



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Linda Björg Ingolfsdottir

Masteroppgave

Skolens tilrettelegging for inkludering og tilpasning for elever med ADHD, som følger ordinær undervisning, i overgangen fra barne- til ungdomsskolen

En kvalitativ studie om åtte læreres erfaringer om å tilrettelegge for læring og inkludering av elever med ADHD i vanlig undervisning

The school's facilitating for inclusion and adaptation for pupils with ADHD, who are following regular education, during their transition from primary school to lower secondary school.

A qualitative study examining eight teachers experiences on facilitating learning and inclusion of pupils with ADHD within the ordinary school system.

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP3

2024

Forord

Det er en rar, men samtidig deilig følelse å være ved veis ende med masterstudiet. Det har vært to år hvor jeg har fått kjenne på hele følelsesregisteret mitt. Det har vært en lærerik opplevelse hvor jeg har fått utviklet meg profesjonelt, noe jeg vil ha god nytte av i mitt videre arbeid med mine elever.

Underveis i arbeid med masteroppgaven har det vært mange som fortjener en stor takk for den støtten og hjelpen de har gitt meg. Først og fremst vil jeg takke min mann og våre barn. En stor takk til mann som har vært ekstra støttende og til tider fungert som en alenefar, slik at jeg har kunnet konsentrere meg om masteroppgaven. Barna mine fortjener også en stor takk for deres forståelse og tålmodighet, og jeg er takknemlig for resten av familien og venner som har stilt opp med både barnevakt, kontorplass og samtaler.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Lana Amro som har bidratt stort til å holde prosessen jevnt i gang gjennom to semestre. Hennes gode faglige råd og tilbakemeldinger har vært avgjørende for at oppgaven har blitt til det den er i dag.

Til slutt vil jeg takke alle mine deltakere. Uten deres bidrag ville ikke denne masteroppgaven blitt til. Jeg er takknemlig for deres tid og engasjement.

Hamar, mai 2024

Linda Ingolfsdottir

Sammendrag

Dette masterprosjektet har utforsket overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning. Formålet med prosjektet har vært å undersøke hva som blir vektlagt i overgangen og hvordan skolene jobber med å legge til rette for å inkludere elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen. For å belyse dette tema, har jeg forsøkt gjennom prosjektet å finne svar på følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har åtte lærere med å tilrettelegge læring og inkludering for elever med ADHD som følger ordinær undervisning i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen»

Prosjektet har hatt en kvalitativ tilnærming med en fenomenologisk forståelse hvor formålet med prosjektet var å få en dypere forståelse av avdelingsledernes og lærernes erfaringer med fenomenet. Det har blitt gjennomført intervjuer med én avdelingsleder på barneskolen og én på ungdomsskolen, samt tre barneskolelærere og tre ungdomsskolelærere. Alle deltakerne i prosjektet hadde erfaring med overgangen til ungdomsskolen. Ved å intervju deltakere fra både barne- og ungdomsskolen ble det lagt grunnlag for å sammenligne ulike rutiner og hva som blir vektlagt for tilrettelegging i overgangen til ungdomsskolen.

Gjennom analyse og drøfting har det fremkommet funn som står i motsetning til teorigrunnlaget. Funnene viser mangel på rutiner ved overgangen til ungdomsskolen for denne elevgruppen og informasjonsflyt mellom skolene varierer. Teorigrunnlaget understreker at elever med ADHD har behov for forutsigbarhet, tidlig innsats og god informasjonsflyt mellom skolene. Funnene viser at ungdomsskolen kan ta imot elever med ADHD som følger ordinær undervisning med ingen eller lite informasjon om elevens behov, og at elevenes stemme kommer lite frem. På systemnivå opplever skolens ansatte at med antall elever og skolens ressurser gjør det vanskelig å tilrettelegge overgangen for denne elevgruppen.

Abstract

This master's project has explored the transition of pupils with ADHD from primary school to lower secondary school, within the ordinary education system. The purpose of this project has been to examine what the key aspects are during this transition, and in what way the schools facilitate these, to support and include pupils with ADHD in their transition to secondary school. To shed light on this topic, I have attempted through the project to find answers to the following research question:

"What experiences do eight teachers have in facilitating learning and inclusion for students with ADHD in ordinary education, during the transition from primary school to lower secondary school?"

The project has a qualitative methodology with a phenomenological perspective, where the goal has been to gain a better understanding of both department heads and teachers experiences with this phenomenon. Interviews have been conducted with one head at a primary school and one at a lower secondary school. It also involved interviews of three teachers in a primary school and tree teachers at a lower secondary school. Interviewing teachers from both levels of education enabled this project the ability to compare differences in established routines and what the different schools empathize regarding the pupils' transition to lower secondary.

Through analysis and discussion, findings contrast with the existing theoretical basis. The findings reveal a shortfall in routines when it comes to managing the transition between primary and lower secondary school. There were also variations in information flow between schools. Furthermore, the theoretical basis indicates that predictability, early intervention, and a good communication flow during the transition are crucial key points for pupils with ADHD when moving schools. The findings also indicate that some pupils start at a secondary school, where the schools are provided with almost no information about their needs, and often the pupils perspectives are unheard. Additionally, the findings indicate that at the systemic level, school staff perceive difficulties in accommodating the transition for this group of students due to the number of students and the school's resources.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Den politiske bakgrunn	9
1.4 Begrepsavklaring.....	12
1.5 Tidligere forskning	13
1.6 Oppgavens oppbygging.....	18
2. Teoretisk grunnlag	20
2.1 ADHD – Ulik forståelse.....	20
2.2 Overganger	24
2.3 Inkludering i skolen.....	26
2.4 Tilpasset opplæring.....	31
2.5 Oppsummering	33
3 Vitenskapsteori og metode	35
3.1 Valg av metode	35
3.2 Forskningsdesign	36
3.2.1 Fenomenologisk tilnærming.....	36
3.3 Intervju som metode	38
3.3.1 Semistrukturert intervju som metode.....	40
3.3.3 Valg av deltakere	42
3.3.4 Hvem er det jeg møter	44
3.3.5 Gjennomføring av intervju	44
3.4 Presentasjon av data	45
3.4.1 Transkripsjon	45
3.4.2 Koding og kategorisering.....	47
3.5 Forskningskvalitet	48
3.5.1 Reliabilitet (pålitelighet)	48
3.5.2 Validitet	49
3.5.3 Negative og positive sider ved prosjektet	51
3.6 Etske vurderinger	52
3.6.1 Forskerens rolle og etske vurderinger	54
3.7 Oppsummering	56
4. Analyse	57
4.1 Hvem er deltakerne	57

4.2 Fellesskap.....	59
4.3 Deltakelse	63
4.4 Medvirkning.....	66
4.5 Utbytte.....	69
5 Drøfting.....	74
5.1 Fellesskap.....	74
5.2 Deltakelse	80
5.3 Medvirkning.....	85
5.4 Utbytte.....	88
6 Avslutning	94
6.1 Videre forskning.....	96
7. Referanseliste	97
Vedlegg	101

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

” I møte med skolen er det mange barn og unge som av ulike grunner ikke får realisert sitt potensial for læring og utvikling. ” (Nordahl, 2005, s. 9).

Dette sitatet danner bakgrunnen for et av mine store interesse områder, nemlig hvordan vi som lærere, skole, eller system, kan bidra til at barn og unge når sitt potensiale. Det er et stort tema som omfavner alt fra mikro- til makronivå. Jeg var fast bestemt på å velge et tema som omhandlet akkurat dette som ble skrevet av Thomas Nordahl i NOVA-rapporten fra 2005; at ikke alle barn får utviklet sitt potensiale.

I en masteroppgave er det begrenset med tid, som gjør at man ikke har anledning til å gå veldig dypt inn på ulike temaer. Av den grunn ville jeg se nærmere på og avgrense til en bestemt elevgruppe som jeg er svært opptatt av, nemlig barn med ADHD i møte med skolen. Dette er en gruppe det har blitt forsket mye på og som vi allerede har en del kunnskap om. Min undring er om det har vært for mye fokus på hva mennesker med ADHD strever med, og lite fokus på hvilke styrker de har som kan bidra til å forbedre samfunnet og, ikke minst, hvordan samfunnet kan opprettholde vanskene for dem. Igjen ville det blitt en veldig stor studie som jeg ikke får studert nærmere i denne omgang. Samtidig ville jeg studere nærmere hva ansatte i skolen har av kunnskap om elever med ADHD, og hvilke tilrettelegging elevene trenger for å kunne nå sitt potensiale og for å bli stor ressurs i samfunnet i sitt voksne liv.

I søken etter å spisse min kompetanse ble jeg på et tidspunkt veldig oppmerksom på en utfordring jeg, for bare noen år siden, ikke var kjent med. Min interesse for ADHD kommer naturlig av at jeg selv har ADHD og har to barn med denne diagnosen. Jeg selv fikk diagnosen i voksen alder og har gått igjennom skolegang uten å vite hva mine vansker skyldtes. Som voksen har jeg lært meg å sette pris på mine styrker og ser hvor stor del av ADHD-symptomene som kan være en stor styrke for individet og samfunnet. Jeg ønsker ikke å bare glorifisere ADHD, for det er mange vansker mennesker med ADHD møter i samfunnet på grunn av deres utfordringer. Blant annet blir barn med ADHD korrigert oftere enn andre

barn (Thompson et al., 2003, s. 94). Det preger naturligvis et barns liv og er med på å forme veien inn i voksenlivet. Mitt personlige perspektiv har dermed dreid seg om hva samfunnet gjør for å inkludere mennesker med ADHD.

Med dette i fokus, og at mine egne barn som har ADHD har jeg fått erfare hvordan samfunnet kan møte barn med at de må ta seg sammen og at de må prøve hardere. Eksempelvis som at «alle kan bli forstyrret, men man må fortsette å konsentrere seg». Igjen blir da barnet skyldt i sine vansker, og søkelyset fra omgivelsene blir ikke vurdert som en mulig årsak. Årsaken til problemet knyttet til eleven, og adferden blir så dominerende at vi kun ser personen som utfører atferden. På den måten tillegger vi eleven bestemte egenskaper eller vansker, og innenfor psykologien betraktes dette som den fundamentale attribusjonsfeilen (Nordahl, 2005, s. 18). Ved atferdsproblematikk brukes ofte slik attribusjon, ved fokusering på individperspektivet som at eleven har ADHD, har psykososiale vansker retter dette mot individet og ikke på systemet (Nordahl, 2005, s. 19).

Vi vet at norsk skole står ovenfor en rekke utfordringer. Det gjelder blant annet elevenes læringsutbytte og gjennomstrømming i utdanningen (Haug, 2014, s. 3). Det er en bedring i frafall fra videregående opplæring, men fortsatt er det omtrent 20 prosent som ikke fullfører utdannelsen innen 5/6 år (Statistisk sentralbyrå, 2023). Forskningsbasert kunnskap finnes allerede for å bedre den norske skolen, men problemet er at kunnskapen vi allerede har ikke blir anvendt (Haug, 2014, s. 3). I dagens samfunn ropes det varsku på grunn av det økende skolefraværet helt ned til grunnskolen.

Denne forståelsen ble enda sterkere for meg da jeg var ansatt som lærer på ungdomsskolen og skulle være faglærer for åttende klassinger. Strand (2022, s. 33) trekker frem at overgangen til ungdomstrinnet er en av de mest utfordrende fasene elever opplever gjennom sitt utdanningsløp. Med en undring over denne utfordrende fasen opplevde jeg i min praksis at det ikke var arrangert et møte for overføring annet enn for elever med spesialtilpasset opplæring. Opplevelsen hos meg som faglærer var at jeg fikk veldig begrenset med informasjon om elevene og deres behov. Etersom jeg skulle bli kjent med 100 elever fordelt på tre klasser tok det tid å bli godt nok kjent med alle elevene til å kunne tilpasse opplæringen for de ulike elevene og fremme inkludering. Det ble heller ikke arrangert et møte med elev eller foresatte

for å iverksette ulike tiltak for elever som er i større behov for forutsigbarhet og trygghet, som blant annet elever med ADHD ofte er. Etter å ha pratet med flere foresatte innså jeg at det er flere som opplever lite forutsigbarhet ved overgangen. De erfaringene har bidratt til at jeg ønsker å studere nærmere om dette oppleves som et problem for lærere eller om det ikke er behov for mer tilpasninger i overgangen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning. Jeg vil også se på om lærere opplever at denne elevgruppen blir godt inkludert i klassemiljøet. Hvilke kunnskap har lærerne om elevgruppen og er de allerede utrustet til å tilrettelegge overgangen? I følge Zendarski et al. (2016) foreligger det få studier om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen for elever med ADHD og jeg ønsker med denne masteroppgaven å bidra med mer kunnskap om dette.

Ved å studere overgangen for elever med ADHD nærmere kan jeg få et innblikk i skolens løsninger og utfordringer som de opplever med denne elevgruppen. Videre kan jeg få innblikk i hva som oppleves å gi effekt og hva som oppleves som utfordrende. Gjennom studien har jeg et ønske om økt kompetanse og forståelse når det gjelder overgangen fra barne- til ungdomsskolen.

1.2 Problemstilling

Hvilke erfaringer har åtte lærere med å tilrettelegge læring og inkludering for elever med ADHD, som følger ordinær undervisning, i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen

1.3 Den politiske bakgrunn

Innenfor skolesystemet er det mange lover og føringer skolen skal følge. For å forstå arbeidet til skolene er det viktig å ha et innblikk i noen av planene, lovene og styringsdokumentene som kan være med å forme arbeidet som blir gjort rundt elever med ADHD i deres overgang til ungdomsskolen. Vi kan lese i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 16) i kap. 5 at det er mål at alle elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Det kan bli mindre behov for særskilte ordninger ved bedre kvalitet på det ordinære tilbudet. Videre står det i Meld. St 6 (2019-2020) i kap. 6 at laget rundt eleven i skolen er viktig for å forebygge, oppdage og følge

opp utfordringer elever møter på. For å få et inkluderende og tilpasset tilbud til eleven er det viktig at laget rundt eleven og lærerne er et godt lokalt støttesystem.

Jeg oppdaget tidlig i prosessen at det er ulike krav til overganger for elever etter hvilke aldersnivå de er på. Opplæringsloven (1998) § 13-5 er rettet for barn i overgangen fra barnehage til barneskole. Den sier som følger:

«Plikt å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen. Dette er et samarbeid som skal bidra til en trygg og god overgang for barnet. Skoleeiger har hovedansvaret for denne overgangen» (Opplæringslova, 1998, § 13-5).

Ved overgangen er det tydeliggjort hvem som er ansvarlig og at det skal være et samarbeid for å bidra til en trygg og god overgang. Elever med ADHD har generelt de samme behovene for støtte som andre elever i overgangen til ungdomsskolen, men de kan ha behov for særskilt oppmerksomhet for å kunne tilpasse seg den nye hverdagen (Strand, 2022, s. 121).

Inkluderingsideologi er at alle elever skal oppleve skolen som sin, de skal trives, oppleve sosial rettferdighet og fellesskap. Noe som vil si at også gjelder for elever med ADHD som følge ordinær undervisning. Elevene skal ha mulighet til å få en forståelse for forskjeller og fellesskap, en inkluderende skole skaper det beste fundamentet for en nasjon (Haug, 2022, s. 19). I Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap* blir det fremhevet at alle barn gjennom utdanningsløpet skal oppleve gode overganger. Det krever god planlegging, god ledelse og godt samarbeid for at elevene skal oppleve en trygg og inkluderende overgang til ungdomsskolen (Strand, 2022, s. 43).

Utdanningsdirektoratet (2017) trekker frem viktigheten av inkluderende læringsmiljø. For å fremme trivsel, helse og læring skal skolen utvikle et inkluderende fellesskap. Gjennom et støttende og raust læringsmiljø legges grunnlaget for en positiv kultur hvor elevene stimuleres og oppmuntres til både faglig og sosial utvikling. Ved utrygghet kan læring hos elevene hemmes. Læringsmiljø som er trygge utvikles og opprettholdes av omsorgsfulle og tydelige voksne, i samarbeid med elevene. Gjennom inkluderende arbeid og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som ressurs (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 16). Inkludering er et

kjent internasjonalt begrep. Både EU, ENESCO og Europarådet har trukket frem at inkluderende opplæring er den beste måten å løse utfordringene i opplæringen på (Haug, 2014, s. 6). Norge har forpliktet seg til FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Gjennom konvensjonen skal det jobbes for å motvirke diskriminering av mennesker på grunn av deres funksjonsevne (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2008, s. 5). Staten skal sikre et inkluderende utdanningssystem og livslang læring. Det skal sikres at mennesker med nedsatt funksjonsevne inkluderes i ordinært utdanningssystem og at de skal motta opplæring med høy kvalitet på lik linje med andre (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 5). Elever som er i behov av støtte (det gjelder også for elever med ADHD) skal motta nødvendige tiltak for å øke deres utvikling både akademisk og sosialt (Mitchell, 2015, s. 12).

Oppfølgingen fra barne- til ungdomsskolen er ikke lovfestet for den ordinære eleven (Opplæringsloven, 1998), det vil si at det også gjelder for elever med ADHD som ikke mottar spesialpedagogisk undervisning som jeg i mitt prosjekt fokuserer på. Endringene i Opplæringsloven (2023) som trer i kraft høsten 2024 tar heller ikke for seg overgangen til ungdomsskolen for elever som følger ordinær undervisning. Tilrettelegging ved overgangen blir beskrevet hos utdanningsdirektoratet (2015, s. 1) «*overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*». Det vil si at det blir fokusert på elever som mottar spesialpedagogisk hjelp og ikke på elever med større behov for tilrettelegging ved overgangen. Tilpasset opplæring er viktig for alle elever i ordinært klasserom (2022, s. 16). Om elever med ADHD som følger ordinær undervisning får den tilretteleggingen de er i behov av kan med andre ord vært svært ulikt og være avhengig av hva den enkelte skole prioriterer. Videre blir det beskrevet at det er et visst rom for at taushetsbelagte opplysninger kan utveksles innenfor samme etat om det er nødvendig for en hensiktsmessig arbeidsordning, jf. forvaltningsloven (1967) §13 b første ledd nummer tre (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6).

Hvordan blir det tolket av lærere at de kan utveksle informasjon ved «*overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*»? Samtidig er det ikke føringer for overgangen for elever som ikke mottar spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning, slik tilfelle kan være for flere elever med ADHD, men som likevel er i behov av ulike tilpasninger. Ifølge Strand (2022, s. 46) har skolene, *når det er nødvendig*, anledning til å innhente informasjon som navn og kontaktopplysninger. Videre har de

anledning til å innhente informasjon om sosiale ferdigheter, faglig progresjon, helse og andre særskilte behov i undervisningsøyemed. Strand (2022, s. 46) trekker frem at det er flere lover som trer i kraft i overgangen og som kan gjøre lovverket komplekst og vanskelig å fortolke. Ved deling og innhenting av informasjon trer opplæringsloven (1998) §15-10 i kraft og som viser videre til artikkel 9 og 10 i personvernordningen som finnes i personopplysningsloven (2016). Det vil si at skolene kan dele og innhente personopplysninger *som er nødvendig* for at den enkelte elevens rett til grunnopplæring skal kunne oppfylles.

Det er viktig at skolene gjør en grundig vurdering av hva som er nødvendig og ikke nødvendig informasjon å overføre til ungdomsskolen. Skolene kan ikke dele informasjon som ikke er nødvendig for at ungdomsskolen skal kunne oppfylle sitt formål (Strand 2022, s. 46). Selv om eleven med ADHD ikke er i behov av spesialtilpasset opplæring vil det på flere områder være behov for tilrettelegging i form av forutsigbarhet med hvor eleven skal sitte første dagen, hva som skal skje i løpet av skoledagen eller skoleuken, og for noen vil de ha behov for ekstra pauser. Ulike tiltak som er tilrettelagt for den enkelte kan være viktig for å kunne ta bort unødvendig tanker og bekymringer fra eleven, som igjen kan bidra til å hjelpe eleven med å konsentrere seg i timene.

1.4 Begrepsavklaring

ADHD

Forståelse av Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) forstås i dag som en kronisk lidelse. Det karakteriseres av konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. Symptomene må gi signifikant nedsatt funksjonsnivå og være til stede i to eller flere situasjoner, det må ha vært til stede før fylte 12 år, vedvart i over seks måneder og virke negativt inn på akademisk, sosial og yrkesmessig fungering (Zeiner og Weidle, 2019). ADHD er en dagligtale benevnelse, mens i den medisinske klassifiseringslisten ICD-10 er benevnelsen hyperkinetisk forstyrrelser. I spesialist-helsetjenesten skal ICD-10 kategoriene i Norge brukes, men myndighetene har gitt mulighet for at kriteriene fra DSM-systemet for diagnosen AD/HD kan brukes ettersom de fleste vitenskapelige studier har benyttet DSM-systemet for å klassifisere diagnosen (Zeiner og Weidle, 2019). I dette prosjektet blir betegnelsen ADHD benyttet som fellesbetegnelse for hyperkinetisk forstyrrelser.

ADHD kan forstås fra et individ og sosiokulturelt perspektiv som jeg vil utdype nærmere i teorikapittelet 2.1. Gjennom min masteroppgave vil jeg fokusere på sosiokulturelt perspektiv.

Overgang

Overganger i skolen blir ofte forstått som en prosess der en overføres eller flytter fra den ene konteksten til en annen (Strand, 2022, s. 26). I dette prosjektet omhandler overganger kun fra barne- til ungdomstrinnet. Elever opplever hverdagslige overganger som å gå fra hjemmet til skolen, men det vil i dette prosjektet ikke bli belyst. Overgangen til ungdomsskolen betyr for veldig mange elever i Norge en kompleks helhet av flere parallelle overganger som påvirker hverandre (Strand, 2022, s. 28). Overgangen til ungdomsskolen og dets kompleksitet vil bli utdypet ytterligere i teorikapittelet 2.2.

Inkludering i skolen

Begrepet bakgrunn er ønsket om en skole som skal være for alle (Haug, 2022, s. 9). Den enkeltes elev deltakelse i felles kultur og læringsaktiviteter på skolen skal økes, og ekskludering fra skolens læringsaktivitet og skolekultur skal minimaliseres (Haug, 2022, s. 7). Videre utdyping av begrepet vil bli presentert under teorikapittel 2.3.

Tilpasset opplæring

Skolen skal tilrettelegge for at alle elever skal få best mulig faglig og sosialt utbytte på skolen (Haug, 2022, s. 12). Skolen skal tilpasses de enkelte elev og ikke omvendt. Gjennom pedagogiske metoder, varierte arbeidsformer og bruk av læremidler skal tilpasningen nås innen mangfoldet av elevgruppen (Strand, 2022, s. 44). Ytterligere informasjon vil bli presentert under teorikapittel 2.4.

1.5 Tidligere forskning

I starten av masteroppgaven begynte jeg med å søke etter tidligere forskning på feltet. I den prosessen har jeg brukt Oria, Idunn, Pubmed og Nora.

Søket ble i første omgang begrenset til norske begreper. Dette ga få artikler på tidligere forskning jeg kunne jobbe med videre. Det ga et vidt treff med flere artikler som ikke var

relevante for min problemstilling. Videre søkte jeg med flere begreper for å innhente forskning på de samme problemområdene. Søkeordene som jeg brukte på norsk var: ADHD og overganger, ADHD og overgang fra barneskole til ungdomsskole. Ved søkeordene jeg søkte på i kombinasjon på hvert sitt søkefelt var «ADHD» og «overganger» kom det flere alternativer til overganger fra barnehage til barneskole, noen på overganger fra ungdomsskole til videregående skole og enda færre med overgangen fra barne- til ungdomsskolen. Ettersom jeg ikke fikk funn på forskning koblet til norsk kontekst som passet til min problemstilling valgte jeg å utvide søket til engelske søkeord for å innhente internasjonal forskning.

Da jeg gikk videre til internasjonal kontekst ble søkeordene på engelsk i første omgang: “ADHD” og «transition». Søkeordene ga et vidt spekter av artikler. Både med tanke på at elever med ADHD kan ha behov for forutsigbarhet ved all slags overgang, som at de skal fra et klasserom til et annet eller at kontaktlæreren er syk og at det blir vikar som skal undervise de samme dag, var jeg nødt til å spisse søkene enda mer slik at jeg fikk snevret inn søkeresultatene. Videre søk la jeg dermed til ordene “primary school” og “secondary school”. Søkeordene jeg har valgt, baserer seg på problemstillingen og mitt forskningstema. Søket på engelsk ga mest relevante treff for min problemstilling. Da ni artikler. Jeg vil underveis begrunne og oppsummere hvorfor jeg har valgt fire disse treffene som mest relevante for min masteroppgave.

Det treffet på relevant vitenskapelig publikasjon jeg først vil trekke frem er “*longitudinal study of risk and protective factors associated with successful transition to secondary school in youth with ADHD: prospective cohort study protocol*” skrevet av Zendarski et al. (2016). I følge Zendarski et al. (2016) foreligger det mye informasjon om overgangen fra barnehagen til barneskolen, mens det ikke er gjort like mye studier om overgangen fra barneskole til ungdomsskolen. Dette til tross for at ungdom gjennomgår store endringer i denne alderen. De ender en del av barndommen sin og går igjennom puberteten.

Store deler av ungdommen har skolebytte fra sjuende til åttende klasse, som betyr at de skal ta avskjed med det kjente og møte det ukjente, etablere nye vennskap og møte vanskeligere faglige krav (Zendarski et al., 2016, s. 2). Ved å øke kunnskapen hos lærere, foreldre og ungdom om risiko- og beskyttelsesfaktorer for elever med ADHD kan det settes tidligere i gang med målrettede tiltak ved overgangen til ungdomsskolen for å minske negativ utvikling hos eleven (Zendarski et al., 2016, s. 8).

God start på ungdomsskolen er viktig som et godt grunnlag for videre skoleprestasjoner. I følge Zendarski et al. (2016, s. 2.) er elever med ADHD i større fare for å ha dårligere skoleprestasjoner, angst og i verste fall drop-out enn elever uten denne diagnosen. Vellykket overgang kan beskytte elevene fra negative holdninger til skolen og kan bidra til trygghet for eleven på skolen som igjen øker elevens fullføringsgrad på skolen. Akademiske resultater er stort mål for skolesuksess, studien trekker også frem viktigheten av velvære hos studenten i form av engasjement og positiv atferd som viktige beskyttelsesfaktorer for vellykket skolegang og noe som er spesielt relevant for overgangssituasjonen (Zendarski et al., 2016, s. 4). Barn med mer alvorlige ADHD-symptomer har økt risiko for å ha en vanskelig overgang til ungdomsskolen. Barn med ADHD og kormobide vansker som kognitive problemer, vansker med arbeidsminne, søvnevansker, vansker med jevnaldrende relasjoner er risikofaktorer for at overgangen til ungdomsskolen blir vanskeligere. Sosioøkonomi, foreldrenes psykiske helse og lavt utdanningsnivå kan være med å påvirke overgangen for alle elever, men også elever med ADHD. Ved fokus på tilrettelegging som forebyggende faktor kan det virke forebyggende for dårlige opplevelser for eleven på ungdomsskolen (Zendarski et al., 2016, s. 5). Å ha en god overgang til ungdomsskolen er viktig for å legge et grunnlag som er nødvendig for å fullføre ungdomsskolen. En god overgang kan være med å skape positive holdninger til læring i mange år. På den andre siden er frafall fra skolen knyttet til økt kriminalitet, rusmisbruk og generell risikoatferd. For elever med ADHD som strever på skolen kan en slik overgang øke risikoen for negativ atferd hos eleven. Underskudd av positive erfaringer kan derfor gjøre elever med ADHD ekstra utsatt i denne perioden (Zendarski et al., 2016, s. 7).

Videre vil jeg trekke frem *“The Transition to Middle School is Associated with Changes in the Developmental Trajectory of ADHD Symptomatology in Young Adolescents with ADHD”* (Langberg et al, 2008). Studien forekom i USA, foreldre og lærere ga i en periode fra barneskole, i overgangen til ungdomsskolen og under ungdomsskolen vurderinger på symptomuttrykk hos elevene. Studien hadde en oppstart da elevene var mellom 7 og 9 år. Studien viser til at foreldrene til elever med ADHD vurderte at elevene viste en klar utviklingsnedgang i form av uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulssymptomer ved overgangen til ungdomsskolen. Samme effekt ble rapportert fra lærere. Det kan forstås som at miljøendringer ved overgang til ungdomsskolen sammenfaller med forbigående reversering i utvikling blant barn med ADHD (Langberg et al., 2008, s. 1). Overgangen til ungdomsskolen

er forbundet med store miljøendringer, med klasseendringer og nye lærere, økte faglige krav og jevnaldrende relasjoner får enda større betydning. I tillegg forventes det at elevene skal fungere mer selvstendige på skolen og hjemme (Langberg et al., 2008, s. 5). Forutsigbarhet og struktur kan gi atferds forbedring på ADHD symptomene, samtidig som endring av miljø med mindre struktur og mer komplekse ferdighetskrav kan forverre symptomene. Overgangen til ungdomsskolen er forbundet med store miljøendringer og da spesielt krevende for noen elever. Studien fremhever at det kan være til god hjelp for elever med ADHD at det blir iverksatt ulike tiltak før og etter overgangen til ungdomsskolen, dette gjelder både på skolen og i hjemmet. Endringen med klassestørrelse, antall lærere, større arbeidsbelastning og mer krav til selvstendighet er ulike hendelser som gjør overgangen til ungdomsskolen vanskelig (Langberg et al., 2008, s.11).

En annen studie jeg vil trekke frem er Thompson et al. (2003, s. 91) «Children with ADHD Transferring to Secondary Schools: Potential Difficulties and Solutions». Studien tok for seg ulike vansker og positive utfall for elever ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen for barn med ADHD. Studien tar frem elevens perspektiv og den trekker frem at tanken om «ny start» sjeldent er til hjelp for barn med varige utviklingsvansker og at det er behov for at elevens papirer overføres til ny skole slik at elevens behov for tilpasning og hjelp fortsetter på riktig nivå på ny skole. Videre er det viktig at barneskolen forbereder eleven på de økende kravene som kommer på ungdomsskolen. Noen elever opplever vanskeligheter på grunn av mer akademiske og sosiale krav og at elever opplevde forverring av ADHD-symptomene. Tiltak som blir trukket frem som å ha god effekt, i en viktig og sårbar fase i livet til disse elevene, er tett samarbeid mellom barne- og ungdomspsykiatri, foreldre og lærere. Videre belyses det i studien at foreldrene erfarer at skolens ansatte i flere tilfeller har begrenset med kunnskap om ADHD (Thompson et al., 2003, s 92). Ressursmangel kan begrense samarbeidet mellom skolene og barne- og ungdomspsykiatrien. De ulike etatene kan ha ulik forståelse av barn med ADHD hvor skolene ser diagnosen som en vanske om det har en pedagogisk betydning, mens helseetaten klassifiserer atferdsvanskene i syndrom (Thompson et al., 2003 s. 92).

Videre tar studien fra Thompson et al. (2003, s. 92) for seg at overgangen til ungdomsskolen skjer i en sårbar periode der barna opplever puberteten, kognitive og emosjonelle endringer, samt store endringer i deres personlige identitet. Videre er eleven i et stadium der ungdommen

blir mer selvstendig, familien blir i en periode mindre viktig og venner blir svært viktig for dem. Dette er også en periode ungdommen kan oppleve mange muligheter og oppleve mye mestring (Thompson et al., 2003, s. 92). På den andre siden kan det bli vanskelig om ungdommen opplever sosiale, faglig og atferdsmessige vansker. Vansker i overgangen og elevens første år på ungdomsskolen hvor eleven ikke får etablert positive relasjoner, faglig mestring på skolen og hensiktsmessig oppførsel kan ha negative konsekvenser for elevens psykososiale liv (Thompson et al., 2003, s. 92).

Overgangen til ungdomsskolen oppleves for de fleste barn som en utfordring da det er mye endringer på kort tid, og for barn med ADHD kan det oppleves enda mer utfordrende. Det tyder imidlertid på at barn med ADHD er i større risiko til å ha dårligere tilpasning tidlig i ungdomsårene (Thompson et al., 2003, s. 93). Barn med ADHD blir oftere utsatt på disiplinære tiltak og kommentarer som at de må konsentrere seg mer, må fullføre arbeidet sitt og ikke snakke så mye. Da barn med ADHD kan ha vansker med å organisere seg og har konsentrasjonsvansker kan det ta lenger tid med blant annet å lære seg timeplan, å kunne orientere seg på skolen og huske hva de skal ha med når. Dette kan øke elevens vansker med blant annet dårligere konsentrasjon og urolighet. En annen faktor Thompson et al. (2003, s. 95) viser til er at det er spesielt viktig å bistå elevene med ulike tiltak i overgangen for å skape forutsigbarhet for eleven for å minske ADHD-symptomene. Å ha et fysisk møte med eleven, foresatte og ansatte på skolen kan være nyttig for å jobbe frem mulige tiltak tidlig i overgangen. Ved vansker etter oppstarten på ungdomsskolen kan det være nyttfullt å innhente informasjon fra alle lærere som jobber med eleven for å se om det er et mønster for hvor vansken oppstår, for lettere å kunne sette inn riktig tiltak som å minne eleven på å se på planen for hvor hen skal være neste time. Foresatte trenger å bistå barnet med å gjøre det klart til skolen og bistå barnet med nødvendige forberedelser til skolen (Thompson et al., 2003, s. 96).

Gjennom en studie fra Sibley et al. (2018) *High versus Low Intensity Summer Treatment for ADHD Delivered at Secondary School Transition* blir det belyst at ungdomstiden kan være en kritisk periode for barn med ADHD og ikke minst avgjørende for om barn utvikler langvarige vansker inn i voksenlivet. Studien omfattet 325 elever med ADHD som gikk i sjette eller niende klasse. Studien ble gjennomført i det fjerde største skoledistriktet i Amerika og omfattet 134 av 392 ulike skoler i distriktet. Elevene representerte 160 nasjonaliteter. Elevene

deltok i grupper av ulike størrelser hvor de hadde moduler som omhandlet tidsstyring, planlegging, egenkontroll med mer. Deres foreldre fikk opplæring til ulike strategier for oppfølging av ungdommen. Studien trekker frem at bistand i overgangen til ungdomsskolen blir svært viktig for en positiv utvikling hos elever med ADHD. (Sibley et al., 2018, s. 249).

Barn med ADHD er i større risiko for å utvikle en negativ start på voksenlivet med rusmisbruk, psykiske vansker og lavere utdanningsnivå. Det kan gi det enkelte individ og samfunnet store kostnader. Overgangen til ungdomsskolen og videregående skole er en periode i livet der elevene møter økte krav og som det viser seg at elever med ADHD opplever økt alvorlighetsgrad i symptomer og akademiske vansker (Sibley et al., 2018, s. 249). Ungdom som allerede strever med å tilpasse seg samfunnets krav kan med økte krav utvikle negativ utvikling i form av avvikende adferd og frafall fra skolen. Endringen elevene opplever fra overgangen til ungdomsskolen er blant annet økt selvstendighet i form av endret timeplan, flere nye lærere, bytte av klasserom og orientering hvor den skal være, samt å forberede seg til prøver. Denne endringen krever selvstendighet hos eleven og indre motivasjon, noe som også er en av vanskene hos elever med ADHD. Sibley et al. (2018, s. 249) viser til viktigheten av skolens tilrettelegging i form av individuelle tiltak. Studien viser også til at foreldrene spiller en viktig rolle for iverksetting av tiltak for eleven for at det ikke utvikles flere vansker hos eleven.

1.6 Oppgavens oppbygging

Her vil jeg presentere masteroppgavens oppdeling. Den er presentert i seks ulike kapitler og innhold er som følgende:

I Kapittel 1 ble valg av tema oppsummert og begrunnet, samt at problemstillingen ble presentert. Videre skrev jeg om den politiske bakgrunnen og begrepsavklaring som passer til tematikken. Til slutt ble det beskrevet om tidligere forskning.

I Kapittel 2 blir den teoretiske bakgrunnen, som prosjektet bygger på, presentert. I kapitlet blir det først presentert om ulike forståelse av ADHD, før det presenteres videre om overgang

fra barneskole til ungdomsskole før det til slutt blir beskrevet om inkludering i skolen og tilpasset opplæring.

I kapittel 3 blir oppgavens vitenskapsteori og metode presentert. Kapitlet starter med begrunnelse for valg av kvalitativ metode og nærmere inngåelse av fenomenologisk tilnærming. Videre gjør jeg rede for intervju som metode.

I kapittel 4 består av analysearbeid der jeg presenterer data innenfor kategorisering av Haug (2022) sin dekonstruering av inkludering, nemlig fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2022, s. 12). Deltakerne blir presentert før selve dataen presenteres.

I kapittel 5 presenteres en gjennomgang og drøfting av resultatene fra prosjektet. I denne drøftingen har jeg samlet trådene fra tidligere kapitler for å sammenfalle og gi svar på min problemstilling.

I Kapittel 6 er en avslutning av masteroppgaven. Jeg samler sammen trådene for å gi en oppsummering på min problemstilling. Helt til slutt vil jeg presentere aktuelle temaer som har dukket opp underveis i prosjektet som kan være aktuelle til videre forskning.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet skal jeg under 2.1 presentere teori rundt ADHD sett både fra et individ- og et sosiokulturelt perspektiv. Under kapittel 2.2 vil jeg presentere teori rundt overganger før jeg under 2.3 presenterer inkludering som er et viktig prinsipp i den norske skolen. Videre vil jeg under kapittel 2.4 presentere teori rundt tilpasset opplæring som er sentralt i overgangsperioden for å gi elevene trygghet og forutsigbarhet.

2.1 ADHD – Ulik forståelse

ADHD er en omdiskutert diagnose som gjerne blir forstått ulikt ut ifra individ eller samfunns perspektiv. Diagnosen forekommer både hos barn, unge og voksne og for å sikre god utvikling hos barn og unge er det nødvendig med tilrettelegging i barnehage og skole (Statped, 2022, s. 1). Symptomene på ADHD kan variere fra mildt til alvorlig, hvor vanskene er impulsivitet, økt uro og oppmerksomhetsvansker (Statped, 2022, s 1). Symptomuttrykkene vedvarer gjennom barndommen og inn i ungdomsårene og voksenlivet. Gjennom ungdomsårene avtar ofte symptomer som hyperaktivitet og impulsivitet, mens symptomer på uoppmerksomhet rammer ungdommen fortsatt (Zendarski, et al., 2016). Eksekutive funksjoner eller reguleringsfunksjoner er områder personer med ADHD vanligvis har vansker med. Funksjonenes oppgave er å kunne styre atferd, tanker, oppmerksomhet og følelser. De er viktige for å organisere, integrere og koordinere andre funksjoner i hjernen (Helsenorge, 2023). Dette igjen kan føre til vansker med å planlegge hverdagen, hemme impulser, komme i gang med eller avslutte oppgaver og regulere følelser. I Norge foregår utredning av barn med symptomer på ADHD hos barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) som er et spesialisthelsetjenestetilbud til barn mellom 0 – 18 år. Diagnosen er basert på en helhetsvurdering og stilt etter en grundig utredning (Helsenorge, 2023). ADHD opptrer sjeldent alene, kormorbide vansker kan være som ulike lærevansker, autisme, Tourettes syndrom, angst og depresjon. Kompleksiteten og de sammensatte utfordringene de opplever vil flere barn og unge med ADHD tidlig utvikle høyt stressnivå. Tidlig innsats og god tilrettelegging har stor betydning for at de skal oppleve et godt opplæringstilbud og for å forebygge følgevansker (Statped, 2022, s. 1).

2.1.1 ADHD fra et individperspektiv

Det er ulike forklaringer og forståelse av ADHD. Den medisinske forklaringen av ADHD går så langt tilbake som til lærebøker av Weikard i 1775 (Antshel & Barkley, 2020). Før 1980 ble ADHD kalt for minimal hjernedysfunksjon, hyperaktivt syndrom og hyperaktiv reaksjon i barndommen. Først i 1980 ble uoppmerksomhet et sentralt trekk ved ADHD-diagnosen (Antshel & Barkley, 2020).

ADHD er definert til å svekke symptomene på uoppmerksomhet og / eller hyperaktivitet og impulsivitet som starter før 12 års alderen og som er til stede i to eller flere arenaer. To eksempler på slike arenaer kan være skole og hjem (Antshel & Barkley, 2020). Symptomene påvirker funksjonene negativt, spesielt akademiske og sosiale forhold. Mange barn med ADHD (67%) har samtidig en psykiatrisk og / eller en utviklingsforstyrrelse. ADHD er den vanligste psykiatriske lidelsen hos barn i Norge og USA. I USA har 11% av barn i alderen 4-17 år diagnosen. I Norge ligger tallene på ca. 5% (Helsenorge, 2023). Ulikheten kan ligge til ulike miljøfaktorer og utdanningslover i USA, da ADHD diagnose i USA gir ulike rettigheter i skolesystemet (Antshel & Barkley, 2020). Ifølge Faraone og Larsson (2019) er det liten tvil om at sentrale faktorer er arv og genetikk. De trekker frem at arveligheten i tvillingstudier har vist seg å være mellom 74 og 80%.

Ved den biologiske forståelse blir ADHD beskrevet som en nevrologisk endring i hjernen som kan være i behov av medisinsk behandling. Redusert dopaminoverføring er en underliggende årsak til ADHD og av den grunn er det behov for medisiner som har effekt på noradrenalin og dopaminoverføring i hjernen. Ved denne forståelsen vil individet endre fysisk atferd med biologisk stimulering, hensikten er å endre ADHD-atferden som er «uønsket» (Drue Dahl & Sporrang, 2020).

Mennesker med ADHD står ovenfor vanskelige beslutninger, som for eksempel bruk av eller å ikke benytte seg av ADHD-medisiner. Personen eller i tilfelle for elevene under 16 år må foreldrene vurdere livskvaliteten til barnet og dens egen opplevelse av seg selv. Det er komplekse beslutninger som må vurderes om det er behov for den enkelte å redusere symptomer som uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Nettverket til personen på

utsiden kan ha påvirket ønsket beslutning til eleven og foreldrene om bruk av ADHD-medisiner. På overflaten kan de se ut som det er individets valg, mens på en annen siden kan forstås som et komplekst samspill av maktnettverk (Drueahl & Sporrang, 2020).

Ved den medisinske forståelse går kritikken på at det er ensidig fokus på individets mangler (Tøssebro, 2021, s. 16). Det vil si at de menneskeskapte omgivelsene tas som en riktighet av samfunnet og går da fri fra kritikk. Problemet kan da forstås både som at en elev med ADHD strever med å innordne seg sosial konstruert skolehverdag og at problemet er at elever med hyperaktivitet og impulsivitet kan ha behov for en praktisk skolehverdag og at systemet ikke tilrettelegger for dette (Tøssebro, 2021, s. 16).

2.1.2 ADHD fra sosiokulturell forståelse

På den andre siden har vi den sosiologisk forståelse av diagnosen på en sosial, miljømessig og kulturell setting. Det vil si at individet opplever virkninger av det moderne samfunn (Drueahl & Sporrang, 2020). Tøssebro (2021, s. 20) beskriver at samfunnet er bygd for mennesker med full funksjonsevne av mennesker med full funksjonsevne. Det vil si at i et skolesystem hvor skolen er bygd for elever med full funksjonsevne kan det være vanskelig å fungere for elever med ADHD. Dette kan føre til at elever med ADHD blir unødvendig isolert og ekskludert fra skolehverdagen på grunn av funksjonshemming som har blitt skapt i skolen (Tøssebro, 2021, s. 20). Ved denne forståelsen foretrekkes det hjelp og støtte i form av veiledning fremfor medisiner (Drueahl & Sporrang, 2020). Dette kan vi forstå til at skolen opplever at ved tilrettelegging og støtte at eleven får benyttet og vist sine ferdigheter og at det ikke er behov for medisiner for at eleven skal få utbytte på skolen. Denne forståelsen blir kritisert for at elevens funksjonsnedsettelse ikke blir tatt med i forståelsen av elevens vansker. Selv med tilrettelagt skolehverdag vil elevene fortsatt kunne streve med konsentrasjonsvansker. Det handler dermed om å gjøre skolehverdagen mindre funksjonshemmende (Tøssebro, 2020, s. 22).

På den andre siden av sosiologisk forståelse er at hva som oppleves som avvikende oppførsel er ikke «gitt». Det er heller konstruert innenfor en bestemt sosial kontekst. Formålet er en sosial kontroll hvor det blir definert hvordan bestemte mennesker burde oppføre seg og hva

som er akseptabel eller ønskelig oppførsel (Conrad & Barker, 2010, s. 68). Innenfor sosiologisk forståelse kritiseres ekspertenes kunnskap som ikke er objektiv om hva som er normalitet eller anormal hos mennesket som en moderne makt i dagens samfunn. Med andre ord kan vi benytte ordtakene «kunnskap er makt» (Conrad & Barker, 2010, s. 69). Videre trekker den sosialistiske forståelsen frem at kulturell betydning har innvirkning på oppfattelsen av sykdommen/lidelsen. Noen sykdommer er stigmatisert, andre er det ikke, noen er bestridt, mens andre er det ikke. Noen anses som funksjonshemninger, mens andre gjør det ikke. Det som er felles er at de eksisterer for den sosiale årsaken og nødvendigvis ikke for den biologiske årsaken. Diagnosen kan være med å forme individets identitet og deres atferd (Conrad & Barker, 2010, s. 71). Negativ metaforisk betydning som «ADHD skyldes bare dårlig oppdragelse» påvirker individets støtte fra andre og rammer individet betydelig. Stigma kan begrense tilgang til oppfølging og påvirke identitet og relasjoner som igjen kan påvirke skoledagen til elevene (Conrad & Barker, 2010, s. 69).

Den sosiale modellen for funksjonshemming skiller egenskaper fra funksjonshemming som vil si den sosiale opplevelsen av funksjonsnedsettelsen. Selve betydningen av å være funksjonshemmet vil variere i forhold til tid og sted. Med andre ord kan vi si at individet har en nedsettelse mens samfunnet skaper funksjonshemmingen (Conrad & Barker, 2010, s. 70). Individets funksjonsnedsettelse trenger ikke å være invalidiserende om samfunnet tilrettelegger (Conrad & Barker, 2010, s. 71). Druedahl & Sporrang (2020) trekker frem den franske filosofen Michel Foucault. Han fokuserte på makt og individ. Han tegner et verdensbilde hvor individer er gjennom vår kultur gjort om til subjekter. Makt påvirker hvordan subjektet kan reagere, oppføre seg og handle på. Makta for andre mennesker er å kontrollere andres mulighetsfelt. Subjektet har mulighet til å velge mellom ulike måter å reagere på. Slik Thompson et al. (2003, s. 94) beskriver, at barn med ADHD oftere blir utsatt for disiplinære tiltak og kommentarer. Deres reaksjoner og handlinger passer ikke inn i skolesystemet hvor de må fullføre arbeidet og være stille.

Druedahl & Sporrang (2020) beskriver at i det moderne samfunnet er sykdom et avvik og medisin er middelet for sosial kontroll. Videre trekker han frem hvordan samfunnet kategoriserer, gjennom kategorisering eller diagnostisering blir individet fremmedgjort fra andre (Druedahl & Sporrang, 2020). Ved den sosiokulturelle forståelsen er bekymringen for at medikalisering gjør at den sosiale konteksten av et komplekst problem bagatelliseres. Det

vil si at ved barns vansker med oppmerksomhet og atferd blir definert som ADHD. Rådene vinkles i økende grad til medisiner og spesialtilbud som en medikalisert konstruksjon på hvordan et barn bør oppføre seg og som resulterer i retningslinjer som tillater sosial kontroll (Conrad & Barker, 2010, s. 75). I skolen kan dette bety at skolen ikke tar ansvar for nødvendig tilrettelegging for det kan vurderes at vansken ligger hos eleven og at medisiner må bedre vansken. Det blir individets problemer og den underliggende årsaken til komplekse sosiale problemer blir ikke tatt på alvor. Dette kan være seg som økende klassestørrelse eller mindre praktiske fag i grunnskolen som kan bidra til å øke vanskene hos elever med ADHD (Conrad & Barker, 2010, s. 75).

2.2 Overganger

Hva er overganger

Overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning har samme behov for trygghet som andre barn (Strand, 2022, s. 44). Det er ulik betydning av begrepet overgang, det kan både bety forandring, overganger mellom steder og et stadium i en utvikling. Med andre ord finnes det ikke en entydig definisjon på betydningen av overganger i skolen. Elevene får nye lærere, nye bygg, nye elever, bytter læreplan og fagstoff, samt at de kan oppleve bytte av systemer (Strand, 2022, s. 28). Det er mange bytter samtidig, samt at elevene tar avskjed med det gamle kjente. Strand (2022, s. 28) påpeker videre at elevene går fra å være barn til å bli ungdommer, med andre ord opplever elevene både faglig, sosial, fysisk, emosjonell og kulturell overgang simultant.

Alle elever har rett til et trygt skolemiljø tilpasset elevenes behov, det er skolen som skal tilpasse seg eleven og ikke omvendt. I et sosiokulturelt perspektiv skal skolen tilpasse seg elevmangfoldet ved å ha varierte arbeidsformer og ulike pedagogiske metoder, gjennom bruk av læremidler, organisering og arbeid med læringsmiljø (Strand, 2022, s.44). Det vil si at dette vil være viktig elementer for skolen å ha med seg i arbeidet i møte med elev med ADHD som følger ordinær undervisning, men som er i behov av tilrettelegging.

Overganger i ungdomsalder

Ifølge Strand (2022, s. 33) vil lengden på overgangen til ungdomsskolen være individuelt. Det lar seg ikke gjøre å gi en allmenngyldig definisjon på lengden på overgangen til ungdomsskolen. Det kan ta uker og år, mens noen kanskje aldri opplever å finne sin plass, dette er ulikt fra individ til individ som blant annet er avhengig av hvilke støtte elevene opplever å få i løpet av prosessen (Strand, 2022, s. 33). På den andre siden kan det heller ikke defineres når overgangen starter. Overgangen til ungdomsskolen er ikke en statisk engangshendelse som er avgrenset til siste delen av barneskolen og starten på ungdomsskolen (Strand, 2022, s. 33).

Overganger til ungdomsskolen

Overgangen til ungdomsskolen innebærer både fysiske, psykiske, faglige og kulturelle endringer for elevene. Dette skjer samtidig som elevene selv går igjennom egen biologisk overgang fra å være barn til voksen. Puberteten i seg selv representerer emosjonelle, fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringer for eleven. Det vil si at overgangen til ungdomsskolen blir enda mer kompleks (Strand, 2022, s. 29). Strand (2022, s. 27) beskriver at i et sosiokulturelt perspektiv omhandler ikke overgangen bare endring i de fysiske omgivelsene. Det vil inkludere deltakere som samhandler og et system som representerer et språk og system som brukes i de omgivelsene. Hver institusjon kan ha sin egen kultur, verdier og forståelse av verden. Som igjen vil påvirke hvordan elevene lærer og samhandler. I et sosiokulturelt perspektiv forstås overgangen som at elevene går fra en sosiokulturell kontekst til en annen (Strand, 2022, s. 27).

Overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD

Det er ikke grunnlag for å anbefale at ungdomsskolen møter elevene med blanke ark, dette vil også gjelde elever med ADHD som ikke har vedtak med spesialtilpasset opplæring. Anbefalingen er at relevant og tilstrekkelig informasjon om alle elever overføres i god tid til ungdomsskolen slik at skolen kan forberede seg og kunne ta seg av elevenes rett til opplæring (Strand, 2022, s. 63). Ifølge Strand (2022, s. 121) kan elever i gråsonen, som også gjelder elever med ADHD som følger ordinær undervisning møte på større utfordringer. Elevene kan ha høyere risiko for at overgangen fører til stagnasjon eller negativ sosial, faglig og atferdsmessig utvikling. Elevene har behov for særskilt oppmerksomhet i overgangen med å

tilpasse seg den nye skolen. I et individperspektiv vil skolen se på eleven med funksjonshemming, i dette tilfellet ADHD, som vanske og at individet må fikses (Skarstad, 2022, s. 48). Når elevene opplever å få riktig og god støtte i overgangen vil ikke overgangen være vanskeligere for de enn det er for andre elever (Strand, 2022, s. 121).

Skolens tilrettelegging

Overgangen kan være utfordrende, men på den andre siden kan den være en positiv ressurs for elevenes faglige, emosjonelle, sosiale og identitetsmessige utvikling. For at det skal oppleves positivt trengs det å legges til rette for at eleven opplever sammenheng (Strand, 2022, s. 39). Strand, (2022, s. 236) trekker inn Vygotsky sin utviklingsteori inn i forståelse av overgangen til ungdomsskolen. Videre beskriver hun hans forståelse opp mot overgangen til ungdomsskolen. Elevens forståelse og læring for de nye omgivelsene eleven står i på skolen oppstår først ved samhandling som skjer mellom eleven og dem hen er i kontakt med og som hen omgås med der, før en kan si at det er internalisert som en del av eleven selv (Strand, 2022, s. 26). Videre trekker Strand (2022, s. 26) inn teori fra Vygotsky som tar frem for at det skal være effektiv læring i overgangen krever det to utviklingsnivå. På det andre nivået er det hva eleven kan gjøre hvis eleven får støtte og samhandlingsmulighet med en som er mer kompetent. Distansen mellom de to nivåene kaller Vygotsky for elevens nærmeste utviklingszone og at læring på skolen må støttes innen denne sonen (Strand, 2022, s. 37). Det er behov for støtte innen elevens nærmeste utviklingszone og at eleven over tid kan aktivt gå i samhandling og dialog med omgivelsene sine (Strand, 2022, s. 39). Ved opplevd støtte i overgangen til ungdomsskolen vil eleven være i stand til å gradvis vende seg til de nye omgivelsene, og til den nye rollen som ungdomsskoleelev. Ifølge Strand (2022, s. 37) kan skolen på den måten bidra til utvikling i overgangen til ungdomsskolen. Skolen har et viktig oppdrag med å tilrettelegge for elevene i overgangen og bidra til en inkluderende overføring (Strand, 2022, s. 37).

2.3 Inkludering i skolen

Haug (2014, s. 9) beskriver at skole som er bygget på de inkluderende prinsippene skal ta hensyn til alle barn. Skolens virksomhet skal tilpasses alle elever og deres behov, det gjelder uavhengig av elevens kategorisering, diagnoser eller bakgrunn. Det er skolen som skal

tilpasse seg elevmangfoldet, ikke omvendt (Haug, 2014, s. 9). Begrepet inkludering forstås på ulike måter, noe jeg vil presentere ytterligere.

2.3.1 Hvordan forstå inkludering

Ifølge Haug (2014, s. 14) finnes det ikke en universell akseptert definisjon av inkludering. Det kan være én viktig forklaring på at inkludering varierer så mye i praksis. Det er store ulikheter på forståelsen av inkludering. Det er et begrep som har blitt brukt mye i barnehage og skole de senere årene (Haug, 2014, s. 22). Nes (2013, s. 42) trekker frem at inkludering betyr både deltakelse og læring. Det angår hele opplæringssystemet på ulikt nivå og det er ikke bare begrenset til å gjelde hvordan den enkelte elev blir integrert. Det handler også om at de ansatte har en pedagogisk bevissthet og handling for å skape inkludering i klassen eller gruppen. Systemet må endres for å legge til rette for integrering og tilrettelegge for variasjonene blant barn og unge (Nes, 2013, s. 41). Ifølge Haug (2014, s. 6) er inkludering et selvsagt begrep som diskuteres i skolen og bakgrunnen for begrepet er «*ønsket om at skolen skal være for alle*».

Haug (2014, s. 6) hevder at det er ulike oppfatninger om hva som er ment «for alle». Haug (2014, s. 6) beskriver videre at som regel ved utsagn som «alle» er noen utelukket, selv om dette ikke blir sagt. Skolen har gjennom tidene vært best for normaleleven, og ved utsagn som «alle barn» betyr det for barn som ikke avviker for mye fra normalen. Haug (2014) har beskrevet analyse av en norsk grunnskole slik:

«Tolkninga er at vi har en skole som er lite åpen ovenfor variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik, fargerikdom, det som er annerledes og ukjent. Skolen synes å være sterkest og best for de som passer inn i det mønsteret som skolen har skapt gjennom årene. Skolen har konstruert en standard for hva som skal til for at en kan få utbytte av å være der. De som ikke kan møte han som han er, får vansker. Mange av de igjen kommer til kort faglig. Ved å legge forholdene bedre til rette for de elevene som nå virker å være minst inkludert i skolen, vil en også heve det totale resultatet til skolen» (Haug, 2004b, s. 58, Haug, 2014, s. 7).

2.3.2 Hvem inkludering gjelder for

Det store målet er at absolutt alle skal gå i vanlig klasse som alle andre elever. Som en del av normaliseringen skal alle ha en oppvekst som alle andre (Haug, 2014, s. 7). Videre hevder han at det er et svært ambisiøst mål, sett opp mot hvordan skolene fungerer og er organisert i dag. Av den grunn formuleres gjerne ambisjonene som en utviklingsprosess. Inkludering er en helhetsprosess. Det er ikke begrenset til hvordan den enkelte eleven skal bli inkludert, men det gjelder for hele opplæringsystemet på ulike nivåer. For å kunne møte de ulike behovene må systemet endres for å kunne legge bedre til rette for variasjon for barn og unge (Nes, 2013, s. 41).

De inkluderende prinsippene vil si at skolen tar hensyn til alle barn. Det handler om å endre forståelsen for hvem som skaper elevenes lærevansker. Tradisjonelt har elevenes vansker i skolen blitt beskrevet som mangler det enkelte individet er bærer av. Dette er gjerne kategorisering som atferdsvansker, hørselsvansker, emosjonelle vansker, generelle lærevansker med mer. (Haug, 2014, s. 9). På den måten blir diagnostisering, kartlegging og kompensatorisk undervisning det sentrale, hvor «vanskegruppen» får et spesialisert tilbud. Dette kan bety for elever med ADHD at skolen ikke tar ansvar for tilpasninger og vurderer at vansken ligger hos eleven som må bedres med medisiner (Conrad & Barker, 2010, s. 75).

Et annet alternativ er den sosiokulturelle forståelsen, hvor samspillet mellom eleven og undervisningen, som kan være en forklaring på manglende læring hos eleven. Det vil si at undervisningen må tilpasses til elevens forutsetninger, slik det er med alle elever (Haug, 2014, s. 9). Det vil også si at skolen tilpasser undervisningen for eleven uavhengig av elevens funksjonsnedsettelse. Samt at en elev med ADHD får tilpasninger i klasserommet slik at eleven kan være en del av fellesskapet i klasserommet.

2.3.2 Ulike konstruksjoner for inkludering

Ifølge Haug (2014, s. 12) er inkludering et komplekst begrep med ulik betydning på ulike områder og på ulike nivå. For at elevene skal kunne utvikle seg på sitt nivå skal det jobbes for inkluderende skole. Dette igjen kan realiseres på mange ulike måter. Haug (2014, s. 12) har dekonstruert begrepet og kommet frem til fire ulike forståelselementer på inkludering. Dette

kan være med å gjøre at en ser sammenhenger og helheten på en enklere måte. Denne tabellen til Haug (Haug, 2014 s. 12) viser dekonstruksjon av begrepet inkludering:

	Felleskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, Ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

(Haug, 2014, s. 12)

Stat, kommune og skolen skilles vertikalt mellom de ulike nivåene i forvaltningen. Statlig styringssignaler er det høyeste nivået. Dette kan vi se i de ulike styringsdokumentene som læreplanverket. Det er forventet at iverksettingskjeden følger dette lojalt. Det gjelder fra statlig, kommunalt og helt ned til den enkelte klasse og enkelte lærer (Haug, 2014, s. 13).

Gjennom min oppgave vil jeg konsentrere meg om de fire horisontale forståelselementene som foregår på skolenivå, det nederste nivået. Nærmere bestemt hvilke erfaringer skolen har med tilrettelegging i overgangen fra barne- til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning. Haug (2022, s. 264) beskriver videre at det kan være vanskelig å oppfylle alle de fire elementene, og for enkelte elever er det kanskje ikke mulig. De fire elementene støtter nødvendigvis ikke hverandre, enkelte elever får best læringsutbytte av å få jobbe alene med en lærer. Med andre ord vil det si at det krever en prioritering, det kan være behov for å redusere forventningene til hva en kan få til på de tre andre områdene. Med tiden kan det være et mål å gradvis utvide, hvor eleven får utviklet de andre elementene i det inkluderende læringsmiljøet. Ettersom en analyse, som inkluderer alle de vertikale forståelselementene (stat, kommune og skole), vil være svært omfattende, konsentrerer jeg meg om i denne oppgaven om de fire horisontale forståelselementene som foregår på det nederste vertikale nivået, altså på skolen, den praktiske handlingen.

Inkluderende skolemiljø er hele tiden i bevegelse. Å skulle balansere de fire elementene kan med andre ord være en svært krevende oppgave. Variasjonen mellom ulike elevers behov vil variere stort, selv innenfor samme fellesskap (Haug, 2022, s. 264). For å kunne løse denne

utfordringen kreves det profesjonalitet, det kreves høy kompetanse og forutsetninger for det mest sentrale arbeidet i profesjonsutøvinga, nemlig at læreren må handle etter skjønn (Molander et al., 2012, s. 221).

I kapittel 1.3, «Den politiske bakgrunnen», kommer jeg også inn på det øverste nivået i modellen. Det er koblet tett sammen med det politiske grunnlaget i min masteroppgave ettersom skolen må følge styringsdokumenter. Gjennom prosjektet vil jeg søke å belyse lærernes perspektiv og vurderinger av inkluderende overgang i praksis eller om det er et skille mellom praksis og forskning. Det nederste nivået (skole) og politiske føringer på øverste nivå som legger rammen for overganger og inkludering. Eksempelvis kan det være læreplanverket (2020).

Haug (2014, s 12) konkretiserer inkludering som fire forskjellige utfordringer

Å sikre fellesskap. Hver elev skal være medlem av en gruppe eller en klasse. Elevene skal få ta del i det sosiale livet, sammen med alle andre, de skal få ta del i fellesskapet. Det er flere eksempler på segregasjon fra fellesskapet og det på ulike måter. Elevene blir satt utenfor fellesskapet deler av tiden de er på skolen. I et inkluderende perspektiv er det ikke ønskelig (Haug, 2014, s. 30-31).

Å sikre deltakelse. Elevene skal ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Det forutsetter at en er i stand til å gi bidrag til det beste for fellesskapet, videre at en får lov til og er i stand til å nyte av det samme fellesskapet (Haug, 2014, s. 31). Det må skje ut fra den enkeltes elev forutsetninger. Tilpasset opplæring blir dermed et viktig virkemiddel for inkludering for eleven. Alternativet for eleven er å være tilskuer. Deltakelse gir ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring. Det krever stor kvalitet på opplæringen som blir gitt (Haug, 2014, s. 31).

Å sikre medvirkning. Alle skal bli hørt. Alle elever og foresatte skal få mulighet til å bli orientert, få si sin mening og påvirke det som gjelder deres interesse i opplæringen. I stor grad gjelder dette også i relasjonen mellom lærer og elev. Medvirkning er en viktig del av opplæringen til demokrati og for en inkluderende skole for den enkelte (Haug, 2014, s. 34).

Dilemmaet knyttet til medvirkning blir i hvor stor grad den enkelte eleven og foreldrene skal forvente at deres perspektiv og meninger skal tas hensyn til, fremfor alle de andre.

Medbestemmelse handler om at synspunktene må komme frem og bli vurdert og ikke om at alle skal få det som *de* vil. Utfordringen blir dermed å balansere hensynet til den enkelte med hensynet til fellesskapet (Haug, 2014, s. 34).

Å sikre utbytte. Alle elever skal ha rett til en sosial og faglig opplæring som er til gagn for dem. Utbytte handler om resultater, å være deltager og få mulighet til medbestemmelse og det man får ut av å være i fellesskapet (Haug, 2014, s. 13). Viktige områder for læring og utvikling er mestring, skaperglede, tillit, engasjement, utforskertrang, respekt og å møte utfordringer som fremmer lærelyst og danning (Haug, 2014, s. 35). Skolen skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø og det forutsetter tilpasset opplæring (Haug, 2022, s. 27).

2.4 Tilpasset opplæring

Ifølge Haug (2022, s. 12) er tilpasset opplæring både et prinsipp og et begrep som omhandler hvordan en møter det store mangfoldet av elever i skolen. Lærere skal møte og mestre de store ulikhetene mellom elevene som finnes i et klasserom. Dette er en stor og utfordrende oppgave for lærere, skolen skal møte utfordringen med tilpasset opplæring. Opplæringen skal passe de ulike elevene slik at de får faglig og sosialt utbytte. Det er forventet at skolen tilrettelegger for at alle elever skal få best mulig utbytte av ordinær undervisning (Haug, 2022, s. 12). Læreren må ha kjennskap til hver enkelt elevs forutsetning og utviklingen til den enkelte eleven.

Undervisningen må ta hensyn til elevens læringspotensiale. Grunnlaget videre må bygges på kunnskapen, innsikt, interesse og motivasjon eleven selv besitter på. Dette er ikke statiske forhold, men noe som er i endring og av den grunn krever at læreren hele tiden følger med på elevens utvikling. Kontakt med foreldrene er et annet område som kan gi verdifull informasjon om elevens arbeid og læring (Haug, 2014, s. 37). Thompson et al., (2003, s. 94) trekker frem at det er spesielt viktig å bistå elever med ADHD med ulike tiltak for å redusere ADHD-symptomer som konsentrasjonsvansker, økt urolighet og vansker med å organisere seg.

Idealet er at undervisningen skal være inkluderende. Innenfor den rammen skal alle få tilpasset opplæring og alle elever skal være samlet (Haug, 2014, s. 9). Standal (2015, s. 16) poengterer at skolen og undervisningen må tilpasses og endres til elevenes behov. Integrering i form av at alle elevene er fysisk til stede i samme rom er ikke nok. Elevene skal få mulighet til å være del av fellesskapet, bli hørt og å lære. Videre er det viktig at elevene opplever å være aktive deltakere i fellesskapet, med andre ord når eleven deltar bidrar den også til fellesskapet (Standal, 2015, s. 16). Ettersom inkludering handler om alle elever og hvordan tilpasset opplæring står sentralt i den norske skolen (Nes, 2013, s. 41), er temaet aktuelt for mitt prosjekt som omhandler elever med ADHD som følger ordinær undervisning og kan være i behov av tilpasset opplæring.

Inkluderende og tilpasset opplæring er avhengig av at lærere på alle nivåer er forpliktet til den underliggende filosofien og ikke minst er villig til å ta det i bruk. Verdier som respekt for forskjeller og forpliktelser til å tilby alle elever tilgang til utdanning blir viktig å fremme (Mitchell, 2015, s. 9). Grunntanken ved inkluderende opplæring er at elever med spesielle behov inkluderes i nærskolene i ordinære klasser. Dette innebærer at skolene må gjøre tilpasninger med ulike komponenter for å kunne imøtekomme alle barn i skolen, det krever ulike tanker på engang (Mitchell, 2015, s. 11). Haug (2014, s. 30) trekker frem at den største utfordringen for en inkluderende skole er at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok. Behovet for spesielle tiltak sier lite om opplæringskvaliteten er god. Tilpasset opplæring er et begrep og ikke en definert metode. Det handler om å utvikle undervisningen til at den enkelte elev blir tatt hensyn til, hvor fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte er sentralt (Haug, 2014, s. 27).

Inkludering i samfunnet er en måte å sørge for å styrke selvbestemmelse. Det kan være å ha gode venner, noen vi stoler på og noen vi kan støtte oss på og rådføre oss med. Å være inkludert i et samfunn; eller i denne settingen på en skole, hvor eleven kan motta informasjon som de forstår og kan ta utdanning som styrker deres individuelle ferdigheter, er med på å forme personligheten og gjøre eleven i bedre stand til å ta gode valg i livet (Skarstad, 2019, s. 51).

Ulike forståelser av tilpasset opplæring

Det er både en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale handler om tiltak som er rettet mot den enkelte eleven eller små grupper. Dette for å tilrettelegge arbeidsformer og læringsinnhold for hver enkelt elev eller gruppe (Haug, 2022, s. 22). Noe som også vil gjelde for elever med ADHD. I en individuell forståelse vil samfunnet eller skolen oppmuntre til å «korrigere» eleven til «god» individuell atferd og understreke elevens ansvar for å vise «riktig» atferd. Gjennom disiplin, som også kan beskrives som ulike maktstrategier, kan skolen forbedre ønsket atferd og underkaste individets vanlige oppførsel (Druedahl & Sporrøng, 2020). Skolen kan jobbe etter å «normalisere» eleven i den forstand at den unormale oppførselen, som hyperaktivitet, må korrigeres etter normale prinsipper skolen og samfunnet har bestemt. Eleven er vansken og elevens normale skal endres til det normale på befolkningsnivå (Druedahl & Sporrøng, 2020). I et individperspektiv vurderes det til at feilen ligger hos den funksjonshemmede (Skarstad, 2019, s. 48).

Den vide forståelsen handler om å tilrettelegge opplæringen for en klasse eller gruppe som fungerer for alle i fellesskapet (Haug, 2022, s. 22). I et sosiokulturelt perspektiv legges funksjonshemninger, som i mitt prosjekt omhandler ADHD, til en diskriminerende samfunnsstruktur (Skarstad, 2019, s. 48). Utfordringen er hvordan det best kan skapes en opplæring som gir den enkelte elev optimal læring og utvikling (Haug, 2022, s. 27). Det har lite for seg å si at alle elever er velkomne til å delta i undervisningen, dersom det ikke er tilrettelagt for eleven. For å sikre like muligheter og reel oppnåelse av rettigheter er det viktig å sørge for tilgjengelighet. Det menneskelige mangfoldet skal respekteres og elevene verdsettes for den de er (Haug, 2022, s. 21). Det handler om at barrierer elevene møter på i skolehverdagen trengs å begrenses slik at variasjonen i elevmangfoldet og for elever med ADHD blir ivaretatt og tilpasset for slik at de ikke møter på funksjonshemninger (Tøssebro, 2021, s. 20).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg teori om ulik forståelse av ADHD. Dette innbefatter både individ og sosiokulturell forståelse og hvordan dette påvirker måten vansker hos elever med ADHD blir forstått. Videre har jeg beskrevet om overgangen til ungdomsskolen og hvordan denne overgangen påvirker elevene i en periode de gjennomgår store kroppslige og

emosjonelle endringer i livet. Inkludering i skolen har fått stor plass i dette kapittelet da dette er utgangspunktet for min teoretiske forankring i selve prosjektet. Jeg har tatt for meg Haug (2014) sin dekonstruering av begrepet inkludering og beskrevet hva Haug (2014) trekker frem som viktige momenter for inkludering i skolen. Til slutt har jeg tatt for meg tilpasset opplæring hvor jeg trekker frem prinsippene med tilpasset opplæring og hvordan lærer skal møte og mestre ulikhetene mellom elevene som finnes i klasserommet. Videre i oppgaven vil jeg se nærmere på metoden jeg har benyttet meg av i dette prosjektet.

3 Vitenskapsteori og metode

Under vitenskapsteori vil jeg presentere og gi en begrunnelse for valg av vitenskapsteoretisk perspektiv til denne masteroppgaven. For å få en nærmere forståelse av ulike sosiale fenomener vil jeg benytte meg av kvalitativ metode som jeg kommer tilbake til i 3.1. På den måten kan jeg gå mer i dybden for å få nærmere innblikk av ulike fenomener. Det er viktig at jeg er bevisst over de utfordringer metoden kan medføre, da det vil være fortolkninger av informasjonen som fremkommer (Thagaard, 2009, s. 11). Ved fenomenologisk perspektiv 3.2.1 vil jeg belyse om fenomenverden. Videre vil jeg belyse intervju som metode 3.3 hvor jeg vil beskrive om rekruttering, utvalg og hvordan gjennomføringen av intervjuet foregikk. Før jeg går videre inn på presentasjon av data, transkribering og koding 3.4. For å styrke den kvalitative forskningen vil jeg se på forskningskvalitet 3.5 før jeg vil diskutere de etiske overveielserne 3.6 og helt til slutt oppsummerer under 3.7.

3.1 Valg av metode

Ved vitenskapelig metode går man systematisk til verks for å finne svar på noen av de mange spørsmålene mennesket undrer seg over. Ved systematisk jobbing benyttes metode for å prøve ut svarene som kommer frem under forskningen. Med andre ord blir valg av metode fremgangsmåten en velger i arbeidet med å innhente og etterprøve kunnskap om virkeligheten. Hvordan henger ting sammen og stemmer de antagelsene man har med erfaringene man opparbeider seg (Thomassen, 2007, s. 63). Ut ifra spørsmålene som stilles, og hvilke virkelighetsområder som skal undersøke vil metodologien være ulike (Thomassen, 2007, s. 63).

Gjennom min masteroppgave har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Kvalitativ metode er blitt godt etablert innenfor samfunnsvitenskapen. Metoden omhandler naturalistisk tilnærming til verden. Valget for tema omhandler min interesse og søken etter forståelse og kunnskap for å forstå betydning om ulike fenomener i verden (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 9). Innenfor kvalitativ forskning ser vi mer av mangfold og variasjonsbredde og en viktig målsetting innenfor kvalitative forskning er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Tradisjonelt innebærer kvalitative studier nær kontakt mellom forsker og deltakere, som

intervjusituasjoner eller observasjon (Thagaard, 2009, s. 11). Det kan også inneholde tolkninger av fotografier, opptak og samtaler. Kvalitativ studie praktiseres for å gjøre verden synlig og gjøre verden til serie av representasjoner. Metoden innebærer tolkninger i søken etter forståelse av sammenhenger i verden (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 9). Ved nær kontakt er det viktig å reflektere og vurdere de etiske og metodiske utfordringene slik forskning medfører (Thagaard, 2009, s. 11).

3.2 Forskningsdesign

Som forskningsdesign har jeg valgt kvalitativ tilnærming til min masteroppgave. Tidsaspektet og min problemstilling avgjorde at mitt valg falt på dette designet. Det er mange valg og overveielser som må gjøres for å velge et mest hensiktsmessig forskningsdesign. Hva og hvem som skal undersøkes, samt hvordan undersøkelsen gjennomføres må tas stilling til tidlig i fasen. Forskningsdesign er «alt» som knytter seg til undersøkelsen (Johannessen et al., 2011, s. 73). Som kvalitativt design vil jeg gjennom fenomenologisk tilnærming utforske og beskrive mennesker og deres forståelse og erfaringer av et fenomen (Johannessen et al., 2011, s. 82).

3.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologiens fremste ansikt innenfor sosiologien har vært Edmund Husserl. Betydningen av fenomenologien betyr læren om tolkning (Kvarv, 2021, s. 96). Fenomenologien representerer ikke ensrettet vitenskapelig retning, men kan defineres gjennom dets metoder, studieobjekter eller resultater. Det studeres førstepersons erfaringer, ved fenomenologien studerer en bevissthetsstrukturer (Kvarv, 2021, s. 96). Gjennom fenomenologisk forståelse er den virkelige verden oppfattelsen mennesker gjør (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 27). Den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Gjennom den subjektive opplevelsen søker en forståelse av den dype mening fra erfaringer til enkeltpersoner. Senteret i forskningen blir fenomenverden slik deltakeren opplever den selv, den ytre verden kommer mer i bakgrunnen (Thagaard, 2009, s. 38). Videre kan filosofien beskrives som læren om «det som viser seg», som vil si tingene slik de «viser seg» eller «fremstår» for oss. Menneskes forståelse og erfaring med et fenomen blir en del av utforskningen. Johannessen et al. (2011, s. 82) beskriver at gjennom mening vil en som forsker bestrebe på å forstå meningen med fenomenets handling eller ytring, sett gjennom deltakerens øyne eller i mitt prosjekt fra lærerens øyne.

Thagaard (2009, s. 39) trekker frem at en må være åpen for erfaringer til deltakerne, da fenomenologien bygger videre på antakelser om at verden er slik folk oppfatter den. Det er viktig å prøve å forstå lærerens perspektiv og erfaringer, samt beskrive deres opplevelse av omverden. På den måten kan deres kunnskap og erfaringer bli mer synlig og eksplisitt (Thagaard, 2009, s. 39).

Ved å tilnærme meg deltakernes erfaringer har jeg fått mulighet til å sette meg inn i lærernes erfaringer og fått et innblikk i deres opplevelser av overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD. Gjennom intervju av åtte deltakere prøver jeg å forstå deres erfaringer og opplevelser med tilpasning og inkludering for elever i overgangen til ungdomsskolen. Tilnærmingen til fenomenet og målet med studien er å få økt innsikt og forståelse i avdelingsledere og lærernes erfaringer med elever med ADHD og deres overgang fra barne- til ungdomsskole. Når vi tolker betydningen av noe andre har sagt eller handling de har gjort, må ytringen eller handlingen ses i lys av sammenhengen den forekommer innenfor. Forståelsen av meningen kan ikke forstås utenfor der meningen skapes. Begreper kan ha ulike betydning ut ifra konteksten det kommer opp i (Johannessen et al., 2011, s. 83). Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 82) forstår deltakerne fenomenet, i denne sammenheng inkludering ulikt. Deltakerne beskriver ut ifra egen erfaring, bakgrunn og forståelse.

Ifølge Johannessen et al. (2011, 83) er målet å få økt innsikt og forståelse av andres livsverden. Ved å forstå mennesket kan vi forstå verdenen da det er mennesket som konstituerer virkeligheten og ikke omvendt. Gjennom mine forberedelser av prosjektet har jeg kunnskap og erfaringer som jeg bygger prosjektet videre på. Problemstillingen er formulert slik at jeg kan forsøke å forstå meningen med det fenomenet og gjennom mine deltakere få en beskrivelse av deres erfaringer (Johannessen et al. (2011, s. 83). Videre beskriver Johannessen et al (2011, s. 83) at alle mennesker har et fortolkningsmønster og jeg vil gjennom prosjektet forsøke å ta på meg forståelsesbrillene til mine deltakere og studere deres fenomen som avdelingsledere og lærere. Johannessen et al. (2011, 83) beskriver at det finnes ingen rene opplevelser, fortolkning er alltid koblet til, og det er fortolkningen deltakerne selv gjør jeg er interessert i.

Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 83) er det viktig at jeg er bevisst og forsøker å forstå min egen forforståelse da vi mennesker overfører forutsetningene våre til fenomenet og tror at

fenomenet er slik vi ser det. Jeg må forsøke å se mitt eget fortolkningsmønster. Jeg selv har min forforståelse av ADHD, inkludering og overgang, og en forutsetning for at jeg skal jeg forstå deltakerne er at jeg forstår mitt eget fortolkningsmønster (Johannessen et al., 2011, s. 83).

3.3 Intervju som metode

Johannessen et al. (2011, s. 135) beskriver at kvalitativt intervju er en samtale med struktur og et formål. Det er rollefordeling mellom intervjuer og deltakerne i intervjuet som skaper struktur. Intervjuer stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen som gjør at partene i intervjuet ikke er likestilte i situasjonen (Johannessen, 2011, s. 135). Thaaard (2009, s. 87) trekker frem at formålet med intervju er å få informasjon som er fylldig og omfattende om andre menneskers opplevelser av sin egen livssituasjon og hvilke perspektiv og synspunkter menneskene har på temaer som blir brakt frem under intervjusituasjonen.

Hva er intervju som forskningsmetode

Intervjuforskning er en gammel måte å tilegne seg kunnskap på. Selv Sokrates benyttet seg av dialog for å innhente filosofisk kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 27). For å samle inn kvalitative data er intervju den mest brukte måten. Det er en metode som kan brukes nesten overalt ettersom den er fleksibel og gir mulighet til å få dypere og mer detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). Formålet med forskningsintervju er å produsere kunnskap. Gjennom interaksjon konstrueres det kunnskap mellom intervjueren og intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Intervju gir god innsikt i informantenes tanker, erfaringer og følelser (Thagaard, 2009, s. 87).

Fordel med intervju som forskningsmetode

Gjennom kvalitativt forskningsintervju prøver en å forstå deltakerens syn. Det er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets opplevelser (Kvarv, 2021, s. 22). Jeg vil prøve å få frem deltakerens erfaring og opplevelser av overgang fra barneskole til ungdomsskole med bruk av dybdeundersøkelse og nærhet (Kvarv, 2021, s. 22).

Ved forskningsintervju kreves det mer enn anskaffelse av deltakere og lydopptaker. Det er blant annet behov for gode samtaleferdigheter. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på samtale fra dagliglivet hvor det konstrueres kunnskap i samspill mellom den som intervjuer og deltakeren i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Gjennom fortellinger og historier kan vi få innblikk i personens livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Forskningsintervju går dypere enn smalltalk med andre i hverdagen. Samtalen har en viss struktur og hensikt og formålet er gjerne å forstå eller beskrive noe. Hensikten er å frembringe kunnskap og intervjuet preges av at intervjuer spør og lytter. Det er forskeren som bestemmer tema og kontrollerer samtalen, som vil si at forskningsintervju ikke er en samtale mellom to likeverdige deltakere (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 23). Christoffersen & Johannessen (2012, s. 77) beskriver for at en som forsker skal kunne tolke betydningen av de ulike livsverdenene som blir beskrevet, bør jeg etterstrebe å få frem, gjennom intervjuet, beskrivelser av deltakerens hverdagsverden. Gjennom svarene fra deltakerne vil jeg ha empiri som jeg videre kan drøfte opp mot teori (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77).

Ubalanse i maktforhold mellom intervjuer og deltaker

Intervjuene i dette prosjektet ble gjennomført individuelt ettersom jeg ønsket å undersøke lærerens erfaringer og deres kjennskap til elever med ADHD i overgangen fra barne- til ungdomsskolen. Det vil si at jeg gjennomførte et deltakerintervju (Kvarv, 2021, s. 159). Intervju er en typisk samspillsituasjon. Både jeg som intervjuer og mine deltakere påvirker hverandre med kommunikasjonen og svarene. Den som bli intervjuet tilpasser seg forventningene til intervjueren. Hvordan jeg som intervjuer kler meg og hvilket kjønn jeg har påvirker svarene som blir gitt (Kvarv, 2021, s. 159).

Ulike typer intervju

Det finnes flere ulike former for kvalitativt intervju; strukturert, ustrukturert intervju og semistrukturert som jeg vil komme nærmere inn på under 3.3.1 (Johannssen et al., 2011, s. 137).

Strukturert intervju, den ene ytterligheten, hvor det er et fast oppsett der spørsmålene og rekkefølgen de blir stilt i er fastlagt i forkant av intervjuet. Forskeren kan ikke tilpasse intervjuet til den enkelte deltaker. I min undersøkelse har jeg vurdert at standardiserte

spørsmål ikke er mest hensiktsmessig da jeg ønsker mer fleksibilitet og at deltakerne får mulighet til å utdype svarene sine (Johannessen et al., 2011, s. 138).

Ustrukturert intervju finnes på den andre ytterkanten. Spørsmålene og rekkefølgen spørsmålene stilles i er ikke tilrettelagt på forhånd (Johannessen et al., 2011, s.138). Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 138) kan det være vanskelig å sammenligne informantens svar i etterkant ved et ustrukturert intervju og jeg vurderte at det ikke var hensiktsmessig i mitt prosjekt.

3.3.1 Semistrukturert intervju som metode

Semistrukturert intervju, som jeg i dette prosjektet har brukt, blir også kalt delvis strukturert intervju (Johannessen et al., 2011, s.139). Johannessen et al. (2011, s. 139) beskriver at gjennom semistrukturert intervju stiller intervjuer spørsmål fra bestemt tema, spørsmålene er ikke satt i system. Intervjuguiden er en liste med generelle spørsmål og er ikke et spørreskjema. Semistrukturert intervju kan bidra til å gi balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2011, s. 139). Intervjuguiden (vedlegg 2) ble utgangspunktet for intervjuene mens problemstillingen til dette prosjektet ble styrende for valg av tema i intervjuguiden. Ved å intervjuer deltakende lærere og avdelingsledere kunne jeg få en dypere forståelse av deres erfaringer og tanker rundt overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som får opplæring i ordinær undervisning.

Gjennom utarbeidelsen med intervjuguiden har jeg jobbet etter å finne sentrale deltemaer som inngår i problemstillingen. Ifølge Georg (2022) er intervjuguiden formet med spørsmål som er ment til å oppmuntre deltakeren til å komme med mer utdypende informasjon. Spørsmålene er åpne som gir noe fleksibilitet og mulighet for utdyping og stille oppfølgingsspørsmål (Georg, 2022). Intervjuguiden i mitt prosjekt har en bestemt rekkefølge på temaene, men det har samtidig gitt mulighet til å endre rekkefølge om deltakeren tar opp et nytt tema på banen. Intervjuer kan på den måten bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden og gi en balanse mellom standardisering og fleksibilitet, på den måten kan intervjuet også bli mer som en samtale. Gjennom åpne spørsmål kan deltakeren fortelle fritt, samtidig som spørsmålene ikke skal være for vanskelige og lukket eller enkle og korte (Johannessen et al., 2011, s. 137-139). Gjennom å la deltakeren få åpne spørsmål kan jeg bidra til at deltakerne opplever å få dele fritt sine erfaringer og tanker om tema uten at jeg begrenser dem. Ifølge Johannessen et al.

(2011, s. 137) kan det gi mulighet for å be deltakeren om utdyping og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Det var med på å bidra til å få mer utfyllende informasjon om fenomenet.

Ifølge Johannesen et al., (2011, s. 140) starter intervjuguiden med spørsmål om selve deltakeren, om deres lærererfaring. Første fase handler om å etablere tillit og relasjon. Videre går jeg over til introduksjonsspørsmål hvor jeg stiller deltakeren spørsmål om deres kjennskap til ADHD. Dette for å introdusere deltakeren til tema og for at deltakeren skal kunne rette sin oppmerksomhet og dele egne erfaringer til tema. På den måten har jeg mulighet til å plukke opp eventuelle uforutsette ting som jeg kan gå nærmere inn på (Johannesen et al., 2011, s. 140). Videre beskriver Johannesen et al., (2011, s. 141) at overgangsspørsmål er en forbindelse mellom introduksjonsspørsmålene til nøkkelspørsmålene. Nøkkelspørsmålene er kjernen og som er viktig og skal sørge for at jeg får den informasjonen jeg ønsker ut ifra prosjektets problemstilling og formål. Når intervjuguiden nærmer seg slutten informerer jeg deltakeren om dette og avsluttet med spørsmål om deltakeren har noe de vil tilføre (Johannesen et al., 2011, s. 141).

Lydopptak

Under intervjuene har jeg benyttet meg av lydopptak. Thagaard (2009, s. 102) beskriver at ved lydopptak blir alt som blir sagt bevart og en får mulighet til å fokusere på informanten og deres reaksjoner under hele intervjuet. Under intervjuene valgte jeg å ta lydopptak for å ha all informasjon fra intervjuene. I forkant av intervjuene vurderte jeg å ta notater underveis i samtalen. Dette testet jeg også under prøveintervjuet. Jeg opplevde at ved å ta notater ble jeg ukonsentrert og da jeg ikke noterte opplevde jeg at jeg var mer til stede og kunne gi deltakeren mer oppmerksomhet ved å ikke ta notater. Dermed vurderte jeg at jeg ikke skulle ta notater under intervjuene. Thagaard (2009, s. 109) trekker videre frem at notater underveis kan bidra til å redusere den personlige kontakten noe jeg også opplevde under prøveintervjuet og av den grunn valgte jeg kun å ha lydopptak.

Under intervjuet har jeg benyttet meg av lydopptak gjennom appen «Diktafon», hvor lydopptaket ble sendt direkte til «Nettskjema». På den måten hadde jeg deltakernes utsagn ordrett på lydfil. For å få tilgang til lydfilen krevdes det innlogging. Det er kun jeg og min

veileder som har tilgang til skylagringen på «nettskjema». Intervjuet ble transkribert gjennom «Nettskjema» og det transkriberte intervjuet har jeg i etterkant lyttet til og lest, hvor mangler har blitt fylt inn ut ifra hva som ble sagt i lydopptaker og hva digitalt utfylt skjema ikke fikk med seg. Under 3.4.1 vil jeg komme nærmere inn på prosessen ved transkribering av lydopptakene fra intervjuene.

3.3.3 Valg av deltakere

Ifølge Dalland (2020, s. 81) er innsamlingsfasen sentral i utvalgsproblematikken. Ved bruk av intervju må jeg gjøre meg vurderinger om hvem og hvor mange jeg vil intervju for å se til at data fra intervjuene blir benyttet (Dalland, 2020, s. 81). Da jeg ikke har kapasitet til å studere alle læreres opplevelser av overgangen må jeg gjøre et *utvalg* av en populasjon. Ved et utvalg gjelder det at det er så likt populasjonen som mulig. Poenget er å velge ut en gruppe personer som kan utgjøre en miniatyr av populasjonen (Kvarv, 2021, s. 139). Samtidig har jeg begrenset med tid til prosjektet. Det går ikke over lang tid og det er begrenset hvor mange jeg kan intervju da det er viktig å benytte seg av data man innhenter.

Begrensning etter geografisk valg

Utvalget ble dermed begrenset til geografisk område på Østlandet. Det kan dermed gjenspeile en populasjon av lærere på Østlandet, samtidig som utvalget ekskluderer og ikke gjenspeiler populasjonen av lærere i hele landet (Kvarv, 2021, s. 138). Samtidig kan mine deltakere ikke bli identisk med populasjonen på Østlandet, da utvalget av deltakere er få. Med få deltakere blir det større risiko for avvik fra forhold i populasjonen (Kvarv, 2021, s. 138). Kriterier for å delta i prosjektet som deltaker var at deltakeren måtte ha erfaring med elever som har ADHD i overgangen fra barne- til ungdomsskole. Det var et strategisk utvalg å velge deltakere med kvalifikasjoner som har erfaring med forhold til min problemstilling (Thagaard, 2009, s. 55). I mitt prosjekt gjaldt dette lærere med erfaring fra klasserommet som sender elevene over til ungdomsskolen og lærere fra klasserommet som tar imot elever på ungdomsskolen. Det samme gjaldt avdelingsledere.

Rekruttering

Jeg begynte rekrutteringen med å kontakte ulike barne- og ungdomsskoler. Jeg startet med å kontakte barne- og ungdomsskoler, som søker til samme område, for å innhente data om lærerne sitter på samme erfaring med overgangen og om det er en dialog mellom skolene før og etter overgangen. Jeg sendte e-post med informasjon til 15 ulike rektorer i håp om at rektor kunne bistå med å formidle til ansatte med erfaring innen feltet. I e-posten la jeg ved informasjonsskrivet og kort informasjon om hvem jeg er og formålet med prosjektet. Samt med kontaktinfo slik at aktuelle lærere kunne kontakte meg direkte selv. Det var mange svar som uteble, to av de som svarte ga tilbakemelding om at lærerne ikke hadde kapasitet til et intervju. En rektor svarte, og jeg fikk kontaktinfo til en lærer som var aktuell og som kunne stille opp til intervju. Jeg sendte e-post til aktuell lærer med kort informasjon og med informasjonsskriv som vedlegg og ba læreren om å gå igjennom og gi tilbakemelding på om det fortsatt var aktuelt å stille opp på intervju. Det var fortsatt aktuelt, og vi fikk avtalt tid og sted for intervju.

Utfordringer og justeringer

Med lite respons fra de ulike skolene og få deltakere gjorde at jeg måtte endre tilnæringsmåte for å komme i kontakt med aktuelle lærere. Snøballmetoden ble en måte jeg benyttet meg av videre. Jeg kontaktet noen personer i mitt nettverk som hadde relevant kunnskap og kjennskap til deltakere som kunne passe til problemstillingen og ba de om å ta kontakt og gi informasjon til relevante deltakere (Thagaard, 2009, s. 56). Deltakerne ble orientert om frivillighet og at de kunne trekke seg når som helst. Med tillatelse fikk jeg deres e-postadresse for videre kontakt og for å kunne gi mer informasjon om prosjektet. På den måten kunne de sette seg inn i formålet med prosjektet og tid til å vurdere om de ville delta. Lærerne fikk informasjonsskrivet i forkant av intervjuet og de som ønsket å forberede seg fikk intervjuguiden også. Dette var det kun en lærer som ønsket. Deltakerne ble videre informert om deres rettigheter og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Deltakerne skrev under samtykkeskjema før intervjuet. Relevante deltakere avtalte jeg dermed dato og tidspunkt for intervju. Da det var vanskelig å få deltakere har jeg kun lyktes i å få lærere fra én barneskole og én ungdomsskolen som tilhørte samme krets.

3.3.4 Hvem er det jeg møter

Gjennom det kvalitative intervjuet møter jeg seks lærere og to avdelingsledere både på barne- og ungdomsskole på Østlandet. Alle deltakerne har til felles at de har fulgt elever i overgangen til ungdomsskolen. De har erfaring fra mellom en til over 20 overganger. Deltakerne vil jeg presentere med deres stilling og fiktive navn i dette kapittelet. Under analyse vil jeg presentere deltakerne ytterligere for at det skal bli lettere å huske hvem de ulike deltakerne er når det kommer til å lese deltakernes utsagn under analyse. Til ytterligere hjelp med å skille de ulike deltakerne benytter jeg meg av fargekoder med **blå** for barneskole og **grønn** for ungdomsskolen.

Navn	Stilling
Kine	Avdelingsleder på barneskole
Selma	Barneskolelærer
Robert	Barneskolelærer
Monica	Barneskolelærer
Ingunn	Avdelingsleder på ungdomsskole
Anna	Ungdomsskolelærer
Ingrid	Ungdomsskolelærer
Martin	Ungdomsskolelærer

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Thagaard (2009, s. 99) uttrykker om flere momenter som er viktige før og under intervju som jeg fokuserte på før og under intervjuene. Da intervjuguiden var laget gjennomførte jeg et testintervju. Da jeg hadde funnet deltakere var det tid for intervju. For at deltakerne ikke skulle sette av unødvendig mye tid til intervjuet var jeg fleksibel med tid og sted. Deltakerne fikk selv velge sted for intervjuet. Fire intervjuer foregikk på arbeidsplassen til deltakeren, tre foregikk i andre offentlige bygg. Intervjuene foregikk ansikt til ansikt. Ifølge Thagaard (2009, s. 99) som jeg fokuserte på, nemlig at det er viktig å skape tillit med deltakeren og ta regi av intervjuet for å skape trygghet for at deltakerne vil dele sine erfaringer. Før intervjuet gikk jeg raskt igjennom deres rettigheter og at det ville bli tatt lydopptak som vil bli konfidensielt behandlet og transkribert i «Nettskjema» i etterkant. Deltakerne har på forhånd fått informasjonsskrivet, derfor gikk jeg ikke nøye igjennom all informasjon på nytt.

Problemstillingen leste jeg opp, samt at jeg poengterte at ord som «overgang» i intervjuguiden handler om overgang fra barne- til ungdomsskolen. Samt at jeg ønsket at de skulle svare så godt de kunne ut ifra erfaringer de har med elever med ADHD som følger ordinær undervisning.

Under intervjuene var jeg opptatt av Johannessen et al. (2011, s. 142-144) sine beskrivelser av hva som kan påvirke et intervju. Jeg var jeg opptatt av å være bekreftende med å nikke og si «mm» og vise interesse for å gi en indikasjon til intervjueren om å fortsette. Jeg prøvde å holde intervjuet med en viss profesjonalitet med å ikke være påfallende interessert. Videre beskriver Johannessen et al. (2011, s. 142-144) at forhold som virker ubetydelig for meg kan skape problemer og påvirke deltakernes svar, noe jeg var bevisst på og prøvde å lese deltakerens kroppsspråk underveis i intervjuet. Deltakerne snakket åpent ut ifra de spørsmålene jeg stilte dem, de reflekterte og holdt elevene anonyme.

3.4 Presentasjon av data

Ifølge Johannessen et al., (2011, s. 174) består analysen av flere steg. Datamateriale blir behandlet ved en kvalitativ analyse i dette prosjektet. Første fase handler om å få et helhetsinntrykk av data. Videre er det behov for å finne elementer i materialet som er meningsbærende. Dette handler om å finne det som er relevant for problemstillingen. Det krever systematisk gjennomgang av datamateriale for å identifisere elementer som gir kunnskap og informasjon. Kondensering er neste fase hvor forskeren trekker ut de kodete delene i teksten, altså identifiserte elementer som forskeren mener er meningsbærende. Den siste fasen handler om å sammenfatte datamaterialet for å utforme nye begreper (Johannessen et al., 2011, s. 17-176). Videre vil jeg presentere transkripsjon og koding og kategorisering.

3.4.1 Transkripsjon

Transkribere betyr å transformere. Det å skifte fra en form til en annen. Prosedyren for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse er å gjøre talespråket over til skriftspråk. Samtalen mellom deltakeren og forsker foregår ansikt til ansikt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Konstruksjonen underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. Det går fra en muntlig til en skriftlig diskurs hvor den skrevne teksten innebærer forskjellige skriftlige spill. Spillet

regler er forskjellige, et velformulert muntlig språk kan virke preget av gjentakelser og lite sammenhengende når det transkriberes direkte (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Intervju er et direkte sosialt samspill der stemmeleie og kroppsspråk blir en del av samtalen som det ikke lar seg gjøre å lese i utskriften. Ironi er et språklig budskap som er vanskelig å gjengi i utskrift og sammen med ikke-verbalt språk vil ulike uttrykk gå tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205).

Gjennom «Nettskjema» og «Diktafon» blir talespråket omgjort til skriftspråk ved hjelp av teknologien. Under prosjektet benyttet jeg meg av dette, men det var noen svakheter ved denne transkripsjonen, nemlig om deltakeren mumlet kunne det komme frem skrivefeil og endringer i ordene som vises her med to eksempler:

Eventuelt hvis sykdomsforvær er høyt, eller hvis det er...

Med å lytte selv og lese transkripsjonen i etterkant kunne jeg høre at det var «sykdomsfravær» som ble sagt og dermed kunne rette opp i dette slik at det ikke ble misforståelser. Et annet eksempel er:

Men litt sånn smått i bildsneskjulene, altså?

Det samme med dette eksempelet som viser en enda større feil, og viktigheten av å gå igjennom intervjuet samtidig som intervjuet leses for her ble opprinnelig sagt «*Men litt sånn smått i begynnelsen, altså?*». Videre prioriterte jeg å gå igjennom intervjuet innen et døgn etter selve intervjuet mens jeg fortsatt hadde intervjuet friskt i minne. Skriftlig datamateriale endte på i snitt 20 sider per intervju, da var det mange korte setninger på hver linje som gjør at tallet ikke viser tett skrift med datasider. Allikevel var det mye datamateriale og gå igjennom og det var behov for å kategorisere.

3.4.2 Koding og kategorisering

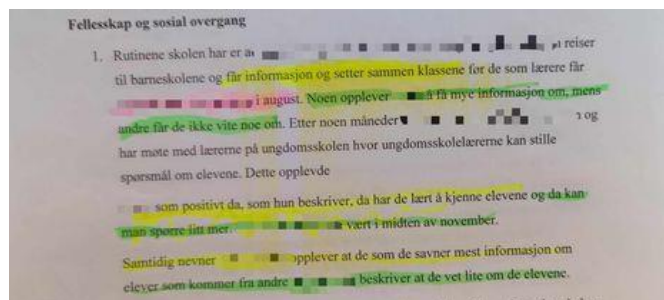
Johannessen et al (2011, s. 174) beskriver at ved dette steget vil jeg finne meningsbærende elementer i datamaterialet. Det som er relevant for problemstillingen vil skilles ut. Jeg vil ha en systematisk gjennomgang av materialet for å gjenkjenne elementer som gir kunnskap og informasjon som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2011, s. 174). Elementene markerer jeg med koder som viser hva slags informasjon tekstelementet gir, det er en prosess som kalles for koding. Det er et verktøy for å organisere meningsbærende informasjon og på den måten kan jeg ta ut og slå sammen informasjon som knytter seg til problemstillingen (Johannessen et al., 2011, s. 174).

Ifølge Johannessen et al., (2011, s. 177) brukes koding for å organisere og avdekke meningsfulle utsnitt for å redusere og ordne datamaterialet for at det blir lettere å analysere materialet, kodene klassifiseres i temaer. Kategoriene angir hvilke temaer som kom opp i intervjuet som etter min mening var de viktigste temaene i intervjuene. Videre sorteres datamaterialet etter de ulike kategoriene for at jeg lettere skal kunne se mønster, fellestrekk eller forskjeller før jeg videre analyserer det sorterte datamaterialet (Johannessen et al., 2011, s. 177). Analysearbeidet videre består i å identifisere sammenhenger og mønster som kan beskrives på et høyere abstraksjonsnivå. Mønsteret som er identifisert vurderes i lys av eksisterende teori og forskning (Johannessen et al., 2011, s. 177). Begreper, som jeg startet med å bruke til koding etter min forkunnskap som Haug (2014) har beskrevet om inkluderingsbegrepet, ble som følger: Fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Det jeg opplevde underveis i kategoriseringen av funnene var at Haug (2014) sin beskrivelse av de fire ulike utfordringene ved inkludering passer flere av beskrivelsene fra deltakerne til flere av kategoriene til Haug (2014). Det vil si at flere av begrepene går igjen i de ulike forklaringene og som gjorde det utfordrende å kategorisere alle funnene etter Haug (2014) sin beskrivelse av inkludering. Det vil si at de ulike elementene vil påvirke hverandre, dette kan være som fellesskap og utbytte hvor han trekker frem at eleven må ta del i fellesskapet (Haug, 2014, s. 30-35). I tillegg til at de ulike begrepene vil påvirke hverandre kan de også gå litt i hverandre.

Da funnene fra feltarbeidet viste mer enn forkunnskapen jeg hadde om Haug (2014) sin beskrivelse om inkludering vil det bli presentert flere underoverskrifter. De ulike funnene vil bli presentert innenfor de fire elementene, med noen underoverskrifter for å dele de ytterligere opp for å kunne trekke frem deltakernes tanker og vurderinger fra deres intervju. Det ble markert i første omgang med ulike farge for tema som ble belyst som passet under de ulike kategoriseringen til Haug (2014) sin beskrivelse av inkludering. Arbeidet med kategoriseringen vil jeg belyse her med eksempler:

Fellesskap
Deltakelse
Medvirkning
Utbytte



3.5 Forskningskvalitet

Kvarv (2021, s. 144) trekker frem at når datainnsamling og behandling av data er gjennomført, er det viktig å se på validitet og reliabilitet. Videre understreker han at en må undersøkes om det har sneket seg en tilfeldig eller systematisk feil. Allerede før intervjuene ble gjennomført startet jeg med forberedelser til analyse av min datainnsamling. Gjennom intervjuguiden var spørsmålene tematisk oppsatt med temaene: Fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Videre vil jeg se nærmere på reliabilitet, validitet og positive og negative sider ved prosjektet.

3.5.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Etter datainnsamling og behandling av gjennomføringen av data er det viktig med reliabilitet. Resultatene av forskningen skal tolkes og vi vil få frem påliteligheten (Kvarv, 2021, s. 144). I følge Thagaard (2009, s. 198) knyttes kritisk vurdering til om undersøkelsen gir inntrykk av tillitsvekkende utførelse. Reliabilitet knytter seg til datainnsamlingen, hvilke data som brukes, hvordan det har blitt samlet inn og hvordan det har blitt bearbeidet (Johannessen et al., 2011, s. 229). Ved kvalitativ forskning er krav om reliabilitet lite hensiktsmessig da det ikke brukes strukturerte datainnsamlingsteknikker. Det er samtalen som i mitt prosjekt blir styrende for

datainnsamlingen. Videre bruker jeg meg selv som instrument. Jeg har min egen erfaringsbakgrunn som gjør at andre ikke kan tolke dataen på samme måte. Det vil dermed være vanskelig for en annen forsker å kopiere min kvalitative forskning (Johannessen et al., 2011, s. 229).

Forskning består av flere operasjoner som gjør at det kan være en stor fare for at det oppstår feil som er med å svekke påliteligheten. Spørsmål som deltakeren misforstår, er et eksempel som kan svekke påliteligheten og det blir viktig med tydeliggjøring for å unngå misforståelser. Ved høy reliabilitet vil feilene så godt det lar seg gjøre reduseres i hvert ledd (Kvarv, 2021, s. 144). Forskeren må argumentere for reliabilitet, dette for å redegjøre hvordan data fra forskningsprosessen er blitt utviklet. Forskeren må argumentere og overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen og da verdien av resultatet. Det må redegjøres for hvor gode data forskeren har fått (Thagaard, 2009, s. 198).

I mitt prosjekt benytter jeg meg av lydopptak og ikke eget skriftlig referat fra intervjuene. Ved å benytte meg av lydopptaker utvikles data mer uavhengig av mine oppfatninger. En annen måte som kan styrke mitt prosjekt er at min veileder kritisk evaluerer min fremgangsmåte i prosjektet. Reliabiliteten kan knyttes til kvaliteten på informasjonen prosjektet baserer seg på, samt hvordan forskeren vurderer, anvender og videreutvikler informasjonen fra feltet (Thagaard, 2009, s. 199). Johannesen et al. (2011, s. 97) benevner viktigheten av at deltakerne ikke blir gjenkjent og av den grunn har deltakerne i min masteroppgave fått fiktive navn for å bevare deres anonymitet.

3.5.2 Validitet

Ifølge Kvarv (2021, s. 145) vil vi gjennom validitet få frem hva som er målt og om de innsamlede dataene er relevante for problemstillingen. Innsamling av data og behandlingen av data må fortelle forskeren noe om det som er målt er relevant i forhold til problemstillingen (Kvarv, 2021, s. 145). Validiteten av forskningen vurderes, ifølge Thagaard (2009, s. 201), med henblikk på spørsmål om virkeligheten jeg har studert blir representert gjennom resultatene. Tolkningen jeg kommer frem til gjennom kritiske spørsmål får jeg frem gyldigheten i forhold til den virkelige verden jeg har studert (Thagaard, 2009, s. 201).

Forskeren må jobbe både på *teori-planen* og på *empiri-planen* for å få svar på dette. Ved at forskeren jobber på teoriplanet innebærer det at forskeren arbeider med å formulere problemstillingen eller tolke resultatene av undersøkelsen. Arbeidet på empiriplanet vil si at forskeren samler inn data og behandler den. Det vil si at poenget er at det må samsvare mellom disse planene (*definisjonsmessig validitet*) (Kvarv, 2021, s. 145). Videre beskriver Kvarv (2021, s. 63) at ved min problemstilling, som jeg søker etter kunnskap og svar på, må henge sammen med hvordan jeg gjennomfører semistrukturert intervju, både med tanke på utvalg av deltakere og gjennomføring av intervjuet, samt analyse og presentasjon av datamateriale. Videre vurderes det om resultatene fra prosjektet kan overføres til andre fenomener som likner (Kvarv, 2021, s. 145). Prosjektet tar utgangspunkt i åtte informanternes erfaringer og vil ikke være mulig å overføre eller generalisere til å gjelde for alle lærere på Østlandet. Allikevel sier det noe om akkurat hvordan mine utvalgte informanternes erfaring med fenomenet er. Gjennom mitt prosjekt må opplysningen systematiseres og analyseres. Gjennom analysen blir opplysningene kodet ut av helheten de inngår i, før det bygges opp en ny og konstruert kunnskap om et fenomen (Kvarv, 2021, s. 145). Kvarv (2021, s. 63) trekker videre frem at det er viktig i en undersøkelse å sikre begrepsmessig validitet. Jeg valgte deltakere, altså lærere, som har kjennskap til fenomenet og det er relevant for deltakerne da alle deltakerne har erfaring med overføring fra barne- til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning.

Thagaard (2009, s. 202) trekker frem *gjennomsiktighet* som et begrep som trekkes frem som kan styrke prosjektets validitet. Det vil si at jeg tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger gjennom å redegjøre for hvordan grunnlaget i analysen fører frem til konklusjonene i mitt prosjekt. Kritisk gjennomgang av analyseprosessen vil styrke validiteten (Thagaard, 2009, s. 202). Ved å være selvkritisk til prosjektets gjennomføring, kommentere erfaringer jeg har fra tidligere, avvik, oppfatning og fordommer som kan ha påvirket meg i min tilnærming til prosjektet som kan styrke min validitet. Gjennom bekræftbarhet kan jeg styrke validiteten ved å vurdere om fortolkningene støttes av en annen litteratur eller av deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2009, s. 232). Jeg reflekterer underveis i prosjektet over min tidligere kunnskap, for forståelse, etiske vurderinger og min subjektive mening om fenomenet overgang til ungdomsskolen for elever med ADHD.

For å sikre kvaliteten i dette prosjektet støttet jeg meg til relevant teori og forskningsresultater om inkludering, tilpasning og overgang til ungdomsskolen. Under intervjuene brukte jeg lydopptak. Mine lydopptak ble overført til «nettskjema» som er en nettside som brukes til innsamling av sensitive data. Lydopptakene ble transkribert på «nettskjema». Lydopptaket lå tilgjengelig der slik at jeg kunne lytte og fylle på i transkriberingen av det som teknologien ikke klarte å fange opp. For å sikre forskningsvaliditet og synliggjøre rene data har jeg synliggjort prosessen og metoden i prosjektet. Samt at jeg underveis i analyse og drøfting synliggjør med rene sitater fra intervjuene med mine deltakere. Videre kan man lese vedleggene fra mitt prosjekt nederst i oppgaven.

3.5.3 Negative og positive sider ved prosjektet

Ettersom jeg er uerfaren forsker, har jeg lite erfaring med å formulere og stille gode forskningsspørsmål. Jeg har brukt noe av min tidligere erfaring i arbeid med undersøkelser der jeg har møtt mange ulike mennesker hvor jeg har formulert og stilt spørsmål, samt at jeg har gjort meg erfaringer med oppfølgingsspørsmål. Denne erfaringen har bidratt til at jeg har god kjennskap og erfaring med intervjusituasjoner som har gitt meg en trygghet under intervjuene. På den andre siden har jeg ikke laget en intervjuguide før som ble en ny erfaring og som kan ha bidratt til at jeg har mistet fokus på oppfølgingsspørsmål hvor jeg kan ha gått glipp av mulighet til å gå dypere inn på fenomenet.

Gjennom dette prosjektet håper jeg at mitt prosjekt om ADHD og overgang til ungdomsskolen kan bidra til forskning som øker oppmerksomheten rundt tema. Det som jeg videre vil trekke frem som positivt ved mitt prosjekt er at jeg belyser at det er mangel på norsk forskning om tema. Videre vil jeg trekke frem min profesjonelle bakgrunn, samt min egen erfaring med å ha egne barn med ADHD, som nylig har stått i denne overgangen, har hjulpet meg til å få en dypere forståelse av fenomenet. På den andre siden har jeg måtte være bevisst over at mine personlige erfaringer med ADHD er mine subjektive erfaringer, og ikke andres og dermed, objektive erfaringer. Jeg har forsøkt å være bevisst på å være åpen for ulike teorier, forståelser og erfaringer slik at jeg ikke skulle rette meg mot en bestemt vei i prosjektet. Selv om jeg har forsøkt dette kan jeg ha oversett, ikke fått med meg utsagn fra informanter som har vært viktig fordi jeg har vært formet av min egen persepsjon.

3.6 Etske vurderinger

Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 89) er det innenfor forskning viktig å innordne seg juridiske retningslinjer og etske prinsipper. Etske er viktig for å vurdere om handlingene for forskningen er riktig eller gale. Videre er det nødvendig for vurderingen av om man følger de reglene, prinsippene og retningslinjene. Forskning som kan gi konsekvenser for andre mennesker må vurderes etter etske standarder (Johannessen et al., 2011, s. 89).

Forskningsprosjektet ble meldt inn til Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) på bakgrunn av personopplysninger og at det ville bli benyttet av lydopptak ved intervjuene. Sikt godkjente prosjektet 08.11.2023 som ligger vedlagt under som vedlegg 3.

Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 92) er samtykke fra deltakerne et krav når det er en mulighet for at deltakeren kan bli identifisert. Deltakerne skal selv bestemme om de vil delta og hvilken informasjon de vil dele. Deltakerne kan selv trekke seg fra prosjektet uansett hvilken stadiet prosjektet er i (Johannessen et al., 2011, s. 92). Gjennom informert samtykke bidrar jeg til å bygge tillit og trygghet mellom meg som intervjuer og deltakerne (NESH, 2021, s. 18). Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 92) kan deltakere som deltar i prosjekter oppleve at noen av temaene kan være vanskelige å utbrodere seg om, samt at de i etterkant kan angre på noe av informasjonen de har delt. Deltakerne kan velge å ikke informere om hele sannheten eller at de under intervjuet forteller mer enn de hadde tenkt, noe som de kan angre på i etterkant (Johannessen et al., 2011, s. 90). Dette er noe jeg som intervjuer må ta høyde for i mitt prosjekt, at det kan være informasjon deltakerne syns det er vanskelig å dele, som informasjon om dem selv, om hvordan de tidligere har møtt sine elever og deres familie til elever med ADHD. Før intervjuene informerte jeg deltakerne om at de måtte holde elevene anonyme, samt at de ikke skulle dele informasjon de ikke var komfortabel med å dele. Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 92) er det viktig at jeg som intervjuer ivaretar opplysningene konfidensielt og ikke misbruker informasjonen som kan identifisere deltakerne. Samtidig er det viktig at jeg skiller mellom det etske vernet av personer og det juridiske vernet av personopplysninger. Vernet av forskningsetikk gjelder også for personer som forskeren ikke samler inn opplysninger om og det etske ansvaret gjelder uavhengig hva de juridiske kravene tilsier (NESH, 2023, s. 18).

Deltakerne har i forkant av intervjuet mottatt informasjonsskriv i form av et formelt brev (Vedlegg 1) som ble sendt som et vedlegg på epost etter at de hadde sagt de kunne tenke seg å delta som deltaker. Som pedagog vurderte jeg at for mye informasjon på engang kan føre til at flere bare hopper over henvendelsen eller at de ikke leser alt nøye. Dermed sendte jeg et kort sammendrag i første omgang om prosjektet og at de kunne ta kontakt for ytterligere informasjon om de var interessert i å stille opp til intervju. Deltakerne som tok kontakt, fikk så ytterligere informasjon og informasjonsskriv gjennom epost.

Som intervjuer må jeg respektere menneskeverdet og ivareta deltakerens personlige integritet, sikkerhet og velferd. Det etiske ansvaret ivaretar jeg gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema, som er tilpasset mottakerne gjennom språk, form og innhold (NESH, 2023, s. 18-19). Jeg vurderte om jeg skulle ringe og informere deltakere som tok kontakt for å gi de en muntlig forklaring av prosjektet og for at deltakerne kunne stille oppfølgingsspørsmål direkte. Dette gikk jeg bort fra etter vurderinger om at deltakerne jobber i skolen, har høyere utdanning og gode språklige ferdigheter, noe som kan tilsi at de er godt kjent med tematikken fra egen praksis. Samt at jeg ikke ville ta unødvendig tid fra deltakerne i form av at de måtte avtale og avsette tid til en telefonsamtale. Informasjonsskrivet kunne de lese når det passet dem. Det kan ha ført til at deltakere ikke har tatt kontakt om ytterligere informasjon de har lurt på. Jeg poengterte at de kunne ta kontakt om de lurte på noe angående prosjektet. Sett i etterkant vurderer jeg at det hadde vært mer ivaretagende av deltakerne om jeg hadde tilbudt telefonsamtale i forkant av intervjuet. Dette for å gi deltakerne mulighet til å stille ytterlige spørsmål og for å starte en relasjonsbygging i forkant av intervjuet.

Gjennom informasjonsskrivet ble det informert om formålet til prosjektet, metode, hvilke opplysninger som blir samlet inn, hvordan de blir brukt og at det er til formål til min masteroppgave. Videre ble det informert om at informasjonen ville bli konfidensielt behandlet og anonymisert, samt at de kan trekke seg fra prosjektet når de vil. Informasjonen til deltakerne er tydelig, tilpasset deltakernes alder, språk og bakgrunn (NESH, 2023, s. 18-19). Deltakerne fikk min kontaktinformasjon som intervjuer og til min veileder som de kunne ta kontakt med om det var behov for det. Videre fikk deltakerne mulighet til å få intervjuguiden i forkant av intervjuet om de ønsket dette, noe én av deltakerne benyttet seg av. Etersom jeg ikke hadde muntlig dialog med deltakerne valgte jeg i forkant av intervjuet å informere ytterligere om deres rettigheter, prosjektets formål og om de hadde spørsmål de lurte på.

Ifølge Johannessen et al. (2011, s. 91) er etiske dilemmaer spesielt viktig innenfor samfunnsforskning da enkeltmennesker og mellommenneskelige forhold blir berørt. Videre er det spesielt viktig med etiske vurderinger om barn er deltakere. Det kan være vanskelig for et barn å forstå eventuelle konsekvenser og hva det vil innebære for de når det kommer til å delta i studier. Samtidig er det behov for studier som omhandler barn for å kunne få frem deres stemme (Johannessen et al., 2011, s. 91). Etiske vurderingen vedrørende dette prosjektet var at det ikke ville være etisk forsvarlig med intervju av 12-13 år gamle barn i en masterstudie ettersom det ikke omhandler bare deres skolehverdag, men det ville også representert deres psykiske helse i form av at de har ADHD. Jeg hadde et ønske om å få frem elevenes stemme i en setting med overgangen til ungdomsskolen, men da elevene fortsatt er svært unge og kan ha vansker med å forstå hva det vil innebære å delta ble vurderingen at jeg skulle intervju lærere og få frem deres perspektiv.

Under intervjuene ble det tatt lydopptak. Det vil si at deres stemme blir lagret og kan bli gjenkjent. Jeg valgte bevisst under intervjuene å ikke bruke navnet til deltakeren, ettersom intervjuet skulle lagres i flere måneder på «Nettskjema» for på den måten å bidra ytterligere til deltakerens anonymitet. Videre brukte jeg også fiktive navn i lagringen på «Nettskjema». Det var viktig å ta hensyn til å lagre lydopptakene konfidensielt. Jeg benyttet meg av «Nettskjema» som jeg fikk tilgang til gjennom å være student ved Høgskolen i Innlandet. Gjennom «Nettskjema» opprettet jeg eget skjema-ID som ble koblet opp til appen «Diktafon». Da lydopptakene ble avsluttet sendte jeg umiddelbart lydfilen til «Nettskjema» og viste deltakerne at det var sendt og at det ikke var mulig å lytte til deres lydfil gjennom «Diktafon», men at jeg måtte logge meg på «nettskjema» der kun jeg og min veileder hadde tilgang til. Som en del av tillitsarbeidet ble dette viktig for meg å vise og informere om, samt at de ble informert om at lydfilen vil bli slettet mai 2024. Videre informerte jeg om at intervjuet ville bli transkribert og anonymisert og at jeg ikke ville benytte meg av lange direkte utsagn fra de som kunne føre til at de ble gjenkjent.

3.6.1 Forskerens rolle og etiske vurderinger

Ettersom jeg skal ha intervju med enkeltmennesker, som skal fortelle om sine erfaringer og dele mellommenneskelige forhold, krever det at jeg gjør etiske vurderinger (Johannessen et al., 2011, s. 89). Nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2023 s. 19) trekker frem at det

er viktig å respektere menneskeverdet og ivareta deltakernes integritet, sikkerhet og velferd. Forskningsetisk er det viktig at jeg både gir informasjon og får samtykke fra deltakerne til deres deltakelse i prosjektet. Videre blir etiske vurderinger viktige ved datainnsamling, som i dette prosjektet hvor det ble gjennomført intervjuer (NESH, 2023, s. 19).

Jeg har prioritert at deltakerne skal måtte avse så lite tid som mulig da de ulike rektorene, som har respondert, har gitt uttrykk for at lærerne er under stort tidspress. Etter at deltakerne hadde fått informasjonsskrivet spurte jeg om deltakerne fortsatt ønsket å stille opp til intervju og om det var ytterligere informasjon de ønsket. Aktuelle deltakere fikk informasjon flere ganger om at intervjuet var frivillig, og at før intervjuet startet måtte de skrive under et samtykke for intervjuet. Her var det også presisert at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å gi noe grunn. Av personer som meldte interesse var det én som ikke ble intervjuet da vi fikk avklart nærmere at personen ikke hadde erfaring med overføring av elever til ungdomsskolen. Neste steg var å be aktuelle deltakere om å komme med forslag til tid og sted for intervju. Så langt det har latt seg gjøre har deltakeren fått velge tidspunkt og sted for intervjuet og jeg har i etterkant gitt de en liten oppmerksomhet som takk for at de kunne avse tid til intervjuet.

Ifølge Kvarv (2021, s. 166) er det å vise åpenhet ovenfor deltakerne en del av tillitsoppbyggingen. Etersom noen av deltakerne visste hvem jeg var valgte jeg å være åpen ovenfor alle deltakerne om at jeg er lærer og at jeg selv har ADHD. Det var noe jeg reflekterte over i forkant om jeg skulle dele eller ikke da jeg ikke ønsket at det skulle påvirke og forstyrre adferden og svarene til deltakerne, altså en intervjuer-effekt (Kvarv, 2021, s. 166). Om noen holdt igjen informasjon i redsel for å virke krenkende ovenfor meg kan ha forekommet. Min etiske vurdering var at alle deltakerne skulle ha samme forhåndsinformasjon og at de fikk samme åpenhet fra meg som intervjuer. Informasjonen kan ha påvirket deltakerne ulikt da noen møtte meg for første gang og andre hadde kjennskap til meg fra før og hadde allerede dannet noe tillit til meg som intervjuer.

Interaksjonen mellom meg og deltakerne er preget av asymmetri i form av at jeg som forsker definerer situasjonen, samtaletemaer og styrer hvilke spørsmål som blir presentert. Videre fortsetter asymmetrien i form av at fortroligheten er ensidig ettersom deltakeren i hovedsak er den som er åpen og fortrolig (Thagaard, 2009, s. 88). Samtidig har deltakeren kontroll over

seg selv og hva den selv ønsker å dele av informasjon. Gjennom at jeg viser åpenhet ved mine reaksjoner og synspunkter kan jeg bidra til å utvikle fortrolighet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2009, s. 88). Lengden på intervjuene ble ulike, der intervju med to av informantene ble en del kortere. Jeg vurderte underveis at jeg ikke ville stille ytterligere spørsmål for å eventuelt få mer informasjon. Min vurdering underveis var at jeg skulle respektere deltakerne og det de kunne dele det de ville dele av informasjon.

3.7 Oppsummering

Gjennom metodekapittelet har jeg presentert fenomenologi som masteroppgaven bygger på. Det er en kvalitativ metode og semistrukturert intervju som er valgt og det har blitt presentert arbeid med transkripsjon og kategorisering. Videre har jeg i forbindelse med intervju redegjort planleggingen og gjennomføring. Forskerens rolle og etiske vurderinger og masteroppgavens kvalitet har blitt diskutert. Analyse vil bli presentert videre i neste kapittel.

4. Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere deltakernes erfaringer og refleksjoner som blir presentert gjennom analysert datamateriale. Gjennom analysearbeid og funn har jeg benyttet meg av Haug (2014) sin beskrivelse av inkludering med de fire elementene, fellesskap, medbestemmelse, deltakelse og utbytte. Underveis i prosessen dukket det opp andre elementer jeg ikke hadde ut ifra min forkunnskap vurdert som viktige elementer, men som under analysen ble tydelig viktige elementer for deltakerne. Det er derfor underveis i analysen lagt til flere underoverskrifter for å tydeliggjøre innsamlet data og hva deltakerne selv løftet frem.

4.1 Hvem er deltakerne

For at det skal være oversiktlig introdusere jeg deltakerne i en tabell, samt at videre i analysen vil det fiktive navnet på lærerne bli merket med fargekode slik at det blir lettere å huske hvilke skoletrinn de ulike kommer fra. Barneskolen blir merket med **blått** og ungdomsskole lærerne blir merket med **grønt**.

Antall deltakere 8	
6 kvinner	2 menn
Antall skoler: 8 skoler, hvor det var 4 ulike barneskoler og 3 ulike ungdomsskoler, en avdelingsleder og en lærer var fra samme skole. Monica som er barneskolelærer og Adam som er ungdomsskolelærer tilhører samme skolekrets.	

Hvem er de ulike deltakerne				
Lærer	Skole og stilling	Fag	Kompetanse	Semistrukturert intervju
Selma	Barneskole	Kontaktlærer. Realfag	Jobbet som grunnskolelærer de siste 14 årene, har erfaring med noen overganger	55 minutter

Monica	Barneskole	Spesialpedagog og realfag	Jobbet i skolesystemet i over 35 år, har erfaring med flere overganger til ungdomsskolen	60 minutter
Robert	Barneskole	Idrettsfaglærer og spesialpedagogisk medarbeider	Har jobbet på barneskole i over 10 år, har erfaring med flere overganger.	48 minutter
Kine	Barneskole	Avdelingsleder	Har jobbet som lærer i mange år og de siste 5 årene som avdelingsleder.	27 minutter
Ingrid	Ungdomsskole	Idrett og realfagslærer	Har jobbet på ungdomsskole i over 15 år og erfaring med å ta imot elever til ungdomsskolen	68 minutter
Anna	Ungdomsskole	Realfagslærer	Har jobbet i skole i 35 år, har flere erfaringer med overgangen til ungdomsskolen	45 minutter
Adam	Ungdomsskole	Kontaktlærer, realfag	Har jobbet som lærer i over 5 år og har en gang vært med å ta	18 minutter

			imot elever som starter på ungdomsskolen	
Ingunn	Ungdomsskolen	Avdelingsleder	Har jobbet i skolen i over 14 år, de siste syv har hun vært avdelingsleder og jobber med overgangen til ungdomsskolen alle årene som avdelingsleder	75 minutter

Deltakernes kjennskap om ADHD

Flere av deltakerne forteller at de ønsker mer kunnskap om elever med ADHD og har hatt lyst til å lære mer. Ingrid forteller at hun har fått brosjyrer flere ganger som hun ikke har hatt tid til å lese, og at hun tenker at hun hadde svart mer konkret på spørsmålene hvis hun hadde hatt mer kunnskap. Kine forteller at hun har ganske god kunnskap om elever med ADHD. Adam beskriver også at han synes han har lite kunnskap og kunnskapen han har opparbeidet seg om ADHD har han fått gjennom tidligere elever og deres foresatte.

4.2 Fellesskap

Elevene skal få ta del i fellesskapet, i et inkluderende perspektiv skal elevene ta del i det sosiale livet (Haug, 2014, s. 30-31). Her vil jeg presentere deltakernes utsagn om deres erfaring og vurderinger med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen og ulike elementer de trekker frem for at elevene skal være medlem av en klasse. Da det var flere elementer og begreper deltakerne tok opp vil de ulike utsagnene bli presentert i ulike underkategorier som har kommet frem fra datainnsamling. Det vil bli presentert ved underoverskrifter som dialog og samarbeid, viktigheten av samarbeid og erfaringsdeling, tilrettelegging for forutsigbarhet og ulike utfordringer.

Dialog og samarbeid

Kine, som er avdelingsleder på barneskolen, forteller at de har overføringsmøte med avdelingsledere fra aktuelle barneskoler med lærere fra syvende klasse og med avdelingsleder på åttende trinn. Felles setter de sammen klassene med fokus på deltakelse og inkludering. *«For å skape mest mulig homogene klasser og like klasser. Både for elevene med diagnoser og læringsmiljø»*. **Ingunn**, som er avdelingsleder på en ungdomsskole, forteller at de får informasjon om elevene hvor avdelingsleder og sosiallærer er til stede i møte med avdelingsledere på barneskolen og får informasjon om elevene og setter klassene sammen i fellesskap etter informasjonen de får fra avdelingslederne på barneskolen.

Samtlige lærere på barne- og ungdomsskolene forteller om at de ikke har spesifikke møter rundt elever som har ADHD og som følger ordinær undervisning. **Adam**, som er ansatt på ungdomsskole, informerer om at han har tatt imot klasse hvor han ikke fikk informasjon om elevens ADHD før eleven gikk i niende klasse.

Selma og **Kine** nevner at foreldrene har mulighet til å påvirke antall samarbeidsmøter i forkant av overføringen til ungdomsskolen, om eleven skal besøke skolen i forkant og få møte ny lærer. **Ingrid** forteller at de har trinnmøte en gang i uka og der har de et punkt på agendaen som heter «elevsaker». Der blir det gitt beskjed i fellesskap om de enkelte elevene som er i behov av muntlige prøver eller at den eleven trenger et grupperom til den prøven som kommer. Hun trekker videre frem at det ikke er en rutine med å informere faglærere, som underviser på det gjeldene trinnet, men som tilhører andre trinn. **Ingrid** trekker frem at det kommer an på om kontaktlæreren husker å fortelle til de andre aktuelle lærerne eller ikke.

Selma nevner at ledelsen på barne- og ungdomsskolene har et felles møte på høsten før kontaktlærerne på barneskolen blir inkludert. På tidlig nyåret blir lærerne på barneskolen inkludert i møte med ledelsen. **Kine** informerer om at barneskolelærerne er med på noen møter ved overføringen til ungdomsskolen, men at de ikke har møte med kontaktlærerne på ungdomsskolen for å videreformidle informasjon om elevene. **Selma** forteller nærmere at eleven blir inkludert i prosessen med overgangen på den måten at barneskolelæreren har et møte i forkant før eleven skal møte ny lærer på ungdomsskolen. Barneskolelæreren er gjerne med på møte sammen med eleven og ungdomsskolelæreren for å bistå elever med å huske de ulike spørsmålene. Møtene skjer på slutten av barneskolen.

Samarbeid og erfaringsdeling

Robert tar frem at samarbeidet mellom skolene er viktig og at ungdomsskolen må lytte til gode erfaringer barneskolen har gjort seg. Han sier videre «*rutinene kunne vært annerledes var at rutinene var enda mer tydelige, at det ikke er opp til lærer eller hvem som er på teamet som avgjør hva som blir gjort av overføringsarbeid*». **Monica** forteller at ungdomsskolen har et ønske om at elevene skal starte med blanke ark. Dialogen med ungdomsskolen hvor kontaktlærere møtes skjer først på våren når elevene går i syvende klasse og hun sier at skolene ikke har videre erfaringsdeling etter nytt skoleår har startet for da har de startet med nye elever. **Monica** forteller videre at overgangen til ungdomsskolen er for de fleste vanskelig, men at man må sikre mer rundt elevene med spesielle behov for å sikre at de blir inkludert i fellesskapet. Hun presiserer videre at tidlig erfaringsdeling med ungdomsskolen er viktig for å utveksle erfaringer slik at ungdomsskolen ikke gjør de samme feilene som barneskolen allerede har gjort og har erfart ikke fungerer. Hun trekker videre frem at det er viktig med åpenhet og erfaringsdeling rundt tema for å fortsette arbeidet med inkludering. Hennes opplevelse er at ungdomsskolen ofte ikke ytrer noe behov for informasjon om elevene på grunn av blanke ark prinsippet. **Monica** forteller videre at hun har jobbet med elever som har fått god støtte på barneskolen, men som ikke har fått samme støtte på ungdomsskolen. **Adam** forteller at de har deling av informasjon med overføringsmøte i februar/mars med kontaktlærer fra barne- og ungdomsskolen.

Ingrid sin erfaring med informasjon fra barneskolen er at de får et infoskriv fra barneskolen med kort informasjon om hver enkelt elev. Elevene blir markert med fargene gul, grønn og rød hvor rød betyr at lærerne på ungdomsskolen må være ekstra oppmerksomme på de elevene, dette gjelder blant annet elever med ADHD. Det er kontaktlæreren på barneskolen sin subjektive vurdering om hvilke elever som får hvilken farge. I tillegg til informasjonsskriv er det overføringsmøte mellom lærerne. **Ingrid** forteller at hun opplever å få altfor mye informasjon om altfor mange elever fra barneskolen. «*Vi noterer masse, men det blir for mye*». **Ingrid** opplever at rutinene ved overgangen til ungdomsskolen ikke er gode, men at hun vet ikke helt hvordan det skal gjøres på en bedre måte heller. Hun trekker frem igjen at det blir for mye informasjon de får fra barneskolelærerne og beskriver som følger:

Det er ikke nødvendig med informasjon om en elev er glad i å fingerhekle eller hva hunden til den andre eleven heter, men mer behov for at informasjonen som blir gitt vurderes etter hva som er viktig og avgjørende for at eleven skal ha godt utbytte av timene eller hvordan eleven trives.

Ingrid forteller at det er behov for at informasjon som blir gitt siles ut på hva som er viktig for at eleven skal få en god overgang og bli inkludert i fellesskapet. Hun ytrer at hun ønsker informasjon som forklarer hva eleven trenger for å være inkludert i fellesskapet, «*dette er avgjørende for at den eleven skal få et godt utbytte. Eller trives*». Videre trekker **Ingrid** frem at hun har opplevd å få informasjon om elever som ikke klarer å være i vanlig klasserom på barneskolen, men som hun opplever ikke stemmer på ungdomsskolen. Noen klarer å delta i fellesskapet og bli inkludert i klassen når de kommer over på ungdomsskolen. Hun beskriver at det kan være vanskelig at eleven ikke starter med blanke ark.

Ingrid nevner at elevene har besøksdag i mai/juni hvor elevene fra barneskolen får møte lærerne, men det er ikke sikkert det er de lærerne de møter ved skolestart i august. De to første dagene i august har kontaktlærerne på ungdomsskolen oppstartsamtaler med alle elevene og deres foresatte. **Ingrid** trekker frem at elever med ADHD får ikke automatisk et overføringsmøte, men at de får informasjon om det. Det **Robert** trekker frem som fungerer bra ved overføringen til ungdomsskolen er samtale barneskolelærerne har med rektor og ny lærer, samt at elevene får besøke ungdomsskolen i fellesskap. Han forteller videre, som forbedring ved overgangen til ungdomsskolen, at lærere fra ungdomsskolen hadde vært på besøk på slutten av barneskolen. Dette for å observere og begynne med relasjonsarbeidet for å gi elevene en trygg og inkluderende overgang. Lærerne på ungdomsskolen kunne satt av tid og sett reaksjoner hos elevene. Videre kunne de sett hva som fungerte på barneskolen. Om lærerne hadde observert en dag tror **Robert** det hadde vært veldig nyttig. «*Og følge med litt på hva som fungerer, og hva slags avtaler, og hvordan eleven reagerer på beskjed, og ja, og kanskje allerede der begynne å skape en relasjon*».

Adam på den andre siden forteller at han har ikke hørt om hvilke rutiner som finnes ved overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning. Han opplever at det har vært generelt mye snakk om hvilke elever som bråker og hvilke elever

som liker hvem. Det er for lite fokus på hvem som har behov for tilpasninger. Adam trekker også frem at det er viktig å ha gode overføringsmøter, hvor de får vite hvordan de kan tilrettelegge for inkludering for den enkelte eleven som har ADHD.

Sosial og faglige utfordringer

Selma og Monica opplever at elever med ADHD ofte har mer utfordringer med det sosiale enn det faglige på skolen. Monica beskriver videre «*det har ofte vist seg at vi må ha tilsyn ute for å gi hjelp til å løse sosiale konflikter*». Hun opplever at de sosiale utfordringene øker proporsjonalt med alderen, hun tenker det blir enda vanskeligere på ungdomsskolen fordi der er det flere sosiale koder elevene skal forstå. Videre sier Monica at hun opplever at elever med ADHD er i behov av støtte og veiledning av en voksen for å tilegne seg sosiale koder og det sosiale livet. Hun sier videre at det sosiale er det viktigste for eleven og det faglige ikke er så viktig for elevene, men heller hvem de skal forholde seg til. Ingrid og Adam trekker frem at deres erfaring med elever med ADHD er at de ofte har store faglige utfordringer. Ingrid opplever ofte hull i kunnskapen, og korttidsminne er ofte dårlig. De sliter ofte med å finne knagger å henge ting på. «*Det er mange grunner til det, men det er på en måte kanskje mange år med et system som ikke har lagt til rette for de*». Adam trekker frem at med tilpasninger, som at elevene fikk benyttet headset, hadde god effekt på faglig utbytte for eleven. Han forteller ikke om når headset ble brukt eller om det ble benyttet i andre timer. Kine forteller om at elever med ADHD kan streve med at det er for mye støy, de prøver å tilrettelegge i klasserommet slik at elevene blir inkludert og er en del av fellesskapet.

4.3 Deltakelse

Jeg vil presentere deltakernes opplevelse av meningsfylt aktivitet for elevene på slutten av barneskolen og på starten av ungdomsskolen, samt deres utsagn om tilpasning for at elevene skal kunne nyte av det samme fellesskapet (Haug, 2014, s. 31). Det vil bli presentert i underoverskrifter som har blitt løftet opp under dataanalyse. Det som deltakerne løftet frem som viktige punkter var gruppestørrelse og antall lærere som et viktig moment med tanke på deres mulighet for å inkludere elever med ADHD til å delta i ordinær undervisning. Samt deres relasjonsarbeid inn mot tilpasset opplæring.

Antall elever og lærere

Anna sier at i den ideelle verden hadde hun ikke hatt så mange elever og at elevgruppene hadde vært mindre. Hun forteller videre at mindre grupper og at elevene hadde fått færre voksne å forholde seg til kunne bidratt til å minske vanskene hos elever med ADHD. **Anna** trekker videre frem at elevene kan få 11 – 15 nye lærere når de starter på ungdomsskolen. Hun opplever dette som for mange å forholde seg til og det kan gå utover relasjonen og deltakelsen til elevene. Dette kan spesielt gå utover elever med ADHD, både med tanke på å bli kjent med deres behov og med tanke på strukturen de opplever, *«alle vi lærere er jo ikke like flinke til å ha struktur. For jeg tenker med at for en ADHD-elev så er det bra å ha struktur»*. **Ingrid** og **Adam** trekker frem at det kan være utfordrende at elevene får flere lærere å forholde seg til. **Ingrid** trekker videre frem at det ikke er sikkert at alle lærere har like stort kjennskap til den enkeltes utfordring. **Anna** forteller at *«det tar en stund innen man har lært kjenne elever i åttendetrinn. Jeg har 60 i åttendetrinn, jeg har 69 i niendetrinn og 60 i friluftslivet.»* Dette beskriver hun som en utfordring når det gjelder å bli kjent med elevene og dermed kunne tilrettelegge godt nok for deltakelse for alle elevene. **Ingrid** forteller at hun skulle ønske de hadde litt bedre tid *«det å ha rom for å kunne ta de ut og ta en timinutters prat litt oftere. Det hadde vi mer før. Det er jo økonomi, da. Det er ikke lett for meg å bare gå ut når jeg har full klasse, ikke sant? Ingrid* beskriver at hun tidligere hadde mer tid til enkeltsamtaler for da var de ofte to lærer i klasserommet samtidig. Dette beskriver hun som viktig i møte med elevene *«fått en sjekk på hvor er du i dag, hva trenger du. Så det tenker jeg hadde vært positivt, hvis jeg hadde fått til»*.

Robert og **Kine** trekker også frem at det er mange elever i en klasse, samt at det er mange elever med ulike utfordringer. **Robert** opplever at det er med å spise opp tiden som bidrar til at fokuset på elever som trenger ekstra støtte bortfaller. Med tanke på informasjon til andre lærere om elever med ADHD opplever **Anna** at det kunne vært bedre, spesielt med tanke på å inkludere og tilrettelegge for deltakelse hos elevene. Hun beskriver om travle hverdager og at det er mye hensyn å ta i en skolehverdag. *«Det kan ta flere måneder før alle lærere vet om det og det er vanskelig når noen lærere har 100 elever, da er det også vanskelig å huske på hvem som trenger ekstra»*.

Ingrid uttrykker det samme om at det er mange elever, med klasser med 32-34 elever hvor hun står alene og det er vanskelig å tilpasse til alle elevene. **Ingrid** trekker frem eksempelvis når

hun skal trene elevene på utholdenhet, og samtidig hensynta behovet for elever med ADHD. «På den ene siden så ønsker jeg jo klassen som hele skal trene på utholdenhet, men det er jo helt umenneskelig for de med ADHD. Fordi det blir alt for tøft for de». Ingrid sier videre at hun gjerne skulle hatt mer ressurser. Når hun kommer inn på tema om inkluderende opplæring trekker Ingrid frem at det er rammene som er en utfordring. Hun står alene med over 30 elever, med flere ulike diagnoser og alle skal ha ulike tilpasninger. Ingrid uttrykker «Jeg får det ikke til, ikke i nærheten engang i den grad jeg tenker at den enkelte unge fortjener». Samtidig kan det være stort spenn i nivået på elevene i klassen og vanskelig å sikre deltakelse hos alle elever når hun står der alene med 34 elever. «Jeg har jo hatt åttendeklasse, der jeg har hatt det mest ekstreme, var at jeg hadde jo elever på andre-tredjeklassenivå. Og jeg hadde elever på førstevideregående nivå, i en og samme klasse, og så har du alle imellom». Ingrid uttrykker videre at med dette som utgangspunkt prøver hun å legge seg på et gjennomsnitt og at hun tar nok mer hensyn til de elevene som strever enn de elevene som er ekstra sterke, selv om alle har rett til å få tilpasset opplæring og sikret deltakelse og inkludering i klasserommet.

Monica snakker om ulike mangler, hun forteller «at det er mangel på ressurser. Og kompetanse, det henger jo sammen ofte. Så vi står jo i en situasjon som det går både på de fysiske rammebetingelsene og ressursene». Kine trekker frem lik erfaring med store klasser på 26-27 elever «jeg vil si at den største utfordringen her er at vi har så store klasser. For jeg opplever at veldig mange elevene med ADHD, de er veldig sensitive». Hun forteller videre at det er utfordrende å skape tilhørighet og sikre deltakelse for elever med ADHD da de blir veldig forstyrret av andre elever. Det er ikke nok fysiske rom til å kunne dele opp klassene for å tilrettelegge for elevene som er i behov av det og for at de skal kunne delta i undervisningen.

Ingunn trekker frem ressursmangel «vår utfordring er å prøve å gjøre hverdagen mer praktisk og relevant. Det syns jeg er kjempeutfordrende for oss. Med færre ressurser og mindre lærere i klasserommet». Hun forteller videre at de ser at flere elever med ADHD strever når det blir veldig teoretisk. Fordelen hun opplever elever med ADHD har, er at de kan bli hyperfokusert, og hvis de har hyperfokus på et område som tilfeldigvis treffer innenfor kompetansemålene fra 8-10 trinn er det til hjelp for de. Videre sier Ingunn «Jeg tror dessverre veldig mange elever med ADHD ikke opplever å få brukt styrkene sine i skolen. Elevene blir ikke målt etter egenskaper som empati, de får ikke på en måte ikke betalt for å være gode. Ingunn prater

videre om at elevene blir målt etter andre ting de ikke har like gode forutsetninger for å nå. «Mens det er hvor de kanskje har sine sterke sider, det måles ikke med karakter, og dermed får man ikke følelsen av å bli like mye sett og hørt».

Relasjonsarbeid inn mot tilpasset opplæring

Robert trekker frem at det er viktig å bygge opp styrkene til elevene med ADHD for det er fort at de tenker negativt om seg selv. **Robert** og **Monica** beskriver at elevene trenger å trygges og få bekreftelser på at de kommer til å bli inkludert. **Robert** sier «det å trygge elevene at det er noen som kommer til å bli like godt kjent med deg som det vi har blitt nå». **Kine** forteller at relasjonsarbeid er avgjørende for å skape trygghet og at det er viktig å fortsette med det som fungerer for at overgangen ikke skal være så stor.

Ingrid har hatt elev som lå på gulvet og hadde bena opp etter veggen hele åttende klasse. Eleven fikk med seg mye mer da enn hvis eleven måtte sitte ved pulten. Hun trekker frem at det er viktig å ha hyppige samtaler med elevene, kunne ha fem til ti minutters samtale med eleven flere ganger i uka. Dette for å bli kjent og for å finne ut av hva som fungerer for akkurat denne eleven.

4.4 Medvirkning

Her vil jeg presentere hva deltakerne beskrev om elevenes mulighet til å bli hørt, til å bli orientert og få si sin mening, om relasjonsarbeid og hvordan skolene ivaretar hensynet til den enkelte og til fellesskapet (Haug, 2014, s. 34). Deltakernes erfaringer vil bli presentert gjennom ulike underoverskrifter som klassesammensetting og skole - hjem samarbeid.

Klassesammensetting

Ved klassesammensetting forteller flere av deltakerne om den generelle sammensettingen, i tillegg til hvordan dette kan ha innvirkning på elever med ADHD. **Selma** forteller at hver elev får medvirke med å komme med ønske om hvem de vil komme i klasse med på ungdomsskolen, noe de tar ekstra hensyn til for elever med ADHD. Videre sier hun «det er jo en del av den inkluderingen i overgangen, at elevene også selv får utrykke litt og komme med

litt ønsker. Ja. Og klassene tilpasses ofte etter elever som er ekstra sårbare. Det kan være elever som har ulike behov for tilpasninger som blant annet at noen kan ha behov for å tilhøre en rolig klasse.

På motsatt side sier **Ingunn** at elevene får ikke lenger medvirke med å komme med ønsker om hvem de vil gå i klasse med som også gjelder for elever med ADHD. De opplevde at dette gikk utover fellesskapet da noen elever aldri ble skrevet opp som et ønske de vil være i klasse med. Hun trekker videre frem at tett dialog med ledelsen på barneskolen blir viktig for å sette sammen klassen. Gjennom dialog får de informasjon om diagnose og hvilke tilretteleggingsbehov elevene har og *«om det er behov for noe de bør ha med seg, noen spesielle. For eksempel er det en elev i klassen de er kjempetrygge på»*. **Monica** sier at før overgangen til ungdomsskolen får elevene komme med innspill og rangering på hvem de vil komme i klasse med på ungdomsskolen og på den måten får de ha en medvirkning på classesammensetting.

Skole – hjem samarbeid

Anna forteller at hun skulle ønske at hun som faglærer kunne fått tidlig kontakt med foreldrene og eleven. På den måten kan hun få høre direkte hva eleven trenger og etablere et skole/hjem samarbeid. På den måten kan eleven og foreldrene være med å medvirke skoledagen. **Anna** uttrykker:

Jeg som faglærer har så mange fag og noen fag kan være vanskelig for enkelt elever, som matematikk, men med tidlig kontakt kunne man fått mer informasjon. Det også uten at det er noe spesielt, det trenger ikke å være en krise. At det blir opprettet et samarbeid mellom foreldre, lærere og eleven – forventningsmøter – men det er jo den ideelle verden.

Anna og **Adam** beskriver at samarbeidet med foreldre er viktig og at foreldre og elever har sitt ansvar. **Anna** har erfaringer med at flere foreldre tenker at de ikke trenger å hjelpe og vise så stor interesse for skolegangen lenger. **Robert** beskriver at skole - hjem samarbeidet er viktig. Hans erfaring som har hatt god effekt har vært å bygge godt skole - hjem samarbeid i

overgangen til ungdomsskolen, *«det viktigste er å bygge god relasjon og bygge på styrkene sammen med de hjemme»*. Videre forteller **Robert** at hvis foreldrene er utrygge hjemme så merker elevene dette også, derfor er det svært viktig med samarbeid mellom skole og hjem der elevene har ADHD. Foreldrene må få oppleve at de har en medvirkning, hører ikke lærere på foreldrene og eleven kan dette gå utover relasjonen – jevnlig dialog er dermed viktig. **Monica** trekker også frem *«at det er godt samarbeid og et godt klima og åpenhet mellom skole og hjem, det tror jeg er kjempeviktig»*.

På den andre siden sier **Ingrid** følgende om skole – hjem samarbeid *«det er altså veldig varierende, synes jeg. I noen tilfeller er det helt avgjørende. Og i andre tilfeller, så tenker jeg at det er best uten»*. **Ingrid** beskriver videre at foreldre er veldig ulike og hun opplever at ikke alle foreldre forstår hvordan skolen fungerer *«Og man kan lett bli litt blind på sitt eget barn, da. Og det kan gå i alle retninger, men det er ikke alltid foreldre er bra for barna sine»*. På starten av skoleåret har de en oppstart samtale med eleven og foresatte. Hun trekker videre frem at noen elever vokser forbi foreldrene sine i løpet av ungdomsskolen og har et større potensiale. Noen foreldre sliter selv og som overfører det til sine egne barn, mens andre foreldre blir blinde på sitt eget barn og strever med å forstå hvordan skolen fungerer.

Samarbeid med hjemmet kan være viktig for å formidle til foreldre hva skolen ser hos andre elever også, og hva som faktisk er normalt. *«Så det kan jo være nyttig den veien også. At vi som skole kan dele om erfaringen med foreldre»* forteller **Ingrid**. **Kine** opplever at det er viktig at de er tidlig ute med å finne metoder for enkeltelever som hjelper eleven. Videre at de informere og har et samarbeid med hjemmet for å holde de orientert om arbeidet de gjør for eleven på skolen. **Kine** forteller videre *«forklarer det for foreldre, så fungerer det, så aksepterer de det. Informasjon er viktig»*. **Ingrid** beskriver at hun opplever at det kan være et dilemma når elevene har diagnose, for hva skal legges på diagnosen og hva skal beskrives som en naturlig del av ungdomsutviklingen som de ser hos alle andre ungdommer også. Med tanke på balansen mellom elevens medvirkning og hensynet til fellesskapet forteller **Anna** at hun vet ikke hva hun skal svare. **Adam** trekker frem at det er et ukjent tema for han hvilke rutiner skolen har for medvirkning og inkludering for elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen. Samtidig forteller **Adam** at han har hatt en elev med ADHD som selv klarte å komme med ønsker for tilrettelegging og da møtte han eleven på det

4.5 Utbytte

Her vil jeg presentere deltakernes uttalelser om elevens sosiale og faglige opplæring om hvordan skolen ivaretar elevenes muligheter til å ta del i fellesskapet. Hvilke erfaring deltakerne har om endringene elever med ADHD møter på i overgangen til ungdomsskolen og hvilke utfordringer som kan komme til syne (Haug, 2014, s. 35). Det vil bli presentert under overskriftene tilpasning, å være i forkant i overgangen og endringer i overgangen.

Tilpasning

Anna forteller *«i timene mine tror jeg ikke at jeg tar så mye hensyn. Det er kontaktlærerne som tilrettelegger mest med å gå igjennom ukeplan og informasjon som står der, noe hun ser har effekt»*. Timene er fylt med mer argumentasjon og sitte med sin læringspartner, det gjør at flere er mer aktive. Videre sier hun at *«det er ikke direkte linket til ADHD elever, men at det har en god effekt for de også»*.

Ingrid prøver i sine timer å ha stor variasjon og forutsigbarhet og elevdeltakelse for å få de aktivisert. *«Uansett hvilke nivå jeg legger meg på mister jeg noen. Jeg gjør det. Jeg prøver å legge meg på et nivå som treffer gjennomsnittet. Jeg står jo foran der og prøver å variere og gjøre forskjellige ting»*. Videre sier **Ingrid** at hun prøver å se elevene og vurdere etter dagsformen deres og hva de kan ha utbytte av. *«Hvor er de i dag? Hva er det de trenger nå? For det er også sånn at jeg kan ha en tanke om at jeg skal tilrettelegge for den eleven på den og den måten»*. I realiteten fungerer det ikke alltid med tenkt tilrettelegging sier **Ingrid**, men at hun må vurdere hvordan elevene har det. *«Min viktigste måte å tilrettelegge på er å være veldig våken og virkelig prøve å se eleven og ha dialog med dem»*.

Monica trekker frem at for å kjenne svakheter og styrker hos eleven må en bli kjent med den enkelte. Hun sier videre at en må ha grunnleggende informasjon ettersom alle elever er forskjellige, *«det er viktig å finne nøkkelen som gjør at eleven får utbytte og fremgang og motivasjon for å lære og for å være i en læresituasjon»*. Videre nevner hun at det er viktig å finne ut hvor grensen til hver enkelt elev går og hvor mye eleven kan presses. **Ingrid** trekker frem det samme at alle er forskjellige, noe hun mener er noe av det viktigste elevene lærer på skolen. Videre forteller **Ingrid** at friheten elevene får på ungdomsskolen kan være utfordrende

for mange av elevene med ADHD. De må ta flere valg selv, og de trenger mer kompetanse i å strukturere seg selv, noe som kan gå utover utbytte hos elevene. **Ingunn**, på den andre siden, trekker frem «*vi ser elevene strever mer når det blir veldig teoretisk. Det er vår utfordring som skole å prøve og få til en praktisk relevant undervisning*». Hun sier videre at det er utfordrende på grunn av skolens ressurser. **Ingunn** forteller:

Jeg tenker at vi som ungdomsskole er nok de tre verste årene i skoleløpet for elever med ADHD-problematikk. Jeg opplever nok at en del av de elevene med ADHD synes at det blir litt mer alvor, litt mindre praktisk, enda litt mer teori. Det blir alvor med ting som skal vurderes og mer skjematisk. Også litt fryktbasert med tallkarakterene, frykten for å ikke få det til like godt som alle andre.

Adam trekker frem at han tenker at elever med ADHD skal ha samme tilpasning som alle andre elever og at han prøver å tilpasse i klasserommet slik at det ikke blir så synlig at noen må ha hjelp, da de ikke vil skille seg ut og vil være inkludert i klassen. **Monica** sier «*det er ikke lett å balansere mellom klassesituasjon og et grupperom fordi de vil ikke skille seg ut fra de andre*». Videre snakker **Monica** om at plasseringen i klasserommet er sentralt for at de skal få best mulig utbytte. Det må vurderes ut ifra hver enkelt elev hvor eleven lærer best, om det er å sitte foran eller å ikke sitt mitt i klasserommet slik at lærer ikke kommer så lett til for å hjelpe eleven. **Kine** forteller at for å inkludere elever med ADHD handler det om å tilrettelegge og tilpasse for den enkelte eleven. Noen trenger tid til å spise, på grunn av medisiner og lite matlyst, mens andre trenger hjelp med organisert aktiviteter i friminuttene. I enkelte klasser har de med god erfaring delt klasserommet med fysisk skjerm Brett, samt skjermer på pultene til de elevene som trenger å skjermes enda mer. **Selma** sier at ved inkludering handler det om å være i forkant. Ha dialog med elevene og tilpasse for hver enkelt elev. Noen kan være i behov av små grupper og noen kan ha behov for ekstra støtte fra lærere. Videre forteller **Selma** «*vi har fått tilbakemelding fra ungdomsskolen at vi gjør det så trygt på barneskolen at overgangen blir for stor*». Videre formidler **Selma** at flere av elevene trenger hjelp for å se egne styrker ettersom de jobber ut ifra styrkene til hver enkelt elev. **Selma** har erfart om det er oppgaver elever med ADHD ikke har lyst til å gjøre, har det vært nyttig å la eleven få gå på liten gruppe for å minske elementer som tar bort oppmerksomheten og mulighet for utbytte. Hun nevner videre at det handler om å være i forkant og at elevens behov må være i sentrum.

Forutsigbarhet

Deltakerne trekker frem ulike elementer som kan være til hjelp for elever med ADHD. Noe av det de trekker frem er viktigheten av forutsigbarhet. Noe **Monica** opplever som har god effekt, for elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen, er at elevene får vite hvilke gruppe og klasse de skal være i når de kommer på ungdomsskolen. Ungdomsskolelærer **Anna** sier «*om man tenker for ADHD-elever så er det en tøff overgang*». Videre forteller **Anna** at de har felles oppstart på timene med felles beskjeder og at de har startet med å skrive dagsplan på tavla som en del av tilpasning og inkludering. Hun opplever at elever med ADHD responderer spesielt godt på dette, samtidig som at det har positiv effekt for andre elever.

Som lærer på barneskole forteller **Selma** om de samme rutinene som **Anna** trekker frem om beskjeder på tavla. **Selma** forteller at hun tilrettelegger for alle elevene med å ha faste rutiner og gjennomgår dagstavlen som hun opplever gagnar alle elevene og bidrar til inkludering. «*Det som blir annerledes med elever med ADHD er hvordan jeg gir eleven beskjed og hvilke ord jeg bruker. Hver dag starter de med å gjennomgå hva som skal skje i løpet av dagen*». Hun beskriver at de skriver på tavla og sier videre at «*dette gjør de for hele klassen*» og dette er noe elevene etterspør og starter med selv, om lærer glemmer dette. **Monica** nevner også dagstavle, men at enkelte elever trenger en egen oversikt over hver dag på sin egen pult. Denne oversikten er laget i en god dialog med kontaktlærer fordi det skjer forandringer hele veien.

Selma forteller at mye av utfordringene elevene har kan tilrettelegges med at de jobber i forkant som gir forutsigbarhet. Eksempelvis i gruppearbeid trekker hun frem viktigheten av å forberede eleven på fordeling av roller, hvilken rolle de vil ha, hvilke roller som ikke er greit å være eller hva elevene kan svare om en annen elev sier noe spesifikt? «*Man klarer ikke å være i forkant med alt, men utfordringer kommer om eleven ikke har blitt forberedt på hva den skal møte*».

Ifølge **Selma** opplever hun at enkelte elever starter å gruble over ting, som omhandler ungdomsskolen, allerede i sjette klasse. Samt at lærerne på barneskolen prøver å svare elevene så godt de kan og hvis lærerne på barneskolen ikke vet svaret kontakter de lærerne på ungdomsskolen for å kunne gi elevene svar. **Monica** trekker frem at det er viktig å forberede elevene på forskjellen på barne- og ungdomsskolen. **Anna** beskriver at de har aktivitetsdager

på starten av skoleåret for å fremme det sosiale fellesskapet på skolen. Lærerne passer på at elever med ADHD kommer på grupper sammen med andre elever de kjenner.

Overgangen til ungdomsskolen – en dynamisk prosess

Ingrid uttrykker at alle elever som har behov for det kan komme på besøk alene utover det ene besøket alle elevene på trinnet har på ungdomsskolen når de går i syvende klasse. I forkant av besøket hele trinnet har på ungdomsskolen har elevene fått vite hvem de skal gå i klasse med og de får møte lærerne den dagen. Fortsatt er det mye som skal på plass fra skolens side, med blant annet lærerkabalen, så det er ikke sikkert at de lærerne som tar de imot vil bli de lærerne som tar elevene imot ved skolestart. Hvem som blir deres lærer, får de vite en uke før oppstart på ungdomsskolen. **Ingrid** forteller at niende klasse elever besøker syvende klasse elever i løpet av våren for at elevene skal kunne få svar på spørsmål de måtte ha om ungdomsskolen. Fordelen med dette opplever **Ingrid** å være at elevene som starter i åttende klasse kjenner igjen noen av de eldre ungdommene på ungdomsskolen. **Ingrid** vurderer at overgangen til ungdomsskolen starter med besøket fra niende klassinger når elevene går i syvende klasse til første måneden etter at elevene har startet på ungdomsskolen. De har ekstra fokus den første måneden på å sette det sosiale og at elevene skal bli kjent med nye elever, lærere og rutiner. **Monica** sin erfaring er at arbeidet med overgangen til ungdomsskolen starter på våren i syvende trinn, men at dette burde startet tidligere for barn med spesielle behov. Det **Robert** trekker frem som kunne vært forbedringspotensialet for å bedre overgangen for elever med ADHD, var at lærerne på ungdomsskolen hadde besøkt barneskolen, vært og observert og startet med å skape relasjon med elevene allerede før de går ut av barneskolen.

Tilpasning for de store endringene i overgangen

Robert beskriver at de største endringene elevene opplever i overgangen til ungdomsskolen er at de møter større ungdommer, det blir satt mer krav til de, de får karakterer og det er mer krevende pensum de skal igjennom. Han beskriver at elevene snakker om dette når det nærmer seg slutten av syvende klasse. «*Mange som snakker om at nå er det karakter på alle. Det jeg skal høre og skrive og lese, og dette får jeg ikke til. Og begynner å tenke på det mot slutten*». **Adam** trekker også frem at karakterer er den største endringen for elevene med overgangen til ungdomsskolen. **Monica** trekker frem noe av det samme i form av å trygge elevene på at de blir kjent med andre elever som kan bli deres nye bestevenn.

Monica sier at det er større krav på ungdomsskolen. Det er stort miljø og flere voksne å forholde seg til, kontra på barneskolen hvor de har kontaktlærer som følger de i de fleste fag. Samt at hun beskriver at det er mer frislipp på ungdomsskolen. Videre sier **Monica** at det er ikke det jaget på karakterer og faglig utvikling på barneskolen som på ungdomsskolen.

Ingunn på ungdomsskolen vurderer at den største endringen for elever på ungdomsskolen er «at de opplever en større grad av frihet». Hun vurderer at det kan være en kjempestor overgang for elever med ADHD fordi de «ofte er bakpå utviklingsmessig, så de er nok ikke alltid heller helt modne for å ta ansvaret selv». Videre sier **Ingunn** «man må strukturere seg mer selv på en annen måte. Det kommer gjerne samtidig som at oss og foreldrene begynner å slippe mer opp». De opplever at overgangen kan bli for brå og brutal når de skal huske og klare seg mere selv.

5 Drøfting

Formålet med dette prosjektet har vært å se nærmere på seks lærers og to avdelingsleders erfaringer med å tilrettelegge læring og inkludering for elever med ADHD som følger ordinær undervisning i overgangen fra barne- til ungdomsskolen. Prosjektet har gjennom ulike intervju av åtte ulike deltakere belyst deres erfaring om denne problemstillingen. Gjennom tematisk analyse av datamaterialet har jeg jobbet frem prosjektets hovedfunn. Funnene har blitt kategorisert innenfor Haug (2014, s. 12) sin dekonstruering om inkludering som omhandler fellesskap, medbestemmelse, deltakelse og utbytte. Datamaterialet ble kategorisert under overskrifter i kapittelet om analyse. Materialet vil i dette kapittelet settes i sammenheng med prosjektets teoretiske fundament. Strukturen i kapittelet vil ha utgangspunkt fra de ulike overskriftene fra Haug (2014) sin dekonstruering av begrepet inkludering. Gjennom drøfting vil jeg vise mitt bidrag til forskning om hva lærere vektlegger for elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen. Et av funnene viser at deltakerne har ulike erfaringer med overgangen for denne gruppen og at barneskolelærere ytrer ønske om å dele informasjon og erfaring til ungdomsskolelærere, men opplever at det ikke alltid blir tatt imot. Det er ulikt hvor mye utsagn fra hver enkelt deltaker som blir løftet opp, da det var ulikt hva deltakerne fokuserte på og hva jeg har tatt som utgangspunkt i funn som går igjen i min problemstilling og Haug (2014) sin dekonstruering av inkluderingsbegrepet. Til slutt vil jeg oppsummere for hver kategori, en individuell og en sosial forståelse av informasjon deltakerne delte under intervjuet.

5.1 Fellesskap

Noe av erfaringene og informasjon deltakerne ga under intervjuet, vil bli løftet frem og drøftet opp mot teoretisk forankring. Det vil bli løftet opp elevenes mulighet til å være en del av fellesskapet, deres sosiale overgang, om elevene får være medlem i en klasse eller om de opplever å stå utenfor fellesskapet. Det vil bli delt opp i mindre under overskrifter slik det ble gjort under analyse. Underoverskriftene er dialog og samarbeid, samarbeid og erfaringsdeling og sosiale og faglige utfordringer. Til slutt vil jeg oppsummere funn opp mot en individuell- og sosiokulturell forståelse.

Dialog og samarbeid

Ingunn, som er avdelingsleder på en ungdomsskole, forteller at de er i dialog og får informasjon om elevene. I samarbeidsmøte er avdelingsleder og sosiallærer til stede sammen med avdelingsledere på barneskolen og får informasjon om elevene. På den andre siden forteller mine deltakere, som jobber som lærere, at de ikke er med på samarbeidsmøter rundt elever som har ADHD og som følger ordinær undervisning. **Adam** som er ansatt på ungdomsskole forteller at han har tatt imot en klasse hvor han ikke fikk informasjon om en elev med ADHD før eleven gikk i niende klasse.

Hvorfor lærerne, som skal møte elevene i klasserommet, ikke blir inkludert i samarbeidsmøter rundt elever som har ADHD blir ikke nevnt i intervjuene. Ifølge studien til Thompson et al. (2003, s. 91) trekkes det frem at «ny start» for eleven sjeldent er til hjelp for barn med varige utviklingsvansker. Det er hensiktsmessig for at elevens behov for tilpasning og hjelp viderefremmes slik at ny skole kan fortsette på riktig nivå for eleven (Thompson et al., 2003, s. 91). Når informasjonen ikke når frem til læreren i klasserommet vil det si at læreren heller ikke får tilpasset for eleven på riktig nivå og kan streve med å inkludere eleven i fellesskapet helt fra starten av skoleåret. Ved vansker hos eleven, på å etablere positive relasjoner og faglig mestring i løpet av det første året på ungdomsskolen, kan det gi negative konsekvenser for elevens psykososiale liv (Thompson et al., 2003, s. 92). Tøssebro (2021, s. 20) beskriver at det handler om å begrense barrierer elevene møter på i skolehverdagen og tilpasse for elever med ADHD slik at de ikke møter på funksjonshemminger.

På den andre siden forteller **Selma** at barneskolelæreren har gjerne et møte med elevene med ADHD i forkant av møte med ny lærer. Videre er de med på samarbeidsmøte med eleven og læreren på ungdomsskolen om eleven ønsker dette. Om alle elevene får informasjon om muligheten for slike møter nevnes ikke i intervjuet. Videre nevnes det i studien fra Thompson et al. (2003, s. 92) at det er spesielt viktig å bistå elever med ADHD i overgangen for å gi elevene forutsigbarhet som kan bidra til å minske ADHD symptomene. Samt at det er viktig å ha et fysisk møte med eleven, foresatte og ansatte på skolen for å tilpasse og iverksette nødvendige tiltak tidlig i overgangen (Thompson et al., 2003, s. 92). Ifølge Conrad & Barker, (2010, s. 71) trenger ikke elevens funksjonsnedsettelse å være invalidiserende om skolen

tilrettelegger. Det kan sees i sammenheng med at hvis skolen tilrettelegger for eleven, kan de bidra til å minske ADHD symptomene hos elevene (Thompson et al., 2003, s 92).

Selma formidler at de gir bistand til eleven før og under samarbeidsmøter med lærer på ungdomsskolen. Selma forteller videre at elevene får formidlet sine behov for tilrettelegging. Videre i intervjuet kom det ikke frem om skolen har en rutine rundt hvem som blir informert om muligheten for møte. Det ble ikke formidlet om skolen gjennomfører en subjektiv vurdering om hvem av elevene som trenger bistand. Det kan sees i sammenheng med en form for sosial kontroll ut ifra hvor avvikende skolen opplever elevens oppførsel og nødvendigheten for samarbeidsmøter (Conrad & Barker, 2010, s. 69).

Selma forteller at foresatte kan påvirke behovet for samarbeidsmøter i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen. **Selma** forteller ikke om foresatte blir informert om deres mulighet til å påvirke behovet for samarbeidsmøter og iverksetting av tiltak rundt overgangen til ungdomsskolen. Dette kan forstås som at skolen legger ansvaret på foresatte, at foresatte må passe på at tilpasninger og inkludering rundt overgangen blir iverksatt og eleven får delta i fellesskapet. Det kan videre forstås som at skolen er med å opprettholde sosiale forskjeller på skolen for elever med ADHD. Videre kan vi trekke frem Conrad & Barker (2010, s. 69) som formidler at «kunnskap er makt». Som vi igjen kan forstå med at foresatte som har kunnskap kan påvirke behovet for samarbeidsmøter som igjen kan påvirke deres barns overgang til ungdomsskolen. Sosioøkonomi, foreldrenes psykiske helse og utdanningsnivå kan påvirke overgangen for blant annet elever med ADHD (Zendarski et al., 20156, s. 5). Det kan være med å opprettholde forskjellen på om eleven utvikler langvarige vansker inn i voksenlivet eller ikke. Bistand i overgang til ungdomsskolen er svært viktig for videre positiv utvikling hos elever med ADHD (Sibley et al., 2018, s. 249).

Fokus på tilrettelegging, som forebyggende faktor, kan virke forebyggende for negative opplevelser i overgangen (Zendarski et al., 2016, s. 5). Denne ulikheten på oppfølging av elever med ADHD får, samsvarer ikke med hva som skolen skal stå for. I Meld. ST 6 (2019-2020) i kap. 6 står det at laget rundt eleven i skolen er viktig for å forebygge, oppdage og følge opp utfordringer elever møter på. Samtidig kan vi lese i FN-konvensjonen at det skal jobbes for å motvirke diskriminering av mennesker på grunn av deres funksjonsevne. Staten

skal sikre et inkluderende utdanningssystem (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013).

Ingrid forteller at de har trinnmøte en gang i uka hvor de gir beskjed om elever som er i behov av tilpasninger som muntlige prøver eller behov for å sitte på grupperom. Samtidig er det ikke en rutine å informere faglærere, det kommer an på om kontaktlæreren husker å informere aktuelle lærere. Ifølge Sibley et al. (2018, s. 249) er det viktig at skolen har individuell tilrettelegging. Samt tiltak hvor lærere har tett dialog og samarbeid (Thompsson et al., 2003, s. 92). Dette blir vanskelig å få til for lærere som ikke har fått nødvendig informasjon om elevene da det ikke er rutine på skolen som fanger opp dette. Noe som igjen kan gå utover elevens mulighet til å være inkludert i fellesskapet. Dette kan forstås at skolen setter stor pris på faglige tilpasninger mens andre typer tilpasninger, som å bistå eleven til å orientere seg og bytte av klasserom, får mindre fokus noe som Sibley et al. (2018, s. 49) bemerker kan være viktig for at eleven ikke skal utvikle flere vansker.

Samarbeid og erfaringsdeling

Adam, **Ingrid** og **Robert** forteller at barne- og ungdomsskolen har overføringsmøte siste semesteret elevene går i syvende klasse. **Robert** opplever at overføringsmøtene med ungdomsskolen fungerer bra. **Ingrid** forteller om erfaring rundt infoskriv og overføringsmøte hvor de får alt for mye informasjon om altfor mange elever. Hun beskriver at det blir vanskelig å få med seg og huske alt «*vi noterer masse, men det blir for mye*». En inkluderende praksis er avhengig av at lærer på alle nivåer er enige i grunntanken om inkluderende opplæring og er villige til å ta den i bruk (Mitchell, 2015, s. 9). Det kan forstås at **Ingrid** opplever at lærerne har ulike tolkninger om hva som er det sentrale av hva de formidler videre.

I en overgang til ungdomsskolen og i arbeidet med å skape et inkluderende skolemiljø kreves det, for å møte denne utfordringen, høy kompetanse og forutsetninger for det mest sentrale arbeidet. At å handle etter skjønn er en vesentlig del av inkluderende fellesskap da dette er i bevegelse hele tiden (Molander et al., 2012, s. 221). Hva **Ingrid** vurderer som sentralt kan være noe annet for en annen lærer på barneskolen som jobber med en mindre klasesammensetting. Variasjonen mellom ulike elevers behov varierer stort (Haug, 2022, 2s.

264). Adam trekker frem noe av samme erfaring som Ingrid, at det i overføringsmøtene er mer fokus på hvilke elever som bråker og hvilke elever som liker hvem. Videre forteller han at det er viktig med overføringsmøter hvor barneskolen deler erfaring om hvordan ungdomsskolen kan tilrettelegge for eleven som har ADHD. Mangelen på felles grunntanke om inkludering og fellesskap kan gå ut over elever med ADHD. Om ikke ungdomsskolelærerne får sentral informasjon om elevenes behov for tilpasninger den enkelte eleven har, kan det bli vanskelig for ungdomsskolelærerne å sikre fellesskap for den enkelte elev og sikre at eleven er medlem i en klasse (Haug, 2014, s. 30-31). Videre beskriver Standal (2015, s. 16) at inkludering i form av at alle elever er fysisk til stede i samme rom er ikke nok. Elevene skal få være deltakende i fellesskapet. Når elever får delta, bidrar de også til fellesskapet.

Ingrid forteller at barneskolelærerne markerer elevene med fargene gul, grønn og rød, hvor rød betyr at lærerne på ungdomsskolen må være ekstra oppmerksomme på de elevene, dette gjelder blant annet elever med ADHD. Det er kontaktlæreren på barneskolen sin subjektive vurdering om hvilke elever som får hvilken farge. Dette kan på den ene siden forstås som at skolen er kategoriorientert og ikke har en relasjonell forståelse. Det kan bety ved et individ perspektiv at eleven blir ansvarlig for å tilpasse seg med for eksempel bruk av medisiner og at skolen ikke tar ansvar for å tilpasse for elevgruppen (Conrad & Barker, 2010, s. 75). Samtidig kan det være at skolen fokuserer på den relasjonelle forståelsen hvor skolen må tilpasse til elevens forutsetninger. Videre at de ser nærmere på de ulike kategoriseringene hvordan de kan tilpasse samspillet mellom eleven og undervisningen. Dette for at elevene ikke skal få manglende læring og at undervisningen tilpasses uavhengig av elevens funksjonsnedsettelse (Haug, 2014, s. 9). Det kan tyde på at det er behov for at lærerne er mer bevisst på hensynet med kategorisering, slik at lærerens subjektive mening ikke blir styrende for informasjon som videreføres. Den kulturelle betydningen har innvirkning på hvordan lidelsen blir oppfattet og eventuelt stigmatisert. Ved en sosiokulturell forståelse blir det videre kritisert for at den subjektive forståelsen eksisterer for den sosiale årsaken og nødvendigvis ikke for den biologiske årsaken (Conrad & Barker, 2010, s. 71).

Sosiale og faglige utfordringer

Selma og **Monica** opplever at elever med ADHD ofte har mer utfordringer med det sosiale enn det faglige på skolen. **Monica** beskriver videre at elevene er i behov av veiledning for å tilegne seg sosiale koder, «*det har ofte vist seg at vi må ha tilsyn ute for å gi hjelp til å løse sosiale konflikter*». Dette kan forstås opp mot en sosiokulturell forståelse, at elevene ikke har lært seg å kontrollere impulsene sine i det moderne vestlige samfunnet hvor det er vanlig å oppleve øyeblikkelig tilfredsstillelse. Det vil si at veiledning vil være den foretrukne støtten (Drue Dahl & Sporrang, 2020). Strand (2022, s. 29) trekker frem at alle elever går igjennom sin egen biologiske overgang fra å være barn til å bli voksen. Dette innebærer blant annet emosjonelle og sosiale utfordringer for elevene, noe som er med på å gjøre overgangen til ungdomsskolen enda mer kompleks. Samtidig kan **Selma** og **Monica** sin forståelse av hva som oppleves som avvikende oppførsel og elevens behov for veiledning være en sosial kontroll hvor de som voksne damer vurderer og definerer hva som er akseptabel eller ønskelig oppførsel (Conrad & Barker, 2010, s. 68). Sosial konteksten av et komplekst problem kan bli bagatellisert da forståelsen av bekymringen må ordnes ved hjelp av medisiner (Conrad & Barker, 2010, s. 75). Gjennom en individuell forståelse vil de endre den «uønskete» ADHD-atferden med biologisk stimulering og på den måten redusere symptomuttrykk hos eleven (Drue Dahl & Sporrang, 2020).

På den andre siden opplever **Ingrid** og **Adam** at elever med ADHD ofte har store faglige utfordringer og **Ingrid** sier videre «*det er mange grunner til det, men det er på en måte kanskje mange år med et system som ikke har lagt til rette for de*». Stigma kan ha begrenset elevenes tilgang på oppfølging og påvirket elevens identitet som igjen kan påvirke skoledagene til elever med ADHD (Conrad & Barker, 2010, s. 69). Ifølge Haug (2014, s. 9) er en skole, som er bygget på inkluderende prinsipper, en skole som tar hensyn til alle elever og at det er skolen som skal tilpasse seg elevmangfoldet og ikke omvendt. Når vansken blir vurdert å ligge hos eleven kan det igjen bety at skolen ikke har tatt ansvar for nødvendig tilrettelegging og inkludering på skolen. Dette, i samspill med at klassestørrelsene har økt og en mangel på praktiske fag i grunnskolen, kan bidra til å øke vanskene hos elever med ADHD (Conrad & Barker, 2010, s. 75). Dette kan samsvare med Haug (2014, s. 7) sin beskrivelse om at skolen har konstruert en standard for hvem som kan få utbytte av å være der. De som strever med å innordne seg den standarden får vansker og flere av de kommer til kort på det faglige plan. Ifølge Tøssebro (2021, s. 16) vil det ved en medisinsk forståelse være et ensidig

fokus på mangler hos individet og de menneskeskapte omgivelsene blir vurdert som riktige og fritas fra kritikk.

Oppsummering

Deltakerne forteller om ulike erfaringer hvor **Selma** sier at på deres skole har de møte og tilpasser for elever med ADHD for at de skal kunne delta i fellesskapet. Dette kan vi forstå i en sosiokulturell forståelse at eleven får tilpasset sin skolehverdag til sine behov og at det ikke er individualistisk forståelse av elevens behov for tilpasninger. På den andre siden forteller flere informanter om at elever med ADHD ikke blir inkludert og får ytre om ønske og behov for tilpasning for å kunne delta i fellesskapet i overgangen til ungdomsskolen. Det at de ikke får tilpasning og får være deltakere etter deres behov kan bli vurdert fra en individualistisk forståelse og at elevene selv må håndtere overgangen. I et sosiokulturelt perspektiv forstås denne barrieren som en diskriminerende samfunnsstruktur (Skarstad, 2021, s. 48).

Videre har **Ingrid** fortalt om kategorisering av elever i overgangen til ungdomsskolen hvor elever med ADHD kommer i rød kategori. Dette kan vi forstå på en sosialistisk forståelse hvor elevene, på grunn av sin diagnose, blir satt i en rød kategori og blir gjort til et subjekt hvor barneskolen har kontrollen over hvordan elevene burde oppføre seg og hva som er akseptabel oppførsel. Ved en rød kategori vil det si at skolen har en kulturell oppfattelse av ADHD og at de subjektivt overfører sin forståelse av elevene (Conrad & Barker, 2010, s. 69).

5.2 Deltakelse

Under deltakelse vil jeg presentere noen av funnene og drøfte de ulike temaene som kom frem under analysen. Temaene som kom frem, var antall elever og lærere som var et stort tema deltakerne uttrykte seg mye rundt. Videre vil det bli løftet frem en underoverskrift med drøft om relasjonsarbeid inn mot tilpasset opplæring. Det vil bli løftet og drøftet om elevene får nytte av og bidra i det samme fellesskapet og om det skjer ut ifra den enkelte elevs forutsetninger. Samt hvordan mine deltakere tilpasser opplæringen for at elevene skal bli inkludert (Haug, 2014, s. 31). Til slutt vil jeg drøfte funn opp mot en individ- og sosiokulturell forståelse under oppsummering.

Antall elever og lærere

Flere av lærerne, både på barne- og ungdomsskolen, trekker frem at det er mange elever i klassene. Videre trekker de frem at det er vanskelig å tilpasse for alle elevene og sikre at alle er deltakende og inkludert i undervisningen. Det er flere ulike diagnoser i en klasse hvor de som lærer står alene med. **Ingrid** forteller dette når hun snakker om tilpasning og deltakelse for elever med ADHD på ungdomsskolen «*jeg får det ikke til, ikke i nærheten engang i den grad jeg tenker at den enkelte unge fortjener*». Haug (2022, s. 12) forteller at lærerne skal møte og mestre elevenes ulikheter. Det må skje ut fra den enkeltes elev forutsetninger. Tilpasset opplæring blir dermed et viktig virkemiddel for inkludering av eleven. Alternativet for eleven er å være tilskuer. Deltakelse gir ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring. Det krever stor kvalitet på opplæringen som blir gitt (Haug, 2014, s. 31). Det kan forstås som at **Ingrid** strever med å sikre at eleven blir deltaker og ikke tilskuer og at antallet på elever i klassen gjør det vanskelig med tilpasning og inkludering. **Ingrid** sier videre at hun opplever å stå alene med 34 elever i klassen «*jeg har jo hatt åttendeklasse, der jeg har hatt det mest ekstreme, var at jeg hadde jo elever på andre-tredjeklassenivå. Og jeg hadde elever på førstevideregående nivå, i en og samme klasse, og så har du alle imellom*». Ifølge Haug (2021, s. 27) har det lite for seg å si at alle elever er velkomne til å delta i undervisningen, dersom det ikke er tilrettelagt for eleven.

Ifølge Thompson et al., (2003, s. 94) er det spesielt viktig å bistå elever med ADHD med ulike tiltak. Dette er viktig for å redusere deres symptomer som konsentrasjonsvansker og økt urolighet. Alle elever har krav på tilpasset opplæring og for elever med ADHD er dette spesielt viktig. Strand (2022, s. 121) beskriver at elever i gråsonen, som også gjelder elever med ADHD, kan ha høyere risiko for at overgangen fører til stagnasjon eller negativ sosial, faglig og atferdsmessig utvikling. Samt at de har behov for særskilt oppmerksomhet i arbeidet med å tilpasse seg den nye skolen. Jeg undrer meg over om systemet ilegger lærere en oppgave som ikke lar seg gjennomføre. Haug (2014, s. 24) benevner at for å få til tilpasset opplæring krever dette nok ressurser. Samtidig underbygger han at det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn det faktisk er å gjennomføre det i det daglige arbeidet på skolen (Haug, 2014, s. 7). Kan vi se dette i sammenheng med det **Selma** forteller at de har fått beskjed om at de gjør barneskolen så trygg at overgangen til ungdomsskolen blir for stor. Jeg undrer meg videre over om dette kan ha sammenheng med at klassestørrelsen er så stor på ungdomsskolen at de ikke har samme mulighet til å ha tett dialog og tilpasse for den enkelte

elev, slik at de blir inkludert i skolen og at dette kan oppleves utrygt for elever med ADHD. På den andre siden går elevene, i et sosiokulturelt perspektiv, gjennom endringer i overgangen som omhandler fysiske forhold. Samtidig som de også gjennomgår endringer i hvem elevene samhandler med, et nytt system med endret språk, kultur og verdier som vil påvirke hvordan eleven og lærer samhandler (Strand, 2022, s. 27). Samtidig forteller **Kine** om store klasser på barneskolen og at mange elever med ADHD er veldig sensitive og at hun trekker frem at flere fysiske rom kunne vært til hjelp for å dele opp klassene som en form for å tilrettelegge for elevene og bidra til at de skal kunne delta i undervisningen. Jeg undrer meg over om ungdomsskolen ikke tar nok høyde for at det er en stor endring og utfordring for elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen og at elevene kan ha behov for særskilt oppmerksomhet i overgangen (Strand, 2022, s. 48). Dette kan vi se i sammenheng med Haug (2014, s. 6) sin forklaring om at skolen er lite åpen ovenfor variasjon og avvik og at den er best for normaleleven.

På den andre siden forteller **Ingunn** at hun opplever at elever med ADHD ikke får brukt styrkene sine på skolen. At deres sterke sider ikke blir målt og at de dermed får en følelse av å ikke bli like mye sett og hørt. Dette kan vi trekke til den sosialkulturelle modellen i form av at individets funksjonsnedsettelse trenger ikke å være invalidiserende om samfunnet tilrettelegger (Conrad & Parker, 2010, s. 71). Tøssebro (2021, s. 16) trekker frem at det kan være behov for en praktisk skolehverdag for å møte elevenes hyperaktivitet og impulsivitet og systemet trenger å tilrettelegge for dette. Jeg undrer meg over om det kunne ha bidratt til at elever med ADHD hadde fått vist og anerkjent flere av sine styrker. Dette samsvarer med utsagn fra **Ingunn** hvor hun trekker frem viktigheten av å se styrkene hos elevene med ADHD, men at det gjennom skolesystemet blir ikke deres styrker like verdsatt. Gjennom tilrettelegging i klassen, hvor elevens styrker trekkes frem, kan det være med på å påvirke identitet og relasjoner eleven får med medelever som igjen kan påvirke skoledagen til eleven (Conrad & Barker, 2010, s. 69). Ifølge Strand (2022, s. 121) vil elever i gråsonen, som også gjelder elever med ADHD, som opplever å få riktig og god støtte i overgangen ikke oppleve en vanskeligere overgang enn andre elever.

På den andre siden sier Haug (2014, s. 10) at det kreves både høy pedagogisk kompetanse, samt stor grad av profesjonalitet for å utvikle den inkluderende skolen. Kan man da forstå det ditt hen at om **Ingrid** får mer kompetanse at hun da vil klare å tilpasse opplæringen og

inkludere alle elevene i klassen? Videre beskriver Haug (2014, s. 24) at det er mulig å inkludere elever med særlige behov, i denne sammenheng elever med ADHD, om pedagogene har kompetanse i arbeid med elevgruppen, at de har kjennskap til evidensbaserte metoder som er spesielt rettet til barn med spesielle behov. Videre trekker han frem at pedagogen også har tilgang til en ressursperson som kan gi støtte. Dette samsvarer med [Monica](#) sin erfaring, hun forteller «at det er mangel på ressurser. Og kompetanse, det henger jo sammen ofte. Så vi står jo i en situasjon som det går både på de fysiske rammebetingelsene og ressursene».

Lærernes opplevelse av mangel på ressurser kan sees i sammenheng med det Conrad & Barker (2010, s. 68) skriver om formålet for sosial kontroll. Der det bestemmes hva som er akseptabelt eller ønsket oppførsel, som i denne sammenheng kan handle om for lærere at de ikke har tid til å følge opp elevene. Det kan være at lærerne ikke har tid til å tilpasse og at de må skape en slags orden og kontroll i klassen. Det kan være lettere å flytte skylden over på eleven selv, at vansken ligger hos eleven og at medisiner vil hjelpe på vanskene hos elevene. Samtidig forteller [Ingunn](#) om ressursmangel «vår utfordring er å prøve å gjøre hverdagen mer praktisk og relevant. Det synes jeg er kjempeutfordrende for oss. Med færre ressurser og mindre lærere i klasserommet». Hun forteller videre at de ser at flere elever med ADHD strever når det blir veldig teoretisk.

Det kan forstås ditt hen at skolene ikke klarer å følge FN-konvensjonen om menneskers rettigheter som har nedsatt funksjonsevne (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013). Staten skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne inkluderes i ordinært utdanningssystem og at også elever med blant annet ADHD skal motta nødvendige tiltak for å øke deres utvikling både akademisk og sosialt (Mitchell, 2015, s. 9-11). Ut ifra informasjon fra [Ingunn](#) og andre deltakere kan vi forstå at skolene mine deltakere tilhører ikke klarer å følge denne forpliktelsen. De har rett og slett ikke tid og ressurser til å legge opp til praktisk og sosial utvikling for elevgruppen. Om elevene ikke opplever i overgangen og deres første år på ungdomsskolen med etablering av positive relasjoner og faglig mestring kan det ha negative konsekvenser for elevenes psykososiale liv (Thompson et al., 2003, s. 93). Det kan dermed forstås at lite fokus på denne gruppen i overgangen kan ha negative konsekvenser og i verste fall føre til drop-out (Zendarski et al., 2016, s. 4).

Relasjonsarbeid inn mot tilpasset opplæring

Robert trekker frem at det er viktig å bygge opp styrkene til elevene med ADHD for det er fort at de tenker negativt om seg selv. **Monica** trekker frem noe av det samme i form av å trygge elevene på at de blir kjent med andre elever som kan bli deres nye bestevenner.

Thompson et al. (2003, s. 92) beskriver at elevene går igjennom store personlige endringer i deres identitet og at venner blir svært viktig for dem. Det kan dermed være ekstra sårbart for elever med ADHD med så mye endringer på kort tid som overgangen til ungdomsskolen er. Uforutsigbarhet og store endringer og blant annet høyere sosiale krav kan gi forverring av ADHD-symptomene (Thompson et al., 2003 s. 92). Det kan forsås at det er viktig med å jobbe frem mulige tiltak i overgangen slik at eleven opplever forutsigbarhet og kan ha mulighet til å konsentrere seg bedre og fokusere på å bli kjent med andre elever (Thompson et al., 2003, s. 96). Dette samsvarer med det **Monica** sier «*det er viktig å finne nøkkelen som gjør at eleven får utbytte og fremgang og motivasjon for å lære og for å være i en læresituasjon*».

Ingrid har hatt elev som lå på gulvet og hadde bena opp etter veggen hele åttende klasse. Eleven fikk med seg mye mer da enn hvis eleven måtte sitte ved pulten. Det kan forstås som at **Ingrid** har vært opptatt av at diagnosen ikke skal forme identiteten til eleven og deres relasjon. Dette kan videre ha innvirkning på elevens skoledag i form av at elevens funksjonsnedsettelse ikke påvirket oppfølgingen eleven fikk og dermed ikke skapte en funksjonshemming for eleven i hverdagen (Conrad & Barker, 2010, s. 69-71). Hun trekker frem at det er viktig å ha hyppig samtaler med elevene, kunne ha fem til ti minutters samtale med eleven flere ganger i uken. Dette for å bli kjent og for å finne ut av hva som fungerer for akkurat denne eleven. På den måten kan Ingrid bidra til at eleven ikke blir gjort om til subjekt og har dermed mulighet til å reagere slik eleven selv har hatt behov for (Thompson et al., 2002, s. 94). På den andre siden kan det være en form å kontrollere elevene i form av at eleven er stille ved å få ha bena opp etter veggen og skolen dermed styrer subjektets oppførsel (Thompson et al, 2002, s. 94).

Oppsummering

Flere av deltakerne forteller om hverdager med store klasser og lite voksentetthet og at det ikke lar seg gjøre å følge elevene tett på. I et sosiokulturelt perspektiv kan dette forstås som at systemet bidrar til å øke de komplekse sosiale problemene til elever med ADHD, da deres

vansker ikke blir tatt på alvor og nødvendig tilrettelegging blir iverksatt (Conrad & Barker, 2010, s. 75). Fra et individperspektiv blir det den enkelte individs problem og at den sosiale konteksten krever medisinerings som en form for sosial kontroll på elevens oppførsel (Conrad & Barker, 2010, s. 75). I form av mange elever og få muligheter for praktisk undervisning, slik **Ingunn** snakker om, kan være med å opprettholde den sosialistiske forståelsen og stigmatisere ADHD i form av at individet må tilpasse seg og endre atferd til en konstruert sosialt akseptert oppførsel (Conrad & Barker, 2010, s. 69). I stedet for at skolen tilpasser skoledagen, slik at også elever med ADHD kan nå sitt potensiale og få brukt sine sterke sider, som **Ingunn** referer til. Det kan vi trekke til den sosiokulturelle forståelsen, i den form at **Ingunn** ønsker å fokusere på elevens styrker og på den måten skille mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming elevene kan oppleve i skolen i form av lite oppfølging (Conrad & Barker, 2010, s. 70).

5.3 Medvirkning

Under medvirkning vil jeg drøfte noen av utsagnene til mine deltakere om tema som jeg deler opp i underkategorier som klassesammensetting og skole-hjem samarbeid. Det vil bli løftet frem deltakernes erfaringer og teoretisk forankring om elevenes og foreldrenes mulighet til å få si sin mening, bli orientert og inkludert i skolen. Samt hvordan skolen møter medbestemmelse og balanserer hensynet til den enkelte og fellesskapet (Haug, 2014, s. 34). Til slutt vil jeg oppsummere funnene opp mot en individ- og sosiokulturell forståelse.

Klassesammensetting

Skarstad (2019, s. 51) trekker frem at i et inkluderingsøyemed er gode venner, noen en kan stole på og som en kan støtte seg til, noe som kan styrke de individuelle ferdighetene og bidra til å gjøre eleven i bedre stand til å ta gode valg i livet. **Selma** trekker frem at elevene får komme med ønsker for hvem de vil gå i klasse med og at skolen tar ekstra hensyn til elever med ADHD «*det er jo en del av den inkluderingen i overgangen, at elevene også selv får uttrykke litt og komme med litt ønsker*». På den motsatt siden sier **Ingunn** at elevene får ikke lenger komme med ønsker om hvem de vil gå i klasse med da det opplevde dette gikk utover fellesskapet da noen elever aldri ble skrevet opp som et ønske de vil være i klasse med. **Ingunn** trekker videre frem at tett dialog med ledelsen på barneskolen blir viktig for å sette sammen klassen. Det kan vi se i sammenheng med det Haug (2022, s. 264) trekker frem, at

selv innenfor samme fellesskapet, vil variasjonen mellom ulike elevers behov variere stort. Dette igjen vil kreve profesjonalitet og handling etter skjønn (Molander et al., 2012, s. 221).

Skole – hjem samarbeid

Ifølge Haug (2022, s. 37) er kontakt med foreldrene et område som kan gi verdifull informasjon om elevenes arbeid og læring. I funnene kan vi se at flere av deltakerne opplever at samarbeidet med foresatte er viktig og **Robert** sier «*det viktigste er å bygge god relasjon og bygge på styrkene sammen med de hjemme*». Dette samsvarer med det Thompson et al., (2003, s. 92) trekker frem i deres studie, at tiltak som viser å ha god effekt er blant annet tett samarbeid mellom foresatte og lærere. I studien trekkes det videre frem at foresatte erfarer at i flere tilfeller er det manglende kunnskap om ADHD fra lærernes side (Thompson et al., 2003, s. 92). Dette kan vi se i sammenheng med **Robert** sin erfaring hvor han trekker frem at om foresatte er utrygge på skolens arbeid vil elevene også merke dette. Foresattes utrygghet kan komme av tidligere erfaring i møte med skolesystemet hvor de kan ha erfart manglende kunnskap og tilrettelegging av lærere. Det samsvarer med Haug (2014, s. 34) sin beskrivelse av at medvirkning for elever og foresatte er viktig for en inkluderende skole og at de skal få mulighet til å bli orientert og få si sin mening.

Robert uttrykte viktigheten av samarbeid når overgangen nærmer seg. Dette trekker Thompson et al. (2003, s. 96) frem som nyttig for å jobbe frem mulige tiltak tidlig i overgangen. Thompson et al. (2003, s. 96) sier videre at dette kan være med å bidra til å skape forutsigbarhet og minske ADHD-symptomene. I tillegg til at foresatte må bistå barnet sitt med å gjøre det klart til skolen og gjøre de nødvendige forberedelser. Ut ifra funnene fra deltakerne fra ungdomsskolen blir det ikke prioritert. Deltakerne forteller ikke om at det blir satt opp møte med foresatte til barn med ADHD om barnet følger ordinær undervisning i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen. **Ingrid** sier «*det er jo ikke noe møte om de elevene som har ADHD. Hvis det er noen som sliter spesielt mye eller har foreldre som er veldig på, så setter vi opp møter på en måte*». Utfordringen for skolen kan være å balansere mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet. Medbestemmelse handler om at synspunktene må komme frem og bli vurdert og ikke om at alle skal få det som de selv vil (Haug, 2014, s. 34).

Videre uttrykker **Ingrid** at det ikke er noe automatikk at det blir satt opp et møte. Det å starte sent med tiltak kan bidra til å øke vansken ved overgangen for elever med ADHD (Thompson et al., 2003, s. 96). Sibley et al. (2018, s. 249) studien trekker frem at med økte krav som det er å starte på ungdomsskolen kan elevene få negativ utvikling i form av avvikende adferd og frafall fra skolen. Videre funn i studien til Sibley et al. (2018, s. 249) blir det beskrevet at foresattes rolle for iverksetting av tiltak for elevene var viktig for å hindre flere vansker hos elevene. Det vil si at møter med foresatte er veldig viktig. På den andre siden forteller **Anna** at hun har erfaring med at foresatte tenker at de ikke trenger å hjelpe og vise så stor interesse for skolen da barna har startet på ungdomsskolen, men at hun tenker de har sitt ansvar. **Anna** sine utsagn samsvarer med studien fra Langberg et al. (2008, s. 11) nemlig at tiltak iverksatt hjemme og på skolen både før og etter overgangen til ungdomsskolen kan være til god hjelp for elever med ADHD. Det vil dermed si at samarbeid og tiltaksarbeid blir viktig fra begge parter.

Oppsummering

At elevene får medvirke om hvem de vil gå i klasse med og at elever med ADHD blir tatt ekstra hensyn til kan vi se i den sosiale modellen. Skolen legger til rette for at elevene får være med noen de stoler på og som eleven kan støtte seg på. Dette trekker Skarstad (2019, s. 51) frem som viktige momenter som kan bidra til å styrke elevenes ferdigheter og til å ta gode valg senere i livet. Dette kan vi se videre fra deltakernes opplevelse av viktigheten av samarbeid mellom skole og hjem, hvor skolen søker å få informasjon for å kunne tilrettelegge for elever med ADHD. For at elevene skal få medvirke og for å ikke skape funksjonshemming for elevene (Conrad & Barker, 2010, s. 70). Deltakerne har ikke fokusert i intervjuene om et individperspektiv hvor de trekker frem behov om dialog med foresatte om at elever med ADHD har «uønsket» atferd. Deltakerne har trukket frem at det er viktig med dialog med foresatte og at foresatte engasjerer seg. Deltakerne pratet ikke om at det er nødvendig med dialog med hjemmet for å prate om «ønsket» atferd hos elevene og eventuelle behov for medisiner (Drue Dahl & Sporrang, 2020). De har dermed ikke gjennom intervjuene fokusert på avvikende oppførsel hos elevene og på den måten ikke vist en sosial kontroll i form av at eleven skal oppføre seg på en bestemt måte (Conrad & Barker, 2010, s. 68).

5.4 Utbytte

Gjennom utbytte vil jeg drøfte deltakernes utsagn opp mot min teoretiske forankring. Jeg vil løfte elevens mulighet til opplæring som er til gagns for de, både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13). Videre vil det bli løftet deltakernes erfaring med mulighet til å oppleve skaperglede og møte utfordringer som fremmer lærelyst og gir elevene utbytte. Jeg vil videre dele opp i underoverskrifter slik det bli gjort under analyse. Det vil dermed bli delt opp i underoverskrifter som tilpasning, forutsetning, overgangen til ungdomsskolen – en dynamisk prosess og endringer i overgangen. Til slutt vil jeg oppsummere det opp mot en individ- og sosiokulturell forståelse.

Tilpasning

Ingrids erfaring er at friheten elevene får på ungdomsskolen kan være utfordrende for mange av elevene med ADHD. De må ta flere valg selv og de trenger mer kompetanse i å strukturere seg selv. Langberg et al. (2008, s. 11) trekker frem endringer i krav til økt selvstendighet kan gjøre overgangen til ungdomsskolen vanskelig for elever med ADHD. Videre sier Thompson et al., (2003, s. 92) at økt sosiale og akademiske krav kan gi forverring av ADHD-symptomene. **Ingunn** på den andre siden trekker frem «*vi ser elevene strever mer når det blir veldig teoretisk. Det er vår utfordring som skole å prøve og få til en praktisk relevant undervisning*». Hun trekker frem at det er utfordrende på grunn av skolens ressurser. Jeg undrer meg over om elever med ADHD på ungdomsskolen blir ivare tatt med tanke på målsettinger som skaperglede, utforskertrang, respekt og utfordringer som fremmer lærelyst, noe som Haug (2014, s. 35) trekker frem som viktige elementer. Det samme gjelder elementer fra overordnet del, der det blir beskrevet at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø for å skape trivsel, fremme helse og læring hvor elevene stimuleres og oppmuntres til både faglig og sosial utvikling (Udir, 2017, s. 16). Det kan forstås som at **Ingunn** opplever dette krevende med de ressursene de har på skolen til å skape læring og trivsel ut ifra elever med ADHD sine behov for med praktisk orientert undervisning. Det Haug (2014, s. 27) trekker frem videre er at tilpasset opplæring, som også elever med ADHD er i behov av, handler om å utvikle undervisningen til at den enkelte elev blir hensyntatt til i de kravene om blant annet utbytte. Evnene og forutsetningene til den enkelte elev skal være i sentrum for tilpasningen (Haug, 2014, s. 27). Videre samsvarer dette med Nes (2013, s. 41) beskrivelser om at systemet må endres for å legge til rette for variasjonen blant elevene.

Av alle årene elevene går på grunnskole og videregående skole mener **Ingunn** at ungdomsskolen er nok de mest teoretiske årene. Hun forteller videre at det er nok de tre verste årene i skoleløpet for elever med ADHD. **Ingrid** nevner at uansett hvilket nivå hun legger seg på i sine timer så mister hun noen elever. Ifølge Strand (2022, s. 44) har alle elever rett til et skolemiljø som er tilpasset elevens behov. Det er ikke eleven som skal tilpasse seg skolen, men skolen som skal tilpasse seg eleven gjennom varierte arbeidsformer. Videre trekker Haug (2014, s. 12) frem at lærerne skal møte og mestre det store mangfoldet av elever som er i et klasserom og dette trekker **Ingrid** frem som utfordrende. Thompson et al. (2003, s. 92) trekker frem at elever som ikke får etablert positive relasjoner og faglig mestring på skolen kan oppleve negative konsekvenser for sitt psykososiale liv. Videre sier Haug (2014, s. 12) at lærerne må ha kjennskap til hver enkelt elevs forutsetninger og utvikling og at undervisningen må ta hensyn til elevenes læringspotensiale. Dette samsvarer med det **Ingrid** benevner, «*min viktigste måte å tilrettelegge på er å være veldig våken og virkelig prøve å se eleven og ha dialog med dem*». Hun vurderer dagsformen til elevene og bygger tilpasningen på dialog og relasjonsarbeid. Som Haug (2014, s. 37) sier er ikke tilpasning et statisk forhold, det krever endring og lærere som hele tiden følger med på elevenes utvikling. **Monica** og **Selma** trekker frem noe av det samme. **Monica** sier at tilpasningen med plassering i klasserommet må vurderes etter hvor eleven lærer best og **Selma** trekker frem at hun har dialog med eleven for å tilpasse for den enkelte. Dette samsvarer med studien fra Thompson et al. (2003, s. 95) hvor det kommer frem at det er viktig å tilpasse overgangen for å skape forutsigbarhet for eleven.

Forutsigbarhet

Selma forteller at mye av utfordringene elevene har kan tilrettelegges med at de jobber i forkant. Dette samsvarer med studien fra Sibley et al. (2018, s. 249) hvor det trekkes frem at individuelle tiltak på skolen er viktig for at det ikke skal utvikles flere vansker. Et eksempel **Selma** trakk frem var i gruppearbeid. Her med viktigheten av å forberede eleven på fordeling av roller, hvilken rolle de vil ha, hvilke roller som ikke er greit å være og hva elevene kan svare om en annen elev sier noe spesifikt. «*Man klarer ikke å være i forkant med alt, men utfordringer kommer om eleven ikke har blitt forberedt på hva den skal møte*». Dette kan forstås som at **Selma** tilrettelegger for elever med ADHD og at hun vurderer at vansken ikke ligger hos eleven, men heller på skolen som en arena som må tilpasse seg eleven (Conrad & Barker, 2010, s. 75). Videre forteller **Monica** og **Anna** at de tilrettelegger for elevene med å gå igjennom en dagsplan på tavla i fellesskap. Dette opplever de som at har god effekt for

spesielt elever med ADHD, samtidig som det har god effekt for andre elever i tillegg. En vid forståelse av tilpasset opplæring handler om å tilpasse for alle i fellesskapet (Haug, 2014, s. 22). Dette er med å bidra til å sikre elevene fellesskap, de får tilhøre en klasse og tar del i fellesskapet som skjer i klasserommet som er tilpasset for elever med ADHD og som samtidig har god effekt for andre elever i klassen (Haug, 2014, s. 30-31). **Selma** forteller også om dagstavle samtidig som hun sier «*det som blir annerledes med elever med ADHD er hvordan jeg gir eleven beskjed og hvilke ord jeg bruker*». Dette kan forstås som en tilpasning **Selma** gjør for enkelte elever. Ifølge Haug (2022, s. 12) skal skolen møte ulikhetene i klassen med tilpasset opplæring og for å få til dette krever det at læreren har kjennskap til hver enkelt elevs utvikling og læringspotensiale. Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev og bidra til elevene får et faglig og sosialt utbytte (Haug, 2022, s. 12).

Videre nevner **Monica** at hennes erfaring med at elevene får vite hvilken klasse de skal være i når de kommer på ungdomsskolen har god effekt for elever med ADHD. Samt at det er viktig å forberede elevene med ADHD på forskjellen på barne- og ungdomsskolen. **Selma** forteller at de prøver så godt de kan å svare elevene på alle spørsmål de måtte ha om ungdomsskolen. Og **Anna** beskriver om aktivitetsdager hvor elever med ADHD får komme i grupper sammen med andre elever de kjenner. De ulike tiltakene kan være med å bidra til å gi elevene en viss form for forutsigbarhet og som kan være med å minske ADHD-symptomene (Thompson et al., 2003. s. 95). Videre kan det ifølge Skarstad (2019, s. 51) bistå til at eleven føler seg inkludert, respektert og verdsatt, hvor eleven får styrket sin selvbestemmelse som er med på å forme personligheten til eleven og bistå til at elevene kan være i stand til å ta gode valg i livet (Skarstad, 2019, s. 51).

Overgangen til ungdomsskolen – en dynamisk prosess

Ingrid uttrykker at alle elever besøker ungdomsskolen en gang på våren, når de går i syvende klasse. Elever som har behov for ytterligere besøk, kan komme på besøk alene utover det ene besøket. Ifølge Haug (2014, s. 35) er områder som at elevene opplever mestring, tillitt, utforskertrang og utfordringer, som fremmer lærelyst og danning, viktige for å sikre utbytte.

Det kan vi se videre i sammenheng med elementer Langberg et al., (2008) trekker frem, nemlig at elever med ADHD er i behov av forutsigbarhet og trygghet. Det vil si at flere elever

med ADHD kan ha utbytte av og respondere godt på ulike tiltak etter at de blir iverksatt. Det kan bety for noen å få en bedre oversikt over skolen, klasserommet og hvilke lærere eleven skal ha ved starten på ungdomsskolen. Noe som vi videre kan se sammenheng med Vygotsky sin teori om at elevenes forståelse og læring for de nye omgivelsene først oppstår ved samhandling mellom elevene og lærere som eleven skal omgås med i de nye omgivelsene, før en kan si at det er internalisert og en del av eleven selv (Strand, 2022, s. 26). **Ingrid** forteller at lærerkabalen nødvendigvis ikke er lagt da elevene besøker skolen i syvende klasse og at endelig beskjed om lærerkabal blir eleven orientert om en uke før oppstart på ungdomsskolen. Dette kan tolkes til å være uforutsigbart for elever med ADHD. Når skolen samtidig ikke har møte før eller etter overgangen med elever med ADHD kan ulike behov for elevene heller ikke tilrettelegges hvis skolen ikke kommer tidlig nok inn. Når dette ikke er vanlig praksis for elever med ADHD som følger ordinær undervisning kan det føre til at overgangen til ungdomsskolen blir vanskelig (Langberg et al., 2008, s. 11). Det kan med andre ord si at elever med ADHD som er i behov av forutsigbarhet får den samhandlingen og utviklingssykluser først etter skolestart. Samt at elevene kan oppleve distanse mellom utviklingssonene og kan dermed være i behov av hjelp av en som er mer kompetent for å støtte eleven innen den nærmeste utviklingszone før elevene etter hvert kan aktivt gå i samhandling med omgivelsene sine (Strand, 2022, s. 37-39). Det vil si at det er en dynamisk prosess som krever ulik støtte over tid for hver enkelt elev (Strand, 2022, s. 33).

Uforutsigbar og mangel på tilrettelegging for den enkelte elev kan gå utover utbytte av skoledagen. Det kan være at **Robert** sine tanker om forbedringspotensialet, for en bedre overgang, kan bidra til forutsigbarhet og at ulike behov for ulike tiltak hadde blitt oppdaget tidligere. **Robert** tenker det kunne vært bra for elever med ADHD at lærere på ungdomsskolen hadde observert elevene på barneskolen og brukt tid til å bli kjent med elevene som en trygghet for elevene. Thompson et al. (2003, s. 94) trekker frem fra sine studier at det tyder på at barn med ADHD har dårligere tilpasning tidlig i ungdomsårene og at de er i behov for forutsigbarhet og tiltak som bistår de i overgangen og for å sikre at de får utbytte.

Ingrid vurderer at overgangen til ungdomsskolen starter når elevene i syvende klasse får besøk fra elever i niende klasse og at de har ekstra fokus på overgangen den første måneden på ungdomsskolen. Ifølge Strand (2022, s. 33) kan det ikke stadfestes hvor lang overgangen varer for en elev, ettersom det er en dynamisk prosess og elever trenger ulik støtte over tid.

Dette kan samsvare med **Monica** sin erfaring, nemlig at tilpasningen for overgangen til ungdomsskolen bør starte tidligere enn syvende klasse for elever med spesielle behov.

Ser vi på overgangen opp mot Vygotsky sin utviklingsteori er eleven i behov av støtte for gradvis å kunne vende seg til de nye omgivelsene og den nye rollen de har som ungdomsskoleelev. For at overgangen kan bidra til utvikling trenger eleven støtte innenfor den nærmeste utviklingssonen slik at eleven får internalisert sin nye rolle som ungdomsskoleelev (Strand, 2022, s. 37). Mangelen på forutsigbarhet og tidlig igangsetting av tiltak kan omhandle, fra skolens side, om lite kompetanse på området om overgangen til ungdomsskolen og dets krevende prosesser eleven med ADHD står i. Det stemmer overens med det Zendarski et al., (2016, s. 4) viser til om mangelen på ressurser som kan gi konsekvenser for elever med ADHD. Dette kan være som at elevene kan få tilbakeløp på sin utvikling og minske elevens utbytte og fullføringsgrad på skolen. Ifølge Zendarski et al. (2016, s. 8) vil økt kompetanse, hos lærere om risiko- og beskyttelsesfaktorer for elever med ADHD, kunne bidra til at det settes inn tidligere målrettede tiltak i overgangen til ungdomsskolen. Tiltak kan bidra til å minske negativ utvikling hos eleven og øke deres sosiale og faglige opplæring som gagnar dem (Haug, 2014, s. 13).

Endringene i overgangen

Langberg et al. (2008, s. 5) påpeker at overgangen til ungdomsskolen er forbundet med store miljøendringer som kan være spesielt utfordrende for enkelte elever. Dette er noe deltakerne selv også bekrefter. Flere av deltakerne trekker frem at de største endringene for elevene i overgangen er at de møter et stort miljø, større ungdommer, flere lærere, de får karakterer og det er mer krevende pensum de skal igjennom samtidig som de får mer frislipp. Langberg et al. (2008, s.5) nevner også i sine funn om større arbeidsbelastning for elevene i overgangen til ungdomsskolen. Det vil si at deltakerne har informasjon og forståelse for at overgangen kan være vanskelig for elever med ADHD. **Ingunn** sier at overgangen kan bli for brå og brutal da elevene må strukturere seg samtidig som de får mer frihet simultant som lærere og foresatte trekker seg mer unna. Dette skjer samtidig, sier **Ingunn**, som elever med ADHD «*ofte er bakpå utviklingsmessig*» og ikke er «*helt modne for å ta ansvaret selv*». Dette kan være med å bidra til forverring av ADHD symptomene til elevene (Thompson et al., 2003, s. 92). Det vil si at på den ene siden forteller deltakerne om at overgangen krever masse endringer for

elevene og at den kan bli for brå for elever med ADHD. På den andre siden blir det individets problemer og som bidrar til økte vansker hos elever med ADHD (Conrad & Barker, 2010, s. 75).

Oppsummering

Deltagerne trekker frem en sosiokulturell forståelse der de opplever at ungdomsskolen er teoretisk tung og at det skaper vansker for elever med ADHD som de ofte opplever har mer behov for praktisk orientert undervisning. Ifølge Strand (2022, s. 44) har elever rett til et skolemiljø som er tilpasset elevens behov. Samtidig berører dette seg over til en individuell forståelse, der eleven må tilpasse seg et system med mye teori og mindre praktisk undervisning. Dette skjer samtidig som elevene får mer frihet og krav til å strukturere seg, i en tid som skole og foresatte trekke seg mer unna. Ved et sosiologisk perspektiv vil skolen, foresatte og elevens samspill være en forklaring på elevens tilpasningsvansker da det ikke har blitt tilrettelagt for flere av elevens strevsomme områder (Haug, 2014, s. 9). Samtidig vil det være behov for å anerkjenne disse områdene og se elevens funksjonsnedsettelse. Det handler om å gjøre skolehverdagen mindre funksjonshemmende (Tøssebro, 2020, s. 22).

6 Avslutning

I dette prosjektet har jeg forsøkt å belyse hvordan overgangen fra barne- til ungdomsskolen for elever med ADHD blir tilrettelagt for å sikre elevene en inkluderende overgang, og at elevens funksjonsnedsettelse ikke blir møtt med funksjonshemninger fra skolesystemet. Jeg har sett nærmere på styringsdokumenter, planer og lover skolen må forholde seg til. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 16) kap. 5 blir det trukket frem at alle elever skal i et inkluderende fellesskap lære, mestre og utvikle seg. Oppfølgingen fra barne- til ungdomsskolen er ikke lovfestet for elever som følger ordinær undervisning. Dette gjelder også i de nye endringene for opplæringsloven som trer i kraft høsten 2024 (Opplæringslova, 2023). Videre har jeg beskrevet om FN-konvensjonen som Norge har forpliktet seg til. De skal jobbe for å sikre elever med nedsatt funksjonsevne er inkludert i ordinært utdanningssystem og at de skal motta opplæring med høy kvalitet på lik linje med andre (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2008, s. 5).

Det metodologiske rammeverket har tatt utgangspunkt i kvalitativ forskning med fenomenologisk tilnærming. Data har blitt samlet inn gjennom semistrukturert intervju av åtte deltakere fra barne- og ungdomsskolen. Det transkriberte datamaterialet fra intervjuene har blitt analysert og drøftet. Mine funn har belyst hvordan to avdelingsledere og seks grunnskolelærere opplever hvordan skolen legger til rette for inkludering i overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning. Mine funn har blitt sett i sammenheng og drøftet opp med tidligere internasjonal forskning og politiske føringer som er rettet mot inkludering i skolen. Samt i lys av teori om ADHD i individ- og sosiokulturell forståelse, tilpasning i skolen, overgang fra barne- til ungdomsskolen og inkludering. Jeg har benyttet meg av inkluderingsbegrepet fra Haug (2014, s. 12) sin dekonstruering av begrepet hvor han deler det opp i fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Studiets begrensninger

Kritikken i mitt prosjekt, som jeg vil trekke frem, er at jeg har personlig erfaring med å følge et barn i overgangen til ungdomsskolen og kan dermed være formet av min egen erfaring opp mot hvordan jeg har vinklet intervjuguiden og analysen. Samtidig vil min erfaring også kunne bidra til å se andre sider som andre uten min erfaring ikke ser. Dermed kan man ikke utelukke

at mitt prosjekt viser et mindre nyansert bilde av tilpasninger i overgangen til ungdomsskolen for elevgruppen og hvordan de blir inkludert i overgangen. Videre har jeg i mitt prosjekt fokusert på avdelingsleders og lærerens opplevelse og erfaring, som kan ha gjort at andre aspekter har fått mindre plass. Deltakerne trekker frem statlig og kommunale rammer som gjør det utfordrende for de å praktisere inkluderende overføring til ungdomsskolen. Dette er momenter Haug (2014, s. 12) trekker frem i sin modell om inkludering. Haug (2014, s. 12) trekker frem at inkludering må forvaltes både i klasserommet, men også både på kommunalt og statlig nivå. Det var ikke rom for videre forskning på dette i mitt prosjekt, men det er noe deltakerne trekker frem som momenter de opplever begrenser de. Det er behov for mer forskning som retter fokus på skole fra et systemperspektiv. Forskning som tar for seg alle nivåene kan dermed gi et mer overordnet bilde av arbeidet med overgangen til ungdomsskolen og hvordan elever med ADHD som følger ordinær undervisning blir inkludert.

Jeg vil presisere at dette prosjektet har tatt utgangspunkt i perspektivet fra et fåtall avdelingsledere og lærere på barne- og ungdomsskolen. Det blir dermed bare belyst om deres meninger, og det sier lite om faktiske opplevelser som andre skoleansatte måtte ha om overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær. Det er lite forskning på feltet både fra lærerperspektiv og fra et elevperspektiv på overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning. Forskning med et fokus på elevenes opplevelser kunne belyst hvilke områder elevene opplever som inkluderende og hvordan overgangen til ungdomsskolen har påvirket deres sosiale og faglige liv.

Videre ønsker jeg å trekke frem at det så ut til at alle informantene hadde en holdning om at det skal tilpasses for elevene og at de skal bli inkludert i fellesskapet. At elevene skal ut ifra sine styrker og forutsetninger delta, ha utbytte og være en del av fellesskapet i overgangen til ungdomsskolen. Samtidig viser funn at deltakerne trekker frem mangelen på tid og ressurser som krevende for å kunne gi elevene den tilretteleggingen og mulighet til å medvirke for at elevene skal få en inkluderende overgang. Videre trekker deltakerne frem at tilpasninger for elever med ADHD som følger ordinær undervisning ikke bare retter seg mot enkelteleven, men også mot hele fellesskapet. Samtidig at de opplever det vanskelig å tilpasse for praktisk undervisning på grunn av antall elever og ressursmangel.

I dette prosjektet har det, gjennom funn, kommet frem at deltakerne prøver å tilpasse overgangen så godt de kan. Samtidig at det på systemnivå ikke er en rutine som fanger opp elever med ADHD som følger ordinær undervisning og som er i behov av ulike tiltak for å få en god overgang til ungdomsskolen. Deltakerne trekker frem at skolene tilrettelegger overgangen i form av at avdelingsledere på barne- og ungdomsskolen har møter i løpet av elevenes siste år på barneskolen og hvor de setter sammen nye klasser hvor de blant annet tar hensyn til elever med ADHD og vurderer hvem de skal gå i klasse med. Selv om dette tilsynelatende blir tatt hensyn til, er det ulikt mellom de aktuelle skolene om hvem som lar elevens stemme komme frem eller om det er barneskolelærerens subjektive oppfattelse som bestemmer behovet for den enkelte elev. Videre viser funnene at elever med ADHD som følger ordinær undervisning får overføringsmøte med ungdomsskolen om foresatte ber om dette. Det er ikke automatisk med et overføringsmøte slik at den nye skolen får informasjon om eleven utover den informasjonen de får gjennom deres avdelingsleder, eller i enkelte tilfeller direkte fra kontaktlæreren fra barneskolen. Det kan dermed forstås som at det er tilfeldig om overgangen til ungdomsskolen blir tilrettelagt ut ifra om foresatte selv ber om dette og at elever med ADHD som er i behov av forutsigbarhet opplever lite forutsigbarhet i denne overgangen.

6.1 Videre forskning

Nå som dette prosjektet går mot slutten har det dukket opp andre temaer som hadde vært interessant og aktuelle for videre forskning. Det er behov for mer forskning om gode overganger til ungdomsskolen i Norge, hva som virker forebyggende og hva som kan bidra til en god start på ungdomsskolen for elever med ADHD. Hvordan ungdom med ADHD blir rammet av politiske føringer i sin oppstart og videre skolegang i ungdomsskolen, er et annet tema som har dukket opp som en interessant videre forskning.

Videre kan det være aktuelt å undersøke nærmere hva barne- og ungdomsskolen vektlegger av informasjonsdeling i overgangen til ungdomsskolen, hvorfor dukker tanken om «blanke ark» prinsippet opp hos flere av deltakerne? Barneskolelærerne ønsket å dele mer informasjon og at deres erfaringer ble lyttet til, men opplevde ikke at dette skjedde i virkeligheten. Hvordan dette vil påvirke eleven i overgangen til ungdomsskolen er også et interessant felt å undersøke.

7. Referanseliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Sage
- Antshel, K. M. & Barkley, R. (2020). *Handbook of clinical neurology*. National Library of medicine. Vol. 174, s. 37-45. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64148-9.00003-X>
- Barne-likestillings- og inkluderingsdepartementet (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsett funksjonsevne (CRPD). Likestilling og mangfold*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag
- Conrad, P. & Barker, K. K. (2010). *The Social Construction of Illness: Key Insights and Policy Implications*. Journal and Health and Social behavior. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/0022146510383495>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (4 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Druedahl, L., C. & Kälvemark S., S. (2020). *More than meets the eye: A Foucauldian perspective on treating ADHD with medicine*. Research in Social and Administrative Pharmacy, 16(9), 1201–1207. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2019.12.008>
- Faraone, S. V. & Larsson, H. (2019). *Genetics of attention deficit hyperactivity disorder*. Molekylær psykiatri 24, 526-575. DOI: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1038/s41380-018-0070-0>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingmåten i forvaltningssaker*. (LOV-1967.02.10) Lovdata. [Lov om behandlingmåten i forvaltningssaker \(forvaltningsloven\) - Kapittel III. Almindelige regler om saksbehandlingen. - Lovdata](#)
- George, T. (2022). *Semi-structured-interview | Definition, Guide & Examples*. Scribbr, Retrieved, <https://www.scribbr.com/methodology/semi-structured-interview/>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Haug, P. (2022). *Tilpassa opplæring*. M. H. Olsen & P. Haug (red). *Tilpasset opplæring*. (1. utg. s. 11-37). Cappelen Damm.
- Helsenorge (2023, 3. juli). *ADHD*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Johannessen, A., Tufte, A. J. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju (2. Utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju. (3. Utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag
- Langberg, J., Epstein, J., Altaye, M., Molina, B., Arnold, E., & Vitiello, B., (2008). *The Transition to Middle School is Associated with Changes in the Developmental Trajectory of ADHD Symptomatology in Young Adolescents with ADHD*. Journal of clinical Child & Adolescent Psychology, Vol. 37 (3)
<https://doi.org/10.1080/15374410802148095>
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm20192020006000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2015). *Inclusive Education is a Multi-Faced Concept*. CEPS Journal, Vol 5 (1)
<https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/151/79>
- Molander, A., Grimen, H. & Eriksen, E. O. (2012). *Profesjonelt skjønn og ansvarlighet i velferdsstaten*. Tidsskrift for anvendt filosofi, Vol. 29, No. 3
<https://www.jstor.org/stable/24356114>
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nes, K. (2013). *Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?* Paideia nr. 05.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA rapport 19/05 <https://kudos.dfo.no/documents/10270/files/10245.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnpøpløringa og den vidaregående oppløringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Personoppløyningsloven. (2016). *Lov om behandling av personoppløynings*. (LOV-2016-27.04). Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_gdpr-2#gdpr/a9
- Sibley, M. H., Coxe, S. J., Campey, M., Morley, C., Olson, S., Hidalgo-Gato, N., Gnagy, E., Greiner, A., Coles, E., Page, T., & Pelham, W. E. (2018). *High versus Low Intensity Summer Treatment for ADHD Dilevered at Secondary School Transitions*. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psykology*. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1426005>
- Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes mennskerettigheter fra prinsipper til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Standal, Ø.F. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. G. Rugseth (Red.) Oslo: Cappelen Damm.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 12. juni). *Gjennomføring i videregående oppløring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statped (2022). *David Mitchells ti faktorer i skolen*. <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/#no-49204-0->
- Statped (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/hva-er-adhd/>
- Strand, G. M. (2022). *Overgangen til ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (3. Utg.)*. Fagboklaget Vigmostad & Bjørke
- Thomassen, M. (2007). *Vitenskap kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag
- Thompson, A. E., Morgan, C. & Urquhart, I. (2003). *Children with ADHD Transferring to Secondary Schools: Potential Difficulties and Solutions*. *Clinical child psychology and psychiatry*, Vol. 8 (1). <https://journals-sagepub-com.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.1177/1359104503008001009>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Løreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Pedlex.

- Utdanningsdirektoratet (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Veiledning. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., & Hiscock, H. (2016). *A longitudinal study of risk and protective factors associated with successful transition to secondary school in youth with ADHD: prospective cohort study protocol*. BMC pediatrics, Vol.16 (1)
DOI: <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0555-4>
- Zeiner, P. & Weidle, B. (2019). *Hyperkinetisk forstyrrelser*. Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening. <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsatt-etter-inndeling-i-icd-10/hyperkinetiske-forstyrrelser/>

Vil du delta i masterstudie om overgang til ungdomsskolen for elever med ADHD?

Mitt navn er Linda Bjørg Ingolfsdottir. Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet og skal gjennomføre forskningsprosjekt om overgangen fra barneskole til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan overgangen fra barneskole til ungdomsskole for elever med ADHD, som følger ordinær undervisning, blir tilrettelagt og ivarettatt. Prosjektet innebærer å undersøke erfaringer til barne- og ungdomsskolelærere, samt spesialpedagogisk ansvarlig om deres erfaringer for elever med ADHD i overgangen fra barneskole til ungdomsskole.

Gjennom dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta i studien. Takk for din interesse for dette prosjektet og for at du tar deg tid til å lese gjennom informasjonen. Ved ytterligere spørsmål om prosjektet kan du gjerne ta kontakt med meg. Kontaktinfo finnes på neste side.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i tilpasset opplæring, med ADHD som tema. I den anledning vil jeg gjennomføre intervju med lærere som har erfaring med overgang for elever med ADHD som følger ordinær undervisning på barneskole og ungdomsskole. Hvilke erfaringer har lærere med elever som har ADHD, og hvilken kunnskap har de om denne gruppen? Hva har spesialpedagogisk ansvarlig tilrettelagt for overgangen og hvordan opplever læreren oppstarten for elever med ADHD som følger ordinær undervisning og har det vært behov for tilrettelegging, eventuelt hvilke tiltak har det vært behov for?

Intervjuene vil være av 3 lærere på mellomtrinnet, 3 lærere på ungdomsskolen og 2 spesialpedagogisk ansvarlig på ungdomsskolen. Formålet er å belyse eventuelle ulike behov elever med ADHD har i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, både på slutten av barneskolen og ved oppstarten av ungdomsskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar – Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal undersøke hva skolen og lærere gjør for å tilrettelegge for elever med ADHD i overgangen fra barne- til ungdomsskole. Ettersom du jobber i grunnskolen, tar jeg kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer at jeg vil ha et intervju med deg som lærer/spesialpedagogisk ansvarlig høsten 2023. Det vil bli benyttet taleopptaksprogram som vil bli konfidensielt behandlet og resultatene vil anonymiseres i resultatene av studien. Opplysningene vil anonymiseres i resultatet av studien og intervjuet vil bli slettet etter endt masteroppgave.

Intervjuet vil foregå på skolen i rom uten forstyrrelser. Gjennom intervju med spesialpedagogisk ansvarlig og lærer på grunnskolen vil det omhandle om deres egen opplevelse av tilrettelegging og oppfølging ved overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som følger ordinær undervisning.

På forhånd kan dere ta kontakt for å se intervjuguide om det er ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke tilbake samtykke uten å oppgi noe grunn. Alle opplysninger vil da bli slettet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen konsekvenser om du velger å trekke deg. Alle opplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene vil kun bli brukt til formålet for denne studien.

- Masterstudent samler inn data ved intervju.
- Navn og andre personvernopplysninger vil bli konfidensielt behandlet og resultatene vil anonymiseres i resultatene av studien
- Som pedagog har du taushetsplikt og under intervjuet er det behov for at elevene holdes anonyme

I publikasjon vil den enkelte deltaker bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal etter planen leveres i mai 2024. Alle personvernopplysninger slettes i det tidsrommet.

Dine rettigheter

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

- Når som helst kunne avbryte deltakelsen uten begrunnelse (trekke samtykke)
- Å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- Å få rettet personopplysninger, og få slettet personopplysninger,
-

- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet – studiested Hamar har SIKT – Kunnskapsektorens tjenesteleverandør vurdert at behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

- Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar ved Linda Björg Ingolfsson (student/forsker), på epost linda@janandreolsen.no eller på telefon: 470 51 380 og Lana Amro (veileder), epost; ana.amro@inn.no, telefon: 624 30 526
- SIKT – Kunnskapssenterets tjenesteleverandør, [Meldeskjema for personopplysninger i forskning \(sikt.no\)](#), telefon: 749 84 040.
- Hvis du har spørsmål knyttet til personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Høgskolen i Innlandet på telefon 61287483. Oppdatert informasjon om personvernombudet kan du finne på denne lenken: www.inn.no/om-hogskolen/personvern/

Med vennlig hilsen

Lana Amro
Veileder

Linda Björg Ingolfsson
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om studien og har fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju: _____
(fullt navn med blokkbokstaver)

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2024.

Sted/dato

Signatur ansatt

Intervjuguide

1. Fortell om din bakgrunn som lærer.
2. Hvilken kunnskap har du om elever med ADHD?

Fellesskap og sosial overgang

1. Hvilke rutiner har skolen for å sikre deltakelse og inkludering for elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen?
2. Som pedagog, hvilke utfordringer og styrker opplever du elever med ADHD har? Både med tanke på pedagogiske og psykososiale forhold.
3. Hvordan tilrettelegger du skoledagen for elever med ADHD, har det vært behov for tiltak for å sikre deltakelse i det sosiale livet på skolen?
4. Opplever du at rutinene for en god overgang for elever med ADHD fungerer og er tilstrekkelige? – Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvilke utfordringer tenker du det er for deg å sikre inkluderende opplæring for elever med

Å sikre deltakelse og emosjonell overgang

1. Hva tenker du er de største endringene elevene opplever i skolehverdagen fra barneskolen til ungdomsskolen?
2. Hvordan tilrettelegger du som lærer overgangen til ungdomsskolen for elever med ADHD som skal delta i ordinær undervisning?
3. Når starter dere arbeidet med overgangen og hvor lenge tenker du overgangen varer?
4. Er det noe tiltak du ser i etterkant har hatt god effekt?
5. Er det noe du/dere ville gjort annerledes sett i etterkant?

Medvirkning

1. Hvilke betydning har samarbeidet mellom skole og hjem?
2. Hvilken rutine har skolen for medvirkning for elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen?

3. Hvordan balanserer du mellom hensynet til felleskapet og forventninger og ønsker fra elever med ADHD og deres foresatte?

Å sikre utbytte/ faglig overgang

1. Hvilke tiltak kan bidra til å redusere vanskene elever med ADHD opplever i overgangen fra barneskole til ungdomsskole?
3. Hvor lenge fokuserer dere på overføringstiltak?
4. Hvordan har du opplevd kommunikasjonen mellom skolene i forbindelse med overgangen for elevene med ADHD?
5. Hvilken rutine har dere med å informere andre aktuelle lærere om elever med ADHD?
6. Til slutt, er det andre ting du vil tilføre eller kommentere?

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

973973

Vurderingstype Dato

Standard 08.11.2023

Tittel

Masteroppgave: Overgang fra barneskole til ungdomsskole for elever med ADHD

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag – Hamar

Prosjektansvarlig

Lana Amro

Student

Linda Bjørg Ingolfsdottir

Prosjektperiode

20.11.2023 - 04.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 04.05.2024.

[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.

TAUSHETSPLIKT

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

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!