



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Jeg følte meg ikke sett. Bare misforstått hele veien»

En kvalitativ studie om voksne kvinners opplevelser knyttet til egen skolegang som udiagnostisert jente med ADHD.

Annika Fjellstad-Hagensen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3903, november 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
1 Innledning.....	2
1.1 Det spesialpedagogiske fagfeltet.....	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Oppgavens oppbygging.....	4
2 Teoretisk forankring.....	5
2.1 Hva er ADHD?.....	5
2.1.1 Kjennetegn ved ADHD	6
2.1.2 Forekomst og årsaker til ADHD	7
2.1.3 Utredning av ADHD	8
2.1.4 Diagnostisering.....	8
2.2 ADHD i skolen.....	9
2.3 Relasjoner i skolen	13
2.3.1 Relasjon mellom elev og lærer.....	13
2.3.2 Relasjon med jevnaldrende	14
2.4 Mestring og selvfølelse	15
2.5 Konsekvenser av sen diagnostisering.....	15
3 Metode og vitenskapelig tilnærming.....	16
3.1 Vitenskapelig tilnærming	16
3.2 Metode.....	17
3.3 Dybdeintervju.....	17
3.4 Forberedelse av intervju	19
3.5 Gjennomføring av intervju	20
3.6 Transkribering	21
3.7 Analyse av intervju.....	21
4 Forskningsetiske vurderinger	22

4.1	Forskning, samfunn og etikk.....	22
4.2	Hensyn til personer.....	22
4.3	Forskersamfunnet.....	24
5	Presentasjon av funn.....	25
5.1	Opplevelse av egen skolegang.....	27
5.1.1	Utfordringene på skolen.....	28
5.1.2	Skolen i møte med utfordringene.....	29
5.1.3	Opplevelse av faglig mestring og tilrettelegging.....	31
5.1.4	Relasjoner på skolen.....	35
5.2	Hvilke konsekvenser kan sen diagnostisering gi?.....	36
5.3	Hvilke råd har informantene til skolen?.....	37
6	Drøfting av funn.....	39
6.1	Opplevelse av egen skolegang.....	39
6.1.1	Utfordringene på skolen.....	39
6.1.2	Skolen i møte med utfordringene.....	42
6.1.3	Opplevelse av faglig mestring og tilrettelegging.....	44
6.1.4	Relasjoner med jevnaldrende.....	47
6.2	Hvilke konsekvenser kan sen diagnostisering gi?.....	48
6.3	Hvilke råd har informantene til skolen?.....	50
7	Konklusjon.....	53
7.1	Videre forskning.....	56
	Referanseliste.....	57
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	61
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	63
	Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt.....	67

Forord

En lang og krevende periode av livet nærmer seg nå slutten, og jeg kan endelig levere masteroppgaven i spesialpedagogikk. Denne perioden har ikke vært enkel, men den har heldigvis vært lærerik og jeg føler meg utrolig lettet og stolt nå som jeg er i havn.

Jeg vil først og fremst takke verdens beste barn, Ellinor og Herman for at de har vært tålmodige når mamma har blitt sittende på jobb for «å gjøre lekser» mange ettermiddager, kvelder og helger. Jeg vil også takke min samboer Ole-Morten som alltid er støttende og viser meg stor omsorg når livet har virket overveldende.

Jeg vil også takke min veileder Anne-Mette Bjøru, som også er veldig tålmodig med meg og alltid har kommet med oppløftende ord og vist at du har troa på meg.

Minst like viktig er det å takke mine fantastiske kollegaer på «Inntertieren» og mine ledere som alltid støtter meg. Til slutt, men ikke sist – verdens beste støttespiller og venninne Iselin. Takk for at du alltid er der for meg!

Senja, november 2024

Annika Fjellstad-Hagensen

Sammendrag

Kvinnene i denne studien har fått diagnosen ADHD i voksen alder, noe som betyr at symptomene har blitt vurdert til å være til stede i barndommen. Jeg ønsker derfor med denne studien å oppnå en bredere forståelse for hvordan det kan oppleves å være jente med ADHD i skolen, med de utfordringene som ofte følger med diagnosen. Jeg ønsker også å belyse eventuelle konsekvenser en forsinket diagnose kan føre til. Dette gjøres gjennom tre kvalitative intervju med tre voksne kvinner som har alle fått diagnosen i voksen alder. Jeg vil bruke relevant litteratur og forskning om diagnosen, og knytte dette opp mot informantenes opplevelser.

Valgt problemstilling for masteroppgaven er som følger: «Hvordan beskriver kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder egen skolegang, og hva kan skolen lære av dem?».

Forskningsspørsmålene i denne studien er:

1. «Hvilke råd har informantene til skolen?»
2. «Hvilke konsekvenser oppgir informantene at sen diagnostisering har gitt?»

Bakgrunnen for valgte forskningsspørsmål er at jeg for det første ønsket å finne ut om hva informantene med bakgrunn i egne opplevelser mente var viktig at skolen tenker på i møte med elever med ADHD. Jeg ville også undersøke om det å få diagnosen ADHD sent i livet har gitt noen opplevde konsekvenser for informantene.

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming til i denne studien, for å kunne oppnå en dypere mening av informantenes beskrivelser av egne opplevelser. Jeg har en abduktiv tilnærming til det jeg forsker på, som vil si at jeg vil bevege meg mellom teori og empiri, samtidig som jeg fortolker disse. Jeg mener at en hermeneutisk tilnærming vil styrke studien ved at det er informantenes egne beskrivelser og opplevelser jeg ønsker å for å oppnå en forståelse, og dermed en dypere mening.

Studiens hovedfunn viser at informantene ikke opplevde å få den tilretteleggingen, forståelsen og støtten som de har trengt i sin skolehverdag, for å oppleve mestring. Skolehverdagen deres har vært preget av misforståelser og opplevelser av å ikke strekke til. De har hatt utfordringer både emosjonelt og relasjonelt, noe som også har fulgt de i voksen alder. Vennerelasjoner kom frem som noe som var veldig viktig for informantene i deres skolehverdag, likevel var det å ha beholde vennerelasjoner og beholde venner vanskelig for to av informantene.

1 Innledning

ADHD er en nevroutviklingsforstyrrelse, som betyr at den psykologiske og nevrologiske utviklingen avviker eller forsinket fra tidlig barndom (Statped, 2021). Det er derfor viktig at barn med ADHD får tilrettelegging i barnehage og skole for å sikre en god utvikling (Statped, 2022). De tre hovedsymptomene på ADHD er oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (Helsenorge, 2023). Ofte forbindes hyperaktivitet og utagerende atferd med ADHD, og ofte er det denne typen atferd som gir mistanke om ADHD. Hos jenter er det ofte uoppmerksomhet som er den største utfordringen, mens hyperaktivitet og utagerende atferd sjeldent ses (Holthe, 2017, s. 6). Selv om symptomer på ADHD kan vise seg i løpet av de fem første leveårene, er det utfordrende å skille eksempel hyperaktivitet fra den brede normalvariasjonen i barns atferd i barnehagealder (Ogden, 2018, s. 203), noe som kan gjøre ADHD vanskelig å oppdage tidlig.

Fordi de fleste studiene på ADHD omhandler unge gutter, er diagnosekriteriene og forståelsen av ADHD basert på symptomer hos unge gutter. En av hovedårsakene til at diagnosen overses hos jenter, er mangel på kunnskap om hvordan ADHD fremtrer hos jentene (Holthe, 2017, s. 6). Fordi det er en underdiagnostisering for jenter med ADHD, får de ofte ikke den tilretteleggingen de trenger og har rett på i skolen (Statped, 2022). Selv om flere studier viser at jentene opplever alvorlige og like mange symptomer som guttene, er de ofte vanskeligere å oppdage hos jentene fordi de ofte greier å skjule vanskene sine og kan fremstå som snille, flinke og rolige (Holthe, 2017, s. 6). Det stilles ofte ulike krav til jenter enn for gutter, selv om man ofte ikke gjør dette bevisst. Det forventes ofte at jentene skal ta større ansvar og oppføre seg pent, noe som kan oppleves som energikrevende (ADHD Norge, 2021b, s. 7). Vanskene hos jenter kan tolkes som lærevansker, emosjonelle vansker eller disiplinære problemer. Hos jenter kan man også svært ofte se tilleggsvarianser som depresjon og angst, som skjuler en underliggende ADHD (Holthe, 2017, s. 6).

Selv om mange elever med ADHD også kan ha et godt utbytte av klasseromsundervisning, vil de ofte ha behov for individuell tilrettelegging som kan være med på å øke deres opplevelse av mestring og læringsutbytte i klasserommet. Elever med ADHD trenger et miljø som er tilpasset dem og tilrettelagt deres behov (Statped, 2022).

Tidligere var ADHD sett på som en diagnose hos barn, men de siste årene har det blitt mer fokus på at diagnosen også er vanlig hos voksne. Som hos barn, kan også ADHD vise seg

forskjellig hos voksne. utfordringene og symptomene som følger med ADHD er i mange tilfeller med inn i voksenlivet, og for noen kan funksjonsvanskene øke i takt med krav som stilles når man blir voksen. Dette kan være krav i forbindelse med studier, jobb og det å få barn (Helsenorge, 2023). Det å føle seg som mislykket og ikke strekke til er vansker som er vanlige hos voksne med ADHD. For de som ikke har fått riktig hjelp tidligere i livet, ses det også ofte utfordringer med rus- og alkoholmisbruk (Rønhovde, 2018, s. 69).

Da jeg tok en videreutdanning innen sosiale og emosjonelle vansker begynte jeg å interessere meg for ADHD hos kvinner. Det som fanget interessen min, var at svært mange kvinner med ADHD ikke fikk diagnosen før i voksen alder. Da jeg året etter startet på masterutdanningen i spesialpedagogikk, økte denne interessen. En av kriteriene for å få satt diagnosen ADHD er at symptomene må ha vært til stede før fylte 12 år, og at vanskene må vise seg på flere arenaer, som hjemme, på skolen, sosialt og i sammenheng med fritidsaktiviteter (Rønhovde, 2018, s. 43). Dette betyr at kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder, også har hatt symptomer på diagnosen da de en gang var elever i skolen. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å finne mer ut om hvordan det kan oppleves å være jente med ADHD i skolen, med de utfordringene som ofte følger med diagnosen.

1.1 Det spesialpedagogiske fagfeltet

Formålet med spesialpedagogikk er å fremme læring og livsmestring hos mennesker med funksjonshemninger og ulike vansker. Det spesialpedagogiske tilbudet i skolen handler i stor grad om å imøtekomme elevens behov for støtte og stimulering for å kunne utvikle grunnleggende ferdigheter, samt redusere eller kompensere for elevens utfordringer (Befring & Næss, 2019, s. 23). Elever med ADHD trenger tilrettelegging (Statped, 2022), og de som jobber i skolen må derfor ha kunnskap om hvordan man gjenkjenner utfordringer hos elevene. De må også ha kunnskap om hvordan disse utfordringene og behovene kan følges opp, slik at de elevene som trenger det får rett hjelp tidlig ved tilrettelegging eller tilpasset opplæring i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er viktig at skolen kan tilrettelegge og tilpasse for hver enkelt elev slik at alle får en opplevelse av å lære, leke, mestre og utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2023b), i tråd med det spesialpedagogiske formålet om læring og livsmestring. For å kunne lage gode pedagogiske tiltak til den enkelte elev, er det viktig med en grundig kartlegging av elevens interesser, ressurser, utfordringer og vansker. Elevens forventninger, opplevelse av egen situasjon, informasjon om venner og familiesituasjon er viktig kunnskap om eleven som også bør komme frem i kartleggingen (Statped, 2022).

Som tidligere nevnt, trenger elever med ADHD tilrettelegging i skolen og det er viktig at de får hjelp tidlig for å fremme positiv utvikling, læring og mestring. Studien vil være relevant for det spesialpedagogiske feltet, ved at den belyser hvordan skolen kan oppleves for jenter med ADHD, som vil være nyttig kunnskap for alle som jobber i skolen.

1.2 Problemstilling

Som nevnt i innledningen, har kvinnene fått diagnosen ADHD i voksen alder, noe som betyr at symptomene har blitt vurdert til å være til stede i barndommen. Jeg ønsket derfor å finne mer ut hvordan det kan oppleves å være jente med ADHD i skolen, med de utfordringene som ofte følger med diagnosen og om de som jobber i skolen kan lære av deres erfaringer.

Valgt problemstilling for masteroppgaven er som følger: «Hvordan beskriver kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder egen skolegang, og hva kan skolen lære av dem?».

Forskningsspørsmålene i denne studien er:

1. «Hvilke råd har informantene til skolen?»
2. «Hvilke konsekvenser oppgir informantene at sen diagnostisering har gitt?»

Bakgrunnen for valgte forskningsspørsmål er at jeg for det første ønsket å finne ut om hva informantene med bakgrunn i egne opplevelser mente var viktig at skolen tenker på i møte med elever med ADHD. Jeg ville også undersøke om det å få diagnosen ADHD sent i livet har gitt noen opplevde konsekvenser for informantene.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 gjøres det en grundig gjennomgang for hva diagnosen ADHD er, og hva det innebærer å ha diagnosen. Dette for å gi et teoretisk grunnlag og en forståelse for diagnosen, som jeg mener vil være viktig å ha med seg når man leser studien. Det er derfor deler av teorien som omhandler utredning og diagnostisering som ikke vil drøftes videre i studien. Videre presenteres det hvordan ADHD kan komme til syne i skolen og ulike utfordringer diagnosen kan gi i en skolehverdag, både for elevene, lærerne og de foresatte. Her vil det også presenteres teori om mestring, relasjon og til slutt om mulige konsekvenser for sen diagnostisering.

I kapittel 3 gjøres det rede for valg av metode, vitenskapsteoretisk tilnærming og fremgangsmåte for datainnsamling og analyse av data. Her vil begrensninger og utvalg av funn begrunnes, som vil være relevant når funn presenteres og analyseres. På denne måten vil

forskningsprosessen fremstå som «gjennomsiktig», ved at stegene i prosjektet gjøres rede for og prosessen fremstår som forståelig andre.

I kapittel 4 vil de forskningsetiske vurderingene som er gjort i forbindelse med forskningsprosjektet presenteres. Dette for å vise at de etiske aspektene ved prosjektet er reflektert over.

I kapittel 5 presenteres funn i studien delt i kategorier. Dette for å gjøre funnene oversiktlig. I denne delen er «opplevelse av egen skolegang» viet mest plass, som har sammenheng med at informantene var mest opptatte av å snakke om egne utfordringer i skolen, relasjoner til jevnaldrende, mestring og tilrettelegging, som kommer inn under denne delen av kapittelet.

I kapittel 6 drøftes funn opp mot teori presentert i kapittel 2, problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 7 oppsummeres funnene i studien, og jeg vil forsøke å svare på studiens problemstilling.

Store deler av kapittel 3 og 4 er en del av en del av en hjemmeeksamen jeg har skrevet og levert i emnet «forskningsmetode og vitenskapsteori» på et tidligere tidspunkt i studiet, hvor oppgaven var å utarbeide en forskningsskisse til forskningsprosjektet.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori for valgt problemstilling og forskerspørsmål, som vil være gjeldende når jeg til slutt skal tolke og drøfte funn i studien.

Formålet med studien er å belyse hvordan skolen kan oppleves for jenter med ADHD. Jeg vil derfor starte med å gjøre rede for hva diagnosen ADHD er, hvordan den kan komme til syne i skolehverdagen og ulike utfordringer og konsekvenser diagnosen kan føre til. Dette gjøres ved å bruke relevant litteratur og forskning om diagnosen.

2.1 Hva er ADHD?

ADHD står for *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, og kan oversettes til norsk som *hyperaktivitet og oppmerksomhetsforstyrrelse*. ADHD kalles også hyperkinetisk forstyrrelse (Statped, 2022), men jeg vil bruke betegnelsen ADHD i denne studien. ADHD er en

nevroutviklingsforstyrrelse. Ved nevroutviklingsforstyrrelser er den psykologiske og neurologiske utviklingen avvikende eller forsinket fra tidlig barndom (Statped, 2021), og det er derfor viktig at barn med ADHD får tilrettelegging i barnehage og skole for å sikre en god utvikling (Statped, 2022). Selv om symptomer på ADHD kan vise seg i løpet av de fem første leveårene, er det utfordrende å skille eksempel hyperaktivitet fra den brede normalvariasjonen i barns atferd i barnehagealder (Ogden, 2018, s. 203), noe som kan gjøre ADHD vanskelig å oppdage tidlig.

2.1.1 Kjennetegn ved ADHD

De tre kjernesymptomene på ADHD er oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet (Helsenorge, 2023). Diagnosen deles inn tre undergrupper: ADHD hyperaktiv og impulsiv type, ADHD uoppmerksom type og ADHD kombinert type, som er en kombinasjon av uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet (ADHD Norge, 2021b, s. 6). De fleste med ADHD har kombinert type (ADHD Norge, 2021b, s. 8), mens jenter oftest har ADHD uoppmerksom type (Statped, 2022).

Oppmerksomhet handler om evnen til å kunne holde fokus over kort tid og vedvarende konsentrasjon over lengre tid (Ogden, 2018, s. 203). For de med vansker knyttet til uoppmerksomhet, vil det derfor være utfordrende å holde fokus og konsentrere seg om en oppgave over lengre tid (Rønhovde, 2018, s. 67). Uoppmerksomhet handler også om vanskeligheter knyttet til organisering, fullføring av oppgaver som er startet på og vegring til å starte på noe som oppleves som tidskrevende eller vanskelig. Dersom en person med ADHD er motivert, kan de derimot bli nærmest bli oppslukt i det de holder på med (Rønhovde, 2018, s. 41).

Hyperaktivitet handler om motorisk uro, fikling, rastløshet og overdreven prating (Rønhovde, 2018, s. 41-42). Barn med hyperaktivitet kan ofte avbryte andre og kreve mye oppmerksomhet fra de rundt, og kan oppleves som voldsomme og lite lydhør. De fleste med hyperaktivitet reagerer ofte med sterke følelser og fremstår som viljesterke (ADHD Norge, 2021b, s. 6-7).

Impulsivitet handler om å gjøre ting før man har fått tenkt seg om. Det å være tålmodig og vente på tur, er en utfordring ved impulsivitet og kan ofte føre til at man avbryter mens andre snakker (Udir, 2022).

De nevnte kjernesymptomene på ADHD fører ofte til handlinger som gjør at barn med diagnosen får mye negativ oppmerksomhet og kritikk, også i situasjoner hvor barnet nødvendigvis ikke hadde som hensikt å plage eller forstyrre (ADHD Norge, 2018, s. 14). Evnen til å holde konsentrasjon og oppmerksomhet, samt regulere impulsivitet er ofte avvikende i forhold til det som forventes ved normal utvikling, og for mange vil disse utfordringene vedvare hele livet (ADHD Norge, 2021b, s. 6).

2.1.2 Forekomst og årsaker til ADHD

Mellom 3-5 % av barn i Norge under 18 år har en ADHD-diagnose (ADHD Norge, 2021). Folkehelse rapporten fra 2024 (Bang et al.) viser at det hos begge kjønn i alderen 6-24 år har økt i antall ADHD-diagnoser i perioden 2020 til 2022. Det sees en betydelig økning blant jenter i alderen 12-24 år med diagnosen, og i aldersgruppen 16-24 år er det en dobling av diagnoser fra 2019 til 2022. I aldersgruppen 0-15 år er det fortsatt en stor overvekt av gutter som får diagnosen, men i de eldste aldersgruppene 16-24 år er det nå flere unge kvinner enn menn som får diagnosen ADHD (Bang et al., 2024).

Folkehelse rapporten fra 2023 (Tesli et al.) viser at det har vært en økning i perioden 2010-2020 på andel kvinner som har vært i kontakt med spesialisthelsetjenesten for psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser, hvor den største økningen er unge kvinner i alderen 15-34 år. Denne økningen tilskrives ikke én diagnose, men ADHD og posttraumatisk stresslidelse (PTSD) nevnes som tilstander som øker mest.

Zeiner (2004, s. 47) beskriver at det er flere ulike prosesser og årsaker som kan vise seg som hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker, og at en derfor må se på studier av årsaksfaktorer som ulike faktorer som kan føre til utvikling av ADHD. Norges ledende helseoppslagsverk (NHI) beskriver at årsakene til ADHD ikke er fullt kjent. Likevel har forskere identifisert faktorer som arv, miljøpåvirkning og lavere dopaminnivå i hjernen som faktorer som kan spille en rolle ved tilstanden. Dopamin er et signalstoff vi har i hjernen, som sender beskjed til de områdene av hjernen som regulerer oppmerksomhet, kontrollerer bevegelser og påvirker motivasjon. Disse områdene i hjernen virker å være mindre aktive blant de med ADHD (Norges ledende helseoppslagsverk, 2023).

2.1.3 Utredning av ADHD

Mistanke om ADHD hos både barn og voksne fører ofte til en henvisning fra fastlege til spesialisthelsetjenesten. Ved bekymring fra barnehage, skole, skolehelsetjeneste, foreldre og/eller pasienten sier Helsedirektoratet (2022) at dette bør vektlegges i henvisningen.

Helsedirektoratet (2022) anbefaler at den som henviser pasienter med mulig ADHD bør følge nasjonale retningslinjer om henvisning og pasientforløpene for psykiske lidelser. I en henvisning hvor det er mistanke om ADHD sier retningslinjene at det alltid bør inkludere somatisk anamnese (sykehistorie) og status, samt informasjon som er relevant fra andre instanser som helsestasjon, kommunepsykolog, barnevern, skolehelsetjeneste, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), fysioterapeut og ergoterapeut dersom dette foreligger eller er mulig å innhente.

Når diagnosen ADHD settes, er dette på bakgrunn av kartlegging, observasjon og testing. Diagnosen kan derfor ikke settes eller avkreftes av en enkel test (Helsenorge, 2023). ADHD kan være vanskelig å oppdage fordi en rekke faktorer som kontekst, kjønn, alder, samtidige tilstander og mestringsstrategier påvirker symptomuttrykk. ADHD er spesielt vanskelig å oppdage hos personer uten hyperaktivitet og de med ressurser til å kompensere for vanskene på skolen eller i arbeidslivet på grunn av gode evner (Helsedirektoratet, 2022).

2.1.4 Diagnostisering

ICD-10 er den offisielle diagnostiske manualen i Norge, men ifølge Helsedirektoratet (2021) er ikke denne oppdatert på utviklingen innen forskning og klinikk som har skjedd de siste årene. Selv om ADHD skal kodes etter ICD-10 i pasientjournal, er anbefalingen fra Helsedirektoratet at kriteriene fra den amerikanske diagnostiske manualen DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) bør brukes i diagnostiseringen av ADHD. Dersom en følger diagnosekriteriene i ICD-10, er til eksempel autismediagnose eksklusjonskriterium ved diagnostisering av ADHD, noe det ikke er i DSM-5. Dersom en ser på kriteriene i DSM-5 tilsier disse at symptomene på ADHD skal være til stede i to eller flere settinger og at dette reduserer eller virker inn på hverdagsfunksjonen. Kravene i ICD-10 er noe strengere og kriteriene må være oppfylt i flere settinger og at det skal gi en klinisk signifikant innvirkning på funksjon. I forskning er det hovedsakelig de diagnostiske kriteriene fra DSM-5 som anvendes. På sikt er det ICD-11 som skal brukes i Norge, og i denne oppdaterte versjonen ligger kriteriene tettere opp mot de i DSM-5 (Helsedirektoratet, 2021).

For å få diagnosen ADHD må symptomene ha vært til stede før fylte 12 år, og vanskene må være til stede på flere arenaer. Med arenaer menes hjemme, på skolen, i jobb, sosialt og fritidsaktiviteter (Rønhovde, 2018, s. 43).

2.2 ADHD i skolen

Utfordringene med ADHD blir ofte synlig i skolealder, noe som gjør at diagnosen blir en pedagogisk utfordring. Elever med diagnosen kan henge langt etter de andre i klassen på flere områder på grunn av senmodning, mens evnene er adekvate i forhold til alder. En av de største utfordringene for elever med ADHD er vansker med de eksekutive funksjonene (ADHD Norge, 2021, s. 5-6). De eksekutive funksjonene kan forklares som de ferdighetene vi tar i bruk for å planlegge og faktisk gjennomføre det vi har planlagt (Kutscher, 2014, gjengitt i Rønhovde s. 121). De eksekutive vanskene gjør at elever med ADHD ofte har utfordringer med å komme i gang med oppgaver, fleksibilitet for endringer, planlegging, nedsatt arbeidsminne og mindre utholdenhet (Skarsvaag, 2018, s. 14). Elevene kan fremstå som glemsomme, somlete og vanskelig å komme inn på (Kinge, 2011, s. 7). Utfordringer med eksekutive funksjoner gjør at elevene ofte gjør noe annet enn det de egentlig skal gjøre, gir fort opp, lar seg avlede lett, er ukritisk til omgivelsene, tenker ikke langsiktig, lever i nuet (ADHD Norge, 2021b, s. 5-6) og kan raskt oppleve kjedsomhet (Skarsvaag, 2018, s. 14). Som en konsekvens av eksekutive vansker, kan skolen oppleves som uforutsigbar og overveldende for elever med ADHD (Statped, 2022). For å unngå at elever med ADHD opplever skolen som uforutsigbar og overveldende, vil det være viktig med trygge relasjoner til de voksne, struktur og opplevelse av oversikt (Statped, 2022).

For de elevene med ADHD som strever med uoppmerksomhet, blir det svært vanskelig å yte ut fra deres potensiale på grunn av utfordringene som følger med. Dette fører til intelligensen til disse elevene ofte undervurderes (ADHD Norge 2021b, s. 7). Kinge (2011, s. 7) viser til at barn med ADHD ofte er intelligente, med mye kunnskap og godt språk, samtidig som de kan gjøre mye galt. De kan i strukturerte situasjoner har de rette svarene, men i neste øyeblikk gjør de det stikk motsatte av reglene. Dette gjør at vi ofte kan bli forvirret av elevene med ADHD ettersom de mestrer godt i noen situasjoner, mens i andre situasjoner virker det som alt går galt (Kinge, 2011, s. 7). Barn med ADHD kan ofte komme med kreative ideer og synspunkt, men samtidig mangle engasjement til å fullføre oppgaver eller lek (Rønhovde, 2018, s. 67).

Det kan se ut som elever med ADHD følger med i undervisningen, selv om de raskt mister konsentrasjonen. Elever som har utfordringer med uoppmerksomhet kan ha dårlig tro på seg selv, gir raskt opp når de møter motgang og kan si at de ikke husker, ikke kan og ikke vet. Oppgaveløsning og lesing gjør de fleste med vansker knyttet til uoppmerksomhet slitne, og de bekymrer seg ofte rundt eget skolearbeid (ADHD Norge, 2021b, s. 7). En av diagnosekriteriene for uoppmerksomhet er at barnet ikke viser oppmerksomhet for detaljer, men Rønhovde (2018, s. 67) trekker frem at det likevel er detaljer barnet husker. Videre sier Rønhovde (2018, s. 67) at elevene med ADHD ofte ikke forstår at detaljene er en del av en helhet og glemmer det vesentlige, og kan derfor stille spørsmål som ikke er relevant for det som det snakkes om og at de derfor kan stemples som dumme eller masete. Forventninger til elevene øker med alderen, og det forventes i ungdomsalderen at elevene evner til å gjøre egne vurderinger, problemløsning, planlegging, konsentrere seg og abstraksjon. Dette er områder elever med uoppmerksomhet i utgangspunktet strever med, og gjør derfor at skolen oppleves som mer utfordrende og at vanskene blir mer synlige (ADHD Norge, 2021b, s. 7).

Elever med ADHD kan oppleves som unnvikende og rastløse, noe som gjør det vanskelig å føre en samtale. De kan også forstyrre sidemannen slik at det blir uro i gruppa (Kinge, 2011, s. 7). Skoledagen kan oppleves som svært slitsom og krevende for en elev som strever med å konsentrere seg og stadig må jobbe mot en uro i kroppen. En opplevelse av økt følsomhet for tretthet kan derfor være en konsekvens for elever med ADHD (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 88). På grunn av dette kan disse elevene ha et behov for flere pauser for å kunne få utløp for uroen i kroppen, men også for faktisk å kunne gjennomføre hele skoledagen (Ervik et al., 2009, s. 184).

Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 189) trekker frem at elevene må vite hva som forventes av dem dersom de skal mestre en oppgave. Videre mener de at en forutsetning for å utvikle selvstendighet er at elevene kjenner til skolens forventninger, og at dette handler om struktur og klare rammer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 189). Med struktur menes tydeliggjøring av forventningene (Connell, 1990, i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 189). Nye og spennende situasjoner som andre barn vil oppleves som motiverende for læring, kan for en elev med ADHD oppleves som stressende og resultere i utfordrende atferd som aggresjon, nekte å gjennomføre, si at man ikke orker og stikke av fra situasjonen (Rønhovde, 2018, s. 67-68).

Blant de elevene som har diagnosen ADHD er det store individuelle forskjeller, noe som gjør at tilrettelegging for elevene kan være utfordrende. ADHD Norge har laget «Lærerguiden»

som er ment som støtte til lærere som tilrettelegger for barn og unge med ADHD i grunnskolen og videregående skole. Hensikten med guiden er å gi økt kunnskap om diagnosen i skolen, samt å gi skolen noen konkrete råd i skolehverdagen (ADHD Norge, 2021b, s. 5).

Statped (2022) viser til mange elever med ADHD kan ha et godt utbytte av klasseromsundervisning. Likevel vil de ofte også trenge individuell tilrettelegging som kan øke deres opplevelse av mestring og dermed også læringsutbytte i klasserommet. Videre fremhever Statped (2022) at elever med ADHD er svært ulike og dermed også vil trenge ulike tiltak og tilrettelegginger i klasserommet og på skolen ellers. Dette støttes av Uthus (2017, s. 165) som sier at til og med elever med samme diagnose er unike. Noen elever vil trenge en mulighet til å kunne trekke seg ut av klasserommet og inn på et eget rom, mens for andre kan det være tilstrekkelig at de selv får bestemme hvor de synes det er best å sitte i klasseklasserommet (Statped, 2022). For noen elever vil det være hensiktsmessig å strukturere timeplanen slik at de fagene og aktivitetene som er energikrevende gjennomføres på starten av skoledagen (Ervik et al., 2009, s. 184). Det er viktig at skolen har dialog og en tett relasjon med eleven dersom pedagogiske tiltak og tilrettelegginger skal oppleves som meningsfulle (Statped, 2022). De fleste lærere kjenner til at elevene har mer utholdenhet og presterer bedre når de er motivert for en oppgave, men for elever med ADHD er de enda mer avhengige av motivasjon når de skal løse en oppgave (Rønhovde, 2018, s. 67). Markussen (2016, s. 52) fremhever at de ulike elevene må behandles ulikt og at det må arbeides for å forbedre tilpasset opplæring for å få flere elever til å fullføre videregående opplæring. Uthus (2017, s. 165) trekker frem at til og med elever med samme diagnose er unike. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023b) legges det til rette for at elevene utvikler toleranse og respekt for forskjellene i en gruppe når tilpasning og tilrettelegging gjøres innenfor fellesskapets rammer. Denne toleransen og respekten vil barna kunne ta med seg videre i livet, som vil bidra til utvikling av fellesskapet og demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

For å skape et godt læringsmiljø for elevene med ADHD er det avgjørende med et godt skole-hjem-samarbeid ifølge Statped (2022). De foresatte har best kunnskap om eleven, og er en viktig ressurs i deres liv. Det rapporteres ofte av foresatte til barn med spesielle behov at samarbeidet med alle instansene sliter dem ut. Ved at skolen opptrer som støttende og får til et samarbeid med de foresatte som baserer seg på tillit og respekt, kan dette senere ha en forebyggende effekt ved eventuelle konflikter og krevende situasjoner (Statped, 2022).

Forskning av Rosenbaum & Baker i 1984 (sitert i R. Barkley, 1997, s. 286-287) viser at upresise tilbakemeldinger til elever med ADHD virker negativ i en læringssituasjon. Studier av Cole et al. i 1994 (sitert i R. Barkley, 1997, s. 286-287) fant at den negative påvirkningen var signifikant hos gutter med ADHD med symptomer som kan komme til uttrykk, men motsatt hos jenter.

For barn med ADHD er risikoen for avvikende utvikling av de fin- og grovmotoriske ferdighetene større enn hos andre barn. De finmotoriske vanskene kan gjøre at eksempel skriftforming blir utfordrende, og det anbefales derfor at barna læres opp tidligst mulig med bruk av PC for å gjøre skriveprosessen enklere. Tromming med fingrene, pinking og plukking på ting er tegn på finmotorisk uro. De grovmotoriske vanskene kan føre til muskelspenninger, dårlig kroppslig koordinasjon og balanse. Disse vanskene kan vise seg ved at eleven ligger over pulten mens hen holder på med skolearbeid, som av læreren kan tolkes som manglende motivasjon eller protest mot undervisningen. Noen elever med ADHD vil på grunn av de fin- og grovmotoriske vanskene være i behov av fysikalsk behandling og motorisk trening. (ADHD Norge, 2021b, s. 16).

En studie av Barbaresi et al. (2007) viste at elever med ADHD hadde lavere lesepresentasjoner, høyere skolefravær, lavere karakterer og flere som droppet ut av skolen, sammenlignet med de som ikke har ADHD. I studien brukes ordet «school function», som kan oversettes til skolefungering. Videre viste denne studien at sammenhengen mellom nedsatt skolefungering og ADHD ble tydeligere da barna begynte på videregående skole, hvor skolefraværet økte og karakterene ble dårligere.

Evnene til konsentrasjon, impulsivitet, oppmerksomhet, selvregulering og planleggingsevne vil for mange elever med diagnosen avvike fra det som forventes ut fra den generelle utviklingen, og for mange vil skjevheten vare gjennom hele livet (ADHD Norge, 2021b, s. 6).

Når ny opplæringslov trer i kraft 1. august 2024 er styrkes elevens rettigheter i skolen, ved at elevens beste og elevens rett til medvirkning blir lovfestet. Ved handlinger og avgjørelser som gjelder eleven, skal elevens beste være et grunnleggende hensyn. Retten til medvirkning handler om at elevene har rett til å medvirke i det som gjelder dem selv, med en rett til å ytre sine meninger fritt. Elevene har en rett til å bli hørt, og deres meninger skal legges vekt på etter alder og modning (Utdanningsdirektoratet, 2023).

2.3 Relasjoner i skolen

Ifølge Kinge (2011, s. 7) vises vanskene til barn med ADHD først og fremst i samhandling med andre. Videre beskriver Kinge (2011, s. 7) at barna kan oppleves som to forskjellige barn, hvor de i mindre grupper eller på tomannshånd oppleves som hyggelige å være sammen med, mens de i større grupper kan vise en utfordrende atferd.

Elever som er impulsive, hyberverbale og «ikke hører etter» (ADHD Norge, 2021b, s. 6) havner ofte i konflikter, som gjør det vanskelig å få gode relasjoner. Disse elevene trenger gode relasjonsopplevelser grunnet deres sårbarheter, men risikerer mindre gode relasjonsopplevelser på grunn av deres sårbarhet (Statped, 2022) knyttet til oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet.

2.3.1 Relasjon mellom elev og lærer

Som lærer kan det være utfordrende å etablere gode relasjoner med elever som har diagnosen ADHD (Olsen, 2016, s. 80). Ogden (2018, s. 139) skriver om viktigheten av at lærerens forventninger er tydelige og at elevene vet hva forventningene er dersom de skal kunne leve opp til disse. Når det stilles krav til arbeidsinnsats opp mot elevens læringsferdigheter og forutsetninger, økes sjansen for å lykkes (Ogden, 2018, s. 142).

I overgangssituasjoner kan barna ofte forsvinne idet den voksne snur ryggen til. Barna kan med sin utfordrende atferd gjøre at de voksne får en følelse av avmakt og ikke strekke til. Disse følelsene fører ofte til at de voksne reagerer ved å gi streng tilsnakk, kjeft og komme med trusler om konsekvenser dersom avtaler ikke holdes – som ofte virker mot sin hensikt (Kinge, 2011, s. 7). Barna kan utfordre de voksne og provosere frem sider av de voksne som de ikke ønsker å erkjenne i møte med barn. Videre sier Kinge (2011, s. 7) at det er en nødvendighet å forstå barnas egne opplevelser og følelser av sin situasjon. På denne måten kan de voksne få frem omsorg og et overskudd til å støtte barnet som har det vanskelig fremfor å straffe, og møte barnet fremfor å avvise.

Samarbeid med foresatte må være et «must». De foresatte er en viktig ressurs! Det er de som kjenner eleven best, og som kan gi gode råd om hvordan ulike situasjoner bør takles. Opplever foresatte seg inkludert, vil de være en positiv kraft. Tett samarbeid er helt nødvendig. Bruk gjerne telefon, SMS, e-post eller skolens nettportal for å kommunisere med foresatte (ADHD Norge, 2021b, s. 35). skriv om

Relasjoner av høy mellom lærer og elev er avgjørende, spesielt for elever med ADHD. Det er derfor viktig at lærerne tilegner seg mer kunnskap om ADHD, og hvilken innvirkning funksjonsnedsettelsen kan ha for læringsmiljøet. Dette for å unngå at elever med ADHD stigmatiseres og opplever avvisning (Ewe, 2019). I lærerguiden (ADHD Norge, 2021b, s. 12) står det at skolen må snakke med eleven og de foresatte for å finne triggere hos barn med ADHD, og legge opp strategier for å mestre sinnet i klasserommet.

Det kreves et godt samarbeid mellom eleven, foresatte, lærerteam og skolens ledelse for å skape trygge og forutsigbare overganger fra barnehage til skole, mellom de ulike skoletrinn og mellom videregående skole og arbeidsliv. Det er viktig å erkjenne at elever med ADHD er ekstra sårbare for overganger. Overganger er ofte noe skummelt og krever mye, men kan også være en ny start og et håp om forandring til noe bedre. God kvalitet på overgangene vil komme alle barn, unge og voksne til gode (ADHD Norge, 2021b, s. 24). direkte sitat.

2.3.2 Relasjon med jevnaldrende

Som ungdom er mange bekymret for å ikke bli akseptert av andre på samme alder, og de er spesielt sårbare for avvisning (Tetzchner, 2019, s. 356). En ser også en stor grad av konformitet, som vil si at de overtar atferd og holdninger til jevnaldrende på grunn av press eller opplevd press. De normer og verdier man har med seg fra familie og samfunnet generelt, erstattes derfor av venners holdninger og atferd (Berndt, 1979, sitert i Tetzchner, 2019, s. 356).

Elever med ADHD er ofte viljesterke, reagerer med sterke følelser og fremstå som aggressive (ADHD Norge, 2021b, s. 7), noe som gjør at vennskap kan være utfordrende. Det kan være vanskelig å være følsomme overfor andre og lytte til det andre har å si, noe som gjør at de kan fremstå som egoistiske (Holmen, 2016, s. 184). I friminutt og andre kontekster med mindre struktur, kan hyperaktivitet og uoppmerksomhet bli mer synlig (Ewe, 2019). Selv om barnet har lært sosiale ferdigheter og regler, kan uoppmerksomhet og impulsivitet komme i veien for at barnet greier å bruke det de har lært i en situasjon (Holmen, 2016, s. 184). Barna kan brått skifte humør, virke impulsstyrt, og bli fysisk med dytting og slag. De kan også fremstå som påstående, nektende og overbevisende i argumentasjon, og de anklages ofte av andre for å lyve. Utfordrende atferd kan vise seg ved å ødelegge lek og fremstå som kontrollerende, noe som fører til at barna ofte blir avvist av jevnaldrende (Kinge, 2011, s. 7). Det å holde på vennskap kan derfor være vanskelig for barn og unge med ADHD (Holmen, 2016, s. 184).

2.4 Mestring og selvfølelse

Mestring handler om hvordan man håndterer utfordringer og oppgaver man møter i løpet av livet (Svartdal, 2018). Bandura (1995, s. 1) mener at vi mennesker etterstreber kontroll over hendelser som kan påvirke livet vårt. Dersom vi jobber for å få innflytelse på de områdene vi kan ha en viss kontroll over, er vi i bedre stand til å realisere det vi ønsker for egen fremtid. Denne etterstrebelen av kontroll mener Bandura kommer av at den kan sikre oss store personlige og sosiale fordeler. En manglende evne til innflytelse og kontroll over det som kan påvirke våre liv, kan føre til frykt, fortvilelse og apati (Bandura, 1995, s. 1).

Mestringserfaringer handler om de erfaringene man har fra tidligere med å mestre lignende oppgaver. Dersom man har mestringserfaring fra lignende oppgaver, øker dette forventningene om å mestre igjen. Om erfaringene med en type oppgaver er knyttet til å mislykkes, svekkes mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 120-121).

Markussen (2016, s. 52) mener at det er mulig å engasjere de elevene som er uengasjerte, og få de som presterer svakt til å prestere bedre. For å få flere elever til å fullføre videregående opplæring, mener Markussen at de ulike elevene behandles ulikt og presiserer at det må arbeides for å bedre tilpasset opplæring (Markussen, 2016, s. 52).

Ifølge Bandura (1995, s. 4) vil de som er overbevist om de mangler evner ofte gi raskt opp i møte med utfordringer, og ha en tendens til å unngå aktiviteter som bekrefter deres overbevisning. Dersom man skal lykkes med å bygge noens mestringstro, kreves det mer enn positive tilbakemeldinger ifølge Bandura (1995, s. 4). I tillegg til positive tilbakemeldinger, skapes situasjoner hvor det legges til rette for opplevd mestring – og det må unngås å sette individet i situasjoner for tidlig hvor det sannsynligvis vil mislykkes. Videre mener Bandura, (1995, s. 4) at vellykkede mestringsbyggere oppmuntrer individet til å måle egen suksess i form av forbedring hos seg selv, og ikke sammenlignet seg med andre. For å forbli målbevisst til tross for pressede situasjoner, krav og tilbakeslag som kan ha personlige og sosiale konsekvenser, kreves det en sterk mestringstro (Bandura, 1995, s. 6).

2.5 Konsekvenser av sen diagnostisering

Etter hvert som personer med ADHD blir ungdom og voksne, vil vansker knyttet til oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet gjøre relasjoner med andre komplisert (Rønhovde, 2014, s. 121). Vanskene knyttet til eksekutive funksjoner er ofte synlige, og for mange voksne blir det vanskelig å fungere i hverdagen etter hvert som kravene i voksenlivet

økes. Dette kan være krav som stilles i en studiesituasjon, foreldrerollen, samlivsbrudd eller at det er krevende på jobben, som gjør at symptomer og funksjonsvansker knyttet til ADHD blir forsterket (Helsenorge, 2023). Ved testing av de eksekutive funksjonene hos voksne med ADHD, kommer det frem at de strever på områder som selvregulering, arbeidsminne, planlegging, holde konsentrasjonen, holde oversikt og det å endre oppmerksomhet uten å glemme hva de holdt på med (Rønhovde, 2014, s. 121).

En studie av Küpper et al. (2012) viste at det var en høyere forekomst av arbeidsledighet blant de med ADHD sammenliknet med befolkningen ellers. I arbeidslivet opplevde voksne med diagnosen utfordringer med redusert produktivitet, irritabilitet og lav frustrasjonsterskel. Studien pekte på lavere utdanning og økt forekomst av rusmisbruk og kriminalitet som indirekte konsekvenser for arbeidsevnen for de med diagnosen. Det var også økt risiko for fravær og ulykker på arbeidsplassen for de med ADHD (Küpper et al., 2012). Küpper et al. (2012) trekker frem at mennesker med ADHD er en svært heterogen gruppe med varierende funksjonsnivå og med forskjellige styrker og svakheter. Mange med diagnosen vil prestere godt i arbeidslivet, spesielt om miljøet de skal jobbe i er tilpasset deres personlighet og mestringsstrategier (Küpper et al., 2012).

3 Metode og vitenskapelig tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg planlegger å gå frem for å svare på min problemstilling: «Hvilke muligheter og utfordringer beskriver læreren må mellomtrinnet i møtet med jenter med ADHD?». Dette gjør jeg ved å gjøre rede for valgt vitenskapsteoretisk tilnærming, metode, fremgangsmåte for datainnsamling og analyse av data. Store deler av dette kapittelet består av en tidligere hjemmeeksamen jeg har gjennomført i forbindelse med masterstudiet.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

For dette forskningsprosjektet har jeg valgt en *hermeneutisk* tilnærming. *Hermeneutikk* handler om å fortolke og oppnå en dypere mening ut fra handlinger og det som blir sagt. En hermeneutisk tilnærming fokuserer på at fenomener kan tolkes på flere måter og gi flere «sannheter» (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg vil ha en *abduktiv* tilnærming til det jeg forsker på, ved at jeg vil bevege meg frem og tilbake mellom teori og empiri, samtidig som disse fortolkes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204). Ved å bruke en abduktiv tilnærming, kan jeg som forsker tolke data i ut fra eksisterende teori (Thagaard, 2018, s. 184). Jeg har valgt en

hermeneutisk tilnærming til mitt forskningsprosjekt, fordi jeg mener det vil styrke mitt prosjekt ved at det er kvinnenens egne *beskrivelser* jeg ønsker for å oppnå en forståelse. Gjennom fortolkning og bruk av eksisterende teori, kan jeg oppnå en dypere mening ut fra det som blir sagt, som er forenlig med en hermeneutisk tilnærming.

Forforståelse er et viktig begrep innenfor hermeneutikken, og handler om hvordan våre tidligere erfaringer og kunnskap virker inn på vår fortolkning av fenomener (Befring, 2020, s. 20). Geertz (1973, sitert i Thagaard, 2018, s. 37) hevder at alt vi forstår, bygger på en forforståelse. Den *hermeneutiske sirkel* forklarer hvordan forskeren møter det som skal forstås med viss forforståelse om hva det handler om. Videre oppstår et dynamisk samspill mellom det som skal forstås, for eksempel en tekst – og de tolkningene forskeren lager seg underveis mens han leser den, basert på egen forforståelse. Dette samspillet går frem og tilbake, frem til forskeren har dannet seg en helhetlig forståelse og innsikt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204). De data jeg innhenter gjennom intervju og analyse, vil være med på å styre valg av litteratur for forskningsprosjektet. Dette vil si at jeg vil bevege meg mellom teori og empiri, og fortolke disse frem til jeg får en helhetlig forståelse. Dette gjør at mitt prosjekt forankres i den hermeneutiske tilnærmingen, ved at jeg basert på min egen forforståelse tolker empiri og teori for å svare på problemstillingen min.

3.2 Metode

Kvalitativ metode brukes for å oppnå en dypere innsikt i et fenomen. I kvalitativ metode er det ofte nærhet mellom forsker og informanter. Dette står i motsetning til en ren *kvantitativ* metode som ofte har en objektiv, tallbasert tilnærming til informantene som tydelig skiller og distanserer forsker og informant (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Ved å bruke en kvalitativ tilnærming ønsker forskeren å oppnå en dypere innsikt i informantens tanker, følelser, erfaringer og kunnskap. Metoder som ofte brukes innenfor kvalitativ tilnærming, er observasjon og intervju (Befring, 2020 s. 92). Jeg har valgt kvalitativ metode, fordi det vil være med å belyse og svare på min problemstilling, siden jeg gjennom kvinnenens *beskrivelser* ønsker å få en dypere innsikt i deres erfaringer og opplevelser fra egen skolegang som udiagnostisert jente med ADHD.

3.3 Dybdeintervju

For mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å bruke *dybdeintervju*, som er en metode innenfor kvalitativ tilnærming. Én-til-én-intervju brukes når forskeren ønsker detaljerte beskrivelser av informantens erfaringer, holdninger og forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte og

Christoffersen, 2016, s. 146). Dybdeintervju brukes for å innhente informasjon for å belyse en problemstilling, ved at forskeren ønsker innsikt i kunnskap og livserfaringer som informanten besitter. Et dybdeintervju består ofte av åpne spørsmål, som gir informanten rom til svare fritt og uten stor påvirkning. Denne formen for intervju gir også muligheter for forskeren å stille oppfølgingsspørsmål til det informanten sier (Ringdal, 2018, s. 243-244). Jeg har valgt dybdeintervju fordi den vil legge til rette for å kunne svare på min problemstilling, ved at informantene gjennom åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål fritt kan gi beskrivelser av deres erfaringer, som kan gi nyttige data for å belyse min problemstilling.

For gjennomføringen av mitt forskningsprosjekt har jeg brukt et *tverrsnittdesign*. Ved å bruke et tverrsnittdesign, brukes data fra en kort og avgrenset periode eller data fra ett bestemt tidsrom. Et tverrsnitt, kan det gi et «øyeblikksbilde» av fenomenet som studeres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 70). Jeg har valgt å bruke et tverrsnittdesign på grunn av at tidsaspektet jeg har tilgjengelig i prosjektet er begrenset. Et *longitudinell* design er et design som også benyttes i kvalitativ metode og dybdeintervju, ved at det gjennomføres flere dybdeintervju på flere tidspunkt. Siden longitudinell design har fokus på endring (Ringdal, 2018, s. 122), og jeg har begrenset med tid tilgjengelig i mitt prosjekt, vil det kunne gå ut over kvaliteten på forskningen. Dette fordi det vil være kort tid mellom gjennomføring av intervjuene, noe som igjen betyr at det sannsynligvis vil være lite endring i dette tidsrommet. I forhold til min problemstilling, hvor jeg gjennom et dybdeintervju får informantenes egne beskrivelser og et innblikk i deres erfaringer, vil et tverrsnitt av situasjonen «her og nå» være passende med tanke på tidsaspekt.

Gjennomføring av kvalitative intervju kan gjøres på ulike måter. Det skilles ofte mellom *strukturerte*, *ustrukturerte* og *semistrukturerte intervju*. Alle disse formene kan brukes for gjennomføring av dybdeintervjuet, siden de legger til rette for at informanten skal kunne snakke fritt og åpent (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 148). Jeg har valgt å gjennomføre et semistrukturert dybdeintervju. Et semistrukturert intervju har en intervjuguide som utgangspunkt, men intervjueren kan bevege seg frem og tilbake mellom tema, spørsmål og rekkefølgen på disse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I et semistrukturert intervju er spørsmålene strukturerte og åpne, slik at informanten kan svare fritt (Befring, 2020). For mitt eget forskningsprosjekt synes jeg at et dybdeintervju i form av semistrukturert intervju er passende for å kunne svare på min problemstilling. Dette fordi det semistrukturerte intervjuet gir friheter i intervjusituasjonen, ved at jeg ikke er låst til en rekkefølge på spørsmålene og kan stille oppfølgingsspørsmål til informantenes beskrivelser. At spørsmålene

er formulert på forhånd i en intervjuguide, gir en trygghet om samtalen i intervjuet skulle stoppe opp.

3.4 Forberedelse av intervju

Jeg har valgt tre kvinner i alderen 25-35 år som alle har fått diagnosen ADHD som voksen, som målgruppe for prosjektet. Dette er en *strategisk utvelgelse*, ved at det på forhånd er bestemt hvilken målgruppe som er hensiktsmessig for deltakelse for å få de data som trengs (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 117) for å kunne svare på min problemstilling; «Hvordan beskriver kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder sin egen skolegang?».

Målgruppen for prosjektet er kvinner i alderen 25-35 år som har fått diagnosen ADHD i voksen alder. Jeg har valgt å intervju tre av disse, som utgjør en svært liten del av populasjonen. En kan derfor ikke si at forskningen er generaliserbar. Likevel tenker jeg det er viktig å få frem hvordan ADHD kan oppleves for jenter i skolen, spesielt dersom diagnosen ikke er kjent. Jeg håper at forskningsprosjektet kan bidra til at flere jenter blir «sett», slik at skolen kan bli en arena for mestring.

For å rekruttere informanter, har jeg brukt mitt eget nettverk. Jeg har derfor ikke benyttet meg av kontaktpersoner for å bistå meg med å finne mulige informanter til prosjektet. Informantene er etter min egen vurdering gode informanter for prosjektet, da de alle er kvinner i alderen 25-35 år som alle har fått diagnosen ADHD i voksen alder.

I informasjonsskrivet informantene har fått, står det informasjon om prosjektets tema og problemstilling, type intervju, frivillig samtykke, at jeg noterer underveis, at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og hva som skjer med opplysningene etter endt prosjekt. Det vil også inneholde min egen og veilederens kontaktinformasjon, slik at informantene kan ta kontakt dersom om de har spørsmål til prosjektet eller ønsker å trekke seg fra prosjektet. På denne måten sikrer jeg at det er frivillig å delta. Jeg har vært tydelig med informantene om at det er frivillig å delta i prosjektet, både ved første kontakt, i informasjonsskrivet, og både før og etter intervjuet. Siden informantene har noe kjennskap til meg fra tidligere har det vært viktig for meg å understreke at det er frivillig å delta i prosjektet. Selv om jeg har vært påpasselig med å understreke frivilligheten, anerkjenner jeg at min relasjon til informantene likevel kan gjøre terskelen for å si nei til forespørselen om å delta i prosjektet høyere. Dette selv om jeg anser informantene som å være bekjente og ikke nære relasjoner.

I starten av prosjektet hadde jeg planlagt å benytte meg av lydbånd for å ta opp intervjuene. På grunn av egen usikkerhet rundt bruk av ulike digitale verktøy for transkribering og redsel for at intervjuene ikke skulle bli tatt opp, valgte jeg å notere på PC underveis i intervjuene. Jeg opplevde at dette fungerte tilfredsstillende, men anerkjenner at noe informasjon likevel kan ha gått tapt ved å velge å notere fremfor å bruke lydbånd. Eksempler på slik informasjon kan være «tenkepauser», sukk, latter, stemningsleie og bruk av stemme.

Jeg utarbeidet en intervjuguide som består av ferdig formulerte, åpne spørsmål som skal hjelpe meg til å belyse problemstillingen min. Siden jeg har valgt et semistrukturert intervju, står jeg fritt til å velge rekkefølgen på spørsmålene, samt å stille oppfølgingsspørsmål. I forberedelsen av intervjuene har jeg hatt et prøveintervju med en annen student, for å kvalitetssikre intervjuguiden med tanke på tydelige formuleringer og type spørsmål. På denne måten kan jeg unngå at det oppstår unødvendige misforståelser underveis i intervjuet.

3.5 Gjennomføring av intervju

Jeg ønsket å ha alle intervjuene ansikt til ansikt, men på grunn av stor avstand til den ene av informantene, ble intervjuet gjort per telefon. De to andre informantene fikk selv velge sted for intervju. Det at intervjuet gjennomføres på et sted informanten selv har valgt, kan gjøre at hen føler at intervjusituasjonen oppleves som tryggere enn om vi skulle møttes på et ukjent sted. Registrering av data ble gjort ved at jeg noterte på PC. Intervjuene hadde et tidsaspekt på mellom 45 minutter og en time per intervju.

Ved starten av intervjuet startet jeg med å informere om frivillig samtykke og konfidensialitet, og mulighet til å trekke seg når som helst under intervjuet. Informantene skrev også under en samtykkeerklæring. Det er viktig å gjøre informanten trygg på at informasjonen om han er i trygge hender for å skape tillit. Etter at informanten fikk denne informasjonen startet jeg med å stille spørsmålene i intervjuguiden. Jeg vil tilpasse spørsmål etter hvor det passer inn i samtalen og stille oppfølgingsspørsmål om noe er uklart eller om det er noe jeg ønsker å vite mer om. Jeg vil forsikre meg om at informanten forstår de begreper som brukes, og spørsmål som blir stilt, ved å forklare eller omformulere om det skulle oppstå misforståelser.

Spørsmålene som stilles, også oppfølgingsspørsmålene vil være åpne, slik at informanten kan svare fritt uten påvirkning. Jeg vil lytte oppmerksom til det informanten sier. Om samtalen stopper opp, går jeg over til neste spørsmål. Ved slutten av intervjuet spurte jeg om informanten har noe mer hen vil si eller en kommentar før vi avslutter. Jeg takket for at

informanten ville delta i prosjektet og ga hen tilbud om å lese gjennom intervjuet når det er gjort ferdig til tekst.

3.6 Transkribering

Transkribering handler om å skrive ut en tekst av innsamlede data (Befring, 2020, s. 96). For å få notatene av intervjuene i tekstformat, må de transkriberes. Det vil si at jeg skriver hele intervjuet og alt som blir sagt om til en sammenhengende tekst. Jeg startet transkriberingen samme dag som intervjuene fant sted, siden dette var en omfattende prosess. For å gjøre transkriberingen mest mulig riktig, forsøkte jeg å kode pauser i intervjuet. Informantene og eventuelle navn som dukket opp i intervjuene ble anonymisert i denne prosessen, slik at de ikke kan identifiseres av andre enn meg.

3.7 Analyse av intervju

Jeg startet analysen av intervjuene med å samle alle svarene til informantene under de felles spørsmålene som er stilt, for å gjøre det mer oversiktlig. Videre trakk jeg ut gode sitater som kunne brukes for å belyse tema og problemstilling. Ved å bruke en *tematisk analyse*, vil det typiske, generelle, sjeldne og spesielle ved datamaterialet trekkes ut (Befring, 2020, s. 97). Ved å bruke denne formen for kategorisering, kan det være med på å tydeliggjøre hva som er felles i informantenes beskrivelser og hva som er forskjellig og spesielt. Jeg kategoriserte ytterligere ut fra kategorier som var relevant for min problemstilling og vurderte underveis hvilke data jeg ikke hadde bruk for. Geertz (1973, sitert i Thagaard, 2018, s. 37) beskriver et skille mellom «tynne» og «tette» beskrivelser og legger vekt på at forskeren må ha som mål å presentere en tykk beskrivelse som inneholder det de som studeres faktisk sier, fortolkningene de gir og forskerens egne fortolkninger. Allerede i analysen av intervjuet har fortolkningen startet, ved at jeg kategoriserer det informantene sier ut fra hva jeg forstår og min forforståelse. Videre vil jeg knytte empiri opp mot eksisterende teori for å kunne belyse og svare på min problemstilling. De data jeg innhenter gjennom intervju og analyse, vil være med på å styre valg av litteratur for forskningsprosjektet. Dette vil si at jeg vil bevege meg mellom teori og empiri, og fortolke disse frem til jeg får en helhetlig forståelse.

Gjennom analysen så jeg ganske tidlig at det var det sosiale aspektet ved skolen som informantene vekta la de snakket om egen skolegang. Gjennom kategorisering, kom jeg frem til at jeg ønsket å kategorisere etter «opplevelse av egen skolegang», «informantenes råd til

skolen» og «konsekvenser av sen diagnostisering», som baserte seg på problemstilling og forskerspørsmålene. Hensikten med dette var at kategoriseringen skulle hjelpe meg å svare på problemstilling og forskerspørsmålene jeg har valgt.

4 Forskningsetiske vurderinger

Jeg har tatt utgangspunkt i retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, nå SIKT) når jeg har gjort de forskningsetiske vurderingene knyttet til mitt forskningsprosjekt. Overskriftene i dette kapittelet er de samme som overskriftene i NESH sine retningslinjer. Jeg har utelatt de overskriftene som jeg mener ikke er relevante for mitt prosjekt. Retningslinjene har som formål å gi forskere kunnskap om forskningsetiske normer og kan hjelpe forskere i planleggingen av et forskningsprosjekt. De fungerer som rådgivende og veiledende, og skal fremme god vitenskapelig praksis ved å avklare etiske dilemma og bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon (NESH, 2016). Store deler av dette kapittelet består av en tidligere hjemmeeksamen jeg har levert ved mastergradsutdanningen.

4.1 Forskning, samfunn og etikk

I retningslinjene til NESH (2016) fremheves det at «forskeren er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer». Forskning kan være verdifull for samfunnet, samtidig som den også kan være skadelig (NESH, 2016). Forskingen jeg gjør i dette prosjektet, kan vise seg å være verdifull for samfunnet om den gjøres redelig, ved at det kan gjøres nye funn, som kan føre til ny kunnskap om temaet ADHD. Det er viktig at jeg til enhver tid i prosjektet, også etter, viser god forskningsskikk ved å følge forskningsetiske normer, gjeldende lover og regelverk. I mitt forskningsprosjekt vil jeg være oppmerksom på mine egne holdninger og verdier. Mine egne holdninger og verdier har hatt betydning for valg av tema og problemstilling for prosjektet. Det er derfor viktig at jeg er oppmerksom på disse gjennom hele forskningsprosessen, slik at de ikke påvirker prosjektet eller informantene mine negativt. Dette vil være spesielt viktig i intervjusituasjonen, slik at informanten kan svare åpent og fritt, uten påvirkning fra meg. Jeg vil være bevisst min egen forforståelse og hvordan denne har betydning for hvordan jeg fortolker og analyserer data jeg har innhentet.

4.2 Hensyn til personer

En grunnleggende respekt for *menneskeverdet* er noe forskeren alltid må jobbe ut fra (NESH, 2016). I FNs Verdenserklæring for menneskerettigheter artikkel 1 står det følgende: «alle

mennesker er født frie med samme menneskeverd og menneskerettigheter (FN, 1948). Som forsker skal jeg møte informantene mine med respekt, ved å gi dem tilstrekkelig informasjon om prosjektet og hva deltakelsen deres innebærer. Jeg må også respektere de ytringer informantene kommer med, uten å påvirke deres svar. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål dersom jeg var usikker på om jeg har forstått riktig eller ønsket utdypende informasjon, slik at det ikke oppstår misforståelser.

I forskningsprosjekter som inkluderer mennesker, kreves det *informerte og frie samtykker*. Dette gjelder også dybdeintervjuer. Med informerte og frie samtykker menes det at deltakerne ikke skal føle seg tvunget eller presset på noen måte til å delta i forskningsprosjektet. Det skal heller ikke føre til negative sanksjoner for deltakerne om de ikke ønsker å delta i prosjektet eller på et tidspunkt trekker tilbake sitt samtykke. Det stilles også et krav om tilstrekkelig informasjon når prosjektet presenteres for mulige deltakere. Deltakerne må informeres slik at de forstår hensikten med prosjektet, og konsekvensene av deres deltakelse (Ringdal, 2018). Det er viktig å gi tilstrekkelig informasjon om konfidensialitet og taushetsplikt, slik at informanten ikke føler på en usikkerhet på om opplysningene om han kan komme på avveie. I mitt forskningsprosjekt med tre informanter, vil det være sårbart for hele prosjektet om én trekker seg. Derfor er det viktig at jeg som forsker er tydelig, ærlig og gir tilstrekkelig informasjon, slik at informanten ikke opplever et ubehag ved å delta i prosjektet og trekker seg som en konsekvens av dette.

Alle forskningsprosjekt hvor det behandles *personopplysninger*, skal det sendes et *meldeskjema* til Sikt (tidligere NSD). Personopplysninger er opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner direkte eller indirekte (Ringdal, 2018, s. 63). Meldeskjemaet skal sendes inn senest 30 dager før datainnsamling starter, og må være godkjent før datainnsamlingen starter. I meldeskjemaet skal det være informasjon om hvilken metode som benyttes i prosjektet og hvilke personopplysninger som trengs, samt informasjonsskriv og intervjuguide som skal brukes i forbindelse med intervjuene. Jeg har også vært nødt å gjøre vurderinger på om det er noen tiltak som kan gjøres for å minimere oppbevaring av personopplysninger av informantene og hvor lenge disse kan oppbevares (NSD, u.å.). Jeg vil oppbevare personopplysninger *konfidensielt*, ved at samtykkeerklæring blir låst inn i et skap som ingen andre har tilgang til. Informantene blir anonymisert i transkriberingen, slik at de ikke kan identifiseres.

4.3 Forskersamfunnet

Forskningen jeg gjør i dette prosjektet kan vise seg å være verdifull om den gjøres redelig, som kan gi nye funn, refleksjoner og ny kunnskap om temaet ADHD, og spesielt hvordan skolegangen kan oppleves for jenter med ADHD. Det er viktig at jeg til enhver tid i prosjektet, også etter, viser god forskningsskikk ved å følge forskningsetiske normer, gjeldende lover og regelverk.

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er. Reliabilitet innebærer at forskeren har gjort rede for hvordan det er etablert kontakt med deltakere i prosjektet, og hvordan data er samlet inn (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg har sikret reliabilitet ved at prosjektet fremstår som transparent, ved at jeg gjør rede for og viser hvordan jeg har gått frem gjennom hele prosjektet, fra start til slutt. Dette innebærer å gjøre rede for hvordan jeg har kommet i kontakt med informanter, hvordan spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet, intervjuprosessen og hvordan jeg har samlet inn data, og at disse er behandlet på en respektabel måte.

Validitet handler om gyldighet av forskningen, om resultatene i forskningen gyldig og hvordan disse resultatene tolkes. Validitet handler om hvordan forskeren posisjonerer seg i miljøet som studeres, og hans posisjonering har noe å si for resultatene. Dette gjør at forskeren må være kritisk til hva han baserer egne tolkninger på (Thagaard, 2018, s. 181). Forskerens forforståelse kan hindre egentlig innsikt om han ikke møter det som skal forskes på med en fordomsfri meningsforståelse (Paulgaard, 1997, s. 72). Jeg sikrer *validitet* i prosjektet mitt ved å være oppmerksom på min egen posisjonering og rolle som forsker. Dette innebærer at jeg hele tiden vil tenke over mine holdninger, verdier og forforståelse i møte med informanter og når jeg skal fortolke resultater, slik at det ikke hindrer innsikt i det jeg skal forske på. I forhold til mitt eget ståsted i miljøet jeg skal forske på, skolen, har jeg ikke erfaring fra dette området annet enn at jeg har teoretisk fagkunnskap. Som tidligere nevnt, kan forskerens posisjonering i miljøet som skal forskes på, ha noe å si for resultatene. På den ene siden vil kanskje mine holdninger og verdier i mindre grad hindre innsikt i det jeg skal forske på. På den andre siden kan også min manglende erfaring gjøre at jeg overser funn, som kunne vært oppdaget om jeg hadde en større forforståelse. Likevel må jeg være oppmerksom på mine egne holdninger og verdier da både tema og problemstilling er laget ut fra mine egne interesseområder og verdigrunnlag.

For å kunne svare på problemstillingen min, er det viktig at spørsmålene relevante for, og er utformet slik at de kan bidra til å svare på problemstilling og forskerspørsmålene – som

omhandler informantenes egne opplevelser. *Begrepsvaliditet* handler om sammenhengen mellom det som skal undersøkes og de konkrete data (Befring, 2020, s. 41). Dette vil si at jeg må vurdere under utforming av spørsmål til intervjuguiden, om det er samsvar mellom disse og de sentrale begrepene i tema og problemstilling. Det er også viktig å kvalitetssikre spørsmålene, slik at de ikke oppleves som forstyrrende eller irrelevant (Befring, 2020, s. 41) for å svare på problemstillingen. Jeg har derfor utført et prøveintervju med en annen person. Det er også viktig for å sikre validitet, at informanten forstår begrepene i tema og problemstilling, slik at det ikke oppstår usikkerhet eller misforståelser. Dette kan gjøres ved å introdusere begrepsforklaringer eller spørre informanten om hva han legger i begreper.

Jeg vil også sikre validitet i prosjektet ved å vise god *henvisningsetikk*. Dette innebærer at alle henvisninger jeg gjør i forhold til litteratur i prosjektet mitt, skal være nøyaktige og riktige, slik at de er lette å spore tilbake til kilden (NESH, 2016). Jeg bruker APA 7th som referansestil og sikrer at jeg henviser riktig i forhold til type kilde.

Overførbarhet handler om resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 233). I mitt forskningsprosjekt intervjues tre informanter. Disse representerer en svært liten del av populasjonen av kvinner diagnostisert med ADHD i voksen alder, og jeg kan derfor ikke påstå at det er overførbart. Det at jeg har en hermeneutisk tilnærming og et kvalitativt dybdeintervju, legger til rette for at det i informantenes beskrivelser vil vise subjektive erfaringer, holdninger, kunnskap og verdier, noe som kan være vanskelig å overføre til andre. Hadde problemstillingen hatt et systemperspektiv og sett på eksempel et utvalg skolers praksis i forhold til et regelverk, kunne det vært enklere å si at prosjektet er overførbart.

5 Presentasjon av funn

De utvalgte informantene i denne studien er tre kvinner i 30-årene som har fått ADHD-diagnosen i voksen alder. Alle kvinnene har opplevd symptomer på ADHD i skolegangen og hatt ulike utfordringer knyttet til disse.

Jeg har gjennom intervju av disse tre kvinnene fått innblikk i hvordan de har opplevd sin skolehverdag som elever med ADHD, uten at noen har visst om diagnosen, samt hvilke råd de har til skolen. Jeg har også fått innblikk i hvilke konsekvenser informantene opplever at sen

diagnostisering har ført til for dem. Jeg har valgt å presentere funnene ved bruk av en del sitater, da det er kvinnenenes opplevelser av egen skolegang jeg ønsker å få frem i denne studien. Ved å bruke sitater slik de har blitt sagt vil meningsinnholdet i deres opplevelser komme bedre frem.

Etter intervjuene satt jeg igjen med flere interessante perspektiver som kan belyse min problemstilling: «Hvordan beskriver kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder egen skolegang, og hva kan skolen lære av dem?».

Jeg håper perspektivene jeg har valgt å belyse, vil bidra til økt forståelse for hvordan skolehverdagen for jenter med ADHD kan oppleves. Selv om prosjektet handler om jenters opplevelse av egen skolegang med udiagnostisert ADHD, utelukker ikke dette at også gutter med ADHD kan dele disse opplevelsene. Som tidligere nevnt, representerer informantene tre kvinner, og deres opplevelser kan derfor ikke regnes å være generaliserbar og representere skolegangen til alle kvinner i populasjonen med ADHD.

Forskningsspørsmålene i denne studien er:

1. «Hvilke råd har informantene til skolen?»
2. «Hvilke konsekvenser oppgir informantene at sen diagnostisering har gitt?»

I presentasjon av funnene, har jeg valgt å kategorisere med bakgrunn i intervjuguide, forskningsspørsmål og problemstilling. Noen av spørsmålene og svarene omhandler det samme, og er derfor samlet i felles underkategorier. Jeg har samlet informantenes beskrivelser av egen skolegang under kategorien «Opplevelse av egen skolegang», deretter «Hvilke konsekvenser kan sen diagnostisering gi?» og til slutt «Hvilke råd har informantene til skolen?». Disse kategoriene vil hjelpe meg å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål i drøftingsdelen. Før jeg presenterer funnene, vil jeg gi en kort presentasjon av informantene.

Presentasjon av informantene

Informantene jeg valgte å intervju i studien min, er tre kvinner i 30-årene som alle har fått diagnosen i voksen alder. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn, for å anonymisere de og ivareta personvernet. De fiktive navnene jeg har valgt å gi informantene er Siri, Ingrid og Helene, som er vanlige norske navn. Ved å bruke vanlige navn, synes jeg kvinnenenes utsagn blir mer personlige, og dermed gir tyngde til meningsinnholdet.

Siri er i 30-årene og fikk diagnosen ADHD for et par år siden. Siri valgte å gå på studiepesialiserende linje på videregående skole. Siri besto ikke videregående skole, men har i voksen alder tatt høyere utdanning og har i dag en mastergrad, og er i full jobb. Siri beskriver seg selv som uoppmerksom, impulsiv, bråkete, uinteressert og dagdrømmende da hun gikk på skolen.

Ingrid er i 30-årene og fikk diagnosen ADHD for et år siden. Ingrid gikk medie- og kommunikasjon på videregående skole, men besto ikke. Ingrid har tatt opp fag i etterkant av videregående skole, og er i gang med å ta fagbrev innenfor en annen yrkesretning enn linjen hun gikk på videregående. Ingrid jobber deltid. Ingrid beskriver seg selv som snill, grei og dagdrømmende da hun gikk på barneskolen, men at hun prøvde å være en av de tøffe på ungdomsskolen.

Helene er i 30-årene og fikk diagnosen ADHD for et par år siden. Helene gikk medie- og kommunikasjon på videregående skole. Helene tok fagbrev innenfor det hun jobber med i dag kort tid etter at hun fikk diagnosen og ble medisinerert for denne. Helene jobber fulltid og har i tillegg mange verv på jobb. Helene beskriver seg selv som stille, sjenert og rolig på skolen, bortsett fra i friminuttene.

Informantene hadde forskjellige opplevelser fra skolegangen, men samtidig var det noen likheter i deres beskrivelser av hvilke områder som var viktigst for dem å snakke om. Gjennom analysen så jeg ganske tidlig at informantene vektla det sosiale aspektet ved skolen da de snakket om egen skolegang.

5.1 Opplevelse av egen skolegang

Informantene ble bedt om å beskrive egen skolegang, fra barneskole til og med videregående skole. Der hvor skolenes navn er nevnt, er de byttet ut med fiktive skolenavn. Kvinnene fikk diagnosen ADHD i voksen alder, noe som kan tyde på at ingen mistenkte at de kunne ha diagnosen som barn. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan kvinnene selv opplevde skolehverdagen og møtet med skolen.

Siri: Den har vært sosialt primært. Så har det vært slitsomt faglig. Det har liksom vært, hva skal jeg si.. Føler ikke at jeg har fått så mye ut av det.

Ingrid: Det var lite oppfølging, absolutt.

Helene: *I kunst og håndverk og sånne typer fag var jeg fort ferdig og gjorde det kjempebra. I matte, norsk og engelsk var jeg ikke aktiv i det hele tatt.*

5.1.1 utfordringene på skolen

Alle informantene beskriver utfordringer med å konsentrere seg, holde fokus og tenke konsekvenser. To av informantene forteller også om utfordringer knyttet til uro. Disse utfordringene ble gjentatt flere ganger under intervjuene. Bare en av informantene beskriver seg selv som impulsiv, men alle informantene forteller om episoder som kan tyde på utfordringer knyttet til impulsivitet.

Siri: *Jeg ble lett distraherert, fulgte ikke med, var ikke til stede. I min egen drømmeverden.*

Ingrid: *Jeg tror ikke de kunne unngått å få med seg all dagdrømmingen min*

Helene: *Det var vanskelig å fokusere og faktisk gjøre noe i matte, norsk og engelsk.*

Informantene forteller om kjedsomhet og manglende interesse i de fagene hvor de hadde vansker med å konsentrere seg. Siri har aldri hatt interesse for å lese og sier at hun aldri leste en skolebok, og at norskfaget derfor var utrolig kjedelig. Hun forklarer dette som grunnen til at hun strøk på skriftlig eksamen i norsk på videregående. Helene begrunner vanskene med å fokusere og gjennomføre i fagene matte, norsk og engelsk med at det var for kjedelig og at hun dermed ikke orket. Ingrid sier at interessen for samfunnsfag «ikke var der» og at hun holdte på å stryke i faget på videregående. Både på ungdomsskolen og på videregående skole sov Ingrid i samfunnsfagtimene.

To av informantene beskrev utfordringer med uro i klasserommet. Siri forteller at hun ofte lagde «bråk» i timene. Om klassemiljøet var bråkete, var Siri som regel en del av det. Hun forklarer dette med at hun ikke ville gå glipp av noe, og at hun gikk etter det som var morsomt og droppet det som var kjedelig. Siri tror lærerne så på henne som bråkete, uinteressert og frekk i kjeften. Hun beskriver seg som uoppmerksom og impulsiv. Ingrid forteller at hun var av den veldig pratsomme typen og at hun ofte ble plassert fremst i klasserommet. Helene beskriver klassen sin på barne- og ungdomsskolen som bråkete, men at hun selv var stille og rolig i klasserommet.

En annen utfordring som var felles for informantene, var utfordringer med å se konsekvenser av det de gjorde. Både Siri og Ingrid skulket skolen. Siri forteller at hun ikke tenkte på at alle

de tingene hun gjorde kunne ha konsekvenser og sier videre:

«Jeg ble kastet ut av et fag og fikk ikke komme tilbake på grunn av mye fravær.»

Da Ingrid byttet skole, forteller hun at hun ønsket å bli sett på som en av de tøffe:

«På ungdomsskolen ble jeg nok sett på som ei som gjorde ting for å bli godkjent, og egentlig ikke tenkte konsekvenser ved å skulke eller..»

Ingrid forteller videre at hun aldri har følt seg helt komfortabel med hvilke lover og regler som man kan bryte og ikke. Hun ble usikker på når andre brøt regler, og lurte ofte på om hun hadde lov til det samme. Til eksempel forteller Ingrid at hun satt på i bil med en hun visste ikke hadde førerkort da hun gikk på videregående skole, og legger til at hun tenkte lite over hvor alvorlige konsekvensene kunne bli dersom det gikk galt.

Informantene forteller at de ofte var med på å bryte skolens regler i tilknytning til friminuttene. Dette gjaldt både hærverk og skulk.

Helene: *«Jeg var stille, sjenert og rolig, bortsett fra i friminuttene. Da var jeg alltid sammen med de som drev på med «djevleskap» og var en del inne på rektors kontor.»*

Ingrid: *«Jeg var ikke med på å ødelegge eller sånne ting, men hang jo med den gjengen.»*

Siri: *«Jeg gjorde mye hærverk på ungdomsskolen.»*

Selv om Helene ikke gjorde så mye ut av seg i timene, var hun alltid sammen med de som brøt skolens regler i friminuttene. Ingrid trekker frem at hun nok ble sett på som den forsiktige i gjengen, og at hun selv ikke var med på å ødelegge noe selv om hun var til stede da ting ble ødelagt. Ingrid fikk ofte kjeft av lærerne på grunn av skulk og at hun kom for sent inn til timene etter friminuttet. Hun forklarer at hun fikk en ny bestevenninne da hun begynte på ny ungdomsskole og sier: *«..hun var jo med på mye faenskap på en måte».*

5.1.2 Skolen i møte med utfordringene

Informantene ble bedt om å fortelle litt om hvordan de husker at skolen møtte de med tanke på utfordringer de tenker er knyttet til ADHD. To av informantene følte seg ikke sett på skolen, og opplevde ikke at deres utfordringer ble fanget opp av skolen. Helene var den av informantene som virket mest tilfreds med egen skolegang, og forteller at hun ikke tror at

skolen kunne ha gjort noe mer for henne og hennes utfordringer enn det som allerede var gjort.

Siri: *«Skolen møtte meg ikke i det hele tatt. Fikk ikke mer oppmerksomhet enn noen andre. Følte at det med ansvar for egen læring var noe lærerne praktiserte veldig hardt. Ditt problem om du skulket.»*

Ingrid: *«Jeg ble behandlet som alle andre. Det var ikke sånn at man ble fulgt opp ekstra uansett om det gjaldt faglig eller sosialt.»*

Helene: *«Fikk være med i ekstrahjelpgruppa for de som ikke ville jobbe og ble fulgt opp sånn sett.»*

Siri forteller at hun i stor grad fikk beskjed om å skjerpe seg, spesielt på ungdomsskolen. Siri fikk spørsmål fra kontaktlærer om hun vurderte å bytte linje på videregående første semester. Etter dette hørte hun ikke noe mer om det, selv om utfordringene hennes fortsatte.

Siri: *«Det handlet ikke om at jeg var en urokråke og bare interessert i å være en klovn. Ingen som tenkte at det var noe videre der.»*

Siri: *«Jeg følte meg ikke sett. Bare misforstått hele veien.»*

Ingrid forteller at hun fikk høre gjennom hele skolegangen at hun slurvet fælt da hun skrev, og lærerne ofte sa at de visste hun kunne bedre.

Ingrid: *«Det var en typisk frase på foreldresamtalene – at de ser at jeg kan bedre, så hvorfor gjør jeg ikke bare det liksom?»*

Både Ingrid og Siri forteller at de har følt seg dumme da de gikk på skolen. Ingrid forteller at også at hun har følt seg alene i verden og at hun har hatt følelsen av å ikke bli sett på skolen. Helene beskriver klassen sin på barne- og ungdomsskolen som vill, og sier at hun ikke helt vet hvordan det er å være i en vanlig klasse. Videre sier hun at dersom det bare hadde vært skoleflinke ville hun nok følt seg dum.

Helene beskriver mer positive opplevelser om hvordan skolen møtte henne og hennes utfordringer.

Helene: *«Tror ikke det er mye annerledes de kunne ha gjort for meg på skolen. Hadde fantastiske lærere og fikk tilrettelagt. Men når ikke fokus eller konsentrasjon var der, så er det vel ikke så mye å gjøre.»*

Både Siri og Ingrid forteller at de ble behandlet som alle andre, og opplevde ikke at de ikke fikk noe ekstra oppfølging.

Siri: *«Det handlet ikke om at jeg var en urokråke og bare interessert i å være en klovn. Ingen som tenkte at det var noe videre der»*

Ingrid: *Det var en typisk frase på foreldresamtalene – at de ser at jeg kan bedre, så hvorfor gjør jeg ikke bare det liksom?*

5.1.3 Opplevelse av faglig mestring og tilrettelegging

Alle informantene opplevde faglig mestring på noen områder. For Siri har fag hvor hun kunne diskutere og være aktiv muntlig, vært fag hun har opplevd mestring i. Siri beskriver at hun var god i sosialfag, foruten om eksamener. Hun beskriver seg selv som god i å diskutere og prate for seg. Hun opplevde også at hun presterte godt i gym og hadde en god karakter i dette faget.

Siri: *«Alle fag jeg kunne diskutere. Sosiologi, sosialantropologi og religion. Der hvor det handlet om tolkning og der man kunne diskutere i klassen. Der har jeg vært god.»*

Både Ingrid og Helene trekker frem kreative fag som noe de mestret. Ingrid nevner kunst og håndverk som et fag hun opplevde mestring, og sier at hun alltid har elsket farger og det å lære seg forskjellige ting innenfor farger. Ingrid nevner også norskfaget som et kreativt fag, da de fikk skrive noveller og oppgaven var åpen. Da fikk hun mulighet til å skrive ned dagdrømmene sine. Mat og helse var også et fag Ingrid både likte og opplevde mestring i. Ingrid begrunner dette med at det alltid var noe som skjedde, og at man aldri måtte sitte i ro. Hun forteller videre at de lagde mat, dessert, og lærte også å stryke og brette. Ingrid brukte også oppskriftene hun lærte i mat og helse hjemme, og lagde mye risotto, havrekjeks og scones. Helene forteller at hun gjorde det kjempebra i kunst og håndverk, og var fort ferdig med oppgavene. Gjennom intervjuet trekker Helene flere ganger frem norsk, matte og engelsk som kjedelige fag hun ikke var aktiv i. Det var stor forskjell på karakterene i de kreative fagene og i matte norsk og engelsk. Helene forteller:

«I alle kreative fag har jeg alltid hatt femmere og seksere. Matte, norsk og engelsk var det toere, kanskje en treer om jeg var heldig.»

Det jeg synes var interessant er at det var en markant forskjell på innsats og karakterer i de fagene hvor informantene var interessert og opplevde mestring, i forhold til de fagene de opplevde som kjedelige. Informantene fortalte som tidligere nevnt, at det var fag de ikke hadde interesse for og som de opplevde som kjedelig. De gjorde lite innsats i disse fagene og opplevde det som vanskelig å holde fokus. I fag som informantene hadde interesse for og som de opplevde mestring i, deltok de aktivt og hadde gode karakterer. Helene forteller at hun også hjalp medelevene sine når hun var ferdig med sitt i fag hun hadde interesse for:

«I vanlige fag, de som var skoleflink hjalp oss andre med oppgavene når de selv var ferdige. I kunst og håndverk og matfag, var det jeg som gikk rundt og hjalp de andre. Med å sy og sånt.»

For Ingrid og Helene ble det en stor endring i motivasjon til å gå på skolen da de startet på videregående skole og fikk større mulighet til å være kreativ i skolehverdagen. De begge startet på linjen medie- og kommunikasjon. Ingrid skulket mindre, men forteller også at det var lang vei til skolen og at det ikke var så mye å gjøre på området rundt skolen. For Helene som tidligere synes engelskfaget var kjedelig, opplevde at faget ble interessant. Ingrid hadde foto som fordypningsfag og opplevde at oppgavene var åpne og at hun fikk rom til å være kreativ. Hun forteller at de i stedet for oppgaver med «gjør det og det» kunne oppgaven være «lek med lys» med en liste over ting de skulle ta bilde av.

Helene: «I engelsktimen fikk vi filme, lage ting i Photoshop, intervjuer og sånne ting, Det ble mer kreativt. Da gikk det greit.»

Ingrid: «Det er en stor forskjell fra barne- og ungdomsskolen. På Bekkeli fikk jeg utløp for mine interesser og det å kunne være kreativ.»

For Siri ble det vanskeligere faglig da hun startet på videregående skole. Siri valgte studiespesialiserende fordi vennene hennes skulle gå denne linjen. Hun beskriver skulkingen som ekstrem etter hun startet på videregående. 1. året på videregående forteller Siri at hun hadde over en måned med fravær, og 100 enkelttimer.

Siri: «Opplevde at jeg var uniformert om det å søke på videregående, og hva man skulle eller kunne bli.»

Både Siri og Helene har vært i kontakt med PPT i løpet av skolegangen. Siri ble kartlagt i matematikk på ungdomsskolen fordi det var mistanke om dyskalkuli, men det ble ikke noe

videre oppfølging etter kartleggingen. Helene hadde en time hos PPT, men sier at de mente at hun ikke trengte videre hjelp fordi hun bare var stille og sjenert. Helene hadde også en time hos det hun tror var en logoped, på grunn av feil uttalelse av «kj-lyden». Hun forteller at hun satt en halvtime med blyant i munnen mens hun øvde på å si «kj-lyden», og at de etter dette må ha tenkt at alt var greit. Helene sier:

«Jeg fikk bare stempelet «hun har lese- og skrivevansker, og det er bare sånn det er». Jeg ble ikke fulgt opp noe videre etter det.»

Helene er den eneste av informantene som hadde en form for tilrettelegging på skolen. Hun var ute i noen av timene i en mindre gruppe på barne- og ungdomsskolen, og de hadde en ekstra lærer i klassen. Hun beskriver at gruppen var for de som ikke ville jobbe. Helene hadde også fritak fra nynorsk. Helene forteller:

«Jeg fikk jo tilrettelegging og fritak fra nynorsk. Så jeg har jo fått tilrettelagt for ting som om jeg skulle hatt diagnosen da.»

Siri sier at det var snakk om at hun skulle få spesialundervisning på ungdomsskolen, men at hun selv var negativ til dette fordi hun ikke ønsket å være annerledes. Ingrid forteller at hun tror at hun hadde fritak fra lekser en stund på ungdomsskolen på grunn av utfordringer med konsentrasjonen, men at hun ikke er sikker på dette.

Alle tre informantene har beskrevet utfordringer med matematikk. Helene sier at det var vanskelig å fokusere og faktisk gjennomføre i matte, og at det var for kjedelig. Ingrid synes det er utfordrende med at det alltid er et riktig svar. Hun forteller at hun ble forklart og forklart i mattetimene, men at hun ikke forsto. Da Ingrid gikk på barneskolen snek hun med seg kalkulator i sekken da de skulle lære gangetabellen. Ingrid beskriver matematikk og gangetabellen som en «husketing», og at hun ikke har hode til det.

Ingrid: *«Det ble aldri gjort noe med at jeg ikke forsto matten. Det ble ikke tatt tak i noe som helst.»*

Da Ingrid skulle utredes for ADHD i fjor, spurte hun læreren hun hadde på barneskolen i 7 år om å snakke med psykologen som hadde utredningen. Læreren sa at hun husket bare Ingrid som snill og grei, og at det ikke var noe ekstra. Læreren sa at Ingrid «ikke var en ADHD-unge».

Alle tre informantene forteller om manglende konsekvenser når de ikke gjorde leksene sine. Helene gjorde lekser i et enkelt fag på ungdomsskolen på grunn av forventninger fra læreren i dette faget. Helene forteller:

«Vi hadde en dritstreng lærer i kristendom som bestandig skulle se hva vi gjorde, og da måtte jeg prestere også. Følte jeg mestret det da, ble fulgt opp på en annen måte enn i de andre fagene. Det ble forventet at jeg gjorde noe. Alle timene opplevdes som en skoleprøve. Innleveringer var det også. Så jeg måtte jo prestere, og gjorde det også.»

Helene sier at det ble forventet at hun gjorde noe, og at hun derfor måtte prestere. Hun sier også at hun faktisk presterte i faget hvor læreren hadde forventninger til henne. Videre forteller Helene at lekser ikke eksisterte ikke for henne på ungdomsskolen, foruten om i kristendom. Hun sier at leksene aldri ble sjekket, så om man gjorde de eller ikke spilte ingen rolle. Siri sier at hun ikke gjorde lekser på videregående skole, men at hun sikkert gjorde de på barneskolen og kanskje litt på ungdomsskolen. Ingrid gjorde ikke lekser da hun gikk på ungdomsskolen, men sier at hun var «flink pike» da hun gikk på barneskolen. I en periode på barneskolen hadde Ingrid en bestevenninne som var skoleflink. Ingrid skrev ofte av venninnens lekser, slik at de kunne komme i gang med lek fortere. Siri opplever at hun aldri har blitt holdt ansvarlig for at hun ikke har levert inn lekser og skolearbeid, og at det ikke fikk noen konsekvenser.

Siri: «Jeg har ikke blitt holdt ansvarlig for at jeg ikke har levert inn noe. Jo mindre oppfølging jeg fikk, jo dårlige gikk det. Jo eldre jeg ble, jo mer «oppstansig» ble jeg på en måte.»

Siri opplever at universitetet har reddet henne. Siri har en bachelorgrad og hadde et snitt tett opp mot B. Hun har også tatt en mastergrad. På spørsmål om hva hun tenkte kunne være grunnen til at hun mestret universitetet bedre enn videregående, trekker Siri frem flere faktorer. Hun valgte noe hun hadde interesse for og hun visste at dersom hun fullfører, ville det føre til at hun jobbe med det hun ønsket. En annen faktor Siri trekker frem ved universitetsutdannelsen er muligheten for hjemmeeksamen, og sier at dette er en helt annen form for å bevise at du kan noe. Hun forteller at hun ikke er så god til å huske, og at skoleprøver ofte handler om å huske. På universitetet er det snakk om å kunne ting og måtte bevise det, en helt annen metodikk. Siri avslutter med:

«Du vet at leverer du ikke på universitetet, stryker du. Konsekvensene er mer tydelige.»

5.1.4 Relasjoner på skolen

Inntrykket jeg fikk gjennom intervjuene var at venner var viktige for kvinnene i skolehverdagen. Selv om kvinnene hadde venner da de gikk på skolen, beskriver to av kvinnene utfordringer knyttet til vennskap og relasjoner til andre jevnaldrende. Kvinnene snakket i liten grad om relasjoner til enkeltlærere, men om «skolen» og lærere i flertall.

To av informantene forteller om vansker knyttet til vennskap og et ønske om å få oppmerksomhet fra vennene sine.

Siri: «Jeg følte jeg var mer venn med dem enn de var med meg. Jeg har mer omsorg, tenker mer på dem og er mer glad i dem. Jeg ønsket å være mer sosial med dem enn de ønsket å være med meg. Veldig ensidig.»

Ingrid: «Jeg følte jeg alltid skulle ha oppmerksomhet. Og særlig fra de som var bestevenninnene mine. Gjorde alt for den personen som var bestevenninnen min på det tidspunktet der og da.»

Både Siri og Ingrid hadde mange bestevenner, hvor Ingrid sier hun ofte også byttet på hvem som var bestevennene hennes. Siri valgte å gå studiespesialiserende fordi vennene hennes gikk der, og at skolen for henne primært handlet om det sosiale. Helene beskriver ikke noen utfordringer med vennskap. Hun beskriver hele klassen som én vennegjeng fra barneskole til ungdomsskole. Helene hadde mange venner, men alltid én bestevenn. Da hun begynte på videregående, fikk hun seg nye venner.

To av informantene beskriver konflikter med jevnaldrende som en utfordring. Mens Siri kunne havne i konflikter som førte til slåsskamper, handlet konfliktene for Ingrid sin del ofte om at hun ikke kunne holde på hemmeligheter.

Siri: «Med medelever har det vært slåsskamper og krangling på barneskolen. Har sloss på ungdomsskolen også, men kanskje ikke på selve skolen. På videregående gjorde jeg vel det som mer kan defineres som mobbing.»

Ingrid: *«Jeg brøt ut av meg. Visste ikke hva som var hemmelig og ikke hemmelig, hva man kunne si og ikke si. Hvordan man oppførte seg og hvordan være en god venn, det var vanskelig. Jeg har ikke holdt på barndomsvenner for å si det sånn.»*

For Siri var det et høyt konfliktnivå gjennom hele skolegangen, til og med videregående skole. Siri mener at det kunne vært annerledes dersom diagnosen ble fanget opp da hun var barn. Hun beskriver seg selv som rappkjeftet, litt sint og med dårlig impuls kontroll da hun gikk på skolen, og at hun ofte skapte konflikter selv. Ifølge Siri ville hun forstått seg selv bedre dersom hun hadde fått veiledning og hatt noen verktøy for å regulere følelsene sine. Ingrid mener at grunnen til at hun havnet i konflikter var at hun ikke forsto de sosiale kodene. Hun forteller at hun gjorde alt for å få oppmerksomhet og for at de andre skulle like henne, og tenkte ikke på konsekvensene av det hun gjorde. Ingrid ble mye mobbet på skolen fra 1. til 8. klasse, og byttet skole etter dette. Hun mener mobbingen er en konsekvens av at hun ikke forsto de sosiale kodene. Ingrid forteller at hun fant en lapp da hun var på besøk hos venninnen sin. På lappen hadde venninnen skrevet om en gutt hun var forelsket i. Ingrid tok lappen med på skolen og viste til de andre. Hun forteller at hun tenkte de andre ville gi henne oppmerksomhet og like henne dersom hun kunne avsløre dette. Det endte med at Ingrid fikk kjeft av læreren fremfor hele klassen.

5.2 Hvilke konsekvenser kan sen diagnostisering gi?

Det å få diagnosen i voksen alder beskrives av Siri og Ingrid som vanskelig, og de begge beskriver konsekvenser av å ikke få diagnosen som barn. Under intervjuet av Siri virket hun trist da hun snakket om å få diagnosen som voksen. Siri forteller:

«Tenker jeg kunne vært spart for mye smerte liksom. Føler jeg har lidd gjennom barndommen ved at det bare har vært vanskelig å være meg. Hadde jeg fått den veiledningen tidligere, så hadde jeg kanskje forstått meg selv bedre og ikke skapt situasjoner og konflikter som jeg endte opp med, på grunn av dårlig impuls og at jeg er litt sint av meg. Jeg hadde kanskje hatt noen verktøy og sånne ting.»

Siri forteller at det var frustrerende å få diagnosen i voksen alder, fordi hun tror mye hun opplevde kunne vært unngått om diagnosen var påvist tidligere. Siri sier:

«Jeg vil kanskje beskrive det som frustrerende, fordi jeg innbiller meg at det er mye som kunne vært unngått om man hadde visst det tidligere. Kanskje ikke resultatmessig på

skolen, men emosjonelt. Folk har mye tanker og meninger om meg. De har vært skuffet over meg og sagt jeg var lat. Folk sine meninger har preget med veldig.»

Ingrid beskriver det som en berg- og dalbane etter hun fikk diagnosen, og opplever at hun har fått svar på mange ting hun har grublet over. Før hun fikk diagnosen sier hun at følelsene hennes var helt i ytterkant hele tiden og at hun hadde det mye fælt. Etter hun fikk diagnosen har hun lært at det ofte vil være store nedturer og oppturer med ADHD. Selv om følelsene fortsatt ville vært der om hun hadde fått diagnosen tidligere, tror Ingrid at hun ville håndtert disse bedre om hun hadde at hun visst at hun hadde ADHD. Ingrid har også vært mye utmattet og opplever at hun har gått glipp av mye på grunn av dette.

Ingrid opplever at hun har fått svar på mange ting, som hvorfor hun ikke har forstått de sosiale kodene og hvorfor folk har reagert på ting hun har gjort. Videre forteller Ingrid:

«Det har også vært en sorg over alt som kunne ha vært. Jeg får ikke til de simple tingene som jeg føler alle andre klarer. Voksenting. Betale regninger, holde det ryddig og være strukturert.»

Helene beskriver det å få diagnosen som voksen som mer positivt og forteller at hun et par måneder etter hun fikk diagnosen og ble medisineret, endelig greide å ta fagbrev. Helene var plaget med mye muskelsmerter og var utredet grundig. Etter hun startet på medisin, har hun ikke vondt i musklene lengre.

Avslutningsvis i intervjuet sier Ingrid at det er veldig vanskelig å sette ord på hvordan det har vært og sier:

«Jeg er egentlig veldig flink til å ta avstand for å kunne sette ord på ting. Men akkurat dette her er vanskelig. Det er supervanskelig.»

5.3 Hvilke råd har informantene til skolen?

Alle informantene hadde meninger om hvordan skolen bør møte elever med symptomer på ADHD. Det de alle var enige om, er at skolen trenger mer kompetanse om ADHD og hvordan de møter barn med utfordringer.

Siri skulle ønske skolen hadde ressurser og kompetanse til å fange opp elever med utfordringer da hun gikk på skolen. Siri tror det er mer fokus på barns psykiske helse nå, og synes dette er positivt. Videre sier Siri at skolen har en viktig rolle med å fange opp tegn på

ADHD, slik at man kan få hjelp til å finne ut av dette andre steder. Siri mener at skolen må tilpasse seg de ulike typene elever som finnes, og ikke bare én type. Skolen tar for gitt at elevmassen er uniform ifølge Siri. Hun forklarer videre at skolen har et system for hvordan undervisningen skal foregå og på hvilken måte elevene skal lære, og den må alle rette seg etter. Hun er klar og tydelig i stemmen når hun sier at skolen ikke dekker behovene for alle. Siri bruker seg selv som eksempel og forteller at hun forstår bedre når hun får testet og prøvd noe ut selv – og at hun må forstå noe for å huske det. Siri sier at hun kan ikke bare huske noe som blir forsøkt lært til henne, for så å håpe å forstå dette senere. Siri sier at det ikke fungerer for alle å bare bli fortalt hvordan noe skal gjøres:

«Skolen må ha et system for å få folk til å lykkes»

Ingrid mener at skolen trenger mer kunnskap om ADHD, og at tegn på ADHD må tas seriøst. Ingrid mener at skolen også må ta foreldres bekymringer om ADHD alvorlig, og kunne ha en åpen dialog om dette uten å dømme. Hun har selv et barn med diagnosen, og opplevde å ikke bli trodd når hun fortalte at barnet utagerte hjemme.

Ingrid har vært på kurs med psykomotorisk fysioterapeut som har spesialisert seg innen ADHD. Her lærte Ingrid at de med diagnosen ofte bruker kroppen på en annen måte enn andre. Kursholderen fortalte at når en med ADHD ligger over pulten, så trenger det ikke å være av kjedsomhet, men for å hvile ryggen. Ingrid forteller også om tidsblindhet, som ofte kan sees om hos de med ADHD. Hjelpemidler som kan vise tiden visuelt og som gjør at barnet ser at det har en tidsfrist kan hjelpe barn å jobbe i timene mener Ingrid. Hun sier at skolen bør vite om enkle ting som kan gjøre skoledagen bedre. Ingrid sier:

«...skolen bør leie inn kursholdere som kan ting om ADHD, ikke bare lese om det eller snakke random om det!»

Helene håper at skolen i dag har kunnskap om ulike diagnoser og hvordan de skal møte disse barna. Helene mener at det er viktig at skolen samarbeider med foresatte og gjør de oppmerksomme på at skolen mistenker ADHD, slik at barnet kan bli henvist til utredning. Helene mener skolen må bruke de hjelpemidlene de har, og nevner PPT. Helene sier:

«Ha de i mindre grupper og ha en ekstra lærer, sånn som jeg hadde.»

6 Drøfting av funn

Som jeg tidligere har nevnt, har jeg med denne studien et ønske om å få frem hvordan skolegangen kan oppleves for kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder, og hva vi kan lære av dette.

Problemstillingen for studien er:

«Hvordan beskriver kvinner som har fått diagnosen ADHD i voksen alder egen skolegang, og hva kan skolen lære av dem?»

Forskningsspørsmålene i studien er:

1. «Hvilke råd har informantene til skolen?»
2. «Hvilke konsekvenser oppgir informantene at sen diagnostisering har gitt?»

I dette kapittelet vil jeg drøfte hovedfunnene med hjelp av teori og forskningsspørsmål, for å best kunne svare på studiens problemstilling. Jeg har valgt å dele kapittelet opp på samme måte som jeg gjorde i kapittelet hvor jeg presenterte hovedfunnene.

Mye av barne- og ungdomstiden tilbringes på skolen, og det som skjer i skolehverdagen har derfor stor betydning for barn og unges mestringstro (Tetzchner, 2013, s. 583).

6.1 Opplevelse av egen skolegang

6.1.1 Utfordringene på skolen

Oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet er de tre kjernesymptomene på ADHD (Helsenorge, 2023). Det første funnet viser at informantene beskriver utfordringer i skolehverdagen med å konsentrere seg, holde fokus og det å tenke konsekvenser.

Oppmerksomhet omhandler evnen til å holde vedvarende konsentrasjon over lengre tid og kunne holde fokus over kort tid (Ogden, 2018, s. 203), noe som gjør det utfordrende for elever med vansker knyttet til uoppmerksomhet å holde fokus og konsentrere seg om en oppgave over lengre tid (Rønhovde, 2018, s. 67). For to av informantene var skoledagen preget av uro, noe de nevnte flere ganger under intervjuene. Hyperaktivitet kan vise seg som motorisk uro, fikling og overdreven prating (Rønhovde, 2018, s. 41-42). Selv om bare en av informantene beskriver seg selv som impulsiv, forteller alle informantene om episoder som kan tyde på utfordringer knyttet til impulsivitet.

Elever med ADHD har utfordringer med de eksekutive funksjonene, som gjør at de ofte har vansker med å komme i gang med oppgaver. Dette vises gjennom at eleven kan gi fort opp og lar seg lett avlede (ADHD Norge, 2021b, s. 5-6), og raskt kan oppleve kjedsomhet (Skarsvaag, 2018, s. 14). Informantene forteller om kjedsomhet og manglende interesse i de fagene de beskriver vansker med å konsentrere seg. De elevene som i hovedsak strever med uoppmerksomhet, kan utenfra oppleves å følge med i undervisningen selv om de raskt mister konsentrasjonen (ADHD Norge, 2021b, s. 7), noe som ser ut til å være tilfellet for Helene. Helene synes det var vanskelig å konsentrere seg og gjøre noe i enkelte fag, men sier at hun ikke gjorde så mye ut av seg i timene. Ingrid tror ikke skolen kunne unngått å se at hun dagdrømte, mens Siri beskrev at hun var i sin egen drømmeverden. I klasseromssituasjonen hvor kreves det at man er stille, konsentrert og sitter rolig, er kan trigge symptomene på ADHD (Ewe, 2019). Siri beskrev at hun ble lett distraheret og at hun ikke fulgte med i klasserommet. Utfordringene med å konsentrere seg og holde fokus, ser ut til å ha sammenheng med de fagene informantene opplevde som utfordrende eller kjedelige og uinteressante. I de fagene hvor informantene var interesserte og beskriver at de opplevde mestring i, blir ikke disse utfordringene nevnt. Videre drøfting av mestring kommer senere i dette kapitlet.

Uoppmerksomhet gjør det vanskelig å konsentrere seg over tid (Rønhovde, 2018, s. 67), og starte og fullføre oppgaver som oppleves som vanskelig eller tidskrevende (Rønhovde, 2018, s. 41). Alle tre informantene forteller om utfordringer knyttet til matematikk. Helene trekker frem vansker med å fokusere og gjennomføre i matematikk fordi det var kjedelig. Ingrid ble forklart oppgavene flere ganger i mattetimene, og beskriver matematikk som en «husketing», og at hun «ikke har hode til det». Helene snek også med seg kalkulator i sekken da de øvde på gangetabellen på barneskolen. Elever som har vansker knyttet til uoppmerksomhet har ofte dårlig tro på seg selv og kan si at de ikke kan, vet eller husker når de møter motgang (ADHD Norge, s. 7, 2021b). Det er også vanlig at elever med ADHD har nedsatt arbeidsminne og at hukommelsen kan fremstå som kaotisk, hvor den ene tanken tar den neste. Nedsatt arbeidsminne og kaotisk hukommelse kan knyttes til de eksekutive vanskene (ADHD Norge, 2021b, s. 5-6), som mulig kan forklare hvorfor Ingrid ikke forsto matteoppgavene til tross for å bli forklart flere ganger. De fleste med vansker knyttet til uoppmerksomhet blir slitne av lesing og oppgaveløsning (ADHD Norge, 2021b, s. 7), og skolen kan oppleves som overveldende (Statped, 2022). Det er svært slitsomt for en elev med ADHD å streve for å opprettholde konsentrasjon og fokus, samtidig som uroen kjennes i kroppen (Olsen &

Mikkelsen, 2015, s. 88), noe som kan være en årsak til at Helene ofte sov i samfunnsfagtimene på skolen. Økt følsomhet for tretthet kan være en konsekvens for elever med uro i kroppen, som jobber hardt for å opprettholde fokus og konsentrasjon (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 88).

Det å ikke tenke konsekvenser av sine handlinger, er noe informantene trakk frem som en utfordring. Siri og Ingrid skulket skolen, og for Siri førte dette til at hun på videregående ikke fikk delta mer i undervisningen i et av fagene på grunn av høyt fravær. Ingrid sier at hun gjorde ting for å bli godkjent av andre, men tenkte ikke på konsekvensene det kunne gi. I friminutt og andre kontekster med mindre struktur, kan hyperaktivitet og uoppmerksomhet bli mer synlig (Ewe, 2019), og informantene forteller at de ofte var med på å bryte skolens regler i tilknytning til friminuttene, i form av hærverk og skulk. Helene fortalte at hun var stille, sjenert og rolig, bortsett fra i friminuttene og havnet ofte på rektors kontor fordi hun brøt reglene i friminuttene. Ingrid fikk ofte kjeft for at hun kom for sent inn til timene etter friminuttene. De eksekutive vanskene kan vise seg ved at eleven lar seg lett avlede og ikke tenker langsiktig eller «lever i nuet» (ADHD, Norge, 2021b, s. 5-6). Det å ikke tenke langsiktig og «leve i nuet» kan forstås som å ikke tenke at det man gjør kan få konsekvenser for en senere. For Ingrid var det viktig å bli godkjent av de jevnaldrende, og hun var derfor sammen med de som brøt skolens regler i friminuttene, skulket og kom for sent til timen. Ingrid viser til at hun fikk kjeft da hun kom for sent til timen, noe kan tolkes til at Ingrid forsto at kjeft var en direkte konsekvens for å komme for sent. Selv om Ingrid nok hadde lært sosiale ferdigheter og regler, kan vansker med impulsivitet og uoppmerksomhet ha kommet i veien for at Ingrid skulle greie å bruke det hun hadde lært (Holmen, 2016, s. 184), og si nei til å være med på å bryte skolens regler.

En elev med hyperaktivitet kan for andre oppleves som voldsom og lite lydhør, og kreve mye oppmerksomhet fra de rundt (ADHD, Norge, 2021b, s. 6-7). Siri tror lærerne opplevde henne som bråkete, uinteressert og frekk. Hun beskriver seg også som impulsiv, noe som kan komme til syne ved at man avbryter andre mens de snakker (Udir, 2022). Overdreven prating kan ofte ses hos elever med hyperaktivitet (Rønhovde, 2018, s. 41-42), noe som sammenfaller med det Ingrid forteller om at hun var av den pratsomme typen, og derfor ble plassert fremst i klasserommet. I motsetning til de andre informantene, beskriver Helene seg som stille og rolig i klasserommet, noe som understøtter at også elever med samme diagnose er unike (Uthus, 2017, s. 165).

6.1.2 Skolen i møte med utfordringene

Fordi det er en underdiagnostisering av jenter med ADHD, får de ofte ikke den tilretteleggingen de trenger og har rett på i skolen (Statped, 2022). Kvinnene som ble intervjuet fikk diagnosen i voksen alder, noe som understøtter at det kan se ut til at det var mangel på kunnskap om hvordan ADHD kan synes hos jenter (Holthe, 2017, s. 6) da de gikk på skolen.

Siri sier at hun ikke ble møtt av skolen i det hele tatt og at hun ikke fikk mer oppmerksomhet enn de andre elevene. Tilbakemeldingene Siri fikk fra skolen var i stor grad beskjeder om å skjerpe seg. Hun trekker frem at hun ikke ønsket å være urokråke eller bare var interessert i å være klovn, og at ingen tenkte at det var «noe». Siri gikk etter det som var morsomt, og droppet det som var kjedelig. Dersom klassemiljøet var bråkete, var Siri som regel en del av det. Kjernesymptomene på ADHD gjør at elever med diagnosen gjør handlinger som fører til mye negativ oppmerksomhet og kritikk, også i situasjoner hvor de ikke har som hensikt å plage eller forstyrre andre (ADHD Norge, 2018, s. 14). Som nevnt tidligere, tror Siri at hun av lærerne ble sett på som frekk, bråkete og uinteressert. Det at Siri ofte fikk beskjed om å skjerpe seg på skolen, betyr at hun ofte fikk negative tilbakemeldinger. Negative tilbakemeldinger eller kritikk er lite hensiktsmessig for barn med ADHD (Ewe, 2019, s. 137), og om man ser på forskningen av Rosenbaum & Baker (1984, sitert i R. Barkley, s.286-287) viste denne i tillegg at upresise negative tilbakemeldinger til elever med ADHD virker negativ i en læringssituasjon. Da Cole et al. (sitert i R. Barkley, 1997, s. 286-287), senere gjorde en studie, viste denne at den negative påvirkningen var signifikant hos gutter med ADHD med de symptomer som kan komme til uttrykk, men at det viste det motsatte hos jenter. Siri fikk ofte beskjed om å skjerpe seg, noe som kan tyde på at hennes atferd ikke endret seg til tross for beskjeder fra lærerne. Det Siri forteller sammenfaller ikke med Cole et al. fant i sin studie, som sier at jenter ikke ble negativt påvirket av upresise negative tilbakemeldinger. Jenter kan som nevnt tidligere ofte skjule vanskene sine, og fremstå som snille, rolige og flinke (Holthe, 2017, s. 6), ord som også Ingrid og Helene brukte for å beskrive seg selv. Jenter greier ofte å skjule vanskene sine og kan fremstå som snille, flinke og rolige, selv om de opplever alvorlige og like mange symptomer som guttene (Holthe, 2017, s. 6), noe som kan forklare Cole et al. sitt funn om at jenter ikke blir negativt påvirket av upresise negative tilbakemeldinger. En vet at vanlige tilleggsvansker som depresjon og angst ofte forekommer hos jenter med ADHD (Holthe, 2017, s. 6), vansker som ikke like enkelt lar seg observere. De fleste jentene med ADHD har uoppmerksom type (Statped, 2022), noe som betyr at de med

sannsynlighet ikke vil oppleves som lite lydhør, voldsom og kreve mye oppmerksomhet fra andre, som ved fremtredende hyperaktivitet (ADHD Norge, 2021b, s. 6-7). Dette kan være en annen forklaring på at Cole et al. sitt funn om at jenter ikke ble påvirket av upresise negative tilbakemeldinger. Læreren til Ingrid sa at hun husker henne som snill og grei, og at det ikke var noe ekstra – og at hun ikke husker henne om «en ADHD-unge», noe som kan tolkes som at læreren manglet kunnskap om hvordan ADHD fremtrer hos jenter (Holthe, 2017, s. 6).

Det kan være svært vanskelig for en elev som strever med utfordringer knyttet til uoppmerksomhet å yte ut fra dens potensial (ADHD Norge, 2021b, s. 7). Ingrid trekker frem at hun i foreldresamtalene ofte fikk høre at lærerne så at hun kunne bedre, og stilte spørsmål til hvorfor hun ikke gjorde det bedre. Dette kan tolkes som at lærerne til Ingrid så at hun hadde et faglig potensial som de opplevde at hun ikke utnyttet. For elever med ADHD kan skolearbeidet ofte være preget av hastverk (ADHD Norge, 2021b, s. 7), noe som kan forklare hvorfor Ingrid fikk høre gjennom skolegangen at hun slurvet da hun skrev. Ingrid opplevde at hun ble behandlet som andre, og at hun ikke ble fulgt opp hverken faglig eller sosialt. Kinge (2011, s. 7) viser til at barn med ADHD ofte er intelligente, med mye kunnskap og godt språk, samtidig som de kan gjøre mye galt. Elever som strever med uoppmerksomhet har likevel ofte dårlig tro på seg selv (ADHD Norge, 2021b, s. 7), noe som kommer tydelig frem når Ingrid og Siri sier de har følt seg dumme da de gikk på skolen. På grunn av utfordringene som følger med uoppmerksomhet, kan intelligensen til elevene med ADHD ofte undervurderes.

Forventningene til elevene i skolen økes i ungdomsalderen og det stilles høyere krav til konsentrasjon og evner til å gjøre selvstendige vurderinger (ADHD Norge, 2021b, s. 7). Dette er områder som er utfordrende for elever som strever med uoppmerksomhet, og vanskene kan derfor blir mer synlige og skolen kan oppleves enda mer utfordrende (ADHD Norge, 2021b, s. 7), noe som kan ha ført til at Ingrid og Siri følte seg dumme. For Siri ble det vanskeligere faglig da hun startet på videregående og hun trakk frem at ansvar for egen læring var noe hun følte lærerne praktiserte veldig hardt. Det kan tolkes dit at det ble vanskeligere for Siri da hun startet på videregående skole fordi forventningene til henne som elev økte, samtidig som vanskene knyttet til ble mer fremtredende.

I skolen handler det spesialpedagogiske tilbudet i stor grad om å imøtekomme elevens behov for støtte og stimulering for å kunne utvikle de grunnleggende ferdighetene, samt redusere eller kompensere for de utfordringene eleven har (Befring & Næss, 2019, s. 23). For å kunne lage gode pedagogiske tiltak i skolen, vil en kartlegging av elevens interesser, ressurser, utfordringer og vansker være viktig (Statped, 2022). Helene har mer positive opplevelser

knyttet til egen skolegang, og beskriver lærerne som fantastiske. Helene trekker frem at hun opplevde hun fikk tilrettelegging i undervisningen ved at hun fikk gå ut i noen av timene og jobbe i en mindre gruppe, samt fritak fra nynorsk. Hun tror ikke det kunne vært gjort noe annerledes for henne og hennes utfordringer enn det som allerede var gjort på skolen, når fokus og konsentrasjon ikke var til stede. Dette kan forstås som at Helene opplevde at skolen kunne se at hun hadde utfordringer og imøtekom hennes behov for støtte med hensyn til disse utfordringene. Helene hadde et spesialpedagogisk tilbud på skolen, men det kan likevel stilles spørsmål ved om tilbudet Helene fikk på skolen førte til at hennes utfordringer knyttet fokus og konsentrasjon ble redusert. Helene opplever at hun fikk tilrettelagt som at hun skulle hatt diagnosen som barn. Etter hva Helene husker, hadde hun en time hos PPT, men at de mente at hun ikke trengte videre hjelp fordi hun bare var stille og sjenert. Helene var også hos logoped en gang, hvor hun øvde på å si «kj-lyden». Helene sin opplevelse av oppfølgingen av PPT og logoped, var at hun hadde lese- og skrivevansker og at det ikke var noe mer å gjøre med dette, og at hun ikke ble fulgt videre opp etter dette. Også Siri har vært kartlagt av PPT med tanke på dyskalkuli da hun gikk på ungdomsskolen, men det ble ikke videre oppfølging etter dette. Dette kan ha sammenheng med at Siri ikke ønsket spesialundervisning, fordi hun ikke ville være annerledes. Ingrid er usikker, men tror at hun kan ha hatt fritak fra lekser en stund på ungdomsskolen på grunn av vansker med konsentrasjon. Bortsett fra dette, hadde ikke Ingrid noe form for tilrettelegging.

6.1.3 Opplevelse av faglig mestring og tilrettelegging

Mestring handler om at et individ håndterer utfordringer og oppgaver man møter i løpet av livet (Svartdal, 2018). Mestringserfaringer handler om erfaringer man har gjort seg med å mestre lignende oppgaver til den oppgaven man står overfor. Dersom man har en positiv mestringserfaring, øker dette forventningene om å mestre igjen. Har man erfaring med å mislykkes med lignende oppgaver, svekkes mestringserfaringene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 120-121). Alle informantene forteller om fag de opplevde mestring i, noe som betyr at de har hatt positive mestringserfaringer i disse fagene. Det var en markant forskjell på innsats og karakterer i de fagene hvor informantene var interessert og oppgir at de opplevde mestring, sammenlignet med fagene de opplevde som kjedelige. Bandura (1977, s. 194) mener at vi mennesker ser ut til å være redde for og unngår situasjoner vi ikke tror vi kommer til å mestre, men tar del i aktiviteter hvor vi tror vi kan håndtere et utfordrende problem. Dette sammenfaller med hva Helene og Ingrid forteller.

Både Helene og Ingrid trekker frem kreative fag som noe de mestret og som de tok aktiv del i på skolen, og i enda større grad på videregående da de begge valgte å gå media- og kommunikasjon. Helene hadde vansker med å fokusere og gjennomføre i fagene matematikk, norsk og engelsk. Hun synes fagene var kjedelige og fikk også lave karakterer i disse. Fordi Helene hadde erfaringer med det var vanskelig å fokusere og gjennomføre i disse fagene, kan det tenkes at Helene har hatt negative mestringserfaringer. I kreative fag som kunst og håndverk, var Helene fort ferdig med sine oppgaver, og hjalp deretter medelevene sine med å bli ferdig med deres, noe som tyder på positive mestringserfaringer. Ingrid trekker frem norskfaget som et kreativt fag når de fikk åpne oppgaver som å skrive noveller. Mat og helse nevnes også av Ingrid som et fag hun mestret, og begrunner det med at det alltid var noe som skjedde og hun slapp å sitte i ro. Også hjemme lagde Ingrid rettene hun hadde lært å lage i mat og helse. Ingrid hadde aldri interesse for samfunnsfag og holdt på å stryke i faget. Som nevnt tidligere, hadde Ingrid store utfordringer i matematikk og hun sov i samfunnsfagtimene. Her kan det tenkes at Ingrid har hatt positive mestringserfaringer i fagene norsk og mat og helse, og negative mestringserfaringer i samfunnsfag og matematikk. De fleste lærere kjenner til at elevene har mer utholdenhet og presterer bedre når de er motivert for en oppgave, men for elever med ADHD er de enda mer avhengige av motivasjon når de skal løse en oppgave (Rønhovde, 2018, s. 67). Det kommer tydelig frem at både Helene og Ingrid mestret og var motiverte i de kreative fagene, og at de hadde økt utholdenhet i disse fagene sammenliknet med de fagene de opplevde som utfordrende. Det er viktig at skolen har dialog og en tett relasjon med eleven dersom pedagogiske tiltak og tilrettelegginger skal oppleves som meningsfulle (Statped, 2022). Dersom skolen hadde hatt tettere dialog med Helene og Ingrid, ville de kanskje kunne brukt den kreative interessen og interessen for matlaging inn i andre fag hvor det også kan benyttes, slik som matematikk.

Siri har aldri hatt interesse for lesing, og har aldri lest en skolebok. Hun opplevde norskfaget som utrolig kjedelig, og oppgir dette som grunn til at hun strøk på skriftlig eksamen i norsk på videregående skole. Elever med ADHD er ofte intelligente, har gode språkkunnskaper og mye kunnskap, men gjør samtidig ofte mye galt som kan være forvirrende for andre rundt elevene (Kinge, 2011, s. 7). Siri sa at hun mestret kroppsøving, og fag hvor det var rom for tolkning, hvor hun kunne diskutere og være aktiv muntlig. Hun begrunnet dette med at hun er god til å diskutere og prate for seg. Hun var god i sosialfag, utenom på eksamener. Elever med ADHD kan ofte komme med kreative innspill og synspunkt, men mangle engasjement til å fullføre oppgaver (Rønhovde, 2018, s. 67). For Siri ble det vanskeligere faglig da hun startet på

videregående skole, og hun beskriver at skulkingen ble ekstrem. Som tidligere nevnt, øker forventningene til elevene i skolen i ungdomsalderen, og kravene til konsentrasjon og selvstendige vurderinger blir høyere (ADHD Norge, 2021b, s. 7), og vanskene knyttet til ADHD kan derfor bli mer synlige og skolen oppleves som mer utfordrende. Det er viktig å hjelpe elevene med å få en opplevelse av struktur og oversikt, samt å etterstrebe trygge og gode relasjoner med de voksne på skolen, for å minske opplevelsen av skolen som overveldende og uforutsigbar (Statped, 2022). Da Siri startet på studiespesialiserende linje på videregående skole, var det fordi vennene hennes skulle gå på denne skolen. Siri opplevde at hun var uniformert om det å søke på videregående skole og hva man kunne bli, noe som tyde på at valget om studieretning på videregående utelukkende var basert på at vennene hennes skulle gå på denne skolen. En antakelse kan være at dersom Siri hadde fått mer informasjon om hvilke muligheter hun hadde da hun skulle søke videregående opplæring, er at hun kanskje hadde valgt en annen studieretning som ikke er like tung teoretisk som det studiespesialiserende er. Med tanke på at Siri ikke likte å lese og aldri leste en bok på skolen, kan studiespesialiserende bli overveldende. Tatt med i betraktning at Siri store deler av skolegangen fikk beskjed om å skjerpe seg og at hun ble nektet å delta videre i undervisning i et fag på grunn av fravær, kan det tenkes at hun har mange negative mestringserfaringer. Som en konsekvens av de negative mestringserfaringene kan det tenkes at Siri unngikk situasjonene (fagene) hvor hun trodde hun ikke ble å mestre, som igjen førte til et stort fravær.

Til tross for at Siri hadde mye fravær videregående skole og at hun følte seg misforstått av skolen, er hun den eneste av informantene som har høyere utdanning i dag, med både en bachelor- og en mastergrad. Hun opplever at universitetet har reddet henne. Siri trekker frem faktorer som interesse, et mål om å kunne jobbe med det hun ønsket dersom hun fullførte, hjemmeksamen, tydeligere konsekvenser og annerledes metodikk for at hun mestret universitetet bedre enn videregående skole. Hjemmeksamen er en av faktorene til at Siri opplevde mestring på universitetet. Hun begrunner dette med at hun ikke er god til å huske, og at skoleprøver baserer seg på at man skal huske. Som tidligere nevnt, er nedsatt arbeidsminne ofte en utfordring for elever med ADHD (ADHD Norge, 2021b, s. 5-6), noe naturligvis kan gjøre det utfordrende å mestre det å øve til skoleprøver og eksamener, for så å huske dette og bruke det i en besvarelse. For Siri opplevdes konsekvensene på universitetet som mer tydelige, ved at man stryker dersom man ikke «leverer». Siri nevner at metodikken på universitetet også er annerledes, ved at man må kunne ting og bevise at man kan det. Som nevnt, dersom en student skal mestre en oppgave må studenten vite hva som forventes av den

(Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 189), noe Siri gir uttrykk for at hun forsto ved at hun viste til at konsekvensene var tydeligere på universitetet. Ved at konsekvensene for å ikke prestere på universitetet var tydelige for Siri, kan det tolkes som at Siri opplevde oversikt og forutsigbarhet i større grad enn på videregående skole. Da Siri fullførte bachelorgraden sin hadde hun en snittkarakter tett opp mot B, som tyder på at Siri mestret universitetet svært godt, dette på tross av mange dårlige mestrings erfaringer og en opplevelse av å føle seg dum da hun gikk på videregående skole.

Informantene opplevde manglende konsekvenser dersom de ikke gjorde leksene sine. Helene gjorde leksene sine i faget kristendom, og begrunner dette med læreren var kjempestreng og alltid skulle se om leksene var gjort. Dersom en elev skal ha forutsetning til å mestre en oppgave, må den vite hva skolen forventer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.189). Samtidig som Helene synes læreren i kristendom var streng, beskriver hun opplevd mestring i faget og hun ble fulgt opp på en annen måte enn i de andre fagene ved at læreren forventet at hun gjorde leksene. I kristendom måtte Helene prestere, noe hun også forteller at hun gjorde. Helene mestret leksene og visste hva læreren forventet av henne i dette faget fordi han hadde tydelige rammer og struktur, noe som er en forutsetning for å utvikle selvstendighet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 189). I de resterende fagene gjorde ikke Helene leksene sine, og hun sier at det ikke spilte noen rolle siden de aldri ble sjekket. Siri gjorde ingen lekser på videregående, og opplever at hun aldri har blitt holdt ansvarlig for eller fått konsekvenser for at hun ikke har levert inn leksene. Hun sier videre at det gikk dårligere jo mindre oppfølging hun fikk. Ingrid sier hun var flink pike på barneskolen og gjorde lekser, men at hun en periode skrev av venninnen som var skoleflink. På ungdomsskolen gjorde hun ikke lekser.

6.1.4 Relasjoner med jevnaldrende

Relasjoner med venner var viktige for informantene i skolehverdagen. Relasjoner til lærerne ble nevnt i liten grad under intervjuene, med unntak av Helene som snakket om forventningene læreren i kristendom hadde til lekser. Informantene brukte «skolen» og «lærere» i flertall, og det fremsto derfor som at det var vennerelasjonene og relasjonene til de jevnaldrende som var i fokus da informantene gikk på skolen. For Siri og Ingrid var det utfordrende med vennskap, og de begge uttrykte et behov for mye oppmerksomhet fra vennene sine. Siri sier at vennskapene var ensidig, og at hun ønsket å være mer sammen med dem enn de ønsket å være med henne. Ingrid gjorde alt for å få oppmerksomhet fra venninnene sine og for at de andre jentene skulle like henne. Ungdommer er spesielt sårbare

for avvisning og har ofte bekymringer for å ikke bli akseptert av andre ungdommer (Tetzchner, 2019, s. 356), noe som sammenfaller med hvorfor Siri og Ingrid hadde et stort behov for oppmerksomhet fra vennene sine. Da Ingrid byttet skole ville hun være en av de tøffe, og fikk en bestevenninne på den nye skolen som gjorde mye ugagn og Ingrid begynte å skulke og bryte reglene i friminuttene. En kan ofte se at ungdom adopterer holdninger til vennene sine på grunn av press eller opplevd press, og de verdier og normer man har med seg hjemmefra og fra samfunnet erstattes av atferd og holdninger som vennene har (Berndt, 1979, sitert i Tetzchner, 2019, s. 356). Helene hadde mange venner og var ikke i konflikter med jevnaldrende. I relasjon med jevnaldrende var også konflikter en del av utfordringene Siri og Ingrid beskrev. Siri havnet ofte i konflikter, slåsskamper og drev med mobbing i skolegangen. Hun forteller at hun ofte skapte disse situasjonene selv, fordi hun var rappkjefet, litt sint og hadde dårlig impuls kontroll. Elever med ADHD kan oppleves som rigide og virke å være ute av stand til å se at de kan ta feil (ADHD Norge, 2021b, s. 6), kan oppsøke oppmerksomhet, forstyrre og ødelegge for andre. De kan reagere brått og ha et svært skiftende stemningsleie, og kan fremstå som uforutsigbare og impulsstyrte ved motgang. De kan bli veldig argumenterende, og noen kan utøve vold som kan oppleves som uventet for andre i situasjonen (Kinge, 2011, s. 7), noe som kan forklare hvorfor Siri ofte havnet i konflikter. Selv om barnet har lært sosiale ferdigheter og regler, kan uoppmerksomhet og impulsivitet komme i veien for at barnet greier å bruke det de har lært i en situasjon (Holmen, 2016, s. 184). Ingrid synes det var vanskelig å forstå de sosiale kodene, og hun kunne si videre hemmeligheter for at andre skulle gi henne oppmerksomhet og like henne, uten å tenke konsekvenser.

6.2 Hvilke konsekvenser kan sen diagnostisering gi?

Alle informantene fikk diagnosen ADHD i voksen alder, noe som regnes som sen diagnostisering. Mangel på kunnskap om hvordan ADHD kan ses hos jenter, er en av hovedårsakene til at diagnosen overses. Den generelle forståelsen og diagnosekriteriene for ADHD er basert på symptomer hos gutter, selv om jentene opplever alvorlige og like mange symptomer som guttene. Jentene skjuler ofte jentene vanskene og kan fremstå som rolige, snille og flinke (Holthe, 2017, s. 6), og fordi det er en underdiagnostisering for jenter med ADHD, fører det til at jentene ofte ikke får den tilretteleggingen de trenger og kan ha rett på i skolen (Statped, 2022). Ved testing av de eksekutive funksjonene hos voksne med ADHD, kommer det frem at de strever på områder som selvregulering, arbeidsminne, planlegging,

holde konsentrasjonen, holde oversikt og det å endre oppmerksomhet uten å glemme hva de holdt på med (Rønhovde, 2014, s. 121).

Helene opplever det som positivt å få diagnosen som voksen, og forteller at hun endelig greide å ta fagbrev, bare et par måneder etter hun begynte på medisin. Tidligere var Helene plaget med muskelsmerter og var utredet på grunn av disse. Etter hun startet på medisin har hun ikke vondt i musklene lengre.

Siri beskriver det som frustrerende å få diagnosen sent, og mener at det mye som kunne vært unngått dersom vanskene hadde blitt fanget opp tidligere. For Siri har en sen diagnose gitt henne emosjonelle og relasjonelle konsekvenser. Hun trekker frem at andre har mye negative tanker om meninger om henne, som har preget henne veldig. Vansker knyttet til ADHD kan tolkes som disiplinære problemer (Holthe, 2017, s. 6), og ifølge Siri har mange vært skuffet over henne og sagt at hun var lat. En annen konsekvens er det relasjonelle, ved at det har vært høyt konfliktnivå med andre, og at hun har skapt situasjoner på grunn av dårlig impuls kontroll og sinne. utfordringer knyttet til oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet kan gjøre relasjoner med andre mennesker komplisert, også i voksenlivet (Rønhovde, 2014, s. 121). Siri tror hun ville forstått seg selv bedre dersom hun hadde fått veiledning og noen verktøy for å regulere følelsene sine tidligere. Siri sier at hun har lidd gjennom barndommen og at det har vært veldig vanskelig å være henne. For Siri er det tydelig at temaet om hvordan det oppleves å få diagnosen sent er sårt. Siri er vanligvis flink til å ta avstand når hun skal sette ord på ting, men synes det å snakke om dette er vanskelig.

Ved testing av de eksekutive funksjonene hos voksne med ADHD, kommer det frem at de også i voksenlivet strever på områder som selvregulering, arbeidsminne, planlegging, holde konsentrasjonen, holde oversikt og det å endre oppmerksomhet uten å glemme hva de holdt på med (Rønhovde, 2014, s. 121).

Ingrid beskriver at en sen diagnose har gitt henne emosjonelle konsekvenser, og eksemplifiserer dette med at hun har hatt det mye fælt, vært utmattet og hatt følelsene i ytterkant hele tiden.

For Ingrid har en sen diagnose gitt henne emosjonelle konsekvenser, ved at hun har hatt det mye fælt og med følelsene i ytterkant hele tiden. Hun har også vært mye utmattet, og opplever at hun har gått glipp av mye på grunn av dette. Etter at Ingrid fikk diagnosen har hun lært at det ofte vil være store oppturer og nedturer med ADHD. Hadde Ingrid fått diagnosen

tidligere, tror hun at hun ville håndtert disse bedre om hun hadde visst at det var ADHD. ADHD kan tolkes som emosjonelle vansker, og ofte kan depresjon og angst skjule en underliggende ADHD hos jenter (Holthe, 2017, s. 6). Mange voksne med ADHD har synlige eksekutive vansker, og store utfordringer på grunn økte krav som følger med voksenlivet (Helsenorge, 2023). Ingrid sier at det har vært en sorg over alt som kunne vært, og viser til at hun ikke får til «voksenting» som å betale regninger, holde det ryddig og være strukturert. Ingrid har også fått svar på mange ting, som hvorfor hun ikke har forstått de sosiale kodene og hvorfor andre har reagert på ting hun har gjort. Å holde på vennskap kan være vanskelig for elever med ADHD (Holmen, 2016, s. 184), noe Ingrid bekrefter ved å si at hun ikke har holdt på en eneste barndomsvenn. Hun tror at mobbingen hun ble utsatt for på barneskolen er en direkte konsekvens av at hun ikke har forstått de sosiale kodene.

6.3 Hvilke råd har informantene til skolen?

Ifølge Statped (2022) fører underdiagnostisering av ADHD hos jenter til at de ikke får den tilretteleggingen de trenger og har rett på i skolen. Holthe (2017, s. 6) viser til at jenter med ADHD opplever alvorlige og like mange symptomer som gutter, men at de er vanskeligere å oppdage fordi jenter ofte skjuler vanskene og de kan fremstå som flinke, rolige og snille. Videre trekker Holthe (2017, s. 6) frem at vanskene kan tolkes som lærevansker, disiplinære og emosjonelle vansker, og svært ofte ser man også at tilleggsvansker som depresjon og angst kan skjule en underliggende ADHD hos jentene.

Alle informantene var enige om at skolen trengte mer kompetanse om diagnosen ADHD og hvordan de møter barn med utfordringer. Statped (2022) trekker frem at elever med ADHD trenger tilrettelegging, og at de som jobber i skolen må ha kunnskap om hvordan man gjenkjenner utfordringer hos elevene. Utdanningsdirektoratet (2022) fremhever at skolen også må ha kunnskap om hvordan utfordringene og behovene følges opp, slik at elevene som trenger det får rett hjelp tidlig ved tilrettelegging eller tilpasset opplæring i fellesskapet. Ved at ADHD Norge (2021b, s. 5) har gitt ut «Lærerguiden» med hensikt å gi skolen økt kunnskap om ADHD og konkrete råd i skolehverdagen, kan dette tolkes som at det er et behov for økt kompetanse om diagnosen i skolen også i dag.

Siri trekker frem at skolen må ha et system for å få folk til å lykkes, og at de må tilpasse seg de ulike typene elever som finnes, og ikke bare én type. Ifølge Siri tar skolen for gitt at

elevmassen er uniform. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2023b) som sier at det er viktig at skolen kan tilrettelegge og tilpasse for hver enkelt elev slik at alle får en opplevelse av å lære, leke, mestre og utvikle seg. ADHD Norge (2021b, s. 5) beskriver at det er store individuelle forskjeller blant barn og unge med diagnosen, noe som igjen gjør at tilrettelegging for elevene kan være utfordrende.

Siri beskriver at skolen har et system for hvordan undervisningen skal være og hvordan elevene skal lære, og det må alle rette seg etter. Dette kan forstås som at Siri ikke opplevde å få tilpasset opplæringen ut fra hvordan hun lærte best. Markussen (2016, s. 52) fremhever at de ulike elevene må behandles ulikt, og presiserer at det må arbeides for å få bedre tilpasset opplæring for å få flere elever til å fullføre videregående opplæring. Siri beskriver videre at hun forstår bedre når hun får testet ut noe selv – og at hun må forstå noe for å huske det. For Siri er det ikke tilstrekkelig med verbale beskjeder om hvordan noe skal gjøres. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 25) mener at det er forskjeller på den læringen som skjer på skolen og på fritiden. I hverdagen lærer ofte barn med utgangspunkt i egne erfaringer, ved at de først får en erfaring og deretter får hjelp til å sette ord på erfaringen ved å snakke om den. I skolen er ofte læring lagt opp ved at kunnskapen forklares og at det videre gis eksempler til kunnskapen. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 25) trekker frem at det anbefales at skolen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, men at dette ofte ikke er mulig.

Både Ingrid og Helene trekker frem viktigheten av dialog og samarbeid mellom skole og hjem når det gjelder barn som mistenkes kan ha ADHD og barn med utfordringer. I lærerguiden (ADHD Norge, 2021b) nevnes viktigheten av samarbeid mellom skolen og de foresatte flere steder. Lærerguiden beskriver samarbeid med de foresatte som et «must» og viser til at det er viktig å samarbeide med elevens foresatte som kjenner den best, vet barnet trenger og kan gi nyttige råd for hvordan ulike situasjoner bør håndteres (ADHD Norge, 2021b, s. 24 og 35). Statped (2022) beskriver et godt samarbeid mellom skole og hjem som avgjørende for at elevens læringsmiljø skal bli godt, og det er viktig med et samarbeid fra starten av.

Helsedirektoratet (2022) sier at bekymring fra skole og foreldre bør vektlegges i en henvisning i for utredning av ADHD. Dette samsvarer med det Ingrid sier om at skolen må ta foreldrenes bekymringer på alvor, og gir en indikator på at en god dialog mellom skole og hjem er svært viktig for de sårbare barna. Lærerguiden (ADHD Norge, 2021b, s. 35) omtaler de foresatte som en viktig ressurs, og trekker frem at dersom de foresatte føler seg inkludert, vil de være en positiv kraft. Ingrid opplevde at hun ikke ble trodd av skolen på at sønnen

hennes utagerte hjemme, og mener at skolen må kunne ha en åpen dialog uten å dømme. Ifølge Statped (2022) rapporterer foresatte av barn med spesielle behov at det er samarbeidet med instansene som sliter dem ut, og at det derfor er viktig å støtte foreldrene i samarbeidet. Videre viser Statped (2022) til at opparbeidelse av et samarbeid som er basert på tillit og respekt kan virke forebyggende senere ved krevende situasjoner og konflikter. Det kan derfor være nærliggende å tenke at dersom skolen og de foresatte ikke har et godt samarbeid ved at foresatte opplever at de ikke blir trodd om elevens utfordringer hjemme, at dette kan oppleves som mangel på respekt og føre til manglende tillit til skolen. Dette igjen kan føre til at eleven ikke får tilgang til de ressursene og støtten det trenger på skolen.

I lærerguiden (ADHD Norge, 2021b, s. 12) står det også at skolen må snakke med eleven og de foresatte for å finne triggere hos barn med ADHD, og legge opp strategier for å mestre sinnet i klasserommet. Videre i lærerguiden (ADHD Norge, 2021b, s. 24) trekkes det frem at barn med ADHD er spesielt sårbare for overganger, og at det derfor kreves et godt samarbeid mellom eleven, foresatte, skoleledelse og lærerteam for å skape trygghet og forutsigbarhet ved overganger. Med overganger menes overganger fra barnehage til skole, mellom ulike skoletrinn og mellom videregående og arbeidsliv (ADHD Norge, 2021b, s. 24). Informantenes råd om at det er viktig med en dialog og samarbeid mellom skolen og de foresatte kan derfor støttes av litteraturen.

Ingrid fremhever at det finnes ulike hjelpemidler som kan gjøre skoledagen bedre for elever med ADHD eller andre utfordringer. Hun nevner tidsblindhet som et en utfordring som kan ses om de med ADHD, og viser til at det finnes hjelpemidler som kan vise tiden visuelt som kan hjelpe eleven med å se at de har en tidsfrist og dermed kan hjelpe eleven å jobbe i timene. Dette støttes av Finkenhagen (2023) ved Nav Hjelpemiddelsentral som mener at tidtakere som viser eleven visuelt tiden og nedtelling kan lage en tydelig ramme for tidsbruk, som i mange situasjoner kan bidra til at eleven kommer i gang med en oppgave, holde fokus og fullføre oppgaven. Tidtakere og andre hjelpemidler kan bidra til at også støttepersonene rundt eleven kan forbedre strukturen i arbeidet med eleven. Dette vil igjen kunne føre til at eleven opplever større forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen ifølge Finkenhagen (2023). Elever med funksjonsnedsettelse som påvirker de kognitive funksjonene, har ifølge Finkenhagen (2023) har ofte et enda større behov for forutsigbarhet og struktur enn andre elever. Videre viser Finkenhagen (2023) til et samarbeidsprosjekt med en skole i Drammensområdet for elever med nedsatt funksjonsevne. Resultatene fra dette prosjektet viste at bruk av hjelpemidler var en viktig del av selvstendigjørelsen for elevene ved

deltakelse og mestring. Mestring og selvstendighet kan ifølge Finkenhagen (2023) være avgjørende for om en elev fullfører skolegangen eller ikke, men også for fungering i arbeidslivet.

Skolen bør leie inn kursholdere som har kunnskap om ADHD mener Ingrid. Hun har selv vært på et kurs med en psykomotorisk fysioterapeut nevner også at hun gjennom et kurs lærte at barn med ADHD ofte bruker kroppen annerledes enn andre. Dersom en elev ligger over pulten, trenger ikke dette å være av kjedsomhet, men for å hvile ryggen. Ifølge lærerguiden (ADHD Norge, 2021b, s. 16) kan elever med ADHD ha grovmotoriske vansker som viser seg som muskelspenninger, og noen elever kan ha tungvinte sittestillinger og ligge fremoverbøyd på pulten mens de gjør skolearbeid. Dette kan også være for å forhindre den kroppslige uroen. Av skolen kan dette oppleves som manglende vilje eller protest mot undervisningen (ADHD Norge, 2021b, s16). Statped (2022) nevner muligheten til endring av sittestilling som et pedagogisk tiltak for elever med ADHD. Lærerguiden fremhever også at noen barn med ADHD kan trenge motorisk trening og fysikalsk behandling (ADHD Norge, 2021b, s. 16).

Helene hadde god erfaring med å være en del av en mindre gruppe med elever og anbefaler dette for elever med ADHD. Ifølge Statped (2022) er elever med ADHD svært ulike og dermed vil de også trenge ulike tiltak og tilrettelegginger. Dette støttes av Uthus (2017, s. 165) som sier at til og med elever med samme diagnose er unike. Det er derfor viktig at skolen har dialog og en tett relasjon med eleven dersom pedagogiske tiltak og tilrettelegginger skal oppleves som meningsfulle (Statped, 2022). Selv om det fungerte godt for Helene å jobbe i en mindre gruppe med elever, vil det på grunn av ulikheten blant elever med ADHD ikke kunne overføres til å gjelde alle elever med ADHD.

7 Konklusjon

Studien har gjennom kvinnene sine egne beskrivelser av egen skolegang fått frem flere interessante perspektiver for hvordan det kan oppleves å være jente med ADHD i skolen. Det som også har kommet frem gjennom studien er at kvinnene opplever at sen diagnostisering av ADHD har gitt konsekvenser for dem i voksenlivet.

For informantene i denne studien, har en manglende diagnose i barndommen ført til en opplevelse av at de ikke har blitt «sett» på skolen. Deres opplevelser stemmer overens med

det som litteraturen sier om at underdiagnostisering av ADHD hos jenter fører til at de ikke får den tilretteleggingen de har rett på og trenger i skolen.

Gjennom informantenes beskrivelser kom det frem opplevelser av manglende støtte i skolehverdagen, og negative tilbakemeldinger som bruk av tilsnakk og konsekvenser hyppig ble brukt. Negative tilbakemeldinger i form av kjeft, tilsnakk og konsekvenser er tiltak en vet gjennom litteraturen at fungerer dårligere på elever med ADHD. To av informantene beskrev seg selv også som stort sett snille, rolige og flinke. En av informantene beskrev fikk fortalt flere ganger at hun ikke utnyttet sitt faglige potensiale, ved at læreren sa at hun kunne bedre og stilte spørsmål ved hvorfor hun ikke bare gjorde det bedre. Disse erfaringene kan dermed støtte litteraturen som sier at jenter ofte skjuler utfordringene sine og gjerne fremstår som snille og flinke, og at deres behov for støtte og tilrettelegging dermed overses.

En av informantene, Helene, hadde positive opplevelser knyttet til tilrettelegging. Hun opplevde det som positivt å jobbe i mindre grupper, og opplevde noe støtte fra lærerne. Dette kan være en indikator på at riktig tilnærming fra læreren kan bidra til å redusere utfordringer knyttet til konsentrasjon og mestring. Likevel var ikke tilretteleggingen individuelt for Helene, da hun kom fra en «bråkete» klasse og den mindre gruppen virket å være en tilrettelegging for gruppen samlet, og kan ikke ses på som en «universal løsning» for barn med ADHD. Det kan også stilles spørsmål ved om tilretteleggingen var tilstrekkelig for Helenes underliggende utfordringer. For de andre to informantene, var det et fravær av tilrettelegging i skolehverdagen.

Informantene så et behov for økt kunnskap om ADHD hos jenter i skolen. De trakk også frem at alle elever er ulike, og så behovet for individuelle tilpasninger slik at alle elever blir sett og kan lære på den måten de lærer best.

For informantene var hadde mestringserfaringene deres innvirkning på både motivasjon og hvordan de presterte i skolegangen. Helene og Ingrid beskrev at de opplevde mestring i kreative fag hvor både i motivasjon og utholdenhet var til stede. I de fagene hvor de hadde negative mestringsopplevelser, hadde de lav utholdenhet og ingen motivasjon. Siri opplevde mestring på videregående hvor hun opplevde at metodikken, samt tydelige krav og forventninger var mer tilpasset hennes måte å lære på. Dette understreker viktigheten av å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov, samt viktigheten av tydelige forventninger, da det kan føre til økt selvbilde og bedre akademiske prestasjoner. For Siri som slet på

videregående skole, men fikk svært gode resultater på universitetet, og i dag har en mastergrad, viser det en sterk indikator på viktigheten av tilpasset undervisning.

Det å få diagnosen ADHD i voksen alder viser for to av informantene at forsinkelsen har ført til en sorg, frustrasjon og komplekse utfordringer, som litteraturen viser er svært vanlig. For disse informantene har det ført til emosjonelle og relasjonelle vansker, som de mener kunne vært unngått dersom de hadde fått en diagnose tidligere. Det beskrives utfordringer med utmattelse og det å håndtere hverdagslige oppgaver, noe som har igjen har ført til dårlig selvfølelse. Ingrid har opplevd tap av barndomsvenner og har vært utsatt for mobbing, noe som manglende forståelse for de sosiale kodene kan føre til.

Informantenes opplevelser viser at det er et tydelig behov for økt kompetanse om diagnosen ADHD, og hvordan man kan tilrettelegge for elevene med diagnosen. Et råd til skolen fra informantene er at skolen trenger gode systemer for å kunne indentifisere barn med ADHD og andre utfordringer. Videre trekkes det frem at det ikke er tilstrekkelig med en ensidig tilnærming til elevene, da alle elevene er ulike, har ulike behov og lærer på ulike måter.

Konkrete verktøy og hjelpemidler som kan skape forutsigbarhet og struktur i hverdagen, trekkes frem som et råd til skolen av en av informantene. Dette støttes også av tidligere litteratur som er presentert, som viser at slike hjelpemidler også er bra for å holde fokus.

Et godt samarbeid med de foresatte, som også fungerer som støttende trekkes frem som et råd til skolen. En av informantene fremhever at det er viktig å lytte til foreldrene når de beskriver barnets utfordringer hjemme, noe som støttes av litteraturen som sier at de foresatte er en svært viktig ressurs ved at de er de som kjenner barnets behov best.

Informantenes beskrivelser av egne opplevelser av egen skolegang har vist et tydelig behov for kunnskap og bevissthet rundt diagnosen ADHD hos jenter. Med bakgrunn i disse opplevelsene, kan man se at det ved en forsinket diagnose kan ha store konsekvenser for både akademiske prestasjoner, men også for voksenlivet. Manglende utdanning kan ses på som en direkte konsekvens av at diagnosen er forsinket, og kan ha sammenheng med manglende tilpasset opplæring i skolegangen. Emosjonelle og relasjonelle utfordringer kan også relateres til en sen oppdagelse av diagnosen. Elever med ADHD har ofte store følelser og kan oppleves som voldsomme av andre. Ved at elevene ikke blir sett eller forstått, og at disse følelsene ikke anerkjennes eller reguleres, men heller ses på som en ulempe for skolen, kan det få store

konsekvenser for resten av livet både emosjonelt og relasjonelt, og føre til svært lav selvfølelse.

Selv om det er tydelig at skolen trenger mer kompetanse om diagnosen ADHD og hvordan denne kan komme til uttrykk hos elevene, kan dette være utfordrende å få til i praksis. Det er en kjent sak at det er få lærere per klasse, og det vil være utfordrende å «se» hver av elevene individuelt og bli godt kjent. Litteraturen gjentar at alle barn er unike, også de med samme utfordringer. Kan vi da forvente at skolen og læreren skal kunne sette seg inn i denne kompleksiteten? Eller kan vi forvente at det heller settes inn mer kvalifiserte ressurser i skolen, slik at flere øyne kan se barna? Ved økte ressurser er det nærliggende å tenke at undervisningen i større grad tilpasses individuelt etter den enkelte elevs behov, som kan føre til økt mestring og prestasjoner i skolen.

7.1 Videre forskning

Studien har for meg vært interessant og satt i gang mange tankeprosesser rundt skolehverdagen til elever med ADHD og andre læringsutfordringer. Med tanke på videre forskning, ville det vært interessant å utforske lærernes opplevelser med å jobbe med jenter som har fått diagnosen ADHD. Videre ville det også vært interessant å se om skolene bruker ADHD Norge sin «Lærerguide» aktivt i skolehverdagen.

Referanseliste

- ADHD Norge. (2021a). Hva er ADHD? <https://www.adhdnorge.no/artikkel/hva-er-adhd>.
- ADHD Norge. (2021b). Lærerguiden: *Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen*. [Brosjyre]. https://assets-global.website-files.com/5fd8cc521a16c8b2e8610e9b/611105d737642302d04e42b7_L%C3%A6rerguiden%20T%20lav.pdf
- ADHD Norge. (2018). De utrolige årene: *Foreldreveiledning til familier med barn som har ADHD*. [Brosjyre]. https://dua.uit.no/wp-content/uploads/2021/07/FINALE_DUA-ADHD-Guide.pdf
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bang, L., Furu, K., Handal, M., Torgersen, L., Støle, H. S., Surén, P., Odsbu, I. & Hartz, I. (2024). *Folkehelse rapporten. Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=#hyperkinetisk-forstyrrelse-adhd>
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Jacobsen, S. J. (2007). Long-Term School Outcomes for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Population-Based Perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(4), 265-273. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31811ff87d>
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. The Guilford Press.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Finkenhagen, T. E. (2023, 10. mars). *Kognitive hjelpemidler som støtte i hverdagen*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/kognitive-hjelpemidler-som-stotte-i-hverdagen/>

- Hannås, B. M. (2022, 27. august). ADHD. I *Store medisinske leksikon*.
<https://sml.sn.no/.versionview/1652035>
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet. (2022, 4. mai). *ADHD: Nasjonal faglig retningslinje*.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Helsenorge. (2023, 3. juli). *ADHD*.
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Cosmovici & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte P. A. & Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kinge, E. (2011). Bokstavbarna. *Spesialpedagogikk*, 76(3), 7-15.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%203%202011.pdf>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Küpper, T., Haakvik, J., Drexler, H., Ramos-Quiroga, J. A., Wermelskirchen, D., Prutz, C. & Schauble, B. (2012). The negative impact of attention-deficit/hyperactivity disorder on occupational health in adults and adolescents. *International Archive of Occupational and Environmental Health*, 85, 837-847. <https://doi.org/10.1007/s00420-012-0794-0>
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk!: Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: om frafall i videregående opplæring* (s. 22-61). Gyldendal akademisk.
- Norges ledende helseoppslagsverk. (2023, 18. april). *ADHD: årsaker*.
<https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/adhd/adhd-arsaker>

- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Fyll ut meldeskjema om personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Olsen, M. H. (2016). Skolen som menneskelige avfall – klassifisering som basis for relasjoner. I M. H., Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken* (s. 79-97). Universitetsforlaget.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. (s. 70-93). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen?: om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. 3. utg. Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skarsvaag, H. (2018).
- Statped. (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*.
<https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/?depth=0>
- Statped. (2021, 10. juni). *Nevroutviklingsforstyrrelser*.
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/om-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Svartdal, F. (2018, 29. august). Mestring. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/mestring>
- Tesli, M. S., Kirkøen, B., Handal, M., Torvik, F. A., Odsbu, I. & Knudsen, A. K. S. (2023). *Folkehelse rapporten. Psykiske plager og lidelser hos voksne*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykiske-lidelser-voksne/?term=>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 29. september). *De viktigste endringene i ny opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/#a199967>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 24. juni). *Gjenkjenne og kartlegge spesialpedagogiske behov*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/gjenkjenne-og-kartlegge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b, 19. desember). *Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-behov-for-ekstra-stotte/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre eget liv*. Gyldendal akademisk.
- Vedeler, L. (2011). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Zeiner, P. (2004). ADHD – en oversikt. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 18-71). Tell forlag.
- Øen, K. (2022). Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk*, 87(4), 4-15. https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/02/16/Spesialpedagogikk_04_2022.pdf

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Med denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra til en økt forståelse av jenter i skolen med ADHD. Jeg vil spørre deg om dine erfaringer knyttet til egen skolegang, og vil notere underveis i intervjuet. Jeg vil ikke lagre noen av dine personopplysninger og det er bare jeg som har tilgang til dataene fra intervjuet. Data vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Ta gjerne med eventuelle forskjeller fra barneskole, ungdomsskole, videregående skole og eventuell videre utdanning i spørsmålene om skolegang, dersom du husker dette.

Dersom du synes et spørsmål er uklart, sier du bare ifra, så omformulerer jeg dette. Dersom det er noen spørsmål du ikke ønsker å svare på, er dette greit.

Generelle spørsmål

- Hvordan vil du beskrive egen skolegang?
- Fortell litt om hvordan du husker at skolen møtte deg med tanke på de utfordringene du tenker er knyttet til ADHD

Relasjoner

- Hvordan tror du lærerne ville beskrevet deg som elev?
- Hvordan tror du dine medelever ville beskrevet deg?
- Hadde du mange venner da du gikk på skolen?
- Husker du noe som var utfordrende med å ha venner på skolen?

Faglig

- Hvordan vil du beskrive dine faglige prestasjoner?
- Kan du huske at du hadde noen utfordringer i fag?
- Kan du huske at det var noen fag som du opplevde mestring i?
- Hvordan husker du klasseromsituasjonen?
- Hvordan vil du beskrive tilstedeværelsen din på skolen – hadde du mye fravær?
- Fortell litt om hvordan du opplevde hjemmelekser?

Etter ADHD-diagnose

- Hvordan opplevdes det for deg å få diagnosen ADHD som voksen?
- Hvordan skulle du ønske at skolen møtte deg som barn og ungdom?
- Hvordan tenker du at skolen bør møte elever med symptomer på ADHD?
- Hva tenker du kunne vært annerledes i dag dersom du fikk diagnosen som barn?
- Hvilke konsekvenser opplever du det har hatt for deg å ikke få diagnosen ADHD som barn, når du tenker tilbake på egen barndom og slik livet ditt er i dag som voksen?

Avslutning

- Når du tenker tilbake på egen skolegang, hvilke følelser kjenner du på da?
- Hvorfor sa du ja til å delta i dette forskningsprosjektet?
- Har du noe du vil fortelle som jeg ikke har spurt om?
- Eventuelle kommentarer?

Takk for at du sa deg villig til å delta i prosjektet mitt!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En udiagnostisert skolegang i retrospektiv»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan skolen kan oppleves for jenter med ADHD.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave innen spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvordan skolen kan oppleves for jenter med ADHD, både faglig og relasjonelt. For å få et innblikk i dette, vil jeg intervju tre kvinner som alle har fått diagnosen ADHD i voksen alder.

Data til prosjektet vil innhentes gjennom individuelle intervju og resultatene vil bli gjort rede for i masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet, Alta er ansvarlige for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i forskningsprosjektet fordi du er i målgruppen kvinner i alderen 25-35 år som har fått diagnosen ADHD i voksen alder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju av deg. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter, og jeg vil notere underveis. Når prosjektet er over, vil all informasjon om deg slettes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Som en del av hensynet til ditt personvern og opplysninger om deg, er prosjektet meldt inn til Sikt -Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

Det er kun masterstudent som vil ha tilgang til datamaterialet, og ditt navn og kontaktopplysninger vil erstattes med kode som blir adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent i juni 2024. Ved prosjektslutt vil datamateriale som kan knyttes til deg som deltaker i prosjektet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder i prosjektet: Anne-Mette Bjøru, telefon: 78 45 01 20, e-post: anne.m.bjoru@uit.no
- Masterstudent Annika Fjellstad-Hagensen ved UiT Norges arktiske universitet, telefon 90 79 41 99, e-post: afj011@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, telefon: 77 64 63 22, e-post: personvernombud@uit.no

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Anne-Mette Bjøru

Annika Fjellstad-Hagensen

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *[sett inn tittel]*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta intervju
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt juni 2024

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt



Norsk ▾ Annika Fjellstad-Hagensen ▾

[Meldeskjema](#) / [En udiagnostisert skolegang i retrospektiv](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

09.07.2024 ▾

Referansenummer

210551

Vurderingstype

Standard

Dato

09.07.2024

Tittel

En udiagnostisert skolegang i retrospektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne Mette Bjøru

Student

Annika Fjellstad-Hagensen

Prosjektperiode

05.02.2024 - 20.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.12.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 20.12.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

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

Lykke til videre med prosjektet!

