



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.**

En kvalitativ intervjustudie om hvordan kontaktlærere på barneskolenivå tilrettelegger for elever med ADHD, for å fremme et inkluderende læringsmiljø.

Navn: Susanne Simonsen, Kandidatnummer 10

Masteroppgave i spesialpedagogikk Ped – 3901 Mai 2024.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	7
Innledning.....	1
1.1    Bakgrunn og formål .....	1
1.2    Problemstilling .....	2
1.3    Oppgavens oppbygging.....	3
2    Teoretisk rammeverk.....	3
2.1    ADHD .....	4
2.1.1    Diagnostisering.....	4
2.1.2    Årsak .....	7
2.2    Sentrale begreper som inngår i diagnosen.....	7
2.2.1    Eksekutive funksjoner .....	8
2.2.2    Motivasjon.....	9
2.2.3    Oppmerksomhet og konsentrasjon. ....	10
2.2.4    Selvregulering .....	10
2.2.5    Sosial kompetanse .....	11
2.2.6    Selvoppfatning .....	12
2.3    Inkluderende læringsmiljø.....	13
2.3.1    Faglig inkludering .....	15
2.3.2    Sosial inkludering.....	16
2.4    Tilrettelegging .....	17
2.4.1    Tilpasset opplæring .....	18
2.4.2    Spesialundervisning .....	19
2.5    Kontaktlærerens betydning .....	20
2.5.1    Kompetanse.....	21
2.5.2    Relasjon.....	22
2.5.3    Klasseledelse .....	23

2.5.4	Sosiokulturell læringsteori .....	24
2.6	Foreldresamarbeid .....	26
3	Metode .....	28
3.1	Bakgrunn for valg av metode .....	28
3.2	Kvalitativ metode .....	29
3.3	Vitenskapsteoretisk forankring .....	29
3.3.1	Fenomenologi .....	29
3.4	Framgangsmåte for datainnsamling .....	30
3.4.1	Forberedelse til intervjusituasjonen .....	31
3.4.2	Intervjuguide .....	31
3.4.3	Utvalget .....	33
3.4.4	Rekruttering av deltakere .....	34
3.4.5	Presentasjon av utvalget .....	35
3.4.6	Gjennomføring av forskningsintervjuene .....	36
3.4.7	Transkribering av datamaterialet .....	37
3.4.8	Analyse av datamaterialet .....	37
3.5	Forskningsetikk .....	39
3.5.1	Informasjon og samtykkeskjema .....	39
3.5.2	Personvern .....	40
3.5.3	Søknad til SIKT .....	40
3.5.4	Forskers rolle .....	40
3.6	Studiens kvalitet .....	41
3.6.1	Reliabilitet .....	42
3.6.2	Validitet .....	42
3.6.3	Generaliserbarhet .....	43
4	Empiri og drøfting .....	44
4.1	Kontaktlærers kompetanse .....	44


4.1.1	Kunnskap om ADHD .....	44
4.1.2	Begrepsavklaring.....	47
4.1.3	Oppsummering .....	48
4.2	Tilrettelegging for faglig inkludering.....	48
4.2.1	Pedagogisk tilrettelegging .....	49
4.2.2	Fysisk og teknisk tilrettelegging .....	51
4.2.3	Klasseledelse .....	52
4.2.4	Oppsummering .....	53
4.3	Tilrettelegging for sosial inkludering.....	54
4.3.1	Klassemiljø.....	54
4.3.2	Sosial kompetanse .....	56
4.3.3	Kontaktlærerens betydning .....	57
4.3.4	Relasjon.....	58
4.3.5	Oppsummering .....	59
4.4	Foreldresamarbeid i et inkluderende læringsmiljø.....	60
4.4.1	Samarbeid med foreldregruppa i klassen .....	61
4.4.2	Oppsummering .....	62
5	Avslutning .....	63
5.1	Hvilken kompetanse har kontaktlærere om elever med ADHD?.....	63
5.2	Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme faglig inkludering?.....	64
5.3	Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme sosial inkludering?.....	65
5.4	Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme et inkluderende læringsmiljø? .....	65
5.5	Avsluttende refleksjoner .....	66
	Referanseliste .....	67
	Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt .....	72

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	74
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	76

# Forord<sup>1</sup>

Så var jeg ved veis ende av en eventyrlig læringsprosess gjennom masterstudie i spesialpedagogikk. I arbeid med barn over mange år, har hjerte banket ekstra for de barna som har strevet med sin læring og utvikling. Å få lov til å spille en viktig rolle i livet til disse barna har hatt enorm verdi. I løpet av disse to årene har jeg tilegnet meg betydningsfull læring og kompetanse, som gjør at rollen som spesialpedagog kan inntas. Dette gjør jeg med stor ydmykhet og respekt for de menneskene jeg skal møte i framtidig jobb.

Jeg ønsker å takke alle forelesere, som har bidratt til økt kunnskap. Å få utfordringer gjennom studie, har ført til at jeg sitter igjen med en enorm erfaring og mestringsfølelse. Mine medstudenter har spilt en betydningsfull rolle når det kommer til nyttige diskusjoner om faglige tema. I tillegg har de fungert som oppbakking og støtte i krevende tider. Jeg har møtt utrolig mange ulike mennesker og i samspillet med disse har jeg utviklet min rolle som spesialpedagog. Min veileder, Vivian Haugen har vært enestående, - tydelig og konkret, - og til stor hjelp i prosessen med denne oppgaven.

Jeg ønsker spesielt å takke de kjæreste jeg har, nemlig min familie og mine venner. De har vært nødt til å tilpasse seg en mamma, kone og venninne som har brukt mye tid på studie. Min mamma, pappa og bror har bidratt med gode tilbakemeldinger og oppmuntrende ord, som har bidratt til at jeg ikke har mistet troen på meg selv i vanskelige tider. Mine barn har bidratt med gode klemmer og en forståelse av at noen ting må vente. Min mann som har vært nødt til å dele oppmerksomheten med et masterstudie, som til tider har krevd mer oppmerksomhet. Spisebordet har vært fylt av bøker, middager har vært av den enkle sorten og husarbeidet har vært tatt i skippertak. Alle disse som er nevnt, har hatt en betydningsfull del i at jeg nå har en ferdig mastergrad. Tusen takk 

Susanne Simonsen

Finnsnes, mai, 2024.

---

<sup>1</sup> Deler av oppgaven er basert på egen eksamensoppgave, eksamen i PED 3059, prosjektskisse til masteroppgaven. Noe av innholdet i denne oppgaven vil derfor være lik kandidat nummer 10.

# Sammendrag

*Inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD på barneskolenivå.*

**Bakgrunn:** Tema i oppgaven er valgt på bakgrunn av at ADHD ansees som en av de vanligste psykiske lidelsene blant barn og unge, og en nevroutviklingsforstyrrelse som er assosiert med negative livsutfall. Dette har vekket en interesse for å finne ut av hvordan det kan tilrettelegges for disse elevene slik at de får utnyttet sitt læringspotensial, oppleve mestring og tilhørighet i et inkluderende læringsmiljø.

**Hensikt:** Hensikten med forskningen er å belyse hvordan kontaktlærere kan tilrettelegge for å fremme et inkluderende læringsmiljø, både faglig og sosialt.

**Teoretisk forankring:** Jeg har valgt teori som kan belyse og finne svar på problemstillingen. Her inngår redegjørelser for viktige tema som, kontaktlærerens rolle og kompetanse, inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning, sosiokulturell læringsteori og foreldresamarbeid. I tillegg har det vært viktig å belyse ADHD-som diagnose og hvordan denne kan komme til uttrykk hos elever på barneskolenivå.

**Metode:** I denne oppgaven er det brukt kvalitativ forskningsmetode, med en fenomenologisk tilnærming. Det ble gjennomført semistrukturerte intervju med seks informanter, som er kontaktlærere på barneskolenivå. Datamaterialet ble analysert gjennom tematisk analyse.

**Resultater:** Funnene belyser hvordan kontaktlærere tilrettelegger for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Funnene deles inn i fire hovedtema, kontaktlærers kompetanse, tilrettelegging for faglig inkludering, tilrettelegging for sosial inkludering og viktige faktorer som foreldresamarbeid og kontaktlærers rolle. Disse faktorene sees å ligge til grunn for at tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD skal lykkes.

**Konklusjon:** Kontaktlærere kan tilrettelegge for å fremme et inkluderende læringsmiljø, ved å tilpasse det som skal læres til elevens forutsetninger og behov. Dette kan gjøres gjennom pedagogiske, tekniske, fysiske og sosiale tilrettelegginger som har til hensikt å fremme et godt læringsmiljø. Viktige faktorer i denne sammenheng er kontaktlærerens kompetanse og evne til å skape en god relasjon til eleven. I tillegg kan et godt samarbeid med foreldrene spille en viktig rolle.

**Nøkkelbegreper:** ADHD, inkluderende læringsmiljø, faglig og sosial inkludering, tilrettelegging, kontaktlærers betydning og foreldresamarbeid.

# Innledning

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for bakgrunnen og formålet med forskningen. Videre vil jeg presentere problemstillingen og definere sentrale begreper. Avslutningsvis vil jeg kort si noe om hvordan oppgaven er bygd opp.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Hovedtemaet i denne masteroppgaven er læringsmiljø for elever med ADHD i skolen. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan kontaktlærere kan tilrettelegge for å fremme et inkluderende læringsmiljø for disse elevene, både faglig og sosialt. Videre vektlegges erfaringene til de som har hovedansvaret for denne tilretteleggingen og jeg vil derfor ha søkelys på stemmen til kontaktlærere, på barneskolenivå.

Saabye (2019, s. 17) i prinsipper for skolens praksis sier at:

*«Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling.»*

Herunder konkretiseres viktigheten av lærerens betydning, et inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging av undervisning, tilpasset opplæring, - og samarbeid mellom hjem og skole. Dette vil være viktige elementer som belyses i denne masteroppgaven.

Hyperkinetisk forstyrrelse (HFK) eller Attention deficit/hyperactivity disorder, forkortet til ADHD, er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse med uttalt konsentrasjonssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet som skaper funksjonsvansker i hverdagen (Bru et al. 2022, s.178). Folkehelseinstituttet publiserte, i 2016, en statusrapport om ADHD i Norge. Ifølge denne rapporten er ADHD en av de vanligste psykiske lidelsene blant barn og unge, og en nevrouviklingsforstyrrelse som er assosiert med negative livsutfall (Ørstavik et.al, 2016). Klepp, som er områdedirektør for psykisk og fysisk helse i Folkehelseinstituttet, påpeker i forordet til rapporten at forskning har vist at ubehandlet ADHD er forbundet med økt risiko for forkortet utdanningsløp, rusmisbruk, uførhet og sosial mistilpasning. Han sier videre at det samtidig er flere enkelthistorier fra mennesker som forteller at det går fint an å ha et godt liv med ADHD (Ørstavik et.al, 2016 s. 3). Framtidsprognosene for barn og unge med ADHD



avhenger av hvordan de blir møtt og hjulpet på skolen, om skolen har vært en arena der man har opplevd nederlag eller mestring (Engh, 2023, s. 23).

En metaanalyse av syv studier med over 5000 ungdommer og deres foreldre rapporterte om store svekkelser i livskvaliteten til ungdommer med ADHD i forhold til jevnaldrende. Herunder var emosjonell og sosial fungering mest svekket (Faraone et al., 2021, s. 799).

Det er store individuelle forskjeller i alvorlighetsgrad og hvordan symptomene på ADHD kommer til uttrykk hos den enkelte, og utfordringene i skolen vil derfor variere. I Følge Straarup & Bertelsen (2021, s.8) viser forskning at elever med ADHD som gruppe, under presterer faglig i forhold til evner, og skoleresultatene kan derfor bli dårligere ved økende alder. I tillegg har mange lærevansker som vil gi ekstra utfordringer. Jangmo et al. (2021) presenterer resultater fra en svensk studie som viser sammenhengen mellom polygene skårer for ADHD og skoleprestasjoner. Her bekreftes det at personer med ADHD ofte har akademiske vansker og dårlige yrkesresultater i voksen alder. Videre settes det søkelys på at målrettede intervensjoner kan redusere den negative påvirkningen polygene faktorer kan ha på skoleprestasjonene.

Med dette som bakgrunn ser jeg betydningen av å sette søkelys på hvordan tilrettelegging i skolen kan gjøres for elever med ADHD, med tanke på å fremme et godt læringsmiljø. I arbeidet med denne masteroppgaven ønsker jeg å heve min egen kompetanse som fremtidig spesialpedagog og samtidig bidra til å øke kunnskap og gi nyttige betraktninger til lærere og andre profesjoner som møter elever med ADHD i skolen.

## **1.2 Problemstilling**

For å undersøke hvordan det tilrettelegges for elever med ADHD, fokuseres det på lærernes perspektiv. Her avgrenser jeg til kontaktlærere, siden kontaktlærere har et særskilt ansvar for å følge opp elevenes faglige og sosiale utvikling. Videre avgrenser jeg til kontaktlærere på barneskolenivå. I lys av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?»

For å avgrense og konkretisere problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som lyder som følger:

1. *Hvilken kompetanse har kontaktlærere om elever med ADHD?*
2. *Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme faglig inkludering?*
3. *Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme sosial inkludering?*

Det første forskningsspørsmålet setter søkelys på kontaktlærernes kompetanse, siden dette kan knyttes til tilretteleggingene som gjøres for at elever med ADHD skal kunne oppnå et reelt læringsutbytte og være aktiv deltaker i det sosiale fellesskapet. De to andre forskningsspørsmålene setter søkelys på tilretteleggingene som gjøres for å fremme et godt læringsmiljø, og her har jeg valgt å dele inn i sosial inkludering og faglig inkludering.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven består av fem kapitler: Innledning, teoretisk rammeverk, metode, empiri og drøfting, - og avslutning.

Det første kapitlet er innledningen, hvor oppgavens formål og problemstilling presenteres.

Det andre kapitlet belyser teoretiske perspektiver om hva ADHD er og sentrale begreper som inngår i diagnosen. Videre settes det søkelys på inkluderende læringsmiljø, tilrettelegging, kontaktlærerens betydning og foreldresamarbeid.

Det tredje kapitlet handler om den metodiske tilnærmingen som blir brukt i oppgaven. Her gjøres det rede for valg av vitenskapeteoretisk forankring, intervju, etiske betraktninger og framgangsmåte for analysering av relevante funn som kan gi svar på problemstillingen.

I fjerde kapittel belyses relevante svar fra informantene, som sorteres tematisk og vises i tabeller. Resultatene drøftes i lys av teori og danner oppgavens femte og avsluttende kapittel, som gir svar på problemstillingen. Avslutningsvis gjøres det betraktninger rundt forslag til videre forskning.

## **2 Teoretisk rammeverk**

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk, med utgangspunkt i problemstilling og forskerspørsmål. Dette er teori som anses som relevant for å belyse funn i analysedelen. Sentrale deler er ADHD som diagnose og kjernebegreper som inngår i

diagnosen. Videre settes det søkelys på tilrettelegging, inkluderende læringsmiljø og kontaktlærerens rolle.

## **2.1 ADHD**

Hyperkinetisk forstyrrelse (ICD-10) eller Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, forkortet til ADHD (DSM-5), er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse med et vedvarende mønster av oppmerksomhetssvikt og/eller hyperaktivitet og impulsivitet som skaper funksjonsvansker i hverdagen (American Psychiatric, 2013, s. 61) Oppmerksomhetssvikt viser seg ved vansker med å gjennomføre oppgaver, manglende utholdenhet, problemer med å holde fokus og vansker med å organisere det som skal gjøres. Hyperaktivitet omhandler uhensiktsmessig, overdreven motorisk aktivitet. Impulsivitet dreier seg om å handle eller reagere uten vurdering av konsekvenser, samt et ønske om umiddelbar belønning og manglende evne til å utsette egne ønsker (American Psychiatric, 2013, s.61) Ifølge folkehelseinstituttet (2019) er ADHD en av de vanligste barnepsykiatriske lidelsene og internasjonale tall tyder på at omtrent 5 prosent av unge under 18 år rammes. Forståelsen av ADHD som en utviklingsforstyrrelse innebærer at tegn på vansker kan være til stede i tidlig alder. ADHD er en samlebetegnelse på atferd som har negative konsekvenser for den enkeltes læring i skolen, og som samtidig kan forstyrre læringsmiljøet i klasserommet (Befring et al. 2021).

Det benyttes ulike diagnosekriterier for ADHD rundt om i verden. I Norge brukes både diagnosemanualene DSM-5 og ICD-10.

### **2.1.1 Diagnostisering**

Dersom det foreligger en bekymring rundt en elev, som viser funksjonsvansker som kan stemme overens med diagnosekriteriene til ADHD, bør eleven henvises til PPT, som kan gjøre psykologiske og pedagogiske undersøkelser av elevens skoleferdigheter. En diagnostisering gjøres av BUP (Barne – og ungdomspsykiatri) på bakgrunn av vurderinger gjort av lege og PPT (Bru et al, 2022, s. 181).

#### **2.1.1.1 Diagnosekriterier DSM-5**

DSM er en forkortelse for den amerikanske psykiatriforeningens store diagnostiske oppslagsverk; Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders.

I DSM-5 er ADHD beskrevet ved symptomer på vedvarende oppmerksomhetssvikt og/eller hyperaktivitet som påvirker individets utvikling. Symptomene skal ha vært til stede i minst

seks måneder og vise seg i to eller flere settinger. Det skal vises avvik med tanke på alder og ha negativ påvirkning på sosial fungering. Flere symptomer skal ha vært til stede før 12 årsalderen (American Psychiatric, 2013, s. 59 - 61).

Diagnosen ADHD kan forstås som en tredelt diagnose. Man kan ha ADHD som primært uoppmerksom type, som primært hyperaktiv/impulsiv type eller en kombinasjon av de to (American Psychiatric, 2013). Seks eller flere symptomer knyttet til hver kategori må ha vært til stede i mer enn seks måneder, der de er upassende og bryter med forventninger ut fra personens utviklingsnivå (American Psychiatric, 2013). Diagnosekriteriene inneholder også en liste over avgrensninger som må sjekkes ut av den som diagnostiserer. Denne listen presiserer at barnets vansker må ha vært til stede før fylte 12 år, vanskene må forekomme på flere arenaer og vanskene må tydelig virke inn på eller redusere sosial, skolerelatert eller yrkesmessig fungering (American Psychiatric, 2013, s. 59 - 61).

### **2.1.1.2 Diagnosekriterier ICD-10**

ICD-10 er en forkortelse for WHO's Classification of Diseases. ADHD blir i denne manualen betegnet som hyperkinetisk forstyrrelse (HKF) og er markert som punkt F90 (World Health Organization, 1992)

Ved bruk av ICD-10- manualen må personen oppfylle kriteriene både for oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet for å bli diagnostisert med diagnosen HKF. Ved bruk av DSM-5 manualen holder det at personen oppfyller kriteriene enten for oppmerksomhetssvikt eller hyperaktivitet/ impulsivitet (Særsten, 2019). I ICD-manualen brukes betegnelsen Hyperkinetisk forstyrrelse, ikke ADHD. Likhetstrekkene mellom de to betegnelsene er store og Hyperkinetisk forstyrrelse omtales ofte som ADHD. De fleste vitenskapelige studier er basert på diagnosebeskrivelsene fra DSM, og det er det blitt vanlig å bruke ADHD som diagnostisk betegnelse også i Norge (Ørstavik et al., 2016).

Helsedirektoratet (2021) påpeker at kriterier fra DSM-5 bør brukes i diagnostisering av ADHD og kodes etter ICD-10.

I 2019 kom en ny revidert utgave av ICD-manualen, kalt ICD-11. Endringene i innholdet i denne nye versjonen gjenspeiler kunnskap og perspektiver på sykdommer og årsaker, som har kommet til siden ICD-10 ble utviklet for rundt 30 år siden (Harrison, et al. 2021). Overgangen til ICD-11 er en pågående prosess, som vil ta tid. Direktoratet for e-helse publiserte i 2022 en rapport om arbeidet med overgangen fra ICD-10 til ICD-11 i Norge. I forordet i rapporten

vises det til at det skal gjøres en konseptvalg vurdering og samfunnsøkonomisk analyse i 2022/2023 av hvordan overgangen til ICD-11 kan gjøres best mulig (Direktoratet for e-helse, 2022, s. 4)

ADHD kan påvirke personens evne til å holde konsentrasjon, oppmerksomhet og impuls kontroll, men kan ikke sees å ha sammenheng med personens intelligens. En populasjonsbasert fødselskohortstudie av over 5700 barn fant ingen signifikante forskjeller blant barn med høy, gjennomsnittlig eller lav IQ, der ADHD-kriterier ble oppfylt (Faraone et al., 2021, s 793). Dette kan vise at ADHD kan svekke funksjonsnivået, men kan ikke knyttes til grad av intelligens.

Å tidlig avdekke diagnosen slik at intervensjoner kan settes i gang, vil kunne ha betydning fordi hjernens nevroplastisitet er høy i ung alder. Dette innebærer at det kan være lettere for barn å lære seg nye måter å møte utfordringer, - og forholde seg til omverden på. På den andre siden kan små barn ha atferd som viser uoppmerksomhet og impulsivitet, uten at det er snakk om en diagnose (Ørstavik et al. 2016) Det må samtidig tas i betraktning at ADHD kan komme til uttrykk på ulike måter hos jenter og gutter.

### **2.1.1.3 Kjønnforskjeller**

I barnealder er det flere gutter enn jenter som diagnostiseres med ADHD. Det som ofte skiller gutter og jenter med diagnosen er at gutter ofte har samtidige atferdsproblemer. Denne typen vansker kan føre til at de raskere blir henvist til utredning. Jenter kan også være hyperaktive og impulsive, men man ser prosentvis flere jenter i gruppen uoppmerksom type (Bru et al. 2022, s. 178).

### **2.1.1.4 Komorbiditet**

Mange store og epidemiologiske og kliniske studier viser at ADHD ofte oppstår sammen med andre psykiatriske lidelser, spesielt depresjon, bipolar lidelse, autismspekterforstyrrelser, angstlidelser, atferdsforstyrrelse, spiseforstyrrelse og rusproblematikk (Faraone et al. 2021, s. 794).

Over halvparten av de som har ADHD, har minst en betydelig tilleggstilstand. De vanligste tilleggsvanskene er lærevansker, atferdsvansker, angst, søvnvansker og tics. Spesifikke lærevansker kan være språkvansker, lese – og skrivevansker, motoriske vansker og/eller nonverbale lærevansker (Bru et al. 2022, s. 178)

## **2.1.2 Årsak**

Årsaken til at noen utvikler ADHD er sammensatte og forskjellige for ulike barn. Det anslås at både medfødte, arvelige faktorer og miljøfaktorer har betydning for utvikling av ADHD (Folkehelseinstituttet, 2019). Som tidligere nevnt så ansees ADHD å være en nevropsykiatrisk forstyrrelse, det vil si at tilstanden er assosiert med endringer i sentralnervesystemet i hjernen. Ørstavik et al. (2016) viser til at forskning har vist at særlig signalstoffet dopamin i hjernen er involvert.

### **2.1.2.1 Biologisk faktor**

Rønhovde (2009) referert i Særsten (2019) viser til forskning som antyder at ADHD springer ut fra en dysfunksjon i hjernens systemer som bruker dopamin. Dette fører til at det blir et underskudd av dopamin. ADHD-symptomer kan kobles til en dysfunksjon i systemene som bruker serotonin og noradrenalin (Særsten, 2019) Dette henger sammen med at noen personer med ADHD har god nytte av medisinering. Medisinene kan påvirke signalstoffene som er i ubalanse i hjernen og dermed hjelpe personen til å holde på oppmerksomheten bedre, ved å normalisere de forbindelsene i hjernen som regulerer impulsstyring og hemningsmekanismer. Medisinene øker også dopamin og noradrenalin i hjernen (Særsten, 2019).

Studier om årsaker til ADHD er for det meste observasjonsstudier og sier ikke noe sikkert om årsaksforhold. Familie – og tvillingstudier har vist at ADHD handler om genetiske og nevrologiske faktorer som samspiller med miljøfaktorer (Rønhovde, 2021, s.115). En gjennomgang av 37 tvillingstudier fra USA, Europa, Skandinavia og Australia fant at gener, i samspill med miljøet, må spille en vesentlig rolle i å forårsake ADHD (Faraone et al. 2021, s. 794). Det er flere miljøfaktorer som antas å påvirke risikoen for å utvikle ADHD. Flere forhold i fosterlivet og under fødsel kan påvirke. Dette kan for eksempel være lav fødselsvekt, for tidlig fødsel, mors eksponering for miljøgifter, alkohol eller sykdom under svangerskapet. Andre miljøfaktorer som oppvekstvilkår sees også i sammenheng med ADHD-symptomer. Det medfører samtidig en usikkerhet om hvorvidt det som observeres er årsaker (Ørstavik et al. 2016).

## **2.2 Sentrale begreper som inngår i diagnosen**

For å bedre håndtere og støtte elever med ADHD er det viktig å forstå sentrale begreper som inngår i diagnosen. Videre belyses de begrepene som vektlegges i denne oppgaven.

## 2.2.1 Eksekutive funksjoner

Frontallappene i hjernen jobber med styrende og kontrollerende funksjoner, også kalt eksekutive funksjoner. Dette innebærer at frontallappenes virksomhet er overordnet andre kroppslige og hjernemessige funksjoner (Rønhovde, 2021, s. 121). I Barkleys teori om eksekutive funksjoner og ADHD representerer eksekutive funksjoner klasser av selvstyrt atferd eller handlinger som vi bruker for selvreguleringsformål (Antshel et al. 2014).

Hunter & Sparrow (2012) hevder at eksekutive funksjoner er den viktigste faktoren for vellykket tilpasning til den menneskelige verden. De fastslår videre at selv om det er ulike definisjoner og modeller for å forstå eksekutive funksjoner, er forskere enige om at ferdigheter knyttet til eksekutive funksjoner er nødvendig for å leve uavhengig, som et ansvarlig medlem av samfunnet.

Ifølge Rønhovde (2021) er det bred vitenskapelig enighet om at ADHD skyldes vansker på tre hovedområder som er nødvendig for å regulere atferd:

1. evnen til å opprettholde oppmerksomhet over tid.
2. evnen til impulskontroll.
3. evne til å regulere og målrette sin egen atferd.

Videre viser Rønhovde (2021, s. 122) til at personer med ADHD strever med en rekke eksekutive funksjoner som ligger til grunn for hovedområdene ovenfor:

- Arbeidsminne, som vil si å holde noe i minnet så lenge at man får bearbeidet det, og kunne organisere seg innenfor den tiden man har til rådighet.
- Selvinstruksjon og selvstyring, som innebærer å legge planer og regulere atferd og handling.
- Selvregulering av affekt og motivasjon, handler om å kunne styre seg selv og sine følelsesutbrudd, samt evne til å kunne starte og fullføre oppgaver.
- Analyse og syntese, omhandler evne til problemløsning og fleksibilitet i møte med nye personer, situasjoner og oppgaver.

Vansker knyttet til disse områdene kan komme til uttrykk ved at elever med ADHD lett kan bli avledet av ting som skjer rundt dem og ha vansker med å oppfatte beskjeder. De kan ha utfordringer knyttet til å starte på oppgaver, mangler motivasjon til å fullføre oppgaver og de

kan handle uten å tenke på konsekvenser. De kan også ha dårlig evne til å tenke langsiktig og til å planlegge og strukturere arbeidsoppgaver.

Eksekutive funksjonsvansker kan ansees som en sentral vanske hos elever med ADHD (Bru et al. 2022, s. 186).

### **2.2.2 Motivasjon**

Elever med ADHD kan i stor grad ha vansker knyttet til motivasjon og dette kan sees i sammenheng med evne til å holde konsentrasjon (Bru et al, 2022). Dette handler om svake prefrontale kontrollfunksjoner hvor eleven klarer å utføre ønsket atferd kun i korte intervaller, eller tiltrekkes av andre impulser som virker mer motiverende for øyeblikket (Bru et al, 2022, s. 186). Elever med ADHD har ofte en svikt i evnen til å skape tilstrekkelig motivasjon til målrettet arbeid med aktiviteter som i utgangspunktet ikke er interessante for eleven (Rønhovde, 2021). Det å ha en indre drivkraft som styrer og opprettholder målrettet atferd kaller Befring et al. (2021) mestringsmotivasjon. Denne motivasjonen er spesielt viktig for elever som strever med ny læring.

I lys av dette er det av betydning at kontaktlæreren evner å bruke elevens interesser og styrker for å motivere og opprettholde utholdenhet og konsentrasjon i krevende oppgaver. Dette kan for eksempel være å legge til rette for oppgaver med tema som eleven synes er lystbetont. Dersom eleven har stor interesse for dinosaurer, men strever med konsentrasjon og motivasjon til å lese, kan det være motiverende å lese om dinosaurer.

Vansker knyttet til motivasjon kan føre til at elevene ikke klarer å starte på en oppgave, opprettholde fokus i oppgaver over tid eller en kombinasjon av disse (Rønhovde, 2021). Det kan være til hjelp at kontaktlæreren vurderer hvilke oppgaver som skal gjøres først, og i forhold til den enkeltes kapasitet, tilpasser arbeidsmengden slik at den ikke oppleves som overveldende for eleven. Å legge inn pauser med aktivitet som eleven liker godt kan være motiverende for å holde fokus og klare å gjennomføre oppgavene. Samtidig er det av betydning at kontaktlæreren gir positive tilbakemeldinger, er forutsigbar ved å avklare forventninger og gir en oversikt over arbeidet på forhånd.

Å forenkle oppgaver, sette av tid til repetisjoner, gi få elementer av gangen, tid til gjenkjenning, og tid til å tenke kan være gode metoder for motivering (Rønhovde, 2021). Det er også viktig at kontaktlæreren har kunnskap om elevens ferdighetsnivå for å kunne tilpasse oppgavene slik at eleven opplever mestring. I lys av dette hevder Rønhovde (2021) at



forskning viser at forhold som ofte virker motiverende, er opplevelsen av mestring, oversikt, et positivt selvbilde, å møte anerkjennelse, forutsigbarhet og avklarte forventninger.

### **2.2.3 Oppmerksomhet og konsentrasjon.**

Barn med ADHD har utfordringer med å holde oppmerksomheten, og testing av evne til vedvarende oppmerksomhet er et viktig element i utredning av diagnosen (Rønhovde, 2021). Oppmerksomhetsvansker kan føre til at eleven ikke oppfatter beskjeder, ikke får med seg informasjon og verden kan oppleves uoversiktlig og kaotisk (Bru et al., 2022, s. 181). Elever med ADHD har begrenset kapasitet til å holde oppmerksomhet over tid og dette kan sammenlignes med et batteri som går tomt for strøm. Dette innebærer at elever med ADHD vil ha behov for å «lade» oppmerksomhetsbatteriet hyppigere enn andre. Bruk av eksekutive funksjoner tærer mye på dette batteriet. (Straarup & Bertelsen, 2021, s.31). Evne til å styre oppmerksomhet henger også sammen med impuls kontroll. Å kunne styre oppmerksomheten og reagere hensiktsmessig på andres oppmerksomhet er avgjørende for kognitiv, emosjonell og sosial utvikling. Impulshemming er vanskelig for elever med ADHD og resultatet kan være at eleven lett blir avledet. Dette vil igjen kunne hemme læring (Straarup & Bertelsen, 2021).

Å ha en velfungerende arbeidshukommelse er en av de viktigste funksjonene i en læringsprosess. Når forstyrrelser hindrer at informasjon holdes tilstrekkelig lenge i arbeidshukommelsen, lagres den ikke riktig og kan derfor ikke hentes frem igjen på et senere tidspunkt (Straarup & Bertelsen, 2021, s. 33). En utfordring for arbeidshukommelsen vil være å flytte oppmerksomheten fra en situasjon til en annen, som for eksempel fra å jobbe med en oppgave til å flytte oppmerksomheten til tavla, - og tilbake igjen til å arbeide selvstendig (Straarup & Bertelsen, 2021).

### **2.2.4 Selvregulering**

For elever med ADHD vil utfordringene knyttet til selvregulering handle om selvkontroll og evnen til å ta andres perspektiv. Dette er kontrollfunksjoner som knyttes til å kunne hemme og kontrollere følelser og frembringe nok motivasjon til å gjennomføre oppgaver som i utgangspunktet er uinteressante eller krevende. Selvregulert læring henger også sammen med å kunne lære seg hensiktsmessige læringsstrategier som man trenger for å løse skolens oppgaver (Straarup & Bertelsen, 2021, s. 8). Befring et al. (2021) foreslår at slike strategier for eksempel kan være huskereglar, tilpasning av arbeidsøkter til elevens

oppmerksomhetsspenn og positive tilbakemeldinger. I nye læringsaktiviteter kan vanskelighetsgraden vurderes og tilrettelegges ut fra en pedagogisk kartlegging.

Det er viktig å knytte positive opplevelser til læringsaktivitetene for å få en positiv framgang. Motivasjon, engasjement og medbestemmelse gir grunnlag for konsentrasjon og utholdenheten som fører til utvikling (Befring et al., 2021).

### **2.2.5 Sosial kompetanse**

Sosial kompetanse kan defineres som: et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre sosiale situasjoner som eleven stilles overfor (Haugen et al., 2017, s. 99). Dette innebærer at eleven lærer å tilpasse seg og fungere med en relevant væremåte i sosiale situasjoner. I dette inngår også at eleven samtidig skal forme sine egne tanker og personlighet. Målet med å utvikle en god sosial kompetanse er at eleven skal bli et selvstendig menneske i samfunnet (Haugen et al., 2017). Bru et al. (2022, s. 183) påpeker at sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og samhandle med andre mennesker. Sosial kompetanse utvikles gjennom hele livet og må læres på lik linje med andre ferdigheter.

En av kunnskapsløftets målsetninger er å fremme en pedagogikk som gir økt sosial kompetanse hos elevene (Særsten, 2019, s. 32). Sosial læring skjer både i undervisningen og i andre aktiviteter på skolen. I det daglige spiller elevens faglige og sosiale læring og utvikling sammen (Saabye, 2019, s. 13) Skolen er en arena av stor betydning for læring av sosiale ferdigheter fordi den utgjør en stor del av elevenes hverdag.

Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og samhandle med andre mennesker (Bru et al., 2022, s. 183). Den sosiale utviklingen er viktig for selvbilde og for følelsen av å være inkludert eller ekskludert (Bru et al., 2022, s.183). Svak sosial kompetanse er et atferdstrekk som er svært vanlig hos elever med ADHD (Rønhovde, 2021). Disse elevene er som oftest opptatt av sine egne behov i «her og nå» - situasjonen og har vansker med å undertrykke egne ønsker og behov. Dette kan for eksempel være vansker med å vente på tur (Rønhovde, 2021). Problemer med å motta, tolke og forstå inntrykk og signaler fra omgivelsene blir forstått som persepsjonsvansker (Rønhovde, 2021, s.80). Dette viser seg ved at elever med ADHD kan feiltolke inntrykk, misforstå og trekke feilaktige konklusjoner. Dette handler om å motta instruksjoner, kommunisere og forstå koder for sosialt samspill. Samtidig er det vanskelig for elever med ADHD å tilpasse sin atferd til

omgivelsene og dermed kan atferden komme i konflikt med andres forventninger og aldersadekvat handling. (Rønhovde, 2021). Barn og unge med ADHD kan derfor ha problemer med å holde på vennskap fordi de har vansker med å lytte og være følsomme overfor andre. For elever i skolen utgjør klassen den viktigste sosiale sammenligningsgruppen. Å evne å mestre det sosiale samspillet mellom jevnaldrende er av betydning for barns og unges identitetsutvikling og livskvalitet (Bru et al., 2022, s. 184 – 185).

Den sosiale utviklingen er avgjørende for selvbildet og for følelsen av å være inkludert eller ekskludert (Bru et al., 2022, s. 183).

### **2.2.6 Selvoppfatning**

Vi kan definere selvoppfatning som de bevisste oppfatninger en person har om seg selv. Dette omhandler hvordan eleven vurderer, verdsetter eller aksepterer seg selv. Disse elementene utgjør de viktigste komponentene i selvoppfatningen (Haugen et al., 2017, s. 50).

Selvoppfatningen er også kontekstbundet, fordi oppfatningen en har av seg selv, avhenger av hva som gjøres, hvor det gjøres og hvem det gjøres med (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s.36). Dette kan for eksempel være ulikt hvordan man oppfatter seg selv i vennegjengen, i fotballaget og hvordan man oppfatter seg selv i samhandling med familien. Sosial selvoppfatning dreier seg om elevens forutsetninger for å omgås andre, der emosjonelle følelser inngår som en del av elevens sosiale selvoppfatning (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s.36).

Georg Herbert Mead utviklet i 30-årene en teori om at selvbildet vårt blir til gjennom symbolsk interaksjon med mennesker rundt oss. Dette vil si at gjennom de signalene og tilbakemeldingene vi får i samhandling med menneskene rundt oss danner vi en oppfatning av oss selv. Dette kan for eksempel være gjennom tolking av andres ord og / eller kroppsspråk. Han hevder at å danne et selvilde kun kan skje indirekte, da gjennom andres reaksjon på meg selv (Særsten, 2019, s. 32).

Mead (1934) beskriver at selvet er til stede fra fødselen av, men oppstår i prosessen med sosial erfaring og aktivitet. Det vil si at selvet utvikler seg i en person som et resultat av hens forhold til prosessen som helhet og andre personer innenfor denne prosessen. På bakgrunn av dette kan man si at selvbildet oppstår gjennom sosial erfaring med andre.

Sosialt viser det seg at elever med ADHD ofte havner i konflikter med jevnaldrende og med autoriteter i skolen, noe som kan føre til negative tilbakemeldinger fra omgivelsene, lav selvfølelse og en følelse av å være annerledes og utenfor (Straarup & Bertelsen, 2021, s.8). På den andre side vil mestringsglede gi positive opplevelser som kan påvirke selvoppfatningen positivt og gi eleven tro på egne ferdigheter (Befring, et al., 2021)

Dette støttes gjennom Meads teori ved at elever med ADHD kan være sårbare i utviklingen av sitt selvbilde, dersom de i stor grad får negative tilbakemeldinger på atferden sin. Positiv forsterkning og tilrettelegging for mestring vil ifølge Meads teori ha positiv effekt på selvbildet.

For å skape en god skolehverdag, som skaper gode forutsetninger for at elever med ADHD skal tilegne seg læring og føle at de mestrer skolehverdagen, er det viktig å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.

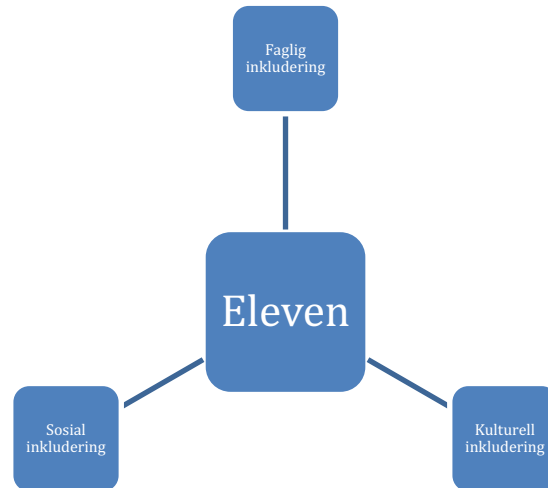
## **2.3 Inkluderende læringsmiljø**

En inkluderende praksis er et ideal som har vært målet for organiseringen i skolen i flere tiår. Variasjon blant barn i en klasse kan være stor, - og barn lærer og utvikler seg ulikt (Straarup & Bertelsen, 2021).

I prinsipper for skolens praksis i læreplanverket står det at: *«skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling»* (Saabye, 2019, s. 17).

UNESCOs Salamanca-erklæring (1994, s. 11 - 12) vektlegger at alle elever har rett til utdanning som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Videre fremheves det at utdanningen skal fremme inkludering og deltakelse, - og bekjempe utenforskap. Dette innebærer at utdanningen skal gis i inkluderende miljøer uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn. Etter Salamanca-erklæringen er inkluderingsbegrepet ofte brukt både globalt og nasjonalt (Faldet et al. 2022). Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi alle reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet.

Olsen (2013, s. 15) beskriver at inkludering i et skoleperspektiv kan forstås som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, der den enkelte elev har en naturlig plass.



Figur 1. Inkluderings treenighet: faglig, sosialt og kulturelt (Fritt etter Olsen, 2013, s.57).

Figuren viser at inkludering har tre dimensjoner, faglig, sosialt og kulturelt. I tråd med oppgavens fokus vektlegges faglig og sosial inkludering. Alle dimensjonene vil være gjeldende til enhver tid, men eleven vil ikke nødvendigvis være i kontakt med alle dimensjonene samtidig.

Olsen (2013) sitt perspektiv støttes i Haug (2023, s.7) som hevder at inkludering handler om at den enkelte elevs deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, og at ekskluderingen fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres. Olsen et al. (2016) peker på at opplevelsen og forståelsen av å være inkludert er individuell. Det kan derfor være utfordrende å oppnå en perfekt inkludering. De viser til at inkludering må derfor være et mål det aktivt må jobbes for å oppnå.

På bakgrunn av dette handler inkludering om forholdet mellom eleven og fellesskapet. Eleven skal oppleve sosial tilhørighet til klassen og hen skal være aktiv deltaker som bidrar ut fra sine forutsetninger. I dette inngår at elevens stemme skal bli hørt og hen skal ha en opplæring hen kan ha nytte av både faglig og sosialt. Dette betyr at skolen bør tilpasse og tilrettelegge for at alle elever skal være aktive deltakere i et fellesskap, uavhengig av forutsetninger.

Begrepet inkludering kan deles i ulike områder for å finne fram til aktuelle forståelselementer. Dette handler om å dele opp begrepet i deler slik at de til sammen kan skape en helhet (Haug, 2023). I denne sammenheng skal jeg videre redegjøre for faglig og sosial inkludering.

### **2.3.1 Faglig inkludering**

Faglig inkludering kan defineres som deltakelse i faglige / pedagogiske aktiviteter med et faktisk og tilfredsstillende læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021 s. 7). Dette innebærer deltakelse i undervisning som gir et reelt læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021). Her inngår også elevenes medvirkning og læring sammen med medelever. Sentrale kvaliteter ved inkluderende opplæring er en anerkjennelse av mangfoldet og en opplevd tilhørighet, det å kjenne seg som en naturlig del av fellesskapet (Faldet et al., 2022, s. 175). Skolens læreplanverk bekrefter at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. Dette er bygd på verdier som demokrati og menneskerettigheter, - og oppfattes som en viktig side ved inkluderende opplæring (Faldet et al., 2022).

I lys av oppgavens problemstilling handler faglig inkludering om at elever med ADHD skal ha mulighet til å delta i undervisningen. Dette forutsetter at elevene er i stand til å kunne bidra selv, og ha et utbytte av undervisningen. Begge deler må skje ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Derfor blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for faglig inkludering (Haug, 2023). I lys av dette handler ikke faglig inkludering om at disse elevene skal tilpasse seg skolens rammer og delta på lik linje i klasserommet, men at skolen skal tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og behov. Dette bør skje i et fellesskap med foreldre og eleven selv for å sikre læreplanverkets intensjon om elevmedvirkning. På bakgrunn av dette kan spesialundervisning utgjøre en ramme for faglig inkludering. Dette innebærer også at spesialundervisning må tilpasses den ordinære opplæringen.

På bakgrunn av ADHD-diagnosens egenart, beskrevet i diagnosekriteriet, vil elever med diagnosen ha behov for tilpasninger for å være faglig inkludert. John Hattie, referert i Haug (2023, s. 17) bruker begrepet «Mainstreaming» om det å plassere elever med særskilte behov i vanlig klasse. Han hevder at å plassere elever med særskilte behov i ordinære klasser, uten ekstra tiltak er lite hensiktsmessig for disse elevene. Dette har sin bakgrunn i at faglig inkludering stiller krav til kvaliteten på opplæringen og at det ikke er tilstrekkelig å bare være fysisk til stede. Dette understrekes i at kravene handler om deltakelse, medbestemmelse og et reelt utbytte, i tillegg til å være en del av fellesskapet.

I et inkluderende perspektiv vil faglig inkludering alltid ha relasjon til sosial inkludering.

### **2.3.2 Sosial inkludering**

Tradisjonelt har inkluderingsbegrepet vært definert ved å skille mellom å være *medregnet* og å være *deltaker* i et sosialt fellesskap. Det vil si at det ikke er tilstrekkelig å være medregnet i et fellesskap, du skal også være aktiv deltaker for å være inkludert (Nordahl & Overland, 2021 s. 6). Her skapes det et skille mellom å være til stede og å være aktivt deltakende i et fellesskap. Nordahl & Overland (2021) definerer sosial inkludering som deltakelse i fellesskapet sammen med andre. I skolen eksisterer det flere former for fellesskap og graden av inkludering i de ulike kan variere. Vi kan skille mellom voksenstyrte aktiviteter, som for eksempel undervisning, og det personlige fellesskapet mellom elever og mellom lærer og elev (Nordahl & Overland, 2021). Sosial inkludering omhandler demokratisk deltakelse i klassen, å bli sett og hørt av lærer og deltakelse i felles sosiale aktiviteter (Nordahl & Overland, 2021).

Olsen (2013) viser til at sosial inkludering handler om sosial deltakelse som følge av sosial tilhørighet. Dette vil si at elever som opplever å høre til i fellesskapet, vil lettere delta. Videre blir sosial inkludering forstått som en positiv interaksjon mellom den enkelte elev og medelever og andre på skolen. I denne interaksjonen er intensjonen at den enkelte elev skal oppleve å bli akseptert og samtidig akseptere andre for den de er, samt oppleve å ha en eller flere venner (Olsen, 2013, s. 36). I lys av dette kan elever med ADHD ha utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter som kan føre til at de kan utvikle vansker knyttet til det sosiale samspillet med medelever. Dette kan for eksempel omhandle regulering av følelser og vansker med å holde fokus over tid, som kan gjøre det vanskelig å bli værende i lek. Dette kan føre til at medelever får negative erfaringer som hemmer sosial inkludering. Derfor vil det være av betydning å danne fellesskap på bakgrunn av elevens styrker og interesser, slik at medelevene kan få erfaringer gjennom positive opplevelser. Å legge opp til aktiviteter i mindre grupper kan øke forutsetningene for mestring. Olsen (2013, s. 126) beskriver at motivasjonen til å søke inn i et fellesskap baserer seg i stor grad på at deltakerne forventer å finne noe felles. Dette handler om at deltakerne har søkt inn i dette fellesskapet fordi de identifiserer seg med gruppen. En diagnose kan gi utfordringer i samspillet mellom elevene og påvirke graden av sosial inkludering. Dette kan for eksempel omhandle ulike forventninger i form av å definere en rettighet til å delta i fellesskapet på egne premisser. Dette kan resultere i at andre elever må endre sine normer og premisser for at det skal kunne etableres et fellesskap (Olsen, 2013). Dette kan øke graden av inkludering ved at personen kan få en

naturlig plass i gruppen. I lys av dette kan det være av betydning at det settes søkelys på å jobbe med medelevenes oppfatninger og erfaringer, og tilføre kunnskap og verdier som verdsetter ulikheter og mangfold.

Skolens oppgave er å stimulere alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, og stimulering er en avgjørende forutsetning for at alle barn inkluderes i skolens ulike fellesskap (Nordahl & Overland, 2021, s.7). Dette viser at kontaktlæreren har betydning fordi det er hen som har ansvaret for elevenes læring. Videre er det viktig at kontaktlæreren kjenner elevene i sin klasse godt, fordi det vil danne grunnlaget for avgjørelser og tilpasninger som er nødvendig i tilrettelegging for at alle elever skal være inkludert i fellesskapet. Sosial inkludering omhandler en lik rett til å delta i et fellesskap. I dette inngår å vurdere rettferdighetsprinsippet i at personer behandles ulikt (Olsen, 2013). Det vil si at elever med utfordringer i det sosiale vil kunne trenge støtte og tilpasninger som er ulike fra hva flertallet av elevene har behov for.

Det er også av betydning å påpeke at elevens opplevelse er viktig for om inkluderingen er suksessfull. Dette opplevde perspektivet kan ofte bli glemt i drøftinger om inkludering (Nordahl & Overland, 2021).

For å oppnå å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD er det viktig med tilrettelegging. I neste del redegjøres det for tilpasset opplæring og spesialundervisning som er relevante tema i denne sammenheng.

## 2.4 Tilrettelegging

Tilrettelegging handler om at skolen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter elevens behov og forutsetninger, både på kort og lang sikt (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1)

Barn og unge med diagnosen ADHD er ulike, men enkelte kan ha behov for særskilt tilrettelegging for at de skal få en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring. Faglige og sosiale tiltak kan derfor være avgjørende for deres livskvalitet og læring (Særsten, 2019).

Utdanningsdirektoratet (2023, s. 3) deler tilrettelegging inn i fire kategorier:

- **Pedagogisk tilrettelegging** handler om å bruke pedagogiske og spesialpedagogiske grep for å støtte elevers behov for å lære, utvikle seg og mestre. Dette kan for eksempel



være å utarbeide konkrete, individuelle mål i de ulike fagene gjennom en individuell opplæringsplan.

- **Fysisk tilrettelegging** handler om å gjøre grep med det fysiske miljøet, som kan være avgjørende for at elever skal kunne delta ut fra sine forutsetninger og behov. Dette kan for eksempel omhandle plassering i klasserommet, inndeling av mindre grupper eller fysisk skjerming av arbeidsplassen til eleven.
- **Teknisk tilrettelegging** handler om å bruke tekniske hjelpemidler i skolehverdagen, som kan kompensere for vansker og støtte eleven i ulike situasjoner. Dette kan for eksempel være bruk av Ipad eller PC.
- **Sosial tilrettelegging** handler om å gi elevene målrettet støtte til å mestre sosiale situasjoner og bli aktive deltakere i det sosiale fellesskapet. Dette kan for eksempel være oppfølging og støtte som gis av assistent i klasserommet og i friminutt.

#### **2.4.1 Tilpasset opplæring**

Inkludering og tilpasset opplæring er begreper som i stor grad kan knyttes til hverandre.

Tilpasset opplæring handler om elevens faglige nivå, elevens kapasitet og beste måte å lære på (Olsen, 2013, s. 56).

Tilpasset opplæring og tidlig innsats for den enkelte elevs læring og utvikling er tydelig presisert i den nye opplæringslovens kapittel 11 (Stette, 2024) og Meld. St. 6 (2019 – 2020). Her er det satt søkelys på tidlig innsats som sentralt ved skolens systematiske vurdering om hvorvidt elevene har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Opplæringsloven tydeliggjør at alle elever skal få utnyttet og utviklet sitt læringspotensial (Stette, 2024, s. 111). Videre understrekes ansvaret for å følge opp elever som trenger ekstra hjelp og støtte for å håndtere fagene.

En viktig del av dette arbeidet vil være at skolen setter inn tiltak som kan forebygge vansker eller avdekke dem, slik at hensiktsmessige tiltak settes inn (Tøsse, 2014). Samtidig er ikke et inkluderende læringsmiljø en tilpasset rettighet som er lovfestet. Likevel er det et premiss at inkludering oppnås gjennom kravet om tilpasset opplæring (Olsen, 2013). På bakgrunn av dette kan en si at tilpasset opplæring bør ha et inkluderende mål. Dette kan for eksempel være at elever som blir tatt ut av klasserommet settes i stand til å mestre å bidra i gruppen eller klassen både faglig og sosialt. Resultatet vil da bli at eleven kan delta i undervisningen i klasserommet.

Elever med ADHD vil i ulik grad ha behov for tilrettelegging av skolehverdagen. Dette må vurderes på bakgrunn av kartlegging og utredning (Bru et al., 2022). Man må være bevisst på at det ikke finnes en enkel oppskrift som kan brukes på alle elever med ADHD. Alle er forskjellige og ulikhetene har sitt utgangspunkt i forutsetninger som kjønn, arv, oppdragelse, interesser og erfaringer (Engh, 2023). På den annen side kan tilrettelegging for en elev med ADHD også være nyttig for flere elever, og kan gjennomføres under den generelle tilpassede opplæringen i skolen (Bru et al., 2022, s. 182). Lærere skal ha kompetanse til å tilpasse ideer og metoder til sin egen forståelse, sin erfaring og relasjon til sine elever (Engh, 2023, s.62).

Noen elever med ADHD har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen med tilrettelegging og tilpasning av ordinær undervisning. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning.

#### **2.4.2 Spesialundervisning**

Det er som oftest kontaktlæreren som først fanger opp at en elev ikke har utbytte av undervisningen og har behov for særskilt hjelp (Engh, 2023). Før det søkes om spesialundervisning, skal det alltid vurderes hvilke muligheter skolen har til å gi et forsvarlig undervisningstilbud med de ressursene som finnes der (Engh, 2023, s.65). Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal gis, skal det legges vekt på elevens utviklingsutsikter. Videre skal opplæringstilbudet ha et innhold som skal gi et forsvarlig læringsutbytte ut fra opplæringsmål som er realistisk for eleven (Kunnskapsdepartementet, 1998). 1. august 2024 trer en ny opplæringslov i kraft. Her er spesialundervisning betegnet som individuelt tilrettelagt opplæring i § 11 – 6 (Stette, 2024). Denne paragrafen er en delvis videreføring av dagens lov § 5 – 1.

Elever som har rett til spesialundervisning, har krav på å få en tilrettelagt læreplan (Engh, 2023, s. 67). Spesialpedagogiske tiltak i skolen organiseres av pedagogisk personale, som regel i samarbeid med PP-tjenesten, som utarbeider sakkyndig vurdering. I sakkyndig utredning konkretiseres eventuelle behov for spesialundervisning ut fra opplæringsloven §5-1 (Bru et al., 2022).

På bakgrunn av sakkyndig vurdering må skoleleder fatte enkeltvedtak om spesialundervisning i henhold til §5 – 1 Rett til spesialundervisning i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) Videre er det kontaktlæreren som, på bakgrunn av sakkyndig vurdering, utarbeider en

individuell opplæringsplan (IOP), i samarbeid eller gjennom veiledning av PP-tjenesten (Rønhovde, 2021). Større skoler kan ha et spesialpedagogisk team som også er involvert i dette arbeidet. I IOP skal beskrivelser av elevens sterke sider og kompetanse, i tillegg til særskilte læringsbehov konkretiseres (Engh, 2023).

Ifølge Nordahl (2011) er det to forklaringsmodeller tilknyttet spesialundervisning. Den ene er at eleven har individuelle behov som ikke lar seg møte innenfor rammene av ordinær undervisning. Den andre modellen er knyttet til at kvaliteten på den ordinære undervisningen ikke er god nok og at eleven dermed trenger ekstra hjelp og støtte.

Forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er relativt. Det vil si at dersom den ordinære opplæringen er godt tilpasset elevenes ulike forutsetninger, vil behovet for spesialundervisning reduseres (Nordahl & Overland, 2021, s.8). Dette kan sees i sammenheng med at ikke alle elever med ADHD har behov for spesialundervisning. Haug (2023) peker på at det er mulig å skape en diskusjon om at spesialundervisningen bør avskaffes når en inkluderende skole diskuteres. Dette er en lite hensiktsmessig tilnærming fordi variasjonen mellom elevene i skolen er stor og noen av disse trenger spesiell hjelp og støtte for å få utbytte av å være på skolen. På bakgrunn av dette vil mangfoldet av elever kreve ulike arbeidsformer for å lykkes i sin læring. Derfor er det et poeng at det i den inkluderende skolen må være spesielle tiltak for noen elever (Haug, 2023, s. 11). Meld. St. 6 (2019 – 2020) presiserer at lærerens spesialpedagogiske kompetanse kan komme alle elevene til gode. Det kan derfor være av betydning, der det er mulig, å inkludere den spesialpedagogiske hjelpen inn i klasserommet. Dette kan også virke positivt når det gjelder å utjevne forskjeller mellom elever med ADHD og medelever.

Kvaliteten på den ordinære opplæringen kan sees å ha en sammenheng med kontaktlærerens kompetanse. Det vil derfor være av betydning å belyse hvordan kontaktlæreren kan spille en sentral rolle når det gjelder tilrettelegging for at elever med ADHD skal oppnå et reelt læringsutbytte.

## **2.5 Kontaktlærerens betydning**

En viktig påvirkningsfaktor i skolen er læreren. Elever med ADHD er i større grad enn andre utsatt for negative opplevelser med lærere, som for eksempel i form av skjenn og tilsnakk, hån og ydmykelser (Straarup & Bertelsen, 2021). I Skolesammenheng er det lærere som definerer når atferd avviker fra det som betegnes som «normalt». På skoler som i liten grad

ser betydningen av mangfold, kan det være lav toleranse for utfordrende atferd og utfordringer knyttet til læring. Der det er lite rom for elever som utfordrer, kan også tendensen til ekskludering av de som krever mer, øke (Faldet & Nordahl, 2017). Som lærer er det viktig å ha grunnleggende kunnskap og forståelse for hva ADHD er og hvilke utfordringer som logisk kan oppstå ved vansker knyttet til diagnosen (Rønhovde, 2021). Egelund & Tetler, i Faldet & Nordahl (2017), viser til at kvalifikasjonene til lærerne er helt avgjørende for resultatet av undervisning. Dette er i samsvar med internasjonal forskning som viser at læreren bør ha god kompetanse for å gi tilbakemeldinger til elevene, kunne håndtere uro og bråk i klassen, fremstå som en tydelig klasseleder, og ha relasjonelle ferdigheter med et pedagogisk engasjement for enkeltelevens læringshistorie og mangfold av ferdigheter (Faldet & Nordahl, 2017).

Kontaktlærerens betydning kan knyttes til flere sentrale deler. Her vektlegges kompetanse, relasjon, klasseledelse spesielt, som viktige deler å sette søkelys på. Videre kan sosiokulturell læringsteori bidra til å skape forståelse for kontaktlærerens betydning for å gi elever med ADHD gode forutsetninger for å oppnå læring og en positiv utvikling.

### **2.5.1 Kompetanse**

Kompetansebegrepet er omfattende, og har vært definert på mange ulike måter.

Utdanningsdirektoratet definerer at kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I lys av denne definisjonen kan vi si at kontaktlærerens kompetanse utgjør hens faglige og pedagogiske/spesialpedagogiske kunnskaper, som for eksempel er tilegnet gjennom utdanning og kursing, - og ferdigheter og holdninger som er tilegnet gjennom arbeidserfaring, praksis eller private erfaringer.

I Meld. St. 6 (2019 – 2020) settes det søkelys på kvalitet og kompetanse som viktige faktorer i skolen. Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i skolene, slik at alle elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn. Samtidig kan bedre kvalitet i den spesialpedagogiske innsatsen sikre at barn og unge får en bedre utvikling og lærer mer. Sentrale faktorer for å bedre kvaliteten er kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet.

§ 17 – 1 i ny opplæringslov (2024) omhandler krav om kompetanse ved tilsetting av undervisningspersonell. Lovteksten sier at den som skal tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Stette, 2024). Det spesifiseres at kommunene må sikre at skolen samlet sett har god nok kompetanse til å sikre den enkelte eleven en forsvarlig opplæring og et godt skolemiljø i tråd med de kravene som gjelder til enhver tid. Dette innebærer blant annet ha ansatte med spesialpedagogisk kompetanse som er nødvendig for å ivareta elevens behov for individuell tilrettelegging (Stette, 2024, s. 179).

Rønhovde (2021, s. 172) setter søkelys på at når læreren kjenner klassen og den diagnosen som er involvert, har man et godt utgangspunkt for planlegging av og opplæringen og sosiale situasjoner. Dette kan knyttes til at lærerens kjennskap til ADHD som diagnose, klassen som helhet og enkelt elevens forutsetninger og behov, er viktig kompetanse i arbeidet med elever med ADHD. Videre handler kontaktlærerens kompetanse om evne til refleksjon og vurderinger som er nødvendig for å på best mulig måte tilpasse og tilrettelegge læringsmiljøet for enkelteleven.

Kontaktlærerens kompetanse kan knyttes til å skape en god relasjon til elever med ADHD. Dette belyses nærmere.

### **2.5.2 Relasjon**

Reite (2016) beskriver begrepet relasjon som hvordan man oppfatter og innstiller seg til mennesker rundt seg og betydningen av disse. Videre refererer hun til Bowlby (1969) sin teori om at en tilknytningsperson ikke bare er en person som barnet har en nær relasjon til i enkelte sammenhenger, men den barnet henvender seg til når det er sårbart. Han så på denne personen som en trygg base. Denne trygge basen har en sammenheng med at barnet vil være mer trygt, selvsikkert og villig til å utforske verden når denne tilknytningspersonen er til stede. Denne teorien kan sees i sammenheng med elev – lærer relasjonen, hvor læreren kan fungere som denne trygge basen.

For elever med ADHD er det avgjørende å bli møtt av relasjonskompetente voksne i de fellesskap de skal lære å inngå i. Straarup & Bertelsen (2021, s. 16) hevder at undersøkelser viser at kvaliteten på lærer – elev – relasjonen påvirker elevens faglige engasjement, progresjon og trivsel. Det er avgjørende for elevens faglige progresjon og for almen trivsel at læreren har en god relasjonskompetanse. Det vil si at det sees på som viktig at læreren jobber bevisst med å bygge en relasjon som er kjennetegnet ved at eleven føler seg trygg og verdsatt.

Dette er å tråd med Drugli (2013) som i sin forskning hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er viktige implikasjoner for elevens sosiale fungering, atferdsproblemer, tilpasning til skolen og faglig kompetanse. Videre påpekes det at elevens følelse av tilknytning til læreren og skolen, påvirker dens emosjonelle og sosiale tilpasning og akademiske prestasjoner.

Positive relasjoner mellom lærere og elever er preget av nærhet og omsorg, åpen kommunikasjon og en lærer som støtter eleven. I motsetning er negative relasjoner preget av et høyt konfliktnivå, negative følelser og dårlig kommunikasjon (Drugli, 2013).

En god relasjon gir andre vilkår for både faglig og sosial læring, enn når relasjonen er preget av konflikt. For elever med ADHD, som er særlig sårbare enten faglig, sosialt eller på begge områder, vil en god relasjon til læreren være ekstra viktig (Reite, 2016).

Elever med ADHD kan ha atferd som er utfordrende og som krever ekstra innsats i lærerens arbeid med å bygge en god relasjon. I følge Drugli (2013) har elever med utfordrende atferd en høyere risiko for en konfliktfylt relasjon til læreren sin. På bakgrunn av dette er det viktig at lærere er bevisst på sitt ansvar for å aktivt etablere en positiv relasjon til disse elevene.

### **2.5.3 Klasseledelse**

Klasseledelse er definert som alt lærer gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for elevers faglige og sosiale læring (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 117).

Barn og unges læring og utvikling handler om det som foregår i den daglige undervisningen og den pedagogiske praksisen i klasserommet (Nordahl & Overland, 2021). Elever med ADHD har et særskilt behov for struktur og forutsigbarhet. Lærerens rolle som tilrettelegger av læringsmiljø for disse elevene, har betydning og det er spesielt viktig hvordan læreren leder læringsprosesser og undervisning i klasserommet. (Olsen & Skogen, 2014). I sin rolle som leder for klassen bør læreren være tydelig og legge grunnlag for trygghet, forutsigbarhet og stabilitet for elevene. Dette vil være spesielt viktig for elever med ADHD, som kan ha behov for at læreren henvender seg direkte til dem. Dette gjør at de lettere kan oppfatte kollektive beskjeder (Straarup & Bertelsen, 2021). I dette inngår å stille krav, gjøre avtaler og avklare forventninger på en konkret måte, som elevene enkelt vil kunne forholde seg til. Det er også av betydning at læreren kan samarbeide med elevene for å skape refleksjon rundt egen læring (Olsen & Skogen, 2014).

Det kan sees en sammenheng mellom skolens kvalitet og omfanget av atferdsproblemer. Dette bekreftes ifølge Faldet & Nordahl (2017) i undersøkelser. Disse viser at skoler med dårlig organisering, løst struktur og lite tydelig klasseledelse har mer atferdsproblematikk enn skoler som har en felles forpliktende satsning, og som har tydelig ledelse i alle ledd. Dette tyder på at lærerens måte å lede klassen på er en viktig forutsetning for læring og utvikling. Dette omhandler blant annet å evne å forebygge og håndtere negative følelsesutbrudd som kan oppstå hos elever med ADHD. Det handler også om å få fram disse elevenes styrker og legge til rette for at de skal lykkes i klasserommet, både faglig og sosialt. En god lærerrelasjon er grunnlaget for følelse av aksept og verdsetting, - og en viktig forutsetning for trivsel. Dette handler blant annet om lærerens evne til å skape et positivt klassemiljø. En klasse som utvikler et sterkt relasjonelt fellesskap er læringsdyktig på et helt annet nivå enn klasser med lite relasjonelt fellesskap (Spurkeland & Lysebo, 2022).

Spurkeland & Lysebo (2022, s. 14) viser til at læring hos elever i stor grad avhenger av lærerens relasjonskompetanse. Når relasjonen mellom lærer og elev er god vil læringsprosessen for eleven forenkles. I lys av dette sees det en sammenheng mellom relasjon og læring.

#### **2.5.4 Sosiokulturell læringsteori.**

Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori ser på menneskelig utvikling som en sosialt mediert prosess der barn tilegner seg læring gjennom samhandling med mer kunnskapsrike personer enn seg selv (McLeod, 2023). Dette innebærer at barn tilegner seg læring fra betydningsfulle mennesker i sine omgivelser, som for eksempel foreldre, eldre søsken, besteforeldre, lærere og andre elever. Vygotsky mente at læring er et resultat av menneskers samhandling i sine omgivelser. Det vil si at kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samspillet med andre mennesker. Det viktigste redskapet for kommunikasjon er språket og tenkingen utvikles gjennom språklig samhandling (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 61). For elever med ADHD er det helt avgjørende å bli møtt av relasjonskompetente voksne, som evner å gi jevnlig positiv oppmerksomhet, i de fellesskap de skal lære å inngå i. Dette handler om at disse elevenes funksjonsnivå kan sees i sammenheng med den tilretteleggingen og støtten de får. En elev kan være ukonsentrert og forstyrre undervisningen hos en lærer, mens den samme eleven kan være konsentrert og rolig hos en annen lærer (Straarup & Bertelsen, 2021)

Faldet & Nordahl (2017) beskriver at en relasjonell tilnærming tar i betraktning at det foregår et kontinuerlig samspill mellom elever og mellom elever og lærere i skolen. Dette foregår regelmessig over tid, og på den måten vil det bli dannet et miljø eller system som både lærere og elever må forholde seg til. I dette systemet inngår også vurderinger av elevens læring. Læringsmiljøet blir sett på som avgjørende for både elevens faglige resultater og deres sosiale utvikling, der det er identifisert en rekke ulike avgjørende faktorer. Dette miljøet vil inneholde blant annet relasjoner, verdier, regler og oppfatninger som vil ha sammenheng med den kommunikasjon, atferd og læring som foregår. I et relasjonelt perspektiv vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det legges særlig vekt på faglige og sosiale prosesser (Nordahl & Overland, 2021). I lys av dette er det viktig at læreren har søkelys på å legge til rette for at relasjonen mellom elever med ADHD og medelever får gode forutsetninger. Dette kan blant annet være å ha en bevisst tanke om gruppesammensetninger, vektlegge aktiviteter og opplevelser som skaper et positivt samhold. I tillegg kan det være betydningsfullt at læreren bevisst setter eleven med ADHD i posisjoner der hen får synliggjøre sine styrker. Det kan for eksempel være at denne eleven har kunnskaper og ferdigheter som gjør hen i stand til å hjelpe andre elever. På denne måten får eleven med ADHD kjenne mestring og de andre elevene får positive erfaringer som kan styrke relasjonen imellom dem.

Vygotskys læringsteori tar ifølge Lyngsnes & Rismark (2007) utgangspunkt i spillet mellom mennesker. Denne teorien bygger på at all intellektuell tenkning og utvikling starter i sosialt samspill, spesielt gjennom språklig aktivitet. Det vil si at elevene vil være i stand til å utføre en handling i samhandling med andre, før de kan gjøre det selvstendig. I lys av dette vil det være av betydning at læreren kjenner enkelt-elevens styrker og svakheter og på den måten kan tilrettelegge for utvikling. Dette kan for eksempel være å øve på sosiale ferdigheter som gjør eleven i stand til å mestre sosiale relasjoner med medelever. Det kan også være å øve på faglige temaer, en til en, sammen med en lærer, som kan gjøre eleven i stand til å delta selvstendig i klasserommet i etterkant.

Vygotsky sto i spissen for å rette kritikk mot oppfatningen av opplæring og pedagogikk for barn med særlige behov. Han var opptatt av at barn med særlige behov kan møte kulturelt bestemte normer for normalitet som det forventes at de skal tilpasse seg. Han stilte spørsmål ved hvordan opplæringen for denne elevgruppen var rettet mot hva barnet ikke får til og at tilrettelegging har til hensikt å kompensere for barnets funksjonsnedsettelse og minske gapet mellom det å være «spesiell» og det å være «normal». (Faldet et al. 2023 s. 121) Dette kan knyttes til diskusjonen om hva inkluderende opplæring er. Faldet et al. (2023, s. 122) refererer



blant annet til begrepet «relasjonelle forklaringer» for å se på prosesser som skaper eller opprettholder vansker for enkelte i møte med omgivelsene. Her settes det søkelys på omgivelsenes påvirkning og strukturer utenfor barnet. Vygotsky peker på at opplæringen også må ta utgangspunkt i barnets egne måter og muligheter for å utvikle kompenserende strategier for å nå mål. Gjennom det han beskriver som «The positive differential approach» skal søkelyset i en opplærings situasjon være på barnets muligheter, ikke dets mangler. Han mente at lærerens evne til å identifisere og utvikle kompensatoriske strategier sammen med barnet bør danne grunnlaget for pedagogisk arbeid (Faldet et al., 2023, s. 122).

Sosiokulturell læringsteori støtter tanken om at elevene med ADHD får størst utbytte av å være aktivt deltakende i egen læring, - i en relasjon med medelever. I tillegg støttes prinsippet om tilpasset opplæring ut fra et sosiokulturelt læringssyn. Utdanningsdirektoratet (2022) legger til grunn, i tilpasset opplæring, at undervisningen skal tilpasses forutsetningene og nivået til den enkelte elev. På bakgrunn av dette støtter Vygotskys teori at kontaktlærerens oppgave er viktig i form av å hjelpe, støtte og tilrettelegge slik at læring og utvikling hos eleven skjer. Vygotskys kulturelle forståelse for hvordan mennesker lærer, kan være til hjelp i å vurdere opplæringen for barn med utfordringer eller vansker, fordi vi må se utvikling og læring på det kulturelle nivået først, og deretter det individuelle (Faldet et al., 2023, s. 122).

En viktig del av kontaktlærerens arbeid er samarbeid med foreldrene. Foreldrene er en viktig del av elevens liv og er de som kjenner eleven best. De vil derfor kunne ha gode refleksjoner og vurderinger rundt tilretteleggingen for eleven.

## **2.6 Foreldresamarbeid**

I sin forskningsartikkel definerer Drugli & Nordahl (2016) skole – hjem samarbeid gjennom begrepene foreldreinvolvering og foreldresamarbeid.

Foreldreinvolvering handler om at foreldrene er aktive og engasjerte for å støtte barnets læringsprosess og faglige utvikling, i kommunikasjon med skolen. Foreldrenes involvering kan både være proaktiv og reaktiv, som omhandler at de tar initiativ til kontakt med skolen, eller omvendt. Foreldreinvolvering omhandler også foreldrenes holdninger til skolen og deres tanker om barnets læring og utdanning. Dette har påvirkning for barnets motivasjon til å jobbe med utfordrende læringsoppgaver. Begrepet setter søkelys på foreldrenes rolle i elevens læringsprosess. Lærere og skolen kan støtte opp om foreldreinvolvering, men den må utøves av foreldrene (Drugli & Nordahl, 2016).

Foreldresamarbeid er et videre begrep, som også dekker delte roller og delt ansvar mellom hjem og skole. I dette inngår det at det er likeverd og gjensidighet mellom partene. Målet vil være å legge vekt på hva lærer og foreldre kan gjøre sammen og hver for seg for å ta et felles ansvar for elevens læring og utvikling. På bakgrunn av dette settes det søkelys mot hvordan man kan få etablert et konstruktivt og gjensidig samarbeidsforhold mellom skole og hjem (Drugli & Nordahl, 2016).

Ifølge Straarup & Bertelsen (2021) viser forskningsresultater at et godt samarbeid mellom skole og hjem har en positiv effekt på barns trivsel og deres kognitive, sosiale og personlige utvikling.

Foreldrene er de som kjenner eleven best og kan bidra med god informasjon og refleksjoner rundt elevens forutsetninger og behov. Det er viktig å finne en kommunikasjonsform som fungerer slik at et tett samarbeid kan opprettholdes. Foreldrene må møtes ut fra sine forutsetninger og behov, lyttes til og tas på alvor. (Strarup & Bertelsen, 2021). Foreldre til elever med ADHD kan ha opplevd en stor andel av negative tilbakemeldinger på sitt barn. Kontaktlæreren bør sette søkelys på positive tilbakemeldinger som kan danne en god allianse mellom hjem og skole. Det kan virke bakvendt å skulle sette søkelys på det som ikke er problematisk når det er snakk om reaksjoner på uønsket atferd. Det kan derimot ha god effekt når man skal jobbe med problematferd av ulik karakter (Rønhovde, 2021). Å snakke om strategier som fungerer hjemme kan være til hjelp også i skolen, og foreldrene kan få en følelse av medvirkning. Det kan også ha god effekt å lage felles atferds- og ordensregler som skal gjelde både hjemme og på skolen. På den måten skapes det forutsigbarhet (Rønhovde, 2021).

Hensikten med et tett samarbeidet er å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven med ADHD, slik at gode forutsetninger for skolehverdagen legges (Bru et al., 2022). Det er viktig å være bevisst på at forholdet mellom skole og hjem er asymmetrisk i form av at foreldrene deltar som privatpersoner og foreldre til det mest dyrebare de har, og skolen er den profesjonelle som i utgangspunktet har definisjonsmakt og hovedansvaret i samarbeidet (Straarup & Bertelsen, 2021). Dette tatt i betraktning kan foreldre til elever med ADHD oppleve utfordringer knyttet til diagnosen som sårt og vanskelig.

I tilfeller der en elev får vedtak om rett til spesialundervisning har foreldrene en juridisk rett til å ta del i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan. Dette innebærer at de skal kunne

komme med innspill til hvordan eleven kan møtes på best mulig måte, og hvilken informasjon som kan gis om eleven (Engh, 2023).

### **3 Metode**

Når man skal forske på det som skjer i skolen, er det naturlig å anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Christoffersen & Johannessen, 2018). Ordet metode er av det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). Dette dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å produsere kunnskap gjennom informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan denne informasjonen skal analyseres og tolkes.

I dette kapitlet gjøres det rede for hvordan jeg har gått frem for å finne svar på problemstillingen. Her belyses valg av metode, vitenskapsteoretisk perspektiv, utvalg, formål og forarbeid, intervju, transkribering og analyse. Videre vil jeg drøfte forskningens kvalitet og etiske vurderinger.

#### **3.1 Bakgrunn for valg av metode**

I samfunnsforskning skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Samtidig kan en si at det ikke nødvendigvis er et klart skille mellom disse to tilnærmingene og de kan i noen tilfeller kombineres. En kan likevel skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode når det gjelder fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2018). Dette innebærer at en kvantitativ metode ofte har faste spørsmål som stilles identisk til alle informantene, for eksempel gjennom et spørreskjema. Dette gjør at resultatene enkelt kan sammenlignes på tvers av deltakere. I kvalitativ metode stilles spørsmålene ofte gjennom intervju, der samspeilet mellom forsker og informant spiller en viktig rolle. Her legges det opp til at informanten kan beskrive og forklare med egne ord, ved at det stilles åpne spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2018).

For å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene har jeg valgt kvalitativ metode, fordi problemstillingen og forskerspørsmålene skal legge opp til rik informasjon om noen få kontaktlæreres kompetanse og erfaringer på barneskolenivå. Valg av metode er et viktig grunnlag som skal reflektere det man ønsker å finne ut (Tjora, 2021).

Kvalitativ metode er fleksibel i form av at den tillater større grad av tilpasning og spontanitet i samhandling mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannesen, 2018). Videre belyses denne metoden.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode innebærer å samle inn data ved bruk av spørsmål, hvor informanter frembringer svar. Vanligvis foreligger dataene i form av tekst, og man har ofte et lite antall informanter (Cresswell & Gutterman, 2021). Tjora (2021 s. 17) beskriver at kvalitativ forskning blir påvirket av konteksten den gjennomføres i. Dette innebærer at jeg som forsker må være bevisst min rolle, væremåte og for forståelse knyttet til de aktørene som skal delta i prosjektet. Dette innebærer å være forberedt på å justere, tilpasse og kanskje også endre på mine planer og tilnærminger underveis. Hensikten med studien er å ta forskningsdeltakernes perspektiv og løfte fram deres opplevelser og erfaringer i en naturlig setting. Videre er hensikten å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring, i en bestemt situasjon, i en spesifikk kontekst (Postholm, 2022, s. 43).

For å sikre at forskningen er grundig, troverdig og relevant er det viktig å forankre den vitenskapsteoretisk. Dette handler om de grunnleggende prinsippene og teoriene som ligger til grunn for kunnskap og forskning. Videre redegjøres det for denne oppgavens vitenskapsteoretiske forankring.

## **3.3 Vitenskapsteoretisk forankring**

Som grunnlag for forskningen i denne masteroppgaven er det tatt utgangspunkt i fenomenologi som vitenskapelig forankring. I kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2018).

Cresswell (1998) referert i Christoffersen & Johannesen (2018, s. 100), peker på forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering som viktige steg i framgangsmåten innenfor fenomenologisk metode.

### **3.3.1 Fenomenologi**

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44). *Fenomenologisk filosofi* er læren om det som framstår for oss, slik det umiddelbart oppfattes gjennom sansene (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 99).

Målet med en fenomenologisk tilnærming er å gi en beskrivelse av personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse. Dette vil si at forskeren ønsker å forstå verden gjennom informantenes øyne (Christoffersen & Johannessen, 2018). Dette er i tråd med denne studien, som tar utgangspunkt i kontaktlærernes erfaringer. Denne tilnærmingen sier at ett og samme fenomen kan oppleves individuelt ut ifra hver persons bakgrunn, interesser og forståelse. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener. Disse fenomenene forstås ut fra informantenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av kontaktlærerne. Dette gjøres på bakgrunn av en forståelse for at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Dette er i tråd med forskningen i denne oppgaven, som bygger på en undersøkelse av kontaktlæreres kompetanse og erfaringer med å tilrettelegge for elever med ADHD, for å fremme et inkluderende læringsmiljø. Det er derfor passende å plassere dette forskningsprosjekt innenfor fenomenologien. Gjennom dette ønskes det en økt forståelse og kunnskap rundt hva kontaktlærerne erfarer som viktige hovedelementer i dette arbeidet, for å videre styrke min kompetanse som fremtidig spesialpedagog.

Kvale & Brinkmann (2021) hevder at fenomenologien er relevant for forklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet. Dette fordi intervjuet handler om den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden. Videre settes det søkelys på framgangsmåten for datainnsamling, hvor intervju som metode har en sentral plass.

### **3.4 Framgangsmåte for datainnsamling**

For å få tilgang til informasjon falt valget på å bruke intervju som metode. Det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av erfaringer og opplevelser, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Dette er i tråd med problemstillingen i denne masteroppgaven, der hensikten er å produsere relevant data ut fra kontaktlærernes erfaringer, for å svare på problemstillingen. Denne typen intervju kan beskrives som en samtale mellom forskeren og informanten, der gangen i samtalen er ledet av forskeren. Forskeren stiller deltakere spørsmål og svarene registreres, ved å bruke lydopptaker. Forskeren transkriberer disse dataene og lagrer dem for analysering (Cresswell & Guetterman, 2021).

Kvale & Brinkmann (2021, s. 35 – 36) beskriver intervjuet i tre deler: Intervjuet som håndverk, intervjuet som kunnskapsproduksjon og Intervjuet som sosial praksis. Dette dreier seg om at intervjuet avhenger av intervjuerens ferdigheter og at dette læres og erfares

gjennom å intervjuer. Hensikten med intervjuene er å skape en kunnskapsprosess der jeg som intervjueren og informanten produserer kunnskap sammen.

Etter valg av intervju som metode, er neste steget å bestemme hvilken intervjuform som egner seg best til å besvare spørsmålene i studien (Cresswell & Guetterman, 2021). Her falt valget på semistrukturert intervju, som ifølge Kvale & Brinkmann (2021) til dels er inspirert av fenomenologien. Denne intervjuformen passer til dette masterprosjekt, fordi det semistrukturerte intervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk i å fortolke betydningen av beskrevne fenomener (Kvale & Brinkmann, 2021, s.156). At intervjuene er semistrukturert vil si at spørsmålene er kategorisert etter tema, samtidig som det er rom for å stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av informantenes svar. På den måten er det en balanse mellom struktur og fleksibilitet i intervjuprosessen. På bakgrunn av dette skapes det en oversikt og man kan sikre at svarene informantene gir er i tråd med det problemstillingen har til hensikt å svare på.

Framgangsmåten i prosessen med å samle inn data deles inn i flere deler. Dette omhandler forberedelse, intervjuguide, beskrivelse av utvalget og rekruttering av deltakere, samt gjennomføring og etterarbeid. Disse delene beskrives nærmere.

### **3.4.1 Forberedelse til intervjusituasjonen**

Formålet med masteroppgaven er å se på hvordan kontaktlærere kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD på barneskolenivå. Målet med å intervjuer kontaktlærere er å få et innblikk i deres erfaringer som kan være relevant for å svare på problemstillingen. På bakgrunn av at jeg selv aldri har jobbet i skolen og dermed ikke har en egen erfaring eller for forståelse knyttet til kontaktlæreres arbeid, var det viktig at jeg satte meg inn i teori som kunne øke mine forkunnskaper og forståelse. Dette satte meg bedre i stand til å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162).

### **3.4.2 Intervjuguide**

I denne prosessen ble det reflektert over hvilke tema som var hensiktsmessig å belyse på bakgrunn av forskerspørsmålene og problemstillingen. Kvale & Brinkmann (2021, s. 162) beskriver at i tilknytning til et semistrukturert intervju vil intervjuguiden inneholde temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Det kan variere om spørsmålene og rekkefølgen er forutbestemt eller om intervjuerens skjønn avgjør i hvor stor grad man vil holde seg til

intervjuguiden. Med utgangspunkt i min begrensede forforståelse var det av betydning å utarbeide en viss mengde konkrete spørsmål som kunne hjelpe meg å få utfyllende svar. Dette fordi det kunne tenkes at manglende forforståelse kan påvirke min evne til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Videre ble spørsmålene strukturert tematisk slik at jeg enkelt kunne holde oversikt over at alle temaene ble dekket, samtidig som det var viktig å være forberedt på, - og åpen for at rekkefølgen på spørsmålene kunne variere for å tilpasses til det informantene fortalte.

Første delen av intervjuguiden omhandler kontaktlærerne og deres kompetanse. Dette var viktig å belyse fordi det kan knyttes opp mot den tilretteleggingen som gjøres for elever med ADHD. Gjennom spørsmålene «Fortell om din erfaring med ADHD som diagnose» og «Hva vil du si kjennetegner elever med ADHD på barneskolenivå» vil kontaktlærernes kunnskap om diagnosens symptomer og hvilke utfordringer de kan gi, komme fram. Samtidig er bakgrunn for kontaktlærernes kompetanse og hvordan den er tilegnet interessant. Dette belyses gjennom spørsmålet «Hva er bakgrunnen for din kompetanse om elever med ADHD».

Den neste delen i intervjuguiden er knyttet til forskningsspørsmålene og har til hensikt avklare begrepene faglig og sosial inkludering. Dette gjøres blant annet gjennom spørsmålene «Fortell hva du tenker når du hører begrepet faglig inkludering» og «Fortell hva du tenker når du hører begrepet sosial inkludering». Dette var viktig for å sikre en felles forståelse av begrepene. Dette ville ha betydning for analysearbeidet jeg senere skulle gjøre. Videre dreier spørsmålene seg om tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø, både faglig og sosialt. Dette er knyttet direkte til problemstillingen.

Den siste delen i intervjuguiden handler om foreldresamarbeid fordi dette er en relevant del for å lykkes med tilretteleggingen og en av forutsetningene for å tilpasse undervisningen til enkeltelevenes forutsetninger og behov. Gjennom spørsmål som «Hvilken betydning har foreldresamarbeid i arbeidet med tilrettelegging for inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD» og «Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer» kan man få innblikk i ulike aspekter ved dette samarbeidet.

Ved å bruke denne intervjuformen kan det være mulig å produsere data i videre forstand enn det spørsmålene direkte spør om (Kvale & Brinkmann, 2021). I lys av dette var intensjonen å lage åpne spørsmål for å legge opp til å få fram kontaktlærernes erfaringer, ved at de skulle snakke fritt uten stramme føringer fra meg. Samtidig tas det i betraktning at alle informantene

ble stilt de samme spørsmålene, så likt som mulig. Det var til hjelp at jeg var godt forberedt og hadde satt meg godt inn i teori. Dette gjorde at jeg følte meg komfortabel i situasjonen og i stand til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette var viktig for å sikre at svarene var i tråd med det jeg ønsket å finne ut og samtidig sikre at jeg forsto svarene riktig. For eksempel stilte jeg oppfølgingsspørsmål som startet med å gjengi det informanten sa, med påfølgende spørsmål om å utdype mer. Oppklarende spørsmål hadde til hensikt å sjekke ut om jeg hadde forstått informanten riktig.

«.. Du setter eleven i et annet miljø på en måte? – kan du si litt mer om det?»

«.. Er det noe mer du vil tilføye?»

«.. kan det påvirke relasjonen på et vis? – på hvilken måte tenker du?»

Alle informantene ble spurt, - og samtykket til at jeg kunne kontakte dem igjen senere dersom det dukket opp spørsmål jeg trengte å få avklart ytterligere.

Samtidig som jeg utarbeidet intervjuguiden jobbet jeg med å skaffe meg en oversikt og opprette kontakt med relevante informanter.

### **3.4.3 Utvalget.**

Et kjennetegn på kvalitative forskningsmetoder er at man forsøker å få mye data, fra et begrenset antall personer – betegnet som deltakere eller informanter (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 49) På bakgrunn av dette var det av betydning å reflektere over hvor mange informanter det var hensiktsmessig å knytte til dette masterprosjekt. Når det kommer til målgruppen kan mine deltakere betegnes som en homogen gruppe, det vil si at de er like hverandre på flere kriterier. Kriteriene jeg vektla i utvalget var at informantene skulle ha kontaktlærerfunksjon, de skulle ha erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD, på barneskolenivå. Dette er i tråd med det Tjora (2021) kaller et strategisk utvalg.

På bakgrunn av dette vil jeg som forsker trenger færre informanter enn når målgruppen er heterogen (Christoffersen & Johannessen, 2018). Det var også hensiktsmessig å vurdere hvor mange intervjuer det var praktisk mulig å gjennomføre i forhold til et tidsperspektiv på masterprosjektet. Målet var derfor å rekruttere 5 – 6 informanter.



### 3.4.4 Rekruttering av deltakere.

Gjennom samtaler med medstudenter i forarbeidet til masterprosjektet, kom jeg i kontakt med en medstudent som fyller kriteriene til utvalget og ble en av informantene. Det ble gjort avtale om at jeg intervjuet hen først slik at jeg fikk testet både spørsmålene og det tekniske ved å gjennomføre intervjuet digitalt. Jeg fikk testet bruk av diktafon og overføring til nettskjema. På bakgrunn av at det ikke viste seg et behov for å gjøre endringer på spørsmål eller intervjuform, valgte jeg å bruke dette datamateriale i masterprosjektet.

I min praksisperiode i PPT, fikk jeg delta på flere samarbeidsmøter på ulike skoler i min kommune. Disse møtene omhandlet flere elever med ADHD-diagnose. Dette gjorde meg oppmerksom på hvilke skoler og hvilke kontaktlærere som kan være aktuelle informanter til masteroppgaven. Jeg tok kontakt med rektor ved en av de aktuelle skolene og fortalte om mitt masteroppgaveprosjekt. På bakgrunn av rektors oversikt over lærernes kompetanse og erfaringer, tok hen videre kontakt med kontaktlærere som var aktuelle. Rektor anbefalte to informanter og jeg tok videre selv direkte kontakt med disse informantene. Jeg valgte å snakke med informantene først, fremfor å sende e-post, da det kan tenkes at samtale har større påvirkningskraft enn e-post. Dette fordi jeg da kunne fortelle om prosjektet, - og svare direkte på spørsmål fra informantene. Hensikten var å kunne bidra til større forståelse og innsikt. På bakgrunn av at jeg har møtt både rektoren og noen av lærerne gjennom praksisperioden, hadde de et ansikt å forholde seg til. På grunn av dette kan det tenkes at det var lettere å oppnå kontakt og få positive svar på mine henvendelser, siden en viss relasjon allerede var opprettet.

I samtale med informantene ble det stilt spørsmål om de hadde noen andre informanter å anbefale. Dette er en utvalgsstrategi som betegnes som snøballmetoden. Her rekrutteres informanter ved at forskeren forhører seg hos et eksisterende utvalg om de kjenner andre kollegaer med kunnskaper om temaet. Disse personene kan igjen vise til andre informanter som kan være aktuelle å kontakte (Cresswell & Guetterman, 2021, s. 243). På bakgrunn at dette kom jeg i kontakt med ytterligere en informant.

Å benytte seg av sitt sosiale nettverk kan være nyttig for å få tilgang til informasjon som kan gjøre at man kommer i kontakt med informanter (Christoffersen & Johannessen, 2018). Jeg tok derfor kontakt med personer jeg hadde kjennskap til på de ulike skolene i nærkommunene for å spørre om de kunne forhøre seg om noen ville være informanter til mitt masterprosjekt. På bakgrunn av at tillit er nødvendig for å utføre enkelte typer forskning, kan en personlig

kontakt som har kjennskap til forskeren være avgjørende for å få tilgang til informanter (Christoffersen & Johannessen, 2018). Det viste seg å være utfordrende å finne personer som var villige til å være informanter, fordi dette var en hektisk og travel tid, hvor kontaktlærerne hadde ansvar for både oppfølging av studenter i praksis og utviklingssamtaler for elever. Å stille som informant til min masteroppgave kunne oppfattes som en belastning i form av tidsbruk og merarbeid. Denne fasen i prosessen ble tidkrevende, men jeg kom likevel i kontakt med ytterligere to informanter som ønsket å delta. Dette gjorde at jeg kom innenfor mitt mål med 6 informanter. Disse kommer fra fire ulike kommuner og har erfaring med tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD, på barneskolenivå.

### 3.4.5 Presentasjon av utvalget

Tabell 1. Oversikt over utvalget.

Informant nr.	Kjønn	Alder	Utdanning	Antall års erfaring
1	Kvinne	39 år	Grunnskolelærer 1 – 7, i tillegg til påbygg i noen fag for å kunne jobbe med 1 – 10 trinn. Har startet på Master i spesialpedagogikk.	9 år
2	Kvinne	46 år	Allmennlærerutdanning, i tillegg til 1. avdeling spesialpedagogikk.	22 år
3	Kvinne	30 år	Har jobbet i skolen i 8 år med elever med ADHD. Var ferdig med grunnskolelærerutdanning våren 2023.	7. måneder som kontaktlærer, i tillegg til 8 år i annen stilling.
4	Kvinne	45 år	Barnehagelærerutdanning i tillegg til påbygg for å kunne undervise 1 – 7 trinn.	8 år.
5	Kvinne	48 år	Allmennlærerutdanning, i tillegg til 3 vekttall om ADHD.	23 år
6	Mann	35 år	Allmennlærerutdanning, i tillegg til fordypning i enkeltfag.	12 år

Tabellen gir en oversikt over informantenes kjønn, alder, utdanning og antall års erfaring som kontaktlærer, med ansvar for tilrettelegging for elever med ADHD-diagnose. Alle informantene har allmennlærerutdanning, med unntak av en som har barnehagelærerutdanning, med påbygg for å kunne undervise på barneskolenivå. Alle informantene er over 30 år og to av dem har over 20 års erfaring. Tre informanter har rundt 10 års erfaring, mens en informant er nyutdannet og har hatt kontaktlærerfunksjon i 7 måneder. Hun har likevel nyttig erfaring etter arbeid med elever med ADHD-diagnose i 8 år, i en annen

stilling i skolen. Denne erfaringen er det sannsynlig at hun knytter til sin nåværende stilling som kontaktlærer.

### **3.4.6 Gjennomføring av forskningsintervjuene**

I første møte med informantene delte jeg informasjon om masterprosjektet. I tillegg ble det informert om forutsetningene rundt intervjuene. Dette er i tråd med det Kvale & Brinkmann (2021) kaller for brifing. Her definerer intervjueren situasjonen for intervjupersonen og avklarer spørsmål. Informantene fikk, der det var mulig, velge selv om intervjuet skulle gjennomføres fysisk eller digitalt, samt når og hvor intervjuet skulle gjennomføres. På denne måten fikk informantene være med på å påvirke de praktiske rammene rundt intervjuet. Halvparten av intervjuene ble gjennomført digitalt og halvparten ble gjennomført fysisk. Dette var av praktiske årsaker, fordi noen av informantene var lokalisert med en slik avstand at det ikke var mulig å gjennomføre intervjuene fysisk. De informantene som var innenfor rimelig avstand ønsket å gjennomføre intervjuene fysisk, fordi det krevde mindre teknologisk tilrettelegging. Under koronapandemien var lærere spesielt avhengig av digital kommunikasjon under nedstenging av skolene. Dette kan ha bidratt til at ferdighetene knyttet til gjennomføring av digitale møter økte. Dette kan være grunnen til at samtalene i de digitale intervjuene opplevdes å flyte fint og bar lite preg av utfordringer som hadde direkte årsak i at de var digitale. Samtidig var jeg mer bevisst på at lyden var god og ble fanget opp av diktafon, enn ved de fysiske intervjuene. Det var også viktig at internett-tilgangen og bilde var av god kvalitet.

Ved begge intervjuformene brukte jeg litt tid i starten på å opparbeide en viss form for relasjon ved å snakke litt uformelt og generelt, for å bli litt kjent. I de digitale intervjuene var jeg opptatt av å bekrefte informanten med ord og muntlige tilbakemeldinger, fordi kroppsspråk og mimikk kan oppfattes i mindre grad digitalt enn fysisk.

I starten av hvert intervju ble noe av informasjonen som tidligere var blitt gitt, gjentatt. Dette omhandlet informantenes rettigheter og bruk av diktafon.

Når intervjuene var gjennomført ble materialet omgjort gjennom transkripsjon og denne prosessen belyses videre.

### **3.4.7 Transkribering av datamaterialet**

Transkribering handler om prosessen der man transformerer muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2021). I gjennomføringen av intervjuene ble det brukt diktafon knyttet til Nettskjema. Dette er et verktøy som overfører opptakene direkte til datamaskinen. Her lagres opptakene anonymt og de kan også transkriberes ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram (Kvale & Brinkmann, 2021). I forkant av intervjuene var jeg nøye på å teste og lære meg bruken av diktafonen og at det tekniske i overføringen til datamaskinen fungerte.

Hvert av de seks intervjuene varte fra mellom 1 – 2 timer og det ferdige transkriberte materialet fra alle intervjuene ble på 178 sider. Dette var et omfattende arbeid fordi transkriberingsfunksjonen i Nettskjema hadde vansker med å oppfatte dialekt og transkriberte i stor grad feil og noen ganger uforståelig. Dette gjorde at jeg måtte gå gjennom hele intervjuet, sekund for sekund, sjekke og endre dette opp mot transkripsjonen. Jeg hadde søkelys på å skrive intervjuet ordrett, det som ble sagt, men valgte å skrive transkripsjonene på bokmål. Jeg var opptatt av at alle ord skulle transkriberes for å sikre at viktig data ikke skulle gå tapt og samtidig ble intervjusamtalene bedre egnet for analyse. Ettersom et intervju er et direkte sosialt samspill der stemmeleie og kroppsspråk er en umiddelbar del av samtalen, kommer dette ikke fram i den ferdige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg merket av i teksten dersom det var lang tenkepause eller at det som ble sagt ble etterfulgt av latter. Dette gjorde jeg for å huske sammenhengen i tilfelle dette ville ha betydning for analysen senere. Videre beskrives prosessen i analysearbeidet.

### **3.4.8 Analyse av datamaterialet**

Å analysere betyr å dele opp noe i elementer. Hensikten med analyse er å avdekke et budskap eller en mening, og samtidig finne et mønster i datamaterialet. På bakgrunn av dette trekkes det en konklusjon som skal vare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2018).

For å analysere datamaterialet har jeg støttet meg til Braun & Clarke (2006, s. 79) modell for tematisk analyse. De beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i data. Dette er en mye brukt analysemetode innenfor kvalitativ forskning og kan passe inn i et fenomenologisk design. Christoffersen & Johannessen (2018) peker på at i fenomenologisk design analyserer man meningsinnhold.

Allerede under intervjuene begynte tanker rundt relevante tema å danne seg. På bakgrunn av omfanget av datamaterialet var det første jeg gjorde å gå gjennom transkripsjonene og høre på lydopptakene, for å få et helhetsinntrykk. Dette er i tråd med første fase i modellen til Braun & Clarke (2006, s. 87) som peker på at man skal gjøre seg kjent med datamaterialet og dette innebærer at man må gå gjennom materialet flere ganger. Videre over i fase 2. ble teksten markert i overordnede temaer som pekte seg ut. Braun & Clarke (2006, s.88) påpeker at et tema fanger opp noe viktig med dataene i forhold til forskningsspørsmålene og representerer et eller annet nivå av mening i dataene. Siden intervju spørsmålene var laget for å få svar på problemstillingen og forskerspørsmålene, ble det naturlig at kompetanse, faglig inkludering og sosial inkludering var fremtredende overordnede temaer. I tillegg utpekte temaene samarbeid og utfordringer seg. Her startet også refleksjon rundt mønstre i teksten som la grunnlaget for videre koding. Her starter modellens 3. fase, som omhandler utvidet koding av interessante trekk ved dataene, på tvers av hele datasettet. I denne fasen gikk jeg i gang med å lage innledende koder knyttet til hovedtemaene som først hadde pekt seg ut. Her merket jeg teksten med farge for hver kode. Slik gikk jeg gjennom alle utsagnene til informantene og markerte med farge. I denne fasen anbefaler Braun & Clarke (2006, s.89) å kode for så mange aktuelle temaer som mulig, fordi man enda ikke vet hva som kan være interessant senere. Utdrag fra teksten ble markert med farge hvor hver farge representerte en kode. Deretter ble dette satt inn i en tabell. Dette var til stor hjelp for å holde oversikt over alle kodene.

I fase fire kontrolleres temaene i forhold til om de fungerer opp mot de kodete utdragene i teksten og hele datasettet. Her gikk jeg i gang med å se etter temaer som gikk igjen hos flere, samtidig som jeg så om jeg kunne finne motstridende eller ulike utsagn. I dette arbeidet ble det dannet det Braun & Clarke (2006, s. 91) betegner som et tematisk kart over analysen. Her sjekket jeg om temaene jeg utarbeidet i fase tre fortsatt kunne gi svar på forskerspørsmålene og problemstillingen. Etter denne fasen var arbeidet med analysen kommet til et punkt hvor de endelige temaene begynte å vises. Dette kjennetegner modellens fase 5. som Braun & Clarke (2006, s. 92) viser til, der man på dette tidspunktet definerer og avgrensner temaene man vil presentere. Her kommer man til essensen av hva hvert tema handler om. Fase 6. dreier seg om å utarbeide resultat på bakgrunn av analysen. Dette belyses videre i oppgavens 4 kapittel: Empiri og drøfting.

## 3.5 Forskningsetikk

I Norge er det klare retningslinjer for hvordan forskeren skal gjennomføre forskningsstudier på en etisk måte. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (NESH) er et uavhengig og rådgivende organ, som har ansvar for å utvikle forskningsetiske retningslinjer (Postholm, 2022, s. 151).

### 3.5.1 Informasjon og samtykkeskjema

I henhold til retningslinjene har forskeren ansvar overfor alle personer som inngår eller deltar i forskning. NESH (2021) redegjør under punkt 15 (samtykke til å delta i forskning) for at forskere skal innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være informert, frivillig og utvetydig, samtidig som det bør være dokumenterbart. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg et informasjonsskriv med informasjon om forskningen og hva det vil innebære å delta (Se vedlegg nr. 2). Informasjonsskrivet inneholder samtykkeerklæring, som informantene signerte.

I prosessen med å rekruttere deltakere til intervju, var jeg bevisst på å informere om forskningsprosjektets formål, problemstilling og det praktiske rundt gjennomføring av intervjuene, i samtalene med de aktuelle deltakerne. I samtalene avtalte jeg også å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema på epost. I tillegg til informasjon om tema og problemstilling inneholdt dette skjemaet informasjon om behandling av informasjon, anonymitet og deltakernes rettigheter. Dette er i tråd med det Kvale & Brinkmann (2021, s. 104) også kaller informert samtykke. Dette innebærer at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig og er informert om sin rett til når som helst å trekke seg fra prosjektet. Hensikten med å informere om prosjektet både muntlig og skriftlig var å sikre at informantene hadde mottatt og forstått informasjonen slik den var ment. Samtidig var det mulighet for å oppklare spørsmål slik at misforståelser ble unngått. I tillegg fikk samtlige deltakere tilsendt intervju spørsmålene på forhånd og de kunne velge om de ønsket å gjennomføre intervjuet digitalt eller fysisk. Informert samtykke innebærer også et spørsmål om hvor mye informasjon som skal gis og når (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 105). Min vurdering var at ved å være godt informert både rundt prosjektets formål og design, samt intervju spørsmålene jeg ønsket besvart, la dette et godt grunnlag for trygghet, forutsigbarhet og mulighet til at deltakerne kunne være forberedt og ha reflektert rundt erfaringer på forhånd. I tillegg fikk deltakerne mulighet til å være med på å bestemme tidspunkt, sted og digitalt eller fysisk intervju.

### **3.5.2 Personvern**

Tjora (2021, s. 187) viser til at etikken knyttet til intervjuer handler om presentasjon av data, for eksempel ved å anonymisere deltakerne. NHES (2021) presiserer i punkt 20 at «forskeren må sikre at anonymitet er i varetatt hvis det er avtalt eller hvis andre hensyn tilsier det». I avtalen med informantene var det viktig å sikre at navn og arbeidsplass ble anonymisert. Dette innebar at opptak og transkribering av intervjuene ikke kunne kobles til informantene. Jeg benyttet derfor nummerering fra 1 – 6, der hver informant representerer et tall. Dette er i tråd med NHES (2021) som påpeker at anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at informasjonen ikke kan spores tilbake til informanten.

### **3.5.3 Søknad til SIKT**

SIKT (tidligere NSD) tilbyr personverntjenester for forskning. Før jeg kunne gå i gang med hele intervjuprosessen var jeg pliktig å sende inn meldeskjema og få dette godkjent av SIKT. I skjemaet gav jeg blant annet informasjon om tittel og en beskrivelse av prosjektet, informasjon om lagring av dataene, samt at intervjuguide og samtykkeskjema ble lagt ved. Etersom jeg skulle bruke diktafon under intervjuene, var jeg bevisst på at data skal lagres etter gitte retningslinjer for personvern. Søknaden til Sikt ble godkjent 05.01.24. (Se vedlegg nr. 1)

### **3.5.4 Forskers rolle**

Kunnskapen som kommer ut fra denne forskningen, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette omhandler intervjuerens evne til å skape gode forutsetninger for at deltakeren kan føle trygghet til å snakke fritt. Dette krever en balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og samtidig respekt for deltakerens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2021). På bakgrunn av dette hadde jeg søkelys på å lage spørsmål som la opp til at informantene skulle snakke fritt uten å oppleve at de ble styrt i en bestemt retning når de skulle svare. Jeg valgte bevisst å bekrefte lyttende, ved å ha oppmerksomheten rettet mot informanten og nikke, smile og si ord som «ja», «det forstår jeg», «m-m» og samtidig anerkjenne det informantene fortalte. Når jeg gjorde dette opplevde jeg at informantene snakket videre og kom med ytterligere utdypinger, etter å ha svart på spørsmålet.

Tjora (2021) viser til at forskningen forutsetter tillit mellom forskeren og informanten. I dette ligger det en forventning om at forskeren ivaretar hensynet til informantene og eventuelt andre. På bakgrunn av dette var jeg bevisst på å ikke stille direkte spørsmål som kunne

oppfordre informantene til å komme med informasjon som kunne identifisere enkeltelever, men heller legge opp til generelle beskrivelser. I tillegg var det av betydning å ha et bevisst søkelys på profesjonalitet i min holdning til informantene, fordi den informasjonen de delte kunne bære preg av personlige meninger. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2021) som peker på at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette innebærer at det er intervjueren som sitter med vitenskapelig kompetanse og som former spørsmålene ut fra hvilke svar som ønskes. Som tidligere nevnt kan min forforståelse, i form av at jeg ikke har jobbet i skolen selv, påvirke hvordan intervjuguiden er utformet, selve gjennomføringen av intervjuene, samt analyse og tolkeprosessen etterpå. På den ene siden kan dette øke min objektivitet og åpenhet for den informasjonen informantene kommer med. Det kan også påvirke og utjevne et asymmetrisk forhold ved at informantene har mer erfaring enn meg og kan dermed oppleve en trygghet om at jeg ikke er ute etter å få bekreftet en «fasit», men heller opplever at jeg er genuint interessert og nysgjerrig på deres erfaringer. På den andre siden krever det at jeg har satt meg godt inn i teori slik at jeg evner å plassere svarene i en kontekst slik at de lar seg analysere. Samtidig kan manglende egen erfaring gjøre at jeg kan gå glipp av nyttig informasjon utover det spørsmålene dekker.

Samtidig som hensyn tas på bakgrunn av etiske vurderinger er det av betydning at dette gjøres på en slik måte at forskningsresultatene lar seg formidle (Tjora, 2021).

I følge Postholm (2022, s. 136) blir kvaliteten i en fenomenologisk studie knyttet til forskerens evne til å behandle og tolke data. På den måten kan forskeren sees på som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Videre skal studiens kvalitet belyses.

### **3.6 Studiens kvalitet**

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2021). Tjora (2021, s. 263) beskriver at gyldighet (validitet) handler om forholdet mellom forskningen og dens kontekst. Videre handler pålitelighet (reliabilitet) om sammenhenger i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen. Generaliserbarhet handler om resultatene i intervjuundersøkelsen kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289).



### **3.6.1 Reliabilitet**

En grunnleggende vurdering i forskning er hvor pålitelig data er. Dette betegnes som reliabilitet og knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Dette omhandler hvilke data som brukes, den måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Dette er i tråd med Cresswell & Gutterman (2021) som påpeker at nødvendig transparens av forskningsprosessen og metodologi, er avgjørende for å vurdere troverdigheten til studien. Dette omhandler kontekstuelle detaljer om utvalget, en klar beskrivelse av forskningsprosessen og tolkning av datamaterialet. Dette kravet har jeg forsøkt å oppfylle gjennom beskrivelser i delkapittel 3.4 «Framgangsmåte for datainnsamling». Tjora (2021) peker på at ved å redegjøre for valg i forskningsprosessen, inviteres leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans.

Kvale & Brinkmann (2021) viser til at det kan reises innvendinger som omhandler at kvalitative intervju ikke er objektive. Dette innebærer at jeg som forsker, analyserer og tolker funn ut fra min subjektive forståelse. Det vil si at dersom en annen forsker skulle fulgt min framgangsmåte og analysemetode, vil det kunne framkomme andre resultater, fordi hver intervjuperson er unik og vil kunne tolke svarene annerledes.

I en intervjuopprosess vil kvaliteten på det originale intervjuet være avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.193) På bakgrunn av min forforståelse, som tidligere beskrevet, var det viktig at jeg tilegnet meg kunnskap gjennom teori, for å kunne lage relevante spørsmål. Videre var det viktig å sette søkelys på at ferdigheter, som omhandler hvordan jeg gjennomførte intervjuene, kunne heve kvaliteten på intervjuene. Jeg satte meg derfor inn Kvale & Brinkmanns (2021) kvalitetskriterier for semistrukturert intervju. Her tas det blant annet i betraktning at intervjuet i stor grad tolkes mens det pågår, fortolkninger verifiseres underveis og meningen med det som blir sagt kommuniseres. På bakgrunn av dette var det viktig å sikre at jeg forsto informantene riktig, ved å stille avklarende oppfølgingsspørsmål.

Videre henger studiens reliabilitet (pålitelighet) sammen med validitet (gyldighet).

### **3.6.2 Validitet**

Data kan betegnes som representasjoner av virkeligheten og et sentralt spørsmål er hvor godt data representerer fenomenet. Dette handler om forskningens validitet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 24)

I utvalget av informanter ble det gjort vurderinger rundt hvilke informanter som ville være nyttig for å kunne produsere data som svarer på problemstillingen. Denne vurderingen ble gjort på bakgrunn av fastsatte kriterier og hvor mange informanter som ville være nødvendig for å få et størst mulig utvalg. Dette henger sammen med Cresswell & Guttermans (2021, s. 297) beskrivelser av triangulering, som er en prosess som bekrefter bevis fra flere individer. Gjennom intervjuene fikk jeg data fra seks ulike informanter som kunne bekrefte samme tema. Ved at kriteriene for utvalget er lik, det vil si at alle informantene er kontaktlærere med erfaring knyttet til tilrettelegging for elever med ADHD, vil svarene være valide for akkurat denne gruppen. Dersom jeg hadde gjennomført studien fra elevenes synsvinkel, er det sannsynlig at studien hadde gitt andre svar.

Studiens validitet henger sammen med en beskrivelse av hvordan intervjuene og transkripsjonen har vært gjennomført. Dette er i tråd med Tjora (2021) som peker på at vi kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre forskningsprosessen. I et fenomenologisk design er intervju en mye brukt metode og forarbeidet med intervjuguiden er viktig i denne sammenheng. Her ble det gjort bevisste vurderinger i utformingen av intervjuspørsmålene for å kunne produsere data som svarer på det studien har til hensikt å finne ut av. Å produsere data innebærer å skrive ordrette transkripsjoner og ikke bare notater av hva jeg oppfattet som viktig (Maxwell, 2013). Det ble derfor brukt lydopptak som sikret at informantenes svar ble lagret og kunne lyttes gjennom flere ganger og transkriberes. Datamaterialet ble deretter analysert ved bruk av en tematisk metode, som ifølge Christoffersen & Johannessen (2018) passer i fenomenologisk design.

### **3.6.3 Generaliserbarhet**

En kritikk mot intervjuforskninger er at den omhandler for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289). Slik sett kan man si at funnene i denne studien ikke er generaliserbare. Derimot kan denne studien knyttes til det Kvale & Brinkmann (2021, s.291) betegner som analytisk generalisering. Dette involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnet fra studien kan brukes som rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. I lys av dette kan funn i undersøkelsen drøftes opp mot teori og på den måten kan man vurdere om disse stemmer overens. I denne sammenheng vil det være leseren som avgjør om et resultat kan overføres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2021).

## 4 Empiri og drøfting

Denne delen av oppgaven skal vise relevante funn fra intervjuene med kontaktlærerne. Funnene er basert på problemstillingen og deles inn i fire hovedtema, kontaktlærers kompetanse, tilrettelegging for faglig inkludering, tilrettelegging for sosial inkludering og viktige faktorer som foreldresamarbeid og kontaktlærers rolle. Disse faktorene sees å ligge til grunn for at tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD skal lykkes. Funnene drøftes underveis i hver del og knyttes opp mot teoretiske betraktninger.

Problemstillingen: «Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?»

### 4.1 Kontaktlærers kompetanse

Kontaktlærers kompetanse kan sees i sammenheng med den tilretteleggingen som skal gjøres og synes å være en viktig forutsetning og et grunnlag for at tilretteleggingen skal lykkes. Dette knyttes til første forskningsspørsmål: *Hvilken kompetanse har kontaktlærere om elever med ADHD?*

#### 4.1.1 Kunnskap om ADHD

I intervjusituasjonene ble kontaktlærerne bedt om å gi uttrykk for sine erfaringer rundt hva som kjennetegner elever med ADHD på barneskolenivå (se tabell 2). Alle informantene nevnte konsentrasjonsproblemer, impulsivitet og uro som tre hovedelementer. Dette gjenspeiler diagnosekriterier i DSM-5, som beskriver at personer med ADHD har symptomer på vedvarende oppmerksomhetssvikt og/eller hyperaktivitet og impulsivitet (American Psychiatric, 2013, s. 59) Dette kan tyde på at kontaktlærerne har grunnleggende kunnskap om ADHD-diagnosen, som en viktig del av deres kompetanse. Dette vises i at de kan gi konkrete eksempler på hvordan symptomene ofte kan komme til uttrykk hos elever på barneskolenivå. Dette kan sees i sammenheng med Rønhovde (2021) som peker på viktigheten av at kontaktlæreren har grunnleggende kunnskap om hvilke utfordringer som kan oppstå ved vansker knyttet til diagnosen. Dette kan være av betydning for å kunne jobbe for å forebygge vansker. Resultatene viser videre at i tillegg til å ha en grunnleggende kompetanse om diagnosen, er det viktig å sette søkelys på å tilegne seg kompetanse om hvordan ADHD-diagnosen kommer til uttrykk hos den enkelte elev.

Tabell 2: Kjennetegn hos elever med ADHD på barneskolenivå.

L, 1	«...uro, mye turning, snurring, klatring og konstant bevegelse i kroppen.»
L, 2	«..jeg har også erfart at de ofte har mangel på konsentrasjon rundt visse oppgaver, - og problemer med å holde fokus over tid.»
L, 3	«..har du møtt en med ADHD, så har du møtt én. Det er jeg veldig enig i, - fordi at selv om det er noen likhetstrekk eller kjennetegn, så er de veldig forskjellige.»
L, 5	«..alt skal skje så fort og de gjør ofte ting uten å tenke seg om, uten å se konsekvensene.»

Alle kontaktlærerne beskriver at selv om det finnes noen fellestrekk med ADHD-diagnosen, opplever de at elever med ADHD er veldig ulike. I tillegg nevner noen av informantene at vansker i det sosiale, knyttet til evnen til å regulere egne følelser og atferd er noe som merker seg ut hos elever med ADHD. Dette kan sees i sammenheng med Rønhovde (2021) som peker på at elever med ADHD kan streve med eksekutive funksjoner som blant annet omhandler å styre og regulere atferd og følelser.

Tabell 3: Tilegnelse av kompetanse

L, 2	«..man må ha et tett samarbeid med både BUP og PPT for å få en litt større forståelse rundt problematikken til den enkelte.»
L, 3	«.. samarbeid med foreldrene om hvordan vi skal tilrettelegge i hverdagen er kjempeviktig. De kan ha tanker og innspill som jeg ikke har tenkt på.»
L, 4	« ..du må bli kjent med dem og deres utfordringer. Så selv om du har en kompetanse på ADHD, så starter du litt på scratch.»
L, 5	«.. jeg tror at problemet er at jeg ikke har lyst til å jobbe så tett med elevene med spesielle behov. Jeg har de jo, - men jeg har ikke lyst til å være en spesial-lærer. Min erfaring er at hvis du har den kompetansen, så kan du fort havne der»
L, 6	«I alle mine klasser har det vært elever med ADHD»  «Du har et ansvar som lærer å ta kontakt for å få veiledning»

Kontaktlærerne beskriver at de har opparbeidet seg en kompetanse om diagnosen gjennom erfaring med elever med ADHD over flere år og i tillegg vært bevisst på å søke informasjon og kunnskap gjennom kurs og tilleggsutdanning. En av informantene har søkt masterutdanning i spesialpedagogikk, fordi hun ønsker å jobbe spesielt med dette fagfeltet. En annen av kontaktlærerne snakker om at dersom du har spesifikk kompetanse, for eksempel på elever med ADHD, kan du ofte få oppgaver innenfor spesialpedagogisk arbeid. Dette

resulterer i at hun bevisst ikke søker videreutdanning eller kursing, fordi hun ikke ønsker å jobbe spesielt med det spesialpedagogiske fagfeltet, men være kontaktlærer med en generell kompetanse. Ulikhetene i svarene disse to kontaktlærerne gir viser seg gjennom at den med mer formell utdanning har konkrete og utfyllende beskrivelser i større grad. Hun kommer også med flere drøftinger rundt hvorfor tilretteleggingen for elever med ADHD er viktig og hvordan det konkret kan gjøres. Kontaktlæreren som vegrer seg for å øke sin kompetanse oppleves å se flere utfordringer rundt tilretteleggingen for elever med ADHD og beskriver at det kan være vanskelig å strekke til som kontaktlærer, når det kommer til å dekke elevenes behov.

Flere av kontaktlærerne nevner at de har erfaring med ADHD som primær uoppmerksomtype og en kombinasjon av uoppmerksom / hyperaktiv type. Den førstnevnte kan være vanskeligere å definere og oppdage, og kan misoppfattes som forståelsesvansker. Flere nevner at symptomer som er fremtredende vil variere fra elev til elev.

Utdanningsdirektoratet (2017) definerer at kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike settinger. I lys av resultatene kan det ta tid å opparbeide seg disse ferdighetene og det avhenger av å ha erfaringer knyttet til elever med ADHD over år. Samtidig kan kompetansen påvirkes av kontaktlærernes evne til å reflektere over egen praksis og behovet for å heve sin kompetanse. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2017) som peker på at kompetanse innebærer evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Det kommer fram at kontaktlærerens egen motivasjon, i form av å ha ønske om å tilegne seg kompetanse, er av betydning. Dersom kontaktlæreren ikke har et ønske om å heve sin kompetanse på elever med ADHD, kan dette sees å påvirke evnen for å tilrettelegge for disse elevene. Videre kan resultatene vise at det er flere viktige faktorer som kan bidra til å øke kontaktlærernes kompetanse. Dette omhandler samarbeid med kollegaer, foreldre og hjelpeinstanser, som BUP og PPT. Dette knyttes til et behov for å tilegne seg en kompetanse på enkelt-eleven. Dette er sammenfallende med Rønhovde (2021) som belyser at kontaktlærerens kjennskap til enkeltelevens forutsetninger og behov, danner utgangspunktet for planleggingen av, - og tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø.

## 4.1.2 Begrepsavklaring

I intervjusituasjonen fikk kontaktlærerne spørsmål rundt hvordan de definerer begrepene tilrettelegging, faglig inkludering og sosial inkludering. Dette har til hensikt å sikre at vi har en felles forståelse av begrepene når vi skal snakke om tilrettelegging av faglig og sosial inkludering.

Tabell 4: Begrepsavklaring.

Begrep	L, 1	L, 2	L,3	L,4	L,5	L,6
Tilrettelegging	«Det handler om hvordan du skal gjøre ting, både faglig og organisatorisk for at alle elever skal ha gode forutsetninger for læring»	«Det handler om å tilpasse daglig opplæring for hver enkelt elev»	«Da tenker jeg at man legger til rette for at eleven skal både få utbytte av det som læres bort og også få utnytte sitt potensial. At man legger opp til en læringsøkt slik at eleven lærer noe og samtidig føler mestring»	«grunnlaget for at alle skal kunne løse oppgaver tilpasset faglig nivå, og måten jeg legger opp undervisninga på»	«Da tenker jeg at jeg skal holde meg innenfor det ordinære, men tilrettelegge for mengder oppgaver f.eks. og så tenker jeg på hva eleven skal gjøre faglig og hvilken hjelp som trengs»	«Da tenker jeg at alle skal ha like muligheter til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet»
Faglig inkludering	«Det handler om å forstå det som skjer i klasserommet og at eleven skal oppleve mestring, og læring og mestring skal være ut fra elevens nivå»	«At eleven skal føle faglig tilhørighet til klassen. Det er snakk om en mestringsfølelse som er ganske viktig»	« Å differensiere det som skal læres. Man skal spille på elevens styrker og sette dem sammen i grupper som gjør at de føler mestring»	«At elevene skal føle at de har noe å bidra med i faget. At de skal få fram sine styrker og føle seg likeverdige»	«Da tenker jeg på at alle elever skal ha tilgang til det samme fagstoffet, men på et tilpasset nivå».	«At alle har tilgang på faglig læring som fører til et læringsutbytte»
Sosial inkludering	«At alle har en plass i lag med andre, der de føler at de er på lik linje»	«Det er snakk om en tilhørighet, at du har noen å være sammen med»	«At du ikke bare skal være til stede, men du skal delta aktivt i fellesskapet»	«Det å føle et fellesskap, og føle en tilhørighet til de rundt deg. At du ikke bare er i lag med, men føler deg anerkjent»	«At du føler at du hører i lag med andre i klassen eller på skolen. At du følertrygghet i gruppa»	«At elevene føler seg delaktig i det sosiale fellesskapet»

Tabellen viser kontaktlærernes refleksjoner rundt begrepene. Når det gjelder tilrettelegging er det samsvar i svarene som viser at dette handler om hvordan de organisatorisk, både faglig og sosialt tilpasser slik at alle elever skal ha gode forutsetninger for læring.

Faglig inkludering blir definert av Nordahl & Overland (2021, s. 7) som at alle elever skal ha tilgang på et reelt og tilfredsstillende læringsutbytte. Kontaktlærerne knytter dette sammen med at elevene skal ha tilgang på læring som er tilpasset elevens forutsetninger. Samtlige kontaktlærere trekker fram mestring som en viktig faktor. Videre trekker de fram at sosial inkludering handler om at elevene skal ha en tilhørighet og et fellesskap, og her understrekes elevens egen opplevelse. Dette er i tråd med Nordahl & Overland (2021, s. 6) som viser til at sosial inkludering defineres som deltakelse i et fellesskap sammen med andre.

### **4.1.3 Oppsummering**

Kontaktlærerens kompetanse sees å være grunnleggende for arbeidet mot målet om et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Det er av betydning å ha en grunnleggende forståelse av hvordan diagnosen kan komme til uttrykk for å kunne tilrettelegge for et godt og inkluderende læringsmiljø, samtidig som man kan tenke forebygging av tilleggsvansker som kan oppstå. Samtidig trekkes det fram at hver elev er unik og dette krever at kontaktlærerne opparbeider seg en spesifikk kompetanse og erfaring knyttet til den enkelte elev. Dette medfører at kontaktlærerne opplever at de stadig er i en læringsprosess.

Kontaktlærerens evne til å reflektere over egen praksis og søke kunnskap og kompetanseheving er viktig. En risikofaktor kan være at kontaktlærere vegrer seg for å søke spesialpedagogisk kompetanseheving, med tanke på at de, med en slik kompetanse, kan bli omdisponert til spesialpedagogisk arbeid, som de ikke ønsker selv. Samarbeid med kollegaer, hjelpeinstanser og foreldre er gode arenaer som kan heve kontaktlærernes kompetanse. Å ha en bevisst oppfatning av hvordan man kan definere viktige begreper som tilrettelegging, faglig og sosial inkludering har betydning. Dette er vide begreper som kan defineres ulikt. Det er derfor viktig å skape en felles forståelse i det fellesskapet som skal samarbeide om eleven.

Videre skal det redegjøres for hvordan kontaktlærerne tilrettelegger for faglig inkludering av elever med ADHD.

## **4.2 Tilrettelegging for faglig inkludering**

Kontaktlærerne beskriver at faglig inkludering handler om hvordan de organiserer undervisningen i klasserommet, for å tilrettelegge for læringsutbytte og mestring for elevene.

*Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme faglig inkludering?*

Med utgangspunkt i de tre første kategoriene i Utdanningsdirektoratet (2023, s. 1) sin definisjon, som sier at «skolen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter elevers behov og forutsetninger, både når de har behov for ekstra støtte i kortere perioder og når tilretteleggingsbehovet er varig. Elevene som trenger ekstra støtte må tidlig få den pedagogiske, fysiske, tekniske og sosiale tilretteleggingen som er nødvendig for å gi et inkluderende og likeverdig tilbud». I tabell 5 og 6 gis en oversikt over kontaktlærernes svar.

#### 4.2.1 Pedagogisk tilrettelegging

Tabell 5: Pedagogisk tilrettelegging for faglig inkludering.

L, 1	L, 2	L, 3	L, 4	L, 5	L,6
«Mulighet til å trekke ut eleven for å sette hen i stand til å henge med i det faglige som skal skje i klasserommet»  «Man må vurdere nivået for elevens faktiske læringsutbytte og lage tiltak basert på det»	«Elevene må få veksle på aktiviteter. Det kan være å dele opp økten i mindre deler og jobbe systematisk i et avtalt tidsvindu»  «Vi jobber i mindre grupper i norsk og matte»  «Tilpasset lekser, eller ingen lekser»	«Man må kartlegge læringshull og lage tiltak for at de skal dekkes»  «Det kan være å tilpasse mengder oppgaver»  «Dersom de har hatt spesialundervisning, har det ikke vært ren ADHD, det har vært knyttet opp mot tilleggsvansker»  «Mangel på nødvendig tilrettelegging kan skape læringshull som man må jobbe med å fylle. Da er vi over på spesialundervisning»	«Det er viktig med forutsigbarhet, at eleven vet hva som skal skje i timene. Derfor er det viktig å ha god struktur og en tydelig plan»  «De er ofte sterkere muntlig enn skriftlig»  «Gjøre konkrete avtaler med eleven og motivere med ekstra belønning»	«Vi har en fast struktur på morgenen, der alle elevene deltar. Her går vi gjennom hva som skal skje og hvorfor»  «Tilrettelegge for mer praktisk aktivitet»  «For mange kan det være vanskelig å være en del av en stor gruppe. Da kan det være nyttig å jobbe i mindre grupper»	«Elever med ADHD kan godt oppnå et reelt læringsutbytte med tilrettelegging, uten å ha krav på spesialundervisning»  «Det kommer helt an på behovet til eleven. Har han store faglige hull, kan det være nyttig for han å få gått gjennom det man skal gjøre på forhånd. Når han da kommer inn i klasserommet igjen, er han på en måte inkludert i det faglige fordi han har fått gått gjennom det på forhånd.»

Tabellen over viser pedagogisk tilrettelegging, som kan gjøres for å oppnå faglig inkludering av elever med ADHD. Dette omhandler blant annet organisering av undervisning, strukturering av oppgaver, oppdeling av arbeidsøkter, mulighet for å arbeide i mindre grupper og tilrettelegging for motivasjon (se eksempler i tabell 6). Dette kan sees i sammenheng med at elever med ADHD har utfordringer som omhandler eksekutive funksjoner. Dette innebærer



at frontallapene i hjernen jobber med styrende og kontrollerende funksjoner (Rønhovde, 2021, s.121). Dette dreier seg spesielt om evnen til å opprettholde oppmerksomhet over tid, evne til impuls kontroll og evne til å regulere og målrette atferd. Derfor kan tilrettelegging av arbeidsøktene i form av at de struktureres og deles opp i deler, være til hjelp for disse elevene. Rønhovde (2021) viser til at det kan ha en motiverende effekt å veksle på aktiviteter og gjøre avtaler med eleven om hvor mange oppgaver som skal gjøres før et aktivitetsskifte. Forberedelser og gjentakelser av nytt fagstoff kan være til hjelp får å skape forutsigbarhet. Arbeid i mindre grupper kan hjelpe eleven med ADHD til å holde fokus ved at man minsker forstyrrelser og impulser (Rønhovde, 2021). Flere av kontaktlæreren trekker fram at det kan være positivt å ta eleven ut av klasserommet for å jobbe med oppgaver, - som kan sette eleven i stand til å få et utbytte av undervisningen i klasserommet. En kontaktlærer påpeker at tilrettelegging for elever med ADHD kan gagne alle elever og gjennomfører derfor tilretteleggingen inne i klasserommet gjennom felles struktur og metoder i undervisningen.

Videre påpekes viktigheten av å tilpasse de faglige oppgavene til den enkelte elev og legge til rette for mestring. Dette kan knyttes til både motivasjon og elevens selvoppfatning. Befring et al. (2021) viser til en indre kraft som styrer og opprettholder målrettet atferd, kalt mestringsmotivasjon. Dette innebærer at gjennom å føle mestring så økes motivasjonen hos eleven. Denne motivasjonen er viktig for elever som strever med læring. Å mestre kan også knyttes til hvordan eleven vurderer, aksepterer og verdsetter seg selv. Dette er viktige elementer som Haugen et al. (2017) viser til i definisjon av selvoppfatning.

Funnene viser at elever med ADHD kan ha et reelt læringsutbytte uten behov for spesialundervisning, men at behovet for spesialundervisning ofte kan sees i sammenheng med tilleggsvansker. Faraone et al. (2021, s. 794) belyser at mange kliniske studier viser at ADHD ofte oppstår sammen med andre lidelser, som for eksempel autismspekterforstyrrelse, angstlidelser og atferdsforstyrrelser. I tillegg påpeker Bru, et al. (2022, s. 178) at over halvparten av elever med ADHD kan ha minst en betydelig tilleggstilstand, som for eksempel dysleksi og språkvansker.

På den annen side viser resultatene at mangel på tilrettelegging kan føre til læringshull som må dekkes gjennom spesialundervisning. Noen av kontaktlærerne viser til at bekymringer rundt elevs læringsutbytte drøftes i ressursteam og henvises deretter til PPT, dersom tilrettelegging som er prøvd innenfor det ordinære opplæringstilbudet ikke er tilstrekkelig. Dette er i tråd med Engh (2023) som trekker fram at kontaktlæreren oftest er den som fanger

opp elever som ikke oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte. Videre fastsetter den nye opplæringsloven, som trer i kraft 1. august 2024, at elever har rett til individuelt tilrettelagt opplæring. Denne loven sikrer at elevene får en sakkyndig vurdering fra PPT (Stette, 2024).

For å lykkes med den pedagogiske tilretteleggingen, kan rammene rundt og de hjelpemidlene som er tilgjengelig, være betydningsfull. Dette omhandler fysisk og teknisk tilrettelegging.

#### 4.2.2 Fysisk og teknisk tilrettelegging

Tabell 6: Fysisk og teknisk tilrettelegging for faglig inkludering.

Fysisk tilrettelegging	Teknisk tilrettelegging
«Det kan være alt fra plassering i klasserommet, til lyssetting, til hvordan du plasserer deg selv, hvor kan eleven røre litt på seg» (L, 1)	«Vi har en logg, der eleven skriver om hvordan hen har hatt det i timene» (L, 3)
«Å ha muligheter for skjerming kan være nyttig» (L, 4)	«Det kan for eksempel være å skrive på tastatur i stede for med blyant» (L, 4)
«Hvem eleven skal sitte sammen med, er viktig å vurdere» (L, 5)	«Noen har nytte av å høre på musikk mens de jobber» (L, 5)
«De får mulighet til å ta pause i løpet av timen» (L, 2)	«Vi bruker en tanke-bok, der vi spør eleven om ulike deler av skoledagen, for å få en hurtig avklaring på hvordan eleven har det i klasserommet» (L, 5)
«Å ha tilgang til et grupperom, der eleven kan få jobbe med fagstoffet, har vært avgjørende for å kunne henge med i timene» (L, 1)	«Vi har digitale elevundersøkelser, som kan gi oss et bilde av elevens faglige utbytte» (L, 6)
	«Bruk av hjelpemidler, som kalkulator og pc» (L, 6)

Tabell 6 viser funn som sier noe om at plassering i klasserommet, mulighet for skjerming og at pauser har betydning for elevens faglige læringsutbytte. Dette er konkrete vurderinger som kan knyttes til utfordringer med eksekutive funksjoner som tidligere nevnt. Videre kan elever som har uhensiktsmessig, overdreven motorisk aktivitet ha nytte av å ha en plassering i klasserommet som tar hensyn til at eleven kan bevege seg (American Psychiatric, 2013) Det påpekes også at det er av betydning hvordan kontaktlæreren selv plasserer seg i klasserommet. Dette kan, blant annet, knyttes til at elever med ADHD har vansker med å oppfatte beskjeder og dermed ikke får med seg informasjon (Bru et al., 2022, s. 181). Videre viser funn at tekniske tilrettelegginger i form av å bruke hjelpemidler, både i forhold til den faglige læringen og som hjelpemiddel til at eleven selv kan sette ord på sin opplevelse av faglig inkludering kan være til hjelp for elever med ADHD. Å få skrive på tastatur i stede for

med blyant, kan være lettere og dermed øke motivasjonen for å skrive. Dette kan sees på bakgrunn av at elever med ADHD kan ha utfordringer med å gjøre oppgaver som virker uinteressante eller vanskelige (Rønhovde, 2021)

### 4.2.3 Klasseledelse

Tabell 7: Betydningen av god klasseledelse.

L, 2	«Elevene skal føle at det er godt å være på skolen og en trygghet i at det er den voksne som skal handtere utfordringer»
L, 3	«De har et behov for at ting er forutsigbart. Ikke bare ting som er på timeplanen, men også regler, respons, hvordan man reagerer på ting, hva er greit og hva er ikke. Hvis det blir veldig mange ulike forventninger, blir det mer kaos»  «Det er ikke sånn at det nødvendigvis trenger å være negativt, at det er et lærerbytte. Noen ganger kan et lærerbytte være en god løsning»
L, 4	«Vi må være veldig tydelig og konkret, og god klasseledelse er viktig for å skape et godt miljø i klassen»  «Det kan være utfordrende når det kommer inn en vikarlærer, å det kan gå lang tid til den læreren er i posisjon til å veilede»  «Jeg vil egentlig ha minst mulig ekstra voksne inne i klasserommet, fordi elever med ADHD blir mer forstyrret av det. Derfor ønsker jeg ikke så mange inn, i vært fall når det er meg de er trygge på»
L, 5	«Det må være tydelig og forutsigbart i klasserommet, og konsekvenser må være avtalt på forhånd»
L, 6	«Fravær av faste personer kan være en utfordring. Og dersom man må vike fra det som allerede er på timeplanen»  «Et team rundt deg, gjerne barneveiledere, som du kan samarbeide med og som har en felles forståelse for at dette er viktig, for å lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø»  «Tilretteleggingen som gjøres for elever med ADHD, kan alle elever ha nytte av, - og man kan jevne ut forskjeller»

Svarene i tabellen viser at kontaktlærerne trekker fram klasseledelse som en viktig faktor i tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø. De forklarer at tydelige voksne kan skape trygghet og forutsigbarhet. Samtidig er det viktig å avklare forventninger og gjøre konkrete avtaler med eleven som har ADHD. Nordahl & Overland (2021) hevder at elevenes læring handler om det som foregår i den daglige undervisningen og dette knyttes til den pedagogiske praksisen til kontaktlæreren. I tilknytning til at elever med ADHD har et særlig behov for struktur og forutsigbarhet, er det viktig at kontaktlæreren er bevisst på å skape trygghet og ha en tydelig plan. Olsen & Skogen (2014) setter søkelys på at læreren bør være tydelig og legge

grunnlag for forutsigbarhet og stabilitet. I dette inngår å stille krav og avklare forventninger. Å være tydelig kan sees i sammenheng med Straarup & Bertelsen (2021) som viser til at elever med ADHD kan ha behov for at læreren henvender seg personlig, fordi de kan ha vansker med å oppfatte kollektive beskjeder.

Noen av kontaktlærerne trekker fram at barneveiledere, kan være til hjelp inne i klasserommet og i friminutter. Dette er fagarbeidere som er ansatt som ekstra ressurs i klassen. Andre igjen snakker om sin erfaring med at det beste er å være lærer alene i klassen, fordi flere voksenpersoner kan føre til at eleven med ADHD reagerer negativt. Dette kan knyttes til Straarup & Bertelsen (2021, s. 16) som belyser at det er avgjørende for elevens faglige progresjon og trivsel at læreren har god relasjonskompetanse. Videre viser forskning gjort av Drugli (2013) at kvaliteten på lærerens relasjon til eleven kan knyttes til elevens tilpasning i skolen og faglige kompetanse.

Samtlige kontaktlærere snakker om en stabilitet som er nødvendig, og knytter dette til lite utskifting av lærere og ekstra oppfølging ved endringer i skoledagens innhold. Dette kan sees i sammenheng med disse elevenes behov for forutsigbarhet og struktur. Videre påpekes det at et samarbeid mellom lærere og andre ansatte knyttet til eleven med ADHD og klassen er viktig for å lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø. En av kontaktlærerne trekker fram at et lærerbytte kan være positivt dersom en lærer ikke lykkes med å skape gode relasjoner, og negative utfordringer knyttet til klassemiljø oppstår. Dette kan knyttes til manglende kompetanse. Her tenker kontaktlæreren at det kan være positivt for læringsmiljøet i klassen å sette inn en lærer med mer kompetanse til å jobbe med de utfordringene som viser seg. Dette kan ha sammenheng med at elever med ADHD, i større grad enn andre, kan være sårbare for negative opplevelser med lærere (Straarup & Bertelsen, 2021). Dette kan for eksempel knyttes til at de kan ha en atferd som kan være utfordrende. Dersom disse mønstrene av negativ atferd ikke håndteres på en hensiktsmessig måte kan et lærerbytte sees på som en løsning slik at eleven får det bedre.

#### **4.2.4 Oppsummering**

Tilrettelegging for faglig inkludering handler om at elever med ADHD skal oppnå et reelt læringsutbytte og tilretteleggingen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov. Grunnleggende for denne tilretteleggingen er at eleven skal oppleve mestring og motivasjon, som kan føre til en positiv selvoppfatning. Tilretteleggingen bør være tilpasset ADHD-diagnosens fremtredende kriterier som omhandler oppmerksomhetssvikt og

hyperaktivitet/impulsivitet. I tillegg bør det gjøres individuelle tilpasninger ut fra enkeltelevens behov. Pedagogisk, fysisk og teknisk tilrettelegging vil være til stor hjelp for at disse elevene skal få utnyttet sitt fulle læringspotensial. Manglende tilrettelegging og/eller tilleggsvansker kan føre til at elever med ADHD vil ha behov for spesialundervisning. I tillegg er det viktig å være bevisst på utfordringer som kan oppstå og en forutsigbar og tydelig klasseledelse er viktig. Kontaktlærerens relasjon til eleven har stor betydning i denne sammenheng.

I et inkluderende læringsmiljø henger faglig inkludering sammen med sosial inkludering. Funn som omhandler sosial inkludering drøftes i neste del.

### 4.3 Tilrettelegging for sosial inkludering

Den fjerde kategorien i Utdanningsdirektoratet (2023) sin definisjon av tilrettelegging omhandler sosial tilrettelegging. Dette kan sees i sammenheng med kontaktlærernes svar som omhandler tilrettelegging av sosial inkludering og det tredje forskningsspørsmålet.

*Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme sosial inkludering?*

#### 4.3.1 Klassemiljø

Gjennom intervjuene utpekte arbeid med klassemiljøet seg som viktig for å fremme sosial inkludering. Her pekte kontaktlærerne på viktigheten av å skape åpenhet, forståelse og aksept for ulikhet. Dette handler blant annet om at medelevene får lære om hva ADHD er og hvordan dette kan komme til uttrykk.

Tabell 8: Åpenhet rundt diagnosen.

L, 6	<p>«Først og fremst må man jobbe for å skape et trygt og godt klassemiljø. Skape aksept for at vi er ulike og har behov for ulike tilpasninger»</p> <p>«Vi har hatt mange timer der vi har undervist og fortalt elevene hva ADHD er, og hva disse elevene kan ha vansker med. Når de får denne informasjonen ser vi at de forstår litt mer»</p> <p>«Elevene kan være kjemperause og ta hensyn. Men de må få muligheten til å forstå»</p>
L, 1	<p>«Det å ha åpenhet rundt diagnosen, de andre elevene er ekstremt gode på å forstå det. De er ikke dømmende. Hvis de får det forklart på en god måte så forstår de»</p>

Videre beskriver kontaktlærerne at arbeidet med klassemiljøet handler om å skape positive felles opplevelser sammen, for å styrke tilhørighet og fellesskapsfølelse.

Tabell 9: Positive fellesopplevelser.

L, 3	«Det er viktig å ha noen felles ting som er bare våre, å ha noe positivt å se tilbake på og snakke om, - og ha noe å se fram til»
L, 4	«Vi valgte å ha et prosjekt i år, litt for å ha et fellesskap, der alle fikk ulike oppgaver. Elevene fikk en sterk tilhørighet, - noe felles som bare de hadde»
L, 5	«Det er viktig å sette av tid til å leke og tulle, og bygge opp et positivt fellesskap der det er rom for å være forskjellig»

Samtidig pekes det på at det er viktig å ta tak i utfordringer, lære å handtere de og snakke om ting som kan være vanskelig. En av kontaktlærerne hevder at å lykkes med sosial inkludering legger grunnlaget for faglig inkludering og flere av kontaktlærerne nevner at disse delene henger sammen.

Tabell 10: Utfordringer i det sosiale miljøet.

L, 2	«Det er viktig å snakke om utfordringer og gi elevene litt ballast der»
L, 5	«Det er på en måte bra at de krangler, fordi da har vi noe å snakke ut ifra, som kan gi sosial læring»
L, 6	«Fungerer ikke det sosiale, får man ikke til det faglige. Så jeg vil si at dette ligger til grunn for å komme i posisjon til å lære»

De fleste kontaktlærerne trekker fram at det har positiv betydning for klassemiljøet at medelevene får lære om hva det vil si å ha en ADHD-diagnose. Dette kan føre til at det skapes en forståelse som gjør at medelevene i større grad aksepterer at eleven med ADHD han reagere og tolke ting annerledes. Økt forståelse kan føre til at medelever i større grad inkluderer eleven med ADHD inn i fellesskapet, fordi det legger grunnlaget for en positiv interaksjon mellom disse (Olsen, 2013). Samtidig forteller to kontaktlærere at ved å øke medelevenes forståelse kan man skape en bevissthet rundt hvorfor disse elevene får tiltak, som for medelevene oppleves som belønning eller goder. Dette kan for eksempel være at elever med ADHD får lov til å gå ut av klasserommet i timene. En kontaktlærer beskriver imidlertid at økt fokus på ADHD som diagnose kan skape en forvirring og en usikkerhet som kan innebære at medelever kan begynne å se disse symptomene hos seg selv og dermed tro at de selv også har ADHD. Videre beskriver hun at diagnosen kan brukes som en unnskyldning for negativ atferd. På bakgrunn av dette kan det være av betydning at kontaktlærere er bevisst på hva, - og på hvilken måte de kommuniserer med elevene om ADHD-diagnosen.

Felles opplevelser som bygger på aktiviteter som gir glede og mestring, kan skape en sosial tilhørighet (Olsen, 2013). Spurkeland & Lysebo (2022) hevder at en klasse som utvikler et sterkt relasjonelt fellesskap er mer læringsdyktig enn klasser med lite relasjonelt fellesskap. Å oppleve seg akseptert og forstått i fellesskapet sammen med medelevene, kan ha positiv påvirkning på eleven med ADHD. Dette kan, blant annet, knyttes til elevens sosiale selvoppfatning, fordi dette handler om elevens forutsetninger for å omgås andre (Olsen & Buli-Holmberg, 2019). Positive opplevelser og erfaringer, gjennom signaler og tilbakemeldinger fra medelever, kan ifølge Meads teori, påvirke hvordan eleven med ADHD oppfatter seg selv (Særsten, 2019).

Straarup & Bertelsen (2021) trekker fram at elever med ADHD ofte kan havne i konflikter med jevnaldrende. Dette bekreftes gjennom funn fra intervjuene og kontaktlæreren ser på dette som viktig å ta tak i. Konflikter som oppstår, kan videre brukes for å reflektere over hva som skjedde og hvordan dette kan løses. Ved å gjøre dette kan kontaktlæreren bidra til å øke elevenes ferdigheter når det kommer til konfliktløsning. Dersom utfordringer, i det sosiale miljøet rundt eleven med ADHD, ikke tas tak i, kan dette føre til at denne eleven utvikler negative oppfatninger om seg selv. Dette støttes gjennom Meads teori, ved at stor grad av negative tilbakemeldinger på seg selv kan føre til et negativt selvbylde (Særsten, 2019).

Arbeid med klassemiljø kan også sees i sammenheng med arbeid med sosial kompetanse.

### 4.3.2 Sosial kompetanse

Tabell 11: Sosiale ferdigheter.

L,1	«Vi måtte sørge for at hun fikk noen verktøy i det sosiale samspillet»
L,4	«Det å lære å sette ord på følelser har hatt positiv effekt»
L,5	«Man bør ha en felles plattform for å jobbe med sosial kompetanse. Noe som bør være felles på alle skoler»
L,6	«Elever med ADHD trenger ofte å trene på det sosiale samspillet»  «Å jobbe med strategier, når følelser oppstår. Det kan være å avtale hva som kan gjøres når du blir sint. For eksempel å løpe til et avtalt sted»

Funn fra intervjuene viser at å ha søkelys på sosial ferdighetstrening for eleven med ADHD har betydning for sosial inkludering. Dette sees i sammenheng med å hjelpe eleven til å forstå sosiale koder og regler i sosialt samspill og kunne regulere egne følelser. Dette er i tråd med Haugen et al. (2017) som viser til at sosial kompetanse handler om de ferdigheter som trengs

for å mestre sosiale situasjoner. Disse ferdighetene brukes når eleven skal tilpasse seg og fungere sammen med medelevene, på en adekvat måte. Flere informanter trekker fram at å gjøre konkrete avtaler for å handtere og forebygge negative følelsesutbrudd kan være nyttig. Dette kan sees i sammenheng med at elever med ADHD kan ha utfordringer med selvkontroll og evne til å ta andres perspektiv (Rønhovde, 2021). Det kan derfor tenkes at disse elevene kan misforstå andres intensjoner eller ikke klare å tilpasse seg andres ønsker og behov, uten at disse forklares helt konkret. Videre kan elever med ADHD ha utfordringer knyttet til selvregulering, som omhandler evnen til å hemme og kontrollere følelser (Straarup & Bertelsen, 2021) Ved å lage avtaler for hva eleven kan gjøre når hen, for eksempel blir sint, kan hjelpe eleven ut av situasjonen og hindre at følelsesutbrudd eskalerer. En av kontaktlærerne påpeker at det ofte er opp til hver enkelt kontaktlærer å fastsette mål for arbeid med sosial kompetanse. Hun mener at det burde jobbes mer systematisk med sosial kompetanse, med mål som er felles for alle skoler. For på den måten å få en mer helhetlig kvalitet på dette arbeidet. Dette kan styrkes gjennom kunnskapsløftes målsetning, som sier at skolen skal fremme en pedagogikk som gir økt sosial kompetanse hos alle elevene (Særsten, 2019, s. 32).

### 4.3.3 Kontaktlærerens betydning

Tabell 12: Kontaktlærerens rolle.

L, 2	«Vi må være litt på vakt og vi ser at elever med ADHD ofte går mye fra det ene til det andre. Medelever kan se på dette som at de bryter avtaler»  «Det er viktig å gi tilbakemeldinger på at dette gjorde du bra, å se og være i forkant»
L, 3	«Man må være bevisst, å se an gruppen. For noen fungerer det med lekegrupper, men for andre kan dette bli vanskelig fordi de ikke holder avtaler»  «Det er det med å ta bevisste valg i forhold til hvilken situasjon du setter dem i og hvem du setter dem sammen med for å spille dem god»
L, 4	«Vi styrer aktiviteten i utetiden litt. Der det er de voksne som setter i gang aktivitet som alle kan være med på»
L, 6	«Noen elever synes det er stigmatiserende å ha en voksen over seg hele tiden»

Resultater fra intervjuene belyser at sosial mestring er viktig for elever med ADHD. Med utgangspunkt i dette er kontaktlærerne bevisste på at det kan være en risiko for at disse elevene kan havne i vanskelige situasjoner sosialt. Det er derfor viktig at de observerer samspillet til medelevene, hvilke relasjoner som er positive og hvilke relasjoner som kan være



utfordrende. På bakgrunn av dette kan de gjøre betydningsfulle vurderinger i forhold til tilrettelegging som kan få fram elevens sterke sider. Faldet & Nordahl (2017) belyser et relasjonelt perspektiv som bygger på at læring og utvikling skjer i samspill med medelever. Kontaktlæreren er også en viktig faktor når det kommer til å tilrettelegge for lek og sosial aktivitet som kan inkludere alle. Særlig i de tilfeller der elevene ikke får dette til selv. Risiko for stigmatisering i form av at andre elever har fått dårlige erfaringer i spillet med disse elevene nevnes av flere. Videre nevnes det at elever med ADHD har et ønske om å passe inn i fellesskapet og være som andre. Det vil derfor være av betydning at kontaktlæreren tilrettelegger på en sån måte at spesielle tiltak ikke synliggjøres og forskjeller mellom elevene utjevnes. Dette henger sammen med Bru et al. (2022), som belyser at for elever i skolen utgjør klassen den viktigste sosiale sammenligningsgruppen. Dette er viktig for utvikling av identitet og livskvalitet. Kontaktlærerens tilrettelegging for sosial inkludering kan være avgjørende for at elever med ADHD kan skape vennskap til medelever.

Samtidig som kontaktlæreren spiller en viktig rolle i relasjonsbygging mellom elever med ADHD og medelever, vil relasjonen mellom kontaktlæreren og eleven med ADHD ha betydning.

#### 4.3.4 Relasjon

Tabell 13: Relasjonens betydning

L, 1	«Det er ekstremt viktig å kjenne eleven, for å kunne være i forkant av situasjoner som kan oppstå»
L, 2	«Det er viktig med den gode relasjonen, og virkelig kjenne eleven. For da kan du se og forstå signaler som eleven gir»
L, 3	«Det er viktig å hjelpe dem ut av situasjonen mer enn å korrigere eller fortelle hva de har gjort galt»
L, 4	«Relasjonsbygging og kjennskap til eleven er veldig viktig. Du må sette deg inn i elevens utfordringer og styrker, sånn at du er helt sikker på at de møter mestring»
L, 5	«Man må bruke tid på å bli kjent med elevene. Vise interesse og oppmerksomhet, og skape en god relasjon»
L, 6	«Det er viktig med den gode relasjonen, og en voksen som virkelig kjenner eleven. Da kan du være i stand til å lese situasjoner, være støttende og jobbe forebyggende»

Funnene belyser viktigheten av at kontaktlæreren ser betydningen av å skape en god relasjon til eleven med ADHD. Dette er spesielt viktig fordi denne elevgruppen kan sees på som sårbare når det gjelder å utvikle vansker både faglig og sosialt (Rønhovde, 2021). Samtlige kontaktlærere understreker viktigheten av å kjenne enkelt eleven godt, fordi alle elever med

ADHD er individuelt forskjellige. Dersom det settes av tid til å bli kjent med eleven, har kontaktlæreren gode forutsetninger for å forsterke og utvikle elevens styrker, samt og forebygge at negative situasjoner oppstår. Dette støttes gjennom Drugli (2013) sin forskning, som hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevens sosiale fungering og tilpasning i skolen. Trygghet er viktig for at eleven med ADHD skal tilegne seg læring og mestre det sosiale samspillet. Kontaktlæreren kan være en viktig tilknytningsperson som eleven kan søke til når hen kjenner seg sårbar (Reite, 2016). Dette kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori, som bygger på at barn tilegner seg læring gjennom samhandling med betydningsfulle personer i sine omgivelser (McLeod, 2023). Dersom kontaktlæreren kan skape en god relasjon til eleven med ADHD, kan dette gjøre at elevens sosiale funksjonsnivå øker. Dette støttes i Straarup & Bertelsen (2021) som belyser at det er avgjørende for elever med ADHD at de får samhandle med relasjonskompetente voksne, som jevnlig kan gi positiv oppmerksomhet og anerkjennelse. I denne sammenheng er relasjonskompetente voksne, kontaktlæreren.

#### **4.3.5 Oppsummering**

Alle kontaktlærerne fremhever at tilrettelegging for sosial inkludering av elever med ADHD kan gjøres ved å styrke miljøet i klassen, gjennom tilrettelegging for positive opplevelser og aktiviteter. Det pekes på at medelever spiller en viktig rolle for elevens identitetsutvikling og allmenn trivsel på skolen. Trivsel er viktig for at eleven skal ha gode forutsetninger for et godt læringsmiljø. Flere viser til at gjennom åpenhet rundt diagnosen kan det skapes aksept og forståelse for hvordan eleven med ADHD kan oppfattes og hvorfor denne eleven kan reagere og oppføre seg annerledes enn det som er forventet. En av kontaktlærerne uttrykker en bekymring rundt at et for stort fokus på dette kan gjøre at ADHD – diagnosen blant annet kan brukes som en unnskyldning og rettferdiggjøring av negativ atferd.

I det sosiale samspillet kan utfordringer naturlig oppstå, og flere kontaktlærere påpeker at det er viktig å være bevisst på å ta tak i disse utfordringene og jobbe for å skape læring gjennom å handtere dem. Sosial kompetanse er viktig for alle elever, men det er viktig å være bevisst på at elever med ADHD kan ha svake sosiale ferdigheter og vil kunne ha nytte av sosial ferdighetstrening. Videre fremheves kontaktlærerens betydning som grunnlaget for å skape gode forutsetninger for sosial inkludering av elever med ADHD. I dette inngår å kjenne eleven godt for å kunne tilrettelegge for mestring og forebygge vansker.

For å lykkes med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø er samarbeid med foreldrene en viktig del. Dette belyses videre.

#### 4.4 Foreldresamarbeid i et inkluderende læringsmiljø

Gjennom intervjuene kommer det fram at samarbeidet med foreldrene til eleven med ADHD har en stor og viktig betydning i arbeidet for tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø både faglig og sosialt.

Tabell 15: Samarbeid med foreldrene til eleven med ADHD.

L, 1	<p>«Alle foreldrene jeg har hatt, har jeg hatt et fokus på at vi skal være åpne og ærlige. Jeg skal ikke pakke noe inn, og det skal heller ikke de gjøre»</p> <p>«Hvordan morgenen er hjemme har mye å si for skoledagen, - så da har vi avtalt at foreldrene sender en melding om hvordan morgenen har vært»</p>
L, 2	<p>«Det er viktig å ha et ærlig og ordentlig samarbeid med heimen, for å kunne få til noe som helst»</p>
L, 3	<p>«For noen er det veldig sårt og noen vil ikke erkjenne diagnosen»</p> <p>«Det at man får den meldinga, om at morgenen har vært vanskelig og at man kanskje møter en elev som er litt triggende. Da kan man være forberedt, og så kan man ta det med en gang heller, enn at det skal prege hele dagen. Det har masse å si»</p> <p>«Det handler om å være tydelig, vise at du forstår og vil dem, godt, bygge opp tillit og være åpen»</p>
L, 4	<p>«Det er viktig å være bevisst på hvordan og hva du formidler, og hva du tenker at foreldrene skal gjøre med den informasjonen du gir»</p> <p>«Foreldrene kan få til å snakke om ting hjemme, som vi ikke kom i posisjon til å snakke om på skolen»</p>
L, 5	<p>«Dersom foreldrene har piggene ute, får vi en helt annen elev på skolen»</p> <p>«Jeg håper at min måte å ta opp ting på kan hjelpe»</p>
L, 6	<p>«God kommunikasjon med hjemmet er viktig, og det kan være nyttig å avtale en belønning hjemme for mål som oppnås på skolen. Man kan også sette mål som de skal jobbe med hjemme»</p> <p>«Det er veldig viktig å gi tilbakemelding på positive ting, fordi disse foreldrene ofte får mye negative tilbakemeldinger. Når man har fokus på det positive skal man samtidig være bevisst på å ikke gi et falskt inntrykk. Vi må være tydelig i kommunikasjonen, - å si hva som er bra og hva vi må jobbe vider med»</p> <p>«For noen foreldre er det at barnet får en ADHD-diagnose nesten som en sorgprosess som de skal gjennom. Det er sårt, og mange bruker lang tid»</p>

Funnene viser at forutsetninger for et godt samarbeid handler om åpenhet, ærlighet, tillit, forståelse og respekt. Kontaktlærerne knytter åpenhet til informasjonsutveksling og en åpen kommunikasjon om utfordringer og avklaring av forventninger. Tillit til at intensjonen med samarbeidet er for elevens beste, ligger til grunn for å skape trygghet i samarbeidet. Dette kan sees i lys av Straarup & Bertelsen (2021) som setter søkelys på at foreldre til elever med ADHD kan ha opplevd å få en stor andel av negative tilbakemeldinger på sitt barn. Det vil derfor være av betydning at kontaktlæreren har søkelys på det eleven mestrer og får til, samtidig som utfordringer legges fram på en konkret og konstruktiv måte. Dette støttes i Rønhovde (2021) som viser til at det kan være av betydning å sette søkelys på det positive eleven gjør, for å danne et godt samarbeid mellom skole og hjem. Kontaktlærerne knytter forståelse og respekt til å imøtekomme foreldrenes sårbare situasjon og lytte til deres verdifulle kompetanse på eget barn. Foreldrene er de som kjenner eleven best og de må lyttes til ut fra sine forutsetninger og behov (Straarup & Bertelsen, 2021) Informasjon fra foreldrene kan være nyttig for kontaktlæreren, når hen skal tilpasse tilretteleggingen til elevens behov. God kommunikasjon nevnes som nøkkelen til å skape et godt inkluderende læringsmiljø for eleven med ADHD. Dette knyttes til betydningen av at hvordan eleven har det hjemme og på fritiden, kan påvirke skoledagen både positivt og negativt. I dette inngår å ha tett kontakt og gjøre konkrete avtaler for å forebygge og håndtere utfordringer. Forutsetningen for å få dette til er at kontaktlæreren er tilgjengelig og reflektert rundt egne kommunikasjonsferdigheter. Dette kan knyttes til kontaktlærerens kompetanse, som er belyst tidligere i denne oppgaven.

#### 4.4.1 Samarbeid med foreldregruppa i klassen

Gjennom intervjuene trekker samtlige fram at hele foreldregruppa har betydning, spesielt når det kommer til arbeid med sosial inkludering.

Tabell 14: Foreldregruppa som en viktig faktor.

L, 1	«Vi har hatt sosiale sammenkomster på ettermiddagstid, der vi har invitert både elever og foreldre. Der har vi gjort ting i lag»  «Besøk kan være vanskelig, men dersom det planlegges en positiv aktivitet, og avtales et kortere tidsrom for besøket, kan dette bli en god opplevelse og en positiv erfaring for elevene»
L, 2	«Vi har brukt å komme med konkrete forslag dersom foreldre opplever besøk som vanskelig. Dette kan for eksempel være forslag til aktiviteter de kan gjøre»
L, 3	«Det kan være lurt å få hele foreldregruppa på banen. For det her med sosiale ting på ettermiddagen kan være positivt»

L, 4	<p>«Vi har avtalt felles kjøreregler for bursdagsfeiringer»</p> <p>«De kan spille seg litt ut på sosiale media og spill, -det handler om den impulsiviteten og at de er så veldig målbevisste»</p>
L, 5	<p>«Det digitale har kanskje fått litt... det skjer mye på digitale plattformer, som jeg ikke har sjanse til å henge med på»</p> <p>«Det kan være en utfordring at ikke foreldrene prioriterer å komme på sosiale arrangement»</p>
L, 6	<p>«Konflikter kan ofte oppstå i sosiale medier og ofte må vi ta tak i det»</p> <p>«Noen elever kjenner på utestenging og det kan være snapchat-grupper som ikke alle er med i»</p> <p>«Konflikter i spill og gaming ser vi oppstår»</p>

Å legge til rette for sosial tilhørighet gjennom felles aktiviteter med foreldrene sees å ha en positiv innvirkning på den sosiale inkluderingen som skjer på skolen. Videre nevner samtlige kontaktlærere at det kan være utfordrende for elever med ADHD å bli inkludert i sosiale aktiviteter på fritiden. Dette omhandler blant annet besøk og utfordringer i forhold til sosiale media og gaming. Utfordringer på disse arenaene er med på å påvirke skolehverdagen negativt. Å ha felles kjøreregler, som er avtalt i foreldregruppa, samt et tett samarbeid mellom foreldre og kontaktlærer kan hjelpe på denne utfordringen. I denne sammenheng setter kontaktlærerne det sosiale fellesskapet, som inkluderer alle foreldrene, som en positiv faktor.

Foreldregruppas betydning som en viktig faktor for tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø, kan knyttes til Drugli & Nordahl (2016) som i sin forskning beskriver foreldreinvolvering som en del av skole-hjem-samarbeidet. Dette handler om foreldrene som aktive og engasjerte for å støtte elevenes læringsprosess og faglige utvikling. Videre kan foreldregruppa være en positiv faktor for å lykkes i å skape et positivt sosialt fellesskap utenfor skolens regi, som kan styrke elevenes samhold og kontaktlærerens forutsetninger for å lykkes med tilretteleggingen på skolen.

#### 4.4.2 Oppsummering

Foreldresamarbeid sees å ha stor betydning for at tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø skal ha gode forutsetninger. Kontaktlærerne trekker fram at foreldrene kan sees på som en ressurs og deres kompetanse på eget barn kan være nyttig for å kunne tilrettelegge for den enkelte elev. God kommunikasjon mellom foreldrene og kontaktlæreren beskrives som nyttig når det kommer til å gjøre tilpasninger og tilrettelegginger i skolehverdagen, for eksempel ut fra elevens dagsform. Videre kan foreldrene til elevene med ADHD, være

sårbare fordi de kan ha negative erfaringer og opplevelser knyttet til tilbakemeldinger på eget barn. Kontaktlærerne viser til at foreldrene kan ha bekymringer rundt hvordan diagnosen kan påvirke elevens læring og utvikling, både faglig og sosialt. Dette kan være med på å påvirke samarbeidet. Det er derfor viktig at kontaktlæreren verdsetter en kommunikasjon som bygger på åpenhet, trygghet og tillit. Flere påpeker at foreldresamarbeid som inkluderer alle foreldrene i klassen, kan ha en positiv virkning på arbeidet med et sosialt fellesskap i klassen. Samtidig trekker en av kontaktlærerne fram at foreldrenes manglende engasjement i å delta på sosiale sammenkomster kan være en utfordring. Den digitale utviklingen, når det gjelder sosiale media og gaming, trekkes fram som en faktor det kan være viktig å være bevisst på, fordi konflikter og utestenging kan skje. Felles avtaler og kjøreregler i foreldregruppa kan gjøre utfordringer på digitale plattformer mindre.

## **5 Avslutning**

Denne studien har til hensikt å finne ut av hvordan kontaktlærere på barneskolenivå kan tilrettelegge for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.

Problemstillingen tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, som besvares hver for seg og oppsummeres til slutt.

### **5.1 Hvilken kompetanse har kontaktlærere om elever med ADHD?**

Denne studien kan gi noen betraktninger av hvilken kompetanse kontaktlærere har om elever med ADHD og hvilken betydning denne kompetansen har for tilrettelegging for å fremme et inkluderende læringsmiljø for disse elevene. Alle kontaktlærerne har en formell kompetanse gjennom sin lærerutdanning. Videre har de ulike videreutdanninger og kurs, som i varierende grad er knyttet til det spesialpedagogiske fagfeltet. Dette kan sees å påvirke hvordan de reflekterer rundt sin egen rolle og tilrettelegging for elever med ADHD. Alle kontaktlærerne har en uformell kompetanse som er tilegnet gjennom erfaring. De belyser sin kompetanse på diagnosen ved å gi beskrivelser av hvordan denne kan komme til uttrykk hos elever på barneskolenivå. Disse betraktningene sammenfaller med kriterier for diagnosen. Denne kompetansen utgjøre et grunnleggende fundament i arbeidet med å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Det er av betydning å ha en grunnleggende forståelse av hvordan diagnosen kan komme til uttrykk for å kunne tilrettelegge for et godt og inkluderende læringsmiljø, samtidig som tilleggsviser kan forebygges. Det kommer fram at kontaktlærerne bør tilegne seg en spesifikk kompetanse og erfaring knyttet til den enkelte

elevs forutsetninger, styrker, utfordringer og behov. Dette for å kunne planlegge og gjøre gode vurderinger når tilretteleggingen skal gjøres. Samarbeid med kollegaer, foreldre og hjelpeinstanser er gode arenaer for tilegnelse av kompetanse. Å reflektere og evaluere egne handlingsmåter og metoder, kan bidra til at kvaliteten på tilretteleggingen for elevene heves. Funn viser at kompetansen kontaktlærerne har, avhenger av deres egen motivasjon og ønske om å tilegne seg ny kunnskap. En faktor som kan tenkes å påvirke tilretteleggingen for elevene, er om kontaktlærerne vegrer seg for å søke denne kunnskapen for å øke sin kompetanse.

## **5.2 Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme faglig inkludering?**

Tilrettelegging for faglig inkludering handler om at elever med ADHD skal oppnå et reelt læringsutbytte og tilretteleggingen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov. Grunnleggende for denne tilretteleggingen er at eleven skal oppleve mestring og motivasjon, som kan føre til en positiv selvoppfatning. Funn i undersøkelsen viser at dette kan gjøres ved å ha en fast struktur og forutsigbarhet på det pedagogiske opplegget i klasserommet. Videre trekkes det fram at det kan være nyttig å trekke eleven ut av klasserommet for å jobbe med målrettede oppgaver, gjennomgang av nytt fagstoff og gjøre forberedelser. Dette kan sette eleven i stand til å delta, - og få et faglig utbytte av undervisningen i klasserommet. Elevens plassering i klasserommet er av betydning fordi dette kan bidra til å gjøre eleven mottakelig for læring. Både fordi hen kan få med seg beskjeder, få rom til å bevege seg og unngå å bli avledet av ting som skjer rundt. Videre kan tekniske hjelpemidler gjøre det som skal læres mer tilgjengelig i form av at det kan øke motivasjonen og hjelpe eleven å mestre. Dette kan for eksempel være å skrive på tastatur eller høre på musikk under arbeidsøkten. Å gjøre konkrete avtaler med eleven kan bidra til å skape forutsigbarhet og hjelpe eleven til å komme i gang med oppgaver. Det er også av betydning å tilpasse mengde oppgaver til elevens oppmerksomhetsspenn. God klasseledelse og evne til å skape en god relasjon til eleven med ADHD viser seg å spille en sentral rolle for at tilretteleggingen kan lykkes. Det vil derfor være av betydning at kontaktlærere vektlegger dette i sitt arbeid.

For at faglig inkludering av elever med ADHD skal ha gode forutsetninger er det viktig å ha søkelys på arbeid for å fremme sosial inkludering. Dette henger sammen med at elevens sosiale tilhørighet påvirker elevens trivsel og forutsetning for læring.

### **5.3 Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme sosial inkludering?**

Tilrettelegging for sosial inkludering av elever med ADHD handler om at eleven skal være en aktiv deltaker i fellesskapet, sammen med andre. Funnene i studien viser at en viktig del av dette arbeidet er å sette eleven med ADHD i stand til å mestre det sosiale samspillet med medelevene. Dette kan gjøres gjennom sosial ferdighetstrening og arbeid med sosial kompetanse. Samtidig kan det ha positiv betydning å øke medelevenes forståelse, ved å lære dem om hva ADHD-diagnosen innebærer og hvordan denne kommer til uttrykk hos enkelteleven. På den andre siden uttrykker en av kontaktlærerne en bekymring for at for stort fokus på å gjøre ADHD-diagnosen kjent for medelevene, kan føre til at medelevene knytter symptomene til seg selv og dermed kan tro at de også har ADHD. Samtidig kan et økt fokus føre til at diagnosen brukes som en unnskyldning for negativ atferd. Dette kan vise at det er viktig å være bevisst på hva og hvordan kontaktlærerne kommuniserer når de skal skape åpenhet rundt diagnosen. Videre kan miljøet i klassen styrkes gjennom felles aktiviteter og opplevelser, som skaper positive erfaringer og samhold. Dette kan bidra til at inkluderingen av eleven med ADHD får gode forutsetninger. Samtidig er det av betydning å ta tak i utfordringer som naturlig kan oppstå i samspillet til medelevene. På den måten kan det skapes sosial læring gjennom at elevene får reflektere og finne løsninger, med kontaktlæreren som støtte. Et godt samarbeid med foreldregruppa i klassen kan bidra til at elevene får et sterkere sosialt fellesskap gjennom aktiviteter på fritiden. Digitale plattformer ser ut til å spille en rolle i dagens samfunn og utfordringer kan oppstå. Ved at foreldregruppa avtaler felles regler kan dette hjelpe elevene til å handtere disse plattformene på en bedre måte. Det kan også være med på å forebygge ekskludering.

### **5.4 Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme et inkluderende læringsmiljø?**

Kontaktlærerens kompetanse utgjør en viktig faktor for hvordan tilretteleggingen for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD gjøres. Dette omhandler grunnleggende kompetanse på hva ADHD-diagnosen innebærer og hvordan den kommer til uttrykk hos den enkelte elev. Dette er viktig for å kunne tilrettelegge slik at utvikling av vansker forebygges. Kontaktlærerens evne til å skape en god relasjon til eleven er grunnleggende for elevens funksjonsnivå og for at elevens styrker skal fremheves slik at et reelt læringsutbytte oppnås. Kontaktlærerens arbeid med tilrettelegging omhandler en kontinuerlig vurdering og tilpasning ut fra elevens forutsetninger og behov. Dette kan



omhandle å tolke signaler eleven sender ut i ulike situasjoner, faktorer som kan påvirke eleven, miljøet rundt eleven og observasjoner av det sosiale samspillet mellom medelever. Sosial tilhørighet og fellesskap med klassen sees å ha en positiv betydning for eleven med ADHD. Å få trygghet i, - og aksept for å være seg selv, påvirker elevens selvoppfatning positivt. Det er derfor viktig å tilrettelegge for at eleven skal få mestre sosiale relasjoner, håndtere utfordringer og konflikter.

Samarbeid med foreldrene har betydning for arbeidet med tilrettelegging for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Foreldrene kan være en ressurs og har viktig kunnskap og erfaringer knyttet til sitt barn. Denne kompetansen kan kontaktlæreren nyttiggjøre seg av når tilretteleggingen skal gjøres. Det må tas i betraktning at disse foreldrene kan være sårbare i form av at de kan ha noen bekymringer og negative opplevelser som er knyttet til hvordan ADHD-diagnosen kommer til uttrykk hos sitt barn. En åpen kommunikasjon som bygger på en relasjon som er preget av forståelse, trygghet og tillitt er viktig i denne sammenheng.

## **5.5 Avsluttende refleksjoner**

Denne studien gir et innblikk i hvordan kontaktlærere kan tilrettelegge for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD, på barneskolenivå. På bakgrunn av at studien plasseres innenfor en fenomenologisk tradisjon, har den til hensikt å få fram ny kunnskap gjennom noen få kontaktlæreres erfaringer. Dette gjør at en endelig og sikker konklusjon ikke kan trekkes, men funnene belyses gjennom erfaringene og drøftes i lys av teori. Resultatene kan likevel ha en nytteverdi for lærere og andre som skal jobbe med elever med ADHD-diagnose i skolen. Ved at studien er avgrenset til å omhandle tilrettelegging på barneskolenivå, kan resultatene være begrenset til dette aldersspennet. Det kan tenkes at både yngre og eldre barn kan ha behov for andre tilrettelegginger. Likevel kan det tenkes at grunnleggende kunnskap om ADHD som diagnose, samt viktigheten av å tilrettelegge for enkeltindividet, kan ha en nytteverdi utover dette konkrete aldersspennet.

I arbeidet med denne studien, er det flere tanker rundt framtidig forskning og tema for masteroppgaver som har dukket opp. Dette har for eksempel vært å vinkle en studie til å omhandle hvilke forutsetninger som må være til stede for at et inkluderende læringsmiljø skal lykkes. Det kan også være interessant å se på hvordan systemarbeid og samarbeid rundt elever med ADHD fungerer. I denne sammenheng kunne det være av betydning å belyse PPT sin rolle. Det har også kommet fram tema som jeg ikke har valgt å belyse i denne studien. Dette

omhandler medisinerings av elever med ADHD og hvordan dette kan påvirke deres fungering i skolen.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg verdifull kunnskap som vil ha stor betydning i min rolle som spesialpedagog. Den kan ruste meg til å kunne bidra overfor lærere og andre som skal tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD. Den har også gitt meg et nyttig perspektiv på foreldrenes betydning og viktigheten av et godt samarbeid.

## Referanseliste

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5. utgave)
- Antshel, K.M., Hier, B.O. & Barkley, R.A. (2014). *Executive Functioning Theory and ADHD*. In: Goldstein, S., Naglieri, J. (eds) Handbook of Executive Functioning. Springer, New York, NY. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-8106-5\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-8106-5_7)
- Befring, E., Næss, K-A.B. & Tangen, R. (2021) *Spesialpedagogikk* (6. utgave, 3. opplag) Cappelen Damm.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative research in psychology, 3(2), 77 – 101. Hentet 10.04.24 fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2022) *Psykisk helse i skolen* (7.opplag) Cappelen Damm.
- Christoffersen, L & Johannessen, A (2018) *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. (2. opplag) Abstrakt forlag.
- Cresswell, J.W. & Guetterman, T.C. (2021) *Educational Research*. Pearson Education Limited.
- Direktoratet for e-helse (2022) *Om ICD-10 og ICD-11, Forarbeid og utredning*. Hentet 07.04.24 fra: <https://www.ehelse.no/publikasjoner/om-icd-10-og-icd-11-forarbeid-til-utredning>
- Drugli, M. B. (2013). *How are Closeness and Conflict in StudentTeacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 613? Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217–225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016) *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.02.2024 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Engh, R. (2023) *Barn og unge med ADHD i skolen*. (2.opplag) Cappelen Damm.
- Faldet, A.C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). *Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8. Hentet 31.01.23 fra:  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3434>
- Faldet, A.C. & Nordahl, T. (2017) *Læreres vurdering av ulike elevgrupper i skolen*. Utdanningsforskning. Hentet 31.01.23 fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>
- Faldet, A.C., Skrefsrud, T.A. & Somby, H.M. (2023) *Læring i et Vygotsky-perspektiv. Muligheter og konsekvenser for opplæringen*. Cappelen Damm Akademiske.
- Faraone, S.V, Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M.A., Newcorn, J.H., Gignac, M., Al Saud, N.M., Manor, I., Rohde, L.A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M.A., Albatti, T.H., Aljoudi, H.F., Alqahtani, M.M.J., Asherson, P. (...) Wang, Y. (2021) *The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder*. Neuroscience & biobehavioral reviews, volume 128, sider 789 – 818.  
Hentet 19.02.2024 fra:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014976342100049X?via%3Dihub>
- Folkehelseinstituttet (2019) *ADHD-studien* Hentet 31.01.23 fra:  
<https://www.fhi.no/ps/studier/adhd/adhd-studien22/#om-adhd>
- Harrison, J.E., Weber, S., Jakob, R. & Chute, C.G. (2021) ICD-11: an international classification of diseases for the twenty-first century. BMC. Hentet 07.04.24 fra:  
<https://bmcmmedinformdecismak.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12911-021-01534-6#citeas>
- Haug, P. (2023) *Dette vet vi om Inkludering*. (10. opplag) Gyldendal Akademisk
- Haugen, R., Børresen, R., Nilsen, V., Raundalen, M., Rosenvinge, J.H., Schultz, J.H. & Vogt, A. (2017) *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (3.opplag) Cappelen Damm.
- Helsedirektoratet. (2021). *Kriterier fra DSM-5 bør brukes i diagnostisering av ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse, selv om det kodes etter ICD-10*. Hentet 07.04.24 fra:  
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding/kriterier-fra-dsm-5-bor-brukes-i-diagnostisering-av-adhd-hyperkinetisk-forstyrrelse-selv-om-det-skal-kodes-etter-icd-10>

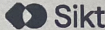
- Hunter, S. J. & Sparrow, E. P. (2012). *Executive function and dysfunction: identification, assessment, and treatment*. Cambridge University Press.
- Jangmo, A., Brikell, I., Kuja-Halkola, R., Feldman, I., Lundström, S., Almqvist, C., Bulik, C.M. & Larsson, H. (2021) *The association between polygenic scores for attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and school performance: The role of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms, polygenic scores for education attainment, and shared familial factors*. *JCPP Advances*. Hentet 24.02.24.  
fra: <https://doi.org/10.1002/jcv2.12030>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk forlag
- Kunnskapsdepartementet (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) – sist endret 01.01.23. Hentet 22.02.24 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utgave) Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research design* (3. utgave). SAGE Publications.
- McLeod, S. (2023) *Vygotsky's Sociocultural Theory Of Cognitive Development*. Simply psychology. Hentet 31.01.23. fra:  
[https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html?ezoic\\_amp=1&fb\\_comment\\_id=500779888714\\_15217241](https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html?ezoic_amp=1&fb_comment_id=500779888714_15217241)
- Mead, G.H. (1934) *Mind, self & society*. University of Chicago press. Hentet 22.02.24 fra:  
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.275359/mode/1up>
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet 31.01.23 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 21.02.24 fra: <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2011) *Reduksjon i antall elever som mottar spesialundervisning*. Utdanningsforskning. Hentet 31.01.23 fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/reduksjon-i-andel-elever-som-mottar-spesialundervisning2/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021) *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer – høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Olsen, M.H. (2013) *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.

- Olsen, M.H. & Buli-Holmberg, J. (2019) *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H., Mathisen, A.R.P. & Sjøblom, E. (2016) *Faglig inkludert?* Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H. & Skogen, K. (2014) *Kontaktlæreren*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2022) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utgave, opplag 5). Universitetsforlaget.
- Reite, G.N. (2016) *Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning*. Spesialpedagogikk 5 – 2016. Hentet 22.02.24 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larar-elev-relasjonen-som-beskyttende-faktor-eller-risikofaktor-for-elevar-med-spesialundervisning/>
- Rønhovde, L.I. (2021) *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3.utgave) Gyldendal.
- Saabye, M. (2019) *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. (10. opplag) Faktabokforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2022) *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Faktabokforlaget.
- Stette, Ø. (2024) *Ny opplæringslov 2024. Med forarbeider og lovspeil*. Faktabokforlaget.
- Straarup, L. & Bertelsen, M.H. (2021) *Adhd i skolen. Styrk relasjoner, oppmerksomhet og kommunikasjon*. (2. opplag) Hertervig & Info Vest Forlag.
- Særsten, C.AD, (2019) *ADHD – beskrivelse av diagnose og eksempler på tiltak for elever i grunnskolen*. Psykologi i kommunen 1 – 2019. Hentet 31.01.23 fra: <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2019/ADHD-beskrivelse.pdf>
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave) Gyldendal
- Tøsse, M.H. (2014) *Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis*. Spesialpedagogikk 5/14. Hentet 31.01.23 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tidlig-innsats-for-livslang-laring--teori-og-praksis/>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. Hentet 24.02.24. fra: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)


- Utdanningsdirektoratet (2023) *Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte*  
Hentet 31.01.23. fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-behov-for-ekstra-stotte/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
Hentet 31.01.23 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2022) *Tilpasset opplæring*. Hentet 31.01.23. fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- World Health Organization (1992) *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Hentet 07.04.24 fra:  
[https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/other-classifications/9241544228\\_eng.pdf?sfvrsn=933a13d3\\_1&download=true](https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/other-classifications/9241544228_eng.pdf?sfvrsn=933a13d3_1&download=true)
- Ørstavik R, Gustavson K, Rohrer-Baumgartner N, Biele G, Furu K, Karlstad Ø, Reichborn-Kjennerud T, Borge T & Aase H (2016). ADHD i Norge, en statusrapport. Folkehelseinstituttet. Hentet 31.01.23 fra: <https://www.fhi.no/publ/2016/adhd-i-norge/>



# Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

 Sikt

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 744130	<b>Vurderingstype</b> Automatisk 	<b>Dato</b> 05.01.2024
----------------------------------	---	---------------------------

**Tittel**  
Inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Barentsinstituttet

**Prosjektansvarlig**  
vivan Haugen

**Student**  
Susanne Simonsen

**Prosjektperiode**  
22.01.2024 - 01.12.2024

**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 01.12.2024.

[Meldeskjema !\[\]\(615918cedac95e29dd03b7f985d1ec83\_img.jpg\)](#)

---

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene



- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



# Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan kontaktlærere på barneskolenivå tilrettelegger for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.

#### **Hva innebærer deltakelse i mastergradsstudiet?**

Jeg ønsker å bruke data fra intervjuer i masteroppgaven min. Dette er et mastergradsstudie i faget spesialpedagogikk v/Universitet i Tromsø – Norges arktiske universitet.

Studiens formål vil være å skape vitenskapelig kunnskap om den aktuelle tematikken, og som kan bidra til å belyse utfordringer rundt problemstillingen: «Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?»

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

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet

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

Du som leser dette informasjonsskrivet, har fått spørsmål om å delta i denne studien på bakgrunn av anbefalinger fra andre personer i ditt sosiale nettverk. Det eksisterer omkring 5 - 10 andre deltakere som har fått samme henvendelse som deg.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på intervju. Intervjuet vil ta deg ca. 1 time. Dine svar fra intervju blir lagret som lydopptak.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver dersom du selv ønsker å være med i masterstudien eller ikke.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Susanne Simonsen og veileder Vivian D. Haugen har tilgang til datamaterialet – ingen flere.

- Navn blir erstattet med nickname og sted blir anonymisert.
- Susanne Simonsen er ansvarlig for å samle inn, bearbeide og lagre data, f.eks. leverandører av transkripsjon eller spørreskjema. Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes hverken direkte eller indirekte i masteroppgaven.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.12.2024. Etter prosjektslutt vil lydopptakene og det transkriberte materialet bli makulert og slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- *Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet* ved Susanne Simonsen - epost: [sni015@uit.no](mailto:sni015@uit.no)  
*Det går også an å kontakte min veileder* Vivian D. Haugen epost: [vivian.d.haugen@uit.no](mailto:vivian.d.haugen@uit.no)

Vårt personvernombud.

Epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no) Telefon: 776 46 153

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost:

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

Med vennlig hilsen

Susanne Simonsen  
(Forsker)

Vivian D. Haugen  
(Sign., veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

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

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.12.2024

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE

### Innledning og informasjon:

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan kontaktlærere kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD.

Problemstillingen er da som følger:

«Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for å fremme et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?»

For å avgrense og konkretisere forskningen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som lyder som følger:

1. *Hvilken kompetanse har kontaktlærere om elever med ADHD?*
2. *Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme faglig inkludering?*
3. *Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med ADHD, for å fremme sosial inkludering?*

Formalia:

- Avklaring av taushetsplikt og personvern
- Opplysning om hva det vil si å delta som informant, formål og bruk av informasjonen informanten gir.
- Undertegning av samtykkeskjema.

Spørsmål til informanten:

**1. Generell informasjon.**

- Kjønn
- Alder
- Arbeidserfaring
- Utdanning

**2. Kompetanse.**

- Fortell om din erfaring med ADHD som diagnose.
- Hva vil du si kjennetegner elever med ADHD på barneskolenivå?
- Hva er bakgrunnen for din kompetanse med elever med ADHD?  
(Kurs? Tilleggsutdanning? Arbeidserfaring? Privat erfaring?)
- Har du fått mulighet til kompetanseheving?
- Hvordan opplever du veiledning og samarbeid med andre instanser fungerer?
- Er det noe du savner når det gjelder dette temaet?
- Hvilke ressurser bør være tilstede for at tilrettelegging for at et inkluderende læringsmiljø skal lykkes?

**3. Tilrettelegging med søkelys på faglig inkludering.**

- Fortell hva du tenker når du hører begrepet tilrettelegging.
- Fortell hva du tenker når du hører begrepet faglig inkludering.
- Hvilken tilrettelegging kan gjøres for at elever med ADHD skal oppleve faglig inkludering?
- Hvilke forutsetninger bør være til stede for at faglig inkludering av disse elevene skal lykkes?
- Hvilke eventuelle utfordringer som omhandler faglig inkludering av elever med ADHD, har du opplevd? \*På Systemnivå \*På individnivå
- Hvordan er arbeidet knyttet til spesialundervisning og utarbeidelse av IOP?
- Hvordan vurderes elevens egen opplevelse av faglig inkludering?

### **1. Tilrettelegging med søkelys på sosial inkludering.**

- Fortell hva du tenker når du hører begrepet sosial inkludering.
- Hvilken tilrettelegging kan gjøres for at elever med ADHD skal oppleve sosial inkludering?
- Hvilke forutsetninger bør være til stede for at sosial inkludering av disse elevene skal lykkes?
- Hvilke eventuelle utfordringer som omhandler sosial inkludering av elever med ADHD, har du opplevd? \*På systemnivå \*På individnivå
- Hvordan tilrettelegges det for et godt klassemiljø og arbeid med sosial kompetanse?
- Hvordan tilrettelegges det for forebygging av atferdsvansker, eventuelt hvordan håndteres dette dersom det oppstår?
- Har klassen en sosial plan? – eventuelt hvordan utarbeides denne?
- Har du opplevd sosiale utfordringer knyttet til fritiden – som påvirker skolehverdagen?
- Hvordan vurderes elevens egen opplevelse av sosial inkludering?

### **2. Foreldresamarbeid**

- Hvordan opplever du at samarbeidet med foreldrene til barn med ADHD fungerer?
- Hvilken betydning har foreldresamarbeid i arbeidet med tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø for elever med ADHD?
- Hvilke samarbeidsformer opplever du fungerer?
- Hvilke utfordringer har du erfart når det gjelder foreldresamarbeidet?
- Har du oftere kontakt med foreldrene til elever med ADHD enn andre foreldre? (Begrunn)
- Hvilke fokus har du ofte i samarbeidet med disse foreldrene?
- Er faglig og sosial inkludering tema for samarbeidet?

