra lærerens side, men ikke minst være svært mangfoldig og komplekst (Tegtmejer, 2019, s. 252).

### 3.3 Artikkel 3: ADHD og konsentrasjon

I henhold til konsentrasjonen hos barna med ADHD, har Tufvesson & Tufvesson (2009) utarbeidet en studie som tar for seg hvordan ulike miljøfaktorer vil ha en innflytelse på konsentrasjonsevnen til sårbare barn som i utgangspunktet har utfordringer knyttet til konsentrasjonsvansker (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 47). Her har forskningen som formål å finne ut hva som skaper utfordringer rundt de miljømessige faktorene funnet i skolen hos barn i alderen 7-12 år. Målet vil være å finne ut hva i skolen som skaper utfordringer når det kommer til hvordan selve skolen er utformet og bygget opp, og hvordan skolen kan utformes på en måte som tar hensyn til elevene med konsentrasjonsvansker. (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 48).

Resultatet av denne forskningen viser at fysiske, sosiale og individuelle miljøfaktorer vil ha en påvirkning, og derfor vil hindre barna i å opprettholde konsentrasjonen i lærings situasjoner. Det blir trukket fram fysiske faktorer som støy i bakgrunn, lyskvalitet og utformingen av klasserommet var punkter som påvirket konsentrasjonen (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 53). De sosiale miljøfaktorene som påvirket barn, var viktigheten av å ha en pedagogisk atmosfære i læringsrommet. Dette handler om hvilke metoder som læreren tok i bruk. I tillegg blir viktigheten av å ha tilstrekkelig med ansvarspersoner tilgjengelig trukket fram som en avgjørende faktor for funksjonsevnen til de elevene med ekstra behov for oppfølging av konsentrasjonen (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 53). Til slutt påpeker Tufvesson & Tufvesson (2009) at de individuelle utfordringene vil ha stor påvirkning på hvordan konsentrasjonsevnen vil fungere i læringsrommet. Her vil det være stor variasjon fra elev til elev hvor de individuelle forutsetningene vil avgjøre i hvor stor grad konsentrasjonen fungerer i praksis (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 53).

Avslutningsvis legger studiet frem det ideelle rommet for læring til de ulike diagnosene forskningen tar for seg. Her blir det lagt frem en egen del rundt læringsrommet for barn med ADHD, som vil være relevant i henhold til min egen forskning (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 57). Her beskrives det at læringsrommet beregnet for barn med ADHD burde ha færrest mulig dører og vinduer, da dette er urommenter som vil påvirke evnen til å konsentrere seg (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 57). Videre påpeker Tufvesson & Tufvesson (2009) at spesielt arenaer der det er mange mennesker og mye bakgrunnsstøy viser seg å ha en negativ påvirkning rundt konsentrasjonen til elever med ADHD (Tufvesson &

Tufvesson, 2009, s. 57). På den andre siden viste det seg at arbeid i mindre grupper hadde en positiv effekt på konsentrasjonen. Det å kunne ha en «egen plass» i klasserommet der eleven følte seg komfortabel og en-til-en læring vil også ha en positiv effekt på konsentrasjonsevnen (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 57).

### 3.4 Artikkel 4: Selvregulering og emosjoner i sammenheng med atferdsvansker

I den siste forskningsartikkelen til masteroppgaven har jeg valgt å se nærmere på hvordan selvkontrollen til barna med ADHD fungerer. Artikkelen jeg har valgt å bruke er en undersøkelse rundt virkningen av selvregulering og emosjoner knyttet til atferdsproblemer hos barn med ADHD (Crundwell, 2005, s. 62). Selve forskningen omhandler opplevelsene til 32 mødre med gutter som har ADHD i alderen mellom 6 og 11 år. Mødrene til guttene var fra alderen 25 år til 65 år, hvor medianalderen var 38 år. Her er det viktig å poengtere at diagnosen som har blitt satt på guttene med ADHD har enten vært en kombinert type- eller overveiende hyperaktiv-impulsivtype av ADHD (Crundwell, 2005, s. 62).

Ett av punktene denne forskningen tar for seg er å analysere hypotesen om at lavere nivåer av selvregulering og høyere nivåer av emosjonalitet vil kunne være relatert til atferdsproblemer (Crundwell, 2005, s. 68). Her indikerer resultatet av studiet at barn som hadde mer selvkontroll hadde en mindre sannsynlighet til å vise atferdsproblemer. Videre viste forskningen at høyere nivåer av sinne og frustrasjon var assosiert med en større grad av problematferd (Crundwell, 2005, s. 68). Crundwell (2005) forklarer at det innsamlede materiale viser til hvordan ettersom alvorlighetsgraden av hyperaktiv-impulsiv atferd økte hos barna med ADHD, avtok også deres selvregulering (Crundwell, 2005, s. 69-70).

I diskusjonsdelen av denne forskningsartikkelen konkluderes det med at barn med ADHD i utgangpunktet allerede har en større sannsynlighet for å ha atferdsvansker som en følge av lidelsens underliggende mangler. Her vil en dårlig selvregulering og negativ emosjonalitet vise seg å forsterke atferdsvanskene til barna med ADHD (Crundwell, 2005, s. 69-70). Det kommer også fram at et mønster av vansker rundt selvregulering, atferds hemming og høyere nivåer av negativ emosjonalitet blant barn med ADHD vil kunne assosieres med økte atferdsvansker i sosiale sammenhenger (Crundwell, 2005, s. 71). Dette vil henge i tråd med at

disse barna mest sannsynlig vil oppleve vanskeligheter i skolemiljøer og ha utfordringer med jevnaldrende og konflikter med foreldre (Crundwell, 2005, s. 71). Denne studien vil derfor kunne oppsummeres ved at de sosiale problemene og atferdsproblemene til gutter med ADHD vil kunne relateres til problemer med selvregulering og deres følelsesmessige nivå. Dette vil sette guttene i en betydelig risiko for utfordrende atferd og sosiale vanskeligheter (Crundwell, 2005, s. 72). Crundwell (2005) påpeker at studiet han har gjennomført begrenser muligheten til å generalisere funnene mot alle barn med ADHD på bakgrunn av at denne forskningen kun tar for seg gutter med ADHD.

### 3.5 Oppsummering

Hensikten med innholdet jeg har lagt frem i oppgaven til nå vil være å skape en bred ramme og forståelse i hva diagnosen ADHD handler om. Her er formålet at forklaringen av diagnosen ADHD skal fungere som en grunnstein, hvor det videre har vært relevante underkapitler som videre vil bygge opp forståelsen og kunnskapen i hva ADHD innebærer. Temaene utbredelsen av ADHD i Norge, ulikheter i fylker, bruken av medisin og gutter og jenter med ADHD har som hensikt å ha en rød tråd mellom seg der de bygger på hverandre. Videre har jeg brukt fire ulike forskningsartikler som jeg har valgt å ta med for å få frem essensen i problemstillingene. Dette er da to forskningsartikler som tar for seg læreres opplevelser og strategier i klasserommet for å håndtere ulike utfordringer rundt barn med ADHD. Videre utforsker artikkel tre og fire begrepene konsentrasjon og selvkontroll i tråd med diagnosen ADHD, hvor det har blitt undersøkt perspektiver og forklaringer på hvordan disse begrepene fungerer i samsvar med barn som har ADHD.

## 4. Teoretiske perspektiv

Under dette kapitlet skal jeg ta for meg de ulike perspektivene jeg finner relevante i samsvar med problemstillingen jeg skal belyse. Her skal jeg først og fremst forklare hvordan det sosiokulturelle perspektivet vil stå som et overordnet perspektiv til resten av innholdet i dette kapitlet. Jeg vil forklare begrepene konsentrasjon og selvkontroll, hvor jeg vil bruke Lev Vygotsky sin utviklingsteori og den proksimale utviklingssone, i tillegg til Frederick

Baumeister og Kathleen D. Vhos sitt syn på selvkontroll som en forklaring på disse begrepene. Jeg ser det som en fordel å bruke Vygotsky sin teori, der man kan se hvordan barnet fungerer på et praktisk plan, mens gjennom Baumeister og Vhos vil man få en forståelse av det biologiske med tanke på hvordan hjernen til barnet fungerer i henhold til selvkontroll. Her undersøker Vygotsky sammenhengen mellom læringsutvikling der den proksimale sone for utvikling fungerer som en modell på hvordan barn utvikles. Baumesiter og Vhos vil på den andre siden se på sammenhengen i hvordan energien i kroppen påvirkes av gjentatte anstrengelser i mennesket. Det er viktig å poengtere hvordan Vygotsky sine teorier vil kunne anses som «gamle», men jeg har valgt å bruke Vygotsky da jeg fortsatt mener det finner sin relevans i dagens læringsarenaer. Ved å bruke disse teoretikerne vil jeg legge et grunnlag for en diskusjon der perspektivene kan settes opp imot hverandre, og ses i sammenheng for å styrke diskusjonen i drøftingsdelen som kommer senere i masteroppgaven. Det er viktig å påpeke at selvkontroll i denne oppgaven ikke handler om Zimmermann sin teori rundt selvregulert læring, da dette vil være normalt å forveksle.

#### 4.1 Det sosiokulturelle perspektivet

Gjennom masteroppgaven vil det sosiokulturelle perspektivet fungere som en rød tråd, hvor innholdet vil kunne ses i lys av det sosiokulturelle perspektivet. Her kommer jeg blant annet til å bruke Lev vygotsky, som ikke skriver noe eksplisitt om det sosiokulturelle perspektivet, men hvor det gjennom hans tankegang fungerer som det sentrale perspektivet. Her har jeg valgt å bruke «den proksimale utviklingszone» og utviklingsteorien til Vygotsky til å støtte opp under det sosiokulturelle perspektivet. Roger Säljö (2001) forklarer at dette perspektivet omhandler hvordan mennesker lærer, og under hvilke vilkår man kan utvikle kompetanser og ferdigheter av ulike slag. Dette kan like gjerne være intellektuelle så vel som manuelle (Säljö, 2001, s. 11). Videre påpeker Säljö (2001) at det sosiokulturelle perspektivet baserer seg på hvordan mennesker skaffer seg kunnskap og dermed formes av den deltagelsen man har i kulturelle aktiviteter. Her vil for eksempel måten man tar i bruk de ulike redskapene som kulturen stiller til disposisjon være avgjørende (Säljö, 2001, s. 18). Videre vil derfor et av utgangspunktene for sosiokulturell læring basere seg på tenking og handling. Dette er med tanke på at man interesserer seg for hvordan både individer og grupper tilegner seg og bruker



fysiske og kognitive ressurser, som videre kan ses på som en av flere definisjoner på en sosiokulturell måte å tenke på (Säljö, 2001, s. 18).

Säljö (2001) trekker fram hvordan et sosiokulturelt perspektiv kan forklares med termene «redskap» eller «verktøy». Med bruken av begrepene redskap og verktøy menes de ressursene, både språklige, intellektuelle og fysiske som vi har tilgang til. Disse ressursene er hva som bli brukt til å forstå den omverden vi lever i og hvordan vi handler i den. Videre forklarer han at «mange av de sosiokulturelle redskapene mennesket har utviklet for å håndtere hverdagen, har medført at vi forstår vår omverden og hvordan vi handler i den» (Säljö, 2001, s. 21). Med det sosiokulturelle perspektivet som utgangspunkt handler derfor problemet om hvordan vi lærer. Spørsmålet om hvordan vi tilegner oss ulike ressurser for å kunne tenke og utføre praktiske utføring er derfor en del av vår kultur og våre omgivelser (Säljö, 2001, s. 21).

Det sosiokulturelle perspektivet er som nevnt knyttet tett opp imot begrepet «læring». I denne sammenhengen vil det være relevant å se på hvordan dette perspektivet brukes i sammenheng med skolen. Her skriver Säljö (2001) om det sosiokulturelle perspektivet, og hvordan det er vanlig å sette det i lys av undervisning og kunnskapsoverføring. Når dette er fokusområdet, vil hensikten i skolen og utdanning handle om at aktivitetene alltid vil ha utgangspunkt i antagelser og ideer og hvordan læring foregår (Säljö, 2001, s. 48). Det forklares med at aktivitetene handler om forestillingen i hvordan en skal kommunisere for at mennesket skal kunne tilegne seg innsikter og ferdigheter (Säljö, 2001, s. 48).

Til slutt blir det fremhevet at det ofte vil være et samspill mellom vitenskapelige teorier om læring, utvikling og undervisning i sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet. Disse fenomenene omhandler ideer, oppdagelser og perspektiver som blir lansert av forskere og dermed gradvis blir innarbeidet som en del av vår hverdag og tankegang (Säljö, 2001, s. 48). I dette kapitlet av masteroppgaven skal jeg videre ta for meg noen av ideene, oppdagelsene og perspektivene jeg finner relevant å bruke til problemstillingen jeg har valgt. Her vil det sosiokulturelle hele veien fungere som er rød tråd hvor bruken av ressurser og verktøy for å skaffe seg kompetanse og utvikling i læringen stå sentralt.

Hvordan jeg som forsker vil ha nytte av det sosiokulturelle perspektivet vil handle om hvordan barna med ADHD tilegner seg kunnskap, men også hvordan man i rollen som lærer tilrettelegger for at kunnskapsutviklingen forekommer. Her vil begrepet «læring» stå sentralt, hvor det spesielt i «presentasjon og kategori og funn» delen av oppgaven vil fremheves

hvordan opplevelsen til barneskolelærerne er. Dette vil gjelde de ulike redskapene, verktøyene, ressursene som har blitt nevnt i dette kapitlet. Dette gjelder både språklige, intellektuelle og fysiske læringsmetodene.

## 4.2 Vygotskys utviklingsteori og den proksimale utviklingszone

I tråd med det sosiokulturelle perspektivet, har jeg valgt å undersøke Lev Vygotsky sin utviklingsteori og hvordan modellen «The zone of proximal development» (ZPD). Denne modellen er også kjent som «sone for nærmeste utvikling», hvor den stiller seg relevant til å skape et teoretisk grunnlag rundt problemstillingene. Her vil både den proksimale utviklingssonen og utviklingsteorien til Vygotsky stille seg relevant i et sosiokulturelt perspektiv, hvor målet vil være å legge til grunnlag en bedre forståelse av hva Vygotsky forteller gjennom sitt arbeid rettet mot pedagogikken. Hvordan dette arbeidet stiller seg relevant til min valgte problemstilling vil derfor være tema videre under denne delen av masteroppgaven.

Først og fremst kan vi se hvordan Vygotsky sin utviklingsteori har grunnsteinen sin rundt det dialektiske forholdet mellom mennesker og kultur, som videre handler om utvikling på individplan og samfunnsplan (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 124). Her baserer Vygotskys forståelse av mennesket seg rundt den utviklingen som er en del av den sosiohistoriske prosessen som ikke bare fokuserer på individet i seg selv, men også individet i en kulturell kontekst (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 124). Hva som gjør Vygotsky sin teori unik ligger i hvordan han mener at barnet må forstås som et sosialt og kollektivt vesen allerede fra fødsel. Her er det barnets samhandling med omgivelsene rundt som en del av et kollektivt og kulturelt fellesskap som vil skape muligheter for utviklingen som individ (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 124). Bråten & Thurmann-Moe (2008) påpeker likevel at utviklingen rundt mentale prosesser ikke skal være uavhengig av miljøet og den samfunnsmessige konteksten barnet befinner seg i, men istedenfor som en del av den sosiokulturelle utviklingen (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 124).

For å kunne forklare «sone for nærmeste utvikling» vil det ifølge Vygotsky (1978) være essensielt å dele teorien inn i to utviklingsnivåer. Her vil det første fasen tar for seg utviklingsnivået til barnets mentale funksjoner basert på fullførte utviklingsyklususer (Vygotsky, 1978, s. 85). Her fremhever Vygotsky (1978) at det er svært vanlig å bruke det daværende utviklingsnivået når man skal gjennomføre tester som avgjør et barns mentale

alder. Her er det nesten bestandig hva barnet er i stand til å gjennomføre på egenhånd som blir vektlagt når man skal finne indikatorer på mentale evner. Dette er basert på oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, hvor omfanget blir bedømt etter hvordan dem løser dette på egenhånd. Videre påpeker Vygotsky (1978) det å tilby ledende spørsmål eller hjelpe barnet i gang oppgaven som blir gjennomført, ikke vil regnes som en indikator på barnets mentale utvikling. Dette er på grunnlag av at barnet da ikke løser oppgaven alene, og derfor ikke kan regnes som en selvstendig løsning. Essensen i hva Vygotsky (1978) forteller ligger i hvordan fokuset har vært fraværende i tankegangen om at det barn kan gjøre ved hjelp fra andre kan ha en påvirkning på den mentale utviklingen. Dette er sammenlignet med hva de er i stand til å gjøre på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 85).

Vygotsky (1978) viser til at barn med samme mentale utviklingsnivå lærte i ulik grad under den samme lærerens veiledning. Bakgrunnen for dette ligger i hvordan de ulike barna hadde en mental alder som var på forskjellige nivåer. Hvis man ta utgangspunkt i to barn med lik alder «på papiret», men har en ulik mental alder som for eksempel kan være ni og tolv år, vil disse tre årene forskjell utgjøre sonen for proksimal utvikling (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Her vil altså utbyttet være ulikt på de to elevene til tross for at de i utgangspunktet skulle være på samme mentale utviklingsnivå. Den mentale alderen var med andre ord ulik. Dette er avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som blir definert av evnen til å gjennomføre selvstendig problemløsning og nivået for potensiell utvikling. Dette blir bestemt gjennom oppgaveutføring og problemløsning under veiledning fra voksne eller i samarbeid med jevnaldrende som har et «høyere nivå» (Vygotsky, 1978, s. 86).

Det blir poengtert at det er viktig å ta til betraktning at barns utviklingsnivå blir definert av funksjoner som allerede har modnet hos den enkelte. Derfor blir sonen for proksimal utvikling definert av de ulike funksjonene som ikke har modnet, men som er i ferd med å modnes. Her bruker Vygotsky begrepet «embryonal tilstand» som betyr at utviklingen er i ferd med å forekomme. (Vygotsky, 1978, s. 86). Som en definisjon på dette bruker han ordene: «The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively» (Vygotsky, 1978, s. 86-87).

Dette forklarer Vygotsky (1978) med hvordan sonen for proksimal utvikling har som hensikt å gi pedagoger og psykologer et verktøy som gir forståelse rundt det indre utviklingsløpet i den konteksten det gjelder (Vygotsky, 1978, s. 87). Her trekkes denne «metoden» fram som et hjelpemiddel hvor man vil både ta hensyn til syklusene og modningsprosessene som allerede

er fullført, men også de prosessene som for øyeblikket er under en tilstand av dannelse hvordan man er i ferd med å modnes og utvikles. Sonen for proksimal utvikling åpner derfor muligheten for å avgrense barnets utviklingstilstand, hvor man tillater ikke bare hva som allerede har blitt oppnådd i utviklingen, men også det som er i ferd med å modnes hos barnet. Dette vil altså være den «embryonale tilstanden» som ble nevnt tidligere (Vygotsky, 1978, s. 86-87). Ved å videre se tilbake på de to barna som ble omtalt i avsnittet ovenfor, blir det videre påpekt at tilstanden til barnets mentale utvikling bare kan defineres ved å klargjøre de to ulike nivåene. Dette vil altså være det faktiske utviklingsnivået og sonen for proksimal utvikling (Vygotsky, 1978, s. 87).

For å understreke hvordan den proksimale utviklingssonen fungerer, henviser Vygotsky til Forskeren Dorothea McCarthy og hennes studie på utvikling av barn i ung alder. Vygotsky (1978) velger å bruke denne studien for å vise hvordan sonen for proksimal utvikling for barnet i dag, vil være den faktiske utviklingen hos barnet i morgen. Med dette menes hva barnet vil være i stand til å gjøre med hjelp av andre i dag, vil det være i stand til å gjøre med hjelp av andre i morgen (Vygotsky, 1978, s. 87). I selve studien til Dorothea McCarthy (1932) forteller hun hvordan funksjonene blant deltagerne i aldersgruppen tre til fem år ble delt opp i to ulike grupperinger. Dette er de som allerede mestrer den gitte oppgaven og de som mestrer oppgaven med veiledning og hjelp fra andre (McCarthy, 1932, s. 198). Ved å rette blikket mot den siste gruppen barn, viste studiet at det barna i en alder av tre til fem år trengte hjelp til, greide de selvstendig i en alder av fem til sju år (McCarthy, 1932, s. 198). Her var altså var den mentale utviklingsalderen høyere enn hva den faktiske alderen til disse barna er.

Vygotsky (1978) påpeker at i aldersgruppen fem til sju år ville man ha definert at barna var fem år hvis man kun baserer alderen på funksjoner som har modnet i individet, altså fullført utvikling. Hvis man derfra ser på mulighetene og funksjonene i hvordan barnet kan utvikle seg, kan man anslå utviklingen hos barnet i alderen mellom fem og sju år. Her vil den mentale alderen mest sannsynlig vil være høyere hos de barna med en stor utvikling. Dette er betinget med at barnet opprettholder de samme utviklingsforholdene som tidligere (Vygotsky, 1978, s. 87). Her forklarer Vygotsky (1978) at mulighetene rundt proksimal utvikling kan brukes som et verktøy der det settes i gang en prosess for mental utvikling i ulike utdanningsproblemer (Vygotsky, 1978, s. 87).

Et interessant punkt Vygotsky (1978) nevner er hvordan forståelsen til den proksimale utviklingssonen handler om en evaluering av å etterligne andre i læringsprosessen. Her blir det fremhevet at en person kun kan imitere det som er innenfor den enkelte personen sitt

utviklingsnivå. Det blir brukt et eksempel om hvordan et barn med utfordringer innenfor matematikk kan forstå problemet øyeblikkelig ved at læreren forklarer på tavlen. Hvis læreren derimot løste et matematisk problem som har et mer krevende utgangspunkt, ville barnet ikke kunne forstå forklaringen uavhengig av hvor mange ganger læreren hadde forsøkt å forklare løsningen (Vygotsky, 1978, s. 87-88).

Her blir forskeren Kohler (1924) sitt arbeid med hvordan aper er i stand til grafisk tenking fremhevet. Hovedspørsmålet i dette arbeidet var om dyr klarte å løse problemer alene, eller om de kun var i stand til å fullføre oppgaver de allerede hadde gjennomført tidligere. Dette kunne for eksempel foregå ved at apen kunne se et menneske bruke en pinne, hvor apen etterlignet det som ble gjort av mennesket (Köhler, 1931, s. 185-224). Her fant Köhler (1924) ut at aper kunne bruke etterligning til å løse ulike problemer som det de kunne utføre alene fra før av (Köhler, 1931, s. 185-224). Vygotsky (1978) velger å bruke denne forskningen som et eksempel for å vise at den ikke tar høyde for hvordan aper ikke har et intellekt som kan utvikles, og derfor ikke har noen sone for proksimal utvikling. Dette er på bakgrunn av hvordan apen kan lære gjennom å trene de mentale og mekaniske ferdighetene, men ikke kan tilegne seg intelligens. Dette begrunnes med hvordan dyr ikke er i stand til å lære ut fra et menneskelig standpunkt. Her blir menneskelig læring definert som en forutsetning der en spesifikk sosial natur og en prosess. Dette vil være med tanke på hvordan barnet vokser inn i det intellektuelle livet og det miljøet menneskene rundt er en del av (Vygotsky, 1978, s. 88).

Avslutningsvis fremhever Vygotsky (1978) nyttigheten i hvordan barn kan bruke etterligning. Dette gjelder med tanke på hvordan man kan bruke etterligning til sin fordel utover hva de selv tror de er i stand til. Det å bruke etterligning i praksis vil føre til at barnet kan gjennomføre kollektiv aktiviteter i veiledning av medelever eller voksne. Her blir det påpekt hvordan den «gode læringen» er den som skjer i forkant av selve utviklingen hos individet (Vygotsky, 1978, s. 89). Vygotsky (1978) forklarer dette med hvordan utviklingsprosesser og læringsprosesser i utgangspunktet ikke forekommer samtidig. Dette beskrives med at utviklingsprosessen henger etter læringsprosessen, som videre resulterer i selve sonen for proksimal utvikling. Det blir forklart hvordan man vanligvis ville sett på utviklingsprosessen som fullført i det barnet mestrer en oppgave (Vygotsky, 1978, s. 90). Her påpeker Vygotsky (1978) hvordan han mener utviklingsprosessen istedenfor bare så vidt har begynt. Til slutt blir det forklart at alle skolefag vil ha sin egen spesifikke relasjon til barnets utviklingsløp. Dette gjelder hvilket trinn barnet går på, i tillegg til hvilket fag barnet undervises i (Vygotsky, 1978, s. 91). Videre vil utviklingen hos barnet sjeldent følge læringen skolen gir på en parallell

måte. Dette er noe som i virkeligheten vil være svært komplekse og dynamiske relasjoner mellom utviklings- og læringsprosessene som ikke kan defineres av en formel (Vygotsky, 1978, s. 91). Her vil det hele tiden forkomme utvikling, hvor den proksimale utviklingssonen underveis må tilpasses den konteksten det gjelder.

Som en oppsummering på den proksimale utviklingssone blir det forklart hvordan barnets kompetanse må forstås ut ifra to ulike synsvinkler. Her vil det på den ene siden handle om den konsekvensen av de kognitive prosessene barnet allerede har tilegnet seg i livet, mens på den andre siden kan man ved å ha en relasjon til noen andre kunne opparbeide og utvikle det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 125). Det potensielle utviklingsnivået blir forklart med hvordan dette er et nivå som enten vil være innenfor rekkevidde for barnet, eller som det under gitte omstendigheter vil kunne være mulig å oppnå. Det er nettopp her samarbeidet med andre mennesker vil gjøre selve forskjellen (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 125). Ved at barnet samarbeider med voksne eller mer kompetente barn, vil det kunne bidra til prestasjoner utover hva man ville vært i stand til å gjennomføre på egenhånd. Det er nettopp her det kommer fram at det ikke er samarbeidet i den betydningen av den aktuelle situasjonen som er det aller viktigste, men i stedet det potensialet som ligger til grunn for videre læring og utvikling i samarbeid med andre (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 125). Dette forklares med at samhandlingen som skjer ikke bare handler om å få hjelp fra andre, men at det er viktigere å ha fokus på den læringen som forkommer gjennom selve samhandlingen. Ved å samhandle eller samarbeide med andre mennesker vil derfor barnet kunne veiledes mot et høyere trinn i sin egen utviklingsprosess (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 125).

### 4.3 Begrepet tilrettelegging

Som en sentral del av problemstillingen vil begrepet tilrettelegging være viktig å avklare. Dette er for å kunne skape en forståelse av hva som ligger i grunn for hva tilrettelegging vil bety i ulike kontekster det finner sin relevans. Tuntland (2023) forklarer tilrettelegging med det å måtte endre krav og rammebetingelser for individet det gjelder for at man skal kunne mestre aktiviteten det gjelder. Her har tilrettelegging den hensikt å fungere som et tiltak der det blir enklere å gjennomføre aktiviteter (Tuntland, 2023, s. 137). Videre påpeker Tuntland (2023) at begrepet tilrettelegging vil kunne handle om tiltak som for eksempel kan være økt

tilgjengelighet eller høyere sikkerhet. Det vil være viktig å fremheve hvordan å gjøre en liten som mulig endring om det enten gjelder i en aktivitet, eller som en del av miljøet vil være et viktig prinsipp innenfor den fysiske tilretteleggingen (Tuntland, 2023, s. 137). Bakgrunnen for dette vil være at en aktivitetens mening vil ligge nært knyttet til utførelsen og omgivelsene. En overdrevet bruk av tilrettelegging vil kunne føre til at situasjonen oppfattes som unaturlig for personen det gjelder. Dette vil kunne føre til motsetninger blant den eller de det omhandler (Tuntland, 2023, s. 137). Å finne en balanse som fungerer i den settingen det gjelder vil derfor være essensielt.

I tråd med hva Tuntland forteller, påpekes det i ADHD Norge sin guide om «Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen» hvordan ulike tiltak vil være nødvendig for å skape en arena for tilrettelegging (ADHD Norge, 2012, s. 19). Her er målet at pedagogiske tiltak skal skape et likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæringsmål. Det trekkes fram hvordan det å kjenne enkeltelevenes individuelle behov vil være helt avgjørende for å kunne iverksette tiltak (ADHD Norge, 2012, s. 19). I henhold til tilrettelegging for barn som har ADHD, trekker ADHD Norge (2012) fram ulike nøkkelbegrep som et viktig å ta hensyn til. Dette vil først og fremst være struktur og forutsigbarhet. Som underkategorier for disse to begrepene trekkes fram situasjoner rundt klasserommet, friminuttet, lekser, samarbeid med hjemmet og hjelpemidler som knutepunkter hvor det må tas ekstra hensyn til tilrettelegging (ADHD Norge, 2012, s. 19-26).

For å forstå begrepet tilrettelegging er det vanlig å dele det opp i to ulike hoveddeler. Her trekker Tuntland (2023) fram den generelle- og den individuelle tilretteleggingen fram som to hovedområder. Den generelle tilretteleggingen tar sikte på å legge til rette for flest mulig personer på en gang. Dette ses ofte i lys av mennesker med nedsatte funksjonsevner, hvor begrepet «universal utforming» dukker opp. Dette betyr at miljøet tar hensyn til alle mennesker uavhengig av funksjonsnedsettelse og andre utfordringer (Tuntland, 2023, s. 138). Tuntland (2023) argumenterer med at den universelle utformingen ikke vil kunne løse alle individuelle behov, som betyr at man i mange situasjoner vil være avhengig av den individuelle tilretteleggingen (Tuntland, 2023, s. 138). Her blir det forklart at denne måten å tilrettelegge på har som mål å imøtekomme de individuelle tilretteleggingsbehovene som kan oppstå. Dette er hvis en person som har egne behov ikke får dette innfridd av den generelle tilretteleggingen som allerede finnes i det samfunnet man er en del av (Tuntland, 2023, s. 138). Som en huskeregel innenfor den individuelle tilretteleggingen fremhever Tuntland (2023) risikoen ved for mye tilrettelegging. Dette kan føre til at miljøet blir for lite

utfordrende, og derfor vil kunne føre til at individet får en forsinket læring og utvikling (Tuntland, 2023, s. 138).

Det blir forklart hvordan det er vanlig å dele inn i tre ulike intervensjonsstrategier når man skal utføre tilretteleggingen ovenfor individet. Dette deles gjerne inn i:

- Endring av arbeidsteknikk
- Tilpasning av aktivitetens gjenstander
- Endring av aktivitetens miljø

Når man skal endre aktivitetens arbeidsteknikk innebærer dette å imøtekomme de behovene personen det gjelder har. Dette praktiseres gjerne ved å enten forenkle aktiviteten som gjennomføres, eller å finne alternative arbeidsteknikker der man jobber på en ny måte når det gamle ikke fungerer lengre (Tuntland, 2023, s. 140-141). Videre vil tilpasning av aktivitetenes gjenstander innebære å bygge ut redskaper for å få et bedre «grep». Også her blir det påpekt hvordan små endringer vil kunne utgjøre store forskjeller. Som et eksempel forteller Tuntland (2023) om hvordan denne typen tilrettelegging som oftest ikke vil føre til drastiske endringer når det kommer til selve utføringen av ulike arbeidsoppgaver. Dette forklares med at kravene ved læring og øving ofte vil være mindre ved tilrettelegging av aktivitetens gjenstander. Dette vil være i forhold til bruken av alternative arbeidsteknikker til å utføre aktiviteten (Tuntland, 2023, s. 142). Til slutt vil endring av aktivitetens miljø innebære en forandring av arenaen aktiviteten utspiller seg på. Dette kan fungere som et hjelpemiddel der man ser individet vil dra nytte av forandringer for å fungere bedre enn hva det daværende miljøet gir (Tuntland, 2023, s. 149).

Som en avslutning på delen rundt tilrettelegging, forklarer Rønhovde (2018) at tilrettelegging i seg selv ikke har et innhold. Med dette menes at det hele tiden må relateres til noe. Som et eksempel på dette trekker Rønhovde (2018) frem at dette kan være tilrettelegging rundt spesialundervisning eller generelt tilrettelagt undervisning i skolen. Dette sier ikke noe om innholdet i selve tilretteleggingen, men angir hva formen for tilretteleggingen skal være. Her kan det med andre ord varieres eller tilpasses etter de behovene som gjelder den gitte situasjonen (Rønhovde, 2018, s. 174). Kartlegging, målformulering, analyse, iverksetting, evaluering, planlegging og justering trekkes fram som områder der det kan bli utgjort en forskjell i hvordan tilretteleggingen blir praktisert (Rønhovde, 2018, s. 174).



## 4.4 Begrepet konsentrasjon

For å skape en forståelse av begrepet konsentrasjon vil det være relevant å se dette fra et perspektiv rettet mot begrepet ADHD. Her stiller teorien til Lisbeth Iglum Rønhovde seg relevant der hun nettopp setter et søkelys på konsentrasjon i tråd med diagnosen ADHD. Rønhovde (2018) forklarer begrepet konsentrasjon med at det blir vanskelig å fokusere eller «stille skarpt» (Rønhovde, 2018, s. 177). Vanskene vil ofte føre til utfordringer med å skille hva som er viktig fra det som vil være uviktig. Dette forklares med problemer i å finne «knagger» til å henge ny informasjon eller kunnskap på. Her trekkes frem lagring av ulike kunnskaper der man i ettertid kan hente den opp igjen til bruk i nye sammenhenger. På denne måten opprettholder man oppmerksomheten over en lengre periode. Dette fastslår Rønhovde (2018) vil være typiske kjennetrekke på utfordringer knyttet til konsentrasjon (Rønhovde, 2018, s. 177).

I tillegg vil det i mange sammenhenger være vanlig å knytte utfordringer rundt konsentrasjon med hukommelsesvansker og vansker med å planlegge over lengre tidsperioder (Rønhovde, 2018, s. 178). Fra et standpunkt der et barn med ADHD skal klare seg i skolen hvor man har utføringsproblematikk og dårlig selvregulering, vil det ofte være krevende å mestre skolen. Dette forklarer Rønhovde (2018) med at skolen sin struktur og innhold vil på mange måter stå som en motsetning til konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker (Rønhovde, 2018, s. 178). Som en formulering på hvordan ADHD og konsentrasjon hanger sammen, henviser Rønhovde (2018) til forordet fra Barkley i DuPaul & Stoners bok som lyder følgende:

ADHD er en funksjonssvikt i utføring fremfor i ferdighet, mangelfull selvregulering fremfor manglende evner, det å ikke gjøre det du vet, fremfor å ikke vite hva du skal gjøre. Det er en redusert evne til å gjennomføre aktiviteter som er organisert over tid og mot fremtidige mål, snarere enn vansker med å forstå i øyeblikket hva disse aktivitetene går ut på. ADHD-elevne synes å ha mer eller mindre all nødvendig kunnskap for normal utføring av skolens aktiviteter (forutsatt at de ikke har ulike lærevansker i tillegg til sin ADHD). Det de ikke kan, er å benytte sine kunnskaper til å utføre oppgaver når den nødvendige aktiviteten må organiseres og utøves over et lengre tidsintervall og i et fremtidsrettet og målorientert perspektiv. (DuPaul & Stoner, 2003).

Her er altså evnen til både konsentrasjon og oppmerksomhet nærmest en forutsetning til alt det forskjellige som foregår i løpet av en skoledag (Rønhovde, 2018, s. 178). Med andre ord

fremstiller Rønhovde (2018) skolen som en arena der utfordringer rundt konsentrasjon kan være svært krevende, spesielt hvis barnet har en diagnose som ADHD.

## 4.5 Begrepet selvkontroll fra Baumeister og Vhos sitt perspektiv

Som en del av problemstillingen jeg har valgt å belyse står begrepet selvkontroll frem som et av de sentrale temaene. Under denne delen vil jeg derfor bruke sosialpsykologene Roy Frederick Baumeister og Kathleen D. Vhos sitt arbeid rundt selvkontroll. Hensikten med å bruke Baumeister og Vhos sitt perspektiv rundt selvkontroll, vil være å drøfte dette opp imot de resultatene jeg selv vil samle inn fra egen forskning. Det er viktig å påpeke hvordan Baumeister og Vhos snakker om selvkontroll ut ifra et generelt perspektiv, som handler om hvordan selvkontrollen fungerer på svært ulike måter. Her vil ikke alt stille seg relevant til problemstillingen min. Likevel vil denne teorien rundt selvkontroll kunne knyttets opp imot emosjonelle problemer, underprestering i skolen, manglende evne på å gjennomføre oppgaver og relasjonsutfordringer som gjør det relevant til bruk i denne masteroppgaven.

Først og fremst vil det være flere måter å omtale begrepet selvkontroll. Innenfor forskning er det vanlig å bruke begrepet selvregulering. Dette er på bakgrunn av at selvkontroll vil ligge som et underbegrep av selvregulering til tross for at mange velger å bruke begge begrepene om hverandre. (Baumeister et al., 2007, s. 351). Her blir selvregulering omtalt som de mentale prosessene som gjør det mulig å holde styr på impulser, følelser, tanker og prestasjoner (Baumeister & Tierney, 2013, s. 10). Videre blir selvkontroll omtalt som evnen til å forandre sin egen atferd på en måte som fører til at man nærmer seg et bestemt mål eller en ønsket atferd (Baumeister & Tierney, 2013, s. 10). Dette kan være evnen til å endre sine egne reaksjoner ved å bringe det i tråd med andre standarder som typisk vil være idealer, verdier, moral og sosiale forventninger. Dette er i tillegg til ønske om å få støtte i langsiktige mål (Baumeister et al., 2007, s. 351).

Med andre ord vil selvkontroll handle om enhver handling som individet retter mot seg selv med formål om å endre atferden, og på denne måten forandre utfallet av fremtidige hendelser. Dette forklares med hvordan selvkontroll ofte handler om valget mellom en «stor» belønning man vil få på lengre sikt, fremfor en mer umiddelbar belønning som er «mindre». (Vhos & Baumeister, 2016, s. 499). Baumeister & Vhos (2007) fremhever hvordan selvkontroll vil

gjøre det mulig å begrense eller overstyre en respons hvor man på denne måten gjør en annen respons mulig (Baumeister et al., 2007, s. 351). Dette vil være alt ettersom hvordan man klarer å styre selvkontrollen. Her blir ofte begrepet viljestyrke sammenlignet med selvkontroll. Baumeister & Tierney (2013) forklarer at viljestyrken hele tiden vil settes på kontinuerlig prøve for å oppnå umiddelbar tilfredsstillelse. Denne tilfredsstillelsen kan handle om alt fra det å spise godteri, til å unngå «kjedelige» oppgaver i klasserommet på skolen (Baumeister & Tierney, 2013, s. 10). Alt ettersom hvilke situasjoner man står ovenfor.

Fra et psykologisk syn vil det være vanlig å dele begrepet inn i to hovedårsaker. Her har vi det teoretiske nivået som omhandler forståelsen av begrepets natur og funksjoner, hvor fra et praktisk standpunkt vil handle om utfordringer knyttet til manglene evne på atferds- og impulsproblemer. Med andre ord har begrepet en rekke potensielle utfall på tvers av et bredt spekter av menneskelig atferd. Man kan si at i den ene enden er selvkontroll forbundet med noe positivt, hvor mennesket har god tilpasning og en forutsigbar atferd. I den andre enden er det forbundet med negative tendenser hvor plager og symptomer ofte forekommer (Baumeister et al., 2007, s. 351). Dette vil variere i stor grad alt ettersom hvor mye man mestrer det.

Som en forklaring på hvordan selvkontroll henger sammen fremhever Baumeister & Vhos (2007) teorien rundt energi. Her er ideen at selvkontroll blir påvirket av en begrenset energiresurs vi har i kroppen. Med dette menes hvordan selvkontrollen vil være sårbar ved gjentatte anstrengelser over en lengre periode, som kan sammenlignes med hvordan en muskel i kroppen vil være sliten ved anstrengelse over lang tid. Essensen vil være hvordan anstrengende selvregulering avhenger av en begrenset ressurs som blir tømt over enhver handling av selvkontroll. Dette vil føre til at påfølgende ytelser vil være svekket jo lengre man utfører ulike selvkontrollsoppgaver (Baumeister et al., 2007, s. 351). Her blir det forklart at en psykologisk ressurs blir brukt opp ved utføring av den første oppgaven, hvor denne ressursen i kroppen var mindre tilgjengelig til å kunne utføre den neste oppgaven som krever selvkontroll (Baumeister et al., 2007, s. 351-352).

Begrepet «ego depletion» ble i denne sammenhengen opprettet for å kunne referere til tilstanden hvor man har reduserte ressurser i kroppen til å kunne utøve selvkontroll. Baumeister & Vhos (2007) påpeker at dette kan forandres på og trenes opp ved at man har gjentatte opplevelser av å være i tilstanden ego depletion (Baumeister et al., 2007, s. 352). Videre blir det sammenlignet med hvordan trening av muskler gjør en sterkere, vil regelmessige anstrengelser av selvkontroll kunne forbedre viljestyrken. Her vil motstanden

man som menneske er i stand til å skape og energien man bruker til å gjennomføre oppgaven forsvinne langsommere (Baumeister et al., 2007, s. 352). Altså vil «ego depletion» skildre menneskers nedsatte evne til å regulere handlinger, tanker og følelser (Baumeister & Tierney, 2013, s. 37).

Baumeister & Vhos (2013) påpeker hvordan man vil reagere mye sterkere når man opplever å være i tilstanden «ego depletion». Det som var interessant var hvordan reaksjonen på ulike ting generelt vekket følelser i høyere grad. Dette kunne være alt fra glade bilder som gjorde de lykkeligere, skrekkfilmer skapte frykt og en trang til å åpne en gaveinnpakket eske som lå foran individet (Baumeister & Tierney, 2013, s. 39). Altså kan «ego depletion» skape en dobbel utfordring der både viljestyrken er svekket og lysten vil være mer intens enn det den vanligvis ville vært (Baumeister & Tierney, 2013, s. 39).

Baumeister & Vhos (2007) forteller hvordan en målrettet innsats for å kontrollere atferd på et bestemt område vil kunne vise seg å forbedre selvkontrollen på andre områder. Med dette menes hvordan for eksempel praktisering av selvkontroll når det kommer til pengebruk eller trening vil kunne gi positive utslag på den verbale atferden (Baumeister et al., 2007, s. 352). Dette blir sammenlignet med hvordan toppidrettsutøvere klarer å bevare sine gjenværende krefter når kroppen begynner å bli sliten. Her vil de som har utviklet viljestyrken i større grad kunne bevare selvkontrollen til tross for at deres selvregulerende ressurser er brukt. Hvor mye «ego depletion» vil påvirke kroppen vil avhenge av om personen er forventet til å gjennomføre ytterligere utfordringer og krav. Med dette menes hvordan man vil yte i mindre grad på nåværende oppgave hvis man vet at det kommer flere oppgaver og krav fortløpende. Likevel blir det påpekt hvordan mennesker kan være i stand til å gjennomføre selvkontroll til tross for «ego depletion» hvis innsatsen er høy nok. Dette kan forekomme hvis motivasjonen til å gjøre oppgaver er høy nok der det ligger en belønning ved fullført oppgave (Baumeister et al., 2007, s. 352).

Avslutningsvis blir det forklart at mennesket vil automatisk søke tilhørighet til andre for å bli sosial akseptert. Her vil selvkontroll være sentralt for å kunne oppnå dette. Hvordan energien i kroppen forandrer seg gjennom ulike oppgaver vi gjennomfører, forklarer hvordan selvkontroll er en kompleks og kostbar form for atferd (Baumeister et al., 2007, s. 354). Essensen i dette handler om hvordan mennesket hele tiden regulerer oppførselen og væremåte ut ifra hvilke regler, sosiale normer, moralske prinsipper og lover som gjelder i det samfunnet og den konteksten man er en del av (Baumeister et al., 2007, s. 354). Her vil kroppen bruke energi på å regulere atferd og på denne måten tilpasse seg (Baumeister et al., 2007, s. 354).

## 4.6 Refleksjoner rundt sammensetting av teori

Hensikten med min valgte teori er at man som leser skal kunne danne seg en forståelse av hva min sammensetning av teori innebærer. Her har jeg valgt å skape en ramme rundt ADHD ved å se på ulike sider rundt diagnosen jeg finner mest relevant opp imot min valgte problemstilling. Jeg har valgt å sette dette grunnlaget ved å redegjøre for selve diagnosen, forklare ulikheten i norske kommuner, fordeler og ulemper ved medisiner og forskjeller hos jenter og gutter med ADHD. Videre har jeg funnet to ulike forskningsartikler som tar for seg strategier og håndtering av ADHD i klasserommet, i tillegg til artikler som undersøker selvkontrollen og konsentrasjonen til elever med ADHD. Hensikten med dette vil være å skape et grunnlag for diskusjon ved å ha tidligere forskning som undersøker hvordan lærere håndterer og har strategier for ADHD elevene i klasserommet.

Med tanke på artiklene som tar for seg selvkontroll og konsentrasjon, har jeg valgt å inkludere disse for å skape et enda større grunnlag for drøfting senere i oppgaven. Til slutt har jeg et eget kapittel hvor jeg forklarer hovedbegrepene i problemstillingen som vil være tilrettelegging, konsentrasjon og selvkontroll. Her har jeg valgt å støtte meg på Vygotsky sin utviklingsteori og den proksimale utviklingszone, i tillegg til Baumesiter & Vhos sin teori rundt selvkontroll. Dette vil skape et grunnlag for en spennende diskusjon da disse teoretikerne som nevnt tidligere har ulike utgangspunkt ved at Vygotsky tar for seg det praktiske, mens Baumeister & Vhos forklarer fra et biologisk plan. Jeg mener det videre blir viktig å finne sammenhenger mellom den valgte teorien som kan skape en forståelsesramme i hvordan barneskolelærere opplever tilretteleggingen for elever med ADHD. Her vil formålet være å finne essensen i den valgte teorien og knytte den til utvalgets empiri.

## 5. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg begrunne og redegjøre for ulike valg jeg har tatt for meg gjennom forskningsprosessen. Her blir fenomenologi og hermeneutikk brukt som et bakteppe og utgangspunkt når jeg sammen med informantene har belyst mine valgte problemstillinger. Gjennom kapitlet presenteres forskningsdesignet for oppgaven som vil være vitenskapsteoretiske perspektiver, valg av metode, intervjuguide, prøveintervjuet, utvalg,

analyse, etiske refleksjoner, reliabilitet og validitet. Gjennom disse punktene skal jeg sette ramme for det arbeidet som har blitt gjort rundt de metodiske hensynene masteroppgaven tar høyde for.

## 5.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Brottveit (2018) forklarer at når man forholder seg til ulike tekster som kunnskapskilde og datamateriale, vil begrepet ontologi være sentralt (Brottveit, 2018, s. 23). Denne oppgaven har som formål å skape en bedre forståelse rundt hvordan lærere opplever muligheter for tilretteleggingen for elever med ADHD. Videre beskriver Brottveit (2018) ontologi som læren rundt hvorvidt og på hvilken måte noe eksisterer (Brottveit, 2018, s. 23). Her finner ontologien sin relevans til problemstillingene gjennom den utforskende prosessen hvor man tilegner seg kunnskap gjennom hvordan masteroppgavens valgte fenomen eksisterer.

Med bakgrunn at jeg som forsker gjennomfører en empirisk innsamling av materiale fra informanter som er lærere, innebærer dette at fenomenologi er et av perspektivene jeg har valgt å sette søkelys på. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer hvordan fenomenologien peker på en bestemt interesse for å kunne forstå sosiale fenomener ut ifra det perspektivet fokuspersonen har. Her er beskrivelsen av verden slik den oppleves av informantene, og hvordan forståelsen av den virkelige verden på den måten som informantene selv opplever den sentrale verdien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Relevansen for fenomenologien i tråd med denne masteroppgaven handler derfor om hvordan jeg som forsker skal få frem materiale som beskriver virkelighetsoppfatningen til informantene i sammenheng med problemstillingen jeg belyser. Målet med studiet er å få frem tanker og refleksjoner rundt hvordan man som lærer kan tilrettelegge for barn med ADHD, altså hvordan lærerne som deltar i studiet personlig erfarer problemstillingen. Man vil derfor kunne gjenspeile det fenomenologiske perspektivet i studiet jeg gjennomfører.

I likhet med det fenomenologiske perspektivet vil jeg videre fremheve hermeneutikken sin relevans til studiet. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer hermeneutikk som læreren rundt fortolkning av tekster. Fra et hermeneutisk perspektiv vil man se på fortolkningen av mening i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes. Dette vil da gjelde oppmerksomheten rundt de spørsmålene som man stiller til en tekst (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 73-74). Forståelsen av meningsfulle fenomener står i sentrum, og hvordan man som individ fortolker de ulike situasjonene man står ovenfor (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). Her fremhever Kvale & Brinkmann (2015) hvordan selve målet i den hermeneutiske tenkemåten vil være å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst handler om. Med bakgrunn av rollen min som forsker og intervjuer, vil derfor posisjonen jeg har ha stor relevans når det kommer til hvordan jeg forstår den kontekstuelle rammen der fenomenet utspiller seg som tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). Rollen jeg som forsker tar med meg inn i prosjektet med tanke på forforståelse og tidligere erfaringer vil derfor kunne ha et utfall på tolkningsprosessen. Ved å ta den hermeneutiske posisjonen med i arbeidsprosessen finner jeg det verdifullt i arbeidet mot å utforske «det sosiale fenomenet» jeg har valgt å belyse fra deltakernes perspektiv. Her vil jeg som forsker konstruere nye meningssammenhenger rundt hvordan lærere opplever tilrettelegging blant barn med ADHD.

## 5.2 Valg av metode

Hensikten med forskningen jeg har gjennomført vil være å samle inn data fra lærerne som deltar i forskningen for å kunne få en bedre forståelse av problemstillingen jeg har valgt å belyse. Ut ifra at min valgte problemstilling finner jeg bruken av kvalitativ metode som mest relevant for å tilegne meg kunnskap. Som et av stadiene i forskningsprosessen fremhever Brottveit (2018) det å ta stilling til hvilke metoder innen forskning som vil være best egnet til å belyse det aktuelle undersøkelsestemaet (Brottveit, 2018, s. 87). Videre forteller hun hvordan dette valget burde baseres på hva problemstillingen og området som skal utforskes innebærer. Her det det viktig å ta hensyn til hvilken type data som er ønskelig å innhente, i tillegg til prosjektets målsettinger og kunnskapsinteresser (Brottveit, 2018, s. 87). På bakgrunn av at jeg som forsker ønsker å samle inn kunnskap rundt læreres opplevelser av tilrettelegging for barn med ADHD, var det naturlig å velge intervju som min metode for innsamling av kunnskap under den kvalitative forskningen.

Kvale & Brinkmann (2015) forklarer hvordan det kvalitative forskningsintervjuet har som hensikt å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Her vil essensen være å få frem selve betydningen av folks erfaringer, og på denne måten avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21). I dette forskningsprosjektet er det nettopp forståelsen av læreren sine opplevelser som er sentralt. Her er refleksjonene og erfaringene til læreren det

som vil hjelpe meg til å kunne belyse problemstillingen. Videre beskriver Kvale & Brinkmann (2015) hvordan de ser på informanten som et subjekt, hvor personen selv er delaktig i det kvalitative forskningsintervju gjennom å skape en forståelse og mening om det valgte emnet. Med dette menes hvordan forskningsintervjuet har som hensikt å kommunisere med folk på en måte som får fram beskrivelser, opplevelser og hvordan de artikulerer handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21). Ved å bruke denne tankegangen der man ser informanten som et subjekt, hvor målet er å få fram det essensielle rundt problemstillingen, er det som ligger til grunn for at valget mitt falt på å gjennomføre det kvalitative forskningsintervjuet.

### 5.3 Intervjuguide

Brottveit (2018) forteller hvordan intervjuguiden kan ha svært ulike utgangspunkt. Dette forklarer hun med hvordan guiden må tilpasses tema, innhold og den typen kunnskap som man skal innhente (Brottveit, 2019, s. 90). For å tilpasse intervjuguiden til min problemstilling, har jeg valgt å bruke halvstrukturert intervju som utgangspunktet for utformingen av selve intervjuet. Brottveit (2018) beskriver det halvstrukturerte intervjuet som en metode der man har klargjort en plan og spørsmål på forhånd. Det unike med det halvstrukturerte intervjuet vil ligge i hvordan denne typen intervju ikke styrer informantene i noe særlig grad via spørsmål, men hvor forskeren opptre i en friere rolle. Her har man muligheten til å strukturere intervjuet underveis, hvor man kan endre rekkefølgen på spørsmål der man ser det relevant (Brottveit, 2019, s. 92). Her fremhever hun hvordan det halvstrukturerte intervjuet vil ha sin fruktbarhet ved å ha muligheten til å stille utdypnings – eller oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet (Brottveit, 2019, s. 92). Jeg ser på muligheten til å forme intervjuet etter hvert som det utspiller seg som en fordel i å skape et samspill, hvor jeg kan legge mer eller mindre vekt på de ulike temaene. Dette vil være ettersom hva informanten har mest å fortelle og reflektere rundt. Her vil jeg som forsker ha muligheten til å ha et fleksibelt utgangspunkt som gir rom for en strukturering av intervjuet der jeg kan ha et større fokus på å skape en god samtale. Samtidig vil man opprettholde en struktur på intervjuet som gir en oversikt over innholdet i samtalen. Nettopp dette forklarer Brottveit (2019) ved følgende sitat: «Det gir også et godt grunnlag for å bearbeide og kategorisere



intervjumaterialet, fordi intervjuet har en felles (men ikke fastlagt) struktur der alle informantene uttaler seg om samme tema» (Brottveit, 2019, s. 92).

I utformingen av selve intervjuguiden har jeg valgt å fremheve problemstillingene på toppen av arket. Dette er både for å fortelle informanten før intervjuet hva tema for samtalen er, men også som en hjelp for meg selv til å skape gode og relevante oppfølgingsspørsmål. Videre har jeg delt opp spørsmålene i ulike hoveddeler, hvor jeg holder samtalen innenfor et tema om gangen. Formålet med dette er å holde en viss struktur på intervjuet, hvor det samtidig vil være oversiktlig for informanten med tanke på innholdet for samtalen. Dette bekrefter Brottveit (2018) hvor hun forklarer at intervjuets temaer bør organiseres på en måte som ivaretar en progresjon gjennom hele intervjuet (Brottveit, 2018, s. 90). Videre har jeg utformet spørsmålene i intervjuguiden ved at jeg starter de ulike temaene med åpne spørsmål, hvor jeg etter hvert stiller spørsmål som er mer spesifikke. Denne måten å strukturere intervjuguiden på forklarer Brottveit (2018) vil være en fordel i innsamling av kunnskap. Ofte vil det være en fordel å innlede temaet med mer åpne spørsmål i starten – for å så spisse det mer etter hvert. Her vil man åpne for at informantene selv kan uttrykke sine tanker og meninger om et tema (Brottveit, 2018, s. 90).

## 5.4 Prøveintervjuet

For å sikre intervjuguidens kvalitet på forskningen har jeg bestemt meg for å gjennomføre prøveintervjuer i forkant. Dalen (2011) forklarer at i det kvalitative intervjustudie skal det gjennomføres flere prøveintervju på forhånd for å teste ut selve intervjuguiden, og for å teste seg selv i rollen som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Etter å ha gjennomført flere prøveintervju på en medstudent, har dette vist seg å ha vært til god hjelp. Her har jeg fått testet ut det å være fleksibel i å kunne hoppe frem og tilbake mellom spørsmålene, i tillegg til å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Dette er med tanke på at jeg har valgt det halvstrukturerte intervjuet som metode. Ved at jeg gjennomførte prøveintervju i forkant og fikk kunnskaper om å stille gode oppfølgingsspørsmål, har dette ført til at nye temaer til forskningen har dukket opp. Å være godt forberedt har kommet til nytte med tanke på kvaliteten av materiale jeg sitter igjen med etter de «ekte» intervjuene. Videre påpeker Dalen (2011) viktigheten av å teste ut det tekniske utstyret når det kommer til opptak av lyd og lagring av data (Dalen, 2011, s. 30-31). Her har jeg i forkant vært nøye med å teste og sikre at forskningsmateriale har kvalitet i form

av lyd, og at det lagres på den måten som er krevd med tanke på de etiske retningslinjene som skal oppfylles. I motsetning til hva Dalen (2011) skriver om at studenter forteller om følelsen av å overkjøre intervjupersonen hvor de ikke hørt på hva informantene sier, føler jeg at mine intervjuer fungerte på motsatt måte (Dalen, 2011, s. 31) Her førte informanten samtalen, hvor jeg kom med innspill og justeringer der jeg følte det var nødvendig. Prøveintervjuene i forkant ga meg derfor kunnskap om hvilken «linje» jeg skulle sette for meg selv, hvor jeg da fortsatte på den samme linjen i hvor mye jeg involverte meg under de «virkelige» intervjuene.

## 5.5 Utvalg

Som en del av intervjuene jeg har gjennomført, har jeg i mitt eget nettverk etterlyst lærere som jobber i relasjoner med barn som har ADHD på barneskolen. Jeg har intervjuet totalt tre personer som representerer begge kjønn og har en alder på mellom 24 år og 33 år. Her undervises det fra 5 trinn til 7 trinn. Holme & Solvang (1996) påpeker at en generalisering og representativitet ikke burde fungere som et sentralt siktemål i det kvalitative forskningsintervju (Holme & Solvang, 1996, s. 98). Videre forklarer Holme & Solvang (1996) at til tross for dette er utvelgelsen av individene man bruker i forskningen helt sentralt. Ved å bruke feil personer i utvalget, vil kunne føre til at undersøkelsen i større grad vil kunne bli verdiløst til det formålet studiet har (Holme & Solvang, 1996, s. 99). På bakgrunn av dette har jeg vært nøye ut utvelgelsen av de lærerne jeg mener vil gi datamateriale jeg får best utnytte av. Informantene til denne forskningen er lærere jeg har en relasjon til, og som jeg derfor vet at har gode kunnskap og relasjoner til barn med ADHD i barneskolen. Her forklarer Holme & Solvang (1996) at man vil kunne øke informasjonsinnholdet ved å intervju personer som man kan forutse har et høyt informasjonsnivå rundt det forskningsområdet som blir undersøkt. Dette betyr at mennesker som har et høyt bevissthetsnivå og har evnen til å reflektere i stor grad, vil gi et større utbytte i intervjuet. (Holme & Solvang, 1996, s. 99). Som nevnt tidligere i avsnittet har informantene med en ulik alder, som Holme & Solvang (1996) fremhever at vil kunne føre til at informasjonsinnholdet vil øke ved at variasjonsbredden blant utvalget vil være ulikt (Holme & Solvang, 1996, s. 99). Hvis jeg skulle sette fingeren på noe, ville det ha vært at utvalget kunne ha et enda større aldersspenn med tanke på hvilke erfaringer og refleksjoner de kommer med.

## 5.6 Analyse av data

Til å håndtere empirien som har blitt samlet inn fra informantene, har jeg valgt å ta i bruk en tematisk analyse. Som Braun & Clark (2006) forklarer vil den tematiske analysen fremstå som en svært fleksibel metode i å håndtere data på, hvor de har utformet en modell som består av ulike faser (Braun & Clark, 2006, s. 78-86). Her har jeg tatt i bruk de fasene jeg har funnet relevante til å kunne skape nye temaer.

I den første fasen forklarer Braun & Clark (2006) at det vil handle om å gjøre seg kjent med dataen man har samlet inn. På denne måten kan man gå i «dybden og bredden» på det man har tilegnet seg av empiri (Braun & Clark, 2006, s. 87). Her har jeg tatt meg god tid til å lese gjennom den ulike dataen, og sørget for at jeg har hatt en god oversikt over hva utvalget faktisk har lagt frem av kunnskap. Her begynte jeg å skrive forslag til koding, som også Braun & Clark (2006) påpeker vil være svært lønnsomt (Braun & Clark, 2006, s. 87). Videre forklarer Braun & Clark (2006) at fase to i hovedsak vil handle om å sette ideene om hva som ligger i dataene frem. Her forklares det hvordan det vil være vanlig å dele inn i koder som dukker opp. Her sorterte jeg materiale inn i kategorier der det kunne være likhetstrekk (Braun & Clark, 2006, s. 88). Gjennom denne fasen kom det frem nye kategorier som jeg tidligere ikke hadde tenkt over.

Fase tre forteller Braun & Clark (2006) at vil basere seg på å finne nye temaer man kan bruke (Braun & Clark, 2006, s. 89). Her hadde jeg en liste over ulike kategorier, hvor jeg lagde et tankekart til å samle sammen de kategoriene jeg så likhetstrekk imellom. Braun & Clark (2006) påpeker at det kan både dukke opp hovedtemaer og undertemaer. Jeg har bevisst valgt å kun ta i bruk hovedtemaer da jeg finner dette mest relevant (Braun & Clark, 2006, s. 90). I den fjerde fasen forklarer Braun & Clark (2006) at man skal kvalitetssikre temaene som man har kommet frem til. Dette er for å undersøke om det er nok med data til de ulike temaene, eller om temaene burde organiseres på en mer passende måte (Braun & Clark, 2006, s. 91-92). Her var jeg nøye i å analysere om de ulike temaene som dukket opp ville passe sammen. Som den femte og siste fasen jeg har valgt å ta med, vil det handle om å definere og navngi de ulike temaene man har kommet frem til (Braun & Clark, 2006, s. 92). Her har jeg vært nøye med å veie opp hvilke kategorier jeg finner passende sammen, hvor jeg har valgt å sette flere av spørsmålene fra intervjuguiden sammen som jeg finner relevante å sette som nye temaer.

## 5.7 Etske refleksjoner

Denne masteroppgaven handler om kvalitativ forskning, hvor intervju er metoden blir brukt som metode til å samle inn materiale. I hovedsak vil det være gjennom forberedelsene til intervjuet og under selve intervjuet hvor de etiske overveielsene vil komme til lys. Kvale & Brinkmann (2022) definerer selve intervjuundersøkelsen som en moralsk undersøkelse. Med dette menes hvordan forskning er fylt med moralske og etiske spørsmål, der selve samspillet mellom intervjuer og den intervjuede vil ha en påvirkning på om kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 95). Relasjonen jeg har med informanten gjennom å skape et rom som åpner for frihet og trygghet til å kunne reflektere rundt spørsmålene jeg har stilt har vært en prioritet dette har derfor vært i bakhodet mitt gjennom prosessen da jeg gjennomførte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 35). Hvordan jeg vil fremstå og lede intervjuet som forsker har hatt en påvirkning på datamateriale jeg sitter igjen med nå. Som nevnt under kapitlet hvor jeg skriver om intervjuguiden, har jeg tatt i bruk det halvstrukturerte intervjuet for å kunne opptre på en fleksibel måte. Dette er med tanke på å ha oppfølgingsspørsmål og muligheten til å ikke måtte følge rekkefølgen i spørsmålene.

Med hensyn til de etiske utfordringene som kan oppstå i en situasjon hvor man intervjuer et annet menneske, fant jeg det for eksempel svært lønnsomt å hoppe videre til neste spørsmål der den intervjuede hadde korte svar. Bakgrunnen for dette kan både ha vært at informanten ikke hadde mer å tilføye, eller at spørsmålet ble oppfattet som vanskelig. Likevel var dette en etisk overveielse som måtte tas hensyn til ved flere anledninger under intervjuet. Her tok jeg valget jeg anså som mest «riktig». Kvale & Brinkmann (2022) forklarer at man bør forholde seg til konsekvensene intervjuet kan ha på informanten, med tanke på hvilke skader det kan påføre (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 107). Ved flere anledninger har jeg vært fristet til å stille oppfølgingsspørsmål som kan oppleves som krevende, hvor jeg har latt være å stille denne typen spørsmål ut ifra hvordan jeg opplevde situasjonen sammen med informaten. Kvale & Brinkmann (2022) påpeker dette ved at summen av de fordelene som deltageren vil ha ved å delta på intervjuet burde veie tyngre enn risikoen for å skade deltageren (Kvale & Brinkmann, s. 107).

Videre har det blitt sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema for å sikre at den intervjuede har oversikt over hva innholdet for intervjuet vil være. Dette bekrefter Kvale & Brinkmann (2022) at er helt essensielt for å holde forskningsprosjektet en etisk linje. Her vil

det informerte samtykket sikre at de involverte deltar på frivillig basis, hvor muligheten for å trekke seg når som helst fra undersøkelsen vil være greit (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 104). Både informasjonsskrivet og samtykkeskjema har gitt informanten en oversikt over hvordan materiale som samles inn blir lagret, samt hva som skjer med opptakene av stemmen og når dette blir slettet. Kvale & Brinkmann (2022) bekrefter at dette vil øke tilliten til informantene, hvor prinsippene ved å gi ut informasjon rundt prosjektet i forveien forebygger at deltagere ikke vil «skades». Det å informere deltagerne rundt hva formålet i forskningsprosjektet er vil være svært viktig (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 104). På denne måten vil man bygge empati og tillit til informanten (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 110). Før selve intervjuet startet informerte jeg utvalget om at personer og elever som nevnes må anonymiseres. Utvalget har gjennom analysen brukt eksempler der spesifikke elever har blitt nevnt, men dette er på en måte som ikke vil være gjenkjennbart.

## 5.8 Reliabilitet

Thagaard (2018) definerer begrepet reliabilitet som en vurdering av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 187). Det er viktig å påpeke at reliabilitet vil ha sammenheng med begrepet pålitelighet. Her påpeker Marshall & Rossman (2016) at forskningens pålitelighet vil øke ved å legge vekt på prosjektets troverdighet, og at det fremstår på en tillitsvekkende måte (Marshall & Rossman, 2016, s. 44-46). Thagaard (2018) forklarer at reliabiliteten vil ta utgangspunkt i spørsmålet om en annen forsker ville fått de samme svarene hvis den hadde gjennomført en tilsvarende forskning. Derfor vil reliabiliteten finne sin likhet med begrepet overførbarhet, som vil handle om hvordan forskningen kan gjentas av andre når forskningen «reproduseres» til videre bruk (Thagaard, 2018, s. 187).

I mitt forskingsarbeid gjennom denne masteren har jeg derfor tatt i betraktning at arbeidet mitt skal fremstå på en troverdig og tillitsfull måte. Dette har blitt gjort gjennom å gå grundig gjennom metoddelen, hvor jeg har beskrevet trinn for trinn hvordan jeg har jobbet frem mot forskningsintervjuet, og hvordan selve intervjuet og materiale jeg har samlet inn har blitt håndtert og brukt. Silverman (2014) bekrefter hvordan forskningen reliabilitet vil være styrket gjennom å gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig». Dette betyr at en detaljert og nøye beskrivelse av framgangsmåten i forskningsstrategien og analysemetoder slik at utenforstående personer kan være i stand til å vurdere prosjektet (Silverman, 2014, s. 84).

Avslutningsvis forklarer Thagaard (2018) at reliabiliteten i et prosjekt kan øke ved at flere forskere deltar i forskningen. Dette gjelder der man har en diskusjon om innholdet og kommer frem til beslutninger i felleskap til forskningsprosessen. Det kan også gjennomføres ved at en forsker trekkes inn i prosjektet ved å kritisk evaluere innholdet (Thagaard, 2018, s. 188). Her kan man dra likhetstrekk til hvordan jeg jevnlig gjennomfører veiledningstimer sammen med veilederen min, som vil være en medforsker som både ser kritisk på arbeidet jeg har gjennomført og gir veiledning til hvordan prosjektet kan bli bedre.

## 5.9 Validitet

Thagaard (2018) beskriver at validitet i forskning vil handle om resultatene man samler inn, og hvordan disse blir tolket. Altså vil validiteten finne sin relevans i gyldigheten til de tolkningene man som forsker legger frem (Thagaard, 2018, s. 189). Videre bruker Silverman (2014) begrepet «gjennomsiktighet» til å beskrive hvordan prosjektets validitet vil øke ved at man har en teoretisk gjennomsiktighet. Dette vil altså bety at man beskriver det teoretiske ståstedet man har valgt. På denne måten representerer man tolkninger og viser til hvordan analysen har gitt grunnlag for de tolkninger og konklusjoner man har kommet frem til (Silverman, 2014, s. 84). Dette har blitt gjort i denne forskningen ved å introdusere leseren for teorien og de perspektivene jeg har tatt for meg. Her har formålet vært at masteroppgaven fremstår på en ryddig måte, hvor man som leser kan forstå innholdet og gjøre seg opp en mening uavhengig om man har tidligere kunnskap rundt tema. I likhet med reliabilitet, forklarer Thagaard (2018) at man styrker reliabiliteten i forskningen ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Ved å «teste» ut alternative perspektiver vil eget arbeid fremstå med større validitet ved at de alternative perspektivene fremstår som mindre relevante. (Thagaard, 2018, s. 189). Gjennom at jeg selv har «testet» ut andre perspektiver, har jeg kommet frem til at mine valgte perspektiver har passet godt til de valgte problemstillingene. Dette har i samarbeid med en medstudent blitt gjennomført for å sikre forskningens validitet, hvor medstudenten har stilt seg kritisk. På denne måten har jeg fått bekreftet at forskningen har holdbarhet og relevans ut ifra de perspektivene som er valgt.

## 6. Presentasjon av funn og kategorier

Under denne delen av masteroppgaven skal jeg presentere og gjøre rede for empirien jeg har samlet inn under de ulike intervjuene som har blitt gjennomført. Hensikten med å presentere funn og kategorier vil være å fremstille den empirien som har kommet frem i løpet av intervjuene, og på denne måten vise frem de nye undertemaene som har dukket opp. Dette vil bli brukt sammen med kapitlene som diagnosen ADHD, tidligere forskning og teoretiske perspektiv til å skape et grunnlag for drøfting senere i oppgaven. Intervjuet jeg gjennomførte tok utgangspunkt i tre hovedtemaer, der det dukket opp nye undertemaer etter transkriberingen som jeg vil presentere. Deltagerne sine ekte navn har blitt anonymisert, hvor de har blitt erstattet av fiktive navn. Innledningsvis starter intervjuet med spørsmål rundt kjønn, alder og erfaring av barn med ADHD. Dette er for å skape en forståelsesramme rundt bakgrunnen til de ulike deltagerne. Her har jeg intervjuet en dame og to menn, hvor jeg har valgt å bruke navnene Kari, Ola og Kristian for å henvise til deltagerne. Alderen på informantene er 24 år, 29 år og 33 år.

### 6.1 Symptomer og identifisering av ADHD

Det første spørsmålet som ble stilt under intervjuet var «**Hva er de mest synlige symptomene blant elevene som har ADHD?**». Her trekker både Kari og Kristian frem konsentrasjon som det symptomet som vil være mest gjenkjennbart. Kari påpeker at hun oftest underviser i praktiske fag hvor den typiske hyperaktiviteten ikke syntes like godt, da dette i større grad skaper engasjement og ikke problemer. Her forklarer hun hvordan konsentrasjon kommer til lys ved at det gjennomføres tekniske oppgaver som i større grad spiller på konsentrasjon. Dette forklarer Kari med at:

*«Det jeg ser mest er det at de lett kan falle ut sånn konsentrasjonsmessig. Det kan i mange sammenhenger se ut som de følger med, så viser det seg at de har «falt ut» og egentlig ikke har fått med seg så mye likevel. Noen ganger kan man se at de zoomer ut eller faller ut hvis det må jobbes med noe som krever teknikk og har et tempo som er sakte. Her ser man ofte at konsentrasjonen dypper».*

Til sammenligning forklarer Kristian dette med at:

*«Man kan ofte se at elevene har generelle konsentrasjonsvansker. Her legger jeg ofte merke til vandring med øya, og at det blant annet er vanskelig å holde øynene rolig på ett sted. Det at man lett sporer av og er rastløs trenger ikke nødvendigvis også være at man er både oppe i taket, innerst inne i hjørnet eller opp på pulter og sånn hele tiden. Det kan fint være bare at man er generelt rastløs i konsentrasjonen».*

Kristian påpeker at det kan være utfordrende å identifisere ADHD symptomer, da elever kan ha de typiske symptomene uten at de nødvendigvis har ADHD. Her forklarer han at det i mange tilfeller har sammenheng med dårlig oppvekst og oppdragelse i tillegg til traumer. Ola påpeker at han i større grad kan se den typiske hyperaktiviteten som det mest synlige symptomet på ADHD. Her trekker han frem risting i kroppen, manglende fokus på undervisningen som det mest gjenkjennbare i et klasserom.

Det neste spørsmålet jeg stilte er **«Har klassen din elever som du mistenker kan ha ADHD, men som ikke har fått diagnosen?»**. Alle informantene er samstemte i at de mistenker at elever i klassen har ADHD, men at det kan være vanskelig å si noe konkret, da de er i en alder som de typiske kjennetegnene til ADHD vil forekomme naturlig hos mange. Her hadde ikke Kristian mer enn et «ja» og tilføye, mens de to andre informantene hadde et mer utfyllende svar. Her forklarer Kari at:

*«Det jeg syntes er vanskelig er gutter i alderen 8-12 år. Da er det noen ganger vanskelig å vite hva som bare er en ung gutt sin energi i møte med andre gutter som skal løpe rundt og være fysiske, og hva som er faktisk hyperaktivitet».*

*«Så kan jeg jo se litt sånn at gutter i gymtimen kan jo være litt bajas. Det er jo kjempegøy siden jeg vil jo heller at det er for mye energi hvor jeg da må bare passe på å sette tydelige regler på hvordan jeg skal ha det, enn at jeg må dra dem gjennom hele økta».*

Dette var da opplevelser fra gymtimen Kari hadde ansvaret for. Ola trekker fram at elevene i klassen også har andre diagnoser, men at elevene som han mistenker har ADHD er elever som også har fått oppfølging for ulike traumer. *«Altså at traumene er en del av pakka til diagnosen ADHD»*. Her forklarer han også at de hadde en periode hvor det var mange i klassen som fikk diagnosen ADHD, men dette var noe de kuttet ned på. Her ble fagpersonene som satt diagnosen i større grad forsiktige med dette.



## 6.2 Støttebehov og medisinerings

Det neste spørsmålet under intervjuet var «**Er det elever i klassen med ADHD som hadde hatt behov for mer støtte og hjelp enn hva du som lærer strekker til?**». Samtlige av lærerne forteller at de opplever utfordringer knyttet til å være nok til stede for alle elevene i læringsrommet. Dette oppleves i ulike varianter, hvor Kari forklarer hvordan hun syntes det er vanskelig å tilrettelegge og hjelpe de elevene som ikke er nok til stedet. Det er særlig disse elevene som også ofte har behovet for å være i alle timene. Dette fungerer som en ond sirkel der det vil bli vanskeligere og vanskeligere å ta igjen det man har gått glipp av. Kari beskriver videre at hun finner det vanskelig å strekke til der hun har ansvar for store elevgrupper. Dette forklarer hun på følgende måte:

*«Det er litt utfordrende med de fysiske fagene i kroppsøving spesielt. Det er ofte store grupper og store rom, så man kan ikke være overalt hele tiden. Her er det mye lyd og utstyr overalt, som gjør at det kan være vanskelig å samle gruppen og få konsentrasjon. Dette gjelder de som spesielt blir lett distraheret i utgangspunktet»*

Videre beskriver hun at det i mange timer går mye tid til organisering, hvor det hadde vært til stor hjelp å ha en ekstra voksen til å følge opp. Dette vil være med tanke på å holde fokuset oppe hos flere av elevene. Det forklares at konsentrasjonen også er en stor utfordring for de som i utgangspunktet ikke har konsentrasjonsproblematikk. Kari forklarer at en ekstra voksen i læringsrommet kun vil være til hjelp om denne personen deltar aktivt i undervisningen.

*«Man får både assistenter og hjelpelærere i alle former og fasonger. Hvis man har en ekstra voksen i rommet som ikke er på, så vil jeg heller være der alene. Da er det sånn at jeg uansett må ta ansvar for alt, og dette ender med kommunikasjonsproblemer som gjør at ting tar enda lengre tid. Hvis jeg på en annen side har en ekstra voksen i rommet som jeg vet at klarer å se ting før det utvikler seg, så er det sånn at jeg kan lede undervisningen og følge opp alle på et mer generelt grunnlag».*

Kristian bekrefter det Kari har sagt med å fortelle at man helt klart kunne hatt behov for mer støtte. Dette beskriver han med at «*det rett og slett for dårlig med midler*». Her er opplevelsen at hjelpen ikke strekker til med bakgrunn i at midlene er for dårlig. «*Man får ikke gitt tilbudet når alle elever skal bli sett*». Videre påpeker Ola at han har spesielt en elev i klassen som roer

seg veldig når han har en voksen i nærheten. *«Hvis han har noen som sitter ved siden av han og liksom passer på han da, og minner på å opprettholde fokuset, så klarer eleven det».*

Videre var neste spørsmål **«Hvordan påvirker bruken av medisin eleven med ADHD? Hva er de positive eller negative sidene ved bruken av medisin?»**. Kari trekker frem et eksempel om at hun har en elev som er i utprøvningsfasen på ulike doser medisin. Dette var opplevd som svært krevende for eleven, hvor legevakten ble kontaktet på bakgrunn av hjertebank. Kari forklarer at det *«var noen økter som gikk ut, som ble brukt til noe annet»*. Altså ble det brukt mye tid og krefter fra både lærer og elev til å regulere medisineringsen. Kari forteller videre at hun opplever bruken av medisineringsen som positiv når dosen er riktig. *«Jeg syntes jo at det virker som det har effekt og at de klarer å fokusere litt bedre»*. Kari forklarer videre at det hjelper henne som lærer å vite hvilke elever som bruker medisin.

*«Men så tror jeg også for mange av dem så hjelper det bare at vi lærere vet. At de føler seg mer sett og det hjelper at vi også er litt ekstra observante på det. Når man vet at det er en diagnose og når man vet at de prøver medisin, så har vi litt ekstra føling på det. Jeg tror også de selv er mer bevisst på hvordan de er fordi de tar medisin».*

Kristian påpeker at han ser flere positive enn negative sider. Her trekkes matlysten frem som en negativ side. De positive sidene vil være at rastløsheten forsvinner og at man klarer å rettlede den energien man har i kroppen inn til fokuset på å gjennomføre diverse gjøremål. Her forklarer Kristian at han har fått beskrevet medisineringsen fra en elev på denne måten *«Uten medisin føles det ut som et kaotisk kryss i India, mens med medisiner er det som om det er satt inn lysregulering»*.

Ola beskriver at medisineringsen fører at elevene demper seg selv, blir roligere og mestrer konsentrasjon bedre. Her trekker han frem en positiv opplevelse der en elev har økt dosen sin som videre har ført til *«at han har liksom endret litt personlighet på en måte»*. Ola trekker i tillegg frem viktigheten av å faktisk ta medisinen sin for de som er avhengig av den for å *«fungere»*.

*«Vi merker jo veldig godt de gangene det er noen elever som ikke har tatt medisinen sin. Da ser man hvor godt medisinen fungerer på en måte. Man tenker kanskje ikke over at det fungerer så bra, for enkelte elever helt oppunder taket selv om de har tatt medisinen. Man bare glemmer hvor ille det blir når det faktisk er glemt».*

### 6.3 Kjønnforskjeller i ADHD-diagnosen

Videre stilte jeg spørsmålet «**Hvordan er diagnosen fordelt på de ulike kjønnene?**». Kari påpeker at hun i utgangspunktet underviser flere jenter enn gutter, men hun syntes det er relativt jevnt fordelt. «*Jeg ser flere jenter med diagnosen nå enn det jeg gjorde for kun et par år siden*». Her påpeker Kari at hun legger mer merke til guttene som har ADHD, noe hun tror handler om sosialisering. «*Man forventer at gutter er litt mer brautete utav, og det er litt mer rom til å løpe rundt*». Kristian forklarer at han ikke kan se noen forskjell på fordelingen blir kjønnene, men påpeker i likhet med Kari at «*jenter har en tendens til å falle under radaren*». Dette forklarer han med at jenter er lenger i den kognitive utviklingen, hvor han bruker begrepet «*raffinert*» til å beskrive måten jenter kontrollerer seg på. Ola sier han har flere gutter med ADHD i klassen, men poengterer at det også er jenter med diagnosen, hvor han forklarer at «*Så er det kanskje en jente eller to som kunne hatt det*».

Neste spørsmål i rekken følger en rød tråd med ADHD og kjønn der jeg spurte «**Ser du noen forskjell på hvordan ADHD påvirker jenter og gutter med ADHD? Hva er de eventuelle forskjellene?**». Kari forklarer at hun syntes forskjellen vil være veldig aldersbetinget. På de første klassetrinnene syntes den typiske hyperaktiviteten spesielt hos guttene. «*Det er virkelig ett mark i rompa opplegg*». Kari beskriver hvordan jenter i større grad sørger for, og klarer å samle seg hvis de får tilsnakk eller beskjed om noe. Likevel trekker Kari frem en praktisk situasjon der hun ga beskjed til elevene at de skulle stå i ro for å observere hva som foregikk. Her forklarte en av jentene med ADHD i etterkant at hun ikke hadde fått med seg noe som ble sagt, siden hun brukte all konsentrasjonen sin på å stå i ro.

*«Jeg ga en ring med ulike funksjoner til henne, så eleven hadde noe å drive med samtidig som jeg forklarte og viste hva som skulle gjøres. På denne måten fant jeg et hjelpemiddel der man kan distrahere noen av sansene, men fremdeles sørger for at man lytter». Her fikk jeg aktivert flere av sansene så hun ikke måtte bruke all viljestyrken sin på å bare stå stille».*

Kristian forteller at gutter rett og slett er mer fysiske enn jenter. «*Gutter reagerer veldig fysisk og emosjonelt. De har ikke de kognitive egenskapene som skal til for å kunne kontrollere det på en god nok måte*». Her beskriver han hvordan jenter mestrer dette bedre. «*De er mer vant med sosialt samspill og sosial rollelek som øker deres emosjonelle kompetanse*». Ola forklarer at han ikke ser en klar forskjell mellom jenter og gutter med ADHD, men påpeker i samsvar

med Kristian at «*gutter kan bli litt mer fysiske*». Her trekker Ola fram hyperaktiviteten der han beskriver et par av guttene i klassen som «*ganske ivrige*».

## 6.4 Selvkontroll

Videre var det neste spørsmålet «**Hvordan fungerer selvkontrollen hos elevene med ADHD i klasserommet?**». Kari beskriver selvkontrollen hos elevene med ADHD som veldig varierende, der det kommer veldig an på hvilken situasjon som gjelder. Her beskrives selvkontrollen blant elevene med ADHD som generelt dårlig, hvor det er teoretiske situasjoner, og der elevene må sitte stille at selvkontrollen fungerer dårligst. «*De gangene jeg har teori, da ser jeg det kanskje mer. Da lar de seg lett distrahere, hvor de vil både kommentere alt de leser, ser eller skal skrive*». Kari forklarer at selvkontrollen generelt varierer blant de som har ADHD også, hvor hun trekker fram at klassen har spesielt to elever med diagnosen som sliter veldig med selvkontrollen.

Kristian beskriver selvkontrollen som svært dårlig. «*Hos de med ADHD er selvkontrollen veldig dårlig, men de er også veldig klar over det de har gjort i etterkant*». Her forklares det hvordan han ofte opplever rasjonelle samtaler med barn med i etterkant av situasjoner der selvkontrollen har tatt overhånd. «*De er gjerne veldig tyngt av ting som har gått litt ut av kontroll*». Videre forklarer Kristian det sånn her:

«*Selvkontrollen hos de med ADHD er usaklig dårlig, i tråd med impuls kontrollen som er usaklig dårlig. Her tror man også gjerne at de med ADHD har Tourettes fordi de snakker før man klarer å tenke hva som skjer. Når dette har skjedd blir de som regel veldig var på at det har skjedd. Her føler elevene ofte at de har dummet seg ut eller man tynges mer emosjonelt i etterkant enn hva en «normal» person ville ha gjort. Dette er for man er gjerne i de ekstreme ytterpunktene av det emosjonelle spektret*».

Her bruker Kristian en beskrivelse om at «*en normal person klarer å leve i midten av rommet av speilegget, så kan man på en måte bevege seg litt smått ut og inn. Man klarer å hente seg inn igjen på en eller annen måte hvor man har en strategi på det. De med ADHD er fullstendig ute på det punktet*». Videre sammenligner Kristian dette med en strikk. «*Du er i senter og så går det rett ut som en strikk mot sinne. Når du kommer i utkanten av sinne så går det rett ut så spretter du tilbake. Her går du ikke til sentrum igjen, men du går rett til anger og*

*selvmedlidenhet og sorg*». Kristian retter kritikk mot situasjonen i klasserommet, der han mener det skjer altfor lite. *«De er der 40 minutter. Det finnes ingen voksen en gang som kan sitte i en forelesning i 40 minutter og kun se på tavla»*. Dette forklarer han er et urealistisk mål å ha for barn når man ikke klarer å gjennomføre det selv engang.

Ola påpeker at det ofte *«kan eksplodere litt»*, hvor det da hjelper å en ekstra person og ressurs i læringsrommet. Her forklarer Ola at det å ikke ha for lange arbeidsperioder har en stor påvirkning. *«Hvis de skal jobbe med det samme i en halvtime så skjønner jeg at selvkontrollen forsvinner litt, og at det kan bli kjedelig. Det å bytte øvelser og aktiviteter er noe som har hjulpet. Dette er jo veldig avhengig av undervisningsopplegget»*.

I tråd med selvkontroll var det neste spørsmålet i rekken **«Er det noen forskjell før og etter gjennomføring av arbeidsoppgaver med tanke på motivasjon og viljestyrke? Er noen arbeidsoppgaver mer motiverende og gir en annen viljestyrke enn andre?»**. Kari forteller at hun opplever dette som individuelt basert. Her forklarer hun videre at viljen til å gjennomføre vil være større ved at det er tydelige oppgaver og krav. *«Her hjelper det å gi beskjeder skriftlig, sånn at de klarer å følge opp hva som skal gjennomføres»*. Kari påpeker at forutsigbarheten vil være avgjørende.

Videre beskriver hun at utholdenheten synker i stor grad der det gjennomføres arbeidsoppgaver som oppleves kjedelig og vanskelige. Her er det spesielt teoretiske fag motivasjonen og viljestyrken forsvinner fort. Kari forklarer at hun ofte bruker en teknikk der hun gjør lydopptak sammen med de eleven som har ADHD, og på denne måten har de en muntlig samtale rundt arbeidsoppgaven. Hun forteller om episoder der elevene ofte er umotiverte, der de har gjort seg opp en mening av at arbeidsoppgaven er kjedelig på forhånd. *«Selv om vi ikke har startet med det en gang, og det kan være veldig interessant og relevant. Hvis det på en måte er forutinntatt så hjelper det ikke uansett hvor mye jeg prøver å gjøre det gøy eller relevant»*. I samsvar med hva Kari forteller, beskriver Kristian at arbeidsoppgavene som er motiverende vil være veldig subjektive. Han beskriver det på følgende måte:

*«En fellesnevner for ganske mange med ADHD, spesielt gutter som jeg har mest erfaring med, så er det jo det at de er veldig sanselige. Ting som er sansbart, er gjerne ting som fanger dem. Det er enten sport, håndverk, mat og helse, musikk og den type ting»*.

Her spurte jeg Kristian han han så noen forskjell på energien til elevene med ADHD etter å ha gjennomført en arbeidsoppgave der det skal gjennomføres en til. Kristian forklarer at dette

kommer veldig an på hva som skal gjennomføres. Ola sier også at dette avgjøres rundt hvilke arbeidsoppgaver elevene skal gjennomføre.

*«Jeg ser jo at hvis jeg har sagt at nå skal vi gjøre den oppgaven, men så blir den ferdig fort hvor jeg da finner en ny oppgave for eleven, så blir det litt mer motstand. Da har den eleven fått beskjed om at når jeg er ferdig med dette, så er jeg ferdig med alt på en måte. Da blir de ferdige mentalt også».*

Ola fremhever forutsigbarheten i det som skal gjennomføres, i tillegg til at praktiske gjøremål skaper større motivasjon enn teoretiske. Her trekker han fram kunst og håndverk og sløyden som fag der elevene med ADHD ofte viser motivasjon. Altså vil det være arbeidsoppgaver man bruker hendene og hodet samtidig. Ola forklarer at praktiske gjøremål der det er fag som i utgangpunktet er teoretiske ofte skaper engasjement. Dette er for eksempel hvis de skal måle ting i matematikktimen.

Det neste spørsmålet var **«Viser elever med ADHD mer motivasjon til arbeid ved at de mestrer oppgaven eller at det blir gitt belønning for arbeidet?»**. Kari forteller at elevene viser mindre motivasjon der de ikke mestrer oppgaven de står ovenfor. *«Man får jo lite motivasjon til å teste det ut på nytt og du får jo en negativ mestringsforventning»*. Her beskriver hun at arbeidsoppgaver som er krevende må gjøres sakte der hun må *«dele det opp i bittesmå bolker og bygge det opp»*. Hun beskriver hvordan hun må si *«men du fikk til det, og du fikk til det, og du fikk til det»* for å overbevise elevene om at de faktisk får til noe. Videre trekker Kari fram elevsamtaler og dialog med kontaktlærere i forkant som svært hjelpsomt til å skape motivasjon blant de elevene med utfordringer. Det å snakke med kontaktlæreren i forkant vil være til hjelp ved at Kari får vite hvem som har utfordringer. Da kan hun være observant med å fortelle elevene med lav motivasjon at de faktisk mestrer noe. Det å gjennomføre elevsamtaler fungerer positivt ved at hun får gitt ros til elevene mer ofte enn hva hun har tid til i løpet av klassetimen.

Kristian forteller at dette er avhengig av hva den eventuelle belønningen er, og hva som skal gjennomføres. *«Det må være noe som elev er høyst interessert i, og det forandrer seg ofte når du har ADHD»*. Han forklarer at det er begrenset hvor mange ganger det fungerer å følge opp med en belønning, hvor det er veldig individuelt om det fungerer. *«Det er veldig vanskelig å gjennomføre belønninger hvis man har fire stykker med ADHD, og de har interesser som ligger på forskjellige steder»*.

Ola forklarer at det ofte skapes større motivasjon ved at det ligger en belønning på slutten. Han gir et eksempel om en avtale med en elev der de jobber i ti minutter, så gjøre de noe annet i ti minutter. Dette fungerer til en viss grad, men det kan være vanskelig å styre inn eleven på de «kjedelige» oppgavene etter hvert.

## 6.5 Konsentrasjon

Under det neste tema som er konsentrasjon, var det første spørsmålet «**Hvordan fungerer konsentrasjonen hos elevene med ADHD i klasserommet?**». Kari beskriver at «*man må jo oftere hente dem inn igjen*». Her beskriver hun igjen at det er til stor hjelp å ha kunnskap rundt hvilke av elevene som lett mister konsentrasjonen, så hun kan fange dem opp igjen relativt kjapt. Kari forklarer at:

*«Konsentrasjon er jo noe man kan jobbe opp selv om man har utfordringer. Når man har en diagnose i bunnen, så er det en grunn til at man har fått det. Konsentrasjonen er derfor noe man må jobbe med, så dette er noe jeg snakker med elevene mye om».*

Videre sier Kristian at konsentrasjonen forekommer i bølger. «*Det går egentlig i intervaller*». Han forklarer at konsentrasjon er vanskelig alene, og enklere når man jobber med andre. Dette er samtidig som det også er veldig lett å bli distrauert hvis det er snakk om gruppearbeid. Derfor poengterer han at «*tett voksen oppfølging er veldig viktig*». Her forklarer han at konsentrasjonen vil være veldig situasjonsavhengig på bakgrunn av at det krever mye energi å fokusere. Kristian forteller at «*de rett og slett må få gjøre det i intervaller i stedet for at alt skjer i en valk*».

Ola påpeker umiddelbart at konsentrasjonen fungerer bedre hos elevene med ADHD «*når du får isolert det litt*». Her trekker han frem at undervisningen ikke skjer i klasserommet som et eksempel. Jeg spurte Ola om et skjermet klasserom var det beste, hvor jeg fikk til respons at «*ja, eller hvis du har muligheten til å være med ut på et grupperom, eller kanskje en liten gruppe. Her er det lettere for dem å konsentrere seg*». Det skjer mye mer i klasserommet hvor det spesielt er antallet medelever å forholde seg til som gjør det ekstra krevende. Ola påpeker at de første timene er lettere enn de siste. Jeg spurte Ola i den anledning om dette hadde sammenheng med energinivået til elevene med ADHD, hvor han svarte at «*ja, de bruker*

*såpass mye energi på en gang, og veldig mye av denne energien går med på å konsentrere seg».*

Som oppfølgingsspørsmål til konsentrasjon spurte jeg informantene **«Er det forskjell fra hva eleven er i stand til å gjøre på egenhånd i forhold til hva eleven klarer med veiledning fra lærer eller medelever? Lærer eleven for eksempel bedre ved å etterligne andre?»**.

Kari forklarer at hun ofte jobber ut fra at hun viser noe, hvor da elevene skal teste det ut. Her jobber de to til tre sammen i grupper. Tanken er at hvis det skjer i fellesskap, så lærer man av hverandre og med hverandre. Dette bekrefter Kari at nesten alltid har en positiv effekt for elevene, også blant de med ADHD hvis det er snakk om mindre grupper. Videre forklarer hun at ved gjennomføring av teoretiske oppgaver så er det til stor nytte for ADHD elevene at hun er tidlig inn og veileder. *«På denne måten sørger jeg for at de er på rett spor»*.

Kari forklarer at hun har gått bort fra bruken av pc i den grad det er mulig. Dette forklarer hun med *«jeg skjønner jo selv at du går rett inn på alle andre faner på internett, der det er veldig lett å distrahere seg selv»*. Likevel kan dette være vanskelig hvis eleven har lese og skrivevansker, men fungerer effektivt i de tilfellene det er mulig å gjennomføre.

Kristian sier at han tydelig kan se en forskjell på hva de kan gjøre alene og i hjelp med andre mennesker. Likevel syntes han dette er veldig avhengig av hvor interessen ligger. Her trekker han frem et eksempel om en elev som beskrives på denne måten:

*«Jeg har snakket med et barn om ganske komplekse historier og strukturer i forbindelse med 2. verdenskrig. Dette var en sjetteklassing som hadde et nivå og en kunnskap som ville målet seg med en elev på siste året av videregående eller begynnelsen av universitetsstudium»*.

Altså kan ADHD eleven sitte på helt enorme mengder med kunnskap hvis det er noe som vekker interesse. Kristian påpeker at denne eleven til tross for dette sliter med å opprettholde konsentrasjonen i matte og norsk. Evnen til å fordype seg i ulike temaer kaller Kristian for *«hyperfokus»*. Videre forklarer han at det å jobbe i intervaller og ting som interesserer dem genuint gjør det mulig å være selvstendige. Likevel vil det være mange av elevene i klassen hans som har behov for mye veiledning fra lærere, hvor Kristian på den andre siden stiller seg kritisk til veiledning fra medelever. Dette er med tanke på at formidlingen vil være for dårlig.

Ola sier seg enig med de to foregående informantene om at elever med ADHD fungerer bedre ved veiledning fra lærere, men syntes likevel at veiledning fra medelever kan fungere. I likhet med eksemplet til Kristian, forteller Ola at en av de smarteste elevene i klassen er en elev med



ADHD. Her påpeker han at *«han vil jo falle igjennom i åttende- eller niendeklasse hvis han fortsatt ikke følger med. Da hjelper det ikke bare å ha det i hodet»*. Med tanke på de andre i klassen syntes Ola at elever med ADHD ofte må ha forklart ting mer tydelig, som også fører til at de trenger veiledning og støtte i større grad. *«De vil jo ha et større utbytte hvis jeg i nærheten og veileder»*.

I henhold til konsentrasjon var det neste spørsmålet i intervjuet **«Er det noen forskjell på den mentale alderen til de barna med ADHD i forhold til resten av klassen?»**. Kari forteller at hun ikke kan se noen spesiell forskjell på barn med ADHD i forhold til andre barn med tanke på den kognitive funksjonsevnen og mentale alderen. Eneste forskjellen vil ligge i at elevene med ADHD kan fremstå som mer barnslige med tanke på at de snakker mye. Kristian forteller at han oppfatter dette som et vanskelig spørsmål, men forklarer at *«generelt så kan de oppfattes som veldig umodne på grunn av selvreguleringen»*. Uansett så sier han at det ikke er en klar forskjell, men at det kan være noen få tilfeller han har mistanke om at den mentale alderen kan være litt yngre hos elevene med ADHD.

Ola beskriver elevene med ADHD som *«litt barnslige»*. Han underviser i femteklasse, hvor leken kan oppfattes som mer barnlig. Her forklarer han at i de teoretiske fagene henger de fleste med ADHD bak resten av klassen. Dette gjelder i alle fag, men Ola trekker frem matematikk hvor han føler det syntes ekstra godt.

## 6.6 Pedagogiske strategier rundt selvkontroll og konsentrasjon

Som en oppsummering av temaene selvkontroll og konsentrasjon, stilte jeg informantene spørsmålet **«Hva slags strategier har du funnet mest effektive for å hjelpe barn med ADHD til å opprettholde konsentrasjon og selvkontroll i klasserommet?»**. Her forklarer Kari at dette varierer i stor grad, men en fellesnevner vil være at ting er forutsigbart og at det er tydelige rammer.

*«Jeg tror det er viktig at det ikke skal bli kjedelig. Ikke at det skal underholde, men at det er noe som kan være spennende eller som utfordrer deg sånn at du skrur deg på»*.

Videre forklarer Kari at hun ser det mest effektivt å ha en god kommunikasjon med barnet. Dette vil være rundt hva eleven trenger, og hva de er mest trygge med. Kari påpeker at dette er vanskeligere jo yngre eleven er. Som nevnt tidligere trekker hun fram det at hvis noen sliter

med konsentrasjon, så gjelder det å hekte de inn igjen på en måte de selv er komfortable med. Her forteller Kari at det er viktig å ha en kunnskap om at hun *«kan gå bort til den eleven og gjøre det litt mer privat, eller om det er greit å ta det litt mer i plenum»*. Det at man er tidlig inne og sjekker at det jobbes med riktige oppgaver trekkes frem som en viktig strategi. På denne måten hjelper man elevene å kontrollere noen av impulsene. Det trekkes fram at gruppearbeid avhenger av hvor stor gruppe det er snakk om.

*«Det er veldig forskjell hvis det er en gruppe hvor det er bare en eller to, i forhold til en gruppe på syv elever. Ved at en gruppe består av sju elever der opptil flere har ADHD, vil det skli helt ut fordi de pingponger på hverandre»*

Som nevnt tidligere trekker Kari frem det å gi beskjeder både skriftlig og muntlig. På denne måten øker sjansen for at beskjedene blir husket og gjennomført. Dette gjelder for eksempel hvis elevene skal ha med akebrett på skolen dagen etter. Videre trekker Kari frem utfordringer rundt å skape motivasjon blant elever som gir uttrykk av at de ikke bryr seg. Her forklarer hun at noen elever sliter med å forstå viktigheten rundt spesielt konsekvenser. *«I en så tidlig alder ser man ofte ikke hensikten med sin egen læring og utvikling»*.

Kristian forteller at han finner berøring som et godt hjelpemiddel. Det å vise at man er fysisk til stede for elevene vil ha en positiv innvirkning for dem. Videre trekker han frem at undervisningen foregår i det fysiske rom. Dette fungerer bedre enn bruken av skjermer eller tavla. Som Kari nevnte tidligere, bruker også Kristian undervisning på ark som et hjelpemiddel. Han forklarer det på denne måten:

*«Vi har hatt et lite prosjekt på sjuende trinn nå faktisk, der vi går bort fra bruken av ipad. Du bruker det kun som innhenting av informasjon, oppgaver og sånn type ting. Selve undervisningen har nå gått over til å være mer tavle undervisning fremfor at det er en prosjektor som viser ting. Ved bruk av prosjektor blir det ofte for statisk virker det som. Når læreren beveger mer på seg og det er ord som plutselig dukker opp på tavla, så ser man at de som har moderate konsentrasjonsproblemer blir nysgjerrige. Når ordet begynner å ta form, så tar det fokuset»*.

Ola forklarer at planlegging av undervisningen hvor man har korte arbeidsøkter vil fungere veldig godt. *«Det å dele opp en skoletime i flere økter hvor det er litt sceneskifte»*. Her forklarer Ola at hvis de bytter på å jobbe alene for å så gå igjennom innholdet sammen, vil det fungere godt for barna med ADHD. Som en tommelfingerregel forklarer Ola at:

*«Det er sånn alder pluss en. Det er liksom konsentrasjon spennet til en vanlig femteklassing da. Så det vil jeg da si ti pluss en, så da er det snakk om 11 minutter liksom. Det skal helst ikke gå over det. Og da tenker jeg at de som har ADHD så er konsentrasjonen enda mindre igjen. For de har jo kanskje en mental alder som er litt lavere enn det igjen».*

Her påpeker Ola at oppdeling av undervisningen hjelper for flere enn de med ADHD, men kanskje er spesielt viktig for de med diagnosen ADHD.

## 6.7 Forståelse og utfordringer rundt tilrettelegging

For å skape en forståelsesramme rundt begrepet tilrettelegging, startet jeg med å spørre informantene **«Hva legger du i begrepet tilrettelegging?»**. Kari forklarer at det første hun tenker på er at *«alle har krav på opplæring som er tilrettelagt»*. Her forklarer Kari videre at akkurat dette spørsmålet er litt spesielt nå, siden hun jobber med en tilrettelagt gruppe med *«sånn ordentlig tilrettelegging hvor det er fysiske og psykiske utfordringer»*. Her opplever hun at foreldrene til elevene som har ADHD ofte er svært kravstore, hvor det i mange tilfeller ønskes 1-1 opplæring på enkeltelever.

*«Det mangler i noen tilfeller forståelse fra foresatte der de ikke helt skjønner rollen en lærer har, eller kontaktlærer har. Man kan jo snakke om voksentetthet i skolen og hvor mange prosent en kontaktlærerstilling er, men det enkelte foreldre ønsker er ikke mulig. Dette er fordi man har for mange elever og undervisningstimer».*

Likevel trekker Kari fram hvordan hun syntes at alle elever skal en form for tilrettelegging. Dette vil være *«ut fra hvor de er og hvor de vil og hvilke evner og utfordringer de har»*. For å få den tilretteleggingen de trenger, påpeker Kari at det kreves en diagnose. Hun forteller at det har vært mange diskusjoner rundt eget rom eller skjermet rom blant ansatte. Her har man skjermet rom med færre elever i, men dette oppleves som veldig *«teknisk»*. *«Det å ha for mange elever på egne rom blir for problematisk å følge opp»*. Kristian forklarer begrepet tilrettelegging med *«albuerom for at individet skal kunne tilpasse seg»*. Dette forklares med at han syntes det er et for høyt fokus på at skolen skal tilrettelegge seg individet.

*«Alt skal tilpasse seg eleven og eleven skal ikke tilpasse seg i det hele tatt. Det gjør at det blir problemer for elevens evne til å tilpasse seg til diverse situasjoner. Det skal tilpasses eleven til en viss grad, men tilretteleggingen er blitt for mye hvor det blir for mange individuelle*

*tilrettelegginger. Elevene får derfor ikke muligheten til å tilpasse seg ordentlig. Jeg syntes man ikke har muligheten til å være hard, hvor det mangler rammer der man som fagperson kan være hard nok».*

Her spurte jeg Kristian om han opplevde noe form for press fra foresatte, hvor han bekrefter dette. Kristian syntes likevel at presset er størst fra staten og utdanningsdepartementet rundt hvordan ting skal være. Ola forteller at han opplever tilrettelegging som at alle skal få muligheten til å lære noe. Han forklarer at: «*Man lærer jo ulikt og da skal jo ikke alle ha akkurat samme tingene å gjøre hele tiden. Så det er det jeg tenker med tilrettelegging, at du må se hver enkelt og tilpasse der etter da».*

Videre rundt tilrettelegging spurte jeg informantene «**Hva er de største utfordringene du møter når du prøver å tilrettelegge for barn med ADHD? Hvordan håndterer du disse utfordringene?**». Kari trekker fram tålmodighet som den største utfordringen hun har.

*«Hvis man har dårlig tid eller man skal være med på noe annet, så er det ikke alltid like lett å være så tålmodig som man kanskje ønsker å være. Samtidig syntes jeg det er synd at de får høre på en streng måte at det er nok, men dette er jo viktig med tanke på grensesetting».*

Jeg grep anledningen til å spørre Kari rundt temaet klassestørrelse som hun nevnte tidligere i intervjuet. Her forklarer hun at klassestørrelsen sammen med voksentetthet er krevende.

*«Klassestørrelsen jeg anser som perfekt vil være ca. 15 elever. Er klassen for liten blir ting veldig synlig, og der det er for mange elever kan det rett og slett bli for kaotisk».*

Kari forklarer at måten klassesituasjonen vil fungere på er veldig kompleks. Dette avhenger veldig av hvilke diagnoser elevene har. Som et eksempel forklarer hun at i den ene klassen er det flere elever med ADHD og en elev med autisme. «*Det kræsjer litt noen ganger. Det går ok, men man ser at de har lite forståelse for hverandre og de ytringene som kommer frem».*

Kristian forteller om frustrasjon når det kommer til mangler på ulike midler. «Det dukker opp hele tiden, fordi klassene kun er dekket opp til et minimumskrav. Videre forteller han om utfordringene sånn her:

*«Når jeg tar med meg en elev ut fra klasserommet så mister hele klassen en ressurs. Når det er møter som omhandler barn med spesielle behov blir gjerne de som har tette oppfølging involvert. Møtene blir gjerne holdt i enten skole eller SFO-tid, som gjør at det er vanskelig å få frikjøpt den ressursen som er på det spesifikke barnet».*

Her spurte jeg Kristian om man gikk glipp av situasjoner man hadde hatt bruk for å være med på. Dette var noe Kristian bekrefter at man gjør. «Man går glipp av hvilke verktøy man kan benytte». Videre beskriver han at:

*«Dette gjelder også de andre instansene som PPT, habiliteringstjeneste også videre. De får ikke den riktige tilbakemeldingen eller rapporten. De vil med andre ord ikke få en god nok rapport tilbake sånn at de kan fatte gode nok beslutninger mener jeg da. Dette går begge veier fordi det ikke er nok midler til at ressursen som følger elevene ikke kan kjøpes fri. Så tilretteleggingen, altså optimal tilrettelegging går bort på grunn av at man kun er dekket opp etter et minimumskrav».*

Ola påpeker i likhet med både Kari og Kristian at han skulle ønske at det var mennesker til å hjelpe elevene med ADHD i læringsrommet. «Jeg skulle ønske at det var flere folk og de hadde hatt nok ressurser til det». Her grep jeg anledningen til å spørre om det var assistenter han ønsket, som var noe Ola bekreftet.

*«Ja det skulle det ha vært. Vi har jo assistenter til de som trenger det, men det er jo flere med ADHD som har det da, som kanskje burde hatt, eller hadde hatt godt av mindre rom og grupper».*

Jeg spurte Ola videre hvor mange han vanligvis hadde med seg til å hjelpe når han underviser, hvor han forklarer at dette ofte varierer. Dette blir forklart med at:

*«I den ene klassen har vi to som har fulldekking, og da er det jo meg og de to andre voksene. Så har vi jo kanskje tre til som burde hatt noe tilpasset, men likevel er det ikke hver gang de burde gjort noe annet. Dette vil være fordi de fungerer til en viss grad i klasserommet med de andre».*

I en annen klasse forklarer Ola at det ikke er noen andre, hvor han er helt alene som lærer. Dette oppleves som svært krevende og utfordrende. «Jeg syntes det er vanskelig å gi de nok oppmerksomhet og veiledning når man samtidig skal gå rundt til de femten andre». Dette er med tanke på at han i utgangspunktet også skal hjelpe elevene uten diagnoser som har krav på oppfølging. Ola påpeker at han syntes det ofte er mer motiverende å skulle hjelpe en elev som ikke bråker, siden dette viser en slags belønning for god atferd. Likevel forklarer han at:

*«Hvis du går og prater med dem, så vet de jo selv at man ikke skal sitte og lage lyder. De klarer jo på en måte ikke å kontrollere det, men de er jo veldig klare over det. Det bare funker ikke».*

## 6.8 Ressursbruk og støtte i skolen

For å skape en forståelsesramme rundt hvordan lærerne opplever situasjonen i klasserommet, spurte jeg «**Er det noe du savner i klasserommet som kunne vært til hjelp med å håndtere elever med ADHD?**». Her trekker Kari frem tidsbruk som en utfordrende faktor. Dette vil være i tråd med klassestørrelse og voksentetthet som har blitt nevnt tidligere, men også til å kunne følge elevene tettere. «*Ofte blir de forlatt litt til seg selv*». I likhet med Kari forklarer Kristian at flere instanser eller assistenter i klasserommet automatisk vil frigi mere tid til å disponere tidsbruken på en bedre måte.

*«Da kan jeg disponere mye av tiden selv. Man kan finne ut at vi nødvendigvis ikke trenger å få med oss akkurat den halvtimen om preposisjoner. Vi kan gjøre noe annet, hvor vi heller kan ta det igjen, eller lage et alternativt opplegg som fungerer bedre».*

Videre forteller Kristian at han skulle ønske det var mulig å være litt mer fysiske med barna. «*Ikke sånn at man skal dra og slite i dem, men at man ikke skal være redd for å kunne ta tak i dem*». Dette begrunnes med at elevene med ADHD sliter gjerne med selvreguleringen. «*At det kan svartner for en elev er ingen uvanlig ting. Her er det ikke lov å ta i eleven og lukke klypa. Man skal kun ta i dem med åpne håndflater, hvor man ikke har lov til å bøye fingrene i det hele tatt*». Utfordringen er det at man ikke får vernet de andre elevene på den måten man ønsker, hvor man rett og slett ikke får praktisert ting på den måten man selv foretrekker. Kristian påpeker at barn med ADHD gjerne trenger en litt strengere ramme enn en vanlig elev. Dette gjelder for eksempel med tanke på forutsigbarhet.

Til slutt nevner Ola at spesielt skillevegger ville ha vært til stor hjelp med å håndtere elevene med ADHD. Dette vil være «*for å få skjermet en og en rekke, for da må eleven forholde seg til fem andre i stedet for hele klasser*». Ola forklarer at dette bare er en tanke, og ikke noe de har praktisert i klasserommet.

Som siste spørsmål i intervjuet spurte jeg informantene «**Hvordan føler du deg støttet av skolens ledelse og kollegaer i ditt arbeid med å tilrettelegge for barn med ADHD? Er det noe du føler mangler i denne støtten?**». Kari forteller at hun sammen med kollegaer snakker veldig mye rundt elevene som har ADHD. Likevel påpeker Kari at hun skulle ønske de hadde en enda tydeligere plan på hva man faktisk skal gjøre. Dette forklarer hun med utfordringer rundt å forstå hvordan man burde opptre ovenfor elever med ADHD når hun var nyutdannet,

hvor hun selv måtte ha bygd opp erfaringer gjennom årene som lærer. Hun ønske at denne kunnskapen kom på et tidligere tidspunkt fra kollegaer.

*«Du møter mye diagnoser som du har hørt om, men som du ikke lærer noe om hvordan du skal håndtere. Du lærer bare generell klasseledelse. Jeg vil si at det er sammen med kollegaer de gode samtalene dukker opp. kollegafelleskapet gir mye, men jeg savner enda litt tydeligere hjelp og tips».*

Til slutt trekker Kari fram det å skape tydelige dokumenter sammen med elevene for å kunne kartlegge hvordan de vil fungere best i samspill med skolen som både en sosial- og læringsarena.

Videre forteller Kristian at han ikke føler noen spesielle mangler i støtten fra skolens ledelse og kollegaer. *«Man er veldig klar på at man har en viss form for støtte. Mangler på midler gjør at man kan ikke få gjort ord til handling i den støtten».* Ola forklarer at ledelsen og kollegaene på skolen er veldig opptatt av å gi støtte for tilrettelegging. Han forklarer at dette ikke bare vil gjelde ADHD elever, men generelt elever med utfordringer.

*«De ønsker jo at alle elever skal ha en fin skolehverdag og ha det bra på skolen, og på denne måten ha muligheten til å lære.»*

Her spurte jeg Ola om de prøver så godt de kan på å gi ressursene han trenger, som var noe han bekreftet. Ola forteller at han har forståelse for at det ikke er så lett å finne erstatninger når folk er syke, og at det finnes begrenset med ressurser. *«Så jeg opplever jo det som at de gjør sitt beste».*

## **7. Drøfting**

Hensikten med drøftingsdelen vil være å få frem både opplevelsen og forståelsen til informantene gjennom intervjuene som er gjennomført. Her vil altså empirien som er samlet inn bli brukt opp imot kapitlene: «En introduksjon til ADHD: Kjennetegn og fokusområder», «Tidligere forskning» og «Teoretiske perspektiv». På denne måten vil formålet være å undersøke de ulike temaene under «Presentasjon av funn og kategorier» opp imot de tre nevnte kapitlene.

Jeg har valgt å gå gjennom de ulike temaene som hørte til presentasjonen av funn og kategorier på en systematisk måte, hvor dette har som hensikt å skape en oversiktlig og ryddig presentasjon for leseren gjennom hele drøftingskapitlet. Videre vil jeg som forsker bruke et kritisk perspektiv, hvor jeg på denne måten vil få frem hvor hensiktsmessig og konstruktiv teorien og empirien stiller seg i dagens praksis. Her vil jeg se nærmere på om det finnes alternative løsninger og ulike måter å tenke på rundt de forskjellige temaene jeg skal ta for meg.

Det er viktig å påpeke før selve drøftingen starter at ulike refleksjoner og meninger som kommer fra lærerne kun vil være fra et lite utvalg. Med dette menes hvordan empirien som kommer til lys er erfaringer fra tre ulike lærere, og må tolkes deretter. Altså er det viktig å ha i betraktning at problemstillingene omhandler temaer som er både svært dagsaktuelle og relevante, men som kan oppleves som svært sårbart. Derfor kan utvalget på tre informanter ha en påvirkning på de tolkningene jeg har kommet fram til.

## 7.1 Barneskolelærernes forståelse av ADHD

Gjennom dette kapitlet vil jeg se nærmere på empirien rundt forskningsspørsmålene jeg har stilt, som tar for seg barneskolelærerens forståelse og kunnskap rundt barn med ADHD i skolen. Hensikten vil være å undersøke hvor opplyst lærerne er rundt situasjonen til barna med ADHD, hvor dette skal skape en forståelse for leseren i hvordan lærerne stiller seg rundt kunnskapen til de ulike barna med ADHD i skolens læringsrom.

Som ADHD Norge (2012) nevner vil de mest «vanlige» kjennetegnene for ADHD være hyperaktiviteten, impulsiviteten og konsentrasjonen (ADHD Norge, 2012). Ved å sammenligne dette med empirien, kan man se hvordan informantene i hovedsak trekker fram konsentrasjonen som det mest gjenkjennbare symptomet blant elevene med ADHD. Her blir også hyperaktivitet blir nevnt. Utvalget er derfor til en viss grad samstemte i hva de ser på som mest gjenkjennbart blant symptomene barna med ADHD viser. I forskningsartikkelen om konsentrasjon og ADHD, viser Tufvesson & Tufvesson (2009) til hvordan både de fysiske, sosiale og individuelle miljøfaktorer har en negativ påvirkning på konsentrasjonen til barna med ADHD i ulike læringssituasjoner. Her blir blant annet støy og utformingen av læringsrommet trukket frem som avgjørende faktorer (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 53). Ved å sammenligne dette opp imot utvalget i min egen forskning, nevner en av informantene



at hun vanligvis underviser i praktiske læringsrom. Hun beskriver at den typiske hyperaktiviteten ikke syntes noe særlig, da alle elevene naturlig vil være i aktivitet. I stedet for vil konsentrasjonen fungere dårlig i læringsrom der det vil være mye støy og aktivitet. Dette påpeker Tufvesson & Tufvesson (2009) at vil være en av de vanligste utfordringene rundt konsentrasjon i skolen. (Tufvesson & Tufvesson, 2009, s. 53).

Videre fortelles det fra en av informantene at det kan være utfordrende å indentifisere ADHD symptomene. Det blir forklart at symptomene ofte vil ha sammenheng med dårlig oppvekst og oppdagelse, som videre har skapt ulike traumer. Dette kan ses i sammenheng med Rønhovde (2018), som påpeker at både genetikk, arv og miljøfaktorer vil ha en påvirkning på barnet sin utvikling av ADHD (Rønhovde, 2018, s. 115). Det blir brukt ord som «*faller ut*» og «*sporer av*» blant utvalget til å beskrive hvordan det skjer en konsentrasjonssvikt blant barna. Inntrykket er at lærerne har en veldig god forståelse av elevene de underviser, hvor det å fange opp konsentrasjonssvikten vil være helt avgjørende for at elevene med ADHD får utbytte av undervisningen.

Videre ble det undersøkt om lærerne mistenker at klassen har elever med ADHD som ikke har fått diagnosen. Som nevnt tidligere påpeker Befring & Uthus (2020) den økende trenden i antall barn og unge som har fått diagnosen de siste tiårene her i Norge (Befring & Uthus, 2020, s. 512). Lærerne i denne studien forteller at de har elever klassen de antar har diagnosen, men påpeker likevel at det er vanskelig å si noe mer konkret. Dette forklares med at de underviser på barnetrinnet der symptomene for hva som er typisk for ADHD ofte finnes blant de «normale» barna. Her kan man dra inn hva Karlstad et al (2017) forteller om at barn i Norge som er født sent på året vil ha 40 % større risiko for å få ADHD diagnosen i forhold til de som er født tidligere på året (Karlstad et al., 2017, s. 345-349). Dette er med tanke på hvor krevende det kan være å oppdage diagnosen hos så unge barn siden de utvikler seg i en bratt kurve (Uthus & Befring, 2020, s. 513). Det kommer frem opplevelser blant lærerne at det har vært perioder hvor det settes flere diagnoser, der fagpersonene etter hvert ble mer «forsiktige» med å sette diagnosen.

Denne drastiske forandringen i diagnostisering kan ses i lys av ulikheten i antall diagnoser satt ut ifra hvilket fylke man har tilhørighet til (Rønhovde, 2018, s. 18). Her har for eksempel Uthus & Befring (2020) henvist til norske helsemyndigheter som har pekt på en generell utfordring i fylkene når det kommer til begrensende tiltak, og et alternativt flerfaglig oppfølgingstilbud på behandling (Uthus & Befring, 2020, s. 513). På bakgrunn av dette kan man derfor stille spørsmålsteget til den varierende graden av oppfølging blant fagpersonene

som setter diagnosen på barna. Ved å henvise til Askvik (2021), forteller han at forskjellen varierer i stor grad, der 2,7 % av alle barn får diagnosen ADHD i Vest-Agder, mens hele 7,8% får den i Nordland. Altså er ulikheten i diagnoser satt på tvers av fylkene bemerkelsesverdig høy. Ved å fremheve hva utvalget forteller om den varierte oppfølgingen av diagnosesetting i skolen, kan man stille spørsmål om dette har sammenheng med hva Uthus & Befring (2020) forteller rundt utfordringene fylkene har på begrensende tiltak og alternativt flerfaglig oppfølgingstilbud på behandling (Uthus & Befring, 2020, s. 513). Man kan tenke seg at dette vil bidra til den skjeve fordelingen av antall barn som får diagnosen på tvers av de ulike fylkene. Man kan også stille seg kritisk til om dette kan handle om ulik kompetanse innad i fylkene. Dette vil gjelde det psykiske helsevernet som Askvik (2021) påpeker vil sette diagnosen (Askvik, 2021).

## 7.2 Støttebehov i læringsrommene

Videre skal jeg se nærmere hvordan barneskolelærerne som deltok i forskningen føler de strekker til i de ulike lærings situasjonene de står ovenfor når det kommer til støttebehov og hjelp i læringsrommene. I forskningsartikkelen til Gaastra et al (2021) viser resultatene at lærere i stor grad opplevde barrierer til å bruke ulike strategier og undervise på den måten de gjerne ser på som mest relevant for å skape det ideelle læringsrommet. Her viste nesten halvparten av lærerne en misnøye med klasseromssituasjonen og arbeidsforholdene, hvor dette ble fremhevet som et problem. Spesielt klassestørrelser og klassesammensetning viser resultatene fra forskningen at lærerne hadde stor misnøye til (Gaastra et al, 2021, s. 14). Til sammenligning forteller samtlige i forskningen jeg har gjennomført at de opplever ulike utfordringer i læringsrommene. Her er det spesielt misnøye blant utvalget med tanke på utfordringer knyttet til å være nok til stede for de ulike elevene som har behov for ekstra oppfølging. En av informantene trekker spesifikt fram «*store grupper og store rom*». Dette samsvarer med forskningen til Gaastra et al (2021), som fremhever misnøyen lærere har rundt arbeidsforholdene i klasserommet (Gaastra et al, 2021, s. 14).

Man kan dra tydelige likhetstrekk mellom forskningen til Gaastra et al (2021) og min egen når det kommer til opplevelsen av en mangel på fagpersoner og assistenter i læringsrommet til å støtte læreren. Det å ha flere ansvarspersoner i tillegg til mer tid til disponering rundt de elevene med ekstra behov, kan derfor pekes på som helt tydelige utfordringer lærere opplever

i skolen (Gaastra et al, 2021, s. 18). I bakgrunn av dette vil det være relevant å reise en kritikk til selve støtten lærere får som videre vil påvirke elevene med ADHD. Dette er med tanke på å kunne skape en best mulig læringsramme rundt de elevene som har behovet for den ekstra oppfølgingen de kan få. Konsekvensen av mangelen på oppfølging kan derfor tenkes vil ha en påvirkning på fremgangen og utviklingen til elevene som har ADHD.

I henhold til fremgang og utvikling, kan man videre flette inn Vygotsky sin proksimale utviklingszone. Bråten & Thurmann-Moe (2008) forklarer hvordan barnet gjennom å ha en relasjon til andre mennesker kan opparbeide og utvikle det potensielle utviklingsnivået. Det å få støtte eller hjelp fra ansvarspersoner vil kunne bidra til prestasjoner utover hva barnet er i stand til å gjøre på egenhånd. Her er nettopp samarbeidet og støtten man får det som vil kunne utgjøre selve forskjellen (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 125). Det kan tenkes at potensialet til elevene i læringsrommene ikke får det utbytte som kunne vært mulig ved at læreren hadde mer støtte inn i de ulike læringsrommene. Vygotsky (1978) forteller at den proksimale utviklingssonen vil fungere som et verktøy for pedagoger og psykologer til å kunne skape en forståelse rundt det indre utviklingsløpet i den konteksten det gjelder. (Vygotsky, 1978, s. 87). Det kan tenkes at verktøyene og forståelsen som ligger til grunn for de ulike fagpersonene ikke blir brukt og utnyttet på den måten det burde. Dette vil være hvis man ser på opplevelsen til lærerne ut ifra perspektivet den proksimale utviklingssonen gir.

Som en oppsummering kan man se at opplevelsen til utvalget i forskningen forteller om store mangler på støttebehov i klasserommet. Dette samsvarer med tidligere forskning, hvor det påpekes at dette er et generelt problem blant lærere. Hva som skaper de ulike utfordringene rundt støttebehov, vil nok være komplekst. Man kan likevel spekulere i om dette kan handle om mangel på forståelse og kunnskap i systemet rundt læreren, eller om det for eksempel handler om økonomiske rammer hvor tilgangen til ulike ressurser i læringsrommene uteblir.

### 7.3 Medisinering

Som neste tema og spørsmål ble utvalget spurt om hvordan bruken av medisin påvirket elevene med ADHD i skolen. Utvalget trekker frem hvordan selve prosessen i å finne riktig dose til de elevene som nylig har fått diagnosen som krevende. Likevel vil opplevelsen av medisinering være generelt positiv etter fasen med utprøving er ferdig. Comings (1992) forklarer at det vil det ligge en fare i å vente for lenge med bruken av medisin. Dette er med

tanke på at de ulike partene vil slites ut hvis alle andre tiltak skal prøves ut før man tar i bruk medisiner (Comings, 1992, 538). Her forklarer Comings (1992) at medikamentell behandling ikke fører til at eleven blir mer intelligent, skoleflink eller sosial kompetent, men at en normalisert balanse i hjernekjemien kan føre at potensialet eleven sitter på kan blomstre (Rønhove, 2018, s.161). Altså samsvarer opplevelsene til utvalget, hvor det kommet tydelig frem at medisineringen blir sett på som noe positivt sett bort i fra utprøvningsfasen. Her har utvalget kommet med kommentarer rundt hvordan medisinen er helt essensielt for at barnet skal fungere i klasserommet. I likhet med dette sier Comings (1992) at utspill rundt hvordan medisinerer setter en kjemisk tvangstrøye på barnet ikke stemmer, men vil tvert imot fjerne denne trøyen. Her vil i stedet det å få en diagnose og hensiktsmessig behandling føre til at hjernen kan fungere optimalt (Comings, 1992, s. 538).

På den andre siden finnes det kritikk mot bruken av medikamenter til å behandle barn med ADHD, hvor Sivertsen & Tranøy (2007) påpeker at dette kun vil være til hjelp for menneskene rundt barnet. Her vil barnet med ADHD påvirkes negativt i form av dårlig selvfølelse, og vil se på seg selv som syk (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69). Som et svar på dette forteller en av lærerne fra utvalget et sitat fra en elev som lyder «*Uten medisin føles det ut som et kaotisk kryss i India, mens med medisiner er det som om det er satt inn lysregulering*». Ut ifra hva denne eleven sier, kan det virke som opplevelsen rundt bruken av medisin er positiv. Dette vil derfor være noe som stiller seg kritisk til uttalelsene fra Sivertsen og Tranøy.

Ut ifra svarene utvalget legger frem vil medisinerer fungere som hjelpemiddel i læringsrommene for både lærer og elev. Man kan derfor stille spørsmål til hva konsekvensen av å gå bort fra medikamentell behandling på elever med ADHD vil være. Sivertsen & Tranøy (1992) Forklarer at bruken av medikamenter syntes til å fungere som en løsning eller et alternativ som endrer hele skolesystemet eller skolemiljøet (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69). Som nevnt i teamet om støttebehov, er konklusjonen at det allerede finnes store utfordringer knyttet til klasseromssituasjonen og arbeidsforholdene blant lærerne. Det kan tenkes at å gå bort fra medisiner vil bare forverre en situasjon som allerede oppleves som krevende.

Likevel kan man stille bruken av medisin i et annet lys, hvor Sivertsen & Tranøy (1992) påpeker at dette kun vil være et kortsiktig hjelpemiddel (Sivertsen & Tranøy, 1992, s. 69). Her har blant annet FNs barnekomite utstøtt bekymringer rundt langtidseffektene av medisineringen som enda har til gode å bli oppdaget (Uthus & Befring, 2020, s. 512). Med dette tenker jeg på hvordan lærerne som jobber med de ulike elevene som har ADHD kun vil

være der en liten periode av livet til elevene, hvor bruken av medisiner derfor vil være et «kortsiktig hjelpemiddel» som vil passe situasjonen der og da. Altså vil man ikke kunne se eller vite konsekvensene barnet vil få på et senere tidspunkt. Man vil derfor ikke ha noen form for ansvar som lærer med tanke på hva som vil skje med eleven på et senere tidspunkt. Dette er nettopp det Sivertsen & Tranøy (1992) påpeker når de forteller om hvordan medisineringen blir brukt for å spare overbelastede lærere med overfylte klasserom (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69).

Avslutningsvis er som nevnt utvalget samstemte i at bruken av medisin på elevene med ADHD vil anses som en positiv ting. På bakgrunn av dette kan man rette søkelyset mot hva konsekvensen av å gå bort fra medisiner med tanke på utvikling vil være. Rønhovde (2018) henviser til Comings som sier at medisiner hos barn vil kunne føre til at potensialet hos barnet blomstrer (Rønhovde, 2018, s. 161). På den andre siden peker Sivertsen & Tranøy (2007) på at det ikke finnes noen dokumentert effekt på skoleprestasjonen og den psykologiske fungeringen ved bruk av medisiner (Sivertsen & Tranøy, 2007, s. 69). Likevel kommer utvalget med refleksjoner rundt hvordan elevene er avhengig av medisiner for å fungere. Rastløsheten hos elevene forsvinner, som videre fører til at energien i kroppen kan brukes til å opprettholde fokuset. Det kan derfor tyde på at de positive sidene ved bruken av medisin vil overveie de negative ut ifra hva utvalget forteller.

## 7.4 Kjønnforskjeller i ADHD-diagnosen

I boken til Zeiner (2004) fortelles det at 6-9 ganger flere gutter enn jenter får diagnosen ADHD. Hva som blir peket på som hovedårsaken til dette er hvordan gutter vanligvis oppfyller de typiske kjennetegnene ved ADHD som er urolighet, impulsivitet, konsentrasjonssvikt og utagering (Zeiner, 2004, s. 114). Videre påpeker Zeiner (2004) at forskningen og forståelsen rundt hvordan ADHD fungerer på gutter og jenter er svært ulik. Det vil derfor være spennende å se på hvordan utviklingen på dette feltet har foregått med tanke på at boken til Zeiner i 2024 vil være 20 år gammel. Fra utvalget viser en forståelse rundt hvordan guttene med ADHD i større grad vil være synlige, men at de også ser jentene som har diagnosen. Dette blir forklart med sitater som *«jenter har en tendens til å ha falle under radaren»* og *«jeg ser flere jenter med diagnosen nå enn det jeg gjorde for kun et par år siden»*. Dette samsvarer med hva Folkehelseinstituttet forteller om hvordan mange av jentene

med ADHD har gått under radaren på bakgrunn av ulikheten i symptomer (Folkehelseinstituttet, 2023). Altså vises det en sterk forståelse fra lærerne i hvordan symptomene fra de ulike kjønnene vil vises. Her må det nevnes at dette er oppfattelsen fra lærerne og ikke fagpersoner som setter diagnosen. Det er derfor interessant hvordan en av informantene påpeker at klassen har en til to jenter som kunne ha hatt det, men som ikke har blitt diagnostisert.

Videre ble utvalget spurt om de kunne oppfatte noen forskjell i hvordan ADHD påvirker jenter og gutter. Her var det en felles forståelse fra informantene i hvordan diagnosen vanligvis utspiller seg hos både jenter og gutter. Her pekes det på hvordan gutter ofte viser den typiske hyperaktiviteten hvor de har en fysisk og emosjonell atferd. Jenter vil i større grad mestre dette, hvor utvalget fremhever at det sosiale samspillet fungerer bedre. Fra lærerens ståsted, stiller dette seg derfor imot hva Klefsjö et al (2021) sier om at symptomene hos jenter i mindre grad blir tatt alvorlig i klasserommet (Klefsjö et al, 2021, s. 304). Altså bygger dette videre på kompetansen til utvalget rundt både jenter og gutter med ADHD.

Som Zeiner (2004) beskriver vil jenters behov for hjelp rett og slett blir overskygget av lærere og foreldre (Zeiner, 2004, s. 115). Dette forklares med hvordan det vil avhenge av hvem som rapporterer inn saken det gjelder, og hvem som fyller ut kartleggings skjemaene (Zeiner, 2004, s. 115). Man kan se hvordan utvalget i forskningen ikke samsvarer med hva Zeiner forteller, som kan tyde på at det har skjedd en utvikling innenfor fagfeltet de siste 20 årene.

## 7.5 Selvkontroll

Det neste spørsmålet i intervjuet var rettet mot hvordan lærerne syntes selvkontrollen hos elevene som har ADHD fungerer. Her kommer det frem at selvkontrollen hos elevene med ADHD generelt fungerer veldig dårlig, men at det er betinget av hvordan type arbeidsoppgaver som skal gjennomføres. Informantene trekker frem teoretiske situasjoner som gjerne varer over lengre tid som spesielt utfordrende. Her vil selvkontrollen ofte skli ut og fungere dårligere. En av informantene bruker ordene «*urealistiske mål*» for å beskrive øktene i læringsrommet der elevene må styre selvkontrollen over lengre perioder. Videre påpeker en av informantene at elevene med ADHD ofte er veldig klar over at de har mistet selvkontrollen, der de «*tynges emosjonelt i etterkant*» over situasjonen.

Baumeister et al (2007) forteller om hvordan selvkontroll vil handle om å endre sine egne reaksjoner, spesielt med tanke på å bringe det i tråd med andre standarder. Dette vil typisk være idealer, verdier, moral og sosiale forventninger samt det å få støtte i langsiktige mål (Baumeister et al., 2007, s. 351). Informantene viser en forståelse og påpeker at selvkontrollen hos eleven ofte svikter. Dette kan tyde på at eleven rett og slett står ovenfor en situasjon som er for krevende. En av informantene forteller at en ekstra person og ressurs i læringsrommet vil være til hjelp. Dette kan ses i lys av støttebehov i klasserommet, og hvordan ulike tiltak kan være med på å bidra til at elevene med ADHD i større grad kan kontrollere selvkontrollen.

Videre ble utvalget utfordret rundt hvordan gjennomføringen av oppgaver fungerte på barna med ADHD med tanke på motivasjon og viljestyrke. Her ble de også spurt hvordan motivasjonen til elevene fungerte med tanke på mestring og bruken av belønning ved gjennomførte oppgaver. For å forstå dette bruker Baumeister & Vhos (2007) begrepet «ego depletion» som forklarer hvordan man har reduserte ressurser i kroppen til å gjennomføre gjentatte oppgaver som krever selvkontroll (Baumeister et al, 2007, s. 352). Altså vil selvkontrollen være sårbar ved gjentatte anstrengelser over lengre perioder, hvor en anstrengende selvregulering vil føre til at kroppen tømmes for energi mer drastisk. Dette vil føre til at selvkontrollen blir lavere. (Baumeister et al, 2007, s. 351). Utvalget beskriver at det er situasjonsbetinget om arbeidsoppgaven som skal gjennomføres vil være motiverende. Som Baumesiter et al (2007) beskriver vil gjentatte anstrengelser som bruker energi gå utover selvkontrollen (Baumeister et al, 2007, s. 351). Der det er oppgaver som er vanskelig og kjedelige, beskriver utvalget at utholdenheten synker kjapt. Elevene med ADHD beskrives som «*sanselige*», der praktiske arbeidsoppgaver trekkes frem som en positiv faktor. Dette kan for eksempel være sport, mat og helse, håndverk og musikk. Altså vil eleven med ADHD bruke lengre tid på å gå inn i tilstanden «ego delpetion» der oppgavene er motiverende.

Det kommer frem fra informantene at forutsigbarhet er en avgjørende faktor. Der de vet man er helt ferdig etter at arbeidsoppgaven er gjennomført, vil fungere som en motivasjon. Altså kan man dra sammenligning med hva Vhos & Baumeister (2016) og Baumeister & Tierney (2013) forteller om belønning, hvor det å bli tilfredsstilt vil påvirke hvordan selvkontrollen utspiller seg (Vhos & Baumeister, 2016, s. 499) (Baumeister & Tierney, 2016, s. 10). Der elevene med ADHD vet at det skjer en forandring og belønning ved fullført oppgave, kan det se ut som motivasjonen øker. Som den ene informanten påpeker kan det ligge utfordringer i å

motivere elever som vet at det venter en belønning ved fullført oppgave. Dette er med tanke på at ulike oppgaver ikke blir gjort ordentlig så belønningen skal komme før.

Videre kommer det frem fra utvalget at arbeidstiden elevene med ADHD utsettes for er urealistisk. Det forklares hvordan det skal jobbes opp til 30-40 minutter med samme arbeidsoppgave, som naturlig vil påvirke selvkontrollen og tilstanden ego depletion i eleven. Videre kan man stille seg kritisk til hvordan undervisningen ikke er tilrettelagt elevene med ADHD, med tanke på at utvalget selv påpeker at de lange arbeidsøktene er en utfordring. Det vil være naturlig at energinivået til elevene med ADHD vil synke raskere i situasjoner som oppfattes som krevende og umotiverende, som vil føre til at man går inn i tilstanden ego depletion på et tidligere tidspunkt. Det er viktig å påpeke at lærerne har en forståelse av at lærings situasjonen er krevende for elevene med ADHD. Dette kan sees i sammenheng med støttebehov og ressurser, hvor det kan tenkes at tilgangen til mer av dette kunne utformet lærings situasjonen for elevene med ADHD på en bedre måte. Her får utvalget rett og slett ikke gjennomført undervisningen i læringsrommet på den måten de selv ønsker.

Det vil være spennende å se nærmere på hva Baumeister et al (2007) påpeker med at det vil være mulig å trene opp selvkontrollen. Her vil regelmessige anstrengelser over lengre perioder kunne forbedre viljestyrken (Baumeister et al, 2007, s. 352). Utvalget legger frem arbeidsteknikker hvor det for eksempel jobbes i 10 minutter etterfulgt av 10 minutter med pause. Likevel vil det ligge en utfordring i hvordan det vil være vanskelig å jobbe med de «kjedelige» oppgavene etter at pausen er ferdig. Det kan derfor tenkes at dette er et eksempel på hva som utfordrer elevene til å trene opp viljestyrken som vil utvikle selvkontrollen hos eleven.

Som Crundwell (2005) påpeker, vil sosiale problemer og atferdsproblemer til gutter med ADHD vil kunne relateres til problemer med selvregulering og deres følelsesmessige nivå. Dette vil sette guttene i en betydelig risiko for utfordrende atferd og sosiale vanskeligheter (Crundwell, 2005, s. 72). Her kan man fremheve viktigheten av kompetansen til utvalget rundt hvordan man kan håndtere selvkontrollen til elevene med ADHD.

Som en oppsummering på delen rundt selvkontroll har essensen vært å undersøke hvordan selve selvkontrollen, viljestyrken og begrepet «ego depletion» stiller seg i forhold til erfaringene utvalget har med elever som har ADHD. Formålet har vært å få frem hvordan de ulike faktorene som påvirker selvkontrollen fungerer. Her vil helhetsinntrykket være at selvkontrollen er svært individuelt basert blant elevene, der ulike teknikker og metoder blir



brukt blant lærerne til å håndtere elevene. Dette vil helt klart ha en påvirkning på energien elevene har til å kontrollere selvkontrollen og viljestyrken, hvor tilstanden ego depletion vil komme tidligere eller senere avhengig av hva som skal gjøres og hvordan lærerne tilrettelegger for elevene.

## 7.6 Konsentrasjon

Som det neste tema i intervjuet ble utvalget spurt om hvordan konsentrasjonen hos elevene med ADHD fungerte. Som Rønhovde (2018) forklarer vil skolen i utgangspunktet passe elever med ADHD svært dårlig, hvor skolen sin struktur og innhold på mange måter vil stå som en motsetning til konsentrasjonsvansker (Rønhovde, 2018, s. 178). Utvalget beskriver hvordan de ofte må «hente» elevene med ADHD inn igjen siden konsentrasjonen svikter. Videre forklares det hvordan konsentrasjonen hos elevene med ADHD fungerer i intervaller hvor situasjonen vil ha en påvirkning. Her trekkes det frem ulike strategier som hjelper å holde konsentrasjonen oppe, som for eksempel kan være gruppearbeid og isolerte klasserom med færre elever involvert. Rønhovde (2018) påpeker hvordan evnen til konsentrasjon og oppmerksomhet vil være en forutsetning til nesten alt som forgår på skolen (Rønhovde, 2018, s. 178). Kunnskapen lærerne har om teknikker og arbeidsmåter som fungerer for elevene med ADHD kan derfor tenkes vil være avgjørende til å opprettholde konsentrasjonen. Altså viser lærerne til strategier de finner som lønnsomme i arbeidet rundt konsentrasjon i læringsrommene.

Videre forklarer Dupaul & Stoner (2003) at det vil være svært vanskelig å opprettholde konsentrasjonen over lengre tidsperioder hos elever som i utgangspunktet har utfordringer rundt konsentrasjon (Dupaul & Stoner, 2003). I samsvar med dette forklarer en av informantene at oppdeling av arbeidsoppgaver i mindre intervaller hvor alt ikke skjer på en gang er svært nyttig. Her trekker en annen informant frem det med energi, hvor det forklares at mye av energien blir brukt opp til å konsentrere seg. I bakgrunn av dette kan man derfor se en klar sammenheng mellom konsentrasjon og selvkontroll. Dette er med tanke på hva Baumeister et al (2007) forteller om at mennesker har en begrenset energiressurs i kroppen som blir påvirket av ulike faktorer i miljøet (Baumeister et al, 2007, s. 351). Det kan tenkes at både selvkontroll og konsentrasjon er begreper som bygger på hverandre og påvirker barnet med ADHD i ulike situasjoner. Det kan tyde på at situasjoner som krever mye konsentrasjon

vil gå utover selvkontrollen og vice versa. Dette er noe også Rønhove (2018) bekrefter hvordan hun snakker om selvreguleringen i tråd med konsentrasjon (Rønhove, 2018, s. 178).

Videre ble utvalget spurt om det var noen forskjell på hva elevene med ADHD er i stand til å gjøre på egenhånd i forhold til hva eleven klarer med veiledning fra lærere eller medelever. Her var hensikten å undersøke hvordan Vygotsky sin proksimale sone for utvikling stiller seg i forhold til hva utvalget kom med av empiri. Utvalget har en klar enighet at det vil ligge en stor forskjell i hva elevene er i stand til å gjøre alene og med andre. potensialet vil være mye større ved hjelp fra spesielt lærere, assistenter og medelever. Med tanke på utviklingsteorien til Vygotsky, forteller Bråten & Thurmann-Moe (2008) hvordan det legges vekt på barnets samhandling med omgivelsene som en del av et kollektivt og kulturelt felleskap. Dette er det som vil skape muligheter for utvikling som et individ (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 124). I likhet med hva informantene har kommet med av empiri, beskrives det strategier og læringsmåter som nettopp er med på å skape et felleskap for utvikling for da spesielt elevene med ADHD.

Vygotsky (1978) forklarer den proksimale utviklingssonen som et verktøy pedagoger, psykologer og andre relevante fagpersoner kan bruke til å forstå utviklingsløpet i den konteksten det gjelder (Vygotsky, 1978, s. 87). Videre beskriver Bråten & Thurmann-Moe (2008, s. 125), at den proksimale utviklingssonen vil defineres fra to ulike synsvinkler. På den ene siden det vil handle om de kognitive prosessene barnet allerede har i seg, og hva man i relasjon med andre mennesker kan opparbeide seg til å utvikle det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 125). Utvalget jeg gjennomførte intervjuer på har ingen direkte kjennskap til den proksimale utviklingssonen, men likevel kommer det frem kunnskaper rundt gode strategier og praktiske løsninger på hvordan elevene med ADHD lærer på en best mulig måte.

Det trekkes frem strategier fra utvalget, hvor en av informantene forklarer at arbeid der to til tre elever samarbeider er svært effektivt for utviklingen. Informanten påpeker at dette har en god effekt, siden det skjer i felleskap med andre der man *«lærer av hverandre og med hverandre»*. Dette kan knyttes direkte opp til hva Bråten & Thurmann-Moe (2008) beskriver med at utviklingen i barnet vil påvirkes av den kulturelle konteksten man er en del av (Bråten & Thurmann-Moe, 2008, s. 124). Altså kan man se er klar sammenheng i hvordan det sosiale felleskapet med andre mennesker vil ha en positiv effekt på utvikling til elevene med ADHD.

Videre forklarer utvalget at det varierer i stor grad om elevene med ADHD klarer å gjennomføre arbeidsoppgaver på egenhånd. Dette vil være helt avhengig av om det er oppgaver som vekker interesse, eller om det er teoretiske oppgaver. Her vil de teoretiske oppgavene ofte vil anses som kjedelige og vanskelige. Her kommer det frem fra utvalget at det ofte settes ressurser på elevene med ADHD i de situasjonene elevene viser lite interesse og er umotivert. Dette forklares med at *«på denne måten sørger jeg for at de er på rett spor»*. En annen informant påpeker at elevene med ADHD må ha forklart ting mer tydelig, som fører til at de naturlig trenger mer veiledning og støtte. Her kommer utvalget med ulike punkter som vil få i gang læringsprosessen hos elevene som det i utgangspunktet kan være vanskelig å *«få i gang»* eller motivere til arbeid. Vygotsky (1978) forklarer dette med hvordan utviklingsprosessen og læringsprosessen ikke forekommer samtidig, der utviklingsprosessen vil henge etter læringsprosessen som vil resultere i sonen for proksimal utvikling (Vygotsky, 1978, s. 90). Her vil den gode læringen komme i forkant av selve utviklingen hos individet (Vygotsky, 1978, s. 89). Altså vil elevene ligge på et ulikt nivå til tross for at de går i samme klasse.

Utvalget viser derfor en svært god forståelse i tiltak og hvilken innsats som trengs på de ulike elevene i den grad ressursene i klassen strekker til. Vygotsky (1978) forklarer at i virkeligheten vil være svært komplekse og dynamiske relasjoner mellom utviklings- og læringsprosessene som ikke kan defineres av en formel (Vygotsky, 1978, s. 91). Her vil det hele tiden forkomme utvikling, hvor den proksimale utviklingssonen underveis må tilpasses den konteksten det gjelder (Vygotsky, 1978, s. 91). Dette er noe utvalget bekrefter gjennom de ulike tilnærmingen og tiltakene de iverksetter for å sette i gang læringsprosessene og utviklingen hos elevene med ADHD. Utvalget selv kommer med sitater som *«det kommer veldig an på hvilken elev det er snakk om»* og *«det er avhengig av hvor interessen ligger»*, som fremhever hva Vygotsky (1978) forteller om hvordan den proksimale utviklingssonen må tilpasses konteksten det gjelder (Vygotsky, 1978, s. 91).

Til slutt vil det være relevant å nevne at utvalget trekker frem samarbeid med andre elever som en positiv ting for elevene med ADHD. Utvalget har en ulik mening når det kommer til veiledning fra medelever, hvor det trekkes frem at formidlingsevnen til barneskoleelever kan være for svak. Likevel trekker Vygotsky (1978) frem nyttigheten i hvordan barn kan bruke etterligning til utvikling. Dette forklares med hvordan man kan bruke etterligning til sin fordel utover hva de selv tror de er i stand til. Det å bruke etterligning i praksis vil føre til at barnet kan gjennomføre kollektive aktiviteter i veiledning av medelever eller voksne (Vygotsky,

1978, s. 89). Altså vil det ligge en klar forskjell mellom veiledning som utvalget trekker frem, og det å samarbeide med medelever. Etterligning mellom elever kan derfor virke som vil være en svært god ressurs for utvikling. Dette forsterkes ved at utvalget påpeker at samarbeid fungerer som en motiverende faktor for elevene med ADHD. Som Vygotsky (1978) forklarer, vil jo den «gode læringen» være den som skjer i forkant av selve utviklingen hos individet (Vygotsky, 1978, s. 89). Samarbeid på vers av elever kan trekkes frem som en viktig faktor til dette.

For å undersøke den proksimale utviklingssonen videre ble utvalget spurt ut om det ville være en forskjell på den mentale alderen hos elevene med ADHD i forhold til de «normale» elevene. Vygotsky (1978) beskriver hvordan den mentale alderen i barnet vil ha en påvirkning på utviklingsnivået, som blir definert av hvor mye barnet er stand til å gjennomføre på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Altså vil utviklingsnivået være bestemt av hvor mye barnet greier å gjennomføre alene, mens den potensielle utviklingen blir bestemt gjennom oppgaveutføring og oppgaveløsning i samarbeid med andre mennesker (Vygotsky, 1978, s. 86).

Fra utvalgets tilbakemeldinger er det varierte oppfatninger om den mentale alderen vil være annerledes hos elevene med ADHD i forhold til resten av klassen. Her fortelles det fra informantene at dette er vanskelig å definere. To av informantene ikke kan se noen spesiell forskjell, mens en av informantene trekker frem at det ligger en ulikhet spesielt i de teoretiske fagene på den mentale alderen. Her kan det derfor tenkes at faktorer som vil ha en påvirkning vil være lærerens oppfatning og kunnskaper på forståelsen rundt barna. Det vil også være naturlig å tenke at elevene med ADHD i utgangpunktet er ulike, og vil derfor ha en ulik mental alder som videre vil ha et større behov for støtte og veiledning. Ved at man i noen tilfeller kan se en forskjell på elevenes mentale alder, kan det tenkes det vil være ekstra viktig «å være tidlig inn med veiledning» som en av informantene påpeker. Dette gir en indikator på hvordan den mentale alderen hos elever med ADHD i noen tilfeller kan være yngre enn «normale» jevnaldrende.

## 7.7 Lærerens strategier rundt selvkontroll og konsentrasjon i læringsrommene

Som er felles del rundt problemstillingens sentrale begreper som er selvkontroll og konsentrasjon, spurte jeg utvalget hvilke strategier som ble brukt for å hjelpe elevene til å opprettholde både konsentrasjonen og selvkontrollen. Her kommer det frem en rekke erfaringer som utvalget finner hjelpsomme i arbeidet med elevene som har ADHD. Spesielt vil forutsigbarhet og tydelig rammer bli fremhevet som avgjørende faktorer som har en positiv effekt på elevene. Videre forklarer informantene at det å ha en god kommunikasjon med elevene, i tillegg til at undervisningen har et «*sceneskifte*» hvor man ikke gjør det samme over lengre perioder vil være givende. Det å bruke berøring i form av å vise at man er fysisk til stede forteller en av informantene har en positiv innvirkning. I samsvar med forskningsartikkelen til Tegtmejer (2019) var struktur, klarhet, gjentakelse av beskjeder og fysisk kontakt med elevene de mest nevnte strategiene som lærerne fremhevet (Tegtmejer, 2019, s. 244). Det er derfor interessant å se hvordan det er en felles linje i hva som anses som viktig blant lærere i møtet med elevene som har ADHD. I forskningsartikkelen til Gaastra et al (2021), viser resultatet at det å plukke ut strategier som anses vil være relevant som mest brukt (Tegtmejer, 2019, s. 244). I likhet med utvalget fra min egen forskning vil dette også være den mest brukte strategien ovenfor elevene med ADHD.

## 7.8 Forståelse og utfordringer rundt tilrettelegging

For å utforske forståelsen til utvalget rundt begrepet tilrettelegging, ble informantene utfordret rundt hva de legger i begrepet. Som en felles forståelse fra utvalget forklares det at alle elevene burde ha muligheter for tilrettelagt opplæring. Likevel kommer det frem utfordringer rundt hvordan tilretteleggingen skal foregå når det kommer til press fra ulike hold. En av Informantene beskriver krevende foreldre som blant annet oppleves som «*kravstore*», hvor det ønskes 1-1 opplæring på sitt eget barn. Her kommer det frem en frustrasjon fra informanten i hvordan det mangler forståelse fra foresatte. Ønskene de i mange tilfeller har til sitt eget barn vil være urealistisk. Videre forteller en annen informant i samsvar med den første at foresatte legger et press på læreren, men trekker også frem hvordan presset vil være størst fra staten og utdanningsdepartementet.

Det blir også problematisert utfordringer rundt tilrettelegging når det kommer til hvordan det kreves en diagnose for å få tilretteleggingen man har behov for. Dette kan være ekstra tid på prøver, mer oppfølging og skjermet rom som en av informantene forklarer. En annen informant retter kritikk mot *hvordan* «*alt skal tilpasse seg eleven og eleven skal ikke tilpasse seg i det heletatt*». Informanten mener at dette vil føre til at eleven vil få problemer med å tilpasse seg diverse situasjoner. Videre påpeker samme informant at man ikke har muligheten til å være hard nok, og at det mangler rammer hvor man som fagperson har muligheten til å være hard i situasjoner hvor dette kreves.

Som Tuntland (2023) forklarer skal tilrettelegging være med på å endre krav og rammebetingelser for individer så man skal kunne mestre aktiviteten det gjelder (Tuntland, 2023, s. 137). Altså kan man se en frustrasjon fra en av informantene der opplevelsen er at man ikke får tilrettelagt på ønsket måte. Det vil være interessant å nevne hva Tuntland (2023) forteller rundt viktigheten av å gjøre liten som mulig endring når det er snakk om fysisk tilrettelegging. Dette er på bakgrunn av at en stor endring kan oppleves som ubehagelig for individet det gjelder (Tuntland, 2023, s. 137). Man kan derfor stille spørsmål rundt hvor grensen går på bruken av for eksempel skjermet klasserom og egne opplegg for elevene med ADHD. Dette er med tanke på at det omhandler sårbare barn hvor tilretteleggingen rett og slett kan bli for mye. Kan dette føre til en følelse av ekskludering om tilretteleggingen blir for stor? Som Uthus & Befring (2020) nevner vil jo barn med ADHD ha en psykososial sårbarhet (Uthus & Befring, 2020, s. 514). Videre er derfor inntrykket utvalget gir at det er svært individuelt, hvor hver enkelt situasjon krever ulik tilrettelegging. Her vil situasjonen avgjøre i hvor stor grad det burde tilrettelegges.

Videre ble utvalget spurt om hva de syntes var mest utfordrende i å tilrettelegge for elevene med ADHD i læringsrommene. Her kommer det tydelig frem fra utvalget at det er behov for flere ressurser inn i læringsrommene, hvor man som lærer ikke har mulighet til å tilrettelegge på ønskelig måte. Informantene trekker frem klassestørrelsen opp imot voksentetthet som krevende. Her fortelles det at antallet elever som har fått diagnosen vil være avgjørende. En av informantene underviser i forskjellige klasser hvor han i en av klassene er helt alene, mens i andre klasser vil det være flere ressurser tilgjengelig. Derfor er det avgjørende hvor mange som har fått diagnosen, som videre vil åpne opp for krav på tilrettelegging og flere voksne i læringsrommet. En av informantene beskriver det ideelle klasserommet for tilrettelegging, hvor 15 elever vil anses som perfekt. Dette begrunnes med hvordan en for liten klasse vil ting bli veldig synlig, mens med en stor klasse vil det bli kaotisk. Som ADHD Norge (2012)

påpeker skal det iverksettes ulike tiltak som vil skape tilrettelegging for barn med ADHD på den arenaen det er behov (ADHD, Norge, 2012, s. 19). Her kommer det altså frem at utvalget har mange strategier og ideer på hvordan tilrettelegging kan forekomme på en god måte, men hvor tilgangen og ressursene som kreves ikke er til stedet.

Videre kan man dra sammenligner med hva Uthus & Befring (2020) forteller om hvordan det har blitt vist bekymringer rundt at diagnostiseringen kan medføre sjukeliggjøring av barn fremfor å endre skolekonteksten (Uthus & Befring, 2020, s. 512). Ville mer tilrettelegging for eksempel ført til mindre behov for medisinerings?

## 7.9 Ressursbruk og støtte i skolen

Masteroppgavens siste tema undersøker hva lærerne i utvalget savner i læringsrommet og hvordan støtten fra kollegaer oppleves. Som et gjennomgående tema i hva utvalget savner i læringsrommene til å håndtere elevene med ADHD, blir tidsbruken spesielt trukket frem. Videre forklarer informantene at flere instanser eller assistenter inn i læringsrommene automatisk ville frigitt mer tid og derfor gi muligheten til å disponere tidsbruken på en bedre måte. Dette forklares med hvordan det vil frigjøres flere muligheter til å «skreddersy» læringsopplegg som vi få ut potensialet til de ulike elevene med ADHD. Som nevnt i avsnittet ovenfor, uttrykker en av informantene en frustrasjon over å ikke kunne være mer fysisk i de situasjonene dette kunne vært lønnsomt. Bakgrunnen for dette vil handle om hvordan elevene med ADHD har utfordringer rundt selvregulering, hvor det å kunne «lukke klypa» i situasjoner som «*det svartner for eleven*» kunne vært til hjelp.

Som Tuntland (2023) forklarer vil det være vanlig å dele opp tilretteleggingen i to hoveddeler som vil handle om den generelle- og individuelle tilretteleggingen. Dette vil naturligvis handle om å tilrettelegge for flest mulig mennesker på et generelt grunnlag, hvor det på den andre siden vil handle om å tilrettelegge for behovene hvert enkelt individ har (Tuntland, 2023, s. 138). Erfaringene utvalget kommer med tyder på at ressursene de har til rådighet kun vil dekke et minimumskrav. På bakgrunn av dette oppstår det utfordringer rundt å tilrettelegge for enkeltindividene som i denne settingen vil være elevene med ADHD.

Avslutningsvis svarte utvalget på hvordan de følte seg støttet av skolens ledelse og kollegaer i arbeidet med å tilrettelegge for barn med ADHD. Her kommer det frem en generell opplevelse av at både kollegaer og skoleledelsen fungerer som en positiv faktor for lærerne. En av

informantene påpeker at det er en kultur som skaper rom for gode diskusjoner der hun jobber, men at hun kunne fått mer hjelp til å lære seg hvordan man skal undervise «*krevende*» elever når hun var nyutdannet. Dette var noe hun måtte erfare og lære selv underveis, der hun skulle ønske at det var noen form for støtte til å kunne håndtere elevene med ADHD enda bedre i startfasen. En annen informant påpeker at det ikke mangler noe støtte fra skolens ledelse og kollegaer. Man er veldig klar over at man har en viss form for støtte, men at «*mangelen på midler gjør at man ikke får gjort ord til handling*». Videre forteller den tredje informanten at det helt klart mangler midler i læringsrommene, men at «*jeg opplever jo at de gjør sitt beste*». Her kommer det altså frem svært gode opplevelser fra utvalget i hvordan både kollegaer og skolens ledelse sørger for at lærerne kan tilrettelegge i læringsrommet. Likevel kommer det frem utfordringer rundt midler og ressurser som bestemmes fra «høyere hold», som gjør det vanskelig å tilrettelegge på den måten man ønsker.

## 8. Oppsummering og avslutning

Formålet med denne studien var å undersøke og frembringe ny kunnskap i hvordan barneskolelærere opplever tilrettelegging for barn med ADHD i skolen. Essensen var å få frem hvordan konsentrasjonen og selvkontrollen hos barna med ADHD påvirkes av skolekonteksten. Hensikten her har vært å finne ut hvordan de pedagogiske praksisene fungerer fra lærerens perspektiv, hvor selve opplevelsen av hvordan skolesystemet fungerer har vært i fokus. Det er viktig å påpeke for at denne masteroppgaven tar for seg et alvorlig og sårbart tema som påvirker hverdagen til svært mange barn og voksne. Dette studiet har brukt totalt tre informanter til å komme frem med kunnskap og erfaringer rundt problemstillingene, hvor det er viktig å ta til betraktning at empirien som kommer fram er fra et mindre utvalg. Det vil være naturlig å stille seg kritisk med tanke på overførbarheten til andre mennesker og fagpersoner. Dette er med tanke på hvordan det kan virke tilbake på det eksisterende fagfeltet som finnes fra før av rundt diagnosen ADHD i sammenheng med skolen.

### 8.1 Hovedfunn

På et generelt grunnlag viser forskningen som er gjennomført at utvalget har en god kunnskap og forståelse rundt elevene som har ADHD. Her viser forskningen at utvalget peker på



konsentrasjon som det mest synlige symptomet på ADHD, hvor konsentrasjonssvikten er det området det brukes mest tid på å forebygge i læringsrommene. Utvalget viser videre til en variert grad av diagnosesetting, hvor de mistenker at flere i klassen kan ha ADHD, men ikke har fått diagnosen. Her rettes det en kritikk til hvordan ulike fylker kan ha en påvirkning på hvor hyppig diagnosene blir satt, hvor det også stilles spørsmål rundt kompetansen til ulike fagpersoner med ansvaret for diagnostiseringen.

Denne forskningen har videre undersøkt hvordan utvalget opplever at støttebehovene fungerer i læringsrommet. Her kommer det frem at lærerne opplever barrierer til å bruke strategier og undervise på den måten de gjerne anser som mest hensiktsmessig. Det kommer frem at klassestørrelse og classesammensetning skaper de største barrierene, noe som også samsvarer med tidligere forskning. Her forklarer utvalget at det er for lite fagpersoner i læringsrommene som skaper grunnlaget for ulike barrierer.

Videre viser forskningen at lærerne i all hovedsak har positive opplevelser rundt bruken av medisiner på elevene som har ADHD. Medisinen vil fungere som et hjelpemiddel for både elev og lærer til å skape et godt læringsmiljø. Videre viser resultatene at utvalget har gode kunnskaper rundt hvordan diagnosen utspiller seg hos både jenter og gutter. Her vises det en forståelse fra lærerne at det vil ligge en naturlig ulikhet hos kjønnene i hva de typiske kjennetegnene vil være. Utvalget viser også kunnskap til at jenter ofte går «*under radaren*», som trekkes frem som et generelt problem blant fagfolk.

Som det neste hovedtema ble begrepet selvkontroll undersøkt. Utvalget viser at selvkontrollen er svært individuelt basert blant elevene, der ulike teknikker og metoder som blir brukt vil være en avgjørende i møtet med elevene. I tråd med teorien til Baumeister og Vhos vil selvkontrollen, og da spesielt begrepet «*ego depletion*» bli påvirket av kunnskapen lærerne har i hvordan man kan tilrettelegge for å forebygge selvkontroll på en passende måte. Det kommer også frem at selve treningen av selvkontroll vil være en positiv faktor med tanke på energien elevene har, og når tilstanden *ego depletion* utspiller seg.

I tråd med selvkontrollen, viser resultatene av denne forskningen at konsentrasjonen til elevene med ADHD vil fungere ulikt på barneskolen. Her spiller faktorer som fag og situasjon en stor rolle, der utvalget viser en bred kunnskap rundt strategier, og kommer med eksempler på hvordan man kan opprettholde konsentrasjonen i de ulike læringsrommene. I forhold til Vygotskys teori, viser empirien at forutsetningene lærerne er i stand til å skape for elevene med ADHD vil ha en påvirkning i hvordan den proksimale utviklingssonen vil fungere i

praksis. Her kommer det frem at barna i større grad får utbytte av undervisningen der lærerne veileder kontinuerlig, i forhold til hva de klarer på egenhånd. Utvalget har en ulik oppfatning om man kan se en forskjell i den mentale alderen på eleven med ADHD, som er noe som vil påvirke potensialet eleven har i forhold til den proksimale utviklingssonen.

Som de mest effektive strategiene for å opprettholde selvkontrollen og konsentrasjonen viser forskningen at forutsigbarhet og tydelige rammer vil være avgjørende. Her forteller utvalget at kommunikasjonen og varierte arbeidsoppgaver også vil ha en positiv effekt på elevene.

Videre viser denne forskningen at utvalget har gode forståelsesrammer rundt hva begrepet tilrettelegging handler om, hvor de henviser til praktiske eksempler på hvordan tilrettelegging burde forgå ovenfor elevene med ADHD. Her peker utvalget på utfordringer i jobben med å tilrettelegge, hvor krevende foreldre, kravet på en diagnose og press fra utdanningsdepartementet trekkes frem. Lærerne forteller at dette er faktorer som skaper forventninger som er urealistiske opp imot de ressursene de har tilgang på. Lærerne viser til tross for dette ingen misnøye blant kollegaene og ledelsen på skolen, men er svært kritisk til systemet og menneskene som påvirker uten ifra.

## 8.2 Implikasjoner for fremtidig praksis

Etter å ha drøftet og oppsummert teorien sammen med empirien fra utvalget, sitter jeg igjen med en del tanker jeg mener man bør ha et større fokus på i fremtiden. Som et gjennomgående tema fortelles det fra utvalget at det er store utfordringer i å praktisere undervisningen på en forsvarlig måte. Her skal i utgangpunktet alle elevene inkluderes, hvor det er vanskelig å være nok til stede for elevene med ADHD. Her viser det seg en klar utfordring rundt sammenhengen mellom støttebehov og diagnostisering av ADHD. Det er med tanke på om flere av elevene burde fått påvist ADHD, men også om for mange bruker medisiner som en løsning på manglene ressurser i læringsrommet.

Denne forskningen viser derfor at det i aller høyeste grad er behov for flere ressurser og støttebehov inn i læringsrommet. Det er helt tydelig at lærerne som har deltatt i denne forskningen ønsker å tilrettelegge for elevene med ADHD, men det finnes rammebetingelser som gjør dette vanskelig. Kunnskapen og erfaringene som har kommet frem fra lærerne viser at forutsetningene for tilrettelegging og god praktisering i aller høyeste grad er til stedet. Her

ligger det derfor en stor frustrasjon blant lærerne i hvordan man ikke strekker til på bakgrunn av de rammene som har blitt satt fra «høyere hold».

Implikasjonene for den fremtidige praksisen rundt tilrettelegging for barn med ADHD, vil derfor handle om å skape bedre forutsetninger for lærerne i skolen. Ved at det brukes mer ressurser inn i læringsrommene, kan det ifølge denne forskningen føre til at skolen blir en arena hvor elevene med ADHD kan både utvikle seg, og få frem det potensialet lærerne fremhever elevene har. Som utvalget påpeker, vil ressursene ha en positiv innvirkning på både selvkontrollen og konsentrasjonen.

## Litteraturliste

- ADHD Norge. (2012). *Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen: en guide til lærere i grunnskolen og videregående skole*. <https://docplayer.me/21207-Tilrettelegging-for-elever-med-ad-hd-i-skolen.html>
- Askvik, K. (2021, 12. april). *Store geografiske ADHD- forskjeller skal under lupen*. Universitetet i Bergen. <https://www.uib.no/med/144212/store-geografiske-adhd-forskjeller-skal-under-lupen>
- Baumeister, R. F. & Tierney, J. (2013). *Viljestyrke: selvkontroll som nøkkel til suksess*. Flux Forlag.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *16*(6), 351-355.
- Befring, E. & Uthus, M. (2020). Sosial og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I K.-A. B Næss (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500- 522). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forsikringsrelatert*. Gyldendal akademisk.


- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (2008). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Cappelen akademisk forlag.
- Comings, D. E. (1992). *Tourette syndrome and human behavior*. (2.utg.). Duarte, California: Hope Press.
- Crundwell, R. Marc A. (2005). An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behaviour problems in children with ADHD. *20*(1-2), 62-74.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. (2003). *ADHD in the school: Assessment and intervention strategies*. (2.utg.). The Guilford press.
- Folkehelseinstituttet. (2023, 13. September). *Økning I ADHD-diagnoser for barn og unge under pandemien*. <https://www.fhi.no/nyheter/2023/okning-i-adhd-diagnoser-for-barn-og-unge-under-pandemien/>
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L. & Tucha, O. (2019). Unknown, Unloved? Teachers' reported use and effectiveness of classroom management strategies for students with symptoms of ADHD. *49*(1), 1-22.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Tano Aschehoug.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. E. & Bakken, I. J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway, *45*(4), 343-349. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/1403494817708080>
- Klefsjö, U., Kantzer, A-K., Gillberg, C. & Billstedt, E. (2021). The road to diagnosis and treatment in girls and boys with ADHD – gender differences in the diagnostic process. *75*(4), 301-305.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Köhler, W. (1931). *The mentality of apes*. (2. utg.). Percy Lund, Humphries & Co Ltd.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6. utg.). Sage. Thousand Oaks, Calif.
- McCarthy, D. A. (1932). The language development of the preschool child, 44(1), 198-199.  
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2307/1414977>
- Re, A. M. & Capodiceci, A. (2020). *Understanding ADHD: a guide to symptoms, management and treatment*. Routledge.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3.utg.). Gyldendal.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Sage. London.
- Sivertsen, A. G. & Tranøy, J. (2007). *ADHD: Piller på avveie*. Kolofon forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag
- Tegtmejer, T. (2019). *ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour'*, 24(3), 239-253.
- Tufvesson, C. & Tufvesson, J. (2009). The building process as a tool towards an all-inclusive school. A Swedish example focusing on children with defined concentration difficulties such as ADHD, autism and Down's syndrome. 24(1), 47-66.
- Tuntland, H. (2023). *En innføring i ADL: Teori og intervensjon* (3.utg.). Cappelen damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdepartementet. (2022). *Overordnet del – undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Vhos, K. D. & Baumeister, R. F. (2016). *Handbook of self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. (3. Utg.). Guilford Publications.



Zeiner, P. (Red.). (2004). *Barn og unge med ADHD*. Tell forlag.

## Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

 Norsk ▾ Fredrik Hågensen Aasen ▾

[Meldeskjema](#) / [Om skolen er tilrettelagt for barn med ADHD](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 945446	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 20.11.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Om skolen er tilrettelagt for barn med ADHD.

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektansvarlig**  
Johannes Lunde Hatfield


**Student**  
Fredrik Aasen

**Prosjektperiode**  
10.01.2024 - 15.06.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

DELE PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig. Velg "Del prosjekt" øverst i meldeskjemaet. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du sende en ny invitasjon.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIV

Du må legge på samtykke del - altså der hvor informanteen skal signere på hva de samtykker til. Observasjon, intervju.

#### TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om elevenes helseforhold.

#### LOVLIG GRUNNLAG ELEVER

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være foreldrenes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Foreldre gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

#### LOVLIG GRUNNLAG LÆRERE

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### TAUSHETSPLIKT

Utvalg 3 har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Intervjugudie

### Intervjugudie

Problemstillinger:

«Hvordan opplever lærere sine muligheter for å tilrettelegge blant barn med ADHD for å fremme deres konsentrasjon og selvkontroll i skolen?»

«Hvilken forståelse og erfaring har tre barneskolelærere med fenomenet ADHD i egen undervisning og omgang med elever?»

### Innledende spørsmål

- Hvilket kjønn er du?
- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du jobbet med elever som har ADHD?

### Spørsmål rundt diagnosen ADHD

1. Hva er de mest synlige symptomene blant elevene som har ADHD?
2. Har klassen din elever som du mistenker kan ha ADHD, men som ikke har fått diagnosen?
3. Er det elever i klassen med ADHD som hadde hatt behov for mer støtte og hjelp enn hva du som lærer strekker til?
4. Hvordan påvirker bruken av medisin eleven med ADHD? Hva er de positive eller negative sidene ved bruken av medisin?
5. Hvordan er diagnosen fordelt på de ulike kjønnene? Er det noen forskjell?
6. Ser du noen forskjell i hvordan ADHD påvirker jenter og gutter med ADHD? Hva er de eventuelle forskjellene?

## **Spørsmål rundt teoretiske perspektiver**

7. Hvordan fungerer selvkontrollen hos elevene med ADHD i klasserommet?
8. Er det noen forskjell før og etter gjennomføring av arbeidsoppgaver med tanke på motivasjon og viljestyrke? Er noen arbeidsoppgaver mer motiverende og gir en annen viljestyrke enn andre?
9. Viser elever med ADHD mer motivasjon til arbeid ved at de mestrer oppgaven eller at det blir gitt belønning for arbeidet?
10. Hvordan fungerer konsentrasjonen hos elevene med ADHD i klasserommet?
11. Er det forskjell fra hva eleven er i stand til å gjøre på egenhånd i forhold til hva eleven klarer med veiledning fra lærer eller medelever? Lærer eleven for eksempel bedre ved å etterligne andre?
12. Er det noen forskjell på den mentale alderen til de barna med ADHD i forhold til resten av klassen?
13. Hva slags strategier har du funnet mest effektive for å hjelpe barn med ADHD til å opprettholde konsentrasjon og selvkontroll i klasserommet?

## **Spørsmål rundt Tilrettelegging**

14. Hva legger du i begrepet tilrettelegging?
15. Hva er de største utfordringene du møter når du prøver å tilrettelegge for barn med ADHD? Hvordan håndterer du disse utfordringene?



16. Er det noe du savner i klasserommet som kunne vært til hjelp med å håndtere elever med ADHD?
17. Hvordan føler du deg støttet av skolens ledelse og kollegaer i ditt arbeid med å tilrettelegge for barn med ADHD? Er det noe du føler mangler i denne støtten?

## **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

**«Hvordan opplever barneskolelærere sine muligheter for å tilrettelegge blant barn med ADHD for å fremme deres konsentrasjon og selvkontroll i skolen?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke opplevelser og erfaringer lærere og barn har med hvordan skolen er tilrettelagt for barn med ADHD. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en kvalitativ studie som søker lærere som kan si noe om hvordan de personlig opplever hvordan skolen tilrettelegger for elever med ADHD. Som masterstudent vil jeg undersøke nettopp dette, med et spesielt fokus på konsentrasjonen og selvkontroll.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmålet om å delta med bakgrunn i dine erfaringer rundt barn med ADHD. Derfor vil nettopp du være en god kilde til innsamling av informasjon rundt tema.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju med varighet på 45-60 minutter. Her samles det i hovedsak inn erfaringer og tanker du som lærer har rundt tema. Det vil bli brukt lydopptak for innsamlingen av data. I selve masteroppgaven vil du bli anonymisert i den grad at det kun blir gitt et fiktivt navn. Ingen personlige opplysninger utover det.

### **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.

- Her vil kun student og veileder ha tilgang til informasjonen som blir samlet inn.
- Her vil ditt ekte navn erstattes av et fiktivt navn. Eventuelle lydopptak vil bli innspilt på en egen lydopptaker som ikke har kobling til internett eller andre elektroniske enheter.

Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i eventuelle offentlige publikasjoner av masteroppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Høgskolen innlandet ved Johannes Lunde Hatfield. [johannes.hatfield@inn.no](mailto:johannes.hatfield@inn.no) eller +4761287535.
- Høgskolen innlandet ved Fredrik Aasen. [fredrich@live.no](mailto:fredrich@live.no) eller +4795409788.
- Vårt personvernombud: [personvern@inn.no](mailto:personvern@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Johannes Lunde Hatfield*

*Fredrik Aasen*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever barneskolelærere sine muligheter for å tilrettelegge blant barn med ADHD for å fremme deres konsentrasjon og selvkontroll i skolen?», 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)