

Ingrid Sten Andersen

**«Barn har ulike utfordringer, og det er viktig at de  
ikke blir sett på som «problembarn»»**

En fenomenologisk-hermeneutisk studie om elever med  
ADHD sine tidligere opplevelser av kroppsøvningsfaget

**“Children have different challenges, and it is important that they  
are not seen as “problem children””**

A phenomenological-hermeneutic study of pupils with ADHD’s  
previous experiences of physical education

Antall ord: 24 408

Master i kroppsøving og idrett

2024

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>6</b>
<b>KAPITTEL 1 – INTRODUKSJON</b> .....	<b>7</b>
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	10
<b>KAPITTEL 2 – TIDLIGERE FORSKNING OG LITTERATURGJENNOMGANG</b> ...	<b>11</b>
2.1 ULIKE TYPER AV ADHD .....	11
2.2 SOSIAL KOMPETANSE .....	12
2.2.1 Lærer-elev-relasjon.....	13
2.3 DYBDELÆRING.....	14
<b>KAPITTEL 3 – TEORETISK PERSPEKTIV</b> .....	<b>16</b>
3.1 SOSIALKOGNITIV TEORI .....	16
3.2 SELF-EFFICACY (SET) .....	17
3.2.1 Kilder til self-efficacy.....	18
3.2.2 Collective efficacy.....	20
<b>KAPITTEL 4 – FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>22</b>
4.1 VALG AV METODE.....	22
4.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming .....	22
4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	24
4.1.3 Semi-strukturert intervju .....	24
4.1.4 Intervjuguide .....	25
4.1.5 Pilotintervju .....	26
4.2 UTVALG .....	26
4.3 ETISKE OVERVEIELSER.....	28
4.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	29
4.5 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALE.....	29
4.5.1 Transkripsjon .....	29
4.5.2 Fenomenologisk analyse .....	30

4.6 EN VURDERING AV FORSKNINGENS KVALITET .....	35
4.6.1 Troverdighet.....	35
4.6.2 Validitet.....	36
<b>KAPITTEL 5 – RESULTATER .....</b>	<b>38</b>
5.1 MØTET MED INFORMANTENE .....	38
5.2 OPPLEVELSER AV EGEN SKOLEGANG.....	40
5.2.1 Vennskap og gode relasjoner skaper trivsel .....	43
5.3 KROPPSØVING OG ADHD – ET NØDVENDIG AVBREKK.....	45
5.4 MOTIVASJON OG MESTRING .....	47
5.4.1 Mestring gjennom dybdelæring .....	50
5.4.2 Karakterer i og interesse for kroppsøving .....	52
5.4.3 Variasjon.....	54
<b>KAPITTEL 6 – DISKUSJON .....</b>	<b>57</b>
6.1 MESTRING I KROPPSØVINGSFAGET .....	57
6.1.1 Mestring gjennom relasjoner .....	57
6.1.2 Mestringstro.....	59
6.1.3 Karakterer som motivasjonsfaktor.....	61
6.2 KROPPSØVING – EN ARENA FOR AKTIVITET OG FORBEDRET ENGASJEMENT.....	62
6.3 VARIASJON OG TILPASSET UNDERVISNING .....	63
<b>KAPITTEL 7 – KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>65</b>
7.1 SENTRALE FUNN .....	65
7.2 IMPLIKASJONER TIL PRAKSIS OG VIDERE FORSKNING .....	65
<b>KAPITTEL 8 – LITTERATURLISTE.....</b>	<b>67</b>
<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>74</b>
<b>VEDLEGG 3.....</b>	<b>78</b>
<b>VEDLEGG 4.....</b>	<b>79</b>

## Forord

Denne masteroppgaven setter nå et punktum for to nye, fine år ved Høgskolen i Innlandet. Det er veldig godt å kjenne på følelsen av å være i mål med en oppgave som har krevd mye tid og kapasitet det siste året. Det har vært krevende, men også ekstremt lærerikt. Samtidig er det vemodig å være ved veis ende av en fin studietid med dyktige og fine folk.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Eivind Å. Skille. Din kompetanse innenfor fagområdet har vært inspirerende. Gjennom gode tilbakemeldinger, lærerike samtaler og refleksjoner har prosjektet stadig holdt seg på rett spor og vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil takke alle informantene som har ønsket å delta i min masteroppgave. Jeg er takknemlig for at dere brukte tiden deres på å dele deres historier og opplevelser fra deres skolegang, som gjorde dette prosjektet mulig å gjennomføre.

En spesiell takk rettes også til studievenner og klassekamerater gjennom både fem og to år ved Høgskolen i Innlandet. Dere har bidratt med god stemning, faglige samtaler og nødvendige, lange lunsjpauser. Som eneste jenta i klassen gjennom de to siste årene vil jeg også rose dere gutta som har inkludert meg som en del av gjengen, og gitt meg litt ekstra utfordring i hverdagen. På samme måte som jeg har satt pris på det, tror jeg dere også har satt pris på å ha ei som tar seg litt ekstra av systematikk og orden. Dere er en kul gjeng!

Sist, men ikke minst, tusen takk til familie og venner rundt meg for forståelse, støtte og motiverende samtaler underveis. Dere har vært tålmodige og gitt meg positiv, sosial energi når det har vært behov for det – takk!

Ingrid Sten Andersen, 15.mai 2024

## Norsk sammendrag

Hensikten med denne studien er å gi en forståelse av tidligere elever med ADHD og hvordan de opplevde kroppsøvingfaget fra deres skolegang. Bakgrunnen for dette baserer seg blant annet på atferdsproblemer og hvordan dette anses å være en av de største utfordringene i skolen i dag. I tillegg ser man en stadig økning av både barn, unge og voksne som får diagnosen ADHD.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, hvor det er rekruttert seks personer med nå diagnostisert ADHD, to gutter og fire jenter. Deltakerne har deltatt i individuelle, semistrukturerte intervjuer i tråd med en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapelig tilnærming. Intervjudataene ble i etterkant av gjennomføringen transkribert, og videre analysert og fremstilt ved bruk av Giorgis (2012) fenomenologisk analyse. Ut ifra informantenes fortellinger og beskrivelser dukker det opp ulike kategorier og temaer gjennom kode- og kategoriseringsprosessen. Disse forsøker jeg å finne den betydningsfulle meningen bak ved å diskutere disse i lys av det teoretiske rammeverket for oppgaven som tar utgangspunkt i motivasjonsteorien self-efficacy (mestringstro) av Bandura (1977).

På bakgrunn av informantenes beskrivelser er hovedfunnene at kroppsøvingfaget ga de et nødvendig avbrekk fra en ellers mye stillesittende skolehverdag. Gjennom gode relasjoner opplevde de en betydningsfull følelse av trygghet og gode mestringsopplevelser. Viktigheten av et godt samarbeid med læreren var nøkkelfaktor for økt læringsutbytte, og fremmes av deltakerne i denne studien. I lys av Banduras motivasjonsteori tyder også funnene at tidligere erfaringer er en spesielt aktiv bidragsyter for informantenes mestringstro, og at de informantene som hadde bakgrunn fra ballidrett opplevde mestring i større grad enn de som ikke hadde det.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, ADHD, mestringstro

## Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study is to provide an understanding of former students with ADHD and how they experienced the physical education subject from their schooling. The background for this is counting on behavioral problems and how this is considered to be one of the biggest challenges in schools today. In addition, there is an increase in both children, young people and adults being diagnosed with ADHD.

This master's thesis is a qualitative study, where six people with currently diagnosed ADHD, two boys and four girls, have been recruited. The participants have taken part in individual, semi-structured interviews in line with a phenomenological-hermeneutic scientific approach. The interview data were subsequently transcribed, and further analyzed and presented using Giorgis' (2012) phenomenological analysis. Based on the informants' stories and descriptions, various categories and themes emerge through coding and categorization processes. I attempt to find the significant meaning behind by discussing these in the light of the theoretical framework for the task which is based on the motivational theory self-efficacy by Bandura (1977).

Based on the informants' descriptions, the main findings are that the physical education subject gave them a necessary break from an otherwise sedentary school life. Through good relationships, they experienced a significant sense of safety and good coping experiences. The importance of a good collaboration with the teacher was an essential factor for increased learning outcomes and is promoted by the participants in this study. Considering Bandura's motivation theory, the findings also indicate that previous experiences are a particularly active contributor to the informants' mastery beliefs, and that those informants who had a background in ball sports experienced mastery to a greater extent than those who did not.

**Keywords:** Physical education, ADHD, self-efficacy

## Kapittel 1 – Introduksjon

Sentrale punkter i overordnet del av læreplan baserer seg på hvordan skolen skal være et sted hvor fellesskap og læring utvikles, og det for *alle* elever. «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre skriver regjeringen at «... Skolen skal ha høy kvalitet og gi den enkelte og samfunnet nødvendige forutsetninger for fremtidig velferd, verdiskaping og en bærekraftig utvikling. Alle elever skal oppnå grunnleggende ferdigheter og oppleve mestring og utfordring» (Kunnskapsdepartementet, 2023). Tidligere forskning viser at enkelte grupper både trives og mistrives i kroppsøvningsfaget. Et flertall av elever i grunnskolen liker kroppsøvningsfaget godt, uavhengig kjønn, men det ser allikevel ut til at enkelte grupper mister interessen og motivasjonen for faget (Moen et al., 2018; Lagestad, 2017; Tangen & Husebye, 2019; Andrews & Johansen, 2005). Oliver og Kirk (2016) påstår blant annet at det har skjedd lite med situasjonen omkring jenter og kroppsøving i løpet av de siste 40 årene.

Skolen i dag møter et stadig større mangfold av elever med ulik kulturell, etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn, som medfører et bredt spekter av ulike holdninger, språk og atferd (Ogden, 2022, s. 11). Ifølge Ogden er atferdsproblemer sammen med lærevansker i dagens skole ansett som den største utfordringen. I de fleste tilfeller viser forskning at ADHD ofte knyttes til lærevansker. Amundsen og Møller (2022) viser at åtte av ti elever med ADHD eller ASD har faglige vansker i skolen, og at dette er gjennomgående sammenlignet med elever med andre diagnoser. I samme studie er det verdt å merke seg at 81% (N=127) av elevene med ADHD er spesielt utsatt for prestasjonsangst i skolen. I en større kvantitativ undersøkelse finner Sunde et al. (2022) at prestasjonene til ungdomsskoleelever med diagnosen ADHD er svakere enn elever uten diagnosen.

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, forkortet ADHD, er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse (Holmen, 2016). Nevroutviklingsforstyrrelser rammer omtrent en av ti barn i Norge, og ADHD anses å være den vanligste av disse, og den vanligste årsaken til at barn og unge henvises til psykisk helsevern (Helsedirektoratet, 2022). Vanskelighetene for barn og unge som har diagnosen merkes gjerne i skolealder (Holmen, 2016, s.176), noe som kan påvirke deres skolehverdag og læring. Å engasjere seg, gjennomføre og videre følge instruksjoner og oppgaver som blir gitt kan være problematisk for elever med ADHD, da bearbeiding av informasjon oppleves som vanskelig (Helsedirektoratet, 2020). Omfanget av forskning i Norge på dette feltet er begrenset, men vi vet at barn med ADHD gjerne oppfattes som umodne, og at

hjerneforskning omkring diagnosen baseres seg på blant annet vansker knytta til styring og kontroll av egen atferd (Rønhovde, 2018, s.60). Det er nokså naturlig at vi forbinder umoden, ukontrollert og impulsiv atferd med barn generelt. Om slik atferd skulle vedvare derimot, kan dette være et tegn på ADHD. Barn med ADHD har manglende utholdenhet da det kommer til aktiviteter som krever en innsats tankemessig. De har lett for å i stor grad være urolige, og de har vanskeligheter for å konsentrere seg (Ogden, 2022, s.172-173). Tiden man får med oppmerksomhet av en elev med ADHD kan variere avhengig av motivasjon, tid og sted, og det er ikke uvanlig at oppmerksomhetsspennet varer i knappe 10-15 minutter (Rønhovde, 2018, s.67).

Alle trenger oppmerksomhet, og noen er mer glad i oppmerksomhet enn andre. For barn med ADHD er det særlig problematisk å vente på en lærers oppmerksomhet (Straarup & Bertelsen, 2021, s.21). Som et resultat av disse elevenes oppmerksomhetsspenn, deres overdrevne urolighet og vanskeligheter for å konsentrere seg, kan de utagere og kreve oppmerksomhet fra læreren umiddelbart. Dette anses ofte som problematisk i skolen. Se for deg at du selv skal forklare en øvelse i kroppsøving, mens en elev beveger seg over gulvet og spretter en basketball samtidig. Irriterende, eller hva? Som Straarup og Bertelsen (2021, s.31) skriver: «Det går an å snakke om ADHD uten H, altså uten den uttalte kroppslige uroen (kalt ADD), men vi kan ikke snakke om ADHD uten A, som står for «attention»/oppmerksomhet». For at elevene skal lære noe nytt, er evnen til å opprettholde oppmerksomheten vesentlig (Straarup & Bertelsen, 2021, s.33). Eksempelet over viser til at elever med ADHD fort kan rette oppmerksomheten fra det som skal læres, over til eksempelvis en ball. I tillegg til forstyrrelser fra omgivelsene, er impulser og indre tanker hos disse elevene hyppige distraksjoner. Dette bidrar til å hindre at elevene får med seg informasjonen som blir gitt, og fører dermed til at informasjonen ikke holdes lenge nok i elevenes arbeidshukommelse, og er derfor ikke å finne igjen som en del av elevens kunnskap og kompetanse. Læringen som finner sted er altså ikke en del av barn med ADHDs kunnskapsressurs (Straarup & Bertelsen, 2021, s.33).

Fra egen praksis har jeg opplevd at kroppsøvingslærere unngår elever dette gjelder og unnskylder elevenes atferd. At deres oppførsel er et grunnlag for å «la eleven være», og ikke ta det innover seg at eleven ikke mestrer gitte arbeidsoppgaver. Hvorfor er det slik? Bør man ikke heller stille spørsmål omkring hvorfor eleven er umotivert? Hvordan kan jeg som kroppsøvingslærer bidra til at disse elevene opplever fremgang og mestring fremfor vansker og frustrasjon? Hva *liker* eleven å gjøre? På en annen side vet jeg at håndteringen av mer utfordrende elever er tidkrevende, og at kunnskapen for å forstå ADHD er varierende. Det



finnes forskning på ADHD i skolen internasjonalt, det finnes noe forskning på ADHD i skolen i Norge, men ingenting knyttet til kroppsøvningsfaget og elevperspektivet. Formålet med oppgaven er derfor å belyse tidligere elevers opplevelser av kroppsøvningsfaget knytta til den hyperkinetiske forstyrrelsen ADHD.

Fra høsten 2020 ble fagfornyelsen (LK20) gradvis innført i grunnskolen, videregående opplæring og i voksenopplæringen. I forbindelse med den någjeldende læreplan har begrepet dybdelæring fått en sentral plass i dokumentene. Utdanningsdirektoratet (2020b) definerer begrepet slik: «[...] å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse for begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». Videre handler dette om at elevene i skolen ved bruk av refleksjon selv kan vurdere over egen læring, og bruke dette videre i ulike situasjoner de kan møte videre i livet. I en stortingsmelding skriver regjeringen at det er gjort flere betydelige endringer for at kvaliteten på opplæringen skal bli bedre (Meld. St. 20 (2020-2021), s.36). Fagfornyelsen og begrepet dybdelæring nevnes i disse endringene, som har i hensikt å få elevene i skolen til å oppleve mer dybdelæring, som videre bidrar til relevans og tydeligere sammenheng mellom fag. Endringene skal bidra som en tidlig innsats for elever med faglige utfordringer.

Dybdelæringsbegrepet stiller et høyere krav til elevene enn tidligere, da man i dagens kompetansemål ser på begreper som «refleksjon», «utforske» og «planlegge» for å nevne noen. Elevene må i større grad handle utenom aktivitet, og en kan tenke seg at læreplan er formulert på en måte som gjør at vi må legge til rette for dybdelæring for at elevene skal nå disse kompetansemålene. Begrepet dybdelæring var i denne oppgaven knyttet til utgangspunktet hvor jeg forsket på elever med diagnosen som nå gikk på videregående, deres forståelse av begrepet og hvordan de opplevde det ble praktisert i undervisningen. Utvalget ble i prosessen endret til tidligere elever med ADHD som har fullført sin 13 års skolegang<sup>1</sup>. Til tross for at dette er et nytt begrep i dagens læreplan, vil det være interessant og relevant å knytte dybdelæringsbegrepet til problemområdet med tanke på atferd, prestasjon og oppmerksomhet hos tidligere elever med ADHD. Hvordan en forholder seg til fysisk aktivitet er ulikt, og forutsetningene er forskjellige tilknyttet både kompetanse, ferdigheter og motivasjon (Skaalvik

---

<sup>1</sup> En komplisert og langsommelig rekrutteringsprosess resulterte i endring av utvalget for denne oppgaven. Utvalget som tenkt skulle være elever diagnostisert med ADHD som nå går på videregående skole, ble til tidligere elever med diagnostisert ADHD som nå har fullført videregående skole. Se kapittel 4.2 for ytterligere beskrivelser av utvalget.

& Skaalvik, 2015). Dermed tar begrepet plass i denne oppgaven, og vil senere gi resultater av relevans for problemområdet og videre forskning.

## 1.1 Formål og problemstilling

I denne studien ønsker jeg å belyse tidligere elever med den hyperkinetiske forstyrrelsen ADHD sine opplevelser av kroppsøvfingsfaget. Grunnen til at jeg har valgt å sette søkelys på en gruppe med diagnosen ADHD har en sammenheng med nysgjerrighet omkring dette området, og for å finne ut mer om dette. Behovet for økt kunnskap rundt temaet er også synlig da det vises til at det eksisterer lite undersøkelser om omfanget av ADHD i Norge (Ogden, 2022, s. 172) og dertil ingenting om diagnosen knyttet til kroppsøvfingsfaget og elevene det gjelder. Problemområdet for denne studien vil bli undersøkt gjennom tidligere elevers perspektiver, med hensikt å belyse praksiser og forhold blant denne gruppens tidligere skolegang og kroppsøvfingsfaget

I enhver klasse vil det trolig være en eller flere elever med ADHD, eller som er under utredning av diagnosen. Omkring 3-5% av barn og unge under 18 år har ADHD i Norge (Helsedirektoratet, 2020), og det er stadig flere som får diagnosen i ung, men også voksen alder. Min oppfatning av lærerne i dagens skole er at elevene dette gjelder blir sett på som et problem for både klassen og læreren. Elvén (2017) skriver at pedagoger i skolen altfor ofte har unnskyldninger som baserer seg på alt ifra manglende motivasjon blant elevene, manglende kunnskap og at flere fraskriver seg ansvaret på bakgrunn av at de ikke lykkes i sine oppgaver. Det er lærernes og skolens oppgave å sørge for at elevene når målene for opplæringen, og videre utvikler kunnskap de tar med seg videre i livet (Elvén, 2017, s. 99-100). Som uttrykt i opplæringsloven §1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). Jeg postulerer med at elever med ADHD i skolen blir misforstått og like ofte undervurdert da det kommer til deres evner i skolen, både faglig og sosialt. I tillegg til at dette skaper en negativ holdning blant lærere omkring elever med ADHD, oppfatter jeg det som at lærere opplever arbeidet for å tilrettelegge som problematisk og vanskelig. Derfor ønsker jeg å se nærmere på tidligere elever med ADHD sine opplevelser av kroppsøvfingsfaget. For å undersøke dette, ønsker jeg å svare på følgende problemstilling:

- *Hvilke opplevelser har tidligere elever med ADHD av kroppsøvfingsundervisningen fra egen skolegang?*

## Kapittel 2 – Tidligere forskning og litteraturgjennomgang

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning, relevant litteratur og styringsdokumenter rundt forskningsspørsmålet for dette prosjektet. Emnene som blir tatt opp er ADHD i skolen, sosial kompetanse og relasjonenes betydning. For å få en dypere forståelse og et bredere innsyn i elever med ADHD sine erfaringer og opplevelser i kroppsøvningsfaget i skolen vil det være essensielt å ha en forståelse omkring hva tidligere forskning, styringsdokumenter og teori sier om dette. Ideen om dybdelæring blir også presentert i denne delen, for å dypere knytte forskningsspørsmålet opp imot fagfornyelsen LK20. Jeg har valgt å benytte meg av Banduras sosialkognitive teori, og begrepet self-efficacy rundt temaene motivasjon og mestring da disse fremstillingene passer oppgavens område godt.

### 2.1 Ulike typer av ADHD

Ettersom ADHD har vist seg å ramme ca. 3-5% av barn og unge under 18 år (ADHD Norge, 2021), kan vi statistisk sett anta at det i en klasse finnes hvert fall én elev med ADHD. Nevnt innledningsvis er atferdsproblemer ved siden av lærevansker ansett som den største utfordringen i arbeidet i dagens skole (Ogden, 2022, s.11). Ikke alle barn eller ungdom med ADHD trenger å være hyperaktive. Nevnt innledningsvis kan vi snakke om ADHD uten H. Hovedkriteriene for den hyperkinetiske forstyrrelsen er oppmerksomhetssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet (Haugen, 2019, s.86). Et barn eller en ungdom med ADHD kan gjerne ha en kombinasjon av de tre gruppene vi deler ADHD inn i.

ADHD med hovedsakelig oppmerksomhetssvikt kjennetegnes ved konsentrasjonsvansker, og at det generelt kan være vanskelig å holde konsentrasjonen oppe etter beskjeder eller under en oppgave eller aktivitet (Haugen, 2019, s.87). Å bearbeide informasjon og videre følge instruksjoner, oppgaver eller aktiviteter som er gitt er vanskelig for barn og unge med denne typen av ADHD. Det er sjelden noe gjøres ferdig da disse elevene blir lett distraheret og hopper fra en aktivitet til en annen (Holmen, 2018, s.179).

Hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type av ADHD kjennetegnes ved kroppslig uro, samt at disse elevene ofte snakker mye og har problemer med å sitte stille og forholde seg rolig (Haugen, 2019, s.87). Denne hyperaktiviteten preges også av at det ofte blir mye støy ved lek, og en overdreven kroppslig aktivitet (Holmen, 2016, s.178). I tillegg til å snakke mye, kan disse elevene gjerne prate mye uten å tilpasse seg situasjonen de er i. Impulsiviteten preges dermed

av at elevene sliter med å vente på tur, og ofte avbryter for å få den oppmerksomheten de ønsker, og det helst med en gang (Holmen, 2016, s. 178-179).

ADHD som kombinert form preges av både oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet (Haugen, 2019, s.87). Det er i denne gruppen vi finner den største andelen av barn og unge med ADHD (Holmen, 2016, s.180). I denne gruppen vil det fortsatt være variert hvor hyppig, ofte og hvor intensivt symptomene for oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet trer frem.

Det er viktig å poengtere at selv om barn og unge med ADHD preges av impulsivitet, uro og/eller uoppmerksomhet, utvikler ikke alle lærevansker. Disse elevene kan ifølge Haugen (2019, s.89) besitte nødvendige og grunnleggende språk og begreper, som videre bidrar til en naturlig faglig utvikling i skolen. Like fullt preges barn og unge med ADHD av kjennetegnene ved deres diagnose, som kan resultere i vanskeligheter med innlæring av ulike ferdigheter. Videre skriver Haugen (2019, s.90) at noe nedsatt intellektuell kapasitet kan prege elevene, og kan resultere i utfordringer med å forstå regler og få med seg instruksjon. Konsekvensen av slike vansker kan skape utfordringer videre med generell innlæring av ulike fag i skolen og benevnes generelle lærevansker.

## 2.2 Sosial kompetanse

Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.3-4) beskriver sosial kompetanse og at begrepet baserer seg på kommunikasjon og samhandling med andre i ulike situasjoner, og er en essensiell faktor for at man skal kunne delta i et sosialt fellesskap. Ogden (2022, s.208) skriver at den sosiale kompetansen er selve kjernen i menneskelig samhandling, og at den ofte tas for gitt. Videre presenterer han hvor elementær denne kompetansen er blir tydelig dersom noen skulle mangle den. Skolen som institusjon skal bidra til elevenes sosiale læring, og at deres identitet blir til i samspill med andre. Dialog med andre vil være sentralt for sosial læring, og for at elevene skal kunne skape et grunnlag for vennskap og empati mellom hverandre vil det være sentralt å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre skriver Utdanningsdirektoratet at læringsmiljø omfatter faktorer i skolen som påvirker elevenes miljø i klasserommet og på skolen generelt. Relasjoner er en av disse sentrale faktorene. «Grunnlaget for alt arbeid med mennesker er relasjonen» (Straarup & Bertelsen, 2021, s.15).

### 2.2.1 Lærer-elev-relasjon

Relasjoner påvirker elevenes læring og utvikling, og videre læringsmiljøet og fellesskapet som etableres elevene innad. Ifølge Nordahl (2000, s.227) omhandler begrepet ulike innstillinger og oppfatninger du selv har av andre, og motsatt hvordan andre oppfatter og forholder seg til deg. Linder (2019, s.36) påstår at selv om det jobbes i ulike institusjoner og kommuner med å profesjonalisere pedagogikken til mennesker ute i den pedagogiske verden, er forståelsen av kompetansebegrepet fortsatt uklart. Betydningen av relasjonelle forhold blir ofte undervurdert, og for å bygge relasjoner med barn og unge må man også ha en teoretisk forståelse og kunnskap om begrepet. Drugli (2012, s.46) skriver at relasjonskompetansen arter seg sammen med en lærers faglige kompetanse og at man ikke oppnår en god samhandling med mennesker i skolen uten å arbeide med begge. Formålet med en kompetanse som baserer seg på å skape en tillit og god kontakt med elever er å kunne bruke dette som en drivkraft for et barns læring (Linder, 2019, s.39).

Det er først og fremst læreren som gjennom sine relasjoner danner et positivt og fungerende klassemiljø. På denne måten vil læreren også kunne regulere samspillet elevene imellom (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette samsvarer også med forskning på lærer-elev relasjonen hvor lærerens relasjonskompetanse, og hvordan han eller hun etablerer gode relasjoner med elevene individuelt og kollektivt, videre påvirker læringsfellesskapet og hver enkelt elevs trivsel og allsidige utvikling (Klinge, 2016, s.45). En god relasjon mellom lærer og elev kan ifølge Bø og Hovdenak (2011, s.69) ha stor betydning for elevers interesse for fag i skolen og deres faglige fremgang.

Interaksjonen på skolen og innad i en klasse vil være preget av ulike bakgrunner, roller og interesser blant både lærerne og deres elever. Dette kan også innebære at relasjonene i et slikt fellesskap kan skape konflikter berørt av tanker om forventninger og krav (Nordahl, 2000, s. 229). Relasjonene vil utarbeides gjennom de rollene den enkelte har, og maktfordelingen mellom disse, og vil dermed være sammenhengende med hvordan man som lærer underviser og elevenes handlinger. For å stimulere til utvikling av kunnskap for den enkelte elev vil det være nødvendig med gode relasjoner mellom læreren og elevene (Bø & Hovdenak, 2011, s.82). Bø og Hovdenak (2011, s.79) presenterer videre at denne relasjonen blant annet baserer seg på at elevene føler seg respektert og at de har en tillit til læreren. Lyngstad et al. (2019, s.152) skriver at elever opplever en slik tillit gjennom at læreren ser elevene og skaper et godt miljø for sosial trivsel, som videre resulterer i et godt læringsmiljø. Kvaliteten på dette læringsmiljøet

vil ha en tydelig sammenheng med hvordan relasjonene i klassen er (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.12).

Med utgangspunkt i elever med ADHD sin hyperaktive og urolige atferd er det lett å forstyrre ikke bare læreren, men også andre klassekamerater, som nevnt i kapittel 2.1, ønsker elevene gjerne oppmerksomheten med en gang uten å tenke over situasjonen de er i (Holmen, 2016, s.178-179). Disse elevene har lett for å gjøre dette på en uheldig måte, noe som kan resultere i at de sliter med å få venner selv om eleven selv prøver (Haugen, 2019, s.90). Dermed er det ekstra viktig å skape en trygghet og personlig kontakt særlig for elever med ADHD for å kunne sette seg inn i hvordan eleven ser situasjoner fra deres perspektiv, samtidig som man er en tydelig leder for å støtte elevenes utvikling og læring (Holmen, 2021). Elever med atferdsvansker er ofte dårligst likt blant de andre elevene i klassen, og har et typisk konfliktnivå i deres relasjon med læreren (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ewe (2019) finner også at lærere opplever det som vanskelig å skape like god relasjon til elever med ADHD, kontra elever som ikke har det. Moen et al. (2019, s.7) skriver på sin side at ved å rette et søkelys på individet og knytte en nærhet til elevene bidrar til gode relasjoner på individnivå. Videre poengteres også kompleksiteten av relasjoner i skolen at dette er en prosess som ofte tar tid, men gjennom kunnskap om elevene sammen med en omsorgsfull undervisningspraksis kan gode relasjoner bidra til et godt læringsmiljø med inkludering for alle elever (Moen et al., 2019, s.12).

### 2.3 Dybdelæring

Ideen om dybdelæring i skolen er nært knyttet til kompetansebegrepet, og er dermed ikke noe nytt for verken skolen eller kroppsøvingfaget selv om det har fått en mer sentral plass i dagens læreplan. Begrepet om kompetanse fikk sin plass i Kunnskapsløftet (LK06) og videreføres i fagfornyelsen (Birch et al., 2019, s.15). På samme måte som i dybdelæring, vektlegges overføringen av kunnskap fra et område til et annet i kompetansebegrepet, som knytter disse tett oppimot hverandre. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæringsbegrepet slik:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Med utgangspunkt i denne definisjonen er dybdelæringsbegrepet svært sammensatt og komplekst. Som nevnt innledningsvis inneholder kompetansemålene i kroppsøving i fagfornyelsen begreper som «refleksjon», «utforske» og «planlegge». Elevene skal ikke bare

delta i bevegelsesaktiviteter, men også tenke kritisk og reflektere over egen læring, og videre ta med seg denne læringen i nye kjente og ukjente situasjoner. Birch et al. (2019) konkluderer med at «Fremtidens kroppsøvingslærer må ta stilling til flere problemstillinger når dybdelæring skal forstås og knyttes til en kroppsøvingsfaglig kontekst». Begrepet i faget skal øke elevenes forståelse for faget generelt, hva som læres og som videre vil ha en betydning for deres fremtidige livsstil. Opp imot min problemstilling vil jeg tenke at begrepet om dybdelæring bidrar til en forståelse omkring elever med ADHD og deres utbytte av dagens kroppsøving. Hvordan legges det til rette for at også disse elevene utvikler kunnskap og kompetanse omkring elementer som kroppslig læring, bevegelsesglede og selvfølelse, som de videre tar med seg og bruker i nye situasjoner senere i livet?

På bakgrunn av elever med ADHD, tidligere forskning på disse elevene og ideen om dybdelæring er det interessant å se på hvordan man kan knytte motivasjonsteori inn i en slik sammenheng. Om eleven ikke har overdreven hyperaktivitet, er det spesielt nødvendig å ha en viss oppmerksomhet rettet mot målene som skal nås, læreren og medelever. Motiveres elever med ADHD i kroppsøving gjennom å skape en god forståelse, forså å bruke denne forståelsen videre, i så fall på hvilken måte? Kan en klasse med elever og læreren som kollektiv danne gode relasjoner som bidrar til elever med ADHDs prestasjoner, og videre utvikle et kroppsøvingsfag med rom for alle elever?

## Kapittel 3 – Teoretisk perspektiv

For denne studien vil den teoretiske rammen hovedsakelig være forankret i teorien om Self-Efficacy Theory (SET). I dette kapitlet presenteres self-efficacy med fire dimensjoner (tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbale overbevisninger og fysiologisk og emosjonell reaksjon). Til slutt vil collective self-efficacy også presenteres, som beskriver self-efficacy theory som en del av det eventuelle kollektivet, og at dette kan påvirke mestringstroen innad i eksempelvis en klasse i skolen.

### 3.1 Sosialkognitiv teori

Ifølge Bandura har psykologiske teorier tradisjonelt antatt at læring kun oppstår gjennom utføre oppgaver og oppleve effekten av disse. Bandura påsto at forskning i løpet av årene har bidratt stort til våre forståelser omkring hvordan atferd læres og modifiseres ved direkte erfaring. Imidlertid mente han at måten vi studerte menneskelig atferd var begrenset. Tradisjonelt har psykologiske teorier antatt at en bare lærer ved å utføre responser og bli utsatt for deres konsekvenser. I virkeligheten derimot angir Bandura (1977, s.12) at alle læringshendelser er et resultat av direkte erfaring gjennom å observere andre menneskers atferd og deres konsekvenser, som er en av Banduras fire dimensjoner til mestringstro. Vår natur er definert innenfor dette perspektivet med bakgrunn i en rekke grunnleggende evner (Bandura, 1986, s.18). Det viser seg at menneskers personlighet identifiseres gjennom erfaringer og tanker rundt egen identitet, og at studien om «selvet» har en økt vektlegging i utdanning i senere tid også etter Bandura (Schunk & Parajes, 2005, s.85).

Bandura tok for seg kognitive begreper, eksempelvis *forventing* som jeg kommer mer inn på senere, og vår kognitive funksjon vil inngå i reguleringen av vår atferd (Bandura, 1986). Han mente at det måtte en forsterkning til for at læring skal finne sted, men at lærings også kan skje gjennom imitasjon og observasjon (Imsen, 2020, s.115). Røttene til den sosiale kognitive teorien baserer seg på vår *human agency* eller vår rolle som agenter og evnen til å på forhånd ta stilling til vår egen utvikling (Schunk & Parajes, 2005, s.86). Å være en agent handler om at en med vilje får ting til å skje ved ens egne handlinger (Bandura, 2020, s.313). Utfallet av våre handlinger handler altså ikke om egenskapene til våre handlinger som agenter; de er konsekvensene av dem. Som en del av teorien finner vi en forståelse for at vi som individer bærer preg av evner som definerer hva det vil si å være et menneske. Her finner vi primært sett våre evner til å være selvreflekterende, selvregulerende og lære gjennom vikarierende erfaringer (Schunk & Parajes, 2005, s.86), noe jeg kommer mer inn på i kapittel 3.2.1. Atferd,



personlige faktorer og miljøfaktorer vil alle innenfor rammen av en sosial læringsteori fungere som et samspill. Elementene og deres påvirkning varierer ut ifra ulike settinger og for ulik atferd (Bandura, 1977, s.10). Bandura var ivrig etter å finne ut mer om hvordan det kunne ha seg at ved å imitere eller etterligne andres atferd kunne føre til læring i seg selv (Feltz et al., 2008, s.4-5).

### 3.2 Self-efficacy (SET)

Self-efficacy (SET), eller mestringsstro ble utviklet av Albert Bandura (1977, 1982, 2020) og er et sentralt begrep i hans sosial-kognitive teori. Begrepet har fått stor innvirkning på senere forskning innenfor psykologi. Det er et skille mellom to ulike forventninger i Banduras analyse; forventningen om mestring (efficacy expectations) og forventningen om et resultat (outcome expectations) (Abrahamsen, 2021, s.45). Forventningen om mestring omhandler en persons tro på at man har de ferdighetene som kreves for å lykkes med en oppgave. Forventningen om et resultat baserer seg på en persons vurdering om at en gitt atferd vil føre til bestemte utfall (Bandura, 1977, s.). Mestringsforventninger i skolen handler om elevenes forventninger til å utføre ulike, bestemte oppgaver. Det kan ses på som elevenes tanke om «Vil jeg greie denne oppgaven?» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.17). Self-efficacy vil påvirke den enkeltes funksjon, hvor godt de motiverer seg og om de tenker pessimistisk eller optimistisk. Dermed vil dette også påvirke elevens følelsesmessige tilstand, som videre påvirker deres valg av aktiviteter og miljøer, og som vil resultere i hvilke veier de tar og hva de blir (Bandura, 2012, s.11).

Elevenes mestringsstro vil ha en betydning for deres motivasjon i skolen. Troen og forventningene de har til seg selv er med på å bestemme hvor mye innsats de ønsker å bruke på en aktivitet (Schunk & Parajes, 2005, s.87). Desto høyere grad av mestringsforventning, desto høyere innsats, engasjement og utholdenhet vil elevene ha i en arbeidsoppgave. På den andre siden kan dette føre til at en selv er kritisk til en situasjon, og dersom en oppgave ses på som vanskelig kan dette føre til at man ikke engang prøver. Man blir rett og slett opptatt av å velge aktiviteter som vi selv tror at vi greier, og unngår de som ses på som utfordrende og som man ikke tror en vil greie (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.20). Dette vil påvirke hvilke valg vi tar og dermed også resultatene våre.

Amundsen og Møller (2022, s.7) skriver i sin studie om mestringsstro at: «Elever med høy mestringsstillit våger å ta fatt på arbeidsoppgaver de ikke på forhånd er sikre på å mestre». Dette i likhet med Bandura (1977) og Skaalvik og Skaalvik (2015), og at det derimot vil være enklere for elever med lav mestringsstillit å beskytte seg mot nederlag ved å unngå situasjoner de

allerede vet de ikke mestrer. Bandura (2020) skriver også at definisjonen av self-efficacy ikke dreier seg om ferdighetene den enkelte har, men evnen til å vurdere hva man kan gjøre med de ferdighetene man allerede sitter inne med. I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på dette og knytte dette opp mot kroppsøving som fag.

### 3.2.1 Kilder til self-efficacy

Ifølge Bandura (1986) dannes våre menneskers mestringsstro av fire hovedkilder. Disse fire baserer seg på tidligere erfaringer (1), vikarierende erfaringer (2), verbale overbevisninger (3) og fysiologisk og emosjonell tilstand (4). Atferd påvirkes enten direkte eller indirekte av self-efficacy knyttet til målene man setter seg, hvilke oppgaver man bestemmer seg for å utføre og hvor mye innsats man legger ned i arbeidet (Block et al., 2010, s.44).

#### *Tidligere erfaringer*

Tidligere erfaringer regnes som den sterkeste kilden til mestringsforventning da den baserer seg på autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1986, s.399). Vurderinger av en persons self-efficacy vil bli påvirket av ens opplevelse av å lykkes eller mislykkes. Eksempelvis vil en elev føle på mestrings gjennom å få til en pasning i fotball eller en annen oppgave, og dersom dette skjer gjentatte ganger blir dette ansett som veldig positivt. En elev kan også ha tidligere erfaringer fra en idrettsaktivitet, som også finner plass i kroppsøving. Dermed kan eleven allerede besitte god kunnskap om en ferdighet, og vil dermed ha en sterk mestringsstro på at hen vil mestre oppgaven også i kroppsøvingsfaget. På samme måte vil gjentatte feil redusere en elevs mestringsforventning, spesielt hvis slike feil oppstår tidlig i et hendelsesforløp (Bandura, 1986, s.399). Eksempelvis dersom en elev skal lære fingerslag i volleyball for første gang, men får det ikke til fra start kan dette virke demotiverende og påvirke mestringsstroen negativt. Dermed vil tidligere erfaringer også påvirke hvor sterk mestringsstroen til den enkelte er. Dersom en elev har bygget opp en sterk self-efficacy gjennom flere gode opplevelser og opplevd mestrings vil antagelig mindre feil ikke påvirke elevens vurdering av sine evner i stor grad.

#### *Vikarierende erfaringer*

Det er ikke alltid slik at man selv sitter på erfaringer som vil være til hjelp da man skal utføre en oppgave. Vikarierende erfaringer som kilde bidrar positivt på den måten at man kan observere og/eller visualisere andre slik at man har et øvingsbilde å etterligne da en selv skal gjennomføre en oppgave (Abrahamsen, 2021, s.47). Dette vil påvirke mestringsstroen ved at

man selv har troen på at man evner å mestre lignende oppgaver (Bandura, 1986, s.399). Du har kanskje hørt det før, men et eksempel fra kroppsøving kan være setningen: «Hvis han klarer det klarer jeg det også». Vi har gjerne en innstilling som gjør at vi blir mer følsomme for hva andre gjør dersom vi ikke besitter rikelig med tidligere erfaringer, eller dersom vi er usikre på våre egne evner (Schunk & Parajes, 2005, s.87). Man slipper selv å prøve-å-feile og kan gjennom observasjon bruke andre sine erfaringer for å tilegne seg egne. Et eksempel er å bruke en elev som øvingsbilde. Eleven gjennomfører et av hindrene i en hinderløype, og dermed observerer resten av klassen, før de senere skal utføre samme hinder. Allikevel er man nødt til å vurdere egne evner i forhold til informasjonen man får gjennom observasjonen. Det er fort gjort å overvurdere egne evner. Dersom man ikke mestrer vurderingen om det eller den man observerer er en god eller mindre god prestasjon, og om det kan være mer utfordrende for deg å gjennomføre og bruke samme ferdigheter enn øvingsbildet vil gi motsatt virkning (Bandura, 1986, s.400). Det vil muligens være lettere å utføre en sålevenning slik klassekameraten viste deg, enn å prøve å utføre rainbow flick slik Neymar gjør det på TV.

### *Verbale overbevisninger*

Kommunikasjon kan brukes på mange måter, og som mye annet kan dette påvirke både positivt og negativt. Verbale overbevisninger baserer seg på hvordan man kan styrke en persons self-efficacy gjennom eksempelvis feedback, eller tilbakemeldinger. Å være en del av et lag eller en gruppe med medelever som støtter deg, og oppmuntrer til at du har evner som gjør at du mestrer en oppgave vil sannsynligvis bidra til at du yter høy innsats for å få til oppgaven. Positiv feedback vil da også kunne bidra til å styrke kilden om tidligere, positive erfaringer, noe som gir verbale overbevisninger en innvirkning på den mest slagkraftige kilden i self-efficacy (Abrahamsen, 2021 s. 50). Dette kan være kommentarer som «bra!», «det var en god passing!» eller «fint mål!». Ved at en elev vil yte mer innsats og prøver hardt nok vil dette fremme en utvikling av ferdigheter og en følelse av en personlig self-efficacy (Bandura, 1986, s.400). Samtidig vil negative kommentarer og en urealistisk påvirkning av en persons kompetanse bidra til feil og dermed svekke personens mestringsforventning. Dette gjelder både tilbakemeldinger fra læreren, men også medelever. Gode relasjoner og et godt klassemiljø vil antagelig bidra til ytterligere, positive tilbakemeldinger som skaper et godt miljø for den tredje kilden til mestringstro.

### *Fysiologisk tilstand*

Den siste kilden til self-efficacy inneholder flere momenter. Hvordan man føler seg og hvilken fysiologisk og emosjonell tilstand man befinner seg i vil påvirke informasjon om self-efficacy (Schunk & Parajes, 2005, s.88). Dette kan være tilstander som stress, angst og ulike humørtilstander. Eksempelvis kan dette være en elev som opplever negative tanker omkring evnen han eller hun har til å utføre en oppgave. Kanskje har eleven en allerede svekket mestringstro grunnet dårlige, tidligere erfaringer? Dette kan føre til at eleven utvikler stress og angst for å gjøre feil, og reaksjonen kan redusere personens oppfatning av mestringstro (Schunk & Parajes, 2005, s.88). På samme måte kan nervøsitet både gjøre at en er skjerpa og klar for situasjonen, eller slå ut på en måte som gjør at nervene tar overhånd og dermed svekke ens prestasjoner (Abrahamsen, 2021, s.50). Det er altså våre tolkninger av en situasjon, som videre setter standpunktet for vår tilstand og dermed også vår mestringstro.

### 3.2.2 Collective efficacy

Et menneske er et produkt av det miljøet det lever i, men ved å aktivt delta og skape noe i omgivelsene man er en del av, kan man dyrke andre miljøer. Dette gjør at man kan delta som agenter og er i stand til å forme egen utvikling og levemåte. Sosial kognitiv teori åpner for tre ulike former for «agency»; *personal*-, *proxy*- og *collective agency* (Bandura, 2000, s.75). Personal agency omhandler hvordan vi personlig både er produsenter og produkter av våre egne miljøer, som nevnt tidligere i dette kapitlet. Samtidig har man ikke nødvendigvis direkte kontroll over alle forhold som påvirker ens liv (Bandura, 2012, s.12). Proxy agency derimot er avhengig av hvordan andre handler på dine premisser for å sikre et ønsket resultat. Dette er gjerne andre som har kunnskapen, midlene og/eller ressursene en selv ikke har, som en allikevel trenger for å oppnå de resultatene en ønsker. I denne delen ønsker jeg å rette fokuset mot collective efficacy, altså hvordan man kollektivt utøver gjensidig avhengig innsats for å oppnå et resultat.

Mange av de tingene man ser for seg kan være oppnåelig bare man samarbeider (Bandura, 2012, s.12). For å utøve collective agency slår man sammen en gruppes ferdigheter, kunnskaper og ressurser i et fellesskap som videre kan forme deres resultater og videre fremtid. Her vil det gjelde og fokusere på gruppens felles formål, som kan knyttes til tanken om positiv gjensidig avhengighet i samarbeidslæring, forså å se på hvert medlem i gruppa og deres individuelle ansvar, og fordele oppgavene på tvers av deres ulike kompetanse.

For å identifisere en gruppes oppfattede tro på å mestre og håndtere ulike situasjoner finnes to hovedtilnæringer: den første samler de individuelle vurderingene fra hver enkelt deltaker og hvordan de selv vurderer deres personlige egenskaper og ferdigheter som har bidratt til gruppas resultat. Den andre hovedtilnærmingen baserer seg på deltakernes samlet vurdering av gruppa som helhet (Bandura, 2000, s.76). Man kan se et skille mellom tilnærmingene, men allikevel er det forutbestemt at disse påvirker hverandre på sin måte. Ved å være sosialt plassert i en gruppe, et lag eller lignende, og ofte være avhengig av hverandre, vil den personlige mestringstroen ikke være isolert ifra de andre involverte. Vurderingen av individuell mestringstro når eksempelvis et lag gjennomfører stafetter i kroppsøvingsundervisningen vil være påvirket av hvordan laget presterte som helhet og resultatet av stafetten. Motsatt vil den kollektive mestringstroen være preget av hvordan gruppas medlemmer har prestert, og hvor godt de har utført sine viktige roller for gruppa (Bandura, 2000, s. 76). På denne måten vil kollektiv mestringstro avhenge av graden av gjensidig avhengighet som er nødvendig for å nå en gruppes mål. Uavhengig nivå på gruppemedlemmene, vil deres mestringstro preges av at en eller flere utøver sin oppgave halvveis. Dette vil være ødeleggende for resten av gruppa, og dersom gruppa ikke klarer å arbeide som et team, vil de heller ikke oppnå god, kollektiv mestringstro (Bandura, 2000, s.76).

Banduras teori om self-efficacy er tilknyttet våre menneskers tro på egen mestring og vår motivasjon. Derav vil teorien benyttes som en av hovedtemaene i intervjuguiden da jeg søker etter informantenes opplevelse av mestring i kroppsøvingsfaget. Dermed vil dette også påvirke resultater og diskusjon, noe jeg beskriver ytterligere i kapittel 4.5.2 om den fenomenologiske analyseprosessen.

## Kapittel 4 – Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg presentere den metodiske fremgangsmåten for datainnsamling og analyse. Jeg innleder med begrunnelse av metodevalget, som blant annet baserer seg på at elever med ADHD er lite forsket på i kroppsøvingsammenheng både i Norge, men også internasjonalt. Derav viktigheten av å belyse perspektiver fra disse elevenes ståsted, til tross for at de er tidligere elever ved videregående skole. Deretter vil jeg gjøre rede for utvalg og rekruttering før jeg legger frem etiske overveielser og hvordan disse er håndtert i arbeidet med prosjektet.

### 4.1 Valg av metode

For denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Metoden for forskningsprosjektet er valgt på bakgrunn av formålet med oppgaven, og er et verktøy for at jeg skal skape meg en forståelse for ny kunnskap innenfor et felt (2017, s.17). Hvordan jeg har gått frem for å anskaffe meg informasjon og kunnskap om tidligere elever med ADHD sine opplevelser av kroppsøvingsfaget begrunnes i valg av metode, og bidrar ifølge Rienecker et al. (2013, s.187) til systematikk og er dermed kjernen i vitenskap. Et kvalitativt forskningsintervju og en fenomenologisk tilnærming er valgt da metoden egner seg til å belyse tidligere elever med ADHD sine opplevelser av kroppsøving. Gjennom kvalitative studier ønsker vi å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og en kvalitativ tilnærming gir oss muligheten til å utvikle en forståelse av en persons refleksjoner, opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s.11). Det vil være hensiktsmessig for meg å anvende en fenomenologisk tilnærming og kvalitativ metode da jeg ønsker å være åpen, tolke og forstå hvordan de tidligere elevene opplevde hendelser og situasjoner som en del av deres skolehverdag.

#### 4.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

I denne masteroppgaven er målet å undersøke tidligere elever med ADHD og belyse deres opplevelser og erfaringer med kroppsøvingsfaget fra deres skolegang, noe som gjør at en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er godt egnet. I et fenomenologisk perspektiv handler forskning om å stille spørsmål om hvordan vi oppfatter verden vi lever i. Å finne ut mer av verden og dens intimiteter og hemmeligheter gjør forskningen til en omsorgsfull handling som lærer oss å kjenne menneskers natur. Fenomenologi er dermed en studie av livsverden, altså hvordan vi umiddelbart opplever verden og ikke hvordan vi konseptualiserer og reflekterer over den (van Manen, 2016, s.9). Gjennom intervjuene vil jeg stille spørsmål til

informantene, som vil vise til deres opplevelser av deres livsverden. Videre vil jeg tolke disse opplevelsene, som gjør dette forskningsprosjektet til både fenomenologisk og hermeneutisk.

Hermeneutisk fenomenologi er ifølge van Manen (2014, s.26) en metode for moderat refleksjon i en opplevd erfaring av menneskelig eksistens. For å referere til personene som er en del av en slik studie bruker man ofte «subjekter» eller «individer». Fenomenologisk forskning tar altså for seg opplevde erfaringer hos et individ om et fenomen (Creswell & Creswell, 2018, s.13). Fenomenologisk metode handler i større grad om å spørre enn å svare, hvor førstepersonsperspektiv og den subjektive opplevelsen er essensiell. Altså jeg stiller spørsmålene og ønsker at informantene skal få god tid til å svare, slik at den subjektive opplevelsen er tydelig, og at det er denne jeg senere analyserer og tolker. Gjennom reflekterende spørsmål, fundering, og videre søk etter betydninger hos en persons levde mening kan man oppnå innsikt i individets subjektive opplevelse (van Manen, 2014, s.27). Viktigheten av å stille oppfølgingsspørsmål der det egnet seg ville dermed være essensielt for å få en dypere forståelse av informantenes opplevelser. Fenomenologi tar sikte på å forstå de enkeltstående aspektene ved et fenomen. Informantenes subjektive opplevelser vil videre skape en mening, og gi en forståelse av deres tidligere opplevelser med kroppsøvingfaget. En hermeneutisk tilnærming gir meg som forsker mulighet til å fortolke informantenes handlinger for å finne en dypere essens av deres handlinger og intensjoner (Thagaard, 2018, s.37). Det er ulike nivåer av hvordan man tolker fenomener (Thagaard, 2018, s.37), og man ønsker å få en helhetlig forståelse og en indre mening gjennom andre menneskers opplevelser og erfaringer. I denne tilnærmingen er det altså forståelsen som står sentralt, og som forsker er det viktig å være åpen for de erfaringene som ytres av de personene jeg studerer (Thagaard, 2018, s.36).

Den vanligste metoden for datainnsamling ved bruk av et fenomenologisk design er gjennom intervjuer (Creswell & Creswell, 2018, s.13). Ved å samle inn data fra tidligere elever med ADHD og deres opplevelser av kroppsøvingfaget vil jeg videre kunne utvikle en sammensatt beskrivelse av essensen av hva denne gruppen elever opplever (Creswell & Poth, 2018, s.75). Fellestrekk blant deltakerne gir et grunnlag for å videre kunne utvikle en generell forståelse omkring deres opplevelser med kroppsøvingfaget. Den fenomenologiske-hermeneutiske tilnærmingen vil derfor egne seg godt for å forstå og videre forklare prosesser og handlinger som er relevant for å svare på forskningsspørsmålet basert på elevenes ståsted.

#### 4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Creswell og Poth (2018, s.8) begynner kvalitativ forskning med antagelser og bruk av fortolkede rammer som informerer studiet av et forskningsproblem, som tar for seg individer eller grupper og hvordan de forholder seg til et sosialt eller menneskelig problem. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet ønsker jeg å finne sentrale temaer i deltakernes livsverden, som jeg videre registrerer og tolker. Ifølge van Manen (2014, s.26) baserer individenes livsverden seg på deres hverdag og hvordan de oppfatter den (altså fenomenologi). I denne masteroppgaven vil dette være deres tidligere opplevelser av kroppsøving. Hvordan jeg planlegger og samler inn denne dataen kommer jeg mer inn på senere i dette kapitlet.

#### 4.1.3 Semi-strukturert intervju

Intervju som metode er mest utbredt innenfor kvalitative forskningsmetoder (Thagaard, 2018, s.89). For denne oppgaven ønsker jeg å foreta delvis strukturerte intervjuer, gjerne omtalt som semistrukturerte intervjuer. Denne formen for intervju egner seg godt da jeg ønsker å få en forståelse av elever med ADHD sine tidligere opplevelser av kroppsøving gjennom deres uttalelser og refleksjoner. Styrken ved en slik metode ligger nettopp i situasjonen for undersøkelsen, og hvordan den er nær hverdagssituasjonen til subjektene, og at forskeren har minst styring av deres tankegang (Holme, 1996, s.94). Samtidig har jeg et utgangspunkt med en intervjuguide som har ferdige formulerte spørsmål, som gir en tematisk ramme for samtalen. Gevinsten med et semistrukturert intervju er at jeg som forsker kan være fleksibel med rekkefølgen og kan selv initiere til oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s.99). Videre kan dette også bidra til at elevene ser på intervjuet mer som en samtale enn en utspørring, og gir undersøkelsen en noe mer uformell atmosfære. Etersom jeg som forsker i dette prosjektet er ute etter svar på temaer som kan være personlig for informantene, kan dette gjøre det lettere for informantene å dele sine opplevelser og erfaringer (Johannessen et al., 2016, s.148). Intervjusituasjonen forandret seg litt underveis, og gikk fra å vare i underkant av 30 minutter til siste intervju som var på rett under 60 minutter. Dette kan relateres til at jeg har lite erfaring generelt med intervjusituasjonen annet enn pilotintervjuet, som jeg kommer til litt lenger ned i kapitlet, og at jeg ble mer og mer komfortabel underveis, og utviklet en bredere kunnskap omkring oppfølgingsspørsmål og hvordan jeg kan formulere meg for å innhente mer informasjon om problemområdet.



#### 4.1.4 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 4). Som nevnt i kapittelet over kjennetegner semi-strukturerte intervjuer noe fleksibilitet. Samtidig vil intervjuguiden styre temaene og fungerer som et verktøy dersom man skulle havne utenfor tema og hensikt. Dermed er det viktig for meg som forsker å planlegge intervjuguiden godt, slik at jeg stiller de sentrale spørsmålene om de spesifikke temaene jeg ønsker å være innom, men gir også rom og mulighet for informantene til å snakke nokså fritt og utdype sine uttalelser om ønskelig (Thagaard, 2018, s.95). Hovedspørsmålene i intervjuguiden omhandler spørsmål knyttet til problemområde for oppgaven. Sentralt i intervjuguiden for denne oppgaven er åpne spørsmål. Dette på bakgrunn av den fenomenologiske valgte tilnærmingen da jeg ønsker å få informantenes subjektive fortellinger og beskrivelser fra deres perspektiv. Overordnet baserte disse spørsmålene seg på informantenes opplevelse av egen skolegang og kroppsøvningsfaget. Videre stiller jeg spørsmål omkring dybdelæring, og de tidligere elevenes erfaringer rundt begrepet. På bakgrunn av valgt teori baserer flere av spørsmålene seg på self-efficacy og hvordan dette kunne påvirke informantenes tidligere opplevelser av kroppsøvningsfaget. For å stille spørsmål omkring self-efficacy på en forståelig måte, benyttet jeg meg ikke av begrepet direkte. Jeg stilte heller spørsmål omkring informantenes opplevelse av mestring og tilbakemeldinger, for å videre hermeneutisk skape en forståelse av disse opplevelsene opp mot Banduras teori om mestringstro. I tråd med Thagaard (2018, s.95) oppmuntret jeg intervjudeltakerne til å gi konkrete beskrivelser av temaene jeg var ute etter ved å stille oppfølgingsspørsmål dersom det var behov for det. Ved å stille oppfølgingsspørsmål skaper jeg rom for informantene til å utdype svarene deres med mer spesifikke erfaringer og konkrete eksempler. Dette resulterer i et jeg får et klarere bilde av deres faktiske fenomenologiske perspektiv gjennom konkrete hendelser som er erfart fra deres ståsted. Eksemplifisert lyder et av mine hovedspørsmål i intervjuguiden slik: «kan du trekke frem noen positive opplevelser med kroppsøvningsfaget/gym?». Informantene beskrev noen positive opplevelser, men ikke alle svarene ga meg nødvendigvis så mye svar på hvorfor akkurat denne opplevelsen var så positiv. Dermed var det rom for meg til å følge opp ved å stille et spørsmål om hvorfor nettopp denne opplevelsen var positiv. Følgelig fikk jeg gjerne et mer utfyllende svar, som ga meg en tydeligere oppfatning av hva informanten faktisk hadde opplevd.

#### 4.1.5 Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju for å kunne teste ut valgt metode og intervjuguide. Et pilotintervju ville også gi meg muligheten til å opparbeide meg en litt tryggere rolle som forsker da jeg ikke har gjennomført intervjuer tidligere. Intervjupersonen jeg intervjuet gikk studie 1.året på videregående skole. Ettersom pilotintervjuet fant sted tidlig i hendelsesforløpet av denne oppgaven, var vedkommende plukket ut på bakgrunn av kriteriet om at personen var elev ved videregående skole. Deltakeren var ikke diagnostisert med ADHD. Til tross for at deltakeren i pilotintervjuet verken var diagnostisert med ADHD eller hadde endt 13 års skolegang ga intervjuet meg erfaringer verdt å ta med seg før videre intervjuer. Informanten kunne snakke av erfaring når det kom til kroppsøvningsundervisning både på barne- og ungdomsskolen, og videregående skole. Som første års elev ville også disse erfaringene være nokså ferske fra hennes skolegang. Informanten viste seg å like «gym» veldig godt, og følte ikke på noen mindre gode erfaringer i faget. Dette gjorde meg bevisst på at jeg kan få deltakere til denne oppgaven som liker faget godt, som vil presentere eksempler som baserer seg på alt som var positivt med faget. Dermed utviklet jeg intervjuguiden deretter for å kunne være forberedt på å ha noen oppfølgingsspørsmål i bakhånd som jeg kunne benytte meg av for å få ytterligere beskrivelser enn hva jeg gjorde under pilotintervjuet.

I etterkant av intervjuet gjorde jeg meg oppmerksom på at å påvirke informanten med småord som «ja», «ikkesant» og «mhm» var positivt til tider, men at jeg kan gjøre mindre av dette for å ikke stoppe flyten i samtalen. Å vise interesse gjennom kroppsspråk under pilotintervjuet ville antagelig vært nok, og ville ikke stoppet deltakerens tanker om å legge til eller utdype svarene på spørsmålene. Utover det fikk jeg tilbakemelding på at informanten satte pris på at intervjuet utviklet seg til å bli en flytende samtale om skolen og kroppsøving, og at det ikke føltes så skummelt ut som det hun var redd for før deltakelsen. Informanten gjorde meg også oppmerksom på at det kunne være lurt med oppfølgingsspørsmål som kunne grave mer blant informanter som bare svarer ja eller nei. Dette ville antagelig gitt meg litt mer informasjon rundt de ulike temaene og spørsmålene, noe jeg var veldig enig i.

#### 4.2 Utvalg

Denne masteroppgaven skulle i utgangspunktet basere seg på elever som var diagnostisert med ADHD og som gikk på videregående skole. Etter en kompleks, og litt for langsommelig rekrutteringsprosess med flere avslag, samt skoleledere som ikke responderte på forespørselen om deling av prosjektet, ga jeg det et desperat forsøk å kontakte organisasjoner for barn og unge

med ADHD, både lokalt og regionalt. Jeg satte også inn et siste gir ved å kontakte skoler for å få noe respons. Etter nok et mislykket forsøk på rekruttering så jeg og veileder oss nødt til å endre taktikk og kriterier for eventuelle deltakere. Dette så ut til å være rett valg, og jeg ender opp med seks deltakere som danner utvalget for denne masteroppgaven.

Forskningsdataen for denne undersøkelsen består av subjektive opplevelser fra tidligere elever med ADHD som har fullført videregående skole. Å velge ut informanter for studien er viktig for den videre prosessen (Larsen, 2017, s.89). Ved bruk av kvalitative metoder er ikke statistisk generalisering hensikten med studien, men at det likevel er viktig å tenke at det kan være overføringsverdi av relevans for andre enn de informantene som deltar (Larsen, 2017, s.89). Som nevnt innledningsvis finnes det noe internasjonal forskning på ADHD knyttet til kroppsøving, men ingenting knyttet til denne gruppen av elever i Norge, noe som vil gi ny informasjon og kunnskap omkring et nokså spesifisert område for kroppsøvingslærere og kanskje til skolen generelt. Med utgangspunkt i at omtrent 5% av barn og unge i dag har ADHD (Helsenorge, 2020) og at stadig flere får diagnosen, anser jeg det som relevant kunnskap for å legge til rette for læring for *alle* elever uavhengig deres forutsetninger i kroppsøving og skolen generelt. Statistikken forteller oss dermed at det er minst en elev med ADHD i hver klasse.

Ideen med kvalitativ metode omhandler å velge et utvalg som vil hjelpe meg som forsker å svare på mitt forskningsområde og forskningsspørsmål. Utvelgelsen av informanter til denne studien er systematisk med grunnlag i strategiske valg (Holme, 1996, s.99) for å få en dypere og fullstendig forståelse av tidligere elever med ADHD. Ettersom jeg måtte innta en ny strategi etter et mislykket forsøk på å innhente informanter endte jeg allikevel med et strategisk utvalg med hensikt i flere av de samme kriteriene. Jeg var ute etter deltakere som er tilgjengelig for prosjektet (tilgjengelighetsutvalg), men som har diagnostisert ADHD og har erfaring som elever i kroppsøving; de representerer altså egenskaper som er relevante for min problemstilling (Thagaard, 2018, s.56). Utvalget skal kunne uttale seg på en reflektert måte omkring deres tidligere opplevelser av kroppsøvingsfaget på bakgrunn av deres diagnose, noe som til slutt resulterte i valg av informanter som hadde gjennomført videregående skole, men samtidig var nære nok til å huske en del fra egen skolegang. Alle informantene har gjennomført videregående skole, og er nå studenter, i arbeid eller har et friår. Subjektene har noe ulik alder og er fra forskjellige steder områder. Disse har både uttrykt at konsentrasjon og uro har vært problematisk i egen skolegang, men også at dette har påvirket dem positivt med kreativitet og positiv energi. Blant informantene varierte også viten om at de hadde diagnosen ADHD på

tidspunktet de gikk på skolen. En dypere beskrivelse av informantene, deres historie og intervjusituasjonen kommer jeg mer inn på i kapittel 5.1.

### 4.3 Etiske overveielser

Som lærere er vi en del av en profesjon som har i oppdrag å fremme elevers danning, læring og utvikling. Læreprofesjonens etiske plattform bygger på ulike grunnleggende verdier som respekt, likeverd, menneskeverd, menneskerettigheter, personvern og profesjonell integritet (Utdanningsforbundet, u.å.). Den etiske plattformen skriver også om lærerprofesjonens etiske ansvar. En profesjonsetikk som baserer seg på tillit og en frihet til å treffe gode valg i et profesjonelt lærerkollektiv vil vise at arbeidet som blir gjort i skolen etableres gjennom etiske valg som tas (Utdanningsforbundet, u.å.). Følgelig er jeg som forsker nødt til å forholde seg til disse prinsippene og retningslinjene i forbindelse med forskningsprosessen.

En forsker som gjennomfører et prosjekt, står ovenfor en rekke etiske dilemmaer etter valgt problemstilling og tematikk. Gjennom intervjuene vil jeg være i kontakt med mennesker og i en slik sammenheng baserer etikk seg på hvordan jeg møter informantene, gir informasjon og senere behandler informasjonen jeg innhenter (Larsen, 2017, s.15). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utarbeider våre nasjonale forskningsetiske retningslinjer og tydeliggjør forskningsetiske normer som er viktige, og gir videre råd og veiledning for et forskningsprosjekt (NESH, 2021). For å ivareta personene som deltar i mine intervjuer og deres integritet er det ulike etiske prinsipper som bør overholdes (NESH, 2021). Blant annet prinsippet om informert samtykke, som baserer seg på at mine informanter har samtykket til å delta, men også hva forskningsprosjektet innebærer. Altså vil intervjusubjektene på forhånd få vite at deltakelsen er frivillig, og gjennom informasjonskrivet vil de også få en aning om hvordan materialet vider vil bli lagret og brukt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Dette inneholdt også informasjon om at det på ethvert tidspunkt var mulighet til å trekke seg fra prosjektet dersom dette er ønskelig, noe jeg også fortalte alle informantene før jeg satt i gang intervjuene.

I dette forskningsprosjektet kan jeg komme innom flere sårbare temaer, som diagnosen ADHD. Personvern og respekt for å beskytte informantene i dette prosjektet vil være en del av forskningens konfidensialitet. Jeg innhenter personlig informasjon fra mine deltakere, som jeg må ta hensyn til for å forhindre at informasjonen på noen måte kan være uheldige eller skade de som deltar (NESH, 2021). Deltakernes identitet vil være skjult, og mitt datamateriale vil være anonymisert for å bevare informantenes konfidensialitet, blant annet ved å ta i bruk fiktive

navn som jeg presenterer i kapittel 5. Dette bidrar også til å opparbeide en troverdighet som forsker da informantene opparbeider en tillit til forskningen gjennom konfidensialitet og taushetsplikt (NESH, 2021).

#### 4.4 Gjennomføring av intervjuene

To av intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte, imens resterende av intervjuene ble gjennomført over videomøter på zoom. Dette var i hovedsak for å i det hele tatt få muligheten til å gjennomføre intervjuene da informantene bodde et stykke unna. I forkant av intervjuene hadde informantene blitt informert om hensikten med studien, deres rettigheter og videre hvordan jeg benyttet meg av og lagret intervjudataene. Dette sto i informasjonsskrivet jeg sendte ut på forhånd, i tillegg til at jeg nevnte dette kort i møtet med de alle sammen. For å starte en dialog med informantene holdt jeg en uformell samtale før selve intervjuene for å rolig åpne en trygg, avslappende og ufarlig stemning.

Under intervjuene brukte jeg lydopptak for å forsikre meg om at jeg hadde dataen også etter gjennomføringen. Dette er den vanligste måten å registrere intervjuer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Ettersom jeg brukte lydopptaker, kunne jeg under intervjuet forholde meg til dynamikken og informanten uten å måtte se meg nødt til å notere ned noe underveis. Ved å ta opptak av intervjuet fikk jeg i ettertid muligheten til å spille av opptaket flere ganger, spole frem og tilbake og registrere alt av ordbruk, pauser og tonefall (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Dette så jeg også på som positivt underveis i prosessen med intervjuene, da jeg kunne gjennomgå hvert intervju og forbedre meg på visse områder til neste intervju, som for eksempel å stille flere oppfølgingsspørsmål der det var rom og behov for det. Dette opplevde jeg som en lærerik prosess, som ga meg progresjon fra første intervju, som kanskje ikke opplevdes så vellykket, helt frem til det siste intervjuet. Dette la jeg også merke til med tanke på tid, og hvordan intervjuene stadig ble lengre kontra det første intervjuet. Dette kan ha en sammenheng med at jeg stadig ble tryggere i rollen som intervjuer og forsker, og at det fra hvert intervju utviklet seg til å bli et intervju med stadig tryggere og samtaleorientert atmosfære.

#### 4.5 Transkripsjon og analyse av datamateriale

##### 4.5.1 Transkripsjon

Etter å ha intervjuet tidligere elever med ADHD om opplevelser i skole og kroppsøving, gjennomførte jeg transkripsjon. I tråd med (Kvale & Brinkmann, 2015, s.201) var fremgangsmåten for transkripsjonsarbeidet den samme, men da jeg hadde informanter hvor

noen snakket annen dialekt valgte jeg å transkribere dette på bokmål. Dette med grunn i videre analyse og den faktiske meningen bak talen, og at alle transkripsjoner dermed besto av samme skriftform (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-205).

På bakgrunn av valgt fenomenologisk metode vil transkriberingen være første del av fortolkningsprosess i denne oppgaven. Selv om jeg opplevde transkripsjonen som tidkrevende, ble jeg godt kjent med datamaterialet, og jeg koblet underveis informantenes opplevelser til videre tanker om teoretisk forankring og diskusjon. Underveis noterte jeg punkter som var av relevans for mitt senere arbeid med resultater og diskusjon. Jeg transkriberte intervjuene ord for ord, selv ved lengre pauser etter småord som «ehh ...». Jeg valgte å skrive ned dette. Det tok meg ikke så mye lengre tid, samtidig som at de tre punktumene (...) ble som en markering på en liten pause, noe som på noen av spørsmålene ga meg mulighet til å tolke disse pausene.

#### 4.5.2 Fenomenologisk analyse

Etter intervjuene sitter jeg igjen med nærmere 90 sider transkribering, som videre må bearbeides. For å skape en mening og en dypere forståelse av de gjennomførte intervjuene har jeg gjennom en nokså kompleks prosess analysert dataene ved å ta i bruk Georgis fenomenologisk analyse. En slik analyse egner seg godt til forskning der man studerer menneskelige relasjoner og erfaringer (Thoresen et al., 2020, s.66), og ble derav valgt ut for dette forskningsprosjektet. Ifølge Giorgi (2012, s.4) må man som forsker se seg nødt til å gå inn i prosessen med en holdning hvor man legger til side sitt fortolkende inntrykk av hva som blir sagt, og legger heller vekt på hva som skildres av intervjusubjektet slik det faktisk er presentert. Her vil jeg presisere balansen eller sammenhengen mellom den fortolkende hermeneutikken og den beskrivende fenomenologien. Under den formelle analysen som skjer etter transkribering forsøkte jeg å legge meg nærmest mulig Giorgis tanker om en åpen holdning og en vektlegging av subjektens egne opplevelser. Jeg vil allikevel være preget av min bakgrunn om teori, erfaringer og kunnskap. Jeg er selv tidligere elev, slik som informantene. Jeg er utdannet lærer, jobber som lærer, er selv idrettsaktiv og har valgt å bli kroppsøvlingslærer. Min bakgrunn vil derav være en del av meg som hermeneutisk tolker deltakernes fortellinger og opplevelser. På samme måte er intervjuguiden min utformet på en måte som åpner for at informantene reflekterer over opplevelse av mestring i kroppsøving, og vil gi meg en tilknytning til teorien omkring mestringstro. Måten jeg setter ord på baseres seg på dette uansett hvor fenomenologisk jeg forsøker å være. Derav vil det uansett være gunstig å gå inn med en sensitiv holdning til det som blir omtalt av intervjupersonene og virkelig være til stede for informantene slik han eller hun ytrer seg i den bestemte situasjonen (Thoresen et al., 2020, s.67;Willig, 2022, s.98).

Metoden er en hel-del-hel metode hvor man som forsker tar i bruk en fenomenologisk holdning, og anvender denne gjennom tydelige, og reelle beskrivelser av den opplevde erfaringen til det fenomenet som er studert. Dermed vil fenomenologisk analyse både begynne og slutte med betydningen av det som er opplevd i den hverdagslige livsverden og skiller seg altså fra filosofisk analyse (Englander & Morley, 2023, s.30). Ifølge Thoresen et al. (2020, s.67) må man som forsker under analysen av innsamlet data ta fatt på en faglig holdning, men frem til det være åpen gjennom en sensitiv holdning til informantene og deres levde erfaringer.

**Trinn 1:** Giorgis analysemetode består av fem trinn (Englander & Morley, 2023; Giorgi, 2012). Ifølge Giorgi (2012, s.5) selv er helheten sentral, og trinn en baserer seg dermed på å gå gjennom og lese alt av datamateriale. For dette prosjektet innebærer det for meg å lese gjennom alt av transkripsjon for å danne en helhetlig oversikt over hva som er presentert av de seks ulike informantene. Dermed har jeg gjennomført «hel» delen av metoden. Denne delen vil gi meg en god oversikt over alt av datamateriale, og jeg sitter igjen med at selve transkriberingsprosessen allerede er en del av dette trinnet. Ettersom jeg har ekstremt mange sider med transkripsjon, noterte jeg noen stikkord underveis fra hvert dokument, som videre dannet en form for rammeverk og et godt grunnlag for arbeidet med de videre trinnene i analysen.

**Trinn 2:** Ifølge Thoresen et al. (2020, s.67) er det i trinn to og utover mine holdninger vil i større grad ha en betydning for hva som dukker opp som senere resultater av analysen. Her danner forskeren seg en fenomenologisk holdning (Englander & Morley, 2023, s.31). Jeg startet forfra i datamaterialet og identifisere såkalte meningsenheter (Giorgi, 2012, s.5). Meningsenheter er en del av teksten i transkripsjonsdokumentene som forteller meg noe om det studerte fenomenets kjennetegn og struktur. Ergo ulike meningsenheter som forteller meg noe om de tidligere elevene med ADHD sine opplevelser i kroppsøving og videre hvordan eventuelt de ulike meningsenhetene skiller seg fra hverandre. I denne delen av analysen jobbet jeg dermed også en del på tvers med de ulike intervjuene. Som forsker under denne delen av prosessen vil jeg identifisere disse skillene ved å se på endringer av meningsenhetene, og videre nummerere de for å adskille de. Hvordan jeg identifiserer og forstår disse meningsenhetene baseres på min holdning til dataen, og er en fortolkningsprosess. Dermed antas det at mine funn av meningsenheter vil være korrelert min holdning og fortolkning, og vil antagelig være ulik en annen forsker sine meningsenheter (Giorgi, 2012, s.5). Her kommer også min forkunnskap omkring andre områder som teori og erfaringer inn, som også kan være ulikt blant forskere. For å skille de ulike meningsenhetene fra hverandre, og videre nummerere de markerte jeg disse etter fargekoder i transkripsjonsdokumentene mine. Dette gjorde det oversiktlig med tanke på

hva som hadde nytteverdi og ikke for det videre arbeidet med analysen fordi jeg nummererte og markerte etter relevans, noe som videre i analysedelen gjorde det lett å finne tilbake til da temaene begynte å komme frem.

**Trinn 3:** Det er i tredje del av denne analysen hvor den dypere betydningen av datamaterialet fra fenomenene som er studert kommer frem (Giorgi, 2012, s.5). Materialet som baserer seg på deltakernes ytringer og verdien av deres ord blir her gjennom en mer aktiv behandling av dataen tydeligere, men baserer seg fortsatt på informantenes egne ord. Thoresen et al. (2020, s.68) stiller seg her bak Giorgi (2012, s.6) med at det vil være avgjørende for forskeren å være åpen for variasjoner og bruke egen fantasi gjennom arbeidet med meningsenhetene i dette trinnet. Jeg vil i denne fasen bryte ned disse, og gjøre de mer håndterbare for den neste fasen. Med tanke på at jeg har jobbet litt på tvers av transkriberingsdokumentene, og at disse inneholder veldig mye tekst, valgte jeg å opprette et nytt dokument for å plassere meningsenhetene og videre kodene i et og samme dokument for å skape en ytterligere oversikt.

Ifølge Giorgi (2012, s.5-6) er dette trinnet selve kjernen i den fenomenologiske analysemetoden. Min prosedyre for denne nedbrytingen baserer seg først på en tabell med tre kolonner (tabell 1), hvor jeg deler, tolker og koder de ulike meningsenhetene. Meningsenhetene vil her basere seg på direkte transkripsjon, som jeg hermeneutisk bearbeider til en kortere skildringer og danner grunnlaget for de ulike kodene i datamaterialet. Vanligvis foretar forskere en to-kolonne transkripsjonsprosedyre (Englander & Morley, 2023, s.34), men ved å dele opp i tre oppnår jeg en ytterligere systematikk og forberedende stilling til en videre tematisk inndeling. Jeg opplevde også at en ekstra kolonne som praktisk i første del for å bryte ned meningsenhetene ytterligere da man gjerne danner seg flere koder fra en og samme meningsenhet (tabell 1).

Meningsenhet	Skildringer av informantens beskrivelser	Koder
Jeg har alltid trivdes veldig godt i kroppsøving, men som jeg var litt inne på tidligere; det jeg ikke synes er morsomt det ga jeg ganske f i. Men allikevel	Pia forteller at hun alltid har likt kroppsøving, men at hun gir blanke i ting hun ikke interesserer seg for.	<i>Mestring</i> <i>Motivasjon</i>

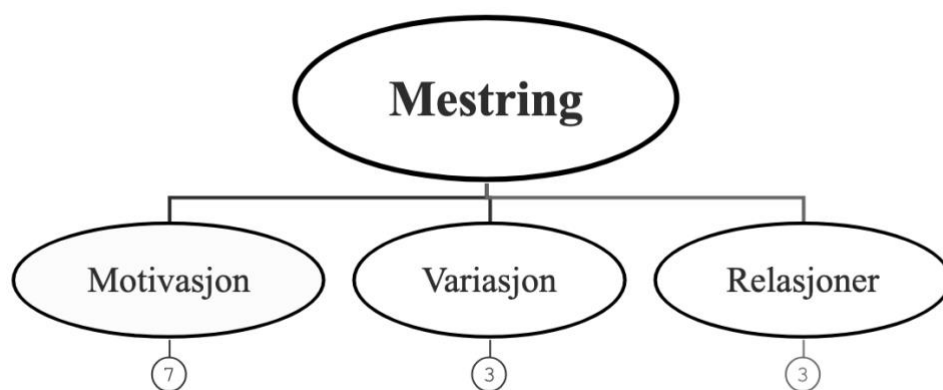


<p>så visste jeg også at gym var en av de fagene som jeg kunne få greie karakterer, som gjorde at jeg sto nok alltid på litt ekstra i gymmen også da.</p> <p>Fordi at jeg visste at vi visste sånn karaktermessig at der var jeg på toppen liksom.</p> <p>For eksempel håndball da, som ikke var kjempegøy, så ga jeg på en måte mitt, men så merket jeg nok litt på meg selv at jeg kanskje mestret det litt dårligere også fordi jeg ikke hadde satt meg så inn i det.</p>	<p>Allikevel var hun god, og visste at dersom hun hadde innsats allikevel, kunne hun få god karakter, som var viktig.</p> <p>Mestringsfølelsen i aktiviteten hun ikke likte er et resultat av å ikke prøve.</p>	
--	---	--

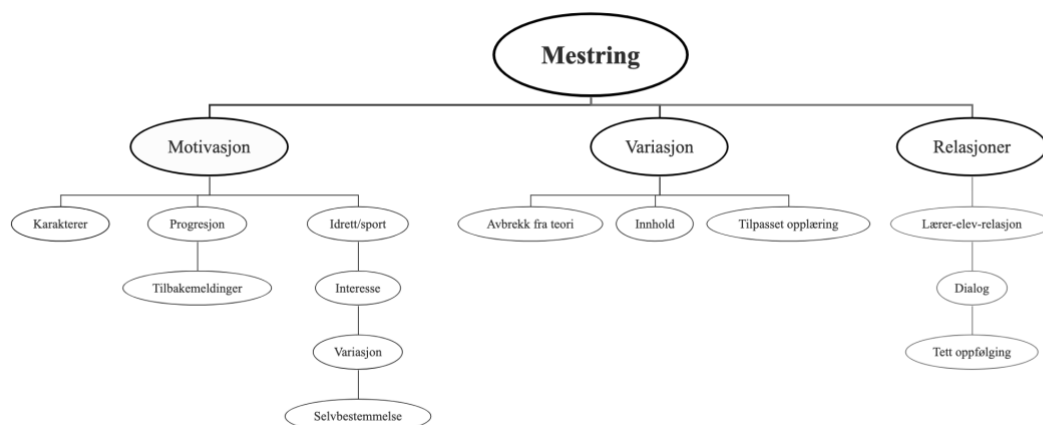
Tabell 1: Oversikt over meningsenheter og nedbrytingen til koder

**Trinn 4:** Det er en glidende overgang mellom trinn tre og trinn fire i analysen. Det fjerde trinnet baserer seg på det som ble analysert frem i trinn tre, og vil i denne fasen videre bearbeides ved å se dypere på de mer sensitive uttrykkene (Giorgi, 2012, s.6). De mer fyldige betydningene blant de tidligere elevene med ADHD og deres opplevelser og hverdagsbeskrivelser vil her gripes tak i (Englander & Morley, 2023, s.35). En sentral faktor i denne delen av analysen vil også være å ha et generelt søkelys på problemområdet og informantenes tidligere opplevelser av kroppsøvfaget. Dette fordi jeg ønsker å ha en åpen holdning som veileder meg til de relevante betydningene av informantenes ord og opplevde erfaringer, og som er utgangspunktet for min tolkning av deltakernes opplevelser slik at de kommer frem gjennom deres uttrykk. “Here, we do not *add* to what our participants say, instead we bring *forth* the fuller meanings” (Englander & Morley, 2023, s.35). Dette vises gjennom dette trinnet ved at jeg på bakgrunn av de utførte intervjuene kommer frem til et uforutsett undertema som baserer seg på karakterer og betydningen av disse, som på eget initiativ blant informantene ble snakket om en del i forhold til motivasjon for kroppsøvfaget. Dette kommer frem i oversikten over temaer og undertemaer i figur 2.

Figur 1 viser bearbejdede meningsenheter fra tabell 1, som nå er koder og temaer jeg videre bruker i resultat- og diskusjonsdelen. Tabell 1 viser kun til et eksempel av hvordan jeg arbeidet med den fenomenologiske analysen, og består av flere meningsenheter og koder. Disse resulterer i figur 1, og det overordnede temaet «mestring» med undertemaene «motivasjon», «variasjon» og «relasjoner» som påvirket mestring blant informantene. Som et resultat av videre bearbejding og analyse utviklet det seg fra trinn tre til å bli flere koder fra meningsenhetene i trinn 4, som spiller inn som elementer i undertemaene. Dette er presentert i figur 2.



Figur 1: Tabellen viser oversikt over overordnet tema og undertema.



Figur 2: Oversikt over ytterligere bearbejding av datamaterialet med temaer og tilhørende undertemaer/koder.

**Trinn 5:** I siste fase beveger vi oss sakte, men sikkert fra en mer delvis form av metoden, til å rette et nytt fokus på helheten. I denne fasen vil også den være ny, da jeg nå vil behandle en helhet som er et resultat av analyseprosedyren (Englander & Morley, 2023, s.36). Ved å fortsatt basere meg på holdningen jeg har hatt gjennom hele denne prosessen vil meningsenhetsanalysen på dette tidspunktet bestå av en helhetlig, strukturert fortelling som baserer seg på deltakernes opplevelser av kroppsøvfingsfaget, altså fenomenologi. Datamaterialet er i dette trinnet fenomenologiske fremstilte resultater som er sortert og ytterligere konkretisert. Under slik konkretisering vil det være mine fortolkninger og dypere forståelse av subjektens opplevelser som danner grunnlaget for den også hermeneutiske tilnærmingen. Dette danner videre grunnlaget for et resultat og en diskusjonsdel, hvor jeg videre vil fortolke, diskutere og generalisere påstander av den nye, helhetlige strukturen.

#### 4.6 En vurdering av forskningens kvalitet

For å vise til en vurdering av forskningskvalitet, ønsker jeg å benytte meg av begrepene om troverdighet og validitet. For å opprettholde en kvalitet i forskningsprosessen, er dette begreper en allerede må tenke på under planleggingen av utvalg for prosjektet og videre analyserings- og tolkningsprosess (Larsen, 2017, s.93).

##### 4.6.1 Troverdighet

Når vi snakker om troverdighet innenfor kvalitativ forskning stiller vi spørsmål omkring utførelsen av forskningen, og om den er gjort på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s.187). Forskningen baserer seg ikke kun på å beskrive noe, men den skal også tolkes, og denne tolkningen må være troverdig. Dermed vil prosessen om troverdighet allerede starte under intervju situasjonen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.193) er kvaliteten på selve intervjuet videre avgjørende for den senere arbeid med analyse og rapportering av intervjuet. Hvordan kommunikasjonen fungerer er sentralt. Et av kvalitetskriteriene for et intervju baserer seg på å ha klare, korte og enkle spørsmål som informanten kan svare på (Kvale & Brinkmann, 2015, s.194-196). På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å formulere spørsmålene på en enkel måte slik at informantene har en forståelse for hva jeg spør om, og videre kan gi relevante og innholdsrike svar.

Omdanningen av intervjuet som den muntlige samtalen ble ved transkripsjon gjort til skriftlig datamateriale, og påvirker forskningens troverdighet. For å styrke troverdigheten på mine

primærdata benyttet jeg meg av en diktafon. Dette ga meg mulighet til å høre på opptakene flere ganger, for så å transkribere dette ordrett. En feilkilde kunne her ha vært at jeg ikke hadde hatt mulighet til å høre hva som er sagt flere ganger. Ved å ha et opptak man kan spole tilbake på og høre på flere ganger unngår man å gå glipp av viktig informasjon, og man kan gjentatte ganger høre gjennom det som er blitt sagt. Den fenomenologiske analysen og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet fra de ulike intervjuene er nøye beskrevet i kapittel 4.5.2, og vil også påvirke forskningens troverdighet. Videre vil begrepet om validitet påvirke forskningens troverdighet.

#### 4.6.2 Validitet

I kvalitativ forskning omhandler validitetsbegrepet hvordan en forsker tolker sine data og dens gyldighet (Thagaard, 2018, s.189). Mer hverdagslige begreper knyttet til validitet er styrke, sannhet og riktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Når det er snakk om kvalitativ metode vil dette omhandle metoden som er brukt og hvor godt egnet den er for å undersøke nettopp det som skal undersøkes. For å oppnå dette er man nødt til å stille spørsmål som vil gi et svar på det jeg undersøker (Larsen, 2017, s.98). Målet med studien har vært å studere tidligere elever med ADHD og deres opplevelse av kroppsøvingfaget. For å ivareta en slik validitet velger jeg først og fremst en fenomenologisk vei for studien, da jeg undersøker intervjusubjektene opplevde erfaringer. Den fenomenologiske tilnærmingen har et fokus på at informantene beskriver og at disse fremmes fra deres perspektiv og opplevelser. Jeg utformet videre en intervjuguide tilpasset problemområdet, og spørsmål utviklet gjennom valgt teoretisk forankring. Ved å være åpen under intervjusituasjonen, samt beholde rom for oppfølgingsspørsmål, ga jeg informantene mulighet til å videre utdype seg og komme med eksempler, da det å validere også omhandler å stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.281), som styrker oppgavens validitet og fenomenologisk tilnærming.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.279) vil det å kontrollere være en del av valideringsprosessen, og gjennom å ha et kritisk blikk på egne fortolkninger og kontinuerlig foreta kontroller på funnene, deres pålitelighet og troverdighet er viktig for forskningens validitet. I kapittel 4.5.2 presenteres den fenomenologiske analyseprosedyren for denne oppgaven, hvor jeg forsøker å vise til grunnlaget for mine tolkninger av informantene uttalelser. Analysen er valgt i henhold til den fenomenologiske forskningsmetoden for denne oppgaven. I presenteringen av analysen viser jeg til hvordan jeg har fulgt Giorgis fem trinn for fenomenologisk analyse. I tråd med van Manen (2014, s.27) stiller jeg spørsmål til mine informanter for å videre søke etter betydninger hos deres levde mening, og få innsikt i deres

subjektive opplevelse av kroppsøvningsfaget fra deres skolegang gjennom fenomenologisk tolkning. For å kvalitetssikre analysemetoden og grunnlaget for mine tolkninger benyttet jeg meg av en kollega som kunne gå gjennom analysen og kritisk vurdere denne. En kritisk gjennomgang av analyseprosessen vil styrke et prosjekts validitet (Thagaard, 2018, s.189).

Videre argumentasjon omkring validitet knyttes ofte til sammenligning av resultatene opp imot andre studier og deres resultater (Thagaard, 2018, s.191). På bakgrunn av at det er lite forskning på området vil det til en viss grad være vanskelig å bekrefte mine tolkninger av studien sammenlignet med andre studier, noe som kan svekke prosjektets validitet. Allikevel i tråd med Giorgi (2012, s.5) vil mine meningsenheter og dermed også skildringer, koder og funn bære preg av min hermeneutiske tilnærming, og derfor mulig være ulik en annen forsker sine tolkninger.

Kvalitative forskningsintervjuer er også basert på et få antall informanter, og det kan diskuteres om dette gir muligheter for generalisering eller ikke. Allikevel representerer utvalget det fenomenet det forskes på, og informantene kommer fra ulike steder som kan gi mulighet for overførbarhet til en viss grad. Gjennom intervjuene er jeg tett på kildene til all dataen som er samlet inn, og det empiriske materialet som danner grunnlaget for mine tolkninger er egne primærkilder, som jeg mener bidrar til styrket troverdighet og validitet.

## Kapittel 5 – Resultater

Basert på de seks individuelle intervjuene vil jeg i dette kapittelet presentere funnene av studien. Gjennom en fenomenologisk tilnærming og analyse har jeg fått tilgang til de ulike informantenes livsverden og hvilke erfaringer de har fra kroppsøvfaget fra deres skolegang knyttet til diagnosen ADHD. I kapittel 4.5.2 presenterer jeg den fenomenologiske analysen, og kom frem til «mestring» som et overordnet tema, og «motivasjon», «variasjon» og «relasjoner» som undertemaer med tilhørende koder (se figur 1 og 2). Disse vil i dette kapittelet bli presentert i form av resultater, og blir videre drøftet i diskusjonskapittelet.

Av hensyn til informantene for å ivareta anonymiteten er navnene deres erstattet med fiktive navn. På bakgrunn av teori, intervjuene og analyseprosessen vil temaene i dette kapittelet vise til de fenomenologiske funnene som baserer seg på informantenes erfaringer og opplevelser til skolen og kroppsøvfaget generelt, faget som et nødvendig avbrekk og deres motivasjon for faget. Mine tolkninger vil også presenteres her, og videre bli diskutert sammen med tidligere forskning og teori i kapittel 6.

### 5.1 Møtet med informantene

**Robert:** Mann i midten av 20-årene, student. Han fikk påvist ADHD først etter endt 13 års skolegang. Intervjuet med denne informanten var det første intervjuet jeg gjennomførte for masteroppgaven. Intervjuet foregikk over Zoom, og stemningen var kanskje litt anspent. Jeg introduserte meg selv, hvordan intervjuet ville foregå og temaet for masteroppgaven min. Mannen jeg snakket med hadde noen tanker omkring kroppsøving og skolen generelt, men hadde ikke dannet seg noen dypere refleksjoner omkring flere av spørsmålene han ble stilt under intervjuet.

**Live:** Jente i slutten av tenårene, friår og arbeidstaker. Hun fikk påvist ADHD på videregående. Det var tydelig at denne jenta hadde masse energi og mye å by på da hun til slutt fant frem til riktig kafé. Vi hadde avtalt et møte over en kaffekopp, jeg hadde bestilt et bord for seg selv, og vi fikk en god tone lenge før jeg fikk satt i gang diktafonen. Jenta besto av masse positiv energi og åpenhet rundt sin ADHD-diagnose og hvordan den har påvirket henne på stort sett bare positive måter. Hun kommer kjapt i gang og forteller om sin skolegang og sitt forhold til fysisk aktivitet.

**Amelia:** Kvinne i midten av 20 årene, som fikk påvist ADHD da hun gikk på studier. Kvinnen er nylig utdannet lærer, og har gjennom sin tidligere tid som elev i skolen selv blitt utsatt for en

del erting og mobbing knyttet til urolighet, sinneutbrudd, men også for å være den smarte jenta i klassen. Hennes historie legger et grunnlag for hennes lærerrolle i dag, hvor områder hun selv ble sviktet på ligger til grunn for hvordan hun fremmer et godt læringsmiljø blant sine elever i skolen.

**Sindre:** Mann i midten av 20-årene, arbeidstaker. Sindre ble tidlig på barneskolen diagnostisert med ADHD. Etter en lang dag på jobb og imens han inntar middagsbrøds-kiva starter praten for denne karen. Som fotballentusiast og tidligere fotballtrener er mannen over middels interessert i trenerrollen, og sporer fort av, og litt frem og tilbake mellom kroppsøving og fotball. Allikevel knytter han dette opp imot sin skolegang og hvordan hans refleksjoner i ettertid setter gode ord på hans opplevelser av skolen generelt og kroppsøving-faget.

**Pia:** Kvinne i midten av 20-årene, arbeidstaker. Pia fikk påvist ADHD diagnosen tidlig på barneskolen. Gjennom kameraet på pc-en møtte en kvinne som gjennom kroppsspråk og refleksjoner interesserte seg veldig for temaet for dette forskningsprosjektet. Hun var reflektert, og hadde selv gjort seg opp noen tanker omkring både skolen generelt og kroppsøving-faget i forbindelse med hennes diagnose, hvordan skolegangen var da, og tanker hun sitter igjen med i ettertid.

**Ella:** Den unge kvinnen var ikke vond å be da jeg spurte om hun kunne tenke seg å bli intervjuet i forbindelse med denne oppgaven. Allikevel ble det litt meldinger frem og tilbake for å faktisk planlegge dette møtet. Vi ordnet det til slutt, og gjennom Zoom møtte jeg en blid, positiv og tullete ung kvinne, som egentlig ikke så på kroppsøving som et morsomt fag i skolen, men som allikevel så ut til å gi flere positive erfaringer med årene og videre være viktig for hennes fysiske aktivitet i ettertid.

## 5.2 Opplevelser av egen skolegang

Jeg ønsket å sette et søkelys på de tidlige elevenes opplevelse av kroppsøving, men ønsket samtidig å få et bilde på hvordan de generelt opplevde sin skolegang. Kronologisk åpnet intervjuene seg med spørsmål omkring informantenes beskrivelser av seg selv for å sette rammen for øvrige resultater. Disse baserte seg på hvem de var, hva de likte å gjøre på fritiden, eventuelle fritidsaktiviteter og lignende. Videre beskrev de sine opplevelser fra egen skolegang, og hva som var viktig for deres trivsel i skolen generelt. Et fellestrekk så ut til å være at de alle trivdes generelt nokså greit på skolen, og at praktisk-estetiske fag var en vinner i form av mer praktiske oppgaver. I tillegg kan det virke som at informantene er glade for all energi, og at denne har bidratt positivt på mange måter i kroppsøvingsfaget, men ikke fullt så godt i klasseromsundervisning. Live og Sindre peker blant annet på at de fikk en del kjeft for at de ikke fulgte med i timene og pratet mye:

**Live:** På barneskolen fikk jeg mye beskjed om at jeg måtte lære meg å fokusere og ha innsats, fordi jeg pratet alltid i timene, satt ikke i ro og fikk ikke til å konsentrere meg. Det var vanskelig for jeg har aldri fått noe hjelp med ADHD'en fordi jeg ikke visste det. Jeg har bare fått kjeft fordi jeg har vært sånn (ufokusert).

**Sindre:** Jeg har en gang sagt at jeg ikke vil få barn, fordi jeg er redd for at de skal bli en sånn kid som meg med tanke på hvor umulig jeg var å ha med å gjøre. Det var mye greier, og sikkert derfor jeg egentlig ikke liker å prate om det, selv om jeg nå er en del eldre, så er det ubehagelig å snakke om.

Både Live og Sindre beskriver hvordan de var veldig glade i å prate i timene. Live zoomet også veldig ofte ut, og rettet fokuset mot andre ting, spesielt i fag som matte som hun ikke interesserte seg så mye for. Live var på dette tidspunktet hun snakker om ikke utredet for ADHD, imens Sindre var det. Dette gjorde til at de ble ufokuserte og fikk en del tilbakemeldinger fra lærerne om at de måtte følge med og konsentrere seg for at de skulle få sitte i klasserommet sammen med de andre.

**Sindre:** På den nye skolen hadde vi noe som het bra-kort. Slagordet på skolen var ansvar, omsorg og respekt. Jeg tror ikke jeg tenkte det da, men dette her med å ha trygge rammer på en ny skole tror jeg har forma meg til at jeg har blitt annerledes nå etterpå.

Sindre forteller at han i ettertid har tenkt mye på hvordan overgangen med flytting og bytte av skole påvirket han positivt, og at skolen ble et bedre sted å være med dens fokus på omsorg og



respekt. Han forteller videre at selv om han tilbragte flere av årene sine på den første barneskolen, er det tiden etter oppstart på ny skole han husker best og forteller historier fra, og at flere av vennene han har i dag fikk han i løpet av de siste årene på barneskolen.

Amelia forteller at hun helt frem til videregående fikk rollen som klassens nerd. «Jeg var nok litt dratt av flink-pike-syndromet. Jeg tror jeg aldri har fått en anmerkning i mitt liv. Jeg elsket skolen over alt på jord!» Amelias forhold til skolen var i høyest grad preget av gode opplevelser faglig. Dette motiverte hun i alle fag, uavhengig om det var teoretisk eller praktisk-estetiske fag, til forskjell fra flere av de andre informantene. Allikevel forteller hun i likhet med Sindre at de første årene i skolen kunne oppleves vanskelig, da hun over lengre tid ble utsatt for mobbing, blant annet knyttet til «flink-pike-syndromet», at hun heiet på «feil» fotballag, at hun ble fort sur og gråt dersom noe gikk galt eller på grunn av én feil på en matteprøve. På dette tidspunktet var hun og alle andre uvitende om sin ADHD-diagnose.

I likhet med Amelia, forteller Robert at han mestret teoretiske fag nokså bra, men at han var mye preget av konsentrasjonsvansker. «Jeg hadde det greit, men jeg har nok slitt en del med konsentrasjonen. Jeg har nok ikke fått med meg så mye i timene». Han forteller videre at det kanskje ikke kom frem så tydelig på barneskolen fordi han kom unna uten å jobbe så hardt. «Jeg har klart meg ganske så greit faglig, men slitt mye med fokus. Jeg fikk ikke med meg så mye i timene, men jeg hentet det inn senere». Videre sier han at han slet en del med søvn, og at dette kunne være en av grunnene til at han ikke klarte å opprettholde konsentrasjonen, men at dette ikke hadde noe med noen diagnose å gjøre, men en søvnforstyrrelse som var til stede da, men nå i mindre grad. Robert var nemlig heller ikke vitende om diagnosen før etter videregående skole.

Pia beskriver en litt annerledes skolehverdag enn de andre informantene da hun tidlig med diagnostisert med ADHD, og dermed hadde flere av kjernefagene i skolen:

**Pia:** Jeg var nok ganske preget av ADHD ´en min på barneskolen. Jeg var en av de som ble tatt ut av klasserommet i de fleste timer; engelsk, matte, norsk og alle de typiske fagene. Men allikevel trivdes jeg forsåvidt greit på skolen.

Ut ifra Pias svar på hvordan hun opplevde skolen forstår jeg det som at hun ikke så på det å bli tatt ut av timen som et problem. Dette kan ses i sammenheng med at hun selv forteller at hun var preget av ADHD ´en i større grad på barneskolen, og at dette var en trygghet og et behov som var nødvendig for hennes læring. Hun forteller også at hun ikke var alene, og at det var en del andre i denne gruppen som hadde fag i gruppe. Pia forteller at hun selv jobber med barn

med ulike behov, og at hun brenner for at barn ikke skal bli sett på som problembarn. «Barn har ulike utfordringer, og det er viktig for meg at de ikke blir sett på som problembarn». Det kan virke som Pia gjennom egen skolegang har sett det positive med å få tilpasset opplæring, og at dette er viktig for at elever med ulike forutsetninger allikevel kan bidra med kunnskap og engasjement.

Ella skiller seg ut fra de andre informantene med sin historie da hun forteller at hun ikke opplevde noen vanskeligheter knyttet til diagnosen før hun startet på studie. Hun beskriver at hun ikke har hatt noe problem med teoretiske fag, annet at hun kunne miste konsentrasjonen til tider, men at dette ikke ble tydelig og frustrerende før hun var ferdig med videregående skole. «Jeg har egentlig hatt det ganske greit på skolen. Ut videregående var det egentlig sånn, men på studiet begynte det å bli litt ugreit (pga. diagnosen)». Selv om diagnosen ikke preget henne så mye frem til hun begynte å studere, beskriver hun konsentrasjonen som delvis fraværende, og at hun fort tittet opp og ut av vinduet i klasseromsundervisningen da hun var yngre. Hun legger til at hun har vært flink i teoretiske fag, at hun tok matte ganske lett, og at grunnen til at hun merket spesielt konsentrasjonsvanskene så sterkt på studiet var fordi oppgavene var mye vanskeligere enn det hun var vant med fra tidligere.

**Ella:** Jeg strøyk jo for eksempel og måtte ta matteeksamen tre ganger. Så man så det på resultatene at det var vanskelig. Og det blir veldig den konsentrasjonen å merke det på, sånn bare å sitte og jobbe med skole, også ser du liksom på de andre rundt deg at de sitter og jobber med noe i 45 minutter, også har jeg gjort kanskje 20 andre ting på den tiden. Så jeg merket at jeg kanskje ikke var helt vanlig der nei.

Selv om Live beskriver både barne- og ungdomsskolen som problematisk grunnet dårlig konsentrasjonsevne og mye forstyrrelser, viser hun tydelig gjennom intervjuet at ADHD ´en opp igjennom årene har bidratt ekstremt positivt. Dette gjaldt også de teoretiske fagene, da hun etter utredet ADHD diagnose med medisinerer gikk opp flere karakterer i ulike fag:

**Live:** Etter at jeg startet på medisiner var det en helt annen opplevelse av det skriftlige på skolen, og jeg som trodde jeg var dum. Fordi tidligere klarte jeg ikke følge med og interessere meg. Så karakterene mine gikk jo opp fra sånn, treere og firere til femmere og seksere på tredje året videregående. Så jeg har jo veldig positiv opplevelse med ADHD.

Hun fortsetter videre med å si at hun fikk følelsen av at lærerne tenkte at hun ikke var interessert i skolen, og at hun fikk mange beskjeder om at dersom hun skulle fortsette å være i klasserommet, måtte hun skjerpe seg:

**Live:** Jeg har alltid vært veldig glad og sånt, så jeg tror de (lærerne) bare tenkte at jeg ikke interesserte meg så mye for skole. Det har vært lærere som har hatt strenge meninger og som ikke ville ha meg i timen hvis jeg ikke klarte å fokusere, og at jeg ikke viste noen interesse.

Hun legger til at hun fikk følelsen av at flere av lærerne som kjefte ikke visste helt hvordan de skulle håndtere henne på, og at hun ikke ble tatt seriøst. «Det er jo mange lærere som bare har latt meg være også. At de ikke har orket å starte på det en gang». Jeg tolker disse beskrivelsene til Live som at hun sitter med en opplevelse av at flere av lærerne hennes generelt ikke satt seg inn i Lives situasjon uavhengig diagnosen, som på dette tidspunktet ikke var utredet. Dilemmaet er ikke ukjent i dagens skole, og håndteringen er antagelig ulik, men det vil være vanskelig i Lives situasjon å oppnå opplæringas formål dersom hun gang på gang blir sendt ut. Ut ifra Lives beskrivelser kan det også virke som det er lite dialog mellom henne og disse lærerne som lar hun være eller sender hun ut.

Det er interessant å høre om deres opplevelser fra skolen generelt, samt litt omkring diagnostiseringen av ADHD-diagnosen da flertallet av informantene poengterer at de ble utredet veldig sent, og samtlige etter fullført 13 års skolegang. Selv om noen av informantene forteller om opplevelser i løpet av skolegangen som ikke er fullt så gode, og at det var noen fag de ikke likte i skolen, beskriver alle informantene at de generelt trivdes nokså greit. Noe som også gjenspeiles på et sosialt plan med vennskap i fokus.

### 5.2.1 Vennskap og gode relasjoner skaper trivsel

Samtlige av informantene beskriver venner og det sosiale i skolen som den viktigste faktoren for at de trivdes i skolen generelt. Å ha venner og noen å være med både i de ulike fagene og i friminuttet skapte en tilhørighet som bidro til en opplevelse av trygghet. Samtidig skiller Robert seg ut her ved at han ikke nødvendigvis var av de mest sosiale på skolen:

**Robert:** Ha litt sånn sosial omgang i pausene. Føle at du har noen å møte på skolen, ha det litt gøy også. Jeg har egentlig aldri vært noe sosial, men pausene ga meg mulighet til å bevege meg litt, gjøre noe.

Resterende informanter påpeker at et godt sosialt samspill med både venner, klassekamerater og lærere var en særdeles viktig faktor for deres trivsel i skolen generelt, men også i kroppsøving. Læreren med tanke på tilbakemeldinger og fremover meldinger som kunne bidra til progresjon og bedre karakterer, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 5.4.1. For enkelte var det også viktigheten av å ha noen nære som hjalp de gjennom perioder hvor konsentrasjonen ble fraværende.

**Live:** Det er jo venner da. Jeg har aldri hatt noen begrensninger, blir aldri klein og jeg har alltid vært godt likt. Jeg snakket med alle, inkluderte alle og var ikke sjenert, så jeg var godt likt av både unge og foreldre egentlig. Jeg var enkel å ha med å gjøre sånn sett, og jeg tror det sosiale gjorde til at jeg trivdes så godt. Det var nok derfor jeg trivdes så godt i idretten og. Det var liksom noe sosialt i det.

**Pia:** For meg så var det nok det og ha noen å være med i friminutt. Lek i barneskolen vel å merke. Å bare ha noen og på en måte, være med tror jeg på en måte var det viktigste for meg. Som liten var jeg nok mye mer sosial. Jeg er det i dag også, men trives bedre alene. Da jeg var liten, var jeg nok veldig utadvendt og veldig overalt, men det var nok det viktigste.

Relasjoner er en av de sentrale faktorene i skolen som påvirker elevenes miljø generelt i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ella forteller blant annet at: «... jeg brydde meg ikke så mye om fag og sånt, så det var venner og sånne ting da, som er det man tenker på. Hvilke lærere man har. At de er hyggelig at man liker de liksom». Gjennom informantenes beskrivelser tyder funnene på viktigheten av relasjoner for deres trivsel i skolen generelt. Det handler ikke bare om pausene og avbrevet fra klasseromsundervisning, noe jeg kommer mer inn på i kapittel 5.3, men det å på et sosialt plan kunne være i aktivitet, og snakke med vennene sine var en viktig trivselsfaktor. Eksempelvis beskriver Sindre mindre gode opplevelser fra de fem første årene på barneskolen, men hvordan overgangen til ny skole skapte et nytt grunnlag for å knytte vennskap som var avgjørende for hans opplevelse av barneskolen og hans vennskap den dag i dag:

**Sindre:** Jeg byttet barneskole da jeg skulle begynne i sjette klasse, og det var noe helt annet. Jeg har ikke tenkt over noe spesifikt egentlig, men når jeg snakker om barneskolen i dag, snakker jeg om tiden fra sjette klasse. Det er der jeg har venner fra, og det er de jeg treffer da jeg kommer hjem igjen. Det er de gode kompisene.

Sindre og Amelia skiller seg ut med sine historier da de begge hadde det nokså tøft de første årene på barneskolen. At de etter hvert skaffet seg gode venner som sto de nært, og som står de nært i dag hadde mye å si for deres trivsel. Amelia forteller: «Jeg hadde liksom mine venner på barneskolen. Vi var ikke blant de populære, men jeg hadde en gjeng. Trivselen ble enda bedre da jeg startet på ungdomsskolen, for da byttet vi klasser og fikk nye lærere». Amelia har tidligere fortalt at læreren på barneskolen ikke tok tak i hennes mobbesituasjon, og at hun følte seg oversett. Videre i henhold til hva som er viktig for at hun skal trives i skolen er Amelia blant de som tidlig er ute med å nevne lærer-elev-relasjonen, og hva den hadde å si: «Generelt lærere som lytter og ser deg var viktig for at jeg skulle trives i skolen». Funnet tyder at hun fikk en lærer som så og lyttet til henne etter behov i høyere grad enn læreren på barneskolen. Hun nevner at dette kan være litt subjektivt med at hun i dag er utdannet lærer og vet på et vis hva en lærer er, men etter å ha følt på å ikke bli sett tidlig gjennom sin skolegang nevner hun dette som viktig for hennes gjennomføring av skolen og hennes nåværende rolle som lærer i skolen.

Det er noe ulikt i graden av hvor viktig elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner var for den enkelte, men felles for alle de seks informantene var at vennskap og sosiale bekjenskaper i skolen utviklet et trygt og godt miljø som positivt påvirket deres skolegang.

### 5.3 Kroppsøving og ADHD – et nødvendig avbrekk

Blant informantene i denne studien er det en gjennomgående opplevelse av kroppsøving som noe positivt. Noen av informantene skiller seg ut ved at de ikke nødvendigvis var kroppsøvingseksperter, men at samtlige av deltakerne er enige om at kroppsøving gir mulighet for et lite avbrekk fra teori og det å sitte i ro.

**Live:** Jeg trivdes veldig godt. Det var derfor jeg tok idrettsfag. Idrett var en av fagene jeg hadde best karakterer i på ungdomsskolen fordi jeg var jo så glad i å gjøre det, og jeg synes det var så interessant da. Det var på en måte litt freespace hvis jeg klarte å få trent i løpet av dagen. Det var en av måtene jeg klarte å slappe av på, siden hodet går i spinn hele tida. Det var alltid veldig mye som skjedde i de timene, så når jeg fikk trent så fikk jeg liksom egen space. Jeg har veldig konkurranseinstinkt, så da liksom den konkurransen og sånn som jeg spiller ikke alt det andre rundt meg så det var en av gangen jeg klarte å holde konsentrasjonen da.

Jeg tolker Live sine beskrivelser av opplevelsen av kroppsøving som en slags medisinerings av overdreven energi. Å opprettholde konsentrasjonen samtidig som hun kunne gjøre noe praktisk var lettere enn hvis hun måtte sitte stille å følge med i klasseromsundervisningen. Live forteller

videre om at all energien ga mening etter utredet ADHD, og at hun under denne prosessen ble forklart at hun hadde ADHD i kropp og sinn, altså at det ikke bare preget konsentrasjonen hennes, men også at det ofte var kroppslig uro til stede. Igjen deler Sindre mange av de samme opplevelsene som Live: «Jeg har alltid likt gym. Jeg har alltid likt å styre noe jævlig da».

Robert beskrev også det å konsentrere seg som noe han slet mye med i skolen. Selv om han presterte nokså godt i de teoretiske fagene, nevner han viktigheten av pauser både i form av friminutt og kroppsøving. På spørsmålet om hvordan han trivdes i faget, og om han hadde noen positive opplevelser av det svarer han dette:

**Robert:** Det har alltid vært viktig for meg å ha noe praktisk sammen med det teoretiske. Jeg var veldig glad i gym. Det var favorittfaget. Jeg har alltid vært glad i å bevege meg, og var deilig avbrekk fra teorien og andre fag da, som jeg synes kunne være ganske tungt og kjedelig.

Robert trekker også frem gym som en sosial arena hvor han fikk være i aktivitet, noe han trivdes med, samtidig som han også fikk være aktiv sammen med kompisene sine. Det kommer også tydelig frem at variasjon og det å få prøve ut nye, diverse idretter var faktorer som påvirket hans positive opplevelser av faget.

Amelia og Ella forteller at de ikke hadde så gode ferdigheter i gym. Allikevel forteller Amelia at hun synes gym var gøy: «Jeg var ikke så veldig god i gym, men det var gøy. Hvert fall på barneskolen, også ble det litt annet forhold til det på ungdomsskolen da man skulle få karakter». Hun jaget som nevnt tidligere gode karakterer, og jeg tolker det som at dette var grunnen til at hun opplevde en forskjell fra barneskolen til ungdomsskolen ettersom overgangen resulterte i karakter i gym. Ella skiller seg ut blant informantene da hun forteller at hun ikke likte kroppsøving så godt: «Jeg var ikke den største kroppsøvingsfanen. Det blir mye fotball og sånn. Det likte jeg ikke fordi jeg fikk ikke til. Så jeg synes ikke det var så veldig gøy egentlig å ha gym, eller kroppsøving da». Selv om Ella ikke likte kroppsøving så godt, sier hun at hun i ettertid har tenkt at kroppsøving var positivt for å få en pause. Ettersom hun tidligere nevnte at hun ikke var så opptatt av å konsentrere seg og jobbe med fagene i skolen antar jeg at dette var grunnen til at hun likte kroppsøvingsfaget.

**Ella:** Det er jo en annen arena enn at du må sitte rolig og følge med og konsentrere deg. Så det er på en måte behagelig selv om jeg ikke bare trivdes så mye fordi jeg ikke var så veldig god, så er det jo behagelig fordi du ikke trenger å sitte, og kjenner på at du ikke klarer å følge med og sånt.

I motsetning til Ella, som viser til både gode og mindre gode opplevelser av kroppsøvningsfaget, forteller Sindre at han ikke husker så mye av kroppsøvningsfaget. Pia likte kroppsøvningsfaget godt, men var mest opptatt av aktiviteter hun synes var gøy: «Nei jeg har alltid trivdes veldig godt i kroppsøving, men som jeg var litt inne på tidligere; det jeg ikke synes er morsomt det ga jeg ganske f i». Allikevel forteller hun at hun karaktermessig presterte i kroppsøvningsfaget, og at hun ikke viste det så godt da innholdet var enkelte aktiviteter hun ikke likte: «Jeg har alltid vært glad i utfordringer. Ikke så glad i å gå ut av komfortsonen, men veldig glad i utfordringer. Så for eksempel i håndball, som ikke var kjempegøy, ga jeg fortsatt det jeg hadde». Pia forteller at det spesielt på barneskolen var veldig vanskelig å sitte i ro: «Det var utfordrende, så gymmen var nok utelukkende positivt for meg på barneskolen». Videre begrunner hun hvorfor det var slik:

**Pia:** Fordi jeg fikk utfolde meg på en annen måte. Jeg fikk på en måte, jeg fikk mestring ikke sant. Og den følelsen den er jo, den er jo god. Uansett hva man mestrer i. Og det for meg på barneskolen, skal jeg sitte i et klasserom i så mange timer det var jo utrolig vanskelig. På barneskole tror jeg det var veldig veldig positivt for meg å ha den gymmen.

Slik Pia belyser kroppsøvningsfaget forstår jeg det som at hun hadde et genuint forhold til kroppsøving. Selv om det var enkelte aktiviteter hun ikke likte så godt, ble hun motivert av å mestre, og motivert av at det var noe fysisk. Som hun selv påpeker var det vanskelig å sitte stille, og hun slet mye med symptomer av sin ADHD-diagnose, noe som gjorde at mestringsfølelsen og aktiviteten i kroppsøving var viktig. Pia forteller videre at hun ikke hadde noen negative opplevelser med kroppsøving, men at det var litt dumt å ikke få være med å bestemme litt hva timene inneholdt av aktiviteter. Selv om hun, i motsetning til Ella, likte de fleste aktivitetene synes hun at det var lite elevmedvirkning for å påvirke faget.

Det er tydelig at informantene påpeker kroppsøving som et fag hvor man utfolder seg på en annen måte, som fysisk gir de et avbrekk fra kjernefag og mye stillesitting. Videre vil opplevelsen av mestring være en drivkraft for å vise interesse for kroppsøvningsfaget.

## 5.4 Motivasjon og mestring

Motivasjonen for kroppsøvningsfaget, og hvordan informantene opplever mestring kommer frem gjennom to typer opplevelser: for det første kommer dette frem ved noen av informantene liker kroppsøving som fag godt, og trives med aktivitet og idrett i skolen og på fritiden, og at dette i seg selv skaper en form for mestring i faget. For det andre kommer dette frem gjennom

opplevelser av å ikke nødvendigvis være god i det de holdt på med, men allikevel få oppleve en eller annen form mestringsfølelse gjennom å få til noe, uavhengig aktiviteten. Fra begge synspunkt kan man se en sammenheng mellom mestringstro og hva som faktisk påvirker innsatsen deres, og opplevelsen av mestring i faget.

Live har bakgrunn i flere idretter gjennom barneskolen, og deltok i organisert idrett til hun var ferdig på videregående. Selv beskriver hun kroppsøving og idrett som en sosial arena hun likte godt. Hun innledet også tidlig med at hun i skolen generelt, og i kroppsøvingfaget, har trivdes godt grunnet lærere: «Jeg har som sagt vært veldig heldig med kontaktlærerne, så det gjorde til at jeg fikk mye mestring da jeg fikk den hjelpen jeg trengte». Som nevnt tidligere forteller hun også om lærere som kjeftet, men at hun i kroppsøving spesielt hadde en lærer som så et behov for ytterligere oppfølging, noe som førte til progresjon og opplevelse av mestring.

**Live:** Orientering mestret jeg ikke på ungdomsskolen, men på videregående fikk jeg god hjelp. Det var en mestringsfølelse jeg aldri hadde kjent på før, fordi det var noe jeg hadde sliti med i tre år. Jeg fikk et helt annet syn på det når noen klarte å sitte en til en med meg og bruke tid. Han brukte tid etter skoletid også for at jeg skulle skjønne det.

Jeg kan se på Live idet hun forteller om denne opplevelsen at dette er en verdifull opplevelse som gir hun en god følelse. Med tanke på bemerkningen om at noen «klarte og brukte tid» på å hjelpe hun med å forstå, og hva hun har fortalt tidligere om at hun selv trodde at lærerne tenkte hun ikke interesserte seg for skole, tolker jeg Live som at en tettere relasjon, oppfølging og tydelighet ble viktig for hennes utvikling og motivasjon i faget. Dette motiverte hun til å fortsette å prøve, og ikke gi seg med noe hun fra tidligere ikke hadde fullt så gode erfaringer med.

I likhet med Lives allsidighet beskriver Pia, som også deltok i organisert idrett på fritiden, kroppsøving som en arena hvor hun kunne prestere og vise hva hun var god i. Dette var noe som ga hun en god følelse av å mestre noe:

**Pia:** ... Jeg fikk mestring ikke sant. Og den følelsen den er jo, den er jo god. Uansett hva man mestrer i. Også kjente jeg nok på mestring i den grad av at jeg, altså det er jo følt å si det, men karaktermessig; jeg så jo at jeg gjorde det bra. I tillegg til at jeg var på en måte i fysisk god form.

Amelia skiller seg her ut ved verken holdt på med noe særlig fritidsaktiviteter i det hele tatt, og ved at hun i liten grad opplevde mestring i kroppsøving. Bakgrunnen for dette ligger innholdet



og dominansen av idrett og at ferdigheter sto i fokus. Dermed opplevde Amelia at hun ikke var god nok.

**Amelia:** Jeg pushet med jo, men at når det da kom til at du skulle bli dømt på hvor bra du sparker den ballen eller hvor mange pushups du klarer å ta, hvor fort du løper rundt den banen ... Da mister jeg nok litt den mestringsfølelsen.

Her viser også Pia at selv om hun likte kroppsøvingfaget godt, så var hun ikke alltid begeistret over at faget ikke inneholdt en viss grad av selvbestemmelse. Hun nevner blant annet at: «Det der med at det blir veldig bestemt over huet på deg ofte». En viss grad av selvbestemmelse påstår hun kan bidra positivt for både hennes, men også andres mestring i et slikt fag:

**Pia:** Jeg føler at vi hadde, det er litt generelt skolen igjen da, men liksom det at du får på en måte ikke selv være med å bestemme. Det er jeg kanskje synes var litt kjipt at det var ikke sånn: «Ja vil dere gjøre det, det eller det i dag. Også kunne flertallet på en måte si at ja vi gjør det på en måte. Ikke som nødvendigvis hovedgreie, men hva man skal avslutte med da for eksempel. Litt selvbestemmelse i det det tror jeg er det er fint spesielt når det kommer til barn. At man selv kan være med kanskje å forme faget litt. Altså jeg tror det er litt viktig når det kommer til et sånt fag som kroppsøving, fordi man har så ulike forutsetninger. Man har så ulik interesse for det.

Ella har holdt på med hest hele livet, med deltok ikke i noen form for ballidrett på fritiden. Hun nevnte tidligere at hun ikke likte kroppsøving så godt, og at hun ikke var noe god i faget: «Jeg tror hvis jeg hadde vært god i ballsport, så hadde jeg elsket gym». Det kan virke som at Ella slet med å føle på mestring i kroppsøvingfaget grunnet dominansen av ballidrett. Videre forteller hun at: «Jeg tror egentlig det hadde vært favorittfaget hvis jeg bare hadde fått litt mer mestring på en måte». Slik Ella selv beskriver kroppsøvingen var det mange av gutta som likte ballidrett godt, og at dette bidro til at hun trakk seg tilbake for å unngå å feile og ødelegge for klassekameratene. Dette gjenspeiles også i forskning på dette området i dag, som nevnt innledningsvis har sportsdiskursen dominert kroppsøvingfaget, og treffer ofte best elever som har erfaring med disse idrettene (Tangen & Nordahl Husebye, 2019). Likevel forteller Ella at kroppsøving ga rom for variasjon og aktivitet som for hennes del bidro til å øke konsentrasjonsevnen:

**Ella:** Det går på en måte fint fordi du er litt aktiv samtidig. Og læreren prater kanskje litt også gjør du noe også prater de igjen. De står ikke bare og prater og prater liksom. Så da går det jo fint. Også er det gøy når man mestrer ting og da, så hvis det er noe jeg

liker så får jeg ofte sånn veldig god konsentrasjon eller fokus på det da. Da var det jo bedre med konsentrasjonen der enn i et klasserom på en måte.

Til tross for at hun ikke var noe særlig glad i kroppsøving, og til slutt gikk lei faget da det var mye fokus på ballidrett, bidro mestringsfølelsen til at hun senere fikk bedre og bedre opplevelser i faget:

**Ella:** Det blir mye fotball og sånt. Men det er jo kanskje det at ballsport er greit det hvis man på en måte passer på at man mestrer i en grad liksom. Så hvis man opplever noe form for at det gikk fint.

Hun spiller videre på at hvis hun bare hadde vært god i ballsport, så hadde opplevelsen av faget vært annerledes. Jeg får inntrykk av at Ella synes det var ubehagelig å ikke mestre sporter som fotball i kroppsøvingsundervisningen. Hun nevner at det var mange fotballgutter, og at det i en stor klasse på ungdomsskolen da var skummelt å være en av elevene som ikke interesserte seg for sporten og ikke mestret den. «Det er litt skummelt. Å føle at man ikke er flink, og alle får det med seg». Etter overgangen til videregående forteller Ella at det fortsatt var en del ballidrett, men at de «skumle» fotballgutta var borte, og at dette sammen med mer variasjon av aktiviteter bidro til økt mestringsfølelse. Også fordi det var stort sett bare jenter, og at hun selv kjente på at det var et mer jevnt nivå på ferdighetene deres.

#### 5.4.1 Mestring gjennom dybdeløring

Det var interessant å knytte dybdeløring inn i problemområdet. For det første opplevde jeg at informantene stoppet opp litt for å tenke og reflekterte mer før de svarte på spørsmålene knyttet til dybdeløringbegrepet. Dette førte til at informantene selv gravde litt for å gi meg et svar, som videre ga en dypere mening omkring deres opplevelse av kroppsøvingsfaget og begrepet. Foruten Amelia, som selv er lærer og har hørt om begrepet før, var det ingen av de resterende informantene som gjenkjente begrepet og hva det gikk ut på. For det andre finner jeg blant annet at Live sitter med en opplevelse fra kroppsøvingsfaget som har vært viktig for et videre liv med en ADHD-diagnose: «Jeg lærte i kroppsøving at jeg ikke måtte gå helt i bann da jeg taper, noe som har hjulpet meg i andre aktiviteter senere, som håndball». Videre tolker jeg det Live forteller som at det ikke bare var for sin egen del, men at ved å opparbeide seg en kunnskap om hvordan man er en bedre taper, hun nevner også begrepet fair-play, så ville hun også bidra til andres (lagkameraters) læring. «Det handlet om ikke vise at an ble sur, og det handlet mye om fair-play. Hvis det går dårlig, at jeg ikke går helt i bann og ødelegge resten av dagen». Dette var noe hun tok med seg videre i de ulike aktivitetene hun deltok i på fritiden. Jeg tolker at Live

gjennom kroppsøving opparbeidet seg en kunnskap om noe hun så var viktig innad i et lag, som bidro til et kontinuerlig arbeid med dette for å skape et godt kollektiv uavhengig om dette var i kroppsøving eller idrett. At man gjennom samarbeid ikke står alene om å tape, eller oppleve at noe går dårlig, og at man både taper og vinner sammen.

På spørsmålet om hun har hørt om begrepet dybdelæring før svarer Pia nei, men er rask med å svare da jeg har forklart begrepet: «Jeg tenker generelt learning by doing». Hun forteller at hun nylig har jobbet litt med dette området, og at forskningen viser hvor mye mer du får utbytte av og husker fra å fysisk gjøre noe (60-70%) kontra å bare sitte å høre på (10%). Pia flyttet og ble mindre aktiv en periode etter videregående. Da hun startet opp igjen merket hun fort at noe var kjent: «Det var veldig morsomt, fordi kroppen kjente det igjen. Det var som om jeg aldri sluttet». Slik jeg forstår svaret til Pia virker det som at kunnskapen omkring fysisk aktivitet påvirket hennes senere motivasjon for og opplevelse med å være i aktivitet. At kroppsøvingsfaget var positivt med tanke på at det var et fysisk fag; dermed husket man bedre og kunne enklere ta i bruk kunnskapen på andre arenaer.

Det var ikke noen overraskelse at Amelia ser dybdelæring som noe litt mer teoretisk med tanke på hennes bakgrunn. På spørsmålet om hvordan hun forstår begrepet kommer svaret fort: «At man ikke har nok tid». Videre forteller hun at begrepet omhandler å gå mer i dybden på ting, og at det man holder på med blir mer anvendt: «Det blir mer realistisk for elevene. Annet enn at man skal lære at  $2+2=4$ , men også hvorfor det er svaret og hva skal du med dette når du blir stor». Det viktigste punktet fra kroppsøving forteller hun er kommunikasjon: «Kommunikasjon. Hvordan du kommunisere med de du er på lag med. Uavhengig om det er i sport eller ikke, så lærer du hvilke ord du kan bruke, hvordan du skal si ting og hvordan responsen er». Ut ifra intervjusituasjonen tolker jeg svarene til Amelia som veldig bestemte. Det er ingen tvil om at hun fra kroppsøving tar med seg en kunnskap omkring hvordan kommunikasjon og på hvilken måte det tas i bruk har en påvirkning på et individ og for menneskene rundt deg.

Sindre husket ikke så mye fra kroppsøvingundervisningen, men er inne på tråder som jeg tolker og knytter til dybdelæringsbegrepet lenge før jeg tar det opp fra intervjuguiden.

**Sindre:** «Lagidrett er viktig. Hvis jeg ombestemmer meg og får barn allikevel, da skal de holde på med lagidrett. Man lærer så mye man trenger ellers i livet. Med hvordan din rolle fungerer innad i et lag da. Det med samarbeid. Man oppnår mestring med hverandre, skuffelser med hverandre, man er glad på andres vegne».

Sindre sier at han synes det er fascinerende hvordan dette fungerer og hvordan man kan bygge lag og fungere sammen som et kollektiv. At man er nødt til å fungere sammen, og at han senere gjennom sin jobb som fotballtrener alltid har et fokus på trivsel. «Hvis vi skal lære pasninger da. Krafttilpasning. Lykke til med å lære det til unger som ikke trives». Sindre retter fokuset over på idrett og sin bakgrunn som trener, men jeg tolker dette som hans måte å beskrive innholdet i kroppsøving på. Jeg stiller spørsmålet om hva han anser som viktig for trivsel i kroppsøvingfaget, og med bakgrunn i at faget består av mye ballidrett bruker han fotballen som et eksempel. Jeg forstår det også som at Sindre har reflektert mye over faget også i ettertid, og hva som var så viktig for at man skulle oppnå mestring, trives og skape gode relasjoner gjennom aktiviteten i faget. I likhet med Sindre forteller også Ella gjennom sin forståelse av dybdelæringsbegrepet, at selv om hun ikke likte ballspill så godt, bidro lagidrett til en forståelse av hvordan et samarbeid fungerer: «Når man samarbeider i et lag lærer man jo litt det, og at man kanskje skal tenke over å bruke alle på laget og ikke gjøre alt selv. Da lærer man jo egentlig samarbeid hvis man ser på det sånn».

Alt i alt, når det gjelder mestring tolker jeg at samtlige av informantene anser mestring som en særdeles viktig faktor for deres opplevelse av trivsel og fremgang i kroppsøvingfaget. Basert på funn gjennom to ulike perspektiver; de som har bakgrunn fra idrett og de som ikke har det, tyder funn på at opplevelsen av mestring allikevel er balansert. Kroppsøvingslæreren trekkes også frem som et element med innflytelse på opplevelse av mestring. Dette viser til viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev, og hvordan tett oppfølging og tilbakemeldinger bidrar til å fremme læring i faget.

#### 5.4.2 Karakterer i og interesse for kroppsøving

Karaktermessig er flere av informantene på samme bølgelengde med at de presterte bedre på muntlige oppgaver samt praktisk-estetiske fag kontra skriftlige og teoretiske oppgaver. Noe som så ut til å påvirke flere av de andre informantene var hvordan interessen påvirket deres arbeidsinnsats. Dersom det ikke var noe interesse for en spesifikk aktivitet, et fag eller et tema, så var det lettere å miste konsentrasjonen.

**Live:** Jeg klarte jo ikke å ha interesse for fag som jeg ikke brydde meg noe om. Hele ungdomsskolen hadde jeg sekser i alt av muntlig og fem og seks fag jeg interesserte meg for. Fag jeg ikke likte, som naturfag, matte og sånt, det hadde jeg liksom toere og treere i, fordi jeg klarte ikke å fokusere i det hele tatt, uansett hvor mange timer jeg satt med det.

**Ella:** Når vi hadde aktiviteter jeg ikke likte kunne jeg bare stå på siden å si sånn: dette gidder jeg ikke, og ble sur liksom. Det var på ungdomsskolen da, så det var kanskje ikke så gjennomtenkt. På videregående ville du på en måte ha en god karakter. Tredje året videregående hadde jeg ikke gått bort til læreren og sagt: dette gidder jeg ikke. Jeg ville hvert fall få en tålelig bra karakter.

Ella er en av informantene som skiller seg ut ved at hun selv ikke synes hun var noe god i kroppsøving, at hun ikke likte store deler av aktivitetene som fikk plass i faget, og at hun dermed helt frem til videregående kunne melde seg ut og bli sittende å se på timene. Det var først her, og spesielt siste året hun tenkte at det var greit å få med seg en ålreit karakter å ta med seg videre for å kunne søke studiet hun ønsket. Dermed ble det ikke noe alternativ å stille seg mer på sidelinjen. Jeg tolker utover i intervjuet med Ella at mestringsopplevelsen ofte var fraværende og at dette bidro til at hun trakk seg tilbake, men at hun selv også i ettertid har reflektert over aktivitet som noe bra, og at hun bare trengte flere gode opplevelser knyttet til faget generelt. Som hun selv nevnte i intervjuet: «Hadde jeg vært god i ballspport hadde jeg nok elsket gym. Det var mye bedre enn å sitte å høre på læreren i 45 minutter». På ungdomsskolen gjenspeilet dette seg i dårligere karakterer grunnet mye ballaktiviteter.

Sindre sier at han ikke husker så mye ifra kroppsøvingfaget, men at han sitter igjen med en positiv opplevelse som ga han en mestringsfølelse han ikke hadde kjent på så mye fra tidligere: «Vi skulle løpe en kondisjonstest. Du fikk karakter etter hvor mange runder du tok, og jeg fikk 6! Jeg fikk helt sjokk ... Jeg var så stolt liksom». Jeg tolker beskrivelsen til Sindre, og hvor opprømt han forteller om denne episoden som at det å få en sekser i faget påvirket hans opplevelse av denne øvelsen ekstremt positivt.

Pia beskriver i likhet med Live at det var vanskelig å konsentrere seg om ting som virkelig ikke var av interesse:

**Pia:** Jeg hadde selvfølgelig litt konsentrasjonsproblemer, spesielt rettet mot de fagene som jeg ikke brydde meg så mye om. Sånn som matte for eksempel, som jeg på en måte ... Jeg kunne nok egentlig klart mye bedre enn det jeg gjorde, men jeg ga altså f da for å si det sånn. Fordi jeg brydde meg ikke noe om det.

Pia nevner også dette for kroppsøvingfaget, da det ikke var alt av aktiviteter hun likte her heller: «Jeg har alltid trivdes veldig godt i kroppsøving, men som jeg var litt inne på tidligere; det jeg ikke synes er morsomt det ga jeg ganske f i». Allikevel visste Pia at hun var på toppen

på karakterskalaen i kroppsøving, noe hun nevner var en motivasjon for å fortsatt ha innsats i faget og å oppnå en god karakter:

**Pia:** Hvis det for eksempel var ting, sånn som håndball for eksempel, det var en sånn ting som jeg husker at det var sånn der: ah, dette var ikke noe liksom. Og da gadd jeg ikke å gi så mye heller på en måte. Men allikevel så visste jeg også at gym var en av de fagene som jeg kunne få greie karakterer, som gjorde at jeg sto nok alltid på litt ekstra i gymmen også da.

Amelia skiller seg ut blant informantene ved at hun hele tiden jaget en god karakter, uavhengig faget det gjaldt:

**Amelia:** Jeg var jo hun som mamma sa: hvis ikke du spiser frokost så får ikke du lov å være på skolen. Og jeg heiv med frokost. Jeg elsket jo skolen over alt på jord. Så det var nok bare det å gjøre det bra og det å få høre at jeg gjorde det bra. Å få den bekreftelsen på at du er smart. Det var nok det viktigste, det sosiale lå litt i bakgrunnen.

Karakterer og at dette var en faktor som bidro til mestring for Amelia ble stadig tatt opp i intervjuet gjennom de ulike temaene, og funnene viser dermed at dette hadde stor påvirkning på Amelias opplevelse av skolen generelt og kroppsøvingfaget. Hun forteller blant annet at læreren en gang sa: «Hvis en av dere får alt riktig på denne matteprøven skal jeg bake en kake». Alle elevene i klassen hadde snudd seg mot Amelia som sank ned i stolen og skjønnte at alle hadde en forventning til at det var hun som skulle klare det. Amelia fikk en feil. «Den prøven gikk rett i bakken, for å si det sånn». Hun forteller at hun ble veldig sint og skuffet over seg selv, og at hun ofte reagerte veldig sterkt på slike situasjoner hvor hun ikke fikk gode nok karakterer.

Karakterer og deres påvirkning av informantenes opplevelser er noe de selv tok opp under de individuelle intervjuene. Dette avslører at karakterer spiller en viktig rolle for motivasjon i kroppsøvingfaget. Eksempelvis nevner Ella, som ikke opplevde kroppsøving som et favorittfag, endrer holdning til faget da hun ønsket seg bedre resultater i midten av videregående.

### 5.4.3 Variasjon

Variasjon i skolehverdagen generelt har sett ut til å være positivt for informantene. Det å få et lite avbrekk fra å sitte stille på stolen foran en pult, som jeg har nevnt over. Variasjon i annen form ble også poengtert av informantene under intervjuene, og selv om informantene nevner at

det er viktig med variasjon i undervisningsinnholdet, påvirker også lærerrollen en form for variasjon som videre påvirket deres opplevelse av faget.

Ella beskriver eksempelvis en opplevelse fra da læreren varierte måten de utførte en spilldel på og delte opp klassen i mindre grupper. Hun beskriver dette som noe positivt, da det ble mindre synlig at man ikke var så god. Oppmerksomheten ble flyttet fra store lag innad i klassen, til flere mindre lag.

**Ella:** Det blir veldig tydelig at vi ikke mestrer det. Og selv om de fleste ikke bryr seg noe om det, så synes jeg kanskje det var ubehagelig at jeg var skikkelig dårlig i ballspott for å være helt ærlig. Når man er en sånn stor gruppe og er på ungdomsskolen så kan det bli litt skummelt. Og ikke føle at man er noe flink og alle liksom får det med seg. Men når vi bare delte det opp litt mindre, så var det jo på en måte litt mindre skummelt. Og så kanskje man fikk til litt likevel da og da gikk det litt bedre.

Slik jeg tolker ellas beskrivelser åpner læreren for en tilpasning som utgjør at det ikke blir like synlig hvem som er gode og ikke, samt høyere aktivisering. Etter videre beskrivelser fra Ellas opplevelser av innholdet i faget, ser det ut til at å tilpasse undervisningen er en viktig faktor for hennes opplevelse av mestring. På spørsmål om dybdeløring og om kroppsøvingsundervisningen har bidratt på noen måte til at hun har opparbeidet en kunnskap og forståelse som hun har tatt i bruk senere i nye situasjoner forteller Ella om en mindre god opplevelse: «To ganger i året løp vi en runde på åtte kilometer. Når du ikke trener så mye løping ellers, er det ikke noe hyggelig å løpe åtte kilometer». Som en del av utholdenhetstreningen skulle de løpe distansen, og Ella forteller videre om hvordan dette ble en negativ greie: «Det gjorde jo til at jeg ikke fikk lyst til å løpe hjemme heller. Akkurat da kunne jeg aldri ha tenkt meg å løpe igjen». Ved ettertanke forteller hun at dersom nivået hadde vært senket litt var løping noe hun i dag likte å holde på med, og at et litt lavere nivå hadde påvirket mestringsfølelsen i betydelig grad.

Sammen med bevegelse og hvordan kroppsøving var et avbrekk fra det teoretiske, forteller Robert at det positive med kroppsøvingsfaget var dets variasjon. Variasjon i form av at det både var idrett samt lek på barneskolen, og at de fikk teste ut ulike typer idretter. Jeg fikk ikke så utdypende beskrivelser fra Robert, men jeg tolker at han var en person som likte mye av innholdet i faget generelt, men at variasjon var viktig for at det ikke ble kjedelig i lengden. Han beskriver seg selv som en av de som ikke var en del av «fotballbølgen» på lik linje som de andre gutta, og at han ikke var best i faget, men likte aktiviteten og at faget skapte en variasjon i

skolehverdagen generelt. Amelia fremmer også at variasjon i ulike aktiviteter var viktig for hennes trivsel i faget. For hennes del var det også viktig at lagene varierte, og at de som var gode ikke alltid var på et lag eller på samme lag, og at det ikke bare var guttene mot jentene. Jeg nevner igjen Pias tanker om selvbestemmelse, noe jeg anser som relevant for å bidra til slik variasjon.

I dette kapittelet viser jeg til informantenes subjektive opplevelser av kroppsøvingsfaget. De forteller om sin skolehverdag, og betydningen av relasjoner og opplevelsen av mestring som hadde stor påvirkning på deres opplevelser av kroppsøving. I denne delen fremmes også funnet om karakterjaget, som var et uforutsett tema jeg gjennom analyseprosessen tok ytterligere tak i og diskuterer sammen med motivasjon senere i oppgaven.



## Kapittel 6 – Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene presentert i resultatdelen diskuteres for å svare på min problemstilling: *Hvilke opplevelser har tidligere elever med ADHD av kroppsøvingsundervisningen fra egen skolegang?* Funnene viser at deltakerne i studien har varierte opplevelser av kroppsøvfaget. Det kan ha en sammenheng med deres tidligere forhold til fysisk aktivitet og idrett. Videre er behov for opplevelse av mestring gjennom ulike faktorer som variasjon og tilpasset undervisning, karakterer og gode relasjoner som skaper trygghet viktige momenter for å være motivert for faget kroppsøving. Jeg vil nå drøfte resultatene i lys av forskning, teori og styringsdokumenter gjennom tre hovedoverskrifter: *Mestring i kroppsøvfaget*, *Kroppsøving – en arena for aktivitet og forbedret engasjement* og *Variasjon og tilpasset undervisning*. Overskriftene baserer seg på resultatene og den fenomenologiske analysen for denne studien, hvor jeg har tolket og analysert informantenes fortellinger og opplevelser, som videre har gitt meg temaene jeg diskuterer i dette kapitlet.

### 6.1 Mestring i kroppsøvfaget

#### 6.1.1 Mestring gjennom relasjoner

Ifølge læreplanen skal skolen bidra til og legge til rette for sosial læring i skolen. For at elevene skal danne grunnlag for videre vennskap vil dialog være sentralt for sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I mine resultater varierer det hvor viktig elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner var for den enkelte, men felles for alle de seks informantene var at vennskap og sosiale bekjenskaper i skolen utviklet et trygt og godt miljø som positivt påvirket deres skolegang. For å danne et godt miljø er relasjoner en primærfaktor. Resultatene syner at vennskap bidrar som en ekstra motivasjonsfaktor i skolen generelt. Slik Ella forklarer skolehverdagen, var hun ikke så opptatt av skole og fag, men at det var venner å gå til. Dersom sosial omgang og vennskap kan bidra som det lille ekstra for noen skaper dette et godt utgangspunkt for kroppsøving som et praktisk fag og en sosial arena med muligheter for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. For å fremme læring både hos seg selv og andre medelever, er samarbeid en viktig faktor som innebærer å inkludere alle og anerkjenne ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2020e), noe et av kjerneelementene for faget fremmer i dagens læreplan.

Lærer-elev-relasjonen var også her en faktor som bidro til opplevelse av mestring. Forskning på relasjoner og dens betydning i skolen er mye undersøkt (eks. Moen et al., 2019 ; Ewe 2019

; Selmer & Amundsen, 2023). For elever med ADHD vil gode relasjoner mellom lærer og elever være avgjørende for opplevelsen av motivasjon, trivsel og tilhørighet i skolen (Selmer & Amundsen, 2023). Ewe (2019) presenterer i sin artikkel at lærere opplever det som vanskelig å bygge en relasjon til elever med ADHD kontra andre elever, noe Moen et al. (2019) også finner i sin studie om relasjonsbygging generelt i skolen. Live beskriver eksempelvis en lærer som brukte tid på noe hun ikke hadde mestret i løpet av tre år på ungdomsskolen. I løpet av kort tid knakk hun koden etter mye én-til-én-tid med denne læreren. En mulig tolkning av Lives opplevelse av å til slutt mestre aktiviteten kan være at et godt relasjonelt arbeid mellom henne og kroppsøvingslæreren lå i grunn. Hun forteller også at læreren hadde i tankene at Live hadde diagnosen før hun var utredet, og at han handlet deretter. Ewe (2019, s.137) omtaler denne kunnskapen som avgjørende for en lærer å besitte dersom man skal kunne forstå og tilrettelegge undervisning for disse elevene, men også for å imøtekomme deres egenskaper og forstå deres behov. På en annen side er dette en vanskelig oppgave, og som lærer skal man legge til rette undervisning for ulike elever uavhengig deres forutsetninger, hvor det antagelig er stor spredning i kompetanse og motivasjon. Man lærer i ulikt tempo, men allikevel kan Lives fortellinger mulig henge sammen med at positive forventninger og gode relasjoner fremmer en positiv mestringsopplevelse. Det kan tenkes at dersom Live hadde mindre god relasjon til kroppsøvingslæreren fra ungdomsskolen, og at dersom man som lærer ikke besitter nok kunnskap og samtidig har en dårlig relasjon til elever med ADHD kan dette være uheldig for deres opplevelse av tilhørighet og mestring i faget.

Selmer og Amundsen (2023) finner i sin studie hvilke faktorer som har hatt betydning for unge med ADHD for å gjennomføre videregående opplæring at det å bli møtt med forståelse er viktig. I lys av både Lives og Sindres beskrivelser kan det tydes at de blir misforstått på en måte som gjorde til at de ble kjeftet på og sendt ut av undervisning. Unge og voksne med ADHD i dag ser ut til å falle utenfor utdanningssystemet blant annet fordi de ikke opplever faglig- og sosial mestring i skolen (Selmer & Amundsen, 2023). Å håndtere atferden til elever med ADHD med «straff» og kritikk er ineffektivt (Ewe, 2019), og kan i Lives og Sindres situasjon forverre deres interesse for fag og deres relasjon til læreren. Å ha positive forventninger til en elev er en del av relasjonskompetansen (Straarup & Bertelsen, 2021, s.16). Dermed vil det være viktig å se på hvordan blant annet gode relasjoner og positive opplevelser av mestring kan bidra til at færre elever med ADHD føler at de faller utenfor (Selmer & Amundsen, 2023).

### 6.1.2 Mestringstro

Informantene som var delaktige i idrett på fritiden så ut til å være motivert av at kroppsøvningsfaget ga de mulighet til å mestre noe de var gode i. Dette kan sees i sammenheng med to av Banduras (1986) fire hovedkilder til mestringstro: Tidligere erfaringer og fysiologisk tilstand. Tidligere er den sterkeste kilden til mestringstro, og gjennom Pia og Lives erfaringer fra idrett sitter de på en kunnskap om ferdigheter, og at de dermed var sterke i faget fordi de mestret innholdet godt. Tidligere gode erfaringer av idrettene som fant sted i kroppsøvningsfaget bidro til en positiv mestringstro og deres motivasjon i faget. Disse tidligere erfaringene vil også spille inn i deres fysiologiske tilstand ved at de håndterer situasjoner som oppstår under gjennomføringen av idrettene på en god måte, og at de gjennom gjentatte positive erfaringer med idrettene har opparbeidet seg en selvsikkerhet og positiv tro på egen mestring. I motsetning til Ella, som besitter mindre gode opplevelser knyttet til ballidrett og gjentatte negative erfaringer, som resulterer i at hun på et tidspunkt melder seg ut og nekter å delta i faget. Slik Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver vil det være enklere for elever med lav mestringstro å beskytte seg mot nederlag ved å unngå situasjoner de allerede vet de ikke mestrer.

Gjennom intervjuet med Live kommer det frem at hun ikke var så opptatt av å få gode tilbakemeldinger på det hun gjorde. Allikevel nevner hun at å få konstruktiv kritikk fra læreren bidro til hennes innsats i kroppsøving. Verbale overbevisninger kan bidra til å styrke en persons mestringstro gjennom kommunikasjon og tilbakemeldinger (Abrahamsen, 2021), og i dette tilfellet forteller Live at hun var glad i konstruktiv kritikk som kom med en gang. På denne måten kunne hun skjerpe seg, og dra nytte av tilbakemeldingene hun fikk. Det resultatene ikke viser hos Live og Pia i lys av Banduras teori om mestringstro er vikarierende erfaringer. Det kan være ulike grunner til at slike erfaringer ikke kommer frem. En mulig tolkning av dette kan være at det ikke sto like sterkt hos informantene å observere andre for å selv mestre noe. Dette kan henge sammen med at både Live og Pia sitter på gode erfaringer fra tidligere, og slik jeg tolker det har de gode ferdigheter innenfor flere ulike idretter, og at vikarierende erfaringer derav ikke er nødvendig for deres mestringstro. Ettersom jeg ikke foretok meg av en deduktiv studie ble ikke informantene spurt spesifikt om de ulike elementene innenfor mestringstro heller, noe som trolig påvirker mangelen på data innenfor vikarierende erfaring som element.

Videre tyder resultatene i studien på en nokså lav opplevelse av selvbestemmelse. Dette utdypes i Pias refleksjoner omkring hva hun kanskje anså som noe negativt med kroppsøvningsfaget, og at dette kunne bidra til økt motivasjon og opplevelse mestring. Det kan også tydes at det er en sammenheng med Pias ønske om mer selvbestemmelse og hvordan hun tar opp at man som

barn har ulike utfordringer og bør ikke bli sett på som problembarn. Gjennom selvbestemmelse kan man få muligheten til å bruke sin stemme for å bidra i et fag som kroppsøving hvor aktivitet står sentralt, noe resultatene tyder at de tidligere elevene med ADHD satte pris på som en del av deres skolehverdag. Nedfelt i opplæringsloven (1998, §9 A) har elever rett til å bli hørt. Selv om ingen av de andre informantene nevner det like eksplisitt som Pia, indikerer svarene deres at ballidrett, spesielt fotball dominerer faget. Alle informantene forteller at kroppsøvingundervisningen baserte seg på ballidrett, to av seks informanter nevner orientering og én av seks nevner så vidt svømming. Ved å selv ha en påvirkning på undervisningsopplegg er et behov som anses å være en faktor som påvirker opplevelsen av å lykkes og for å skape videre motivasjon (Selmer & Amundsen, 2023). Elever med ADHD har vanskeligheter for å konsentrere seg, og er ofte mindre kollektivt orientert enn andre elever (Straarup & Bertelsen, 2021, s.87). Selv om læreren og medelevene i en klasse gjør det samme, kan elever med ADHD ofte bevege seg utenfor det alle andre gjør. Etersom konsentrasjonsevnen svinger kan det mulig være et positivt alternativ å benytte seg av selvbestemmelse i kroppsøvingfaget. Selv om elever med ADHD fort blir distraheret av blant annet eget tankekaos (Straarup & Bertelsen, 2021, s.87), er de dermed også kreative, og kanskje vil selvbestemmelse bidra til at disse elevene går samme vei som læreren og de andre i klassen om de også får bidra i arbeidet med fagets innhold. På en annen side kan det se ut til at flere av informantene likte ballidrett, og at dette bidro til deres gode opplevelser av kroppsøving. Spesielt de som holdt på med organisert idrett på fritiden. Lignende funn finner man også i studien til Tangen og Husebye (2019), som indikerer at sportsdiskursen i kroppsøvingfaget beriker de elevene som allerede besitter erfaring innenfor disse idrettene.

Lives beskrivelser om å ikke gå helt på bønn som en del av et lag, og Sindres interesse for å fungere sammen som et lag er interessante opp mot Banduras (2012) teori om kollektiv mestringsstro (collective efficacy). At Live og at hun sitter igjen med at det er viktig å ikke vise at man er nedenfor dersom noe går dårlig kan sees i sammenheng med hvordan man gjennom en kollektiv mestringsstro vil være avhengig av en gruppe som samarbeider for å oppnå et felles mål. En gruppe vil sammen bestå av ulike ressurser hos den enkelte elev, som sammen vil oppnå resultater i et fellesskap. Det er nærliggende å tro at dersom Live viste seg å være umotivert innad i et lag i kroppsøvingstimen ville dette påvirket laget sin kollektive mestringsstro, og tanken om at de skulle oppnå et ønsket resultat, eksempelvis å vinne i hjørnefotball eller en stafett ville blitt negativt påvirket. Også Sindre forteller hvor viktig det er å lære samarbeid og hvordan man spiller en rolle, og er en ressurs i relasjon med andre. Han

postulerer videre med at samarbeid og følelsen av å trives vil være kjernen for å få et utbytte av læring, og at man lærer mye gjennom å mestre noe sammen, også motgang. Tilknyttet Ellas forståelse av dybdelæringsbegrepet forteller også hun om hvordan lagspill bidrar til at man spiller som et lag og at man må samarbeide og ikke gjøre alt selv. Elevene skal i kroppsøvingsundervisningen løse oppgaver som en del av et fellesskap for å videre fremme læring både hos seg selv og andre medelever (Utdaningsdirektoratet, 2020b). Det kan tenkes at en positiv kollektiv mestringstro vil bidra til inkludering, samspill og videre en kollektiv opplevelse av mestring.

Gjennom informantenes fortellinger kan det tolkes at det ligger en frykt for å ikke lykkes med innholdet i kroppsøvfaget. Gode relasjoner er en av faktorene som bidrar til gode opplevelser og følelsen av å lykkes, og påvirker dermed ens positive mestringstro. Videre fremmer informantene et karakterjag som også ser ut til å ha sin innvirkning på de tidligere elevenes opplevelse av mestring.

### 6.1.3 Karakterer som motivasjonsfaktor

Resultatene til Amundsen og Møller (2022) viser at 81% av elever med ADHD er spesielt utsatt for prestasjonsangst i skolen. Av den grunn kan det tenkes at dette har en sammenheng med funnene i denne studien da samtlige informanter tar opp karakterer som en motivasjon og mestringsfaktor. Ut ifra det Amelia spesielt forteller om hendelsen med matteprøven kan det tenkes at hun flere ganger følte på å ikke strekke til med resultater og karakter, og at dette hadde stor innvirkning på hennes mestringsfølelse. Som hun forteller selv var bekreftelsen på det å være smart viktigere enn eksempelvis det sosiale, som lå litt i bakgrunnen. Derav var det på lik linje som de andre fagene i skolen at Amelia også fikk en tålelig bra karakter i kroppsøvfaget. Det er dermed ikke sagt at dette gjelder alle elever med ADHD.

Lagestad (2017, s.18) finner at gutter fikk signifikant bedre karakterer enn jenter i kroppsøving. Dette kan sees i sammenheng med forskningen til Andrews og Johansen (2005) og Engebretsen et al (2020) om hvordan jenter mistrives i større grad enn gutter i kroppsøving grunnet innholdet tilpasses gutters interesser atskillig mer enn jentenes. Allikevel tyder resultatene at flere av jentene trivdes godt i kroppsøving. Live og Pia likte innholdet av lagidretter, og selv om Pia nevner håndball som et eksempel på en idrett hun ikke likte så godt, var hun allikevel motivert til å ha god innsats da dette resulterte i gode karakterer i faget. I lys av forskningen til Moen et al. (2018) som viser at flertallet av elever uavhengig kjønn trives godt i kroppsøvfagsundervisningen. Ella skiller seg allikevel ut da hun ikke likte kroppsøving, og at

resultatene ble dårligere grunnet liten deltakelse. Samtidig forteller hun at hun senere ønsket bedre resultater, noe som resulterte i ytterligere innsats på videregående og bedre karakterer i faget.

## 6.2 Kroppsøving – en arena for aktivitet og forbedret engasjement

Straarup og Bertelsen (2021, s.31) poengterer at man kan snakke om ADHD uten en form for kroppslig uro, men at det alltid vil være tendenser til oppmerksomhetssvikt blant elevene som har diagnosen, noe som også vises i resultatene. Samtlige av informantene forklarer at de slet med å opprettholde konsentrasjonen. Robert, Ella og Live, som alle fikk utredet ADHD veldig sent, forteller at det var slik de også fant ut av at det kunne ligge noe mer bak da de slet mye med å holde konsentrasjonen oppe, og at det ikke handlet om interessen som ikke var til stede. Allikevel kan det se ut til at utvalget slet med en kroppslig uro, og at å sitte i et klasserom var veldig vanskelig. For enkelte var det pausen fra det teoretiske som var positivt, men slik Live beskriver kroppsøving tolker jeg det som at dette var en arena hvor hun kunne slappe av. Hun kunne få ro i tankene, som hun forteller at gikk i spinn hele tiden ellers. For Live bidro kroppsøvingfaget til at hun roet seg og var et sted hun kunne få være i aktivitet å ha fokus gjennom å kunne bevege seg samtidig i løpet av dagen. I likhet med funnene til Waldera og Deutsch (2021) som finner at inkludering av daglig form av fysisk aktivitet kan bidra til å lindre symptomer blant unge med ADHD ytterligere. Samtidig er det antageligvis ikke uvanlig å like kroppsøving med tanke på fagets aktivisering og muligheten for å delta i et fag hvor man beveger seg og ikke sitter stille på stolen og skriver av tavla. Moen et al. (2018) finner jo nettopp dette at de aller fleste elevene i skolen liker kroppsøving. Allikevel syner både tidligere forskning (Waldera & Deutsch, 2021) og resultatene i denne studien at påvirkningen avbrekket har for elever med ADHD er unikt. Denne gruppen er ofte hyperaktive, og sliter med å sitte i ro, noe som gjør kroppsøvingfaget til en positiv arena for å utfolde seg ved å aktivt bruke kroppen. Det viser seg også å være en sammenheng mellom forbedret engasjement og prestasjoner på kognitive oppgaver blant unge med ADHD etter å ha vært i fysisk aktivitet. Dette er også noe Live er inne på da hun forteller at å få inn en form for bevegelse og bli litt sliten i løpet av skoledagen gjør at hun faller mer til ro. Hun engasjerer seg ytterligere i kroppsøving som fag, og klarer her å balansere konsentrasjonsvanskene med at hun også er aktiv i arbeidsoppgavene. En mulig tolkning av dette med tanke på Lives stadig positive erfaringer kan være at avbrekket for Live i et større perspektiv vil påvirke ikke bare mestringstroen i kroppsøvingfaget, men også arbeidsoppgaven som kommer etter. Gode opplevelser vil trolig ikke kun påvirke humør og tilstand akkurat der og da, men kan også henge

igjen etter og bidra positivt til andre arbeidsoppgaver. Igjen kan dette ha motsatt virkning, hvor dårlige opplevelser fra et godt likt fag vil gjøre det enda vanskeligere å opprettholde en positiv tro på mestring.

### 6.3 Variasjon og tilpasset undervisning

Opplæringsloven (§1-3) understreker hvordan skolen skal legge til rette for at undervisningen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Det er tydelig at informantene i denne studien assosierer kroppsøvingfaget med idrettsaktivitet. Her finner eksemplvis i Moen et al. (2018) at nærmere 70% (N=3226) av deres utvalg oppgir at de har ballspill «veldig ofte» eller «ofte». Innholdet er preget av mye ballaktiviteter, og for Ella spesielt anses dette å være et kritisk moment gjennom hele ungdomsskolen og begynnelsen av videregående skole. I stedet for å gjennomføre ballidrett velger hun å ikke delta. Fra et teoretisk ståsted kan en mulig tolkning være at et ensidig preget kroppsøvingfag, med mye fokus på ballidrett resulterer i en negativ mestringstro blant de elevene som ikke liker ballidrett. Mindre gode opplevelser som stadig gjentar seg vil gi en negativ tro på egen mestring, og kan her sees i lys av Ellas beskrivelser om mulig være en av faktorene som bidro til at hun meldte seg ut av kroppsøvingundervisningen.

I forskning på området jenter og kroppsøving påstår Oliver og Kirk (2016) at man etter lang tid enda ikke har noen «løsning» på «problemet» jenter og kroppsøvingfaget, og at en mer aktivistisk tilnærming kan være en måte å arbeide mot trenden blant jenter som ikke liker kroppsøving. Dette baserer seg på en mulighet til å gi jenter ytterligere medvirkning til å aktivt bidra og engasjere seg i faget. For Pia var dette et samtaleemne flere ganger gjennom intervjusituasjonen på eget initiativ. Pia trivdes i kroppsøving, og deltok aktivt i lagidrett på fritiden, men skulle gjerne hatt medbestemmelse som et moment i kroppsøvingundervisningen og i skolen generelt. Hun påpeker at det ville skapt mer variasjon, og at faget hadde truffet flere enn de som holdt på med idrett. I likhet med Engebretsen et al. (2020) som finner en positiv respons blant jenter og mulighet for medbestemmelse i faget gjennom en følelse av å bli hørt og variasjon i undervisningen.

Kroppsøving skal bidra som en motiverende faktor slik at elevene etter avsluttet skolegang ønsker å vedlikeholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Ella viser til utholdenhetstreningens negative side med fortellingen om åtte kilometeren, og hvordan et høyt nivå påvirket hennes opplevelse av mestring, og et minimalt ønske om å fortsette med løping. Der og da var løping noe hun aldri ville gjøre igjen, men i

senere refleksjon tyder resultatene at gjennom en mer tilpasset løype og en lavere forventning om nivå, kunne løping vært noe hun fikk øynene opp for tidligere og i større grad opplevelse av mestring. Dette kan også sees i lys av Banduras teori, og hvordan gjentatte feil kan redusere en elevs mestringstro, spesielt om disse oppstår tidlig i et hendelsesforløp (Bandura, 1986, s.399). «Feilen» vil ikke nødvendigvis være i Ellas hender, men i lærerens som gjennom innholdet og forventningene ga negative erfaringer som påvirket Ellas tanker om å oppleve mestring og fortsette med utholdenhetstrening. Ved en annen anledning forteller Ella om hvordan en av kroppsøvingslærerne tilpasset undervisningen i en idrett hun ikke mestret så godt, førte til ytterligere opplevelse av mestring. Robert forteller også om en kroppsøving og variasjonen av ballidrett, noe han likte godt, bidro til at ha selv testet ut ulike idretter også på fritiden. Hvordan en som lærer tilrettelegger undervisningen vil i slike situasjoner ha en betydning for elevenes læringsutbytte i faget.

I lys av Banduras teori om mestringstro har jeg på bakgrunn av en fenomenologisk analyse ytterligere skapt forståelse gjennom å hermeneutisk tolke informantenes subjektive opplevelser av kroppsøvingsfaget. Informantene peker på flere gode opplevelser med kroppsøvingsfaget, men allikevel ser det ut til å være en spenning mellom enkelte faktorer som påvirker blant annet deres opplevelse av mestring i faget. Opplevelse av mestring gjennom gode relasjoner, karakterer og selvbestemmelse står sentralt som funn i denne studien. Videre er opplevelsen av kroppsøving som et avbrekk med rom for å bevege seg aktivt positivt for de tidligere elevene med ADHD, med videre påvirkning av variasjon og tilpasset undervisning.



## Kapittel 7 – Konklusjon og videre forskning

Denne oppgaven har hatt som mål å besvare problemstillingen «*Hvilke opplevelser har tidligere elever med ADHD av kroppsøvingsundervisningen fra egen skolegang?*». Gjennom opplevelsene og fortellingene til informantene fremmes flere ulike oppfatninger av faget gjennom ulike faktorer som mestring, relasjoner og karakterer.

### 7.1 Sentrale funn

Informantenes beskrivelser trekker frem kroppsøvfingsfaget som en arena som i stor grad påvirket de positivt ved at de får bruke kroppen på en annen måte enn foran pulten i klasserommet. Det kommer frem at kroppsøvfingsfaget var et avbrekk hvor informantene fikk pusterom, og være i bevegelse sammen med andre klassekamerater. Tilsynelatende vil dette være likt andre elever, da kroppsøving er et fag de fleste liker godt i skolen (Moen et al., 2018). Allikevel ved å se på de positive utfallene ved å være aktivitet for de tidligere elevene med ADHD (Waldera & Deutsch, 2021), og hvordan en god og tett relasjon kan være kompleks (Moen et al., 2019; Ewe, 2019) viser denne studien behovet for økt kompetanse blant elever med ADHD og kroppsøving.

Det fremheves spesielt i denne studien betydningen av gode relasjoner da resultatene tyder at dette er en sentral faktor for opplevelse av trygghet og økt opplevelse av mestring blant informantene. Flere av informantene påpeker at de ofte fikk kjeft og tilbakemeldinger på deres urolige oppførsel og fraværende kontakt. I skolen generelt er gode relasjoner en faktor som er betydningsfull for alle elever i skolen, men dersom elever med ADHD opplever å bli sett på som et problem, kan dette føre til store konsekvenser både faglig og sosialt i skolen (Holmen, 2021). Resultatene tyder at å bli sett på som uromomentet skaper en tro på være tilsynelatende svak i fag. Ofte stilles det en lavere forventning til elevene dette gjelder, noe som gi uttrykk for at læreren ikke har troen på eleven (Holmen, 2021). Viktigheten av et godt samarbeid med læreren er dermed en nøkkelfaktor for elevenes læringsutbytte, og fremmes av deltakerne i denne studien.

### 7.2 Implikasjoner til praksis og videre forskning

Denne studien har belyst tidligere elever med ADHD sine opplevelser av kroppsøvfingsfaget. Sett i lys av mine funn trivdes stort sett informantene med kroppsøvfingsfaget, men det er ulike faktorer som negativt påvirker deres opplevelse av trygghet og mestring i faget. Med tanke på at jeg kun har hatt kvalitative forskningsintervjuer, kunne det også vært interessant og forske

på problemområde ved å gjennomføre intervjuer og inkludere observasjon. Ved bruk av en fenomenologisk tilnærming baserer funnene seg på informantenes uttalelser og mine hermeneutiske tolkninger. Mine tolkninger kan dermed være ulikt og over-fortolket i forhold til andre tolkninger, og jeg kan ikke konkludere med at funnene i studien vil gjelde alle tidligere elever med ADHD og deres opplevelser av kroppsøvingsfaget. Jeg er imidlertid bevisst på dette, og studien gir likevel en indikasjon på viktigheten av relasjoner, tilpasning og positive mestringsopplevelser blant tidligere elever med diagnosen ADHD i kroppsøving.

Det kan være interessant til videre forskning å se på elever med ADHD og deres opplevelse av kroppsøving gjennom andre tilnærminger. Dersom jeg hadde gått mer deduktiv til verks kunne jeg potensielt ha anskaffet meg ytterligere data på blant annet det teoretiske perspektivet, og funnet mer innhold knyttet til de ulike kildene for mestringsstro. I tillegg kommer det frem i min studie at behovet for et positivt sosialt samspill bidrar til trygghet og gode opplevelser, noe som kunne ha vært interessant gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Å belyse elever med ADHD sine opplevelser og oppfatninger av faget kan bidra til en økt bevissthet om hvordan disse elevene tenker og handler, og videre forskningsbidrag vil godt mulig bidra til et godt samarbeid for økt læringsutbytte og deres opplevelse av mestring. Kroppsøving er et gjennomgående fag i skolen, og kunnskap og forståelse om elever med diagnosen ADHD er noe alle i skolen kunne ha hatt nytte av.

## Kapittel 8 – Litteraturliste

Abrahamsen, F. E. (2021). *En kort introduksjon til prestasjonspsykologi* (1. utgave). Fagbokforlaget.

Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>

Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>

Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Bandura, A. (2020). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(3), 313. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23964](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23964)

Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T., & Skrede, J. (2019). Dybdeløring i kroppsøving—Utfordringer for kroppsøvingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utg., s. 13–19). Cappelen Damm.

Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation*

& *Dance*, 81(3), 43–46. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/07303084.2010.10598448>

Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), Artikkel 1. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition.). Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th edition.). Sage.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. utg.). Cappelen Damm Høyskoleforlag.

Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.

Engebretsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4). <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>

Englander, M., & Morley, J. (2023). Phenomenological psychology and qualitative research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 22(2), 25–53. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09781-8>

Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13632752.2019.1597562>

Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology* 43, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>

Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Helsenorge. (2020, januar 29). *ADHD*.

<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>

Holme, I. M. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). TANO.

Holmen, N. (2016). *Psykisk helse i skolen* (E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, Red.; 1. utg., s. 176–195). Universitetsforlaget.

Holmen, N. (Red.). (2021). *Lærerguiden—Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*. ADHD NORGE. <https://www.adhdnorge.no/brosjyrer/laererguiden>

Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Klinge, L. (2016). Lærerens relationskompetence er en nødvendig innovativ kompetence. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 12(23), 44–52. <https://doi.org/10.7146/tfp.v12i23.96725>

Kunnskapsdepartementet. (2023, januar 16). *Skole og videregående opplæring* [Tema]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/id1408/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? – En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2609>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforl.

Linder, A. (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse: Stjernestunder i det relasjonelle universet*. Pedagogisk Forum.

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2019). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 24(2), 147–157.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)* (Oppdragsrapport 1). [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K., & Larsson, L. (2019). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 25(9), 1015–1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>

NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nordahl, T. (2000). En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. I *Norbok*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009093000116](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009093000116)

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.

Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313–327.  
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2014.895803>

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (3. utg.). Gyldendal.

Schunk, D. H., & Parajes, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 85–104). Guilford Press.

Selmer, C. R., & Amundsen, M.-L. (2023). Hvilke faktorer mener unge med ADHD har hatt betydning for at de har klart å gjennomføre videregående utdanning på normert tid? *Psykologi i kommunen*, 2. <https://psykisk-kommune.no/hvilke-faktorer-mener-unge-med-adhd-har-hatt-betydning-for-at-de-har-klart-a-gjennomfore-videregaende-utdanning-pa-normert-tid/19.272>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis* (1. utg.). Universitetsforlaget.

Straarup, L., & Bertelsen, M. H. (2021). *ADHD i skolen* (1. utg.). Hertervig forlag / Info vest forlag.

Sunde, H. F., Kleppestø, T. H., Gustavson, K., Nordmo, M., Reme, B., & Torvik, F. A. (2022). The ADHD deficit in school performance across sex and parental education: A prospective sibling-comparison register study of 344,152 Norwegian adolescents. *JCPP Advances*, 2(1), e12064. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12064>

Tangen, S., & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4812>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.

Thoresen, L., Rugseth, G., & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*.

Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *2.1 Sosial læring og utvikling* | *udir.no*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *3.2 Undervisning og tilpasset opplæring* | *udir.no*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* | *udir.no*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kjerneelementer—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* | *udir.no*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet.

Hentet 15. desember 2023, fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (Bd. 13). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315422657>

van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>

Waldera, R. & Deutsch, J. (2021). ADHD and Physical Activity. *The Physical Educator*, 78(2), 606-619. <https://js.sagamorepub.com/index.php/pe/article/view/7786>



# Vedlegg 1

Godkjenning av prosjektet fra SIKT.



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
288975

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
22.11.2023

**Tittel**

Elever med ADHD sine opplevelser med kroppsøvingsfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

**Prosjektansvarlig**

Eivind Åsrum Skille

**Student**

Ingrid Sten Andersen

**Prosjektperiode**

01.12.2023 - 16.05.2024

**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 16.05.2024.

[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.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

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, nettspørreskjema, 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>

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

Informasjonsskriv til deltakerne av undersøkelsen.

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

*«En kvalitativ studie om tidligere elever med ADHD og deres opplevelser av kroppsøvfingsfaget fra deres skolegang»*

#### **Formål**

Formålet med denne oppgaven er å forstå tidligere elevers opplevelse av kroppsøving. Oppgaven setter et søkelys på tidligere elever med diagnosen ADHD, og vil ta for seg deres opplevelser og erfaringer knyttet til kroppsøvfingsundervisning fra deres skolegang. Problemstillingen for denne masterstudien er: *«Hvilke opplevelser har tidligere elever med ADHD av kroppsøvfingsundervisningen fra egen skolegang?»*

#### **Hvem har ansvaret for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen i Innlandet, avdeling Elverum – fakultet for helse- og sosialvitenskap* er ansvarlig for dette masterprosjektet ved masterstudent Ingrid Sten Andersen og prosjektansvarlig (veileder) Eivind Åsrum Skille.

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

Du blir spurt om å delta i dette prosjektet fordi du har:

1: vært elev på videregående skole med diagnosen ADHD

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

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil du bli med i et individuelt intervju. Her vil jeg som forsker og du som informant være til stede. Intervjuet vil ta omkring 45 minutter og vil dreie

seg om dine opplevelser av kroppsøvfingsfaget. Med ditt samtykke vil intervjuet bli samlet inn som lydopptak, og vil bli behandlet konfidensielt. Personlige opplysninger vil bli anonymisert i masteroppgaven. Innholdet i intervjuet vil kun bli behandlet av meg og min veileder (Eivind Åsrum Skille).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller påvirke deg eller påvirke deg og ditt forhold til skolen eller lærerne dine dersom du velger å trekke deg.

### **Ditt personvern**

Opplysningene innhentet gjennom intervjuet vil kun bli brukt i henhold til formålet med prosjektet som er beskrevet og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under\*.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Student*

Eivind Åsrum Skille

Ingrid Sten Andersen

## **\*Mer om personvern:**

### **Utdypende om personvern: hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Det vil kun være jeg som forsker og veileder som har tilgang til opplysningene og intervjuet. For på sikre at ingen andre får tilgang til intervjuet og datamateriale vil dette bli lagret på en forskningsserver knyttet til min personlige konto, som kun jeg har tilgang til.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamateriale har du rett til:

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Dette forskningsprosjektet avsluttes ved innlevering 18.mai 2024. Ved prosjektslutt og godkjent masteroppgave slettes personopplysninger og lydopptaket fra intervjuet, og vil ikke lenger være tilgjengelig for verken student eller veileder.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet avdeling Elverum har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Ønsker du å finne ut av mer?

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

- Høgskolens personvernombud ved Høgskolen Innlandet
  - HINN's personvernombud: [personvern@inn.no](mailto:personvern@inn.no)
- Høgskolen i Innlandet ved Eivind Åsrum Skille.
  - E-post: [eivind.skille@inn.no](mailto:eivind.skille@inn.no)
  - Telefon: +47 62 43 00 54
- Masterstudent Ingrid Sten Andersen
  - E-post: [istenandersen@gmail.com](mailto:istenandersen@gmail.com)
  - Telefon: +47 976 51 808
- Høgskolen i Innlandets personvernombud - <https://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/>
- Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00

## Vedlegg 3

Samtykkeerklæring til deltakerne av studien.

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «en studie om elever med ADHD sine opplevelser med kroppsøvningsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et individuelt intervju
- At intervjuet blir tatt opp

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 18.mai 2024:

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

Intervjuguiden for intervjuene.

### Intervjuguide

- *Presenterer meg selv kort, og takke for at informanten ønsket å delta i masterprosjektet. Informerer informanten om prosjektet og hvordan intervjuet skal foregå (intervjuets varighet, spørsmålene). Informere om at deltakeren når som helst kan trekke seg, og informasjon omkring personvern (anonymitet, datasikkerhet ol.)*

#### Innledning:

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
  - Hvis jeg sa `hvem er du´ hva ville du svart?
  - Hva liker du å gjøre på fritiden?
  - Holder du på med noen organiserte fritidsaktiviteter?
    - Hva synes du er morsomt med dette?
  - Eventuelt: Hvilke erfaringer har du med tidligere fritidsaktiviteter/idrett?

#### Hoveddel:

*Jeg er nysgjerrig på hvordan du opplever kroppsøvingsfaget. Aller først vil jeg gjerne høre litt om hvordan du opplever skolen generelt.*

#### Generelle erfaringer knyttet til skolen:

2. Hvordan hadde du det på skolen? Generelt
  - Hadde det alltid vært slik eller forandret det seg noe i løpet av årene?
3. Hva så du på som viktig for at du skulle trives på skolen?
4. Var det eventuelt noe som gjorde til at du ikke trivdes på skolen?

#### Generelle erfaringer knyttet til kroppsøvingsfaget:

5. Fortell hvordan du hadde det i kroppsøvingstimene
  - Hadde det alltid vært sånn, eller forandret det seg i løpet av årene?

6. Fortell om en typisk kroppsøvingstime. Hvordan så den ut? Eksempler.
7. Kan du trekke frem noen positive opplevelser med kroppsøving/faget/gym?
  - Eksempler?
  - Hvorfor var dette positivt?
8. Kan du trekke frem noen negative opplevelser med kroppsøving/faget/gym?
  - Eksempler? Utdyp
  - Hvorfor var dette negativt?
9. Har kroppsøving/gym gitt deg mulighet til å utfolde deg på en annen måte enn andre fag i skolen?
  - Hvordan?
  - Eksempler? Utdyp
10. Hva var viktig for deg for at du skulle trives i kroppsøving som fag?

#### **Erfaringer knyttet til dybdeløring:**

11. Har du hørt begrepet dybdeløring før?
  - Isåfall – hvordan forstår du begrepet?
12. Er det noe du har lært i kroppsøving/faget, som du kan bruke på forskjellige måter i forskjellige aktiviteter?
13. Har du lært noe i kroppsøving/faget som du bruker på andre arenaer utenfor skolen?
  - I så fall hva?

#### **Kroppsøving og self-efficacy:**

14. Følte du at du opplevde mestring i kroppsøving/faget?
  - Hvordan?
  - Eksempler?
15. Er det noen aktiviteter som bidro til at du mestret eller eventuelt ikke mestret kroppsøving?
16. Er det noen andre (medelever, lærere) som bidro til at du mestret eventuelt ikke mestret oppgaver/øvelser/faget?
  - I så fall på hvilken måte?
  - Utdyp
17. Opplevde du noen ganger å få tilbakemeldinger som påvirket innsatsen din i kroppsøving/faget?
  - Utdyp



## **Avslutning:**

*Da har vi snakket litt om dine tanker om skolen generelt, og vært innom dine opplevelser i forhold til kroppsøvingsfaget.*

18. Har du noe annet å legge til eller er det noe du synes viktig å få frem ift. kroppsøvingsfaget før vi avslutter?