

MAYP5900

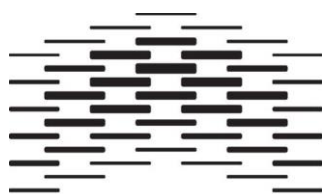
ADHD - om å se innsiden fra utsiden

Master i yrkespedagogikk

2016/2018

Bjørn Dølving

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Sammendrag

Hvordan kan skolen koordinere tilpasset opplæring for yrkesfagelever med ADHD.

Temaet i prosjektet er ADHD (attention, defisiet, hyperactivity disorder) og diagnosens vilkår i et stadig mer sosialisert samfunn, der de yrkesfaglige programområdene opplever stor konsentrasjon. Prosjektet styres med struktur, prosess og resultat kvalitet. Prosjektet plasserer samfunnsoppdragets mandat inne i klasserommene, mens normalbegrepet og skolens kompetanse er akser i problemløsningen.

Den teoretiske plattformen er bygget med tre deler, der samspill og mellommenneskelig interaktivitet er en del, læringsteori er en del mens den siste er ADHD teori. I skjæringspunktet mellom disse tre delene står yrkespedagogikkens egenart. Hovedvekten ligger likevel på generell læring, mens resultatet er i yrkesfaglig kontekst. Empiri hentes fra et kvalitativt design, med hovedvekt på dybdeintervju og den hermeneutiske fortolkningstradisjon. Åpen, aksial og selektiv koding ledet empirien mot analyse og drøfting.

De viktigste funn fra empirien er elevenes behov for å bli forstått og at diagnosen anerkjennes. De ønsker mer åpenhet og at deres utfordringer normaliseres i det sosiale livet i klassen. Respondentene viser stor sosial refleksjonsevne og et klassemiljø vil tjene på å benytte kompetansen i miljøarbeidet. Elever med ADHD mener at læreren er den viktigste personen i skolen. Deres valg at fagretning er delvis sosialt betinget, delvis interessebetinget og delvis poengbetinget. Felles er forventningen om mer bevegelse, bruk av billedlig lærestoff. Det korresponderer godt med yrkesfagene. De største utfordringene for elevene er at diagnosens usynlighet synes som uønsket adferd. ADHD og dens emosjonelle side søker sin forståelse i emosjoner og kognitive løsninger forverrer situasjonen. Elevene tjener på å benytte sitt største fortrinn, den intense konsentrasjonen i hyperfokus eller flyt. Medisin virker avlastende for persepsjonsapparatet, men kan ha ettervirkninger i motsatt retning. Respondentene var få og informative og positive til forskning. De ga et godt bilde av en stressende hverdag som begynner med et uforutsigbart søvnmønster. Normaliseringen av diagnosen vil senke stressnivået hos elevene. Koordinering som støtter elevene i å nå de sosiale målene de søker, er innenfor rammene av det yrkesfaglige særpreget. Trygghet, tilpasningsvilje og forståelse i klasserommet vil styrke læring og redusere fravær. Læreren er den viktigste, men det er skolens ansvar. Et godt yrkespedagogisk arbeide kan utgjøre store forskjeller i statistikker de færreste liker å være i.

ADHD - to see the inside from the outside

How can the school coordinate customized training for vocational students with ADHD.

The topic of the project is ADHD (attention, deficiency, hyperactivity, disorder) and the conditions of the diagnosis in an increasingly socialized society, where the vocational program areas of high school experience a high concentration. The project is managed with results in the structure, process and quality areas. The projects location of the social assignment mandate is within the classrooms, while the concept of normality and the school's competence are axes in solving the problem.

The theoretical platform has three parts, where interaction and interpersonal interactivity is one, learning theory is the second, while the last is ADHD theory. At the intersection of these three parts, the professionalism of occupational education is characterized.

The main emphasis is nevertheless on general learning, while the result is in the vocational context. Empiri is derived from a qualitative design, focusing on in-depth interviews and the hermeneutic tradition of interpretation. Open, axial and selective coding led empiric to analysis and discussion. The most important findings are the students' need to be understood, and the recognition of the diagnosis. They search for openness to normalize their challenges in the social life of the class. Respondents show great social reflectivity, and the class will make use of their expertise in enhancing the environment. Pupils with ADHD believe that the teacher is the most important person in the school. Their choice of professionalism is partly socially conditioned, partly interest-oriented and partial-based. Common is the expectation of more movement, the use of pictorial learning material. It corresponds well with the vocational subjects. The biggest challenge for the students is that the invisibility of the diagnosis seems to be undesirable behavior. ADHD and its emotional side seek its understanding in emotions and cognitive solutions worsen the situation. The pupils earn their greatest advantage, the intense concentration in hyperfocus or flow. Medicine seems relieving the perception device, but may have repercussions in the opposite direction. Respondents were few and informative and positive for research. They provided a good picture of a stressful everyday life, that begins with an unpredictable sleep pattern. Normalization of the diagnosis will lower the stress level of the students. Coordination that supports students in reaching the social goals they seek is within the framework of the vocational profession distinctive. Security, adaptability and understanding in the classroom will enhance learning and reduce absenteeism. The teacher is the most important, but it is the school's responsibility. A good vocational education can make huge differences in statistics the fewest like to enter.

Forord

«På veien så vi målet, ved målet så vi at veien var målet».

Det var de siste ord i prosjekt-innlevering i Sosial-pedagogisk studie på Elverum i 2012, der jeg innledet pedagogiske studier. Denne konklusjonen på arbeidet mot innlevering sto igjen som en refleksjon over at det innleverte materialet ikke var måloppnåelsen, men at bearbeidningen av fagstoff underveis gjorde oss til bedre mennesker. Det var her jeg opplevde mitt første møte med Herbert Meads teorier, og det vitenskapelige møtet med personlighetsutvikling. Den første takken for at jeg er der jeg er nå, går derfor til høgskolelektor Stein Erik Baardseng ved Høgskolen i Hedmark som introduserte dette for meg. Denne stafett-pinnen ble tatt over av førsteamanuensis Arne Roar Lier ved Høgskolen i Oslo og Akershus, som har bidratt til forlengelsen av denne veien til målet. Han har på sin mystiske måte ryddet veien for snubletråder gjennom Praktisk Pedagogisk Utdanning. Han har vært veileder i innspurten for dette arbeidet med å se innsiden fra utsiden. Jeg opplever at mystikken rundt Arne Roar er vedvarende, og for meg framstår hans bidrag som en egen konklusjon på arbeidet med å se innsiden av ADHD fra utsiden. Det er mystikk til å forske på, rett og slett ubegripelig!

Tusen takk, Arne Roar!

Takk også til gruppeleder og universitetslektor, Karine Sand Gjersøe for å rydde vei for arbeidet med dette prosjektet og å sette fart i det. Seriøsiteten hun legger for dagen i hver og en sitt prosjekt er verdt hver eneste krone på lønnslippen.

Tusen takk, Karine!

Den siste takken forblir her hjemme. Den går til min kone. Hun har bidratt med forståelse, krav, innlevelse og i tillegg har hun holdt ut med meg. Cathrine og jeg har gjennomført studietiden sammen, med hver vår innlevering. Helt til nå, det siste sekund har hun brukt det beste i seg for at jeg også skulle bli ferdig. Det betyr veldig mye for meg.

Tusen takk, Cathrine!



Innhold

1.1	Figur og tabeller.....	6
2	Innledning	7
2.1	Problemstilling.....	9
2.2	Avgrensning.....	9
2.3	Begrepsavklaring	10
3	Forskningspraksis og kvalitet	12
3.2	Prosjektets oppbygging.....	13
3.3	Forskningsgruppa	16
4	ADHD som samfunnsproblem.....	18
4.1	Historikk, mistro og mystikk	18
4.2	ADHD i tall og statistikk	22
4.3	Normalbegrepets behov for lokalisering	23
4.4	Samfunnsoppdrag fra mandat til mål	26
4.5	Skolens kompetanse.....	32
4.6	Oppsummering av relevans – hvem skal eie problemet!	35
5	Teoretisk plattform på tre ben.....	36
5.1	Samspill - mellommenneskelig interaktivitet.....	36
5.2	Læringsteori.....	47
5.3	ADHD – teori	51
5.4	Oppsummering av teoridelen.....	65
6	Metodedel	67
6.1	Metodevalg	67
6.2	Kvalitativ forskning	69
6.3	Valg av respondenter og empirisk tilnærming	71
6.4	Intervjuets struktur	73
6.5	Forberedelse til analysen	78
6.6	Koding av transkripsjonene	81
6.7	Forberedelse til drøfting.....	84
7	Drøfting.....	85
7.1	Vilkår for valg, vilkårlig veivalg, uvilkårlig vekst.....	85
7.2	Påvirkning fra mikronivå til mesonivå.....	88
7.3	Når bevissthet og oppmerksomheten svikter.	93
7.4	Spesialundervisningens kompetanse.....	99
7.5	ADHD og samspeillet i gruppearbeid.....	101
7.6	Diagnose og medisin.....	105
7.7	Lærer, gull verdt eller «drittsekk», og en elev bak en vegg	106
7.8	Strategier og forskning.....	109
7.9	Drømmeskolen.....	113
8	Oppsummering Hvordan oppleve E+ med ADHD.....	117
8.1	Yrkesfagelever med ADHD.....	117
8.2	Tilpasset.....	118
8.3	Opplæring	118
8.4	Skolen	119
8.5	Koordinere tilpasset opplæring	120
9	Hvordan kan skolen koordinere tilpasset opplæring for Yrkesfagelever med ADHD ...	122
9.1	Møt ADHD som mesterlærer.....	123
9.2	Sideeffekter av forskningen – spørsmål til ettertanke.	123
10	Veien videre fra 41° 43.5'N 49°56,8'W, min personlige avslutning.	125
11	litteraturliste	127
12	Vedlegg	135

1.1 Figur og tabeller

1.1.1 Figurer

Figur 1 En farefull ferd (Dølvning).....	4
Figur 2 Evolusjonens forskere (Foto: Sara & Joachim Mebe, gjengitt med tillatelse).....	12
Figur 3 7. klasse 1970 (Fotograf: Magne Lilløen). Hentet fra Domkirkeoddens billedarkiv. Gjengitt med tillatelse.	16
Figur 4 Rød tråd gjennom mange års studier	16
Figur 5 Samfunnets behovsmodell for samspill (Dølvning)	25
Figur 6 Problemstillingen som samfunnsoppdrag.....	27
Figur 7 Forhold mellom inntakssnitt og frafall	30
Figur 8 Sammenligning av programfagstimer R94 / K06 (kilde R94 – K06).....	31
Figur 9 Gruppespilletts løsningskurver.....	46
Figur 10 Barometer for effekter av evidenser (Hattie & Goveia, 2013, p. 41) – gjenskapt med tilpasset skala for ADHD	48
Figur 11 Transmittersubstans og nerveceller (gjengitt med tillatelse).....	51
Figur 12 Bevissthetens delprosesser gjenskapt etter Duvner (Duvner, 2004, s. 41-42)	58
Figur 13 T score diagram (rekonstruksjon).....	61
Figur 14 Den kompliserte læringsmodell med hjelpeverb	65
Figur 15 Innramming av intervjuguiden	75
Figur 16 Skjermdump av "f4transkript" med kildevern.....	80
Figur 17 Drøftingstema, oversiktskart over relasjoner.....	84
Figur 18 Dreyfus og Dreyfus' refleksjonshierarki, omarbeidet. Møt ADHD som mester ...	123

1.1.2 Tabeller

Tabell 1 - Framdrift og gjennomføring	17
Tabell 2 - Sammenstilling av statistikker ADHD - fengsel - yrkesfag	22

2 Innledning

Hvorfor hører du ikke etter. Nå må du følge med. Ta deg sammen. Du kan hvis du vil.

Dette prosjektet handler om å møte disse ordene fra innsiden, høre, følge med og ta seg sammen når kunnskapens og viljens makt er motstandere i unge menneskers liv. Unge menneskers vei til det yrkesfaglige liv. Deres mål, deres New York skyline, deres vei over vann, deres dampkraft, deres industrielle revolusjon og deres møte med vannets tredje element: isfjellet. Isfjellet heter ADHD. Det har senket mange. Slik beskrives billedbruken på forsiden^{Figur 1}. Det er min rekonstruksjon av Titanic og New York Skyline, i forkant av isfjellet som traff skipet. Øyet på bildet er mitt og fotoet er tatt av meg. Her forlotes analogien og her begynner prosjektets virkelighet.

Svakheten ved dette prosjektet, synes ved første øyekast som mangelen av tilknytning til yrkespedagogiske perspektiver. De perspektivene problemstillingen inviterer til. Prosjektet refererer således ikke perspektiver fra OsloMet's betydelige og solide praksis på området. Det tar utgangspunkt i yrkespedagogisk praksis fra en annen vinkel. Den tar utgangspunkt i den mest læringshemmende diagnosen i verden, om en benytter New Zealenderen, John Hattie's metaanalyser som sannhet (visible-learning.org, 2018), der ADHD rangerer som absolutt høyeste hinder for å lære. Den mest sannsynlige grad av negativ læringseffekt. Denne negative læringseffekten fører mange inn i yrkesfagene. Veien til yrkesfagene kan være basert på feil premisser i karaktergrunnlaget. Det viser seg at mange også dropper ut, med de konsekvenser det kan føre med seg. Ute av skolen truer fengselsstatistikken med store konsentrasjoner. Konsentrasjon er stikkord på mange vis. Konsentrasjonsvikt, oppmerksomhetstap og mangel på mental energi, er noe av kjennetegnet på en diagnose som av noen er misforstått til å være beskrivelsen av en litt rampete unge med adferdsproblemer. Det er ikke så mange i befolkningen, rundt 4 prosent. Det kan være stor andel med ADHD i yrkesfaglig retning, eksempler viser opp mot 20%. Det er 10% færre enn i fengslene. Disse perspektivene er utredet gjennom prosjektet, som diskuterer seg fram til sine egne begrunnede samfunnsmodeller og teser. Disse er basert på statistikk og offentlige rapporter, og leder fram til et teorikapittel som er utformet på samme vis.

Det er her svakheten ved mangelen på de yrkespedagogiske perspektivene finner et forsvar. Prosjektets oppstart i det teoretiske grunnmaterialet ble utformet fra ADHD-teori, i et variert utvalg av kilder. Disse teoretiske perspektivene ble underveis utprøvd i skolen som en

referanse til ADHD-problematikkens egenart. Dette var ikke formalisert som et aksjonsforskningsprosjekt, men ment som en test av teorier i samarbeid med elevene. Min rolle var tredelt. Jeg var lærer, rådgiver og student. I rollen som student fant jeg en virkelighetsnær referanse. Min egen ADHD-diagnose. Med den kunne jeg prøve oppdagelser i skolen i en situasjon som lignet. Parallellenes realisme ble således de rammene undersøkelsesdelen ble formet fra. Teoriene og virkemidlene ble parallelt prøvd i studiet, under forelesninger, i skriveprosessen og i gruppearbeidet. Hensikten var å sette konteksten for prosjektet i en så helhetlige og realistisk ramme som mulig. Den bakenforliggende kvalitet var min tilknytning til ADHD, etter at jeg i mange års studier har hatt fokus på elevenes forutsetninger for å ikke lære. Herbert Mead's oppbygning av *selvet* og *den generalisert andre* ved «å ta andres perspektiv» (Vaage, 1998) var sentral i forståelsen av individets mulighet til vekst, mens Axel Honneth og «Kampen om anerkjennelse» (Honneth, 2008) sammen med Terje Ogdens «Sosial kompetanse og problemadferd i skolen» (Ogden, 2009), dannet aksene i løsningsmodellen. Den inspirerte til det endelige møtet med Illeris kompliserte læringsmodell (Illeris, 2012b).

I dette perspektivet møtte jeg respondentene i det kvalitative, åpne intervjuet. Jeg møtte dem i deres kunnskapsløft, i deres valg og deres hverdag. Fortellingene deres handlet ikke om Ford Dexta eller Sheakespeare. Fortellingene handlet om selvet, anerkjennelse og ADHD. I all ydmykhet nærret jeg en dyp respekt for de narrative fortellingene, og jeg ble slått av tanken: «du verden så mye de vet om seg selv». Når de vet så mye om seg selv, må de ha reflektert over det. Når de har reflektert over det, er det sannsynlig at det er basert på observasjoner av seg selv i de sammenhenger de tematiserte. Det er grunn til å tro at de sammenhengene er et opprør i deres emosjonelle side. Slik opplevdes de således som selvsentrerte, slik egoisme eller narsissisme kan feiltolkes, mens det ved ettertanke er fortellinger om overlevelsestrategier. Jeg sender derfor en hjertelig takk til respondentene for samværet, og gode intervjuer der de med all tydelighet gjorde prosjektet den tjenesten å overraske

2.1 Problemstilling

Når innledningens forståelsesramme inkluderer møtet med elever som individer, problematiseres forskningen i retning av virkeligheten i læringen som sosialt anliggende. Det sosiale aspektet fordypes i teoridelene, men i all enkelthet foregripes det ved at «...læring skjer i et spenningsfelt mellom det individuelle og det sosiale» (Jarvis i Illeris, 2012b, s. 132). I problemformuleringen står først og fremst det vitenskapsteoretiske synsfelt tydeligst i forståelsen av om forskning på ADHD er et fenomen det kan forskes på. Halvorsens metodebok «Å forske på samfunnet» (Halvorsen, 2008) gjør det tydelig at makt er gjeldende når det kommer til hva som er et sosialt problem. Han skriver «Den som har makt til å definere problemet på sin måte, vil også ha innflytelse over hvordan det skal løses eller forskes på» (Halvorsen, 2008, s. 49). Det bringer meg til den forståelsen av at problemstillingen må kunne forsvares innenfor rammene av vårt samfunn. På bakgrunn av det befestes min makt over denne forskningen ved å definere ADHD, som ikke bare en individuell diagnose, men også som et sosialt problem. Samfunnet, skolen og eleven har felles interesse av å avklare mulighetene for læring med ADHD som det problematiserte element. Det er skolens ansvar å tilpasse opplæringstilbudet (Oppl, 1998 - §3) til elevens forutsetninger slik at disse ingrediensene utkrystalliserer problemformuleringen:

«Hvordan kan skolen koordinere tilpasset opplæring for yrkesfagelever med ADHD».

2.2 Avgrensning

ADHD er ikke stedsbetinget, slik at forskningen vil være relevant også utenfor Oslo og Akershus, der datainnsamlingen vil finne sted. Områdebasert bakgrunnsmateriale hentes fra disse fylkene, og det er der jeg har min profesjon som lærer, rådgiver og veileder. Masterstudiets kompetanseområde er innenfor yrkespedagogikken, noe om avgrensner nedslagsfeltet til de åtte yrkesfaglige studieprogrammene (Vilbli.no, 2018). Mitt fagområde er opprinnelig Teknikk og industriell produksjon (TIP), men jeg har min stilling tilknyttet hele det yrkesfaglige fagfeltet. Det innebærer at arbeidsfeltet og forskningsfeltet er sammenfallende. ADHD benyttes som et samlebegrep for ADHD og ADD.

2.3 Begrepsavklaring

Ord kan forstås og misforstås. Tolkerens kulturelle bakgrunn, tidligere bruk av ordene, opplevelser knyttet til ordet og innen tradisjoner det blir brukt (Ricoeur, 2013, s. 73). Derfor avgrenses ordene i problemstillingen i forståelse med hermeneutikkens begrepsfilosofi og tolkningskrav til bruk i denne sammenhengen. Det er ikke mulig å skrive tekst uten å bruke ord, men tolkningen av dem kan bringe forståelse ved å kognitivt gå bakenfor sin egen kritikk med kritiske midler i den hensikt å forstå hvordan kritikken kan opplyse, og i det finne en mening som kan brukes til noe, et *begrep*. Påstanden er basert på forståelsen av en tidlig Ricoeur, ved sitatet: «to og beyond criticism by means of criticism, by a criticism that is no longer reductive, but restorative» (Ricoeur, 2013, s. 6). Etter at ordene på den måten har blitt et *begrep* inviteres det til delt logisk forståelse for at et *begrep* er beskrivende, mens et *ord* er resultatet av de valg en gjør for å forsøke å benytte begrepet i en felles forståelse, som begrepsdannelse hos Vygotskij (Vygotskij, 2001, s. 239) Derfor settes begrepsrammen i denne sammenhengen i samsvar med problemstillingen.

2.3.1 Koordinere

Bruken av ordet *koordinere* er et bevisst valg framfor *skape*, *sørge for*, *forordne* og så videre, og bruken av dette ordet her betyr ikke bare å sette i gang en aktivitet. Det innebærer også krav om å finne kriteriene for aktiviteten og aktivitetens forventede resultat, og bringe den i en kontekst til problemstillingen forøvrig. Definisjonen i Store Norske Leksikon lyder: «Koordinere: sideordne, sette, plassere (ting, virksomheter el.l.) i det riktige forhold til hverandre, bringe i samvirkende system» (Nordbø, 2018). Det vil si at tilpasningen skal føre til helhetlig opplæringstilbud for elever med ADHD, og at skolen skal finne arbeidsmåter som bidrar til det.

2.3.2 Undervisning og opplæring.

Det er et markant skille mellom begrepene mellom *undervisning* og *opplæring*. «Selv om de fleste lærer mye i skolen, og alle lærer noe, finnes det ingen automatisk sammenheng mellom undervisning og læring» (Illeris, 2012b, s. 14). I bokmålsordbokas nettutgave er undervisning definert som «det å undervise». Jeg tolker det som en aktivitet som ikke nødvendigvis inkluderer mottakeren av fagstoffet, mens «få opplæring i noe» (Ordboka, 2018) handler om mottakeren.

2.3.3 Tilpasset opplæring i skolen

Med «skolen» menes at det som skal koordineres befinner seg innenfor de rammer og ressurser som normalt hører inn under begrepet skole, og i denne sammenheng begrenset til

videregående skole slik den er definert i opplæringsloven; «Opplæringa i skole skal omfatte vidaregåande trinn 1, vidaregåande trinn 2 og vidaregåande trinn 3. Kvart trinn skal normalt ha lengd som eitt skoleår». (Oppl, 1998 § 3-3, andre ledd). Lovbestemt rett til spesialundervisning (Oppl, 1998 § 5-1), er unntatt i denne sammenheng.

2.3.4 Elever

Elever er de som er registrert i skoleverket, og er definert som elever i henhold til opplæringsloven i beskrivelsen av sitt virkeområde (Oppl, 1998, § 1-2).

2.3.5 Klasserom

Henvisninger til klasserom skal ikke forstås som bare en referanse til et fysisk rom med tavle og pulter, skap, vinduer og dører, men også de elever som er der, læreren, og relasjonen mellom dem. Relasjonene i et klasserom kan forstås som at antallet individer multipliseres med seg selv, slik at svaret viser hvor mange relasjoner som er interaktive med hverandre. For eksempel vil en klasse med 15 elever og en lærer representere 256 relasjoner ($16 \times 16 = 256$). Når det etter hvert befester seg en kulturell utvikling i klassemiljøet, faller det også inn under begrepet klasserom. Eksempelet «hva utfordrer læreren i klasserommet» forteller om lærerens praksis, kompetanse og det som han må finne løsninger på.

Klasserommet er også det stedet der *forskningspraksisen* lokaliseres. Dette utredes nærmere i *kapittel 4*, men først redegjøres den praksis som rammer inn prosjektet.

3 Forskningspraksis og kvalitet

Prosjektets innramming er regulert av valg og utvalg. Utvalg, kvalitet og praksis illustreres ved bildet (*figur 2*) der artens forskningspraksis bidrar til at arten overlever som gruppe. Det gjør de ved å studere omgivelsene og tar valg på bakgrunn av det, som resultat av evolusjonens kriteriebaserte utvalg. Det er forskning gjennom gruppepraksis, utviklet gjennom årtusener, slik Darwin (1809-1882) kan forstås (Darwin & Huxley, 1941). Slik har også vår art utviklet seg. Menneskets Darwinisme kan forstås som evnen til å bruke vår særegne bevissthet til å tro at vi kan kontrollere og koordinere artens utvikling. Når



Figur 2 Evolusjonens forskere (Foto: Sara & Joachim Mebe, gjengitt med tillatelse)

surikatenes ser tre retninger, truer den største faren fra den fjerde. Et overordnet kvalitetsmål forklares ved det som å søke å se den fjerde siden også. Prosjektet er avgrenset til satt tidsramme. Først som de normative krav til forskningsrapporten i tre deler som; *strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet*. Deretter følger en kort beskrivelse av rapporten oppbygning, forskningsgruppa og veien derifra.

3.1.1 Strukturkvalitet

Strukturkvalitet er i denne sammenhengen skolens forutsetninger og pålegg gjennom offentligheten, slik som for eksempel «At elevene lærer å kommunisere, samhandle og delta øker i betydning, for både samfunnet og den enkelte, og er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø i skolen. (NOU, 2015:8, s. 18). Herunder drøftes andre bakgrunns-fakta med tallmateriale fra statistikk, tilstøtende artikler og presseoppslag som kan belyse problemstillingen.

3.1.2 Prosesskvalitet

Prosesskvaliteten vil svare til skolens avgrensede ansvar, slik den kommer fram gjennom samme dokumentasjon som ovenfor. Det er likevel en forutsetning at konklusjonen kan problematisere skolens virksomhet innenfor de rammene som avgrenses i lov og forskrifter, for eksempel Opplæringslovens, om at elevens opplæring skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse (Oppl, 1998 § 3-3 første ledd). Det drøftes at praksis i skole i yrkesfaglig retning er det prosessuelle sentrum, altså der koordineringen av tilpasset opplæring skal skje.

3.1.3 Resultatkvalitet

Resultatkvaliteten er den ønskede situasjon for elevene det gjelder. Måloppnåelse er her avgrenset til elevens mulighet til læring og gjennomføring, mens resultatkvaliteten ikke er avgrenset. «Skolen må legge til rette for at elevene utvikler evne til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger» (NOU, 2015:8, s. 2), er en offentlig føring for måloppnåelse som resultatkvalitet.

3.1.4 Meldeplikt - Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Det forutsettes at følgende retningslinjer er overholdt ved innsamling og behandling av data:

Det kan eventuelt gjøres lydopptak av intervju dersom intervjuguiden er utformet slik at det ikke vil fremkomme personopplysninger i opptaket. (NB! Stemme kombinert med utvalgsriterier eller bakgrunnsopplysninger om informanten kan være identifiserende. Ved bruk av lydopptak må denne type opplysninger utelates eller begrenses, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i det samlede datamaterialet. (Norsk Senter for Forskningsdata, 2018).

Med hensyn til disse begrensningene gav testen på NSD's hjemmeside ikke utslag som tilsa søkning om godkjenning derfra. Videre innhold i rapporten bygger på de skjærpede retningslinjene fra NSD, og er bygget opp etter beskrivelsen som følger.

3.2 Prosjektets oppbygging

ADHD som problemområde beskrives i første del av grunnlaget for rapporten, som knytter forskningen til yrkesfagenes særlige utsatte posisjon for ADHD-relaterte spørsmål. Den beskrives i tre deler, gjengitt ved overskriftene; *Normalbegrepets behov for lokalisering*, *Samfunnsoppdrag fra mandat til mål og Skolens kompetanse*, alle med varierte kilder. Disse kildene er offentlige utredninger, lover og forskrifter, kalkulasjoner fra statistikk og utviklingshistoriske referanser, for å nevne noe. Etter oppsummering av denne delen, er neste kapittel også tredelt. De har overskriftene *Samspill - mellommenneskelig interaktivitet*, *Læringsteori* og *ADHD – teori*, som oppsummeres som det teoretiske grunnlaget for rapporten. I dette ligger personlige opplevelser som en del av materialet, mens hovedvekten er norsk og internasjonal forskning med Herbert Mead (Vaage, 1998), Axel Honneth (Honneth, 2008) og Knud Illeris (Illeris, 2012b) som hovedaktører i de to første, mens Sverre Hoem (Hoem, 2008), Tore Duvner (Duvner, 2004) og Russel Barkley (Barkley & Benton, 2010) er hovedkildene for ADHD-forskning. Deretter begrunner neste kapittel de metodiske krav med

ytterligere etiske retningslinjer og kvalitetskrav som leder til valgene av forskningsmetodikk. Valgene er understøttet av metodisk faglitteratur, hovedsakelig ved Knut Halvorsen (Halvorsen, 2008), Steinar Kvale og Svend Brinkman (Kvale & Brinkmann, 2009), men også Dag Ingvar Jacobsen (Jacobsen, 2005). Empiri hentes fra kvalitativt design, med hovedvekt på dybdeintervju og den hermeneutiske fortolkningstradisjon, som i hovedsak forsvares med Gadamer (Gadamer, Schaanning, & Holm-Hansen, 2012), Ricoeur (Ricoeur, 2013) og Wittgensteins teorier (Baker, 2004). Overskriftene i metodedelen forankrer først *Metodevalg*, for så å kommentere validitet og relabilitet som kvalitetsfremmende elementer i kapitlet *Kvalitativ forskning*. Deretter følger diskusjon som leder til valgene som ble tatt for den utøvende delen av undersøkelsen. Det finnes i kapitlet: *Valg av respondenter og empirisk tilnærming*. Valget følges opp i påfølgende kapitler, først valgene for oppbygning av empirisk innsamling i *Om føring* av logg

Fakultetets anbefaling om å føre logg framsto som nyttig og nødvendig til hjelp for å huske opplevelser. Jeg la merke til andres system for dette. Imidlertid er det slik at i mitt «stormens øye», var det vanskelig å opprettholde et slikt system over tid. Derfor ble denne logg basert på notater fra tilfeldige lapper, konvolutter og hvor som helst faktaopplysninger kunne nedtegnes. Uten en konkret logg som referanse ble disse opplysninger skrevet inn i rapporten underveis. De er nøyaktige og pålitelige, men notatene eksisterer bare delvis.

Intervjuets struktur, deretter hvordan veien til analysen og drøftingen ble operasjonalisert gjennom åpen, aksial og selektiv koding. Det finnes i kapitlene; *Forberedelse til analysen* og *Forberedelse til drøfting*. Selve drøftedelen var planlagt som 8 deler etter et utvalg som ble sikret i problemstillingens kontekst gjennom en modell som er gjengitt i kapittel 6.7. Når kapitlet inneholder 8 overskrifter, representerer det siste valide utsagn uten at de passet under de andre kategoriene. De 8 delene heter: *Vilkår for valg, vilkårlig veivalg, uvilkårlig vekst. - Påvirkning fra mikronivå til mesonivå. - Når bevissthet og oppmerksomheten svikter. har underpunkt a) b) c) d), som drøftes fortløpende - Spesialundervisningens kompetanse - ADHD og samspillet i gruppearbeid - Diagnose og medisin - Lærer, gull verdt eller «drittsekk», og en elev bak en vegg med underpunkt e) f) og g), som drøftes fortløpende og til slutt en samling av utsagn som bemerket seg som signifikante i Strategier og forskning og Drømmeskolen med tre underkapitler i hver. Hvert kapittel består av analyserende drøfting og oppsummering. I selve drøftingen er henvisninger til teori gjort på flere måter. I enkelte tilfeller med henvisning i teksten, som for eksempel «... i kontekst til *solidariske relasjoner*, fra kapitlet om *anerkjennelse*», eller «... i kontekst til *solidariske relasjoner* ^{5.1.7}».*

Kapittelreferansen speiler i det første eksemplet selve *kapittelnavnet* og i det andre

kapittelnummeret, ved opphøyet forminsket tekst. Meningen med det er å legge til rette for leseflyt og forenkle tilgjengeligheten til meningsinnholdet. Henvisninger til kilder utenfor teoridelen er gjort i APA-style. Drøftingen oppsummeres i kapittel 8. Kapitteloverskriftene beskriver kategorier med ord fra problemstillingen. De heter: *Yrkesfagelever med ADHD, Tilpasset, Opplæring, Skolen og Koordinere*. De fire første danner undersøkelses innholdsdel, mens Koordinere er den utførende del. Derfor ble innholdet i drøftingen skåret ned til de fire første kategoriene, ved å merke aktive ord med rødt for problemområder og med grønt for det som framstår som løsningsområder. Det materiale som kom fram ble satt sammen som innholds-fortetting i kapittel 8.5, *Koordinere*. Koordineringskapittelet har to deler. Det ene heter Grønne koordinater og det andre heter Røde koordinater. Grønne koordinater forteller om situasjoner som fungerer, mens røde koordinater gir et bilde av problemområdene. Referanser til drøftetekapittelet er gjort med opphøyet referanse til kapittelnummer, som eksempel henvisning til kapittel om Opplæring vises slik^{8.3}. Funn som er egnet som grunnlag til skolens kompetansehevende koordinering, ble deretter samlet som den avsluttende delen av prosjektet.

Underveis har dataprogrammer blitt benyttet som hjelpemidler.

Fra Office 365 (Office, 2018) er *Word* benyttet som tekstbehandlingsprogram, *Excel* for beregninger og framstilling av grafer, og til koding. *Powerpoint* er brukt som program for billedbehandling. *EndNote* (EndNote, 2016) i tilnytning til Word, er benyttet som program for kilder og henvisninger. For transskripsjon er programmet *f4transkript* (f4transkript, 2018) lastet ned og benyttet. Lastet program 7-zip (7zip, 2018), for kryptering av intervjuer.

3.3 Forskningsgruppa

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Arne Roar Lier ved OsloMet. Han har bred forskningserfaring fra yrkespedagogisk retning. I tillegg har han erfaring som skoleleder og studieleder for PPU, blant annet. Han har også erfaring med elever med ADHD, enkeltvis og i grupper. Student Bjørn Dølving forlot barneskolen i 1970. Etter det har han etablert

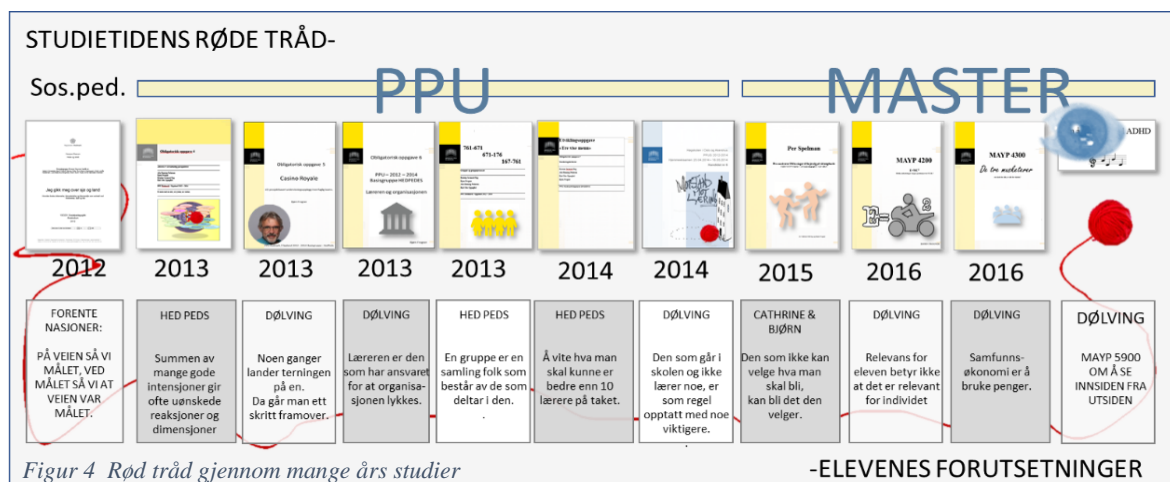


Figur 3 7. klasse 1970 (Fotograf: Magne Lilløen). Hentet fra Domkirkeoddens billedarkiv. Gjengitt med tillatelse.

yrkesfaglig bakgrunn med fagbrev som mekaniker. Han har erfaringer fra mange yrker, og store deler har disse yrkene være knyttet til ungdom i vansker, i utvikling og / eller i skole. Som student hos nettopp Arne Roar Lier, ble han adjunkt i 2014, og startet umiddelbart masterstudiet som avsluttes med denne prosjektet. Innledningen til dette arbeidet var hans personlige møte som diagnostisert med ADHD vinteren 2017,

hvor et refleksjonsnotat om hvordan det var å være student med ADHD ledet til problemstillingen i dette prosjektet.

Kombinasjonen av å på den ene siden være lærende med ADHD, og samtidig ha en stilling som arbeidet med rådgivning, lærevansker og tilpasninger for yrkesfag med høy konsentrasjon av elever med ADHD, utgjorde en nærhet til kompleksiteten. Dette sammenfalt med stillingsprosenter i karriereveiledning og undervisning i programfag. Om dette kunne virket betryggende, var det også et signal om at mulighetene måtte tas vare på med kompetansens ydmyke nysgjerrighet på vei mot det ukjente. Den røde tråden i bakgrunnen



Figur 4 Rød tråd gjennom mange års studier

illustreres ved Figur 4, ved at den røde tråden følger elevens forutsetninger fra studiet i

sosialpedagogikk, gjennom oppgaver praktisk pedagogisk utdanning. Det har også vært tema i masterstudiets innleveringer. Det siste prosjektet er dette. Noe av den tilgjengelige tiden i prosjektets ramme, ble benyttet til mitt personlige møte med ADHD. Det personlige møtet var offensivt, tidkrevende og framstår som nødvendig som teoretisk forståelsesramme for undersøkelsen. De tilgjengelige tidsressurser bør stå i forhold til de faglige og personlige ressursene en disponerer (Halvorsen, 2008, s. 50-51). I fortrolighet til at rammene og tiden framover likevel er tilstrekkelig for løsningen, konkretiseres det ved et perspektiv av at ADHD også kan framstå som en ressurs. Denne ressursen retter oppmerksomheten mot en oppgave som altoppslukende, noe teorikapitlet om ADHD fordyper. Innrømmelsen av at forarbeidet var forståelse av ADHD, endret seg til realitets-orientering mot hva dette kan brukes til som elevorientert studie. Beslutning fra denne orienteringen ble et tidsskifte, som også satte nye mål og nye krav. Gjennomføringsplan er slik som gjengitt i *Tabell 1*:

Tabell 1 - Framdrift og gjennomføring

HVORDAN KAN SKOLEN KOORDINERE TILPASSET OPPLÆRING FOR YRKESFAGELEVER MED ADHD														
OM Å SE INNSIDEN FRA UTSIDEN	2016		2017		2018									
	Høst		01.mai	01.mai	Januar	Februar	Vinterferie Uke 8	Uke 09.10.2011	Påske	04.apr - 14 mai	13.05.	Juni ?	Muntlig høring	Relevans ved bestått
OPPSTART	Utredning		D-dag											
Relevans og beskrivelser	lesetid	lesetid	refleksjons-notat	Utarbeides	Ferdig til etterkontroll							Refleksjon før muntlig del		KUNNSKAP
Perspektiver av teori	Drøftes og konkretiseres	Lese / skrive		Fortette og kontroll	Ferdig til etterkontroll	Foredles						Refleksjon før muntlig del		KUNNSKAP
Metodekapittel	Forelesning	innlæring		Valg og logg	Lese	Reflektere	Skrive	Skrive om igjen	Ferdig	Refleksjon før muntlig del				
Intervjumal	Forelesning				Utarbeides	Testing evalueres - gjennomfør	Evalueres og oppbevares							
Følgedokumenter				Teoretiseres	Utarbeides	Presenteres	Signeres og oppbevares							
Intervju				Planlegging	Formuleres	Forbedres	Transkriberes	Oppbevares						Makuleres og slettes
Lydfiler						Konverteres	Transkriberes	Oppbevares						
Koding					Planlegges	Evalueres	Forberedes	Initieres	Ferdig	Refleksjon før muntlig del				
Analyse	Forelesning	Forelesning		litteraturlæring			Påbegynnes	Intensivt	Ferdig	Refleksjon før muntlig del				
Diskusjon	Forelesning	Forelesning					Planlegges	Forberedes	Utføres	Ferdig	Refleksjon før muntlig del			
Konklusjon veien videre									Utføres	Ferdig	Refleksjon før muntlig del			Anvendbar
Kontroll og kvalitetssikring							Veiledning	Alternative gjennomlesere	Ferdig	Intens	Sjekk			
Veiledning /Innlevering				Veiledning uke 5	Veiledning uke 11	Veiledning			19 og 23. april		Ved behov - telefon/mail			TAKK FOR HJELP

I denne planen har det vært en formalisert målsetning om å definere ADHD som et samfunnsproblem. Formaliseringen er å finne referanser i studiet som tilfredsstillende kravene til relevans i programplanen for et studie i yrkespedagogikk (HIOA, 2015c), mens selve samfunnsproblemet har et større perspektiv, som utredes heretter.

4 ADHD som samfunnsproblem

«The problem isn't not knowing what to do (pay attention), but not doing what you know at the right time» (Barkley & Benton, 2010, s. 59). Det vil si at man kan noe som en ikke kan gjøre til den tiden det forventes. Det vil tolkes som personen ikke vil, for han kunne det før. Det blir til en sentral frase som mange med ADHD antakelig har hørt: «du kan hvis du vil». Hvis personen ikke gjør det som forventes, er det liketil å tro at han ikke vil. Du kan hvis du vil, er en frase som inneholder til av hjelpeverbene *kan og vil*. De to ordene kommer jeg tilbake til senere.

4.1 Historikk, mistro og mystikk

Etter en større gjennomgang av all relevant forskning på ADHD oppsummerte American Medical Association (AMA) at «ADHD er ett av de forskningsmessige best dokumenterte tilstandene innenfor medisinen». (Hoem, 2008, s. 21). Dette sitatet i Sverre Hoems bok ADHD, en håndbok for voksne» er oversatt av forfatteren fra AMAs sluttokument. Han fortsetter i samme sitat: «Også i de internasjonale forskningsmiljøene hersker det stor enighet om at ADHD er en holdbar diagnose for både barn og voksne». Det er også en kronisk sykdom, det vil si at den har varige konsekvenser for den det gjelder. En som ikke synes enig i det er sosiolog og professor Aksel Tjora (1967-) ved NTNU, som mener at han *ikke* mistenkeliggjør ADHD-erfaringene i en artikkel fra 2013 i Adresseavisa (Tjora, 2013), selv om han avslutter artikkelen med «Kan vi akseptere at skolesystemet produserer syke barn?» (Tjora, 2013). Utdypende for dette er sitatet i en artikkel i Forskning.no: «Når flere barn får diagnosen ADHD, flyttes et problem i hjemmet og i skoleklassen, som kanskje er sosialt, over på individet, mener Tjora» (Jakobsen, 2017). Forståelse av det er at diagnosen ansvarlig-gjør individet, slik at omgivelsene i det samme blir fritatt fra ansvar. Konsekvensene av det fritaket er i skolesammenheng omgåelse av opplæringslovens paragraf om krav på tilpasset opplæring (Oppl, 1998). Jeg kommer senere tilbake til denne påstanden, men slik jeg ser det kan det være en av grunnene til at generell skepsis blir knyttet til diagnosen. Blant lærere og andre i skolen har det forekommet holdninger som betviler at dette er diagnose, men heller et resultat av manglende grensesetting i oppvekstmiljøet. En opplevelse av slike holdninger kom fram under en samling av lærere på fylkesplan, der en rektor stilte spørsmålet: «er det mange av dere som mener at for eksempel ADHD er en motediagnose» (Samsing, 2017). Mange hender kom i været og summingen i auditoriet kunne forstås som bekreftende. Det er 5 år siden førsteamanuensis Line Hødnebø ved Fakultet for medisin og helsevitenskap, Gjøvik ble sitert i NRK-artikkel at «Mange foreldre jeg har snakket med opplever at de ikke blir tatt seriøst av

lærerne og de etterspør mer kompetanse» (Hødnebo, 2013[NRK]). Denne bekymringen er også referert som hos Hoem, som også kan siteres på at diagnosen sjelden møter vitenskapelige kritikk (Hoem, 2008, s. 21). Likevel finnes eksempler på at diagnosen er nevnt som et mulig trusselbilde i hjelpe og støtteapparatet, der hjelperne frykter aggresjon fra ikke medisinerede individer med ADHD. I dagligtale høres bemerkninger der diagnosetypiske elementer benyttes i beskrivende humor. Det finnes religiøs og ideologisk kritikk som for eksempel at spesielle grupper hevder «... synspunktene sine via sympatiserende kvasi eksperter» som ønsker helbredelse eller løsninger gjennom «ulike former for religiøs praksis, eksempelvis bønn eller annen ritualisert kommunikasjon med utenomjordiske makter» (Hoem, 2008, s. 23). Disse fordommer og forskningseksempler er tilstede til tross for at verdensomspennende forskning på området konkluderer med at ADHD er et fenomen og en funksjonshemming som rammer 2-4%, målt blant ungdommer (Barkley & Benton, 2010).

Hoem referer til at Ca 4% voksne har denne lidelsen (Hoem, 2008, s. 35), noe som med forsiktighet kan forstås som at det forekommer mørketall blant ungdommene.

Bakgrunns materialet for denne undersøkelsen viser at antallet tilfeller i yrkesfaglig retning antyder en mye høyere andel. På en skole forteller rådgiver for en yrkesfaglig retning at avdelingen har en populasjon av diagnostiserte med ADHD på ca 20% (av ca 100 elever). Videre var kjerneverdiene overrepresentert blant resten, noe som også bidrar til mistanken om mørketall. Uten å dvele ved det kausale i dette, arbeides det ut i fra en teori om at en slik populasjon finnes, og at alle i den populasjonen har like rettigheter som andre. Det er funnet at ADHD er en anerkjent medisinsk tilstand som også møter vitenskapelig kritikk og skeptiske lærere. Det er ingen særtrekk ved ADHD, som ikke kan kjennes igjen hos andre. Med ADHD framstår særtrekkene med en slik intensitet at de framkaller en trussel om utenforskap som en arbeidstese så langt. ADHD er en forkortelse for Attention, Deficit Hyperactivity Disorder (Barkley & Benton, 2010). Definisjonen brukt i denne rapporten beskrives etter dette.

4.1.1 Hva er A.D.H.D. – en kort definisjonsutredning.

ADHD står for Attention, Deficit Hyperactivity Disorder. For å avklare hva som menes med begrepet, defineres det i dets bestanddeler til forståelse av bruk i denne sammenhengen. Beskrivelsene av bestanddelene vil danne en definisjon slik den skal benyttes i denne teksten.

4.1.2 Attention

Store Norske leksikon plasserer ordet oppmerksomhet i kategorien kognitiv psykologi (Teigen, 2014). Det forteller at forfatterne har en formening om at ordet beskriver en tilstand som er underlagt forståelsen av menneskets sinn. Om psykologi skriver Universitetet i Oslo om sitt bachelorstudie: «Du får økt din kunnskap om, og forståelse av, menneskets handlinger, og du vil bli i stand til å analysere menneskets samspill med omgivelsene» (Universitetet-i-Oslo Det utdanningsvitenskapelige, 2017). Plasseringen begrenser denne forståelsen av det menneskelige sinn ved å vise til den kognitive delen. «Oppmerksomhet, betegner (1) bevisst fokusering på et ytre eller indre objekt; (2) seleksjon av utvalgte sanseintrykk for videre kognitiv bearbeiding» (Teigen, 2014). Denne definisjonen består av to deler merket med parentes. Den første forteller at det er den bevisste delen av mottakerapparatet som setter et objekt i fokus, slik at objektet er tilstede i den kognitive delen av hjernen og kan derfor behandles kognitivt. Den andre delen av definisjonen beskriver at det foretas et valg av hvilke objekter som skal behandles kognitivt. I sammenheng med ADHD anses det også som relevant at beskrivelsen av *oppmerksomhet* omtaler *selektiv oppmerksomhet* på denne måten: «Med selektiv oppmerksomhet sikter man til det faktum at persepsjon og handling i forhold til ett objekt vil gjøre det vanskelig samtidig å forholde seg til andre» (Teigen, 2014). Det kan føre til at personen som opplever at oppmerksomheten blir selektiv kan ha særlige utfordringer med å forholde seg til andre. Det kan føre til at en sosial gruppe der oppmerksomheten blir selektiv kan ha til følge at de andre tilstede blir utelukket fra subjektets oppmerksomhet.

4.1.3 Deficit

Diagnosen inneholder ordet «Deficit» som oversettes til underskudd. Underskudd i økonomisk forstand betyr at det er mindre penger tilstede enn det burde vært. Underskuddet i oppmerksomhet kan også ha konsekvenser, og det sannsynliggjør at en person med ADHD kan tenderer til å utelukke elementer fra sin oppmerksomhet. Ordet *deficit* forsterker dermed oppmerksomhetssvikten til å være diagnostiserbar. I og med at ADHD kategoriseres som en sykdom er det grunn til å anta at mangelen på oppmerksomhet har årsaker som ikke normalt kan bedres uten særskilte tiltak, behandling som kan kompensere for underskuddet.

4.1.4 Hyperactivity

Ordet er sammensatt av *hyper* og *activity*. Oversatt til norsk betyr det siste ordet *aktivitet*. I sammenhengen med aktiviteten er ordet *hyper* forsterkende, slik at aktiviteten som beskrives er mer ekstrem enn en vil kunne forstå i definisjonen av aktivitet som et normalbegrep. Det

vil føre til en oppfatning av at en persons aktivitet framstår annerledes enn forventet. Aktivitetsbegrepet defineres i Store Norske Leksikon som «...virksomhet, foretaksomhet; virketrang, handlekraft» (Wibetoe, 2014). Aktivitet er noe en person gjør, eller unnlater å gjøre. Ved å unnlate å gjøre ting er det aktivitet så lenge unnlatsen har en årsak som kan tillegges et motiv, som at individet responderer på stimuli i en behavioristisk forståelse av operant betinging (Illeris, 2012b, s. 49). Motivet kan i dette tilfellet være diagnosetypisk. Aktiviteten er noe en person utfører, som for eksempel å gå, løpe eller unnlate å gjøre det. Begrepet kan i tillegg være å si noe eller ikke si noe. Å si noe som en hyperaktivitet vil da kunne være å si noe som ikke er forventet og at denne aktiviteten ikke kan forstås innenfor normalbegrepet.

4.1.5 Disorder

Ordet *disorder* kan oversettes til flere norske ord. Sjukdom, uorden eller lidelse er noen av dem. (Dinordbok, 2017). At ADHD er en sykdom er allerede avklart. Likevel kan de andre ordene også bistå i en tydeligere beskrivelse av hva den siste *D* i ADHD står for. At noe er i uorden vil være dekkende for en påstand, der beskrivelsen av uorden forteller at det finnes en orden som vedkommende ikke er en del av. Denne ordenen må være en kulturell og anerkjent oppfatning mennesker har mellom seg. Når personen ikke forholder seg til denne ordenen vil det i den sosiale sammenhengen betraktes som avvik fra det normale. Synonymordbokas alternativer for ordet *lidelse* forteller om bedrøvelige tilstander. Angst, armod, sykdom, ubehag, helvete, usselhet, fortvilelse, sorgmodighet og eksistensminimum er noen av dem. (Synonymordboka, 2017). Det brede spekteret av ord som kan være synonyme med *disorder* forteller ved sitt store omfang at den som er utsatt for dette også kan bli utsatt for det store utvalget av konsekvenser som synonymene betinger. *Disorder* kan derfor forstås som at det er en sykdom som knyttes til en sosial uorden der konsekvensene er store og negative.

4.1.6 ADHD – en kortreist definisjon.

Som oppsummering av forutgående kapitler defineres ADHD slik:

«Underskudd på oppmerksomhet fører til aktivitet der konsekvensene kjennetegnes og beskrives som en diagnostiserbar lidelse eller sykdom som også avgrenser et komparativt normalbegrep»¹. Et normalbegrep trenger sin forklaring.

¹ Basert på egen utredning.

4.1.7 Normalbegrepet

Diagnosens komparative normalbegrep har nødvendigvis et motstykke. Dette motstykket gjør det nødvendig å definere et normalbegrep, og sette det i posisjon til diagnosedefinisjonen ovenfor. Normalitet for denne rapporten er å ikke rammes av diagnosen, uten innhold av stigmatiserende mening. Innholdet i diagnosen rapporteres senere *side 36*. Definisjonen på ADHD og normalitet er tilgjengelig for forståelse av denne rapporten, og skal kun benyttes som det. Det framstår nå som en nødvendig forutsetning å ta stilling til *hvor, hvordan og hva* det er ved ADHD som gjør det til et problem, og *hvorfor* det er relevant samfunnsforskning for yrkesfagene, men først vil forskningspraksisen defineres.

4.2 ADHD i tall og statistikk

Utredningen av disse spørsmålene leder til en modell av samfunnet, der det antydes årsaken til ADHD har blitt mer synlig i moderne tid, men først henvises det til samfunnsproblemet i statistikk. I 2002 var hver tredje innsatt i norske fengsler diagnostisert med ADHD «Minst 30 prosent av de innsatte i norske fengsler har ADHD» (Gjengitt i NRK - Kirsten Rasmussen, 2002), heter det i en undersøkelse fra 2002. Det øker ved første øyekast sannsynligheten for å bli fengslet med ADHD, men tall fra statistikk samme år forteller at av 2724 innsatte (SSB, 2018b) var det 30%, det vil si 814 som hadde ADHD. Av det totale folketall i 2002, 4 524 066 Nordmenn (SSB, 2018a), hadde 180 963 ADHD, beregnet fra fakta om at 4% av befolkningen har ADHD. Omregnet gir det at 0,45% av befolkningen med ADHD, var fengslet, mens av de som ikke hadde ADHD er prosenten 0,042. Forholdstallet mellom sannsynlighet for fengsel i populasjonen med ADHD og samme sannsynlighet for populasjonen uten ADHD, blir 10,7 ($0,45 / 0,042 = 10,7$). Det vil si at for hver fengslet representant av populasjonen uten ADHD, så går 10,7 av populasjonen med ADHD i fengsel. At de utgjør bare 30% i undersøkelsen er at populasjonen de representerer er vesentlig mindre. Det vil også si at utvalget på yrkesfag i tilfellet med femdoblet konsentrasjon av

Tabell 2 - Sammenstilling av statistikker ADHD - fengsel - yrkesfag

TABELL FOR UTREGNING AV SANNSYNLIGHET	ALLE	% ANDEL MED ADHD AV INNSATTE	ANTALL MED ADHD- DIAGNOSE	%-ANDEL NORDMENN MED ADHD	%-ANDEL MED ADHD- DIAGNOSE	%-ANDEL UTEN ADHD- DIAGNOSE	FORHOLDS TALL	
NORDMENN*	4 524 066		180 963	4	4	96	0,04	
I FENGSEL*	2 714	30	814	0,06	0,450	0,042	10,714	
PÅ YRKESFAG **	100		20	20	20	80	53,571	
I tabellen merket; * viser tall fra ssb statistikk i 2002 og Rasmussens undersøkelse fra 2002. I tabellen merket; ** er tallmateriale hentet lokalt 2018.								
NORDMENN*	4524066		=C3/100*F3	4	=F3	96	=G3/H3	3
I FENGSEL*	2714	30	=C4/100*D4	=100/C3*C4	=100/E3*E4	=100/C3*(C4-E4)	=G4/H4	4
PÅ YRKESFAG **	100		20	20	20	80	=I4/G3*G5	5
	C	D	E	F	G	H	I	

ADHD-diagnostiserte blir 53,6 (10,7 x 5) med ADHD, fengslet for hver nordmann som ikke har det. Med alle forbehold om regnefeil og estimert datamateriale fra 2018, er tabellens utregninger et utfall med utfallets mest ekstreme sannsynlighet. Om det kan benyttes som tese og en mulig sammenheng, avslører det et samfunnsproblem med løsningspotensiale i yrkesfaglig del av videregående skole. Det kommer jeg tilbake til senere, men først noen betraktninger om hvorfor ADHD har blitt et problem i et moderne samfunn. Jeg presenterer en samfunnsmodell. Samfunnsmodellen har utgangspunkt i begrepene i Maslow's behovspyramide. Mange mener at nettopp det moderne samfunn har konstruert ADHD, et samfunn som også har lansert uttrykket: «Ansvar for egen læring» (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015, s. 226). Eleven eier diagnosen, men hvem skal eie problemet?

4.3 Normalbegrepets behov for lokalisering

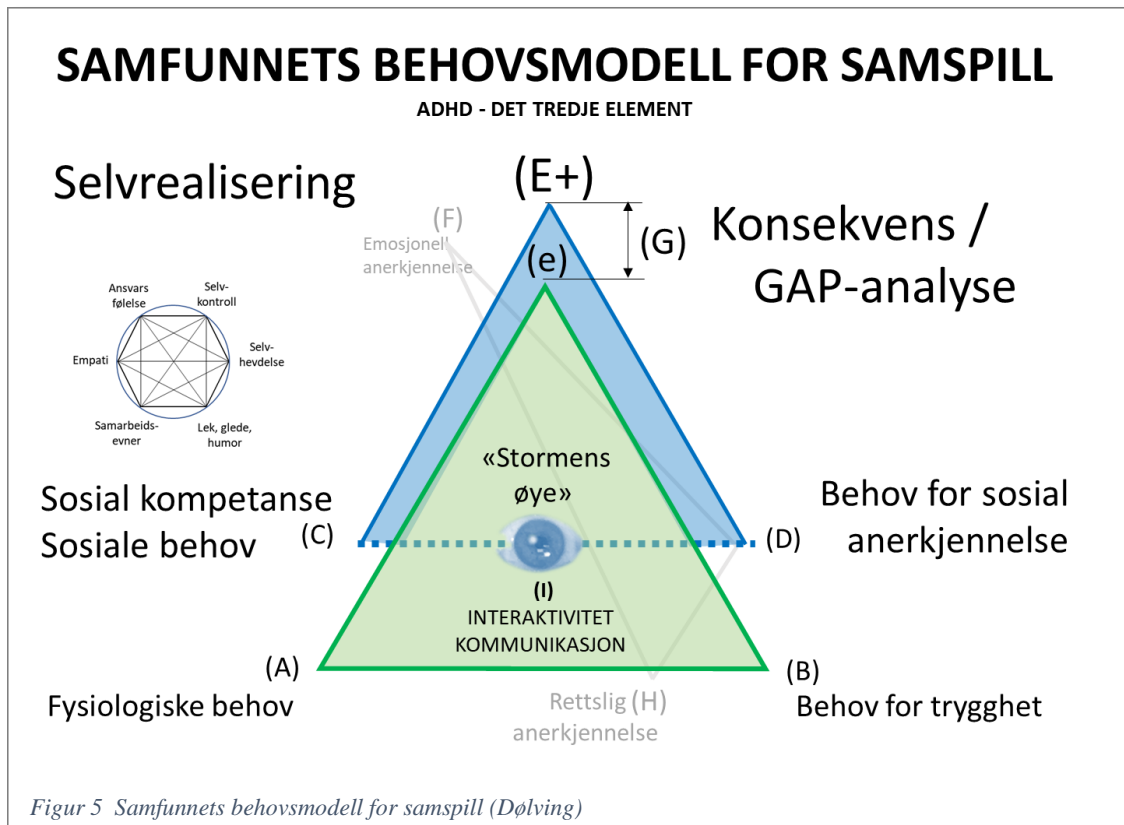
Fra artikkelen i Adresseavisen i 2013 stiller NTNU-professor Aksel Tjora (1967-), spørsmålet «Kan vi opprettholde dette kollektive sviket?» (Tjora, 2013). Jeg forstår Tjoras artikkel slik at han anser at ADHD er skapt av det moderne samfunnet, og at det er samfunnet som sviker de diagnostiserte ved å forskyve normalbegrepet. Han sier; «En legitimert merkelapp på problemet blir en stor lettelse siden den fritar mange for ansvar» (Tjora, 2013). Han fortsetter med å stille spørsmålet om dette er systemsvikt, og at det snevrer inn hva vi oppfatter som normal, eller frisk adferd. Når normalbegrepet i denne sammenhengen er definert til å bestå av de som ikke har ADHD, er det alternative spørsmålet; hvordan skal systemet møte ADHD? I den helhetlige læringsperspektivets relasjonsperspektiv danner et historisk opptrekk fra en tidlig tysk forløper til den gjennomarbeidede og godt forankrede «didaktiske relasjonsmodellen» (Hiim & Hippe, 2009, s. 35) modellen, utfordres det møtet i Vygotskij's definisjon av læring der ... «... læring skjer gjennom involvert, systematisert erfaring, i dialog med nære personer i omgivelsene» (Hiim, Hippe, & Keeping, 2011, s. 94). Ved å definere ADHD i en diagnose som har utfordringer med systemer i sosiale situasjoner, kan problemene lokaliseres og normaliseres. Om ADHD ikke er skapt av det moderne samfunn, er det mulig at det blir tydeligere i det moderne samfunn. Psykiater Espen Anker forteller til Forsning.no: «For 100 år siden var det helt ok å ha ADHD. I dag er det to hovedproblemer: skole og administrasjon. Det er dette samfunnet dreier seg mer og mer om. Derfor har det blitt trangere og trangere for folk med ADHD» (Jakobsen, 2017). Det er vårt systems selvpålagte forpliktelse å møte problemet der det er, og slik det i kontekst med problemstillingen framstår som tilrettelagt opplæring. For å avgrense problemområdet er en avklaring av begrepenes relasjon nødvendig.

4.3.1 Forståelsen av begrepenes relasjon.

Behovs og vekstpyramiden til Abraham Maslow (1908-1970) har hatt sin storhetstid og den forgangenhet forklares kanskje i Espen Ankers påstand ovenfor. Den inneholder likevel de begrepene som gjør pyramiden attraktiv nok en gang, men selvrealisering som mål. Maslows behovshierarki i tradisjonell forstand består av en pyramide i der byggesteinene ligger på hverandre som en i en pyramide (Mørch, 2017). Jeg siterer veileder Phd. Arne Roar Lier, OsloMet, på at pyramiden må forstås i sin samtid, og at den ikke kan beskrives uten den kulturelle kontekst den beskrives i (Lier, 2013). I den tradisjonelle behov- og vekstpyramiden hviler behovene på hverandre. Begrepene er fortsatt tilstede i den nye modellen, men forståelsene av dem er satt inn i et perspektiv av *hvor og hvordan* læring oppstår i vårt samfunn. Vårt samfunns demokratiske og sosiale struktur gjør at det gis større muligheter til selvrealisering gjennom samhandling med andre. «Ettersom det her dreier seg om en sosial identitet, virkeliggjøres den i relasjonen til andre. Den må anerkjennes av andre for å få den verdien den som vi ønsker at den skal ha» (Mead i Honneth, 2008, s. 95). Vekstområdene forutsetter at individets behov er entydige og nødvendige.

4.3.2 Plattform for samspill

Dersom den *sosiale identitet må anerkjennes* for måloppnåelse, må begrepene stå i forhold til hverandre. I modellen nedenfor finnes de samme begrep som i Maslow's pyramide, de har samme betydning, men forholdet mellom dem er endret.



I vårt samfunn kan de grunnleggende behov (A) forutsettes som en selvfølge, slik de er beskyttet av vår rettsikkerhet. Det samme er den rettslig anerkjennelse av individuell beskyttelse i samfunnsordningen, ved at vi har et lovverk og parlamentarismens kontinuitet, her symbolisert i punkt (B) i figuren. A og B representerer de grunnleggende behov. Punkt H og F, henholdsvis rettslig og emosjonell anerkjennelse settes utenfor i denne sammenheng, men er sentrale i opphavslitteraturen: «Kampen om anerkjennelse» av Axel Honneth (Honneth, 2008). Rettslig anerkjennelse er ivaretatt av loven, mens emosjonell anerkjennelse settes utenfor den kognitive refleksjonsrammen. For den kognitive refleksjonsrammen settes vekstbehovenes posisjon i forhold til hverandre som likeverdige og sammenflettede. Dermed er den sosiale anerkjennelse avhengig av sosial kompetanse, og de sosiale behov er avhengig av å bli anerkjent. Det er undersøkelsens sentrale punkt, eller stormens øye, som illustrert i modellen.

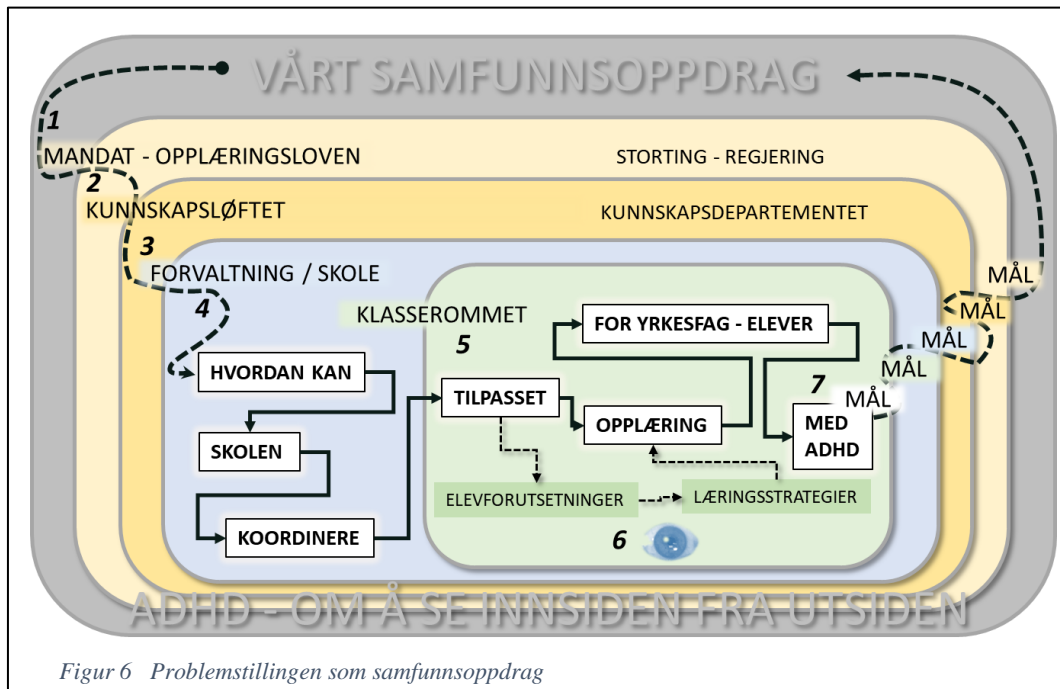
Nyere forskning om hva som skaper forutsetninger for læring, blir vektlagt. Læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring. Forskning underbygger at et læringsmiljø som oppleves trygt og bygger på gode relasjoner, er avgjørende for å støtte elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU, 2015:8, s. 20).

Utsagnet i utredningen plasserer kjernen i forskningen i området mellom sosiale behov og kompetanse (C) og behov for anerkjennelse (D) på den andre. Teoriene videre vil i dette «stormens øye» danne en basis for hvordan ADHD i sin egenart, kan bryte samhandlingen og kommunikasjonen (den stiplede linjen fra C til D) slik at måloppnåelsen (mellom e til E+) vanskeliggjøres. I den forstand er resultatet i forståelse med uttrykket *gapanalyse*, som kan defineres ved «avstanden mellom forventede mål og oppnådde resultater» (Pihl & Vikøren, 2012). I modellen vises «stormens øye» (I) i samspillsperspektiv. I det neste kapittelet vil jeg beskrive hvordan problemstillingen plasserer «stormens øye» i et samfunnsperspektiv.

4.4 Samfunnsoppdrag fra mandat til mål

Mandatet står i kontekst til beskrivelsen av samfunnsproblemet ovenfor, og møter mistro og mystikk med ett av dette prosjektets oppgave, å opplyse om og beskrive temaet og korrigere et negativt inntrykk ved å bringe fram et mer nyansert informasjon av temaet, fra dem som kjenner problemet fra innsiden (Hoem, 2008, s. 27). Tittelen «Om å se innsiden fra utsiden» beskrives i kontekst til Urie Bronfenbrenners (1917-2005) miljømodell for samfunnsrelasjoner (Ogden, 2009, s. 54-59), og kan forstås som at samfunnets forordning er å legge til rette for at alle rammet av loven skal ha rettighetsbaserte tilpasninger. Dette er solid og godt forankret i Opplæringsloven (Oppl, 1998 § 3-1) som gir et mandat til statsforvaltningen gjennom Kunnskapsdepartementet. Utvetydigheten i dette sitatet fra Norsk offentlig utredning (NOU); «Skolens samfunnsoppdrag omfatter mål både for samfunnet og for den enkelte elev» (NOU, 2015:8, s. 19), skaper en kontrast til at det som skjer inne i skolens klasserom er lovpålagte, og skal være målstyrende for den enkelte lærer og skolen som organisasjon. De utenforliggende mål er dermed å forstå som relevante i kontekst til problemstillingen, men er avgrenset fra forskningen. Det vil si at forskningens perspektiv har samfunnsrelevans, selv om det ikke er en del av konklusjonen. Stortingsmelding nummer 20,

På rett vei – Kvalitet og mangfold i enhetsskolen, slår fast at «Skolen skal ha rom for alle uten å skille etter evner, kjønn, funksjonsevne eller bakgrunn». (Meld. St. 20 2013).



Figur 6 Problemstillingen som samfunnsoppdrag

Som en illustrasjon av både den avgrensede samfunnsoppgaven og differensiering av oppgaver i skolen, er figuren over, ment som et oversiktsbilde, der punkt 6 illustrerer det «stormes øye» i spennet mellom ADHD forutsetningene og strategier for læring. Disse er beskrevet som vekstmulighet (G) i samspillmodellen. Om tråden følges fra mandat til mål, er som tidligere beskrevet forskningen begrenset til innenfor skolen (4) og klasserommet (5), mens den stiplede linjen i forkant (1-2-3) og etterkant (7 - MÅL) illustrerer de avgrensede områdene. Når virkeområdet for denne forskningen er avgrenset til skolen, klasserommet, lærer og elev innenfor rammen av tilpasset opplæring, er det hensiktsmessig å beskrive hvorfor forskningen er relevant for det studiet prosjektet gjennomføres i. Det neste kapittel vil av den grunn behandle relevans fra mandatet innad i skolen og for den yrkesfaglige vinkel, der programplanen for masterstudiet beskriver i sin formålsomtale at sluttkompetansen skal være relevant for «forskning- og utviklingsarbeid som sikter mot å forbedre og utvikle læringsformer» (HIOA, 2015b).

4.4.1 Relevans og eierskap til problemet.

Eleven selv eier ikke ensidig problemet med sin ADHD diagnose i skolesituasjonen.

Erkjennelsen av loven om at tilpasset opplæring er innenfor skolens virkeområde. I offentlig utredning fra 2015; «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser», heter det at «Utvalget fremhever at når opplæringen stimulerer elevenes utvikling av metakognisjon og

selvregulering, bidrar det til elevenes læring i fagene» (NOU, 2015:8, s. 10). Det er å forstå som at selvregulering er ett av de stimuli opplæringen skal bidra til, og bidra at eleven utvikler evne til selvregulert læring på flere nivåer. «Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner». (NOU, 2015:8, s. 19). Det inkluderer å mestre kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Det er å forstå som å regulere sin adferd, også ADHD-relatert adferd, som et mål i framtidens skole. 9 år tidligere kom en statusrapport om forskningsinnsats, der det påpekes: «Vi savner undersøkelser som kan integrere en spesifikk forståelse for AD/HD og hva hver enkelt elev har behov for, med en generell tilnærming til adferdsproblematikk» (Brandal, Kvilhaug, Skram, & Arnesen, 2006, s. 8). Det er kommet retningslinjer og flere utredninger i mellomtiden, og det har også sluttet mange med ADHD i videregående skole underveis. Den behovsprøvde kompetansen er satt på spissen, men fakta er at elever slutter på grunn av ADHD. «Tall fra Sverige (Kadesjø, 2000) viser at 80 % av en gruppe AD/HD'ere bare hadde gjennomført 12 eller færre skoleår (mot 26 % i en kontrollgruppe). Phiffner (1995) har påvist at opp mot 35 % av elever med AD/HD ikke fullfører videregående opplæring (Strand, 2004)» (Brandal et al., 2006, s. 6). Dette var i Sverige, men det finnes forskning fra Norge som tolkes som dystre framtidsutsiktene for individer med ubehandlet ADHD. Det gis til kjenne et sitat fra Forskning.no: «Mats Fredriksen viste i sin doktorgrad fra 2014 at over 50 prosent av voksne med ADHD hadde vært arbeidsufør i minst ett år før de ble henvist til behandling. 56 prosent hadde ikke fullført videregående skole» (Jakobsen, 2017).

4.4.2 Frafall og ADHD

Frafallstall som det vises til i 2006 viser at ADHD-forskning er relevant. Senere tallmateriale bygger på en rapport utgitt i 2012 som hevder at «Litteraturoppsummeringen til Breslau (2010) indikerer at psykiske lidelser, ADHD og adferdsforstyrrelser gir størst sannsynlighet for frafall» (Dahl, Bergli, & Wel, 2014, s. 140; Dahl, Bergsli, & Wel, 2014, s. 140). Det kan likevel betviles fordi det ikke kommer fram at ADHD er registrert som frafallsgrunn i frafallstatistikker, mens for eksempel *motivasjon* og *skolelei* er det. Jeg bygger dette på undersøkelsen gjort i Akershus som sier «Det var flest blant disse som sa de sluttet fordi de var skolelei eller manglet motivasjon for skolearbeidet. Slike årsaker gjaldt 17,4 prosent av de 533 som sluttet» (Markussen & Seland, 2012, s. 12). Samme undersøkelse poengterer også: «I intervjuene ser vi at elevers eller rådgiveres fortolkninger om at ”eleven er skolelei/ har lav motivasjon/konsentrasjonsproblemer” i flere tilfeller opptrer sammen med opplysninger om at

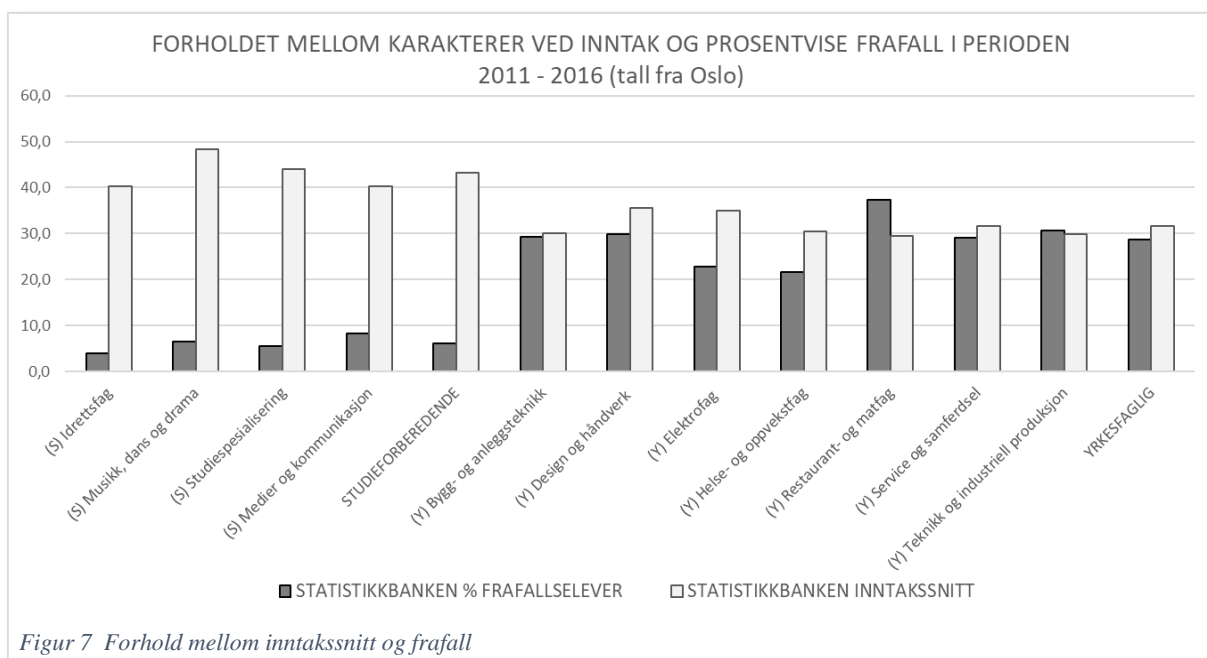
eleven har ADHD-diagnose» (Markussen & Seland, 2012, s. 45). Det er funn som korresponderer med observasjoner i denne rapporten (se kapittel 4.1). Korrelasjonen knytter frafallsproblematikken til ADHD og styrker mistanken om tidligere nevnte mørketall i forbindelse med ADHD. Dette samsvarer med at frafallsdokumenter ikke inneholder ADHD som opphørsgrunn, men gjerne et utvalg av kjennetegn.

4.4.3 Yrkesfag og relevans

Samme misforhold mellom diagnose og opplevd virkelighet på yrkesfag kommer fram i statistikk. Statistikken viser at det er 58% gutter i yrkesfaglig utdanningsprogram, og 70% gutter er lærlinger, av til sammen 116 502 (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2018c). Omregnet er de 64% lærlinger eller i yrkesfaglig opplæring, en populasjon på 74561 gutter. Forskning viser at 5 ganger så mange gutter har ADHD, sammenlignet med jenter (NevSom, 2017a). En beregning som kjønns-differensierer ADHD populasjonen blant dette utvalget, gir en konsentrasjon som sier at cirka 5,2% av guttene, og cirka 1,8 % av jentene har ADHD. I beregningen legges det til grunn at en ungdomspopulasjon inneholder cirka 4% individer med ADHD. Igjen er det bemerkelsesverdig store forskjeller fra forskningen og den opplevde virkeligheten av en konsentrasjon på opptil 20%. Det åpner for spørsmålet om det er en tilfeldighet at tidspunktet for denne forskningsoppgaven sammenfaller med den avvikende konsentrasjonen av tilfeller av ADHD på yrkesfag (SSB, 2018c). Ved første øyekast er det sannsynlig, men igjen vises det til at tilbakemeldinger fra skolene ikke registrer store så store avvik som tilsier at det er en relevant problemstilling. Det er uansett ikke valide indikator på at yrkesfagene har flere elever med ADHD enn på studiespesialiserende. Det har heller ikke lyktes å finne statistikk som antyder slike populasjoner. ADHD synes med andre ord ikke å kunne knyttes spesifikt til yrkesfag. «Det er ikke nødvendigvis slik at personer som strever i teoretiske fag, har lettere for å lykkes i yrkesfaglige studieretninger» (Brandal et al., 2006, s. 19), heter det fra Utdanningsdirektoratet, så da gjenstår å se om det finnes andre indisier som antyder at ADHD er et særproblem for yrkespedagogikken, som styrker den omtalte konsentrasjonen på cirka 20%.

4.4.4 Frafall på yrkesfag

Statistikk viser at konsentrasjonen på 20% er også tilfeldigvis nært de prosentvise 22,1 % som sluttet på yrkesfag, mens 4,3 % sluttet på studiespesialiserende (SSB, 2017a). Det er også en markert tendens ved at lavere inntakssnitt øker sannsynligheten for å slutte. Ved 25-29 poeng (fra ungdomsskolen) slutter over 36,6%, mens ved 40-44 slutter snaut 5%.



Diagrammet viser tall fra Osloskolen der inntakssnitt og frafall er satt i sammenheng. Diagrammet er laget for anledningen, det bemerkes at (S) refererer studieforbereidende, mens (Y) refererer yrkesfaglige linjer. Tidligere referanser til at sluttårsak kan relateres til ADHD, støttes av egen erfaring der en stor del har diagnosen, understøttet i utsagnet fra Nifu-rapporten fra (Markussen & Seland, 2012). Det gir grunnlag for å arbeide ut fra en teori om at årsaken til frafall kan relateres til ADHD.

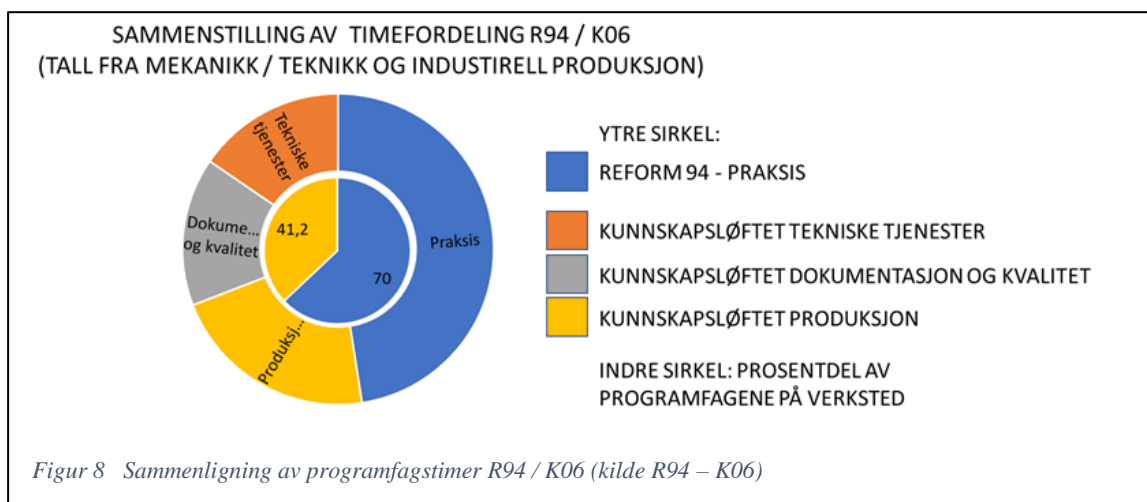
Senere teorikapitler begrunner hvorfor ADHD er læringshemmende, slik at elevene med ADHD til tross for like kognitive egenskaper ikke fyller sitt potensiale for læring. Det leder mot lavere inntakskarakterer og skolevalg på sviktende premisser, der karakterene avgjør mer enn individets valg. Seniorforsker Elise Bergsli ved OsloMet, referer i sin underlagsrapport til prosjektet «Sosial ulikhet i helse», til amerikanske studier der lav skoleprestasjonen i grunnskolen kan knyttes til en kumulativ effekt av sykdomsrelatert lærevansker, som ADHD. «Elever som får dårlige karakterer har dermed større sannsynlighet for å avslutte skolegangen innen studie- eller yrkeskompetanse fra videregående opplæring er oppnådd» (Bergsli, 2013, s. 26). Det vil si at når lave inntakssnitt begrenser det frie skolevalg, er det sannsynlig at utgangspunktet for motivasjon allerede er svekket ved opptak, og at den kumulative effekten av dette har forklaringspotensiale til frafallstallene i diagrammet ovenfor. Feilvalg er i tillegg til dette en forskyvning av individets potensiale ved lavt karaktersnitt, og bør oppdages tidlig; «Siden det her er klart at ”feilvalg” er en av de sentrale årsakene til frafall, ble det også fokusert på alt som kunne bidra til at unge gjør bedre, mer bevisste og velinformerte valg av

videregående utdanning» (Buland et al., 2018, s. 58). Den kumulative effekten forskyver problemet med ADHD over på videregående skole, og særlig til yrkesfagene.

4.4.5 Yrkespedagogiske perspektiver

Problemene for yrkesfagene akkumuleres ytterligere ved skolereformer som tilstreber abstrakte læringsformer, som står i en skoleutviklingsstige der «... ansvar for egen læring ... systemkrav ble gjort til skolens innhold» og at «skolens formål er forskjøvet fra individ- til institusjonsnivå» (Eikeland et al., 2015, s. 226-227), der Phd Trine Deichman-Sørensen også sier at; «Elever er blitt råvare». Som vi har sett har en stor del av denne råvaren en hemning som møter det ADHD-ungdommene, kanskje flyktet fra i ungdomsskolen. I sammenheng med tidligere omtale av samfunnets ansvarsfraskrivelse (Tjora, 2013), synes det mer relevant at funksjonshemningens synlighet blir mer påtagende.

Yrkesfagene har uten tvil forandret seg de siste 25 årene og i praksis er det de praktiske fagene det har gått ut over, om en legger tall fra Reform 94 (Udir, 2011) og læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06, 2006) til grunn.



Tallene i *Figur 8 Sammenligning av programfagstimer R94 / K06*, i forholdet mellom *praksis* fra reform 94 og Produksjonsfaget fra Kunnskapsløftet, er forholdstallene i den aktive delen av skoledagen henholdsvis 70% og 41,2%, dersom Tekniske tjenester og Dokumentasjon og kvalitet ikke regnes som praktiske fag. Min erfaring er at fagene alterneres fra skole til skole, og at det er svært ulik praksis. Slik jeg forstår Deichman-Sørensen er det et skritt på veien mot å teoretisere yrkesfagene, ved at det i Kunnskapsløftet etterstrebes et ... «... allment kunnskapsmessig fortrinn framfor materialkunnskap, yrkesteori og yrkesferdigheter» (Eikeland et al., 2015, s. 254). Så heter også reformen «Kunnskapsløftet» og ikke «Ferdighetsløftet». Før det eventuelt kommer må skolen sette tilsvarende fokus på ADHD, med tilpasninger som er tilpasset dét, og ikke tilpasset en visjonær ønskedrøm.

Prosjektet teoretiserer derfor ikke yrkespedagogikkens virkemidler, men forsøker derimot å synliggjøre utfordringene i perspektiv av at det ikke gjøres.

4.5 Skolens kompetanse.

Når videregående skole overtar problemet, er det av årsaker nevnt ovenfor særlig relevant for skolen og den yrkesfaglige delen. Det forutsettes derfor at det er yrkesfaglærerne som møter problemene.

4.5.1 ADHD og spesialundervisning.

Valget om tilpasset opplæring, kontra spesialundervisning som elevens valg, er valg som inkluderer lærerens profesjon. Selv om læreren er en fagperson, pålegges han også kompetanse som pedagog. «Lærerne *har allerede kompetanse* til å bedre skolehverdagen for elever med ADHD. Når lærerne jobber mer systematisk og strukturert med de metodene de rår over, ligger løsningene ofte nærmere enn en tror. Samtidig vil tilpasningene være nyttige for de fleste elever, uansett diagnose» (Helsedirektoratet). Jeg kommer tilbake til begrunnelse for denne påstanden senere, men i første omgang peker Helsedirektoratet mot *tilpasninger* og ikke spesialundervisning. Det differensieres i opplæringslovens § 3-1 og § 5, og legger til rette for lærerens normale praksis. Opplæringslovens tilbud om spesialundervisning er ikke nødvendigvis elevens førstevalg. Ett eksempel på det er grunderen Jørgen Bø, som forteller til ADHD-foreningens magasin «Stå På» at han i skoletiden var... «...ikke interessert i å bli definert ut i fra diagnosen» (Grøm, 2016, s. 30 - 31), men hadde... «...ett eneste ønske i hele verden: å være en del av det sosiale i klassen» (ibid). En del av det sosiale i klasse er også læreren. Som helsedirektoratet og skolen holder ansvarlig for å utvikle et godt klassemiljø ved å underbygge samspill og samhold. Det stilles i perspektivet fra kapitlet om mistro og mystikk, der foreldrene for fem år siden ikke opplevde at lærerne tok dem på alvor. Hvordan skal læreren ta ADHD på alvor. Har lærere kompetanse som er tilstrekkelig for å møte ADHD, og har de ikke allerede nok annet å drive med?

4.5.2 Læreren og relevant utdanning, Noen har ADHD, andre har PPU.

PPU, står for Praktisk Pedagogisk Utdannelse og representerer en bachelorgrad på høyskolenivå, -bygger på fagbrev eller annen bachelor, -kan tas på heltid eller deltid, henholdsvis ett eller to år med 60 studiepoeng som resultat. Da er man kvalifisert til å undervise på videregående nivå (Hioa, 2015a). Det spørres om det er tilstrekkelig innhold i den yrkespedagogiske grunnutrustningen til å møte ADHD i skolen. «Gjennom å planlegge, prøve ut og reflektere over ny praksis vil studentene øke bevissthet og handlingsregister i ulike opplæringssituasjoner» (Hioa, 2015a - Programplan-for-PPUD), heter det blant annet i

programplanen for PPU. Det vil si at PPU-studenten skal finne løsninger i sin egen virksomhet i skolen, og utvikle seg som pedagog og være rustet til å møte ADHD i skolen. PPU er minstekravet for undervisningspersonell, men tilstrekkelig for godkjent kompetanse. Kompetansens kompetanse er sjeldent tema i dagligtale på TIP. I et studie av *yrkesfaglærerens doble praksisfeltet* finner Hedvig Skonhøft Johannesen (OsloMet) at «Det er rimelig å stille spørsmål om yrkesfaglærere har større tiltro til sin egen yrkesfaglige ballast enn til lærerutdanningens innhold når de skal utforme sin identitet og profesjonsutøvelse som lærere» (Johannesen, 2015b). Personlige opplevelser på lærersamlinger, omtaler i skoleutviklingsprosjekter og i dialog med enkeltlærere, støtter spørsmålet. Lærerne viser interesse for elever, fag og politikk på et annet nivå enn for eksempel relasjonsmodellen i «systematisk didaktisk utvikling», slik den ble benyttet som refleksjonsmodell over didaktiske sammenhenger i et aksjonsforskningsprosjekt i boka «praksisbasert yrkesutdanning» (Hiim, 2012, s. 39). I det perspektivet kjennes det ikke om det påvirker møtet med ADHD, men det setter en forsiktig antydning til gap mellom samfunnets ønsker, samfunnets forskning og lærernes yrkespedagogiske utøvelse. Slik kan det tenkes at forskningens utøvere ikke handler parallelt med forskningens fanebærere.

Statistisk Sentralbyrå oppgir følgende tall for lærernes utdanningsnivå: «Praktisk-pedagogisk utdanning er den klart vanligste typen lærerutdanning. 14 000 av 27 000 lærere har PPU, og 36 prosent av disse har PPU for yrkesfaglærere. Sett i forhold til antall lærere med lærerutdanning, er det over 60 prosent som har PPU». «De fleste lærere i videregående skole er høyt utdannet og har pedagogisk kompetanse. Bare 6 prosent har ikke fullført studier på universitets- og høghskolenivå, mens 20 prosent har ikke pedagogisk kompetanse» (SSB, 2017b). Fra dette utgangspunktet skal lærere på yrkesfaglig studieretning være rustet til å møte ADHD, eller er de ikke det? Programplanen for 2017 i yrkesfaglig utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus setter krav til at: «Opplæringen skal omfatte kjerneoppgaver som kartlegging, planlegging, tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av læreprosesser som er tilpasset den enkelte elev/lærling og klasse/gruppe» (HIOA, 2015c). Dette sitatet er hentet fra programplan for Helse og Oppvekstfag, men siden den finnes likelydende i programplanen av 2017 for Teknikk og Industriell Produksjon, Elektro og Restaurant og matfag og mest sannsynlig i alle yrkesfagene, er det sannsynlig at den gjelder for alle yrkesfagene. Det besvarer likevel ikke spørsmålet om lærerne har tilstrekkelig kompetanse. Det gjør kanskje Jarle Landro i «Yrkesfaglærerne er den mest forsømte delen av det norske utdanningssystemet, mener Jarle Landro» i en artikkel i Universitetsavisa (Collett, 2014). Det kan være en konflikt mellom meninger, programplaner, statistikker og oppblåste

skolevisjoner på den ene siden og lover og stortingsmeldinger på den andre. For eksempel i stortingsmelding nr. 28 (2016): *Fag – fordypning – forståelse*, avsluttes innledningen i meldingen med følgende krav: «Opplæringen skal gi den enkelte elev, lærling og lærekandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet» (Meld. St. 28, 2015-16, s. 6). Dette kravet er elevenes krav, og relevante krav.

4.5.3 Relevans for elevene

At dette er relevant forskning for yrkesfagene, skolene og lærerne kan forstås som irrelevant i forståelsen av konsekvensene for elevene på yrkesfag, der det er antatt størst populasjon. En tilstand som forekommer samtidig som ADHD betegnes som en komorbid tilstand. «Over halvparten av barn og unge med ADHD oppfyller kriteriene for minst en annen tilstand i tillegg til ADHD. De vanligste er adferdsforstyrrelser, angst, søvnvansker, lærevansker, tics og autismspekterforstyrrelse» (NevSom, 2017b). Disse kormobide tilstander øker sannsynligheten for et svakere skoleresultat enn andre på samme kognitive nivå.

En konsekvens av det, kan i fasen av livet som oppvoksende og identitetsdannende (Erik H. Erikson (1902-1994) i Illeris, 2012b, s. 119), der det en betydelig kvalitet å framstå som alle de andre, også føre til utenforskap. Bedre karakterer vil bøte på det, og det oppfordres til selvregulering. Hvordan eleven skal få bedre karakterer med sviktende oppmerksomhet, er en annen sak. ADHD kan framstå i sterk kontrast til oppfordringen i Norsk Offentlig Utredning; «Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser», der selvregulering er et tema. «Å kunne arbeide målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg i samhandling med andre er eksempler på selvregulering» (NOU, 2015:8, s. 22). Om det er slik at rammene for interaktiv læring framprovoserer behov for sosial kompetanse, vil spørsmålet om ADHD og oppmerksomhetssvikt sette dagsorden for relasjonsdelen i klasserommet. «Fordi det å kunne lære er avgjørende i skolen, i arbeidslivet og i samfunnet ellers, vil meta-kognisjon og selvregulering være viktig kompetanse for elevene å utvikle» (NOU, 2015:8, s. 22). Et klasserom i denne kontekst inneholder 256 relasjoner som kan påvirke *utvalget av sanseinntrykk*. Distraksjoner er også rammebetinget i opplæringsloven, der elevens rett og skolens plikt til planlegging og drift av skoleanlegget, skal ivaretas. Blant annet heter det at om... «...dårlig luftkvalitet eller for varme klasserom gir elevene hodepine eller gjør dem trette, vil dette være lovstridig» (Oppl, 1998, §§ 9a-1; 9a-2). Det vil også være relevant for de elevene som møter utfordringer i skolen som et resultat av relevante ADHD-komplikasjoner som for eksempel et overeksponert sanseapparat forstyrres av. Eksemplet sier at de som

slutter oppgir annen grunn til frafall enn ADHD, og diagnosen kan i tillegg ha vært avgjørende for feilvalg og opptaket i seg selv.

4.6 Oppsummering av relevans – hvem skal eie problemet!

ADHD kan normaliseres som en avgrensning av vanlig eller annen adferd. Den skaper utfordringer i et moderne, inkluderende samfunn for de den gjelder. Individene diagnosen peker ut har rettigheter i lov og forskrifter, og kan kreve å bli møtt særegent og uten spesialundervisning. ADHD kan knyttes til opptakskrav og frafall i videregående skole, og elever med ADHD er særlig utsatt i yrkesfaglig retning. Utdanningssystemet har lite konkret i sin virksomhet som tydeliggjør at ADHD framstår som en betydelig hemning for individet og de tilstøtende effekter for skolens gjennomføringstall og resultat.

Det virker urimelig at eleven bærer ansvaret alene, men har krav på samhandling i skolen. Skolen står som eier av problemet, som følge av opplæringsloven. Så lenge skolen eier dette som et problem er det skolen som må løse det innenfor de rammer den har. Det betyr også at eleven er unntatt dette ansvaret, men plikter å delta som samarbeidspartner og kompetanseinnehaver for løsningen av sitt spesifikke tilfelle. De som eier problemet er i størst grad yrkesfagene, der «stormens øye» avgrenser ADHD-problematikken og handlingsrommet. Handlingsrommet er i spenningsfeltet der sosial samhandling krever at deltakerne utvikler kompetanse i å være der, bygger sin identitet der, og evalueres som samfunnsdeltaker etter den evnen. Det er «stormens øye». Problemets eier må kjenne problemet, det er også et problem. I utredningen, er problemet vinklet fra innsiden av det, mer enn fra utsiden. Det vil si at de neste kapitlene leder mot en opplevelse av hvordan det er å ha ADHD, mer enn å møte det.

5 Teoretisk plattform på tre ben.

Hvordan det er å ha ADHD i skolen er et spørsmål som står på tre ben. Veksten i Gap-analysen står i samsvar med sosiale evner og ressurser, som utgjør det første benet, som teoretisert i *Samspill - mellommenneskelig interaktivitet* Med det menes hva som normalt kreves av et normalt individ i et normalt samfunn, som at det forventes at læring oppstår. Kapittelet *Læringsteori* beskriver denne forventningen i plattformens andre ben, mens det siste kapittelet, *ADHD – teori*, er prosjektets trussel mot det forutgående, gjerne som en konsekvens av det første.

Eierskapet til dette tredje benet er betinget av skolens evne til å skape tilpasninger som bygger identiteter og samhandlingskompetanse på individuelt nivå. Det fører til at utvikling av slik kompetanseheving kan gi et tillegg til den selvfølgelig fordel for elever med ADHD. Denne ekstra bonus vises det til i Helsedirektoratets anbefaling: «Samtidig vil tilpasningene være nyttige for de fleste elever, uansett diagnose» (Helsedirektoratet). De fleste elever er i skolen for å lære, og arbeidsrammen er at de gjør det sammen og samtidig. For å sette det interaktive i perspektiv har det i noen sammenhenger framstått som nødvendig å drøfte teoretiske aspekter.

5.1 Samspill - mellommenneskelig interaktivitet

Ett av støttebena er forankringen av interaktivitet. Nå stilles kravene om interaktivitet i sosialisert læringsfilosofi fra modellen «relasjonens plattform», der mellommenneskelige behov skaper mulighetene for vekst i GAP-analysen. Den påfølgende teoretiske referanserammen drøfter først hvem man er, og hvordan man ble det.

5.1.1 Hvem er jeg, meg, du og den generaliserte andre.

Første skritt, med eller uten ADHD er å bli oppmerksom på at ethvert individ *er*. «Jeg tenker, altså er jeg». (Tranøy, 2015). Sitatet fra Store Norske Leksikon er hentet i Rene Descartes (1596-1650) forskning som sin egen erkjennelse av at hans kartesianske tvil måtte ha et motstykke. I mye senere forskning viser Karine E. Sand (1970-) til at Descartes ved påstanden: «Den kartesianske forståelsen av mennesket betrakter *selvet* som om det befinner seg «inne i hodet» til hver enkelt» (Sand, 2001, s. 66). Det kan forstås som at dette *selvet* er en konstant som definerer personens måte å respondere på, men viser videre til den amerikanske forskeren John Shotters (1920-1990) utsagn om at dette *selvet* eller subjektet «jeg» ikke kan betraktes som en konstant. Sand definerer i stedet *selvet* til å oppfattes som «... et strategisett under konstant omorganisering» (Sand, 2001, s. 67). Ved aksept for definisjonen for læring som beskrivelse av enhver prosess som fører til en *varig kapasitetsendring* (Illeris, 2012b, s. 16), kan sammenstilling av definisjonene på *selvet* beskrive at mennesket kan bidra til å endre seg

selv ved å aktivt søke endring, og at det i etterkant forblir i det endrede tankesettet. I omorganiseringen arbeider altså *jeg* som «... den instansen i den menneskelige personligheten som er ansvarlig for den kreative vurderingen av handlingsproblemene,...» (Honneth, 2008, s. 82). I denne forstand er *jeg-et* den som innhenter arbeidsoppgavene og søker å løse dem intuitivt som samspill mellom elementene. I dette arbeidet benyttes blant annet personens erfaringer, sitt tidligere *meg* som element. Først når personen blir seg bevisst på sine handlinger, enten via egenvurdering eller reaksjoner fra andre kan personen se objektivt på handlingen og bedømme den. Da først ser personen seg som et objekt og forstår konsekvenser. Som Honneth sier: «... individet kan bare oppå bevissthet om seg selv når det gjør seg selv til objekt» (Honneth, 2008, s. 82). Bevisstheten av seg selv som et objekt forteller personen noe. Den vil sette objektiviteten i forhold til lover, normer eller seder og bedømme seg selv ut fra det. Like fullt vil den sosiale sammenslutningen personen oppholder seg i, gjøre det samme. Sammenslutningen kan anerkjenne eller ikke anerkjenne personen, eller personens handlinger, uten å skille mellom om det er personen som objekt eller subjekt som bedømmes. Først da kan subjektet forstå seg selv som en unik person gjennom å bli «...anerkjent av alle interaksjonspartnerne som et positivt bidrag til fellesskapet» (Honneth, 2008, s. 98). Den som fellesskapet ser er hverken *jeg* eller *meg*. Fellesskapet ser resultatet av diskusjonene mellom *meg* og *jeg*. Den kalles den generaliserte andre.

5.1.2 Den generaliserte andre

Slik jeg forstår Herbert Meads (1863-1931) definisjon av det han omtaler som det *sosiale selvet* er Shotters forskning ett tillegg til «...at *selvet* ikke kan framtre i bevisstheten som et «jeg», men at det alltid er et objekt «meg». Mead forklarer at i erfaringer med tilbaketrukkethet, eller det motsatte finnes både et subjekt og et objekt, men det er et subjekt som nå er et objekt» (Vaage, 1998, s. 23), slik at Sands omtalte strategisett må omorganiseres. «Jeg tenker, derfor blir jeg noe annet» er en privat omfrasering av Descartes. Det tas høyde for at uttrykket *selvet* betyr det samme i forståelsen av Mead som det gjør for Shotter og Sand. Mitt «*sosiale selv*» blir derfor en forståelse av at det som befinner seg inne i hodet er objektets respons på subjektet og at denne responsen er under konstant omorganisering.

Omorganiseringen står i forhold til hvordan «jeg»et og «meg»et, altså subjektets transformasjon til objekt til enhver tid blir påvirket av det *sosiale* felleskap man er i. Det nye *meg* er således et resultat av ikke bare hva som er opplevd, men også det som oppleves til enhver tid. Noe som framstår som relevant for en med ADHD er når Mead forteller om vanedannelse at «...når et vesentlig og alvorlig problem oppstår, skjer det en viss

desintegrasjon av denne organiseringen, og ulike tendenser framtrer i vår reflekterte tankevirksomhet, omtrent som ulike røster i konflikt med hverandre» (Vaage, 1998, s. 208). Referansen er datert 1925, 25 år etter at Sigmund Freud (1856-1939) lanserte tankene om psykoanalyse. Psykoanalysen var tenkt som et hjelpemiddel gjennom hypnose eller konsultasjoner, til å avsløre tidligere glemte opplevelser (Rzadkowska, 2017). En mulig kobling mellom senere teorier om psykoanalyse kan være at den *reflekterte tankevirksomhet* er i konflikt med utviklingen av egoet som også kan forstås som Shotter og Meads *Selvet*. «I moderne psykoanalytisk teori er det lagt mindre vekt på ødipuskonflikten som avgjørende for karakterdannelsen, mens preødipale konflikter og egoutviklingen er tillagt større vekt» mener fagansvarlig Joanna Rzadkowska i en artikkelen i Snl (Rzadkowska, 2017). Det bestrider behovet for psykoanalyse fra utelukkende å gjelde ødipuskomplekset og tillegger andre opplevelser vekt. Disse opplevelsene kan være de opplevelsene en ADHD-er blir utsatt for gjennom å agere og reagere på grunnlag av diagnosetypiske særegenheter og som danner et grunnlag for erfaringsbaserte fortolkninger og utvikling av *selvet*. På grunnlag av dette *selvet* snakker individet. Det velger ord som oppfattes og tolkes. Det kalles toveis-kommunikasjon i vekselvirkning mellom to individer. Senere drøftes mulighetene for at ADHD kan skape konsekvenser for samspillet. I det interaktive samspillet er ord og bruk av kommunikasjon nødvendig for å formidle konkrete og abstrakte tanker, overføre betraktninger og understreke følelser. Som Sand kommenterer Wittgensteins hovedanliggende er språket «... avgjørende for hvordan vi relaterer oss til hverandre» (Sand, 2001, p. 85). Det avgjør at *Jeg* må kommunisere med den konstruksjonen, *den generaliserte andre* som er tilgjengelig i en individuell ramme.

5.1.3 Hva er kommunikasjon og ADHD

Å si noe er altså ikke en enkel konstruksjon. Enten en har ADHD eller ikke er det en lik sosial betingelse at individer i en gruppe kan snakke med hverandre. Det er sannsynlig at oppmerksomhetssvikt vil kunne påvirke denne betingelsen og dermed relevant å gjengi en forklaring på hva kommunikasjon er, hvilke bestanddeler som er ansett som viktige og hvordan det kan innvirke på de som deltar i kommunikasjonen. «Kommunikasjon er en prosess der en person, gruppe eller organisasjon (sender) overfører en type informasjon (budskap) til en annen person, gruppe eller organisasjon (mottaker) og der mottaker(ne) får en viss forståelse av budskapet» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 290). Forutsetningen er at et budskap overføres med forståelse av innholdet.

I samme kapitel finnes en illustrasjon av kommunikasjonens komponenter som gjentas i stikkordsform.

Sender → Budskap → Innkoding → Kanal → Avkoding hos mottaker →
Mottaker → Budskap → Innkoding → Kanal → Avkoding hos sender →.

Om kommunikasjon starter med *senderen* (læreren) har denne forberedt seg og kanskje laget en powerpoint eller lignende og har en formening om hva som skal sies. Dette er «budskapet» og delvis måten å si det på som kalles «innkoding». Kanalen i eksemplet er det visuelle på powerpointen og det audiosystemet foreleseren benytter. Kanalen er også som kjent fra kommunikasjonsteorier kroppsspråk og stemmebruk, toneleie og så videre. Alt dette skal *avkodes av mottakeren*. Kommunikasjonen blir god når retursløyfen fra mottaker tilbake til sender bekreftees og det oppnås felles logikk. Den logiske og felles forståelse utfordres av det som kalles *støy*. Det er «alle forhold som kan være med på å forstyrre formidlingen av budskapet» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 292). K&K forteller at dette kan være «språkforskjeller, svikt i konsentrasjon, at flere snakker samtidig eller at en er stresset» og viser til at «kommunikasjonsprosessen psykologiske sider er opplagt meget kompliserte». Alvoret i dette utvides i Sands «om møtet mellom tale og taushet», der hun referer Wittgenstein på at språkspill består av sosialt etablerte regler som et grunnlag for å bli forstått (Sand, 2001, s. 25). Det betyr at det ikke bare er definisjonen og eventuelle oversettelser som definerer støy, men også interaktiviteten i seg selv og det kulturelle grunnlaget folk har for å snakke sammen. I grenselandet mellom tale og taushet er talen den konstruerte tilbakemelding på det som oppfattes. En annen sak er det å ikke snakke sammen. Det vises til ikke verbal kommunikasjon, der gester, himle med øyne og så videre, som gir «... uttrykk for bakenforliggende opplevelser, holdninger og emosjoner» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 296-297). Jeg viser til teorikapitlet om ADHD, der omtalen av sviktende oppmerksomhet og bevissthet, åpenhet for ytre påvirkninger, intern våkenhet for egne tanker og et svakt arbeidsminne, utfordret ved lav mestringshistorikk kan forstås som relevante støykilder i kommunikasjonssammenheng. Det mest effektive prinsippet for å forbedre kommunikasjonsferdighetene er «aktiv lytting» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 311), der bestanddelene er å være oppmerksom (lytte), forstå budskapet som sendes, være i stand til å huske, ikke spontant dømme budskapet, ikke lese noe inn i budskapet og å vise senderen at du er oppmerksom. Kommunikasjon påkaller stress fra støykildene. Stress som «psykisk eller legemlig overbelastning» (Ordboka, 2018) har sin konsekvens for adferd, som er neste tema.

5.1.4 Fra kommunikasjon til adferdsproblemer

Adferds-problemene oppstår når de sosiale kompetansemålene ikke blir innfridd. Like fullt dannes *selvet* på bakgrunn av de interaktive opplevelser. Dette gjør den ved å oppdage at adferden i den sosiale rammen ikke korresponderer med gruppens regler eller kultur, og i et forsvarsklima bli utsatt for trusler og sjikane (Gjøsund & Huseby, 2009, s. 65). Resultatet kan bli at det nye «meg» betrakter sosiale situasjoner som mer truende. Som Ogden sier: «enkelte forskere understreker *språkets* adferds-regulerende funksjon og hevde at impulsive barn ikke har verbalt formidlet kontroll over sin adferd (Loeber, 1990). Overfor voksne kan ADHD-barn vise manglende sosiale hemninger, og de viser ikke normal forsiktighet og tilbakeholdenhet. De blir lett upopulære og sosialt isolert fra andre barn» (Loeber 1990, i Ogden, 2009, s. 24). Ordet «språket» i sitatet fra Ogden er satt i kursiv fordi det peker på kjernepunkter i Vygotskijs (1896-1934) forskning på læring i sosiale rammer. «Tegn og ord tjener først og fremst barn som et middel til sosial kontakt med andre mennesker. Sprogets kognitive og kommunikative funksjoner bliver derved grundlaget for en ny og overlegen form for aktivitet hos barn,...» (Illeris, 2012a, s. 342). Når Vygotskij her peker på at språket skaper sosial kontakt og setter dette i kontekst med barnets utvikling ved nye former for aktivitet, kan det forstås at ADHD- diagnosen i en slik sosial og språklig ramme kan dreie «...seg om en varig funksjonssvikt». Tidligere forklaring av at utviklingen av *selvet* forekommer i, det sosiale fellesskap man er i er også betinget av at individet har kvaliteter som tilfredsstillende det sosiale fellesskap. Elevene i videregående skole er i fasen hvor utviklingen er i *identitetsfasen* og er dermed sårbare for skam og skyldfølelse fra rolleforventninger (Erik H. Erikson i Illeris, 2012a, s. 212).

5.1.5 Konflikter og ADHD

En lite tilfredsstillende deltakelse i det sosiale fellesskap skaper gnisninger som kan utvikle seg til konflikter. Det sosiale fellesskapet innebærer interaktivitet slik at deltakere er avhengige av hverandre og hverandres innspill. Konflikt har også «noe å gjøre med avhengighet mellom partene» (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 167) heter det i organisasjonslæra, som også knytter konfliktbegrepet til et følelsesmessig element. For et barn med ADHD er det en strategi å «unngå å trappe opp konflikter med stadig verre straff i desperasjon over at barnet/ungdommen ikke hører», sier Duvner, som også bemerker at «graden av aggressivitet og trass er for en stor del innlært adferd som følge av opptrappede konflikter» (Duvner, 2004, s. 116). Dette kan bety at det både finnes store muligheter for at *selvet* er konstruert med aggressivitet og trass, og at det finnes muligheter for avlæring.

5.1.6 Sosial kompetanse og ADHD i skolen

«Sosial kompetanse må være et bærende prinsipp dersom skolen skal bidra til å utvikle kunnskapsrike, engasjerte og kritiske borgere som er i stand til å handle sosialt i et likeverdig og demokratisk samfunn preget av mangfold.» (Udir, 2003, s. 6).

Terje Ogden knytter ADHD til sosial kompetanse i sin bok «sosial kompetanse og problemadferd i skolen» (Ogden, 2009) ved å peke på at ADHD kan utløse et adferdsproblem på bakgrunn av *manglende* sosial kompetanse. Han har også en klar hentydning til at «Sosiale ferdigheter kan læres som vanlige skolefag, med tilpasset litteratur, læremidler, aktiviteter og egnede evalueringsmuligheter» (Ogden, 2009, s. 227). Bestanddelene i *sosial kompetanse* er *empati, evne til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet*. (Ogden, 2009, s. 217-227). Evne til lek, humor og glede er tilføyd. For de typiske ADHD-trekkene som kan være relevante i denne sammenhengen hentes informasjon fra varierte kilder.

1) Sosial kompetanse - Empati

Empatiens «kognitive komponent er å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon... Empati forutsetter oppmerksomhet og evne til sosial desentrering» (Ogden, 2009, s. 217). Allerede her kolliderer en kompetanseforutsetning med *oppmerksomhet*, ett av kjerneordene i ADHD-definisjonen. Jeg tar høyde for at forfatterne det henvises til mener det samme med ordet. En kommentar til denne kollisjonen er om mangel av oppmerksomhet er det samme som mangel på empati, eller om mangelen hemmer de synlige tegn på å kunne vise empati. Resultatet blir det samme for mottakeren, men det er en vesensforskjell for det opplegget der ADHD-eren skal lære å synliggjøre sin empati eller etablere utviklingsmuligheter for å ha noe å synliggjøre. Ogden referer også til prinsippene i «aktiv lytting» som et kompetansekrav for empati. Prinsippene for aktiv lytting er konkretisert i et kompendie som heter «Effektive kommunikasjonsferdigheter» (McPheat, 2013, s. 49 - 51), der det tydelig ble etablert en forståelse av at teknikken var enkel å forstå, men tilsvarende vanskelig å benytte. En referanse til dette er «The problems that ADHD creates for you have more to do with not using what you know at critical points of performance in your life than not knowing what to do» (Barkley & Benton, 2010, s. 56). Dette framstår som et ADHD typisk trekk at det er vanskeligere å bruke kunnskapen enn å faktisk ha den. Det må også være vanskelig for utenforstående å forstå at kunnskapen er der, men benyttes ikke. «Han kan hvis han vil».

2) Sosial kompetanse - Samarbeidsevner

«Samarbeid omfatter å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder» (Ogden, 2009, s. 218). Det kan forstås som en interaktiv aktivitet der deltakerne horisontalt (blant likeverdige) tar hensyn til hverandre og forholder seg til både regler og kulturelle koder (Johannesen, 2015a) slik at likeverdigheten opprettholdes. Som det senere henvises til, er den gjensidige anerkjennelsen et kjennetegn på et godt samarbeid. ADHD-diagnostiserte kjennetegnes ved: «You may have little interest in sharing, cooperation, turn taking, and repaying the favours of others...» (Barkley & Benton, 2010, s. 76). Dette utfordrer både regler og kulturelle koder.

3) Sosial kompetanse - Selvhevdelse

Selvhevdelse handler om «...individuelle verdier hvor barn fremmer sine egne meninger, behov og rettigheter på en sosialt effektiv og positiv måte» (Ogden 2009, s. 219).

Ogden mener ikke at selvhevdelse er det samme som å ikke ta hensyn til andre, men tvert i mot styrke samhandlingsprinsippet med å «...markere seg sosialt og kan gi uttrykk for meninger og synspunkter, også når disse går imot det andre sier» (Ogden 2009, s. 219). Dette ansvaret for å inkludere andre i selvhevdelsen kommer tydelig til uttrykk hos Barkley; «Parts of what society considers “adult” quietly consists of controlling your temper, shrugging off minor slights, and shielding others from your moods» (Barkley & Benton 2010, s. 230). Som hos et individ i utviklingsfasen, der det søker identitet gjennom deltakelse vil det være avgjørende å bli, hørt, lagt merke til og som er tema senere, å bli anerkjent.

4) Sosial kompetanse - Selvkontroll

«Selvkontroll vil si å sette følelser under intellektuell kontroll» (Ogden, 2009, s. 220). Det kan forstås slik at en først gjenkjenner følelsen, vurderer hva som er best å gjøre med den og siden beherske en handlingsreaksjon. Interaktivt og med empati vil det måtte bli på en slik måte at en tar vare på de andre i situasjonen, å kontrollere sin impuls kontroll. Med ADHD er dette ikke nødvendigvis enkelt, om en skal tolke Barkley slik: «Without the ability to put on the brake, you don't have time to alter your initial emotional reaction» (Barkley & Benton, 2010, s. 85). Denne motsetningen til Ogdens definisjon skaper dermed en forståelse av at den sosiale kompetansen blir utfordret på dette punktet. Om *emotional reaction*, en følelsesstyrt reaksjon er sinne, vil det bety at sinne er uttrykket for denne reaksjonen. Sinne er en tilstand som er styrt av hormonet *adrenalin*, ifølge en artikkel i Store Norske Leksikon. «Det fungerer som et «katastrofehormon», som gjør organismen klar til hurtig og voldsom innsats» (Berg, 2017). At en slik uttrykksfull og utadvendt reaksjon får konsekvenser i en gruppe er kjent for

de fleste og det foreligger muligheter til kontrareaksjon som kan føre til en negativ spiral (Ogden, 2009, s. 224), mens en innadventt reaksjon med tilbaketrekking kan også ha konsekvenser for *selvet* ved å lagre den manglende mestringen i situasjonen. Det kan kjennetegnes ved implodering, grubling og selvbebreidelse.

5) Sosial kompetanse - Ansvarlighet

«Barn som er omgitt av regler og kontroll på alle kanter, har få muligheter til å utvikle ansvar» (Ogden, 2009, s. 221). Når jeg beskriver det trauste og tunge bondemiljøet på Hedemarken der jeg vokste, var det drevet av sterke kulturelle føringer. Noen refererer disse føringene i forståelse med «janteloven» (Sandemose, 2000), slik Ove Røsbak tolker Alf Prøysen i sitt foredrag for Høgskolen i Oslo og Akershus (Lie, 2014). «Du tror kanskje ikke at jeg vet noe om deg»? er det 11. bud hos Sandemose og kanskje det som er mest kontrollerende, der trusselen om avsløring av kunnskap om de innerste hemmeligheter gir få muligheter til å unnsnippe Ogdens *kontroll*. Når Ogden også knytter ansvarlighet til mellommenneskelig *tillit* (Ogden, 2009, s. 221) kan slutninger trekkes om at det oppstår fare for brudd i interaktiv samhandling. Det foreligger ikke noe som tilsier at dette er en del av en ADHD-diagnose, men snarere en helt liketil del av enhver persons liv. Det er selvfølgelig relevant for meg som har vokst opp i geografisk og kulturell nærhet til både Prøysen og Røsbak, slik at spørsmålet er om *ansvarlighet* som en del av sosial kompetanse blir influert av andre kjennetegn. Imidlertid viser Illeris til at ansvarlighet for læring er et personlig anliggende. I utviklingen fra å være i samspill mellom ytre påvirkninger og biologisk modning som barn og ungdomstidens identitetsbygging, skal man i voksen alder binde dette sammen i *ansvarlighet* for egen læring (Illeris, 2012b, s. 256 - 257). Da er det relevant at en godt grunnlag for dette er utviklet gjennom oppveksten. Om utvikling i barndom sier Mead at «et barn kan vurdere sin adferd som god eller dårlig ved å regulere sine egne handlinger med foreldrenes ord» (Honneth, 2008) s 84. Ukjent med diagnosen er kanskje foreldrenes ord en reaksjon på det unormale ved barnets oppførsel, og det synes da som en naturlig sak å irettesette barnet. Resultatet av dette kan være støttende for påstanden om at identitetsbygging som en del av sosiale ferdigheter for en ADHD-er er redusert med opptil 30% (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 184). Det er liketil å tro at personen søker å unngå slike situasjoner der den ikke kan ta vare på sin ansvarlighet. Ansvarlighet i praksis kan være å overholde avtaler og evnen til å utføre executive funksjoner. Det fordypes i senere teori.

6) Sosial kompetanse - Evne til lek, humor og glede (prososial adferd)

«Sosial kompetanse utvikles gjennom hele livet, gjennom *lek* og samhandling og må læres på lik linje med andre ferdigheter» (Bru et al., 2016, s. 183). Den samme 30% regelen gjelder også her. Om et barn blir presentert for en gruppelek i 8 års alderen kan «et barn med ADHD fungere sosialt som et barn på rundt 5 år» (Bru et al., 2016, s. 184), noe som kan gi en forståelig forklaring på utestengning fordi en faktisk ikke forstår reglene i leken. Reglene er barnas arbeidskrav. Dette understøttes også av Mead i det han viser til at «gruppens sosialt genererte adferdsmønster, må representere alle lekekameraters forventninger samtidig» (Honneth, 2008) (s184). Å benytte, for eksempel humor som en kommentar til felleskapet, andres oppfatninger eller å flytte fokuset fra tema kan i og for seg skape en form for anerkjennelse, men er neppe særlig sosialt fremmende.

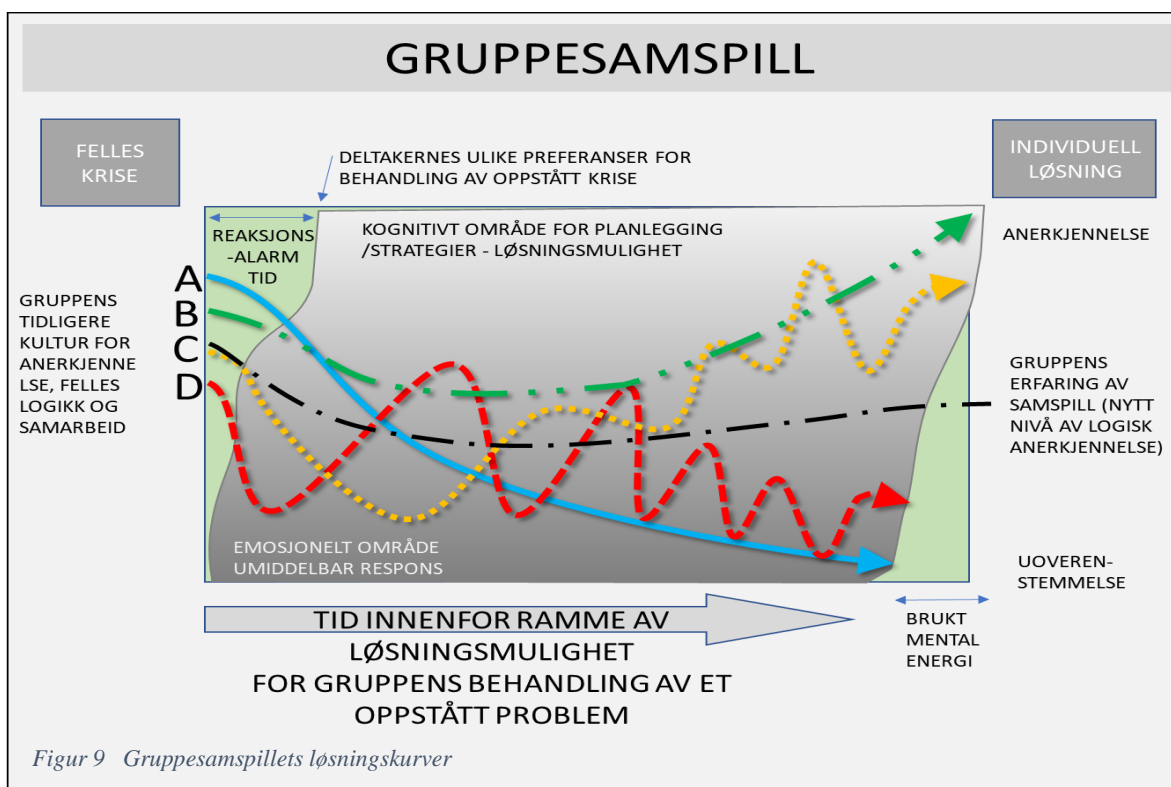
5.1.7 Anerkjennelse

Læring i en proksimal utviklingssone, i samspill og i utviklingen av selvet gjennom sosial samhandling bringer individet til et behov for anerkjennelse på vei mot selvrealisering. Denne påstanden knytter Maslow, Vygotsky og Mead til en tidlig Hegeliansk forskning på individenes «kamp om anerkjennelse». I boka ved samme navn har Honneth sammenfattet Hegel og Meads forskning på den intersubjektive anerkjennelsens mønstre og sier at «For å oppnå et ubrutt selvforhold trenger subjektene ikke bare å erfare affektiv hengivenhet og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting» (Honneth, 2008, s. 130) og viser til denne tredje formen som *gjensidig anerkjennelse*, i tillegg til rettslig og emosjonell. Det kan forstås som at den *sosiale kompetansen* knyttes til begrepet *sosial verdsetting* ved at kompetansen må være tilstede for at individene interaktivt skal kunne verdsette eller anerkjenne hverandre. Det fører til at det i den proksimale utviklingssonen eller i en samhandlingssituasjon må herske en anerkjennende gjensidighet som leder til «... en følelse av gruppestolthet eller kollektiv ære» (Honneth, 2008, s. 137). Disse interne interaksjonsformene tar form som *solidariske relasjoner*, mener Honneth og forklarer det med at individene tar del i hverandres liv og verdsetter hverandre symmetrisk (Honneth, 2008, s. 137). Det vil si at konsekvensene av manglende evne til sosial kompetanse gjennom anerkjennelse, kan føre med seg følger av isolasjon og vansker med deltakelse i sosiale og solidariske sammenhenger. Konsekvensene av vanskene kan knyttes til forskning på livsstadier der man godt og vel inne i de siste ti årene av sitt yrkesaktive liv vil oppleve «integritet eller fortvilelse» etter Erik H. Eriksons modell (Illeris, 2012a, s. 212). «Uttrykket integritet betegner noe som er uskadd og bevart i sin helhet, og brukes gjerne også om en stat eller persons uavhengighet og ukrenkelighet» (Kjøll,

2009). Det vil si at livssyklusens søken etter ukrenkelighet og uavhengighet, uskadd og helt balanserer mot å ikke søke eller finne annet enn fortvilelse. Ibsen er tydelig på at slik skade kan forvoldes i Villanden (1884) med å la doktor Relling påstå at «Tar De livsløgnen fra et gjennomsnittsmenneske, så tar De lykken fra ham med det samme» (Ibsen, 1884, s. 205). Det kan diskuteres om man kan leve lykkelig på en løgn, men det kan gi en form for skapt integritet der løgnen anerkjennes som en forståelse i den sosiale sammenheng den er avhengig av. Populært kan det kalles å «å jatte med», i motsetning til personlig integritet, uavhengig og ukrenkelig, uskadd og bevart i sin helhet. Identitetsbygging er særlig relevant i aldersgruppen vi arbeider med (Illeris, 2012a). Det bygger en bro mellom integritet og identitetsbygging, der livsløgnen kan unngås dersom identiteten bygges med integritet. I kapitlet om intersubjektive betingelser for personlig integritet knyttes *sedelighetsbegrepet* til nødvendige betingelser som «forutsetninger for individuell selvrealisering» (Honneth, 2008, s. 181) der sedelighet er «emosjonell binding og omsorg som blir foredlet til universell solidaritet blant fellesskapets medlemmer» (Honneth, 2008, s. 99). Anerkjennelsen ved selvrealiseringen i denne emosjonelle bindingen er dermed ikke bare solidarisk, men også *representativ* for helheten i fellesskapet. Det er altså ingen livsløgn, men en delt kartesiansk virkelighetsoppfatning av alle i gruppens interaktive *selv*. Overskriften «Intersubjektive betingelser for personlig integritet: et formalt sedelighetskonsept» oppsummerer dette i en slik forståelse at integritet i Eriksons siste fase og oppfyllelse av selvrealisering i Maslows behovshierarki, kan framstå som produkter der omforming av *selvet*, som beskrevet hos Mead og Sand er virkemidlet og gjensidig anerkjennelse er resultatet i en oppfyllelse av et interaktivt samspill.

5.1.8 Sammenfatning av relasjonsteori - samspillet

Fra relasjonsteoriene sammenfatter jeg en modell som baserer seg på min forståelse av dette kapittel. Det spiller helt tilbake til forordets førstegangsmøte med Meads forståelse av at selvet er konstruert i samspill med andre og hvordan dette fungerer i «stormens øye» mellom sosial kompetanse og kampen om anerkjennelse.



Jeg konstruerer et tenkt eksempel der fire personer som allerede har opparbeidet en viss felles forståelse for samhandling, logikk og interaktivitet mellom hverandre. Det oppstår en krise som angriper den opparbeidede gruppedynamikken. Deltakerne i gruppen har forskjellige forutsetninger for å løse krisen. Det *kan* hende at krisen treffer «selvet» til den med best forutsetninger slik at det ikke blir tid til refleksjon i tidsrammen, illustrert i *figur 9* med linjen A. Linjen som følger person B viser at den kognitive (refleksjonen) responsen gir personen vekst og anerkjennelse ved utgangen av tidseksempelet. Personen illustrert i linje C etablerer også en intern diskusjon god nok til å komme bedret ut, selv om innslaget var relativt vanskelig. Linjen D viser personen hvis indre samtale ikke makter å opprettholde de underveis gode resultater, men ender i en konflikt både med gruppen og seg selv. Linjen D representerer egne erfaringer med ADHD, og gjenkjenner den i både symptomer og teori. For eksempel vil denne linjen representere forbruk av mental energi² der inntrykket fra omverdenen henter dårlige erfaringer fra tidligere, blir emosjonelt engasjert og frykter en ny «tapssituasjon». I tillegg til dette vil diskusjonen mellom kognitiv og emosjonell del være avhengig av om oppfattelsen av inntrykket er riktig, med henvisning til at korttidsminnet er svekket. I denne operasjonen går tiden ut. Når tiden har gått ut oppleves en mulig tilstand av

² Se senere modell for «bevissthet»

panikk i individet, noe som kan resultere i fysiske utløp eller det motsatte, *frys* (individet responderer ikke). Dette er som sagt et konstruert og søkt tilfelle, ikke desto mindre summerer det opp mulig utvikling i sosial samhandling for individer med slike utfordringer. Denne hypotesen baserer seg på teorikapitlene, og jeg vil benytte den i videre arbeid med prosjektet.

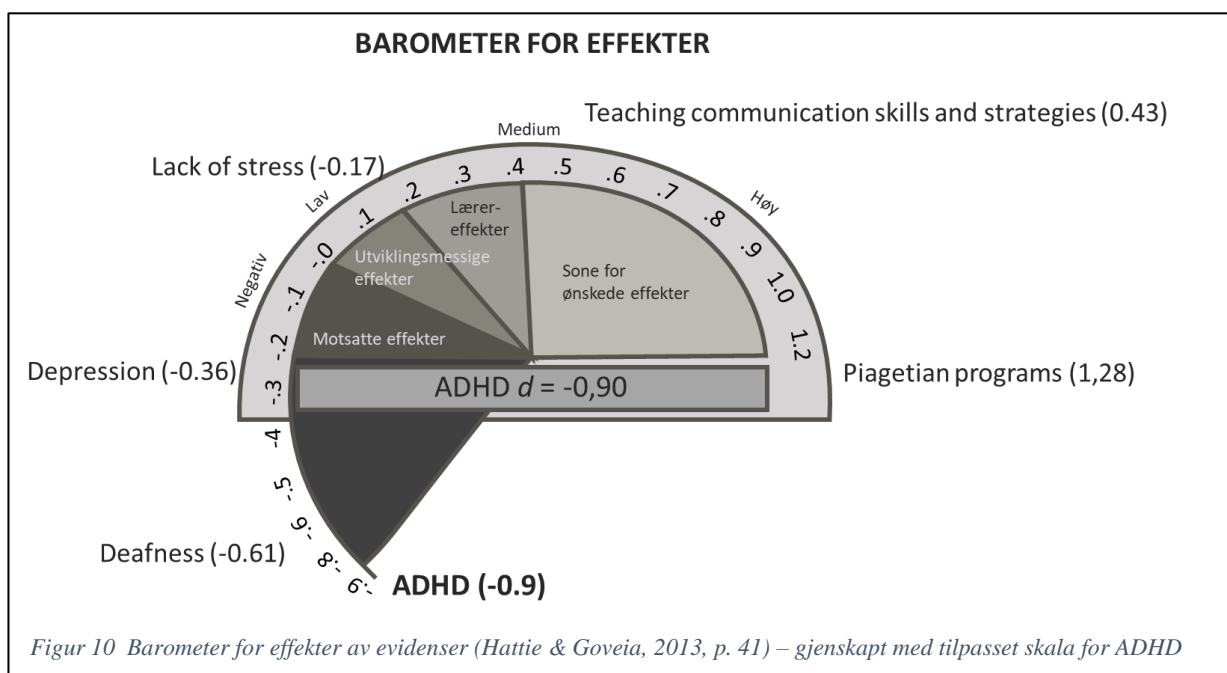
5.2 Læringsteori

Samhandlingsrommet, der ADHD oppleves som et forstyrrende element, vil også forstyrre læring i samme interaktivitet. Med utgangspunkt i modellen i forrige kapittel vil større forståelse for læringsstrategier også drive mot løsning av problemstillingen ved å sette de i perspektiv.

5.2.1 Forventninger og læring

Mesterlæreteorier har med menneskelige faktorer, men har også oppfatninger om hva som blir riktig og galt. Jeg viser til et eksempel: Den siste setningen i to historier heter: «Det er Johannas refleksjonsevne og mot som gjør at hun tør å gi slipp på noen av sine personlige meninger for en stund», og «Judith klarer ikke å ta den kognitive risikoen som er nødvendig for å komme i gang med sin læringsreise» (Schøn/Skagen 2004 i Baltzersen, 2014). Den første blir prissatt som modig, mens den andre lærer ikke noe. I begge tilfeller er det personlige egenskaper som danner årsakssammenhengen, og det kan forstås som at det også fritar opplegget for ansvar. Fokus på dette er å peke mot at de modeller og teorier som forventer et resultat basert på det systematiske og oppbyggelige ved modellen eller teorien. En av de største modeller finnes i John Hatties «Synlig Læring» (Hattie & Goveia, 2013), som inneholder punkt for punkt-strukturer og framgangsmåter for læring og skole. Etter å ha lest boken (på norsk) bibringer det spørsmål om hans «Tenkemåter for lærere, skoleledere og systemer» (Hattie & Goveia, 2013, s. 213 - 241) vil skape et kaos av huskereglar og mangel på autonomi. I så fall ville være enig i Hoems påstand om at læreryrket i hvert fall ikke er noe for en med ADHD (Hoem, 2008, s. 167). Thomas Nordahl skriver dog i forordet til den norske utgaven at boken er skrevet *for* lærere, fordi det er «mellom elever og lærere at læring foregår» (Hattie & Goveia, 2013, s. 17). I et krysningspunkt mellom dette vites det at også skoleledere leser denne boken og at effektivitetskrav styrker ønsket om en standardisert skole med eleven i sentrum. Selv om Nordahl også påpeker at boken Synlig læring, ikke er designet med hensyn på «...å bruke den som manual» (Hattie & Goveia, 2013, s. 17), så kan det hende at noen ønsker å gjøre det likevel. Den gode Akershuskolen sier for eksempel at «Hattie's hovedkonklusjon er at rammefaktorer som organisering og klassestørrelse i seg selv har liten innvirkning, og at de gode lærerne er de som evner «å se undervisningen med elevenes

øyne»» (AFK, 2015, s. 21). Det korresponderer med å *se innsiden fra utsiden*, men alt har en grense, og det er ikke antydning hvor mange øyne undervisningen kan sees med samtidig. I Dagsnytt atten den 5. mars beskrives en vanlig klassesituasjon (Solvang & Nytrøen, 2018), der lærer på Ulsrud skole, Simon Malkenes, beskriver elevenes uro i en vanlig skolehverdag (Solvang & Nytrøen, 2018). Beskrivelsen av uroen framsto som svært forstyrrende og ødeleggende for læringsmiljøet. Hattie mener at løsningen ligger i skolens forordning av metoder. De er presentert av Nordahl i NRK 2, og gjengitt i Utdanningsnytt. «Nordahls uttalelse i Debatten på NRK 12. mars 2015: «Er det ett ord lærerne bare må glemme, så er det metodefrihet»» (Strandkleiv & Lindbäck, 2015).



Figur 10 forestiller barometeret fra metaundersøkelsen. I det viser Hattie at «piagetanske programmer» (Hattie & Goveia, 2013, s. 333) rangeres som nummer to (av 150) i påvirkninger på prestasjon, med en skår på 1,28 (helt til høyre i sone for ønskede effekter). Hvis metodefrihet kan forklares med *piagetanske programmer*, kan begrepet forstås slik Illeris kritiserer Kolbs læringssirkel med at den støtter seg til Piagets ensidige beskjeftigelse med kognitiv læring på... «...områder der det er helt klart hva som er riktig og galt» (Illeris, 2012b, s. 75). Likevel er tilliten til at Hattie's funn er reliable, og at det er en seriøs undersøkelse. Når metaundersøkelsen likevel blir kritisert i noen kretser, kan bakgrunnen for det være at undersøkelsens validitet også kan settes i et perspektiv av tidligere tiders normalfordelingskurve. Den er også kjent under navnet Gausskurve³, og kvaliteten på

³ Relativ vurdering; (Helle, 2017)

undersøkelsen kan være kompromittert ved at de 82 millioner barn som har gitt undersøkelsen et grunnlag, peker ut det som fungerer for de fleste. Da lærer de fleste, mens de som ikke gjør det, har ikke lært. I siste utgave av nettsiden (visible-learning.org, 2018), er også ADHD med som læringseffekter. ADHD scorer lavest av alle med negativ effekt med -0,9, langt forbi skalaen for negative effekter. Til sammenligning er døvhets og stress ikke så hemmende for læring som ADHD, om barometeret til Hattie skal forstås sånn. Så vidt over grensen fra lærereffekter til ønskede effekter er læreres kommunikasjons- og strategiferdigheter. Om skalaen skal forstås slik, er det verdt å bemerke at ADHD og de Piagetanske programmene finnes i hver sin ende av skalaen. Som jeg kommer tilbake til er ADHD en emosjonelt betinget hemning, mens de Piagetanse programmene er kognitive. Spennet mellom disse ytterlighetene blir presentert i neste kapittel.

5.2.2 Modeller for læring

Kolb læringsmodell er dynamisk og lettforståelig, der det baserer seg på forutsetningene om at ting forløper som forventet, fra en konkret opplevelse⁽¹⁾ som blir reflektert som observasjon⁽²⁾, gjort abstrakt⁽³⁾ slik at individet foretar aktiv eksperimentering⁽⁴⁾ (Illeris, 2012b, s. 79), for så å oppleve eksperimentet som en ny konkret opplevelse.

5.2.3 Læring krever bevissthet og oppmerksomhet

«Hva er det fysiologiske grunnlag for bevissthet? Bevissthet er avhengig av en fungerende hjerne, og må derfor kunne knyttes til bestemte fysiologiske prosesser i hjernen» (Jansen & Glover, 2009). Dette sitatet kan skape en forståelse av at subjektive opplevelser, det som tidligere er kalt *jeg*, kanskje ikke i alle tilfeller har alle forutsetninger for å danne bevissthet, en bevissthet som er nødvendig for refleksjon. Om bevissthet kan knyttes til oppmerksomhet som begrep, kan ADHD være en av faresonen for en slik mangel. Artikkelen i Store Norske Leksikon fortsetter med en antydning i den retningen, ved å peke mot at *fokusert bevissthet* kan knyttes til *oppmerksomhet*, slik at andre oppgave fortrenses: «Denne fokuseringen av *oppmerksomhet* er en viktig egenskap, og bidrar til løsning av oppgaven, blant annet ved bedret lagring og tilgjengelighet av relevant materiale i hukommelsen» (Jansen & Glover, 2009). Dersom oppmerksomhetsmangelen er av en slik karakter som sitatet sier, vil de fysiologiske prosessene i hjernen være avgjørende for hvor mange elementer hjernen har mulighet til å håndtere på en gang. Læring krever mental energi.

5.2.4 Bevissthet og mental energi

Mental energi representeres som en forklaring på hva som driver beslutningsprosesser til handling. Jeg finner det derfor relevant å forklare sammenhengen mellom disse begrepene, og

hvilke konsekvenser de kan få i sammenhengen ADHD. Jeg tar også her utgangspunkt i Illeris læringsteorier. Knud Illeris forteller at «læringens drivkraftdimensjon omfatter de forholdene som dreier seg om omfanget og karakteren av den mentale energien som investeres i læringen, det vil si typisk den motivasjon, de følelsene og den viljen den enkelte mobiliserer i en læringssituasjon eller et læringsforløp» (Illeris, 2012b, s. 23). Dette knytter motivasjonen til å lære direkte til den mentale energien som mobiliseres. Illeris knytter også vilje til læringsbegrepet i drivkraftdimensjonen. Det kan forstås som at dersom eleven mister evnen til å mobilisere vilje i en læringssituasjon er det mangel på mental energi som kan være årsaken. Illeris bruker også uttrykket mobilisere om å innhente nødvendig energi. Som det senere vises til i kapitlet er den mentale energien avhengig av evnen til å håndtere persepsjon og kognisjon samtidig. Det vises til at denne evnen kan være nedsatt eller utsatt hos individer med ADHD, og det bestrider dermed at det handler om å mobilisere i forståelsen av å vise vilje til, men at det i stedet handler om muligheten til å mobilisere. Om Kolbs sirkel representerer elevens kognitive evne til læring, er det i samsvar med Illeris *innholds dimensjon*, mens Meads dannelse av interessen av å danne et nytt *jeg*, kan refereres som *drivkraft dimensjon*, er mobiliseringen knyttet til motivasjon og tilgjengelig mental energi for gjennomføring. Energien og dimensjonene er betingelser for læring som samspill i grupper også.

5.2.5 Sammendrag - læring i samspill

Læring i samspill er forutsetningen i samfunns-modellen og -oppdragsmodellen ovenfor. «Et viktig forskningsbidrag argumenterer for en flerdimensjonal tilnærming til læring. Det betyr at læring foregår i samspill mellom kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter (skills)...» (Meld. St. 28 2015-16, s. 14). Mine tidligere studier problematiserer at motstand mot læring (Frogner, 2012), eller manglende grunnlag for læring har sammensatte problemstillinger, ved at «Det er mulig at forhold utenfor skolen, eller i hvert fall i livene deres gjør endringsprosessen vanskelig, fordi de er i en annen prosess, der den prosessen tar så stor plass at skolens agenda framstår som tullete» (Frogner, 2012, s. 11). Knud Illeris kaller det *menneskets motstandspotensial*, og at «...motstand mobiliseres i bestemte situasjoner der individet står overfor forhold som det ikke vil eller kan akseptere» (Illeris, 2012b, s. 204). Fortolkningen av *vil* og *kan*, som grunnlag for å akseptere, består av mangel på grunner til ikke mobilisere motstand. Illeris fastholder kompleksiteten i læring (Illeris, 2012b, s. 15), og viser til tidligere forsøk om å finne «...fundamental læringsform eller læringsprosess». Dersom den fundamentale læringsform skaper forventninger til en modell, som for eksempel *Kolbs lærings sirkel* eller *Piagentanske modeller*, kan motstanden mot læring bryte

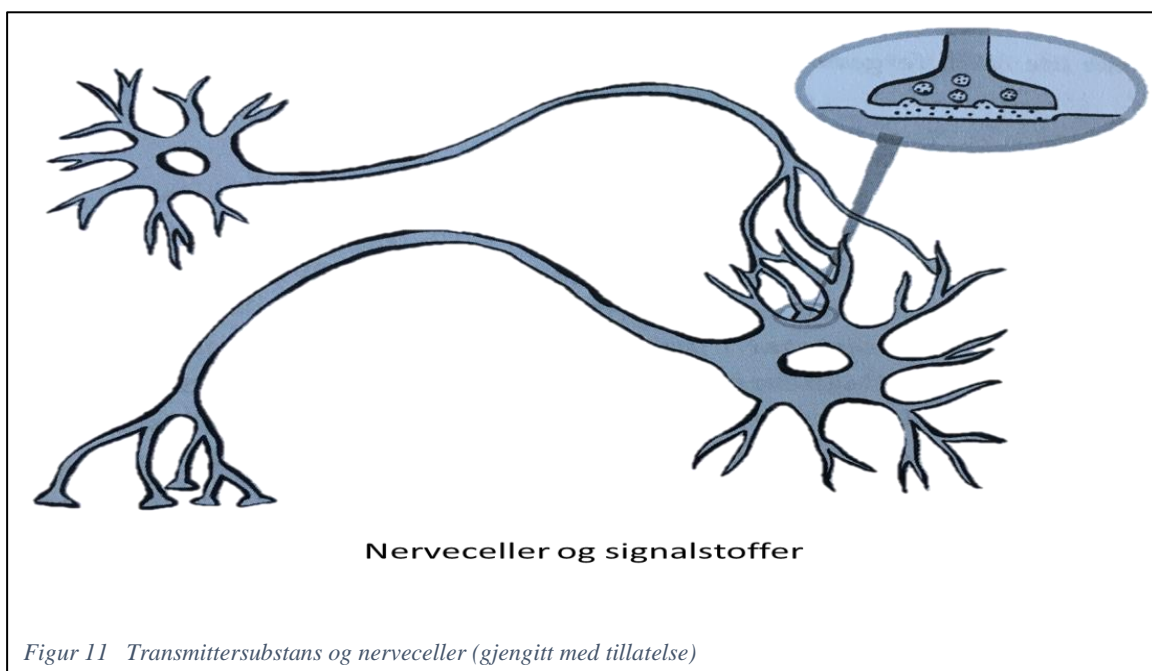
forventningene. Det er sannsynlig at den aktive part i bruddet, eleven, får eller tar skylda uten å be om den. Frasen; «han kan hvis han vil» framstår som en logisk begrunnelse for skyldtildelingen. I sammenheng med ADHD og læring, er ordene *kan* og *vil* nøkkelord. Det vises til disse ordene i oppsummeringen av teorigrunnlaget. Den teoretiske vinklingen ser problemet vinklet fra innsiden av det, mer enn fra utsiden.

5.3 ADHD – teori

Når hodet brenner, når tavla blir gjennomsiktig, jeg svever over Hadeland, klasserommet svømmer, Holmekolltåka, kaos, jeg soner ut. Dette er noen beskrivelser av hvordan det kjennes når summen av impulser overstiger muligheten til å håndtere dem. Dette er også fortellingen om hvor vanskelig det er å overføre den opplevde virkeligheten til en logisk forståelse av hvordan det er å ha ADHD. Mistro og omtalen av mystikk er sammenfallende med det, og jeg kjenner den maktesløsheten en elev står ovenfor når omgivelsene vil ha en forklaring på diagnose og adferd. Nevrologisk forskning forklarer fenomenet på sin måte. Fra den forskningen kan det konkretiseres at dette er en *fysisk*, medisinsk funksjonshemming.

5.3.1 Nevrologisk årsak

Den fysiske funksjonshemmingen er lokalisert i hjernens nerveceller. Det som forårsaker hemningen er at signalstoffene som skal overføre signaler mellom hjernecellene ikke forekommer i tilstrekkelig mengde, som igjen korresponderer med definisjonens omtale av mangler.



Illustrasjonen over illustrerer hvordan overføringen skjer som overføring av «... elektriske

impulser over den lille kløfte som fysisk skiller en nervecelle fra en annen» (Hoem, 2008, s. 39). Det som forårsaker virkningen er særlig mangelen på to av disse signalstoffene, og jeg siterer Sverre Hoem: «Ved ADHD viser det seg å være for lite av to av disse signalstoffene: dopamin og noradrenalin» (Hoem, 2008, s. 39). Det er altså mangel på virkestoffer som skaper ubalanse i hjernen hos de utsatte, og hvordan dette forårsaker problemer beskrives videre som kjernesymptomer.

5.3.2 Kjernesymptomer som kjennetegn

Det som kjennetegner ADHD er kategorisert og gjengitt i tre grupper av symptombeskrivelser. Disse beskrivelsene er knyttet til internasjonale standarder med referanse til verdens helseorganisasjon (Hoem, 2008, s. 40). De tre gruppene er *oppmerksomhetssvikt*, *hyperaktivitet* og *impulsivitet*. I tillegg til disse tre omtales også *hyperfokus* og *hypofokus*. I denne sammenhengen er det relevant som bakgrunn for forklaring av hendelser og situasjoner der strategiene for læring er spesielt utsatt.

Kjennetegn er markert med teksten Kjennetegn etterfulgt av et nummer. Jeg har valgt å forlenge listen til de neste kapitlene for å synliggjøre et totalbilde av symptomer der jeg har hentet informasjon fra flere kilder, men også begrenset disse av hensyn til plass og relevans. Jeg kommenterer kjennetegnene gruppevis eller enkeltvis og sammenstiller med egne opplevelser der jeg finner det hensiktsmessig. Det er til sammen 22 kjennetegn i denne teksten.

Kjennetegn 1 – 9. I forestillingens verden er det sannsynlig at de 9 første kjennetegn danner grunnlaget for anmerkninger, slik disse representerer skolens sanksjonsområde i henhold til Opplæringslova; (Oppl, 1998, 9A-10, tredje ledd), dersom det også er innholdet i skolens reglement. Uansett om anmerkningen er grunnlaget for nedsatt orden og oppførsel eller er ment å ha oppdragende effekt, har de uansett en virkning på individet..

5.3.3 Oppmerksomhetssvikt

En elev viste meg en gang sin logg der det var 160 slike anmerkninger fra ett skoleår Han mente at den 160., ikke hadde større virkning enn den 159. anmerkningen, men at de dannet grunnlaget skolen brukte for å sette ned karakter i orden og adferd, som han mente kunne ha konsekvenser. Anmerkningene var kanskje satt på grunnlaget av ADHD kjennetegn som oppmerksomhetssvikt.

Kjennetegn 1 - Er lite oppmerksom på detaljer og kan lett gjøre slurvfeil

Kjennetegn 2 - Har problemer med å opprettholde konsentrasjon både under utførelse av arbeidsoppgaver og under fritidsaktiviteter, også lekbetonte.

Kjennetegn 3 - Reagerer ikke på direkte tale

Kjennetegn 4 - Oppfatter ikke instruksjoner og mislykkes ofte i påbegynte oppgaver.

Med ADHD kan det forklares ved at *selvet* er dannet ved at mengden av slike situasjoner dominerer i balansen mellom tap og seire. Erfaringsmessig er dette et kritisk område, der det er lett å feile. Den mentale energi som, i utgangspunktet har sin drivkraft i dopamin må ty til adrenalin for å fungere. Uten medisinsk belegg for at en slik erstatning kan finne sted, er det refleksjon over egne reaksjoner der andres observasjoner ofte blir referert som sinne, mens det kjennes som iver.

Kjennetegn 5 - Har dårlig evne til å organisere aktiviteter og gjøremål

Det er ikke vanskelig å gjette at mange av de øvrige ADHD-kjennetegnene sammenfaller med dårlig organiseringsevne. Organisere vil si å «...ordne, innrette hensiktsmessig, få forskjellige deler eller individer til å virke som en helhet» (Nodbø, 2009). I et slikt perspektiv er det plausibelt at *konsentrasjonssvikt*, *slurvefeil* og problemer med *kognisjon og persepsjon* for å nevne noe vil utfordre mulighetene for å *få forskjellige deler eller individer til å virke som en helhet*.

Kjennetegn 6 - *Misliker og prøver å unngå oppgaver som krever mental utholdenhet.*

Oppgaver som krever mental utholdenhet kan kjennetegnes som en beskrivelse av en skoletime, der bare det å være tilstede stiller krav til mental utholdenhet. Hoem sikter til at slike utfordringer øker gjennom ungdomsskoletida, ikke bare på skolen. «På skolevei og under annen fritid blir det stadig mer krevende å holde oversikt over raskt skiftende sosiale nettverk» (Hoem, 2008, s. 59).

Kjennetegn 7 - *Har tendens til å miste eller rote bort gjenstander som er nødvendige for arbeidsoppgaver eller fritidsaktiviteter.*

Kjennetegn 8 - *Lar seg avlede av utenforliggende inntrykk.*

Se kapitlet nedenfor: «persepsjon».

Kjennetegn 9 - *Er glemsom i det daglige*

Kjennetegn 10 - *Strukturvansker*

Motstridene ønsker kan i virkeligheten beskrive et kaos der det oppstår en konflikt mellom lyst og plikt som gir en indre diskusjon der en med ADHD til slutt mister perspektivene på begge oppgavene, og gjør heller ingenting. Uttrykket; *han kan hvis han vil* kan ikke evaluere at *han må det han skal, fordi noen synes han bør*.

Kjennetegn 11 - *Tilkortkommenhet i sosiale situasjoner*

Med oppmerksomhetssvikten mislykkes ofte ADHD-eren i sosiale situasjoner. Jeg viser til kapitlet om persepsjon der reguleringen av sanseinntrykk ser ut til å svikte. Det vil si at oppgaven blir annerledes enn å forholde seg til sak. Dette understøttes hos Hoem som referer til at «oppgavens vanskelighetsgrad peker rett til himmels» (Hoem, 2008, s. 44) i det han viser til situasjoner der flere enn to er til stede. I et slikt miljø blir gjerne «kommunikasjonsstøyen» forsterket av at det er flere som uttaler seg på samme tid, enten ved taus eller talt kommunikasjon. Blandet med at ADHD-erens *impulsivitet* kan føre med seg uartig adferd eller «dårlig vurderte utsagn» (Hoem, 2008, s. 45) etter å ha forholdt seg taus over lengre tid. Den tause tiden ved å ha et forkortet arbeidsminne der *nøkkelordene* gjerne forsvinner (se side 59). Det kan føre til en situasjon der man mer eller mindre fortvilet forsøker å finne en løsning eller en utvei, samtidig som det er vanskelig å skille mellom vesentlig og uvesentlig inntrykk.

5.3.4 Hyperaktivitet.

Det vises til at hyperaktiviteten avtar gjennom ungdomstiden og at den som voksen ikke blir godt lagt merke til. Det kan forstås som at H'en i ADHD pakkes sammen i tilpasninger og strategier etter hvert som individet har blitt kritisert eller stigmatisert for denne typen uro. I selvsyn kan det bli betraktet som «feil» adferd, og behandle den som symptomer. Resultatet at det er at hyperaktiviteten er «usynlig» i stedet for «transparent», i den forståelse at «transparent» at tilstanden er synlig og forklarende. Å være i en status av konstant forsvar mot omverdenen kan relateres til slike tilpasninger og strategier for å tilsløre elementer i adferd som kan oppfattes som avvikende. *Kjennetegn 12* til *20* beskriver den ytre observasjon av hyperaktiviteten og impulsivitet, med unntak av § 14 som sier noe om hvordan det ser ut fra innsiden. Uansett er denne hyperaktiviteten et uttrykk for å måtte agere direkte på uttrykk fra utsiden. Det er i denne statusen mye av kontrollen er fraværende og en med ADHD opplever sin avvikende adferd. Det av den enkle grunn at den blir kommentert av de andre.

5.3.5 Impulsivitet

8 kjennetegn grupperes her som uttrykk for kjernepunktet «impulsivitet». Kjennetegnene taler for seg, og det er særlig i gruppesammenheng at disse vil ødelegge opplevelsen av samhørighet. En slik gruppesammenheng kan være en skoleklasse, eller et gruppearbeid.

Kjennetegn 12 - Kroppslig uro, som fikling med hender, rister i føtter eller stadig skifter sittestilling

Kjennetegn 13 - Må anstrenge seg for å sitte på plassen sin i møter og andre sammenhenger hvor det forventes.

Kjennetegn 14 - Har stadig følelse av rastløshet og indre uro.

Kjennetegn 15 - Har vanskelig med å sitte stille og rolig under spill eller andre fritidsaktiviteter

Kjennetegn 16 - Virke ofte «hyper» eller «gira»

Kjennetegn 17 - Har en tendens til å være overdrevent pratsom

Kjennetegn 18 - Begynner å svare på spørsmål før spørsmålet er ferdig stilt

Kjennetegn 19 - Har en tendens til å avbryte andre eller bryte inn i andres pågående aktivitet

Kjennetegn 20 - Har vansker med å vente på tur

Etter dette utvalget av kjennetegn er det to spesielle tilstander som vektlegges om særlig typiske, og vanskelig å forklare for den som har ADHD, og vanskelig å forholde seg til for de andre. Det er *hyperfokus* og *hypofokus*, like navn, store avvik i adferd, men kan knyttes til samme årsak.

5.3.6 Hyperfokus og Hypofokus - To beslektede tilstander

Disse to tilstandene er beslektet med hyperaktivitet og impulsivitet. Jeg kjenner igjen disse tilstandene som en følelse av å enten være «på» eller «av». De er også vanskelige å forstå utenfra fordi den ene er særdeles løsningsvillig, mens den andre er nærmest en følelse av å være lam.

Kjennetegn 21 - Hyperfokus

Hyperfokus er gjerne knyttet til områder der mestringsgleden er stor og avgrenset. I disse sammenhengene kjenner heller ikke ADHD-eren's grense for å arbeid logisk og strukturert, mens tilstandens ytre faktorer gjenspeiler evnen til dyp konsentrasjon der utenforliggende påvirkninger som samvær med andre eller samarbeid utelukkende oppfattes som forstyrrelser. I utgangspunktet ligner tilstanden på det som i andre sammenhenger kalles *flytzone*. Hos Kaufmann og Kaufmann er tilstanden definert på følgende måte: «... en slags berusende intellektuell lykketilstand som gir optimal involvering og engasjement i oppgaven» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 77). Som de fleste andre kjennetegn er *flyt* en tilstand som kan tillegges alle, også uten ADHD. Det som gjør det til *hyperfokus* kan relatere seg til de ytre påvirkninger kun oppfattes som forstyrrende. Egne erfaringer i denne tilstanden er synonyme. I mange sammenhenger har jeg hatt slik arbeidsglede at det tar all oppmerksomhet, til mitt beste, i det minste.

Kjennetegn 22 - Hypofokus

Etter dager med hyperaktivitet kommer kanskje dager da det ikke er mulig å ta seg til noe. Opplevelsen er at det kjennes som å være helt «slått ut». Duvner relaterer en slik observasjon

til en tilstand som kalles *hypofokus* (Duvner, 2004, s. 79). I interaktivitet kan denne tilstanden betraktes som manglende interesse for det som tidligere var interessant, særdeles om hyperfokuset er måleverdien. Det forestilles som å være i ei «boble» for seg selv, mens de teoretiske termene forteller om kobling til *persepsjon* og *kognisjon*. Som elev i skolen vil denne tilstanden være kritisk, og i særlig grad i situasjoner der det forventes at funksjoner som sosial kompetanse er byggesteinen i formidlingen, som samspill i et klasserom.

5.3.7 Persepsjon

Persepsjon er «... hjernens sekundraske bearbeiding av sanseintrykkene for å skille ut hva som er meningsbærende detaljer, kunne velge ut i massen av inntrykk og skape en meningsfull opplevelse» (Duvner, 2004, s. 43). Duvner viser til at alle sansene kan være kilder til persepsjon og i det at dette kan utgjøre et problem ved å mangle evnen til å «... moderere styrken på de opplevde sanseintrykkene» (Duvner, 2004, s. 42). Det kan forstås som at en situasjon kan misforstås. Budskapet som formidles (fra senderen) blir forstyrret at «støy» fordi alle andre ting enn budskapet får samme oppmerksomhet som budskapet. For eksempel en setning som blir sagt med store armbevegelse, spesielt toneleie, hevede øyebryn eller rett og slett mange ord kan skape forvirring rundt hva budskapet egentlig er. Denne forvirringen kan utfordre reguleringen av mental energi via følelser og erfaringer til å starte en «mikrodepresjon» (Hoem, 2008, s. 47). En mikrodepresjon kan starte med sinne som en reaksjon på avsporing, som er kjennetegnende for en ADHD-er. Det vil si at en voksen med ADHD må være ekstra nøye på å bestemme seg for at det som blir sagt er det som blir formidlet, og heller ta risikoen ved å spørre før den reagerer. Hos barn vises det til at voksne kan ta noe av ansvaret for dette dersom de har kunnskap til barnets diagnose.

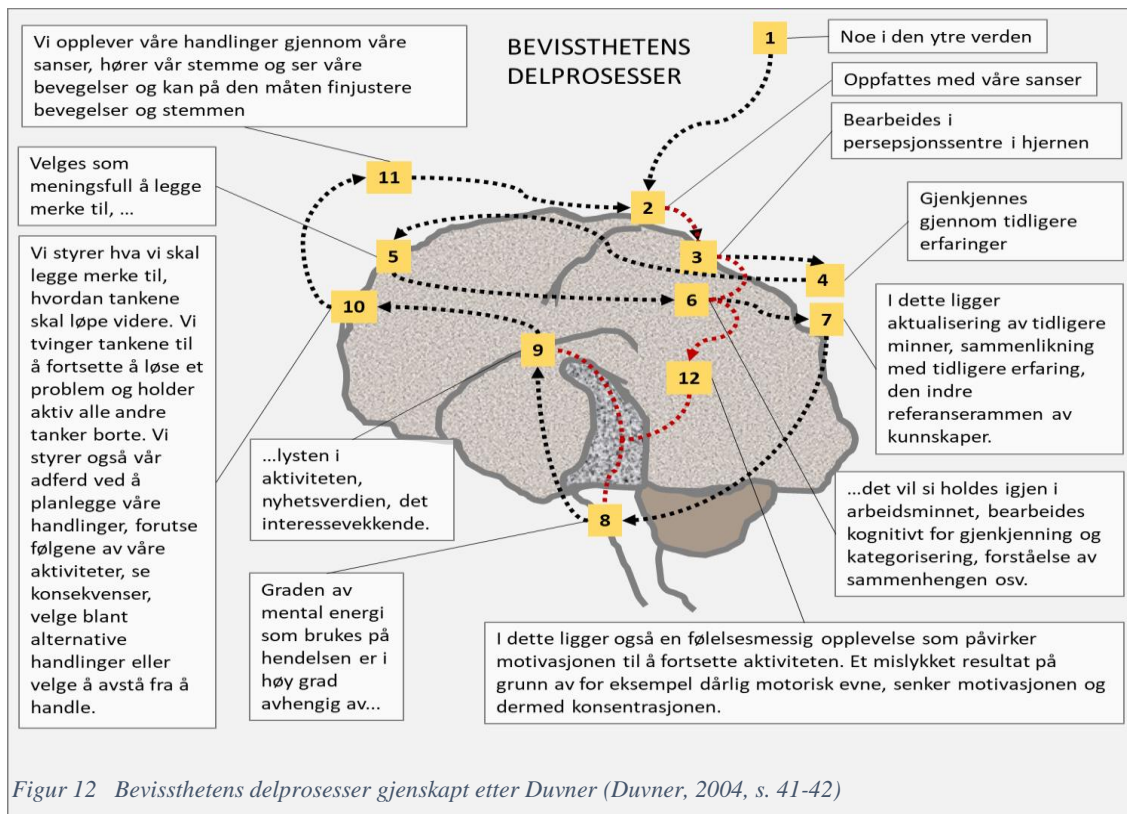
5.3.8 Kognisjon

«Kognisjon er en psykologisk betegnelse som innebefatter kunnskap, tenkning, forståelse, hukommelse og erkjennelse, eller mer generelt det som har med fornuften å gjøre -...» (Illeris, 2012b, s. 44). Om den generelle termen er dekkende i denne sammenhengen er fornuften styrende for definisjonen av *kognisjon*. Fornuften representeres ofte som å gjøre valg som kan favorisere individet. Det vil si at valgene er kalkulerte svar på forespørslar, der konsekvenser er analysert og tatt i betraktning, etter først å «overskue, oppleve helheten» (Duvner, 2004, s. 43) Det setter krav til en kalkulert og beregnet tanke som et tilsvaret til en annens utsagn. Til hinder for dette står kommunikasjonsteoriens inkludering av *støy* som i tillegg til det rent språklige gjerne kan beskrives som forstyrrelser av *persepsjonen*. De kognitive valg vil derfor være avhengig av så korrekt oppfatning av et budskap som mulig.

«Kognitive vansker av flere slag påvirker innlærings- og konsentrasjonsevnen» (Duvner, 2004, s. 48). I en sammenheng kan en hendelse være lik en annen med små unntak. En ADHD-er forstår ikke denne likheten fordi den «... ikke er nøyaktig lik det som personen har vært med på tidligere» (Duvner, 2004, s. 48). Det vil si at krutt er noe som stadig må finnes opp og at det ikke ofte dannes kunnskaper til bruk en annen anledning. En annen utfordring er vansker med å generalisere. I språklig sammenheng vil dette begrense kommunikasjonen ved å beherske et lite «... aktivt ordforråd, selv om han kan ha et stor passivt ordforråd» (Duvner, 2004, s. 49). Det vil begrense personens evne til å uttrykke seg slik han er kapabel til. Det er lett å anta at dette kan skape en følelse av hjelpeløshet og underlegenhet i en samtale eller i kommunikasjon generelt. En person med ADHD kan også ha lett for å skimme «overflaten for overflatisk til å oppfatte detaljene» (Duvner, 2004, s. 49). «Man gjør en rask utvelgelse for å skape en helhet. Karakteristisk for personer som har lett for å lære, er at de ser de overgripende sammenhengene i det de arbeider med» (Duvner, 2004, s. 50). Det vil si at til tross for konsentrasjonsvansker og persepsjonsvansker kan en ADHD-er ha lett for å lære fordi den kan relatere seg til en helhet i stedet for å arbeid best på detaljnivå.

5.3.9 Bevissthet og tolkning av sanseinntrykk

For at persepsjon og kognisjonen skal ha gode arbeidsvilkår er de avhengige av at det dannes en korrekt forståelse av det som skjer. Det krever oppmerksomhet «De som ikke lærer noe, er de samme som aldri har lært seg å styre sin egen oppmerksomhet» (Hansen i Illeris, 2012b, s. 220) siterer Illeris den danske psykologen Mogens Hansen. Det første som skal læres er derfor å lære å styre sin egen oppmerksomhet. «Et vanlig problem ved oppmerksomhetsforstyrrelser er at man ikke kan velge ut, ikke skille det som er vesentlig fra uvesentlige inntrykk» (Duvner, 2004, s. 43). Disse motsetninger skaper dystre utsikter for læring med ADHD. I kapitlet om oppmerksomhet/konsentrasjonsevne viser Duvner til bevissthetens delprosesser i en skjematisk tegning.



Figur 12 Bevissthetens delprosesser gjenskapt etter Duvner (Duvner, 2004, s. 41-42)

Figuren viser en sammenstilling av hva som skjer i hjernen når den utsettes for et inntrykk fra ett av sansorganene. Sammenstillingen viser gjennom 12 punkter at inntrykket skal absorberes og reguleres av et internt arbeidsminne, ta hensyn til bakgrunnskunnskap, kjennes på med følelser og planlegge styring av informasjonen og prioritere mengden av mental energi i en «sekundraske bearbeidelse» der den også skal planlegge og utføre respons, før den atter skal gjennom samme løypa ved å behandle sin egen respons. Her er det mye som kan gå galt. Hvilke forstyrrelser i denne informasjonsbehandling vil være særegne og større for en med ADHD? Når det tas i betraktning at det er et problem å *skille det som er vesentlig fra det som er uvesentlige inntrykk* vil det si at selve oppmerksomhets sirkelen blir brutt på en eller flere vesentlige punkter og naturlig respons og forståelse av budskapet blir omformet til noe annet enn det var ment som. Det vil da oppstå fare for at responsen på den opprinnelig ytre hendelsen framstår som lite logisk. Dermed har *selvet, Jeg* en ny erfaring som gjør *Meg* til noe annet, og at det nye *Meg* er litt mer perifer enn før. Erfaringen er at det skjer ofte. Jeg viser til figuren der en ytre handling skaper en situasjon som skal behandles (1). For det første kan situasjonen utfordres av andre sanseintrykk (2). Typisk reaksjon på dette er at det allerede diagnosetypiske lille arbeidsminnet (3) blir opptatt av dette uvesentlige slik at nøkkelord i ens setning blir borte. Resultatet av det igjen kan være at følelsene (9) bringer opp en tidligere erfart tapssituasjon som nedjusterer den mentale energien (8). Mens jeg jobber

med dette er det ikke ressurser igjen til å hente kunnskap (4) slik at planleggingen (5) mot handling (11) uteblir og det eneste alternativet er taushet. Tausheten bringer uforstand fordi den ikke er logisk i de andre sin kulturelle samhörighet. Likevel opplever subjektivitet denne reaksjonen som en objektiv observasjon. Det utfordrer igjen arbeidsminnet (6) og samme sirkel starter på nytt ved behandling gjennom punktene 7, 8, 9, 10, 11 og 12. I tillegg er det diagnosetypisk å ikke skille mellom inntrykk, enten det er saklig informasjon, uvesentlige lyder, bevegelser og så videre. I behandlingen av denne informasjonen oppstår gjerne den diagnosetypiske spiralen av opptrappende konflikt som gjengis hos (Duvner, 2004, s. 78). Denne beskrivelsen gjelder mottak av ett inntrykk der tidligere erfaringer, mitt eksisterende *meg*, behandler dette ene inntrykket. I tillegg kommer oppfattelsen av stadig nye inntrykk som konkurrerer med det opprinnelige. ADHD-eren skiller ikke mellom viktigheten i disse inntrykk. I min hverdag oppleves dette som en slags tåke der konsekvensutredning skaper motsetninger som ikke lar seg løse, og tausheten som oppstår er resultatet av dette blir ansett som knusende ro, mens det i virkeligheten oppleves som kaos og frustrasjon. Opplevelsen av ikke mestre situasjonen utløser gjerne irritasjon og/eller sinne, og valget blir ofte å avvise hele situasjonen eller å forlate den. Arbeidshypotesen for forskningen er å definere dette bevissthetsrøveriet ved å skille mellom viljen til å kunne fra muligheten for det samme, som for eksempel å huske.

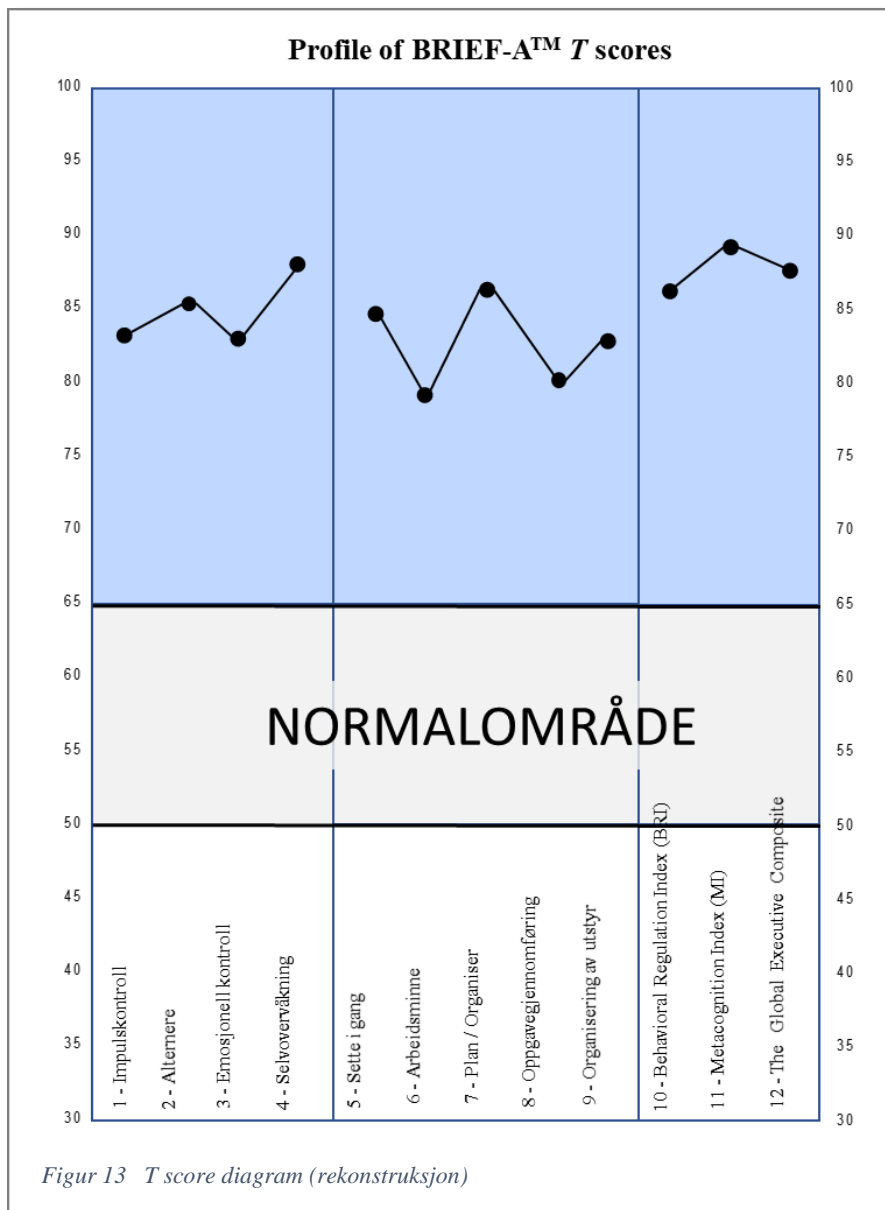
5.3.10 Hukommelse

Det finnes tre måter å huske på. «Vi snakker om korttidsminne, arbeidsminne og langtidsminne» (Duvner, 2004, s. 52). Her vil korttidsminne og arbeidsminne ha sammenfallende beskrivelse, som så også hos Duvner. Korttidsminnehukommelsen blir «... overbelastet og personen blir stresset når mennesker blir for ordrike» (Duvner, 2004, s. 54), og dette skjer når setninger blir lengre enn 7-10 ord. Denne realiteten kjennetegner en med ADHD (Hoem, 2008, s. 38). Det vil si at om innholdet i en situasjon blir en lengre utredning begynner hukommelsen å svikte etter 10 ord. Da er det en reell fare for at også nøkkelord forsvinner og det som står igjen er følelsen av å ikke strekke til i samtalen. Om det i tillegg er andre sanseintrykk til stede blir muligheten for meningsforståelse liten. Responsen på tiltalen blir deretter og det kan være fare for at samtalepartneren velger å tro at ADHD-eren ikke er interessert. En tilsvarende sviktende korttidshukommelse finnes også for fonetikk, auditiv og det visuelle arbeidsminne. Også i langtidsminnet er det «aktive ordforrådet betydelig mindre enn det passive» (Duvner, 2004, s. 56). Dette skyldes vansker med å generalisere. Dette kan henge sammen med at ADHD-eren «...sjelden orker å legge ned tilstrekkelig arbeid i den

aktive tenkningen som skal til for å pugge fakta» (Duvner, 2004, s. 56). Likevel påstår Duvner at en kan ha lett for å huske hendelser, episoder med mange detaljer, men vanskelig for å lagre og gjenfinne fakta. Barn med ADHD synes i «mindre grad å lære av sine feil». «Vi lagrer det som har verdi for oss, som er lystbetont eller som har en overlevelsesverdi, i hukommelsen» (Duvner, 2004, s. 55). I en slik sammenheng kan det forsås at mange har en oppfatning av barndommen at det alltid var sol, at en alltid hadde det morsomt og det ikke var en problemfylt barndom, selv om en har en detaljforståelse av problemer på skolen, med foreldre og venner. Jeg innledet med en beskrivelse av det jeg finner relevant som *kjernesymptomer*, slik de framstår og synes for omverdenen. De er opplistet i forutgående kapitler markert *Kjennetegn 1-22*, mens selve diagnosen inneholder kjennetegnene i systematiserte former.

5.3.11 Diagnostisering og behandling

Diagnostisering strekkes gjerne over et halvt år. I denne tiden danner samtaler og tester utført i samhandling med psykologer og psykiatere grunnlaget for diagnosen. Det settes ofte krav om to uavhengige vurderinger og det settes krav om eksterne respondenter som framstår som signifikante i individets oppvekst. Diagnosen samles som en prosentverdi der området mellom 50 og 65 representerer et oppgitt normalområde, mens verdiene over dette angir graden av hemning fra 65% opp mot 100%. Disse samles i et diagram der evalueringsverdien uttrykkes som *T-scores*.



T-scores som vist i figur 13, gjengis nedenfor med en kort forklaring. Kilde: PAR Psychological Assessment Resources: (Peter K. Isquith, 2017).

T scores - 1) Impulskontroll

-evnen til å motstå impulser og evnen til å stoppe ens egen oppførsel på riktig tidspunkt.

T scores - 2) Alternere

-vurderer evnen å bevege seg enkelt fra en situasjon, aktivitet eller problemområde til en annen som omstendighetene krever. Nøkkelfaktorer i å alternere inkluderer muligheten til å

gjøre overganger, tolerere forandring, fleksibel problemløsning, bytte eller alternativ oppmerksomhet og endre fokus fra en tankegang eller et emne til et annet.

T scores - 3) Emosjonell kontroll

-vurderer individets evne til å modulere eller kontrollere sine følelsesmessige responser.

Individet kan overreagere på hendelser, kan få plutselige utbrudd, kan få uforutsette og / eller hyppige humørsvingninger og perioder med følelsesmessig opprør.

T scores - 4) Selvovervåkning

-mellommenneskelig bevissthet. Det fanger i hvilken grad individet oppfatter seg som bevisst på hvilken virkning hans adferd har på andre. Eksempelet kan være uvitenhet til at konsekvensen av hans egen adferd kan ha innvirkning på det sosiale samspillet med andre.

T scores - 5) Sette i gang-skalaen

-gjenspeiler individets evne til å starte en oppgave eller aktivitet og uavhengig generere ideer, finne svar eller problemløsende strategier.

T scores - 6) Arbeidsminne

-problemer med å holde en passende mengde informasjon i tankene eller i "aktivt minne" for videre behandling. Det kan ha en negativ innvirkning på hans evne til å være oppmerksom og fokusert over tid. Studenter kan ikke huske reglene som styrer en bestemt oppgave (selv som han eller hun jobber med oppgaven), repetere informasjon flere ganger, mister oversikten over hvilke svar han eller hun allerede har gitt på en oppgave som krever flere svar, og sliter med mentale manipulasjonsoppgaver. Passende arbeidsminne er nødvendig for å opprettholde ytelse og oppmerksomhet.

T scores - 7) Plan / Organiser

-forstå den generelle strukturen eller rammen av ny informasjon som letter læringen og senere tilbakekallingen.

-*Plankomponenten* fanger muligheten til å forutse fremtidige hendelser, sette mål og utvikle passende sekvensielle trinn forut for å utføre en oppgave eller aktivitet.

-*Organiseringsdelen* refererer til evnen til å bringe orden til informasjon og å sette pris på hovedideer eller nøkkelbegrep når man lærer eller kommuniserer informasjon.

T scores - 8) Oppgavegjennomføring

Oppgavegjennomføringsskalaen gjenspeiler evnen til å fullføre eller fullføre oppgaver hensiktsmessig og / eller i tide, holde orden på hva en har gjort og ikke gjort, å identifisere og korrigere underveis. Den representerer utfallet av andre utøvende problemer, inkludert arbeidshukommelse, planlegging, organisering og impuls kontroll.

T scores - 9) Organisering av utstyr

Å kunne holde utstyr og eiendeler rimelig godt organisert, å ha materialene lett tilgjengelige for prosjekter eller oppgaver, og som å kunne finne sine eiendeler når det er nødvendig.

T score-10 viser samlet score fra de fire første ovenfor. *T score-11* viser samlet score for område 5-9. *T score-12*, viser samlet score fra diagrammet *Figur 13*.

T scores - 10) Behavioral Regulation Index (BRI)

«The Behavioral Regulation Index (BRI) captures the ability to maintain appropriate regulatory control of one's own behavior and emotional responses. This includes appropriate inhibition of thoughts and actions, flexibility in shifting problem-solving set, modulation of emotional response, and monitoring of one's action» (Peter K. Isquith, 2017).

T scores - 11) Metacognition Index (MI)

«The Metacognition Index (MI) reflects the individual's ability to initiate activity and generate problem-solving ideas, to sustain working memory, to plan and organize problem-solving approaches, to monitor success and failure in problem solving, and to organize one's materials and environment» (Peter K. Isquith, 2017).

T scores - 12) The Global Executive Composite

«(GEC) is an overarching summary score that incorporates all of the BRIEF-A clinical scales» (Peter K. Isquith, 2017).

5.3.12 Medisinering

Fakta: Medisinen behandler ikke *t-scores* eller *kjennetegn* fra forrige kapittel. Det kan derfor ikke forventes at medisinen framprovoserer at personens score vil vises i diagrammets *normalområde*. Virkningen kan sammenlignes med smertestillende medisin mot tannpine. Medisin demper symptomene. Jeg underbygger dette med en beskrivelse av den kanskje mest brukte medisin: Ritalin som er et merkenavn med virkestoffet methylphenidateklorid (Felleskatalogen, 2002). Det synes vanskelig å finne vitenskapelig grunnlag for hvordan medisinen virker, annet enn at det er sentralstimulerende. I felleskatalogen finnes følgende beskrivelse. «Egenskaper: Klassifisering: Mildt sentralstimulerende middel med mer uttalt effekt på mentale enn motoriske aktiviteter. Virkningsmekanisme: Ikke fullstendig klarlagt, men det antas at den stimulerende effekten skyldes hemming av dopamin reopptak i striatum uten å sette i gang frisetting av dopamin» (Felleskatalogen, 2002). Felleskatalogen mangler beskrivelse av hvordan medisinen virker, men gir likevel opplysninger om virkestoffer og

klassifisering, *dopamin* og *sentralstimulerende middel*. Det første er omtalt i Store Medisinske Leksikon, slik:

Dopamin, viktig signalstoff ([transmittersubstans](#)) ved signaloverføring av impulser mellom nerveceller i hjernen. Det forekommer spesielt i [basalgangliene](#). Dopamin har betydning for kontroll av viljestyrte bevegelser, men er også viktig som «belønningssystem» i hjernen. Både lystbetonte aktiviteter og bruk av rusmidler fører til økt frigjøring av dopamin i visse deler av hjernen. (For Snl, Hassel, 2016).

Det står i sammenheng med tidligere omtale av nevroforskning. Denne medisinske erkjennelsen kan tenkes å ha en positiv effekt på den mentale energi en person er avhengig av i enhver kognitivt krevende situasjon. Dette kan speiles til tidligere vist modell av hjernens bevissthet. «Disse legemidlene kan alle bidra til en bedring av kjernesymptomene ved ADHD, det vil si bedring av oppmerksomhetsfunksjonen, nedsatt hyperaktivitet og bedre impuls kontroll» (ADHD-Norge, 2016). I kjølvannet av dette ser jeg at medisinerings oppgitte funksjoner rammer meg slik de er tiltenkt, men som i innledningen til kapittelet; det har ingen helbredende effekt.

5.3.13 Sammendrag av ADHD-teori - normalitet i det normalt unormale.

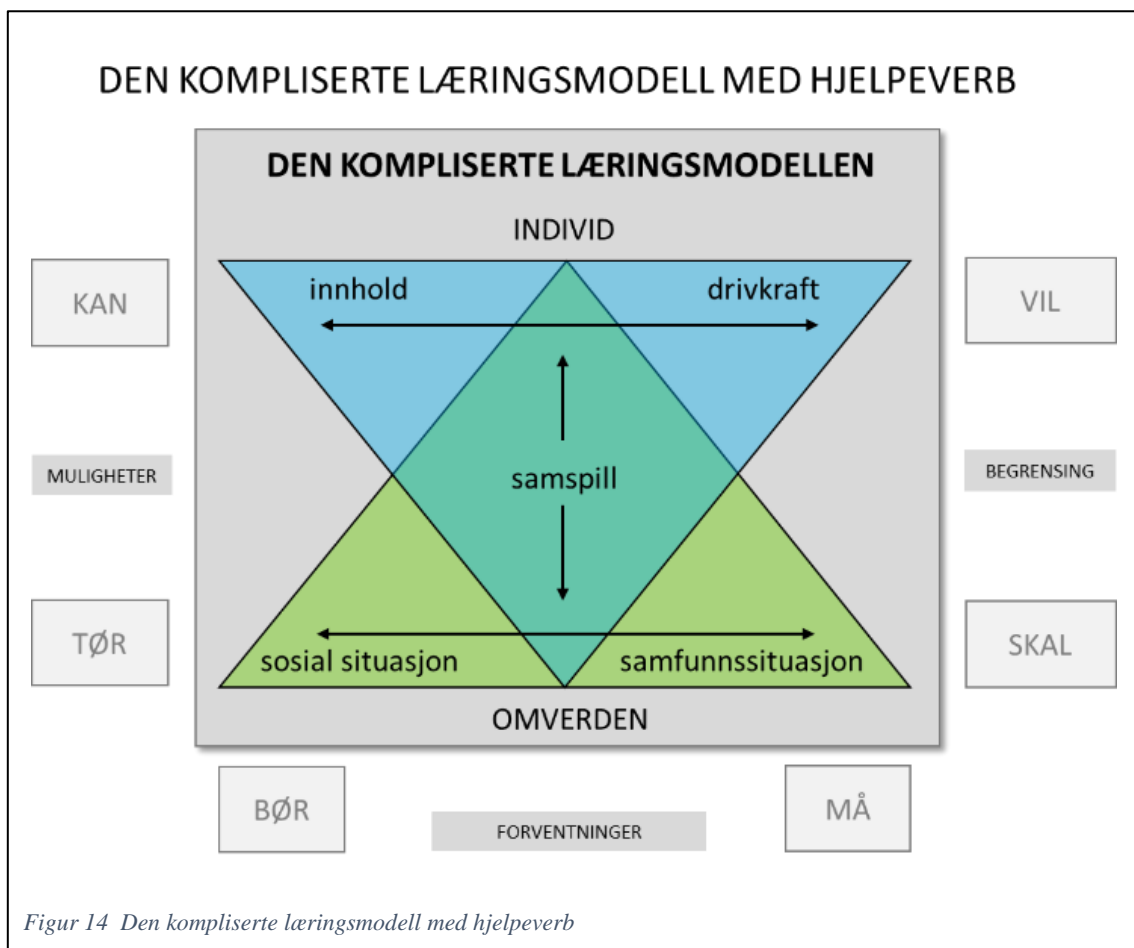
Den relevante forskningen setter preget for hvem mennesket er, og hva det har utviklet seg til. Når teksten ovenfor peker mot hva vi forventer av hverandre og hva vi forventer av de som har en diagnose, i dette tilfellet ADHD, er det også nødvendig å poengtere at den som står i sentrum av diagnosen opplever den fra innsiden. Det vil si at det meste av det som oppleves, oppleves som helt naturlig og normalt. Det er også målsetningen for denne forskningen å normalisere forholdet til ADHD, slik at det ikke lenger anses som utenforskap og lærevanske i seg selv, men at det er møtet med det som er problemet.

ADHD er en fysisk og nevrologisk dysfunksjon som påvirker individets evne til å styre sin bevissthet, og at det kan være ytre eller indre perseptuelle triggere som fratrar individet oppmerksomheten. Reaksjonen kan være stor aktivitet, eller ingen aktivitet, sinne eller depresjon, som ytre tegn på erfaring med tap, emosjonelle frustrasjoner ved glemsomhet og mangel på mental energi for å tydeliggjøre budskap. Dette er den normale virkelighet for en med ADHD, men ikke normalt for mange andre. Medisin påvirker til en viss grad symptomene, og diagnosen settes etter lang tids utredning med psykologer og psykiatere. Den kognitive evnen hemmes av kjennetegn, men vurderes som lik andres. I hovedsak må det skilles mellom evnen og muligheten til å kunne og ville. Å *se innsiden fra utsiden* er ment

som et innblikk i elevenes følelsesliv og ADHD-diagnosens vesen, slik at kunnskapen om dette normaliserer og inkluderer funksjonshemmingen hos de som har det, og de som møter det hos andre. Koordineringen av dette inkluderer ikke bare lærerens bidrag til elevens strategier, men også skolens kultur for inkludering i klasse, og skolemiljø.

5.4 Oppsummering av teoridelen

6 ord i en liten ordklasse som har større betydning enn den enkeltstavelsen de er. De gjør Illeris' kompliserte læringsmodell enda mer komplisert. Ordene *kan* og *vil* fra læringskapitlet har et enten/eller forhold fra ADHD-teorien, slik at «han kan hvis han vil», framstår som en av de vanskelighetene en med ADHD møter. Det vil si at i totalbildet har betydning for det obligatoriske samspillet i samfunnsforståelsen.



Filosofisk frihet som kommentar til *Figur 14*

«Da seks modale hjelpeverb kom inn i politikken

Som styrende for pedagogers grep om didaktikken

Som *burde, skulle, ville, måtte, kunne* grammatikken

Torde ingen si problemet: det er retorikken» ^{Dølving 2018}

Som arbeidshypotese er modellens midtre del i overenstemmelse med Illeris' kompliserte læringsmodell (Illeris, 2012b). Når de dialektiske hjelpeverbene omkranser modellen representerer de en dialektisk sammenheng til delområdene i modellen. Begrensinger er definert som en drivkraft på høyre side i figuren. Det er å forstå med motsatt fortegn. Når drivkraften forsvinner er det begrensingen. I spennet mellom hva man kan og hva man tør ligger mulighetene. Det er selvfølgelig avhengig hva som er mulig av helt konkrete og rasjonelle årsaker. Et menneske kan ikke fly, selv om det tør. Nederst finnes forventinger mellom *bør* og *må*. Det er også betinget av den sosiale settingen og hva samfunnet mener individet er forpliktet til.

Når skolen skal koordinere tilpasset opplæring for ADHD-elevne på yrkesfag, er den komplisert læringsmodellen som arbeidshypotese også bærende for metodiske valg.

Konkretiseringen av arbeidshypotesen er ment å kartlegge rammene der temaets motivasjon er lokalisert. Temaets motivasjon er koordineringen.

6 Metodedel

Valgene i metodisk tilnærming tar utgangspunkt i problemstillingen. Avklaringen mot det kvalitative designet er begrunnet med referanser i bakgrunnen for prosjektet og relevant teori, også forskningsteori. Gangen gjennom dette gjengis ved overskriftene Metodevalg, Kvalitativ forskning, Valg av respondenter og empirisk tilnærming, Om føring av logg

Fakultetets anbefaling om å føre logg framsto som nyttig og nødvendig til hjelp for å huske opplevelser. Jeg la merke til andres system for dette. Imidlertid er det slik at i mitt «stormens øye», var det vanskelig å opprettholde et slikt system over tid. Derfor ble denne logg basert på notater fra tilfeldige lapper, konvolutter og hvor som helst faktaopplysninger kunne nedtegnes. Uten en konkret logg som referanse ble disse opplysninger skrevet inn i rapporten underveis. De er nøyaktige og pålitelige, men notatene eksisterer bare delvis.

Intervjuets struktur og til slutt Forberedelse til analysen.

6.1 Metodevalg

Valgene er begrunnet slik:

6.1.1 Begrunnelse

Mitt første metodiske valg ble tatt ved å knytte meg som forsker in spe, og til meg som ADHD diagnostisert. Å framstå troverdig i dette personlig pregede prosjektet var av samme grunn kilden til å reflektere over ett av diagnosens trekk: å være slurvete på detaljnivå, *Kjennetegn 1* - Faren for slurv, kombinert med meg som uerfaren med forskning, i kombinasjon med at interaksjonen mellom undersøkt og undersøker utfordret troverdigheten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 230). Derfor skjerpet jeg kravene til meg selv. Frykten for å gjøre feil ble større enn lysten til å bli ferdig. I den hermeneutiske spiral tok jeg valgene som utredes her.

Sammenhengen og tilnærmingen til samfunnsforståelsen og skolens møte med den enkelte elev, plasserte undersøkelsen i et sosialt interaktivt vekstområde med begrunnelse i sosiokulturelle teorier i kapittel 5.1, *Samspill - mellommenneskelig interaktivitet*, så vel som diagnoserelevante kjennetegn i kapittel 5.3. Problemene ble satt i sammenheng med generell læringsteori, slik at det til sammen dannet det grunnlaget som var bidraget til å finne måter skolen kunne velge i koordinering av opplæringen for elever med ADHD. For å få disse teoriene og analogiene til å møtes som oppklarende for problemstillingens hensikt var det hensiktsmessig å la teoriene møte virkeligheten på virkelighetens premisser. Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty sier at «Alt hva jeg vet om verden, til og med det jeg vet gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra min egen synsvinkel eller ut fra en opplevelse av verden

der vitenskapens symboler i seg selv ikke skulle bety noen ting» (Merleau-Ponty i Ullenberg, 2002). Virkeligheten i denne sammenhengen sammenstilles med elevens forutsetninger. Det var dermed koblingen mellom den teoretiske tilnærmingen og virkelighet denne undersøkelsen nå sto ovenfor. Slik ble forståelsen av det vitenskapelige aspekt en ufravikelig rettesnor i forståelsen av et problem. Sammenhengen finnes hos Vygotskij, som sier at ... «... bare en epistemologisk metapsykologisk analyse av den foreliggende situasjonen innenfor psykologisk viten kunne gi en allmenngyldig metologi» (Vygotskij, 2001, s. 228). Det innebærer at svaret kommer «Fra krisen selv! Men av denne grunn må krisen revurderes som et positivt heller enn et negativt fenomen» (ibid, 228). Når dette tolkes ble tanken formet om at løsningen ikke lå i å problematisere fenomenet, men å problematisere løsningen. I kortere termer, -å forstå problemet ved å betrakte en forutsetning, -å forstå ADHD for å tilpasse opplæringen. Denne forståelsen ble et kjernepunkt på veien fra denne forsknings problemstilling, til elevens «fullført og bestått» i videregående skole.

6.1.2 Induktiv tilnærming.

Den induktive tilnærmingen der fenomenet ADHD problematiseres og avgrenses til læring for en liten gruppe, der dybden i fenomenet er relevant mer enn mengde gis retningen for videre arbeid innhold, slik jeg forstår beskrivelsen av et *intensivt opplegg* (Halvorsen, 2008, s. 96). I praksis ville det si at det ikke handlet om hvor mange av populasjonen som skulle evaluere seg selv i forhold til oppgitte kriterier. Det står fram som vanlig i kvantitativ forskning i følge Halvorsen, og det gir ikke sammenlignende grunnlag for hvordan hver og en oppfatter seg selv i sammenheng med læring og ADHD. Likevel dannet de allerede godt fundamenterte resultatene av tidligere *ekstensive undersøkelser*, en del av teorigrunnet for denne undersøkelsen. Et eksempel på slik undersøkelser er for eksempel Phd Russel Barkley`s kvantitative symptomdifferensiering av individer med og uten ADHD (Barkley & Benton, 2010, s. 272-276). Barkley`s 91 symptomer er opplysende for forskjellen mellom individer i gruppe, men de sier ikke noe om hvert enkelt punkt eller hvert enkelt individ. I sammenheng med Gadamer`s «horisont og hjemkomstmodell» kunne likevel Barkleys 91 symptomer være horisonten som jeg henter impulser fra og studere dem kritisk i forståelse med Ricoeurs tolkningslære: «interpretation therefore is simply the development of understanding, inasmuch as understanding something *as* something is already to interpret it» (Ricoeur, 2013, s. 66). Som en «hjemkomst» av mine egne erfaringer som utgangspunkt for å gjenkjenne elevens ståsted, uten at dette ledet til et generalisert resultat, men ble et utgangspunkt for forståelse, som å være et spørrende ledd i forskningen. Slik ble det meningsbærende for

metodikken, at den undersøkelsen skulle søke fram et grunnlag for skolens og lærerens forståelse av diagnosen på individplan, og ikke på systemplan. Likevel kunne det være at det konkretiserte fellestrekk i metodisk tenkning, som skolen og læreren kan ha i sin «verktøykasse» i det daglige møtet med elevene. Jeg bruker analogien «verktøykasse» som et begrep som en hermeneutisk snarvei til forståelse av lærerens didaktiske kompetanse. Verktøyet dannes derfor som et resultat av hver enkelt elevs oppfatning av situasjoner som fungerer og som ikke fungerer. Dette er som nevnt svært individuelt, men kan i tillegg være typisk innenfor rammen av kjennetegn. Kjennetegnene måtte hentes hos eleven og representerer noe uforutsigbart. Idealet om at en kvalitativ tilnæringsmåte skal gjenspeiles i problemstillingen som «forutsetningsløs og ikke ha presis problemstilling» (Halvorsen, 2008, s. 133) ble grunnlag for videre valg. På den ene siden er ordet «hvordan» særdeles konkret og fordrer en konklusjon ved første tanke, men om en etterprøver innholdet i en konklusjon vil det konkrete og krevende i ordet «hvordan» avdramatiseres noe av problemstillingens hjelpeverb «kan». Da ville problemstillingens aktive ord: *koordineringen* framstå som en mulighet, mens prosjektet fremdeles var styrt av forutsetningen om at det forventes en mulig løsning. Den løsningen som kunne forventes ville i tilfelle være en framtoning av elevens syn på sin relative situasjon. Som tilsvaret fant jeg sitatet: «kvalitative metoder egner seg godt til innhenting av data om *sosiale relasjoner* og *meninger* bak adferd» (Wadel i Halvorsen, 2008, s. 133). Det styrket valget, og i særlig grad når jeg som en «uerfaren forsker» (Halvorsen, 2008, s. 133) kunne dra nytte av å ha et tydelig fokus i problemstillingen. I korrelasjon med mine egne erfaringer fra det siste årets forskning på ADHD, fant jeg at datainnsamlingen også kunne konkretiseres som et kvalitativt design. Etterprøvbarehetens problem var begrunnet i at respondentens deltakelse endre *selvet*, og skapte ny bevissthet (Halvorsen, 2008, s. 132). Den endring som kunne skje var at virkeligheten og bevisstheten om seg selv ble desintegret. Desintegret ved betraktingen av seg selv som et objekt, der et alvorlig problem, en oppdagelse av nye sider ved seg selv kunne oppstå. Desintegrasjonen kunne avsløre organiseringen av vaner som ikke selv-bevisst, «og opp av den moralske prosessen stiger et nytt selv» (Vaage, 1998, s. 208). Med det menes endring i løpet av prosedyren. Nyorganiseringen kunne dermed sidestilles som «en ny bevissthet». Det konkretiserte det kvalitative valget i seg selv, og fortalte også *bevisstheten* om veien til målet. Med bevissthet om veien til målet, menes de valg som ble tatt.

6.2 Kvalitativ forskning

Valgene måtte representere sannsynlighet for å få de mest valide og reliable dataene å arbeide med videre, som en kvalitet i arbeidet. «Kvalitet er i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller krav» (Frich, 2011). Denne definisjonen fra universitetet i Oslo kan beskrive et totalbilde av hvordan begrepet *kvalitet* kan splittes. De *iboende egenskapene* kan forstås som i hvordan empiri forholder seg til problemstillingen, og derfor ble det nødvendig å sannsynliggjøre på forhånd hvordan dette forholdet ville fortone seg i datamaterialet. Etterpå er det for sent. Hensynet måtte tas på to plan. Først på *teoriplanet* i formulering av problemstilling og tolking av empirien, og siden på *empiriplanet* ved innsamling og behandling av data (Halvorsen, 2008, s. 67). Når problemstillingen ble utarbeidet med krav til at begrepenes plassering i sammenheng, som i Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologi (Bronfenbrenner), ble det gjort med tanke på leddenes kompetanse ikke kompromitterte hverandre. Problemstillingens avgrensning tydeliggjorde også at begrepet *tilpasset opplæring* er forankret i skolens ansvar, se kapittelet *Oppsummering av relevans – hvem skal eie problemet!* Samtidig sa begrepet noe om at det var elevenes *forutsetninger* og *læringsstrategier* som skulle koordineres. Dette ga utspring til samfunnsrelevansen og teorikapitlene om *relasjoner og læring*, mens det sentrale punktet *ADHD* ble konkretisert ved benevnelse. I det videre arbeidet var det en kvalitet i betydning å fokusere på at kravene til *empiriplanet* også blir oppfylt.

6.2.1 Gyldig -Validitet

Ved å avdekke det ikke selvbevisste hos eleven, bringes han til kognitiv behandling. Eleven vil da ha lært noe ved seg selv og forskningen har fått empiri. Validiteten setter store krav til den hermeneutiske forståelsen og senere tolkning av det framkomne materialet. I forskningen satte jeg en slik forståelse som krav til meg selv, og det valget ble inngangen til den Hermeneutiske forståelsen i lys av Wittgenstein og Weismans 6 hovedtema for hermeneutisk tenkning (Baker, 2004, s. 181 - 198), og tolkning etter Ricoeurs problematisering av begrepet *kritikk* (Ricoeur, 2013). I arbeidet med loggføring hadde loggen formen av analytisk refleksjon av hendelse og reaksjon. Hensikten med det var å gi meg selv den mest oppriktige bilde av sammenhengen av ADHD og studiet, mine læringsstrategier og mine forutsetninger. Det førte til en mulighet til å overføre forståelsen til elevenes hverdag og å bygge bro mellom teoriene og elevens opplevelse. På den måten ble validiteten avhengig av kvaliteten på arbeidet, i forståelse av at det skulle være *gyldig* og *relevant*, som tilsvar til problemstillingen (Halvorsen, 2008, s. 67).

6.2.2 Relabilitet

Til tross for at det er sannsynlig at respondentenes utsagn har stor gyldighet i forhold til problemstillingen, ble valg tatt for å sikre at det de sa kunne tolkes som sanne. Utrykket «kriterievaliditet» brukes av Halvorsen i problematiseringen av reliabiliteten der «kriterievaliditet» beskrives som en form for facit (Halvorsen, 2008, s. 70), og bruker som eksempel en egenrapportering om alkoholforbruk kan etterprøves ved blodprøve. Ingen blodprøve kunne etterprøve noens utsagn om læringsstrategier. Derfor måtte andre metoder tas i bruk. Halvorsen nevner tre som ikke egner seg for kvalitativ forskning, feilkoding av data, uavhengige målinger og statistiske programpakker (ibid, ss. 68 -70), men sier samtidig at «reliabiliteten er en forutsetning for høy validitet» (ibid, s. 68). Det korresponderer med første påstand i dette kapitlet og problematiserer ytterligere at det kunne være vanskelig å finne synlige uttrykk for indre opplevelser som livskvalitet, helse, lykke og trivsel (ibid, s. 69). For kvalitativ forskning erstattes ordet «reliabilitet» med «konsistens», men det er samme krav til troverdighet og om de kan bekreftes (Thagaard, 1998 i Halvorsen, 2008, s. 72). Det «konsistense» kravet om å være «...refleksiv, noe som blant annet betyr at forskeren erkjenner og er åpen på at personlige verdier og interesser influerer på denne prosessen» (Chambliss og Schutt, 2006 i Halvorsen, 2008), ble forankret gjennom det første året i hermeneutikkens nøyaktighet i tolknings spørsmål. Likevel ville jeg gi andre forskere anledning til å gå gjennom det innsamlede materialet, som Halvorsen anbefaler (Halvorsen, 2008, s. 72). Dette valget representeres ved erkjennelsen at teorifordypningen og utprøvingen av ADHD, også brakte meg til situasjoner der min førforståelse kunne forlede min dømmekraft, til tross for kjennskap til hermeneutikkens advarsler. I førstelinjen for den kvalitetssikringen har veileder og førsteamanuensis Arne Roar Lier ved OsloMet, stått stødig som erfaren forsker, men også med erfaring med ungdom med ADHD. Denne kvalitative vinkelen og beskrivelsen av kvalitet ble tatt med i videre valg av empirisk tilnærming.

6.3 Valg av respondenter og empirisk tilnærming

6.3.1 Valg av respondenter

Rådgiverne i skolene deltok i utvelgelsen av respondenter på bakgrunn av sin kompetanse, og jeg siterer Kvale og Brinkman: «Et kvalitativt prosjekt på et følsomt område kan ha bruk for komplekse og fleksible måter å rekruttere informanter på...Pålegg om slike metodiske krav, som er fremmed for kvalitativ forskning kan ganske enkelt resultere i dårlig kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 133). Jeg forstår *metodiske krav* som at utvalget skal gjøres tilfeldig eller etter systemer der jeg som forsker ikke påvirker utvalget. Ønsket om

å velge respondenter etter mine kriterier i den kontekst problemstillingen omtaler respondenten, kom i tillegg til at kriteriene kunne sikre relabiliteten etter skisserte kvalitetskrav. I korte termer måtte jeg stole på min erfaring, min kunnskap og evne til refleksjon, med min veileder som kontrollerende funksjon.

6.3.2 Kvalitet på intervjuforskning med innvendinger

I visshet om at prosjektet framsto *subjektivt, personavhengig, ikke generaliserbart, avhengig av subjektive inntrykk, avspeiler bare vanlig sunn fornuft, tester ikke hypoteser* for å gjenta noen av mange punkter som er oppgitt som innvendinger mot intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 180-181). Når dette framsto som innvendinger, var det langt på vei det jeg etterstrebet som betydningsfullt for kvalitet. Jeg søkte ikke å generalisere, men lette etter funn som kunne *overføres* til bruk for lærerens autonome virksomhet. Jeg viser til *overførbarhet* hos Halvorsen (Halvorsen, 2008, kapittel 8). Mitt fokus i teorikapitlene ble derfor ikke søken etter å generalisere hypoteser for senere utprøving, men derimot vektlegge metodikken og fokuset med Weissman og Wittgensteins «vår metode» (Baker, 2004). Den utdyper og utfyller der Kvale og Brinkmans filosofiske, terapeutisk/psykoanalytiske aspektet, med flere begreper som tilsvar til hermeneutikkens tolkningsramme og motsvar til kritikken.

Vekslingen mellom subjektivitet og objektivitet dannet konkrete sammenhenger i prosjektet som beskrevet i kapittelet; *Hvem er jeg, meg, du og den generaliserte andre*. Subjektet skulle møte objektet som aktivitet i datainnsamlingen, slik at prosessen ved selvinnsyn forsterket validiteten på innsamlede data. Det satte store krav til intervjuet, og forventingen om at respondenten fikk spillerom til å analysere sin egen situasjon intervjuet. Av den grunn framsto det som viktig å etterstrebe de elementer som kunne bringe empiri uten denne selvransakelsen, men også baserte seg på tolkning av svar i drøfting. Jeg valgte å kvalitetssikre intervjudelen med henvisninger til «Det kvalitative forskningsintervju» (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette valget ble tatt på bakgrunn av at sistnevnte bok problematiserer intervjudelen med stor ensidig og i omfang ved sitatet: «Intervjuets tosidighet – den personlige relasjonen og kunnskapen det produserer – vil være en rød tråd gjennom hele denne boken, som alternerer mellom å fokusere på den personlige interaksjonen og kunnskapen som er et resultat av dette samspillet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Prosjektets teorideler representerer bakgrunnen for et slikt utviklende samspill mellom respondenten og intervjuer. Samspillet ble vektlagt som en del av hvordan selve intervjuet skulle gjennomføres.

6.3.3 Om føring av logg

Fakultetets anbefaling om å føre logg framsto som nyttig og nødvendig til hjelp for å huske opplevelser. Jeg la merke til andres system for dette. Imidlertid er det slik at i mitt «stormens øye», var det vanskelig å opprettholde et slikt system over tid. Derfor ble denne logg basert på notater fra tilfeldige lapper, konvolutter og hvor som helst faktaopplysninger kunne nedtegnes. Uten en konkret logg som referanse ble disse opplysninger skrevet inn i rapporten underveis. De er nøyaktige og pålitelige, men notatene eksisterer bare delvis.

6.4 Intervjuets struktur

Illeris' teorier om samspill ledet mot selve praksisen i intervjuet. Samspillsteoriens kontekst ledet også mot definisjonen av et *intervju* «...en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Denne definisjonen bringer ordet *samtale* inn, som defineres som «En muntlig utveksling av observasjoner, meninger og tanker» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Tvilen om at det ikke vil bli utvekslet gode data fra ustrukturerte observasjoner, meninger og tanker om et tema svekkes ved Halvorsens definisjon av ordet intervju. «Intervju, samtale som har til formål å belyse et bestemt tema eller en problemstilling» (Halvorsen, 2008, s. 297). Slik jeg tolket det er intervjuets formål å belyse temaet, mer enn kun å utveksle synspunkter. Betydningen i denne kontekst, og i forståelsen av å *belyse*, var at det ble siktet mot en klar agenda for intervjuet. Likevel måtte intervjuet ikke formes så rigid, at temaer som oppsto underveis, ble avvist. Det vises tilbake til diskusjonen om *innvendinger mot kvalitative intervjuer*. Fra dette ble beslutningen trukket om å arbeide mot å lage strukturerer for et ustrukturert intervju. Strukturer for et ustrukturert intervju, balansen mellom en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale kalles «det semistrukturerte» intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). I denne formen fant jeg kodeks for tilnærming til det interaktive samspill mellom respondent og forsker. «Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Både en særegen tilnærming og teknikk er nødvendig» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). For å møte begrepene *tilnærming* og *teknikk* presenteres noen aspekter ved de valg jeg måtte ta.

6.4.1 Asymmetriske forhold

I sammenhengen *tilnærming* og *teknikk* ble først og fremst tankene om at ungdom med ADHD med stor sannsynlighet har vært midtpunktet i mange utviklingsmøter i skolen. Tidligere oppgave i PPU-studiet (Eng, Frogner, Oppegård, & Pedersen, 2013) sannsynliggjør at eleven blir overmannet av asymmetrisk maktskjevhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52),

slik at han går i forsvarsposisjon. I sånne sammenhenger er min erfaring at eleven møter et slikt fokus med *frysholdning* (*kjennetegn 3*), og unnlater å forholde seg til omverdenen. Det vil si at det i tillegg til det allerede asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og respondent, (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52), måtte det tas skjerpede hensyn.

Intervjuformen måtte være utformet slik at respondenten så godt som mulig hadde,- og kunne kjenne eierskapet til sin egen situasjon. Det er ikke nok at samtykkeerklæringen forteller om rettigheter, respondenten måtte ha emosjonelt eierskap i tillegg til det kognitive. Når eierskapet til intervjuet ble gradert som svært emosjonelt, var det ytterligere hensyn å ta, og valg av tid og sted ble vurdert etter kriterier som følger.

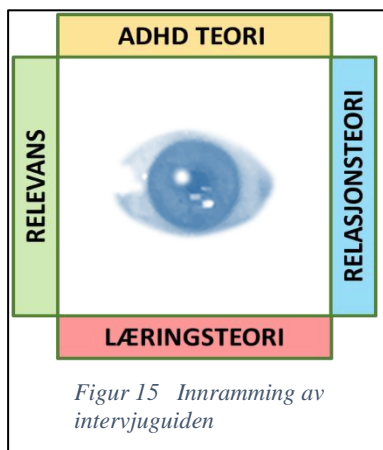
6.4.2 Tid og sted

Kritisk vurdering av tid og sted for intervjuet ble ansett som viktig. Når ADHD-teorien forteller at individet blir fort avledet og mister oppmerksomheten, falt det naturlige valg på steder det er færrest muligheter for avledning. Skremmende historikk fra rektors og rådgivers kontorer, kunne øke muligheten for avsporing og uoppmerksomhet og ADHD-diagnosens forsvar kunne få respondenten til å gå i forsvar, bli uinteressert eller å forlate situasjonen. Ett ledd i planleggingen var å forberede respondentene fra å bli avsporet, og jeg valgte av den grunn å ta med noen fysiske ting som kunne plukkes på. I min praksis som rådgiver har det vist seg at disse tingene kan representere nok tankeflukt til å samle tankene igjen. Den subjektive tilnærmingen differensierte valget av sted for intervju. Halvorsen viser til at det er «... enkelte tidspunkter som er viktigere enn andre» (Halvorsen, 2008, s. 166). I denne undersøkelsen vurderte jeg at gunstig årstid var mars. Da hadde elevene god kjennskap til både skolen og skoleåret. Intervjuene ble gjort etter fristen for neste års skolevalg (1. mars) og etter at midtveisvurderinger er gjort. Tidspunktet på døgnet var heller ikke likegyldig og de hensyn som ble tatt, var også individuelle. Intervjuet skal ikke overstige 1,5 timer, etter at egne erfaringer støtter ADHD-teorien på det faktum at oppmerksomheten lar seg fort svekke. Disse erfaringene fra klasserommet baserer seg på undervisningssituasjoner der mange tilfeller forteller at ADHD-eleven sjelden har kapasitet til 45 minutter. I motsetning til dette har jeg også erfaringer som rådgiver der elever blir så inspirert av tematikken rundt sine egne opplevelser at de kan være både vanskelige å styre og stoppe. Utformingen av intervjuguiden baserte seg på en strategi der jeg konsentrerte de viktigste områdene relativt tidlig i intervjuet, men tok høyde for at respondentens inspirasjon kunne bringe dybde til empirien over tid. Jeg ville likevel og underveis tillate den spontaniteten ved en narrative tilnærmingen, dersom respondenten viste til bestemte episoder eller situasjoner fra livshistorien, slik jeg forstår

beskrivelsen av narrative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 167). Timeplanen ble av den grunn lagt slik at den kunne tillate tidsrammen å sprekke. Som det også tilhører neste kapittel om datasikkerhet, planla jeg mine intervjuer på en slik måte at respondenten ikke kunne identifiseres ved min blotte tilstedeværelse. Derfor avtalte jeg tid og sted på forhånd, slik at eventuelt fravær, andre avtaler og observasjoner av møtet, ikke kompromitterer datasikkerheten.

6.4.3 Datasikkerhet

Jeg innhentet tillatelser fra skoler i Oslo og Akershusområdet og forespurt skolene om



kandidater via rådgivere. Grunnen til det var å utvide prosjektets nedslagsfelt, og gi muligheter for det best kvalifiserte utvalget. Ytterligere tildekking som sikret anonymitet, var å oppfordre respondenten til å ikke oppgi stedsnavn, navn på lærere, skole, adresser eller andre opplysninger som kan krysskobles og gjøre respondenten gjenkjennbar direkte, eller «indirekte via en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger som sted eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger om for eksempel alder, kjønn og

yrke» (Norsk Senter for Forskningsdata, 2018). Dette ble ansett som å ikke skade validiteten og relabiliteten, fordi informasjonen hadde tilknytning til personens opplevelse av diagnosetyperiske kjennetegn og ikke personen selv. Den subjektive vinkelen ble å betrakte som en objektiv og almen informasjon. Som nevnt var elevens virkelighetsoppfatning viktig å ta hensyn til, og en utfordring for analysen. Den skulle også være retningsgivende for planlegging av intervjuet, slik jeg forstår Kvalt og Brinkman ved sitatet: «Intervjueren som behersker sitt fag, tenker mindre på intervjuteknikk enn på den intervjuede og den kunnskap man ønsker å innhente» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 103). Dybden i designet framkalte behovet for å forberede analysen av materialet allerede ved planleggingen intervjuet. Valgene blir presentert i neste kapittel.

6.4.4 Intervjuguidens innhold

Når valgene for intervjuguidens innhold skulle stå i samsvar med problemstillingens tekst om tilrettelegging av opplæring for elever med ADHD, ble det retningsgivende for valg. Den åpne intervjuformen åpnet for å ha anledning til å ikke følge slavisk de metodiske kravene om forutbestemt standardformulering og rekkefølge av spørsmål, men styrke det kvalitative intervjuet ved å gjennomføre intervjuet på en måte «...som beror på personlig kompetanse og

skjønn med hensyn til formulering og rekkefølge av spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 104). Jeg opptrådte med ydmykhet rundt spørsmålet om hvorvidt jeg hadde tilstrekkelig kompetanse for å kunne utvise *skjønn*.

Eleven har ikke ADHD bare på skolen. Diagnosen eller funksjonshemmingen påvirker eleven hele døgnet og har gjort det alltid. En slik helhet i skolesituasjonen fikk sentral plass i intervjuet, der søken etter informasjon om livssituasjonen også utenfor skolen kunne påvirke læringsstrategiene, for eksempel søvnmønster, transport, kosthold og rutiner i dagliglivet ellers. I tillegg til dette viser teorikapitlet at utviklingen av *selvet* i sosiale sammenhenger kan ha bidratt til tillærte diagnosemestringsstrategier som kan påvirke læringsstrategiene. Med diagnosemestringsstrategier mener jeg hvordan respondentens erfaringer kan være et resultat av ADHD mer enn diagnosen direkte, se kapitlet; *ADHD – teori*.

Problemstillingens styring av prosjektet ble retningsgivende for områdene å tematisere.

Innholdet dannet fire områder, ADHD teori, relasjonsteori, læringsteori og relevans. Under arbeidet med utviklingen av malen for det åpne, semistrukturerte intervjuet finner jeg områder å stille spørsmål rundt ved å markere relevante sammenstillinger i kapitlene (se faksimile i vedlegg). Dette skal være retningsgivende for formuleringen av konkrete spørsmål og nødvendig for å holde intervjuet innenfor rammen av problemstillingen. Dette framstår som særlig viktig når problemstillingen ikke er tilspisset av forskningsspørsmål. I den forstand er det teorikapitlene som avgrenser problemstillingen slik at intervjuguiden dannes som triangulering av teoretiske fakta.

Valg for spørsmål fra A til I (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147-149)

- A. Introduksjon
- B. Oppfølgingsspørsmål
- C. Inngående spørsmål
- D. Spesifiserende spørsmål
- E. Direkte spørsmål
- F. Indirekte spørsmål
- G. Strukturerende spørsmål
- H. Taushet
- I. Fortolkende spørsmål

Med disse forberedelser gikk jeg til neste steg i prosjektet, den delen der kontakter ble opprettet som en mer aktiv del av prosjektet. Det beskrives nedenfor.

6.4.5 Om forberedelse til intervju

Jeg kontaktet de forskjellige skolene og forespurte om hensiktsmessige respondenter til min undersøkelse, jeg ønsket et variert utvalg og fikk det. Basert på rådgivere og læreres vurdering gjorde jeg et kvalifisert utvalg med spredning på yrkesfag og tilhørighet. Jeg ønsket å intervju elever som har eller har hatt særlige utfordringer med ADHD, og vurderte elevene ut fra et uformelt møte, der min vurdering av evnen til å reflektere over sin egen situasjon var utslagsgivende. Jeg valgte elever i høyere klasser og lave klasser på vgs. Jeg valgte elever med antatt høyt refleksjonsnivå og elever med antatt lavt refleksjonsnivå, og kalkulerte håpet om at de to siste ville overraske meg i samsvar med min overbevisning om at alle er interessert i noe, i det minste seg selv. Det representerte også en forhåpning om at disse to kunne være kilder til informasjon som i de fleste tilfeller ikke flyter til overflaten, nettopp av den grunn at de er lett å velge vekk som kilder. For denne undersøkelsen sin del var denne kvaliteten avhengig av min kunnskap og samtaleevner.

Jeg oppsøkte elevenes kontaktlærer med forespørsel om han kunne sette meg i kontakt med vedkommende elev. Jeg opplevde at kontaktlærerne var positive, dog med forskjellige kommentarer. Jeg merket meg kommentarene som jeg anså som nyttige senere i oppgaven. Elevene ble innkalt til rådgiverkontorene hvor jeg presenterte meg som den jeg var som student tilknyttet OsloMet, og fortalte hvorfor de var der, og hvorfor de ble ansett som viktige personer i ADHD forskningen. Rådgiver var ikke tilstede etter alles ønske. Det opplevdes som oppmuntrende og positivt at respondentene, uoppfordret og uten unntak, umiddelbart begynte å fortelle sin historie. En bekymring om at denne spontaniteten ikke var tilstede under et avtalt intervju, ble senere bestridt og omtales senere. Jeg gikk gjennom avtalen med skolen og samtykkeerklæringen. Den siste ble de oppfordret til å levere på forhånd, direkte eller via post med underskrift hjemmefra for de som var under 18 år. Det ble avtalt tid og sted, og respondenten fikk en post-it lapp med avtalt tid og sted. Jeg var bevisst på å ikke sette elektroniske spor med meldinger, telefoner eller e-mail av personvern hensyn. Tid og sted er unntatt i rapporten av samme grunn. Jeg opplevde at dette forhåndsmøtet var formålstjenlig, fordi jeg hadde fått et inntrykk av respondentene, hvordan de så ut og hvordan de uttrykte seg.

6.4.6 Gjennomføringen av intervjuene

Jeg så det som viktig at jeg var mentalt og teknisk forberedt til intervjuene, slik at ingen detaljer på noe plan forstyrret gjennomføringen, og kontrollerte i henhold til på forhånd utferdiget sjekklister for de viktigste hensyn. Respondentene ble vist plass, tilbudt vann og kaffe, mens det primære mål var å finne den mentale hyssingen som knyttet relasjonen i

situasjonen. I det lå små spørsmål om buss og tog, hvordan de opplevde reisen og lignende. Når atmosfæren kjentes trygg og tilfredsstillende ble respondentene nok en gang gjort kjent med retningslinjene fra dokumentasjonen, hvoretter diktafonen ble slått på. Intervjuene opplevdes som intense og hektiske møter med høyt refleksjonsnivå, der jeg først ble overrasket over intensiteten, og i noen tilfeller den ekstatiske innlevelse respondentene la i sine fortellinger. De tidligere bekymringer om mangel på spontanitet ble gjort til skamme, og ble erstattet av dilemmaet å velge mellom intervjumalens struktur og respondentenes fortellerglede. Dette opplevdes som et dilemma basert på kunnskapen om at å stoppe et ADHD – tog, kunne være det samme som en endestopp. Likevel var nødvendigheten av å pense respondenten i riktig spor, tilstede. Respondentenes reaksjon på å bevege artefaktene var nok til å avspore avsporingen, for å bruke samme metafor. Tanken på å avvise og stoppe en fortelling kunne også forårsake at respondenten mistet interessen ved opplevelsen at jeg ikke deltok i fortellingen. Underveis tjente bevissthet på intervjuteknikkens bekræftende nikk og korte tilsvær, speilingsteknikk og oppfølgende spørsmål som justeringselementer, eller som i metaforen, et sporvekslingssystem. Intervjumalen ble derfor like mye en sjekkliste for tema, som et «spørsmål og svar» dokument. Hensynet til å legge til rette for en romslig tidsramme ga anledning til å ikke la intervjuet domineres av min til tider tilstedeværende bekymring for å se for lenge ned i malen. Bekymringen kjennetegnes ved frykten for å bremse ned respondenten som beskrevet ovenfor. Mot slutten av intervjuene kontrollerte jeg likevel at intervjumalens hovedpunkter var ivaretatt, og ved to anledninger ble tilleggsopptak gjort.

6.5 Forberedelse til analysen

6.5.1 Navn på respondenter

Personvern og beskyttelse av meningsinnhold er hovedhensynet i utvelgelse av navn å bruke på respondenter. Navn kan velges tilfeldig ved for eksempel ei bok, et sidetall og første navn gjelder, mens det framsto som viktig å «...kamouflere informasjon uten også å endre mening» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 275). Et valgt navn vil farge opplevelsen av å få det gjengitt som opphav til et sitat i tekst ved at det assosieres til navnet og farge et sitat. Om ikke meningsinnholdet havarerer helt, bør likevel feiltolkning unngås. Det var hensiktsmessig å ikke kjønns-differensiere empirien, med begrunnelse i kildevern og sporingsfare. Dette valget innebærer at kjønnsforskjellene ble tatt i betraktning under drøftingen som et ekstra hensyn. Hensynet er tuftet på det faktum at diagnosen arter seg noe annerledes hos gutter og jenter, og at det er antydning at østrogen og kulturell tilknytning utgjør forskjellen (Hoem, 2008, s. 51 - 53). Valget av navn falt på bokstaven R for *Respondent*, og et siffer der sifferet skiller

individene. Sifferet er tilfeldig valgt mellom 1 og 6 ved terningkast, til forskjell fra rekkefølge: intervju 1, 2, 3, 4, fordi det avviser muligheten til at noen kan ha observert rekkefølgen respondentene ble intervjuet i, og koble et utsagn i rapporten til andre kjennetegn. Ved terningkast 2 ble samme hensyn som nevnt ovenfor, grunnen til omkast fordi R2 også et navn i StarWars-filmene (Lucas, 1977). Disse *R+siffer*-navnene fulgte prosessen med transskripsjon.

6.5.2 Transskripsjon

I planleggingen av transskripsjonsprosessen kom hensynet til personvernet først.

Samtykkeerklæringen påla forskningen å følge retningslinjer fra loven, høyskolen og NSD. Kvaliteten i de valgene som ledet mot det ferdig utskrevde råmaterialet, handlet om god planlegging, men også å ta hensyn til lesbarhet og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 278). Lesbarhet og konfidensialitet kunne like gjerne ivaretas av eksternt firma, men når Kvale og Brinkman viser til at de «retoriske formene for muntlig og skriftlig språk ofte blir oversett», og at det finnes prosedyrer for hvordan transkripsjonens troverdighet skal økes (Poland (1995) i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195), ble det retningsgivende for de neste steg. De retningsgivende valgene er heretter listet som *T-skript - nr* - innhold.

T-skript - 1 - Valg av skriptør.

Det første valget i arbeidet med å transkribere ble tatt som resultat av troverdighetsspørsmålet ovenfor, og høste gevinster ved personlig tilnærming. Dette baserte seg på at teksten fremdeles levde i utsagnene, slik at det var mulig å rekonstruere en bedre virkelighet enn om en utenforstående skrev dette ut. Det tok lang tid, men aspektene ved å innhente de timene senere ved å ha... «...påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189), forenklet det valget. Den videre databehandlingen ble planlagt allerede på dette tidspunktet, men først beskrives ytterligere hensyn i henhold til de pålagte retningslinjene.

T-skript - 2 - Filbehandling

For å imøtekomme disse retningslinjene ble lydfilene fra min Olympus-VN-2 diktafon overført via fabrikkens (Olympus) program, direkte til en SD-ram-brikke på PC.

Nettverkskortet var slått av slik at forbindelsen til internett var brutt, mens filene på diktafonen ble beholdt som back-up. De slettes når de ikke lenger er nødvendige i noen sammenheng. Diktafonen, i likhet med SD-rambrikken stilles til disposisjon for brukerstøtte IT, ved OsloMet for inspeksjon og formatering. For øvrig representerer retningslinjene fra OsloMet (OsloMet-brukerstøtte-IT, 2018) de kravene som settes til databehandlingen, slik at lydfilene krypteres og passordbeskyttes på SD-kortet. For dette ble OsloMets anbefalte

krypteringsprogram «Sevenzip» lastet ned fra internett (Sourceforge) og filene ble kryptert. Diktafonen og SD-rambrikken oppbevares i dataarkivskap.

T-skript - 3 - Programvalg.

Når filene var i bruk var alltid nettverkskortet koblet fra internett. I forkant av transskripsjonen testet jeg forskjellige måter og programmer, og fant at programmet «f4transskript» (f4transkript, 2018), var verdt lisensen for seks ukers bruk. Valget av programmet ga fordelen av å kunne endre avspillingshastighet, hurtigtaster for start/stopp/frem og tilbake, mulighet for valg av hurtigtaster for kommentar i tekst og eget felt, automatisk tidskodning i tillegg til at lydfila var visuell og synlig i samme bilde som teksten. Hurtigtastfunksjonen var nyttig for å sette preferanser for senere koding. Hurtigtast ble lagt inn for pustepause, ordleting, glemte ord, ut av fokus, inspirert, emosjonell, uforståelig (ord), spor fjernet (personvernårsak), struktur, sosial kompetanse, kjennetegn (adhd), beskrivelser, tilstand kaos, utenforskap, hukommelse, medisin, løsningsforslag og tips til drøfting og analyse. Preferansene var en forberedelse til analysen, der de foruten den direkte utskriften også kunne finnes som søkbare sammenhenger, elektronisk i word og excel.

T-skript - 4 - Erfaringer

Databehandlingen kunne avsløre flere sensitive opplysninger enn forutsett, og fokuset på det ble satt allerede i transkripsjonen. Eksempler på det var å fjerne henvisninger til fagområde og erstattet den med «yrkesfag». Omtaler av familie kunne krysskobles, for eksempel antydninger om fars eller mors sykdom, arbeidssituasjon, enebarn, brødre, flytting og mere. Ordene ble erstattet dem med overordnede beskrivelser dersom utsagnet ble ansett som



Figur 16 Skjermdump av "f4transkript" med kildevern

relevant. Ikke relevante utsagn ble erstattet med «spor fjernet» i firkantklammer. På samme vis ble kjønn og kjæresters kjønn anonymisert, og behandlet med «spor fjernet» hurtigtasten. *Figur 16* viser for det første et utsnitt av grensesnittet, men viser også ett av intervjuene, hvor respondentens språk, den personlige beskrivelse av sin egen oppfatning om noe, kunne avsløre identiteten. Det er markert med røde, skraverte felt i figuren. Etter transkripsjonen gikk ble råmaterialet gjennomgått for å ytterligere minske sannsynligheten for datalekkasjer av slik karakter som beskrevet. Til slutt framsto materialet sikret, hensiktsmessig, valid og reliabelt i kontekst med problemstillingen. Denne konteksten behandler ADHD som en definisjon skolen skal operasjonalisere tilpasning til, det setter nye krav til behandlingen av utsagnene i empirien.

6.5.3 Kvalitet

Utsagnene er svar på spørsmål, men også en fortelling om respondentens opplevelser av sine egne følelser, og forsøk på å beskrive følelsene. Det sensitive i dette er å beskytte innholdet, men i like stor grad konsekvensen av å tolke dem riktig. Når respondentens ytringer kom inn i oppgaven, var respekten for deres eierskap til sitt eget materiale synonymt med kvaliteten på informasjonsbehandlingen. Jeg fulgte det hermeneutiske meningsfortolkningsprinsippets spiral, der inngangen leder mot en «kontinuerlig frem- og tilbakeprosess», der tekstens utgangspunkt kan være uklar og intuitiv, men gir stadig dypere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). Prinsippet er kjent i annen tolkningsteori, der kategorien gjerne kalles «åpen koding», et prinsipp som samsvarer godt med de filosofiske og psykoanalytiske tolkningsforståelsene i Wittgensteins «vår metode» (Baker, 2004).

I det videre arbeidet la jeg derfor vekt på å holde min førforståelse høyt i bevisstheten, mens jeg behandlet teksten intuitivt, og forsøkte å la nye innfall eller nyteking bringe ny og foredlet kunnskap om betydningen av hva som ble sagt. Min førforståelse var dannet av forståelsen av min ADHD, den var dannet av den teoretiske tilnærming og det bakgrunnsarbeidet jeg hadde gjort, fram til analysen. I forståelse med Gadammers modell..... sier, alltid å søke nye horisonter, og således sikre kvaliteten ved å faktisk finne ut det jeg ville finne ut. Den første horisonten er åpen koding av materialet.

6.6 Koding av transkripsjonene

Innholdsfortegnelsen fra utredning og teoretisering av problemstillingen dannet grunnlaget for intervjuene og intervjuguiden. Det første søk i datamaterialet fra intervjuguidens hovedområder; *generelt om skole, tilnærmingsspørsmål til ADHD, fordypende spørsmål om samspill, den abstrakte drømmeskolen og viktighet av å forske*, dannet første søk i materialet.

Underveis ble materialet for komplisert å forhåndskode fordi det kognitive arbeidet med å finne et sted å putte et utsagn inn overskygget innholdet i teksten. Løsningen på det var å gjøre om planen og la innholdet ensidig bestemme om det skulle ha foreløpig plass som empiri, for deretter å kategorisere dem aksialt.

6.6.1 Referanser til respondentene

I all tekst er som tidligere elevens kjønn utelatt. Referansen til respondenten består av en «R» og et siffer. Respondenten refereres også som *eleven* eller *Den*. Direkte sitater har referansen i firkantet klammer med R-siffer og linjereferanse i utskrift. For eksempel: «Det er et litt vanskelig spørsmål, faktisk» [R5-389], der R5, *eleven* forteller at *Den* opplever et spørsmål som vanskelig. Nummeret i firkantklammeret er referanse til linjenummer. Materialets utsagn ble skrevet ut på papir, med koder og henvisninger som jeg genererte via Excel. Excel viste seg å være effektivt verktøy for å fjerne tomme linjer og databehandle stoffet, det vil si det praktiske arbeidet, slik som å fargekode respondentenes utsagn fra mine og hverandres og klargjøre for senere koding. Papirutgaven leste jeg flere ganger for å konstruere nye tankesett rundt materialet jeg først hadde forberedt som intervjuvalg gjennom kombinasjonsvalgene fra teori, siden opplevd i intervjuet og gjentatt i transkripsjonen. Jeg merket meg og markerte enkelte særtrekk, og lot ytterligere tid modne disse fruktene, og kanskje forråtne førforståelsen. Denne perioden forsterket følelsen av alvorlighetsgraden i ungdommenes fortellinger, slik at jeg i respekt for innholdet ble en mitt ydmyke møte med tiltroen til selv. Her måtte ikke noe gå feil. Med et hevet og skjerpet blikk på min 22 tommers dataskjerm, markerte jeg de utsagn som jeg mente sto i kontekst enten med oppfatning av skole, opplevelser av tilrettelegging, lærere og undervisningsmåter, ADHD-relaterte utsagn mot medisin og diagnose, opplevelse av grupper og klasse, meninger om yrkesfag og det som framsto ellers som relevante utsagn.

6.6.2 Aksial koding og meningsfortetting

En utskrift av dette innholdet, resultatet av den åpne kodingen leste jeg på nytt. Ved andre gangs lesning markerte jeg til slutt 13 områder, valgt ved tilknytning til problemstillingen. Områdene ble hentet på magefølelse og intuisjon, eller at utsagn på en eller annen måte skilte seg ut. Kravet var at området forholdt seg til problemstillingen *Hvordan kan...*

...skolen koordinere... -omtale av lærere, skole-skolevei og buss, dårlige erfaringer/utenforskap...tilpasset opplæring... -spesialundervisning, lærings erfaringer, gruppearbeids erfaringer...for yrkesfag-elever... -yrkesfag, sammenfallende opplevelser,

sammenhengende fortellinger (herunder også opplevelser som var forskjellige fra yrkesfag, fordi at det var det de var)...med ADHD... - å bli forstått, selvinnsikt, diagnose, medisin.

Tilbake i Excel-programmet, la jeg disse markeringene inn for å generere sammenstillingsbilder av områdene. Selv om originalmaterialet fremdeles var sammenhengende kunne jeg nå benytte filterfunksjonen i Excel for å sammenstille områdene jeg hadde valgt. De var fremdeles markert med respondent og linjenummer, fargekodet og var nå knyttet til sin del av problemstillingen. Utskriften fra hver av disse områdene dannet grunnlaget for selektiv koding.

6.6.3 Selektiv koding:

Før selektive referanser ble kodet inn i det samme regnearket, ble referansenes koder opprettet med et annet perspektiv enn i den aksiale kodingen. Perspektivet i selektiv koding hadde direkte referanser til kapittelet om relevans og den teoretiske plattform. De nye kodene ble ekstrakter av intervjutekstene, som undertitler til den aksiale kodingens 13 områder. Den selektive kodingens i alt 72 koder⁴ ble ett for ett knyttet til utsagn som kunne stå i overensstemmelse med koden og på tvers av den aksiale kodingens titler, nummerert og fargelagt som ekstra referanse. På denne måten dannet det seg et oversiktlig bilde av hvordan utsagnene kunne ha referanser til problemstillingens 3 hovedområder; hvordan kan *skolen koordinere*¹ *tilpasset opplæring*² for *yrkesfagelever med ADHD*³. Etter en ytterligere gjennomgang av alle de åpenkodede utsagn, der jeg kunne finne sammenhenger til den aksiale kodingen, fant jeg ikke flere måter å motarbeide faren for kvalitetssvikt der «...det blir ganske tilfeldig hvilke enheter som havner i hvilke kategorier» (Jacobsen, 2005, s. 229). Likevel tok jeg etterkontroll med de forhåndskodede utsagnene.

6.6.4 Forhåndskoder

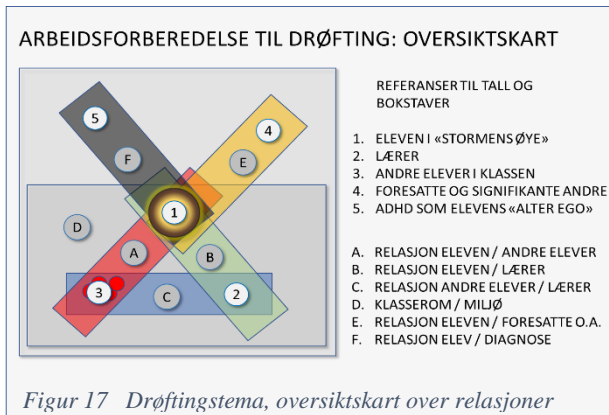
Forhåndskodene som ble lagt inn i transkripsjonen ble bevisst ikke gransket før disse tre kodetrinn var utført. Grunnen til det var at kodene representerte det jeg på forhånd anså som relevant, og jeg ønsket ikke at min førforståelse skulle danne hovedpreg i koding av materialet. Det respondentene hadde til felles med meg var ADHD. Hittil har jeg forsvart at det styrket prosjektet, men det kunne også svekkes ved uavklart rolledefinisjon. Min rolle som forskerspire i kodingen var å ta refleksiv avstand til materialets tilknytning til min ADHD, slik at det i så liten grad som mulig kunne forstyrre forskningens kvalitative tilnærming, slik jeg forstår det hos Jacobsen (Jacobsen, 2005, s. 230). Søk blant disse kodene ble likevel brukt

⁴ Liste er tilgjengelig

som understøttelse av andre funn, eller konkretisering av utsagn, også på tvers av respondentene.

6.7 Forberedelse til drøfting.

Hvordan kan skolen koordinere tilpasset opplæring for yrkesfagelever med ADHD. De samme kriterier som ovenfor ble valgt for å kartlegge områder drøftingen skulle konkretisere.



Figur 17 Drøftingstema, oversiktskart over relasjoner

For oversiktens skyld benyttet jeg en billedlig oversikt (Figur 17) for at respondentenes utsagn kunne relateres til riktig miljø. Miljøene er innad i klasserommet med lærer og de andre elevene, ADHD-påvirkningen og signifikante andre som hadde betydning i kontekst av problemstillingen.

7 Drøfting

Drøftingsdelen er sammenfattet med analysen. Det ble gjort slik fordi materialet var av en slik art at entydige funn ikke dannet referanserammer som lot seg kategorisere i rent analyse- og drøftingskapittel. Det drøftes herunder hvilken konsekvens koordineringen av tilpasset opplæring kan ha for yrkesfagelever med ADHD. I materialet utpekte det seg åtte områder som ble valgt som overskrifter i drøftingsdelen. Den første er; *Vilkår for valg, vilkårlig veivalg, uvilkårlig vekst*. Det ble valgt for å lete etter sammenhenger der yrkesfagvalget står i kontekst med rammen for prosjektet. Rammen drøftes i kapittelet: *Samfunnsoppdrag fra mandat til mål*. Deretter søkte jeg sammenhenger hvorvidt påvirkninger fra nære relasjoner fra teorikapitlet, *Den generaliserte andre*, fulgte eleven. Kapitlet heter: *Påvirkning fra mikronivå til mesonivå*. I det neste kapittel; *Når bevissthet og oppmerksomheten svikter*. Drøftes de typiske ADHD-hemmende tilstander, som i teoridelens *ADHD – teori* kapittel. Respondentenes syn på seg selv i erfaring med hjelpeapparatet, ledet til en drøftingsdel der *Spesialundervisningens kompetanse* kunne vurderes som koordinerende tiltak, uten at det var spesialundervisning. Sentralt i prosjektets sto teoriens kapittel om *Samspill - mellommenneskelig interaktivitet* i direkte kontrast til modellene i *Normalbegrepets behov for lokalisering*, og dannet drøftedelens: *ADHD og samspillet i gruppearbeid. Diagnose og medisin* ble valgt som eget kapittel for å danne et bilde av elevenes opplevelse av å bli kategorisert og medisinerert finner referanser i flere deler av teorien. *Lærer, gull verdt eller «drittsekk», og en elev bak en vegg*, ble valgt som kapitteloverskrift. Kapittelnavnet er valgt for å tydeliggjøre enkeltstående historier som kunne beskrive den emosjonelle delen av ADHD, se kapittel 5.3. Deretter drøftes *Strategier og forskning* i tre avsnitt. Hvert avsnitt drøftes for seg, mens de samles til felles sammendrag. På samme måte er siste drøftekapittel: *Drømmeskolen*, delt i tre deler som også samles i et sammendrag. Jeg avvek etter de to første kapitler drøfting mot opplevelser også individer uten ADHD kunne oppleve. Grunnen til det er at plassen er begrenset, men hovedgrunnen er at elevene er i intervjuene fordi de allerede opplever ting annerledes. Det er ikke diagnosen jeg skal drøfte, men skolehverdagen med diagnosen. Utsagn ble derfor knyttet opp mot teorikapitlene.

7.1 Vilkår for valg, vilkårlig veivalg, uvilkårlig vekst.

Først og fremst drøftes aspekter for å synliggjøre respondentenes vei inn til yrkesfaglig retning. Som kjent er videregående ingen plikt, men et valg som individet gjør. Frivilligheten i valg av rettighetsbasert videregående forstås som en sosial betingelse for samfunnets anerkjennelse, som det antydes i kapitlet *Samspill - mellommenneskelig interaktivitet*

Dette prosjektet drøfter ikke det frie valg, men behandler «stormens øye» som en frivillig, kulturell tvang til skolegang og forstås som respondentenes utvalgsriterier for veivalg.

I respondentenes vurdering av veivalg kom det ikke ensidig fram at det spesifikt yrkesfaglige eller en iboende interesse for faginnholdet, var det som trakk elevene til yrkesfagene. Intervjuene inneholdt utsagn som støtter skolevalget av andre årsaker. Først og fremst var muligheten for å bevege seg i løpet av dagen nevnt. Utsagnene som støtter dette er svar på direkte spørsmål om deres og andre elevers skolevalg med hensyn til ADHD.

«Hvis de hadde tenkt likt som meg, da, at det er mye lettere med praktisk arbeid for da blir det mye mindre teori, og da er det mye mindre informasjon» [R1- 60]

Elevens kunnskap beretter en forståelse av at individer med ADHD velger fagretning på bakgrunn av fysiske muligheter for adspredelse. Meningsinnholdet forstås som at R1 begrunner sitt valg med at informasjonsmengden i skolens teoretiske del er «vanskelig», som en motsetning til at praktisk arbeid er «lettere». Utsagnet er ikke enestående, og R5 bekrefter opplevelsen av at elever med ADHD velger yrkesfag:

«Jeg ser jo det at de fleste velger jo praktisk arbeid, yrkesfag, hvor du kan bevege deg og sånn, fordi du kan bruke energien din fysisk» [R5 -146].

Det er fremdeles ikke antydning at interessen for faget er styrende. Et annet utsagn knytter faget til interesse, men forteller også at interessen og faget knyttes til tilpasning til diagnosen.

«Det er interessen min og det passer veldig godt for meg, i og med at jeg sliter med det jeg gjør» [R5 -36]

Respondenten forteller i tillegg til den generelle opplysning om valgets tilknytning til fysisk energiutladning også om interesse i sitt valg. R5 knytter sin ADHD til yrkesfag, i forståelsen av at «... sliter med det jeg gjør» betyr ADHD. Innrømmelsen i uttrykket «sliter», antyder for det første at eleven er klar over at skole er en større utfordring enn normalt, men også ved den heldige omstendighet at den var interessert i yrkesfaget. Et interessant trekk ved det neste utsagnet er en historie der interessen for yrkesfag *skapes* ved sosial interaktivitet.

«... så møtte jeg en ny gjeng en sommer og de drev med å [spor fjernet], og såne ting og så ble jeg liksom dratt inn i det, - det var spennende, men jeg hadde ingen interesse av det, men de fikk meg interessert i det fordi de tok meg med, selv om jeg ikke ville, og da begynte jeg å finne ut at det var faktisk gøy, og det var noe jeg kunne konsentrere meg om å gjøre» [R4-36]

R4 oppdaget at interesse for yrkesrelatert arbeid utviklet seg fra å ikke være interessant til at det «faktisk var gøy», og at det var spenningen som vekket interessen til tross for uttalt motvilje. Respondenten uttrykker i tillegg at aktiviteten ga mulighet til konsentrasjon, og utsagnet kan forstås som at det var et tilfeldig møte med ukjente mennesker som åpnet døren mot praktisk arbeid og valget av yrkesfag.

7.1.1 Drøfting av Vilkår for valg, vilkårlig veivalg, uvilkårlig vekst.

Skolevalg kan knyttes til elevenes erfaring og opplevelser av skole, i noen grad ved *Kjennetegn 14* - om indre uro og vansker med å sitte stille. Som teorikapitlet oppsummerer antydes at individets vanskeligheter med å skille mellom det en *kan* og det som ikke er mulig med ADHD, framstår som styrende for skolevalg. Det er likevel slik at de som ikke har ADHD, også oppgir den teoritunge hverdagen som grunn til yrkesfagvalget. Det kan leses i statistikkene, og beskrivelsen i kapitlet *Yrkesfag og relevans*. Når R1 beskriver valget, kan det ikke knytte ADHD til yrkesfagvalg. På den andre siden kan hensyn til at kognitiv kontroll og bevissthetssvikt, som i evnen til å planlegge styring av informasjon^{5.2.3}, forventning om utløp for uro og påvirkning fra omverdenens kunnskap om ADHD og yrkesfag, påvirke valget. Det er i denne sammenhengen uavklart hvorvidt ungdomsskolens rådgivere og lærere i utdanningsvalget er forutinntatt, eller om de veileder ADHD-elever feil, og at kunnskapen om ADHD-tettheten på yrkesfag påvirker rådgiverne. Dermed kan ikke valget forstås som et bort-valg av teoretisk opplæring, eller et interessevalg mot yrkesfaglig del av videregående skole. Mer tydelig var utsagnet som konkretiserte begrunnelsen til muligheten for å tilfredsstille fysiske behov^{5.3.5}. Der respondenten uttrykker seg på vegne av seg selv og andre at [R5-146] og knytter behovet for bevegelse til ADHD og yrkesfag. R5 er ikke talsperson for andre enn seg selv, og derfor beskriver utsagnet kun R5 sitt valg. Valget er i tillegg R4 sin interesse, som i alle tilfeller etterstrebes som styrende for skolevalg etter ungdomsskolen. Likevel er det en kjensgjerning at mange med ADHD velger yrkesfag^{4.4}. Det er funn som antyder sosiale årsaker, ved å bli inkludert i en ny gjeng. At selvet er under konstant rekonstruksjon er eksemplifisert i utsagn der respondenten beskriver en opplevelse av endring som følge av sosial interaktivitet. Beskrivelsen av at de andre «... tok meg med», signaliserer det sosialt kompetente deltakere i gruppen, som evner å anerkjenne et nytt medlem, i kontekst til *solidariske relasjoner*, fra kapitlet om *anerkjennelse* (5.1.7). Individet ble verdsatt symmetrisk med de andre. Det skapte en emosjonell binding som representerte helheten, og opplevelse av anerkjennelse i et interaktivt samspill, som kan ha vært utslagsgivende for skolevalget. Motivasjonen for endring kan relateres til gleden av å ha *identitet* i gruppe, der

anerkjennelsen støttet identitetsbygging som et motsvar til at sosiale ferdigheter kan værere redusert med opptil 30% for en med ADHD, som teoretisert i *kapittel 5.1.6*. Respondenten ble bevisst sine handlinger og kunne se seg selv i interaktivitet og som et objekt, som den *generaliserte andre* i *kapittel 5.1.1*. Det knytte i så måte til omforming av selvet, men også til selvrealisering, der den anerkjennende virkeligheten oppfyller kravene til vekst i *plattformen for samspill*, se *figur 5*. Å bli tatt opp i ei gruppe som er interessert i noe yrkesfaglig er ikke pålitelig informasjon som sannsynliggjør at yrkesfag er et riktig valg. Kompleksiteten i en sosial gruppe er for stor til det, og for mange ukjente variabler påvirker situasjonen. Likevel er det en kjensgjerning at mange med ADHD velger yrkesfag^{4.4}, eller blir det valgt for dem? Hvem eller hva velger det i tilfelle. Det kan være utslag av begrensningene et lavt karaktersnitt gir, ikke nødvendigvis av direkte ADHD-diagnostiske årsaker, men de *kormobide tilstander* som angst, søvnnvanser med mer^{4.5.3}. Det regnes som sannsynlig at de kormobide tilstander kjennetegnes som en svekkelse av *drivkraftdimensjonen*, som igjen begrenser elevens vilje, slik det er plassert i *den kompliserte læringsmodellen* ^{Figur 14}.

7.1.2 Sammendrag av Vilkår for valg, vilkårlig veivalg, uvilkårlig vekst.

Utsagnene viser ikke entydig tilhørighet til yrkesfag på bakgrunn av ADHD, men det synes tydelig at valget faller på yrkesfag på grunn av den aktive delen av det. Fra dette faktum er valget til yrkesfaglig retning betinget av at det er mindre teori, slik at det valget i noen tilfeller støtter å velge bort noe, framfor å velge fra interesse. Interessen og den personlige drivkraften er også til stede. Likevel konkretiseres forskjellige innfallsvinkler, der det i ett tilfelle var betinget av hell, mens i ett annet var betinget av et sosialt liv rundt aktiviteten. Innrømmelser som «å slite med skolen» kan også forårsake feilvalg på resultatgrunnlag, så lenge begrenset læringskapasiteter ikke er et kjennetegn ved ADHD. ADHD-kapitlet bekrefter at evnen til å behandle fagstoff i arbeidsminnet er en mer sannsynlig begrensning. Flaks, interesse og unngåelse av teori som grunnlag for skolevalg danner ikke korrelasjon i empirien. Den manglende pekepinn bringer prosjektet til nye spørsmål. Skolen skal koordinere tiltak for vekst (læring i interaktivt fellesskap), selv om linjevalget ikke nødvendigvis er målrettet. Det har konsekvenser for motivasjonsarbeidet.

7.2 Påvirkning fra mikronivå til mesonivå.

For at koordinering skal kunne finne sted må problemene kartlegges. Å avvise problemet ved å kompromittere diagnosen, er likelydende med å la elevene bære det totale ansvar på seg selv, til tross for legaliteten som funksjonshemming, som refereres i *kapittel 4.1*. Dette bringes tilbake fra innledningen i prosjektet fordi opplevelsene i de utsagnene, der elevene som

individer i det forpliktede samfunnets definisjon i *kapittel 4.6*, speiler problemene på karakteristiske måter. Så karakteristiske at det bidrar til forståelsen av prosjektets statistikker, i det minste frafallsstatistikken, der diagnosen har store mørketall, konkretisert i *tabell 1 - framdrift og gjennomføring*. Hvorvidt det påvirker andre statistikker drøftes ikke. Relevansen for å skape grunnlag for koordinering av tiltak i skolen, er kunnskap om virkningen av opplevelser et individ kan ha med seg inn i klasserommet. Utsagn som kan relateres til *selvets* oppbygning fra erfaringer på mikronivå^{5.1}, representerer den delen av materialet der respondentenes ADHD kan ha uheldig virkning for sine læringsstrategier. Det består av uttalelser eller andre opplevelser som relateres til *ADHD – teori i kapittel 5.3, med vekt på kjennetegn, t-score* og bidrar til å skape negative referanserammer, gjennom tidligere erfaringer fra bevissthetsteorien, med referanse i *kapittel 5.2.3*.

Opplysning og kunnskap om diagnosen synes tydelige i utsagn. Det første trekkes fram som et eksempel der opplevelsen av en nær relasjon som forteller om kunnskapsløse *signifikante andre*:

«Bestemor og bestefar er sånn der, hvis jeg forklarer dem hva jeg sliter med, på grunn av ADHD så sier dem "kan du ikke bare lære deg opp og gjøre annerledes, da, kan du ikke bare trene på det", -og så er det sånn jeg kan ikke det, så det er ikke noe jeg kan fjerne, og det er det som gjør det vanskelig» [R4-419]

Fortellingen om besteforeldrene inneholder en beskrivelse av noen som ofte beskrives som nære relasjoner. Det er ikke dermed sagt at disse besteforeldrene representerer alle andre. Likevel er det disse besteforeldrene R4 har.

I forståelsen av at det skal løse problemet, er ikke R4 selv innforstått med det som en tilgjengelig løsning. R4 uttrykker at det er vanskelig. *Det som gjør det vanskelig* er opplevelse av noe som er vanskelig, og bakenfor uttrykket synes det å tegne et bilde av fortvilelse. Dette er en situasjon som mest sannsynlig befinner seg utenfor skolen. Det er ikke et spørsmål om skylddeling, men opplevelsen av fortvilelse av å ikke mestre, ikke være god nok, ligger i den uløselige oppgaven gitt av signifikante. R4 løser ikke oppgaven, kan ikke løse oppgaven, og det ligger en undertone i utsagnet som uttrykker sorg over å ikke bli anerkjent. Anerkjennelse finnes igjen hos R5 som et uttrykt behov. Her er også handlingen i utsagnet behovet for å bli anerkjent av omgivelsene.

«Jeg føler at jeg er i konstant ... til å bli anerkjent - føles det nesten ut som - men samtidig så sitter jeg med den følelsen av at: "jeg behøver ikke bli anerkjent av noen,

jeg er meg og jeg er sånn som jeg er", og jeg har lyst til å si at jeg at jeg trenger ikke aksept fra noen, det er jeg som må akseptere at jeg er sånn, men det er vanskelig» [R5-502]

Utsagnet er ikke knyttet til en situasjon, som i hos R4, men som et uttrykk for et konstant mangelbehov. Det sier også noe annet. R4 forteller først om en følelse av å ikke behøve å bli anerkjent, for deretter å avsløre lysten til å si det. Til slutt i dette tresteget, kommer fortellingen om at aksepten for å «være sånn» hører til hos seg selv. Likt med R4 sin historie, fortelles det også her at noe ved dette oppleves som vanskelig. Det som kan være vanskelig er enten sin egen aksept¹, at det ikke er nødvendig med aksept fra noen², lysten til å fortelle om det³, sitte med følelsen av noe⁴, eller at det er et konstant behov å til enhver tid å bli anerkjent⁵. Det vanskelige kan også være at disse fem fakta danner et kaos, og at det det kaoset som er det vanskelige⁶.

Det tredje eksemplet danner et mønster der dette behovet for anerkjennelse står i kontrast til ADHD teoriens beskrivelse av sinne.

«Da jeg gikk på barneskolen så hadde jeg et sinneproblem» [R1 -365].

Respondenten knytter sinneproblemet til en følelse av at hodet ble oppfylt.

«da ble jeg veldig sint når ting ble oppfylt, da – i hodet» [R1-369]

Handlingen i disse utsagnene forteller om en elev som hadde et sinneproblem, som ble aktivert av at *hodet ble oppfylt*. Sinneproblemet er et tilbakelagt problem, ifølge respondenten. Han forteller likevel at hodet blir *fullt igjen* [R1-231], og at denne tilstanden er vedvarende fram til dags dato. Dette er tilsynelatende en annen historie enn fortellingen om ønsket om å være med en spesiell gruppe. Det kommer jeg tilbake til nedenfor.

«Det var sånn før, da at jeg ville være med en spesiell gruppe hele tiden, da, men nå hvis jeg føler at jeg ikke passer i ei slik gruppe så pleier jeg bare å ikke henge med de mer, siden de har andre folk til å være med» [R1 -407]

Å delta i denne gruppa er følelsesstyrt og respondenten forteller at det er hans vurdering om han passer i gruppa. R1 legger til at de andre har andre folk å være med og at i vurderingen ekskluderer R1 seg selv. I og med at R1 trekker seg må det være grunnlagt i noe. Det er ukjent om det ligger dårlige erfaringer bak tilbaketrekkingen, men en antagelse av at resultatet av sosialt tap og sorg ved mangel på anerkjennelse kan ha sammenheng som årsak. Dette

vurderes i kontekst med teori, for å se om det finnes sammenhenger som også kan ha effekt for tilrettelegging i skolesammenheng.

7.2.1 Drøfting av Påvirkning fra mikronivå til mesonivå.

Vurderingen kartlegger respondentenes personlighet, slik den kan være formet av deres egen historikk. Årsaken til at det er relevant ligger i elevens forståelse av *selvet* og særlig den erfaringsbaserte delen av selvfølelsen. Som det kommer fram i Duvners *bevissthetsmodell*, figur 12, er dette erfarte området en av bestanddelene som påvirker energien til å drive prosesser videre. Fortvilelsen, eller det vanskelige, i utsagnet til R4 synes ikke anerkjennende, og det på to plan. For det første anerkjennes ikke at diagnosen er kronisk, og for det andre anerkjennes ikke R4 fordi R4 ikke løser problemet. En slik avvisning i nære relasjoner setter spor som *mangel av sosial verdsetting*, med henvisning til kapittel 5.1.7. I forsøket på å fortelle om sin funksjonshemming blir R4 møtt med et spørsmål om å trene og lære seg opp. Det vises til at det også kan framstå som en mulighet, ved terapeutisk behandling. Det blir til et spørsmål hvorvidt R4 har gått i terapi. Den terapi som anbefales er familierapi (Duvner, 2004). Det blir spekulasjoner hvorvidt besteforeldrene er kjent med eventuell behandling. Det er ikke sakens kjerne. Det er R4 sin opplevelse som er sakens kjerne, og spekulasjonene blir dermed R4 sin troverdighet. Den drøfter jeg ikke, fordi opplevelsen er delt og tvil om respondentenes troverdighet undergraver tillitsforholdet og prosjektet.

Et sammenfallende tilfelle er beskrevet som årsaks framkallende for depresjon, slik Duvner teoretiserer slik: «Foreldre og lærere bør være forberedt på barnets reaksjoner med sorg og sinne over sin situasjon, slik at de kan møte dem med en lyttende og forståelsesfull holdning» (Duvner, 2004, s. 88). Duvner knytter dette til fare for skyldfølelse, sosial isolering og dårligere skoleprestasjoner, blant annet.

Når ett utsagn kan ha fem forståelser av det som beskrives som *vanskelige*, er det i tillegg til at respondentens metaforståelse kan være det vanskelige. Det som kanskje er det egentlig vanskelige er resultatet av det, at individets erfaringslæring på et emosjonelt nivå bygger *selvet* med ubesvarte spørsmål på bekostning av trygghet for sin *integritet* i sin egen *identitetsdannelse*, med referanse til kapittel 5.1.7 - *anerkjennelse*.

Skyldfølelsen kan være det som er bærende i R5 sin fortelling, når det som begynner med et behov for noe, argumenteres gjennom utsagnet til en erkjennelse at det er respondenten selv som må akseptere å være sånn. Aksept er et annet ord enn anerkjennelse, slik at når

respondenten aksepterer noe er det ikke å forstå som at det godtas, slik ordet anerkjennelse kan forstås. I det tilfelle aksept brukes som en underkastelse til noe som ikke kognitivt forstås, kan dette være et uttrykk for å ta avstand fra gruppen. Selvhevdelsen som et ledd i sosial kompetanse er å fremme sine meninger og behov, gjengitt fra teoridelens *Sosial kompetanse og ADHD i skolen*. I en konsekvens av at både anerkjennelse og sosial kompetanse synes å være undergravet i en kort sekvens, vil resultatet for læring i *stormens øye* naturlig vis bli begrenset. I tillegg vil gruppens felles logikk, slik den er fremstilt i sammenfatningen av samspillsteorien i kapittel 5.1.8, *Sammenfatning av relasjonsteori - samspillet*, skape avstand mellom deltakeren og senke gruppens erfaringsbaserte nivå for gruppedynamikk som antydnet i *Figur 9 Gruppesamspilletts løsningskurver*.

Den generalisert andre R1 legger merke til, er en som frivillig viker unna noe han ellers ville ansett som å være et godt sted å være, i en spesiell gruppe. Søkelyset rettes igjen mot utviklingen av selvet, og det vises tilbake til psykoanalysens teorier om at den reflekterte tankevirksomhet er i konflikt med utviklingen av egoet, se kapittel 5.1.1. Den reflekterte tankevirksomhet er i dette tilfellet årsaken til sin egen tilbaketrekking, og R1 som kommer i intern konflikt med lysten til å delta i gruppa. Om det kan trekkes tråder til den filosofiske uro som i Wittgensteins hermeneutiske tolkningskodeks fra innledningen til metodekapittelet, *kapittel 6*, kan det beskrive en sammenheng mellom det å trekke seg fra noe en gjerne vil, til en kontroll av sine følelsesmessige impulser fra *T-score*-beskrivelsene. Mestringen av sinnet fra barneskolen *t-score 3*, kan også bidratt til fokus på selvovervåkning som i *t-score 4*.

Det antyder at R1 er bevisst på hvilken virkning hans adferd har på andre. Det kan ved det knyttes en sammenheng mellom sinnemestring og innadvendt adferd som unngår sosiale situasjoner, men fremdeles har drivkreftene til aggresjon i seg, som gjør hodet *fullt igjen*. Det typiske for ADHD er nedsatt evne til persepsjon og kognisjon samtidig, slik teoridelen formulerer i *kapittel 5.3, ADHD – teori*, og at R1 sin mentale energi blir benyttet på selvregulering og det blir lite igjen til drift av mental energi som motivasjon for læring krever, slik Illeris er sitert under kapittelet *Bevissthet og mental energi*.

7.2.2 Sammendrag Påvirkning fra mikronivå til mesonivå.

Det tolkes at respondentene oppfatter hverdagen som vanskelig, to bekrefter at noe er vanskelig og knytter det direkte til opplevelser i relasjon til andre, der relasjonen forsterker

vanskelighetene. Skjult i taushet lider også den tredje respondenten, som mest sannsynlig ikke får utløp for sin innestengte *generaliserte andre*, se: *Hvem er jeg, meg, du og den generaliserte andre*. Det som gjør disse eksemplene relevant i kontekst med problemstillingen, er at historikk har betydning for den delen som styrer koordineringen til å være *tilpasset*. Det som må til passes er hensynet til at ADHD elever kan ha sin egen historikk med seg som et energikrevende grunnstemningsleie, skapt av sine møter med sin egen diagnose på forskjellig vis. Det bemerkes at ingen med ADHD er like fordi *t-scorene* fra *diagnostiseringskapitlet* kan variere, i tillegg til at det er forskjell på folk. Derfor er dette ikke eksempler som skal skape en handlingsplan eller modeller som i *kapittel 5.2.2*, men at det er en bekreftelse på at den som møter på skolen kanskje ikke er den som den synes å være. Det som kan arbeides med i skolen er det enkle faktum at grunnstemningsleiet er dannet på grunnlag av erfarte opplevelser, og at hver enkelt kan ha utviklet destruktive strategier som unngåelse *Den generaliserte andre*. Det utgjør også muligheten for tilpasning og koordinering av tilpasningen. Forklaringen på det er at det som er lært kan læres tilbake. Læring er en naturlig aktivitet i skolen, og denne læringen kan danne grunnlaget for elever gode liv og forbedrede statistikker, som *figur 7 forhold mellom inntakssnitt og frafall*.

Skolen skal erstatte, forholde seg til eller koordinere tiltak som møter den mentale energien som går tapt i elevens kamp for å opprettholde normalitetsfølelsen med erfaringsbasert tap av selvfølelse. Den mentale energien skal i tillegg være drivkraft i individets behandling av den ADHD-forsterkede fra persepsjon.

7.3 Når bevissthet og oppmerksomheten svikter.

Materialet inneholdt som forventet mange utsagn som beskrev deres personlige møte med seg selv. Innfrielsen av denne forventningen er et resultat i seg selv. Særlig fordi respondentene ga uttrykk for at de satte pris på å bli utvalgt, og at deres bidrag hadde personlig forankring i et savn etter å bli forstått. Det er kanskje her *Hatties -0.9 score* konkretiserer vanskene som beskrevet i kapitlet; *Forventninger og læring*. Fra disse utsagn er det relevans i de som representerer fortellinger fra skolesituasjoner som fungerte og ikke fungerte. I denne omgang er lærer og de fleste skolesituasjoner utelatt til fordel for eget kapittel senere. Skoledagen begynner før elevene er på skolen. Skoledagen begynner når de står opp, den begynner når de ikke får sove natten før, og den begynner med det mentale kaos som er så vanskelig å beskrive, og jeg viser tilbake til forsøkene i begynnelsen av ADHD-teorien; *ADHD som samfunnsproblem*. Å forestille seg at hodet brenner er vanskelig, men det er likevel det som menes med kaos. I den tilstanden er det ikke mulig å foreta et kognitivt valg, og en

beskrivelse fra forrige kapittel «når hodet er fullt», er også et forsøk på en beskrivelse. Noen eksempler som også har konsekvenser. Fakta er ikke det lagrede erfaringsgrunnlaget som i forrige kapittel, men rettet mot persepsjonens påvirkning på læringssituasjonen.

Handlingen i utsagnene er delt i fem deler som forholder seg til *før skolen, på vei til skolen, i timen, det fysiske klasserommet*, og det ekstra elementet der respondentenes forsøk på *løsninger eller strategier* presenteres.

a) Før skolen.

Respondentene har et bevisst forhold til søvn, både før skolen og på skolen. Når R4 forteller:

«Jeg slet så mye med å sove og jeg var trøtt hele tida, og siden det tar så mye energi å prøve å fokusere, så ble jeg så sliten, så var jeg trøtt» [R4-277].

Skolesituasjonen der forsøket på å fokusere ble forstyrret av søvnmangel. Respondenten knytter det til mangel på energi. Tiltak for å bedre nattesøvn ble iverksatt når det ble foreskrevet Ritalin mot ADHD, ifølge utsagnet:

«Det handler mer om hvordan jeg sov, og det var noe jeg slet med, det fikk jeg jo hjelp til når jeg fikk ritalinmedisinen» [R4-291]

Søvnproblemet var dermed knyttet til tiden før medisinerings, mens behandling for søvnevansker startet først etter at medisinen var ordinert. Respondenten forteller ikke at søvnproblemet har vedvart, mens i ett annet utsagn forteller R5 forteller at medisinen i seg selv problematiserer hverdagen.

«Medisin i seg selv er heller ikke så veldig enkel, den sliter jo på meg når jeg skal legge meg, så merker jeg at kroppen min er veldig sliten. De dosene, de gjør jo noe med deg» [R5 -443]

Medisinen som er ordinert mot diagnosen ADHD, kan også bidra til at individet opplever å bli sliten etter søvnevansker (Felleskatalogen, 2002). Det er ikke kjent hvordan medisinen sliter på R4 ved leggetid, men respondenten kobler medisinen til slitenhet, og at det har effekt ved leggetid. Det er ikke sagt om virkningen har avtatt.

b) På vei til skolen

Bevissthetstypene er tidlig oppe. Utfordringene starter allerede på vei til skolen, og bussen er slikt sted. Disse utsagn er i forståelse med at det kaos som tidligere er beskrevet som tap av bevissthet, inntreffer i sammenheng med opplevelsen.

«Veldig mange på bussen og mye lyd og mye bevegelse, og så skal du inn til timen og ha teori, det funker bare ikke. [R1-540] -det føles som hjernen din blir helt oppfylt, at det ikke er mere plass der» [R1- 235]

R1 opplever på skoleveien, der buss er transportmiddel, at lyder og bevegelser ødelegger den bevissthet som er nødvendig for å ha teoretisk undervisning senere på dagen. At det ikke funker etter at situasjon på bussen er over, betyr at situasjonen har påvirket R1, slik at noe er tatt med fra den forrige situasjon til den neste. Når R1 senere i intervjuet beskriver en opplevelse av skoletimen som at *hjernen blir oppfylt*, er det en forståelse av at det er det respondenten mener ikke funker.

«...da sitter jeg ofte veldig sånn med høy, høy musikk, fordi høy musikk er veldig..., det gjør det lettere for meg, egentlig absolutt alt [R5-188]. Det å ta buss, da. Jeg blir veldig stressa når det er mange rundt meg, bare de ikke kontakter» [R5-190]

I tillegg til å beskrive stresset som påvirkning fra andre passasjerer, presenterer dette utsagnet at høy musikk gjør situasjonen lettere. Ikke bare er høy musikk en løsning på bussreisen, men utsagnet kobler også den høye musikken til andre situasjoner der situasjonen forenkles ved høy musikk. Når høy musikk beskrives som en løsning, er det i forståelse med at musikken formidles via hodetelefoner. Respondenten ønsker ikke at andre tar kontakt. Det er å forstå som at stress fra mange rundt, avverges ved den høye musikken.

c) I Timen.

Musikk på øretelefoner var også et tema i timen. Dette regnes som et interessant utsagn, selv om det står alene. Det støtter mine egne opplevelser som lærer og student. R5 forteller at musikken ikke distraherer så mye som det holder bevisstheten oppe.

« ... i stedet for å ha hundrevis av ting som du fokuserer på så har du bare de to tingene, arbeidet og musikken...» [R5-638]

Respondenten knytter musikken til opplevelsen av å ha færre tanker i hodet på en gang, og at musikken er en hjelp til å fokusere.

*«...på barneskolen så ble jeg mobba fordi jeg sa mye og lagde my lyder [R4-160]»
«...jeg har da også lett for å starte å snakke om noe annet, og da konsentrere vi ikke oss om oppgaven lenger [R1-345]» « ... jeg har aldri vært konsentrert nok til å få ting ferdig...» [R4-70]» «...du klarer ikke fokusere eller konsentrere deg...» [R5-56]*

En ting er å lytte til lyder, mens fortellingen om å lage lyder ble gjenstand for mobbing. I utsagnene ovenfor er det en gjennomgående tråd at konsentrasjon er bevisst i respondentenes

tanker, og at de reflekterer rundt det. I vurderingen av disse utsagnene hører det med en tanke om hvorvidt det å lage lyder har samme effekt som å lytte. Andre kanaler for forstyrrelser i sanseapparatet, ble det også sagt noe om. I en situasjon der det skulle løses en oppgave, en situasjon som i min forståelse minner om en tradisjonell tentamen eller eksamen, var det synsforstyrrelser som ble forstyrrende. R4 forteller om et behov, uttrykt ved ønsket om stillhet.

«... helt stille rundt meg ...de drev og skrev noe, så var jeg så opptatt av å se hva dem drev med, fordi de distrahererte meg» [R4-58].

R4 observerte at noen skrev noe. Fortellingen fortsetter med at det ledet til distraksjon. Distraksjonen motiverte deretter R4 til å undersøke hva de drev med. Det kan tolkes slik at R4 ville vite om det de drev med hadde noen betydning, og om det var noe som var nødvendig. Handlingen i utsagnet kan tolkes som en undersøkelse av om distraksjonens betydningsfullhet.

«Jeg synes det ganske avslappende da, å sitte i gangen der når det ikke er noen der og da får jeg roa meg helt ned» [R1- 142]

Dette utsagnet fra R1 vitner om bruk av timen til å slappe av. R1 sier at å oppholde seg et sted der det ikke er noen andre til stede, er avslappende, og at det er et valg som bringer med seg muligheten til ro. Senere i intervjuet presiserer R1 at bevisstheten og oppmerksomheten kan komme tilbake *«... normalt så tar det, for meg, da et kvarter, tjue minutter før du får roa deg helt» [R1-554]* men at det tar relativt kort tid før bevisstheten blir borte igjen, slik jeg tolker sitatet; *«...men det tar så lite før det blir helt oppbrukt igjen, hvis noen sitter bak og skravler og sånt» [R1 -554]*. Respondenten forteller at bevisstheten er avhengig av om noen sitter og snakker i timen, og det tolker jeg til at R1 uttrykker ønske om ro i klassen.

d) Det fysiske klasserommet og friminuttet.

Det var få kommentarer som rettet seg mot det fysiske rommet, men likevel er det to utsagn som er verdt å bemerke. Det ene er en enkelt sak om en lampe som blinker, distraherer og forstyrrer. Det andre er et utsagn om det som skjer utenfor vinduet.

«Vi har en lampe på klasserommet som driver og blinker ... det sånn irriterende ting [R4-96]». «De hadde så svære vinduer ... det snør ... det blir skikkelig distraherende, det er en ting som beveger seg konstant» [R4-112].

Respondenten forteller at den ble distraheret av at det snødde, og at det var den konstante bevegelsen som var utløsende. Utsagnets kommentar til at skolen hadde store vindusflater forsterket distraksjonen. R1 forteller om gangen og folkemengden. Det forstyrrende elementet er at alle de andre som er seg i gangen snakker.

«...hvis jeg går i gangen da, og det er mange som snakker da, så får jeg med meg all samtalen samtidig» [R1- 333]

Det som gjør situasjonen vanskelig er at R1 får med seg deres samtale samtidig. Dette er å forstå som at alle samtaler, forskjellige samtaler har like stor betydning for R1 sitt persepsjonsapparat. Det har vært flere utsagn tidligere om behovet for søvn. Det har vært så gjennomgående at det ikke kan forstås som ethvert menneskets søvnbehov det er snakk om. Oppholdet i gangen kan sidestilles med andre steder der folkemengden er stor og samlet, slik som på bussen. Tapet av bevissthet og ADHD's kaostilstand, har også utsagn der respondentene har strategier som forsøk på løsninger. Tidligere har R1 fortalt om å få roa seg helt ned når det ikke er noen i gangen, og det er som å forstå da de andre har time. De to andre respondentene forteller at...

«... men de få gangene så hender det i midttimen og sånn, at jeg har lagt meg i gangen og bare slappe av og hvilt øya» [R5 -453] og «Jeg var skikkelig trøtt på skolen, ... i pausene, så slokna jeg» [R4-279]

Respondentene forteller om behovet for å koble ut. R1 bruker timene til dette, mens de to andre har gjort seg erfaringer der friminuttet og den timelange «midttimen» gir den muligheten. R1 forteller også at å puste dypt inn og ut.

«Jeg har ikke noen spesiell måte å komme ut av sånn, men noen ganger så pleier jeg å puste dypt inn, å puste inn.. og ut igjen, da» [R1- 120]

Sitatet er gjengitt og bekrefter ikke at dette hjelper, men at det er noe R1 pleier å gjøre likevel.

7.3.1 Drøfting av Når bevissthet og oppmerksomheten svikter.

Samspillsdimensjonen og den helheten som individet er utsatt for har innvirkning på skole og opplæring, som omtalt i *kapittel 5.4*. I dette kapittel er forberedelse og gjennomføring av en skoledag gjenstanden for drøfting, der særlig de typiske trekkene *oppmerksomhet* og *bevissthet* framstår som forstyrrelser. Vurderingen skal kartlegge elevens erfaringer med bevissthetstap og årsaker som hemmer læring. Andre uttrykk for det samme hentes fra intervjuet med R5 som kobler situasjonen på bussen med stress, slik stress som kan sammenlignes med utfordringen for korttidsminne ^{5.2.3}. Stress kan skyldes flere forhold i

ethvert menneskes liv, og det å ta buss kan forårsake impulsforstyrrelser som i sosial angst, og kan relateres som manglende integrasjon mellom intim kontakt og tilknytning til et annet menneske (Evenshaug & Hallen, 1993, s. 176). Forfatterne sier også at disse aspekter byr på problemer i terapeutisk og pedagogisk sammenheng (ibid. S 173). Mulighetene for at andre forhold spiller inn i ADHD forståelsen er overhengende. Det som er forskjellen er reaksjonen og virkningen over tid. Gjennom utsagn som bekrefter bevissthetstap, er det først og fremst ADHD-respondentenes manglende evne til å behandle massen av inntrykk som påvirker hjernen til å «fylles opp», slik R1 beskriver det opplevde kaos. Kapittelet om persepsjon beskriver også at forvirring ved persepsjonsopphopning kan forårsake en mikrodepresjon^{5.3.7}. En slik persepsjonsopphopning kan forårsakes av at ADHD mangler evnen til å skille mellom sanseintrykk, slik at alle blir like viktige. Teorikapitlets kobling mellom energiforbruk og persepsjon kan være et forklarende element når respondentene uttrykker behov for å sove i løpet av skoledagen, eller som R1 peker mot, at hodet fylles opp. Hodet fylles opp av inntrykk, og det tar tid å lede vekk disse inntrykkene. Inntrykkene skapes gjerne i forkant av skoledagen og slutter ikke sin negative funksjon ved å bytte arena fra for eksempel buss til time. Kaoset fra bussen har innvirkning på bevisstheten i skoletimen, men som vi har sett kan det også ha betydning for elever uten ADHD. Det som kan utgjøre en forskjell relateres til andre forhold, slik som beskrivelser av forstyrrelser i persepsjonsapparatet konkretiseres. Bevegelse hos sidemann under prøver, snø utenfor vinduet, noen som snakker bakerst i klasserommet og lampe som blinker er elementer som læreren konkurrerer med for å få oppmerksomhet^{5.3.7}. Når persepsjon beskrives i teorien som hjernens sekundraske bearbeiding av sanseintrykk, og at ADHD redusert effekt av filteret som skiller mellom inntrykk, behandles alle slike inntrykk kontinuerlig.

Resultatet er et «oppfylt hode» eller behov for hvile. Et funn er at bruk av musikk ikke nødvendigvis har beroligende effekt ved rytme og stemning, men en klar hentydning om at musikken kan være det *eneste* alternativet til læringssituasjonen. Dette kan forstås slik at når oppmerksomheten i situasjonen brister, er det musikken som tar over hver gang. I fra et kjent element er det enklere å gå tilbake til læreren enn det er fra hundre uforutsette påvirkninger, der en tanke eller ett inntrykk tar over fra det forrige. Som R5 sa, fokusere på bare de to tingene, arbeidet og musikken. Det kan sidestilles med det Hoem mener med «bevisst bruk av lyd» (Hoem, 2008, s. 204).

Spontanitet er knyttet til utsagn som ikke er passende. Den emosjonelle kontrollen er *t-score* 3), som forklarer situasjonen bak R4's opplevelse av mobbing, på bakgrunn av upassende og

spontane utsagn på barneskolen. Konsekvensene av mobbing er godt kjent, men ikke teoretisert i dette prosjektet som egen del. Likevel er det lett å kjenne igjen virkningen av andres kommentarer når *selvet*^{5.1.1} blir påvirket i en sosial gruppe. Om erfaringsgrunnlaget har bygget *selvet* slik at det raskt gjenkjenner lignende situasjoner og kjenner skyld og skam, er det sannsynlig at individet forsøke å kompensere på noe vis. Å regulere egen adferd vil være et naturlig valg. Som det heter «... den sosiale rammen ikke korresponderer med gruppens regler eller kulturer»^{5.1.4}. Det krever energi. Energien kan dermed bli utfordret fra flere sider samtidig; fra persepsjon, fra gjenkjenning og fra ønsket om endring og selvregulering. Resultatet av dette arbeidet kan ha forklaringspotensiale for ønsket om å sove på skolen. ADHD-teorien anbefaler også det som kalles en «powernap», en kort innsøvningstilstand. Andre løsninger er å forlate timen og sitte i gangen.

7.3.2 Sammendrag av Når bevissthet og oppmerksomheten svikter.

Bevisstheten har store utfordringer og elevenes løsninger kan forstås som dårlig adferd. Å forlate timen, glemme fysiske ting som PC, sove i timen eller friminuttet, snakke i timen er gjerne det vi kaller dårlig adferd. Da skrives anmerkninger. Bakenfor anmerkningen ligger det tragiske forsøk på å være en god elev med ønske om å lære, slik innledningen også antyder. Til tross for elevenes anstrengelser på selvregulering og strategier er det langt igjen, dersom disse strategiene ikke forstås i den interaktive gruppen, eller klassen, som den kalles i skolen. Det er sannsynlig at bevissthetstap som utfordrer gruppetilhørighet og samfunnets normer har forklaringspotensiale til at Hattie's kognitive modeller rangere i motsatt ende av ADHD i barometeret for læringseffekter, tydeliggjort i *Figur 10*. Problemene som er drøftet kan starte lenge før skoledagen begynner og bringes ufrivillig med inn i skolen. Sammen med energikrevende og generelt dårlig nattesøvn er læringsmulighetene dårlige, og faren for mestringstap og et erfaringsgrunnlag som senker motivasjon er overhengende.

Når timene blir lange og kaoset setter inn, skal skolens muligheter for å møte bevissthetstyver drøftes for at skolen skal gjenkjenne, avgrense og planlegge mottiltak. Tiltak må ta høyde for at elever som må ha hyppigere pauser, få muligheter for avsporing, avklarte sosiale rammer og tydelige lærere, også møtes i forståelse med at deres møte med skoledagen kan være en fortsettelse av en dag der de i utgangspunktet kan være berøvet bevissthet.

7.4 Spesialundervisningens kompetanse

Selv om spesialundervisning er unntatt i prosjektet, var det naturlig å bringe spørsmålet på bane, både i intervjuet og også her i resultatbeskrivelsen. Grunnen til det er å teste forforståelsen som sier at spesialundervisning ikke er ønsket. Tilpasset opplæring skal ta

hensyn til et komplett individ som i tillegg til en kronisk diagnose også må kunne finne og skille mellom tilpasninger til diagnose og tilbakeføring av uheldige strategier. De muligheten ligger innenfor rammene av prosjektet, og må uansett årsak plasseres inne i klasserommet. Å være normal er et flytende begrep. I dette prosjektet er det unormalt å ha ADHD, som en komparativ begrepsdefinisjon av innsiden eller utsiden av ADHD diagnosen. Det behøver ikke være det respondentene definerer i sine utsagn. Rammen for denne kvaliteten er lagt til synet på spesialundervisning. Respondentene hadde ulike referanser til spørsmålet om spesialundervisning og hjelp fra PP-tjenesten i første rekke. Alle var utredet gjennom Barne- og Ungdomspsykiatrien, men den direkte hjelpen i skolesituasjoner var innholdet i spørsmålene og svarene.

Da jeg vil føle at jeg er like normal som alle de andre - for når man blir tatt ut i en sånn kun for folk som trenger hjelp og sånn, da føler jeg ikke det [R1 -403]

Jeg skulle egentlig i kontakt med PPT, men jeg har egentlig aldri følt at jeg har fått helt god hjelp av de. [R5 -114]. Jeg vil ikke bli forskjellsbehandla såpass at det er sånn at de ser at -Å, det er noe gærn't med deg, så deg skal vi ta ekstra godt hensyn til... [R5 -646]

To utsagn som står ubestridt i hele tekstmaterialet bærer budskapet om at hjelp fra utsiden av skolen bar med seg en form for utenforskap som de ikke ønsket. Å føle seg like normal som alle andre representerer et ønske om deltakelse, og at det er viktigere enn muligheten til å få støtteundervisning. R1 kobler støtteundervisning i gruppe til anormalitet. Det forteller at skolen er noe mer for elevene enn et sted hvor man henter kunnskap. R5 forteller det samme, og i føler i tillegg til at PP-tjenesten ikke har vært til hjelp. Det forteller om erfaring med PP-tjenesten fra en annen situasjon som har gitt følelsen av at de ikke kan hjelpe.

Til tross for at det er tydeliggjort at normalitet er en flytende grense har elevene en tydelig grense som de ikke ønsker å tråkke over.

7.4.1 Drøfting av Spesialundervisningens kompetanse

Under kapitlet *skolens kompetanse*^{4.5} er beretningen fra Stå På, at det eneste ønsket er å være en del av det sosiale i klassen. Det eneste ønske er et sterkt utsagn, som bekrefter hele prosjektets teorigrunnlag både ved at veksten fra interaktivitet skal drive alle til selvrealisering (*se Figur 5 Samfunnets behovsmodell for samspill*). Elevene opplever seg som unormale, og søker derfor normalitet fordi den de ønsker å være ikke er i overensstemmelse med den de generaliserer i en gruppe, og at den følelsen styrkes ved å komme til PP-tjenesten.

En klasse er en gruppe mennesker, og *en gruppe består av de som deltar i den*, var oppsummering i tidligere upublisert tekst om gruppesamspill *Figur 4*. Det setter krav til de sosiale ferdigheter og gjensidig anerkjennelse, som er prosjektets teoretiske sentrum ⁴. I dette kjernepunktet ligger også mulighetene.

7.4.2 Sammendrag Spesialundervisningens kompetanse

Mulighetene for løsning krever også at kompetanse må være tilstede i klasserommet.

Spørsmålet om PPU eller annen læreropplæring er tilstrekkelig er betimelig.

Læreropplæringen bringer spørsmålet utenfor prosjektets kompetanse, men er likevel relevant som et arbeidsområde i skolen der det arbeides med videreutdanninger og i det minste forespørslar til akademier om slik utdanning finnes. Når vurderingene avsluttet med muligheter for å ivareta en klasse der ADHD forekommer, er det med henvisning til den utvidede *kompliserte læringsmodellen på side 65*. Den arbeides med fra skolens side og må være konsentrert om mulighetene, men i tillegg la begrensningene være kompetanse. Med det mener jeg at åpenhet rundt læringsvilkårene for alle inngir tillit, som er en forutsetning i sosial kompetanse, slik det vises til i kapittelet *Sosial kompetanse og ADHD i skolen*. Det styrkede samholdet fra dette gir bedre forutsetninger for å møte kriser i samspillet, slik at både de med ADHD og de andre har de beste forutsetningene som gruppe. Dersom PP-tjenesten ikke er ønsket som samarbeidspartner fra elevene, kan det likevel være en mulighet for skolen å utvikle kompetanse med PP-tjenestens hjelp. Det definerte resultat i dette kapitlet er likevel at skolen må være bevisst på relasjonsbygging og samspillsarbeid utover sin visjon, som ofte spiller på nettopp det.

7.5 ADHD og samspillet i gruppearbeid

Tilnærmingen til *stormens øye* er betinget av evnen til samspill, jfr. kapittel *Samspill - mellommenneskelig interaktivitet* Når det beskrives som evnen til samspill er det relatert til mangel i vekst behovene som reduserer denne evnen. Det står med andre ord i direkte kontekst med de sosiale ferdigheter og hvordan anerkjennelse i interaktivitet arter seg i praksis. Ei gruppe består av de som deltar i den, var en tidligere betraktning fra en oppgaveinnlevering, gjengitt i *Figur 4*. Det kan også være slik at det er flere tilstede enn deltakere i gruppen. I en slik sammenheng er mange teoretikere enige i at det er her mulighetene for læring ligger, der mye bygger på forventningsprinsippet i stortingsmeldinger og utredninger. Det vises tilbake til læringsteorien der sammendraget sier noe om forventningen til modeller. Disse modellene er gjerne svært kognitive, slik jeg har forstått at Kolbs lærings sirkel framstår, for å bruke samme eksempel som i teoridelens *Forventninger og*

læring. Det er først når den tar del i det kompliserte spillet som representerer resultatet av den teoretisk drøfting, at evnene blir satt på prøve. I noen utsagn forteller respondentene noe om andre. I et perspektiv der noen forteller noe om noen andre, er det ofte ikke de andre de snakker om, men sine egenskaper til å takle de andres aktivitet. Når Gadammers bilde av at *utreise og hjemkomst* beskriver den Hermeneutiske sirkel ^{6.5.3}, er det slik forståelsen av fenomenet har sitt tilhold i tolkningslæren. Det er ikke mulig å unngå språkspilletts makt, og lansere et uttrykk som *hermeneutiske mil* som et bilde på avstandene i utsagn.

At en gruppe fokuserer på at en i gruppe har ADHD, er det utsagn som bekrefter at det ikke er særlig gunstig for den som har ADHD. For eksempel sier R1 om sympati, at det gir mye uønsket oppmerksom mot funksjonshemmingen. «... jeg vil heller ikke at de skal få mer sympati for meg da, ikke sant for jeg vil ikke ... ha så mye oppmerksomhet om det» [R1- 259] Utsagnet kan tolkes som at følelsen av at noen synes synd om en, ikke er inkluderende. Likevel er det ikke sagt at ønsket om oppmerksomhet er ekskludert. Mest sannsynlig er det knyttet til det smalsporede fokusområdet som også R4 sier noe om: «men hvis jeg først er i fokusområde så kan jeg jobbe, så hvis noen prøver å hjelpe meg da, med hva svaret er og sånn så blir jeg irritert ...» [R4-94]

Utsagnet kan tolkes som at følelsen av at noen synes synd om en, ikke er inkluderende. Likevel er det ikke sagt at ønsket om *oppmerksomhet* er ekskludert.

«De i klassen de veit at jeg har ADHD, men likevel så føles det ikke ut som de er klar over det, for det virker som de behandler meg som jeg bare er splitter pine gal ...»[R5 -508]

Utsagnet forteller om respondentens oppfatning av hvordan de andre behandler R5. Klassen har kunnskap om at individet har ADHD, men det sier ikke noe om at klassen har kunnskap om ADHD. Opplevelsen av det er å bli betraktet som «å være gal», og det kan være en hentydning til noen som befinner seg utenfor et gruppedefinert normalbegrep. Dersom beskrivelsen av R5 på denne måten er systematisk om vedvarende svarer det til definisjonen av mobbing.

«... det er viktig for meg at folk er med for å dele "creds" da, for oppgaven, så hvis jeg føler at noen skiller seg litt ut, så prøver jeg jo å få dem med ...» [R1-349]

Dette utsagnet kan tolkes som at individet med sin sosiale kompetanse ønsker inkludering. Det kan tolkes som at det R1 ønsker at andre skal møte, egentlig samtidig er et uttrykk for at

dette er noe R1 ønsker å møte. R1 knytter det sosiale båndet til vurderingssituasjonene, som i å «dele credsa». Det kan tolkes som et uttrykk for at alle skal ha det resultatet de fortjener, og at R1 deltar aktivt i motivasjonen av de andre.

«... jeg må lese det 20 ganger for å huske det, ... men de andre kan det, så de sier det» [R4-200]
«... men det som er vanskelig når jeg jobber aleine, det er det at jeg skal jobbe med et gruppeprosjekt som er ment for en gruppe, og den skal jeg løse og ordne alene» [R5-341]
«Han kan ikke noe i det hele tatt, ... i vurderinger så har det trukket oss ned, og det ble jeg skikkelig sur for ...» [R4-200]

Det som kjennetegner disse tre utsagn når de stilles sammen, er at alle sier noe om hva de andre i gruppa gjør. Et annet kjennetegn er at de representerer frustrasjonen i en gruppearbeidssituasjon. Disse tre utsagn er ikke spesielt relevante fordi de er uttalt av elever med ADHD. Mange elever i norsk skole har antakeligvis uttalt noe i likhet. Derfor er det hensiktsmessig å gå en ekstra hermeneutisk mil, og ta høyde for noen typiske og alvorlige elementer i ADHD -verdenen.

Gruppearbeid og samarbeid har sine utfordringer. I betraktning av at ADHD er en forsterket versjon av helt ordinære følelser og reaksjoner, må de følgende utsagn sees i den kontekst. Uttrykket i forrige avsnitt settes i perspektiv av ADHD og dens forsterkede reaksjonsmønster.

« ... når du blir sur, så blir du drit forbanna og når du er glad så er veldig glad og er du lei deg, så blir du veldig lei deg, liksom alle følelsene blir forsterket ... jeg innser at jeg var veldig fysisk irritert, da, altså voldelig. Ikke sånn at det var alvorlig, ikke at jeg skada noen men jeg kunne virke veldig skremmende for andre fordi jeg hadde den siden» [R5 -231].

«... vi er 4 i en gruppe og det er en ..., jeg hater han egentlig, men jeg vil ikke gjøre noe mot han, men det er vanskelig å ha han på gruppa ...» [R4-200]

«Det har vært noen konflikter, når det blir det så blir jeg bare sliten av det» [R1-363]

Jeg lar utsagnene stå for seg selv, og drøfter de i sammenheng med de andre.

7.5.1 Drøfting av ADHD og samspillet i gruppearbeid

Respondentene framstår som sosialt kompetente, ved at det er særmerket at deres selvinnsikt hindrer utløpstrangen for fysisk vold. Med ADHD er *aggressivitet og trass er for en stor del innlært adferd som følge av opptrappede konflikter*^{5.1.5}. Utsagnene tyder på at om det engang

har vært innlært har respondentenes refleksjonsevne hjulpet dem ut av den voldelige spiralen. Det tyder på at de er sosialt kompetente, viser empati mot de andre, til tross for uttalt hat og misnøye med folk. ADHD-trangen til overdreven selvhevdelse er også nedkjempet og denne selvkontrollen avverger antakeligvis en nedadgående spiral^{5.1.6}. Det hele ser ut som en regulert situasjon der de med ADHD i tillegg til sin egen mestring, tar en stor del av det felles ansvaret. Eksemplet der urettferdigheten ved å måtte lese ting 20 ganger, mens de andre bare kan det, også forklares i en forståelse av individets selvinnsikt. Mistanken om at *Kjennetegn 11* - sammenligner diagnosen med innholdet i det kollektive sviket^{4.1} fra innledende beskrivelser, og i det hele sette ADHD og den sviktende sosiale kompetanse^{4.5} til veggs, har en alternativ forklaringskraft. Jeg ser det slik at situasjonene elevene kommer opp i har de god erfaring i å løse, nettopp fordi har måttet løse dem mange ganger. ADHD synes ikke så tydelig lenger, men det betyr ikke at den ikke er der. Den er heller skjult i respondentenes kompetanse på seg selv. Så spørres det om resten av klassen har samme utviklede kompetanse, i å ta vare på de andre ved å regulere^{5.1.6} seg selv. Tegn kan tyde på de motsatte. Noen avstår fra gruppearbeidet, i ett av utsagnene ligger skjulte hentydninger om å framheve seg selv på bekostning av gruppa, ved å svare på spørsmål han ikke kan. Grenselandet mot mobbing har dukket fram fra en uttalelse, et tema som er på dagsorden i alle skoler og ekstra betente for ADHD elever som har blitt mobbet tidligere, og kjenner den referanserammen fra sin egen utvikling, sitt eget *selv*.

7.5.2 Sammendrag av ADHD og samspeillet i gruppearbeid

I denne aldersgruppen kan det trekkes paralleller til en sannhet det ser ut til at ADHD-elever har større sosial kompetanse enn sine klassekamerater. Det betyr ikke at skolen ikke har noen oppgave av den grunn. Kanskje overraskende, men en forsiktig antydning av at innsatsen bør rettes mot andre enn elevene med ADHD. Når R1 sier at han ikke ønsker oppmerksomhet mot sin ADHD, kan det ligne et intuitivt ønske om at det lages et virtuelt område for ADHD'en, der alle har en definisjon av hvor og hvordan de hører hjemme. Et bilde fra tyrefektingens forstilling, ingen sint okse uten en rød klut. Med ADHD er gruppearbeid mulig, gjerne yrkesfaglig forankret, men med et inkluderende og anerkjennende mål. Det problematiserte området har ikke flyttet fokuset og ansvaret vekk fra skolen og over på klassen, men derimot skapt en arena for skolen der løsningsalternativene kan være håndgripelig, tilgjengelig og billig. Hvis målet er sosialisering, er læring en følge av det. Et forslag kan være at skolene kan etablere og konkretisere fag som ligner Helse og oppvekstfaget kommunikasjon og samhandling på alle yrkesfaglinjer.

7.6 Diagnose og medisin

Diagnosen settes som regel gjennom møte med BUP, gjerne etter henvisning fra skole eller PP-tjenesten og i samarbeid med hjemmet. Som regel blir det ordinert medisin som hjelpetiltak. Medisiner er aldri uten konsekvenser, det er det de er der for, men konsekvensene kan også ha mangeartede side. Opplevelsen av diagnosen har også flere sider. Fakta fra respondentenes møte med sin diagnose og hvordan de opplevde at medisinen gav effekt som kunne gjøre skoledagen enklere. Handlingen utspiller seg som forskjellen mellom før og etter diagnose og medisinerings. Dette opplevelsesrommet vurderer også mulighetene begge deler gir. En sak er individet, en annen sak er eleven, og til sammen skal disse fungere i skolen. Oppfatningen av seg selv som individ med ADHD er både negativt og positivt. Et positivt syn på seg selv kommer fram i intervjuet med R4.

«... jeg liker personligheten min, så jeg ville liksom ikke fjerne den, for jeg trodde medisiner kom til å gjøre det, ikke sant jeg visste ikke så mye om det» [R4-46]

Respondenten liker personligheten sin, det er et bemerkelsesverdig og positivt utslag av at ADHD som en del av personligheten er likandes. Som det også kan forstås var dette såpass sterkt at det kom i betraktning i evalueringen av om det var verdt å ta medisin. Utsagnet som kjennetegner ADHD som positivt står heller ikke alene. R1 mener også at det er positive effekter av å ha ADHD. Helt konkret opplever R1 at følelsen av å være observant og ha den «evnen å legge merke til ting rundt seg» [R1-98]. Det siste utsagnet i den generelle delen er R4 sin betraktning av diagnosen, at de som har den ikke er en homogen masse, men at «alle er forskjellig» [R4-176]. Noen stikkord som hentes fra utsagn som relaterer respondentenes liv før diagnosen ble stillet handler om depresjoner, mobbing, sinnemestring, utenforskap og dårlig relasjoner til lærere, for å nevne noe, har gått igjen i tidligere eller ikke refererte utsagn. Så sees også at personligheten er likandes og at oppmerksomheten kan være en styrke.

«... det var jo sånn skikkelig deprimerende å være på skolen, fordi jeg var bare dum» [R4-247]

«... jeg var faktisk redd for at redd for at jeg faktisk var unormal, jeg ville jo ikke være det, jeg ville ikke stå ut!» [R4-148]

Når medisinbruken inntreffer finnes utsagn som støtter et vendepunkt i respondentenes liv. R4 knytter hele skoleeksistensen til medisinen, ved å kalle det umulig å jobbe uten. Opplevelsen av medisinerings hadde slik positiv effekt at R4 kalte det «diggg».

«... det er ganske digg å tenke på at det jeg faktisk klarer å ignorere det som skjer rundt meg ...» [R4-62]

Effekten «digg» refererer seg til er opplevelsen av å *ikke* være oppmerksom på alt som skjer. I et annet utsagn forteller R1 at man blir ikke helt normal, eller man blir normal i en viss tid og siden kommer kaoset tilbake, er tolkningen av utsagnet

[R1-212]. Et lignende utsagn fra R5 forteller at de hjelper i øyeblikket, og etterpå blir man enten utmattet, eller man blir helt «spinnvill» [R5 -445].

I en sosial setting kan kunnskapen om diagnose og medisin føre til negative utsagn fra ...

«... de som sier "åhå ta pilla di a" som jeg har hørt en del ganger» [R5 -431]

Det er mest sannsynlig ikke «digg», og opplevelsen for eleven kan beskrives som ovenfor: *Hjernen min er i konstant mas, de syns jeg rett og slett bare er lat, det ikke er mere plass der, da soner jeg ut, da kobler jeg fra, det er stress, helt spinnvill, hjernen er oppfylt.*

7.6.1 Drøfting av Diagnose og medisin

På godt og vondt bekrefter disse utsagnene både *kjennetegn* og *t-score* fra kapittel *ADHD – teori*, 5.3. Utsagnene er hentet i situasjoner som oppstår i skolen hver eneste dag. Det vil si at de er relevante som hemmende eller fordelaktige elementer å ta hensyn til i planleggingen av skoledriftens møte med sine egne koordinerende forberedelser. Mest sannsynlig har medisinen god effekt og respondentene bekrefter i sine utsagn den sentralstimulerende virkemåten, slik det formuleres i kapittelet: *medisinering i kapittel 5.3.12*. Skolen har hverken medisinsk ansvar eller utskriftsrett til medisiner, men det kan være mulig at oppfølging av bruken av utskrevet medisin er innenfor rekkevidden for skolens mandat som anerkjennende i relasjonsbyggingen, slik sammendraget og samspillet antyder i *kapittel 5.2.5*. I sentrum av alt står eleven med sine rettigheter. I sentrum av alt står eleven med samarbeidsansvar ^{5.1.6}.

7.6.2 Sammendrag av Diagnose og medisin

Diagnose og medisinering er et betydelig hjelpemiddel for gjennomføring av skoledagen og skolen og konsekvensene kan være store. Derfor er det for eleven at det legges til rette for hjelp til å normalisere diagnosen og få sikre at medisinen blir tatt. Koordineringstiltaket som egner seg til drøfting er hvorvidt det skal være en del av skolens drift å tilnærme seg et medisinsk anliggende som medisin og diagnose. Det som er en oppgave i skolen er definert som tilpasning for alle, slik det framstår i kapittelet *Relevans og eierskap til problemet*.

7.7 Lærer, gull verdt eller «drittsekk», og en elev bak en vegg

Overskriften er beskrivelser tatt ut av utsagn. De kan forstås som beskrivende for relasjonen til en lærer. De to første er rettet direkte mot lærere mens bak veggen sitter eleven som tar avstand fra læreren. Den viktigste personen i livet er den du til enhver tid kan skylde på, har jeg hørt i min nære krets. Når skylddelingen først er på banen kjenner jeg et annet sitat: «skylda bryr seg lite om hvem som har den». Skolen kan ha lett for å få den. Skolen er i verste fall et dårlig rykte, mens en håndgripelig syndebukk er læreren. Fakta som hentes fra utsagn der læreren får skylda er opplevelser fra skolehverdagen. Der finnes det eksempler på hvordan diagnosen forsterker opplevelsen av lærerens praksis og det finnes utsagn som kan bibringe muligheter for andre lærer å teste ut. Handlingen i disse utsagn kommer i to avdelinger. Først generelle opplevelser og enkeltstående utsagn, og deretter to opplevelser som har form av en fortelling.

e) Gull verdt - R5's fortelling:

R5 opplever en kompetent lærer som tilrettelegger beskrives som 4 mulige løsningsforslag, som kan være tilgjengelig i enhver lærers arsenal. For det første forteller R4 om opplevelsen av visualiserte læringsmidler

«... han lagde jo figurer for meg - i mattetimen, ... og han lot meg komme opp på tavla» [R5-90].

En annen enkel strategi er ...

«... læreren min som sa at "halla! skal vi ta en tur på kontoret og hente ..." og da mente han medisinen min som jeg trenger på fyll om dagen» [R5 -429]

f) «Drittsekk» - R4 forteller:

«... Ingen forsto læremåten hans, bortsett fra de som kunne matte ordentlig og hadde sekser i faget uansett. Jeg slet jo med matte fra tidligere, ... når vi skulle gjøre oppgaver og så klarte ikke jeg å gjøre dem, for jeg gikk ikke på medisiner, ... og da begynte han å diskutere med meg, og jeg begynte å diskutere tilbake, og så begynner han å si slike frekke ting, ... så begynner jeg å grine, og ville ikke at folk skulle se at jeg begynner å grine, så jeg pakker sammen tingene mine og gikk» [R4-323].

Respondentens opplevelse av en lærer i et fag der kunnskapsnivået til respondenten ikke hadde faglig høyde, møtes i dette utsagnet av en lærer som kan forstås som å ha faglige mål som pedagog. R4 knytter sin manglende evne til å løse oppgavene til ikke å være medisiner. I diskusjonen rundt oppgaveløsningen forteller R4 at læreren sa ... «... at jeg aldri kommer til å få en utdanning, jeg er for dum, jeg kommer til å stryke i faget ...» [R4-309]. R4 forlot timen

gråtende og klaget saken til skolen. Skolens respons var å sette inn en observatør, med den effekt at læreren endret sin adferd. «Det var det som gjorde meg skikkelig irritert» [R4-323].

g) Bak en vegg - R1 forteller:

... «... så fant jeg ut at jeg hadde glemt PC, for vi skulle bruke PC'n, da ble jeg kasta ut av timen for jeg hadde jo ikke PC i det hele tatt [R1 -437]. Så jeg fikk ikke vært med på den timen [R1 -439], det blir litt sånn jeg føler at det plager meg egentlig ikke så mye [R1 -443] Jo, ja kan si det at det plager meg på en måte [R1 -451] det er så vanskelig å forklare, jeg føler ... -jeg gjemmer meg bak en vegg, liksom- [R1 -465].

R1 hadde glemt PC og brutt skolens reglement, ble kastet ut av timen og ble nektet undervisning og samværet med klassen. Det kjentes plagsomt for eleven, men ikke plagsomt fordi han gjemte seg bak en vegg, det forstås her som en «mental vegg», som å distansere seg fra hendelsen.

7.7.1 Drøfting Lærer, gull verdt eller «drittsekk», og en elev bak en vegg

Blikket for bruken av tegninger til fordel for abstrakte læring samsvarer med teorien om at: «Man gjør en rask utvelgelse for å skape en helhet...»^{5.3.8}, som en god skoleopplevelse for en elev med ADHD. Den kinetiske uro som i *Impulskontroll*^{T scores - 1}, blir ivaretatt ved at respondenten fikk utløp for noe av uroen ved å komme opp til tavla. I tillegg ble R4 oppfordret til å delta i sin egen løsning for læringsstrategi ved et enkelt spørsmål «Hva vil du, hva er lettest for deg?» [R5 -110]. Når respondentens tidligere utsagn ellers også gir signal om han ikke ønsker oppmerksomhet rundt sin ADHD [R1-259], og at læreren visste at han hadde ADHD [R1- 293], er lærerens sosiale kompetanse^{5.1.6}, som kommer i søkelyset, der flere av punktene ikke er i overenstemmelse med kompetansen som forutsetning. Jeg viser til ansvarlighet for kunnskapen om eleven, samarbeid om løsninger, empati som å se elevens side og selvkontroll i situasjonen^{5.1.6}. Læreren lyttet til sin egen irritasjon over at dette ikke var første gangen (en antakelse), og benyttet sin lovlige rett til bortvisning (*Mebe, 2007:9*). For eleven som sier at det både plager og ikke plager R1, forteller at han gjemmer seg «bak en vegg». Jeg tolker dette gjemmestedet som individets trang til å beskytte seg selv i et mentalt hjemmested, eller «... sette følelser under intellektuell kontroll»^{5.1.6}. Tidligere har R1 fortalt om sinneproblem i barneskolen, som senere ble overvunnet^{7.2}. Eleven opplever urettferdigheten i å bli behandlet for noe den egentlig ikke kan noe for, grunnlagt i glemsomhet og strukturvansker som ADHD- *kjennetegn 9 - 10*.

7.7.2 Sammendrag, Lærer, gull verdt eller «drittsekk», og en elev bak en vegg

Disse tre fortellingene handler om hvor enkelt det er å være god lærer-, og hvor vanskelig det er å oppleve en dårlig lærer. Det synes å være av helt avgjørende betydning for elever med ADHD at læreren kjenner hvordan ADHD påvirker læringsmulighetene. Å være bevisst i bruken av evaluering styrker selvfølelsen og åpenhet styrker tilliten, slik læreren som forsto at medisinen virkning hadde avtatt. Å møte glemsomhet med strenghet er det sørgelige kapittel, der resultatet synes i eleven som sitter bak sin mentale vegg, oppgitt, og bryr seg ikke, selv om det plager R1, og det er vanskelig å forklare for respondenten. Å gi seg ut på diskusjoner med elever med ADHD brakte ikke positivitet. Eksemplet på dette økte elevens negativitet og forholdet til faget. Denne glødende definisjonen taler for seg:

«En drittsekk er en lærer som forteller til meg - face to face - at jeg aldri kommer til å få en utdanning, jeg er for dum, jeg kommer til å stryke i faget, og må ta det som privatist, og det er ikke noe vits i at du gjør det her, og sånne ting» [R4-309].

Det faglige kan forstås som underordnet, det synes i fortsettelsen i neste kapittel der strategier for læring og meninger om forskningsfokus kommer til syne.

7.8 Strategier og forskning

Den tilpassede opplæringen kjennetegnes som skolens implementering av tiltak som koordinerer ADHD-elevenes forutsetninger med evnen til å utvikle læringsstrategier. Elevenes refleksjonsevne ser ikke ut til å være et hinder for det.

7.8.1 Forholdet til fag

Et eksempel på det der R4, som i fortsettelsen av sin fortelling ovenfor, sier

«Matte var jo noe jeg hata, når jeg gikk SSP så hadde jeg den læreren som var så flink til å lære oss matta, da likte jeg matte, jeg hata det ellers, så likte jeg det, så hata jeg det igjen» [R4-393]

Lærerens rolle er diskutabel i dette eksemplet. Forholdet til faget er gjennom R4's fortellinger avhengig av at læreren møter ADHD's uro, også med faglighet. R4 bygget sine strategier rundt motivasjonen som ble gitt av en lærer som forsto hemningen til respondentens beste. Hat er et sterkt uttrykk.

7.8.2 Drøfting av Forholdet til fag

ADHD er en diagnose med sterke ytterligheter, utsagn kan være impulsive og ute av emosjonell kontroll^{5.3.11}, som kan oppfattes som mangel på sosial kompetanse^{5.1.6}. Når respondenten benytter et såpass kraftig uttrykk som *hat*, tenker jeg at det er brukt som

motsetning til å like noe. Den ambivalente holdningen til matematikk (matte) er sammenfallende med forholdet til læreren. Det er lærerens mulighet for å tilpasse opplæringen. Utsagnet kan tolkes slik at lærerens bevissthet rundt samspillsdelen^{5.2.5} i en interaktiv situasjon, kan i seg selv være nok til at eleven kan overvinne sin faglige motstand, her uttrykt som *hat*. Han kan slik møte læreren som ansvarlig-gjør sin virksomhet, og tilby å holde elevens mentale fokus som motvekt mot «... *utfallet av andre utøvende problemer, inkludert arbeidshukommelse, planlegging, organisering og impuls kontroll*»^{5.3.11 T score 8}.

7.8.3 Skal en forstå alle, eller skal alle forstå en

I en omskrivning av *De tre Musketeres* kamprop «En for alle, alle for en» (Dumas, 1928), er R5 sin oppfordring relevant som god skolestrategi:

«Det er mye lettere for mange forstå en person, enn en person som skal tilpasse seg og forstå alle andre» [R5 -690]

Det er et kraftig utsagn som bærer mye i seg. Opplevelsen av å være en person som *skal forstå alle andre*, vitner om forsøk på å forstå alle andre. Utsagnet kan tolkes slik at løsningen ikke har vært tilfredsstillende, eller i det minste vanskelig. I det ligger også et ønske om at forståelse er oppfyllelsen av behovet. Ønsket kan oppfylles ved kunnskap. R1 har også den innlevelsen i sine egne problemer at *Den* sier: «Hvis de får vite mer om det, så blir det lettere for dem å kunne gjøre noe med det også [R1- 154], mens R4 knytter dette direkte til kunnskapsbaserte strategier. I enden av denne tråden forteller R4 at livet for en person med ADHD blir lettere ved at forskning kan bidra til økt kunnskap. R4 sier: «... å gjøre livet da lettere for en person med diagnosen og kunnskapen om det, ... det er ikke så lett å vite hva som faktisk er sant» [R4-443]. Uttrykket «*hva som faktisk er sant*», beskriver en opplevelse som mest sannsynlig skal forstås som at det er mange vrangforestillinger, som kan forstås som at R4 oppsummerer ved å si om lærere: «... de burde kjenne eleven bedre for å kunne vurdere den» [R4-202]. Referansen til lærere regnes her også som lærerens kompetanse som ansatt i skolen i et bilde der lærerens kunnskap ikke bare er ADHD-kunnskap, men også de spesifikke tilfeller. Det kommer også forsiktige antydninger til at kompetansen vil ha spredningseffekt til hele læringsmiljøet i klassen. Som R5 sier: «Det er jo læreren som på en måte er forbilde der da, ... så kanskje de skal gjøre det samme» [R5 -618].

7.8.4 Drøfting av *Skal en forstå alle, eller skal alle forstå en*

Påstanden og det logiske slutningen er at det skal være lettere for mange å forstå den ene, som R5 uttaler. Det er ikke dermed sant, men det gir et bilde av at respondentens forsøk på å ta

ansvaret selv ikke har ført fram. Det vises til i kapittel 4.4, at ADHD-diagnosen fritar samfunnet fra det kollektive ansvaret, og er det som skaper problemene for eleven. I samsvar med *forståelsen av begrepenes relasjon*^{4.3.1}, kan elevens innsats være beskrivende for å oppfylle den ansvarsdelen i den sosiale kompetansen, mens samfunnet responderer med ansvarsfraskrivelse ved å unnlate å anerkjenne diagnosen. Da er det ikke det å ikke være normal som utgjør trusselen, men den manglende og helhetlige anerkjennelse for at anormaliteten er den andres normaltilstand^{4.3}. I anerkjennelsesbegrepet ligger det samfunnsmessige ansvar i tolkningsperspektivene i offentlig virksomhet^{4.4}. Slik kan elevens utsagn fra forskning i sin egen hverdag settes i perspektivet der ansvaret er delt. På den ene siden sidestilles elevens sosiale behov og kravet om sosial kompetanse med anerkjennelse av at systemet er slik det er, mens samfunnet forpliktelse er å ta vare på dem. Først da kan vekst og selvrealisering oppstå i gapanalysen^{4.3.2}.

7.8.5 Det viktigste av alt

Intervjuguiden inneholdt direkte spørsmål om drømmelærer, drømmeskole og drømmetime. Svarene på spørsmålene hadde gjerne det samme innhold som respondentene tidligere i intervjuene allerede hadde besvart. Det poengterte at utsagnene ikke var bare situasjonsbetinget, men også konforme. Gjentakelse av *gull verdt – læreren, bevegelse i løpet av dagen, anledning til å sove eller hvile, strukturerte og oppdelte timer* med mer. Det som innleder dette underkapittel og som kom fram som den mest iøynefallende drømmen kan oppsummeres i ett enkelt ord, - forståelse. Likevel er det konkrete forslag som hører drømmeskolen til.

«Lærere, viktigst av alt ... de veit at de har en elev med ADHD i klassen, så VÆR SÅ SNILL sett dere inn i det, for det er så viktig!» [R5 -566] «... liksom skal tydeligvis være så flinke til å tilrettelegge, så må du tilrettelegge lærerne» [R4-349]

Drømmen for R5 er at lærerne skal sette seg inn i hvordan dette er. Det er ikke noen betingelse at det skal operasjonaliseres noe tiltak, bare et inderlig ønske om kunnskapsoppdatering. R4 sin gjentatte historie om læreren *Den kalte drittsekk*^{7.7}, speiler måten læreren utførte sin gjerning på. R4 gjenkjenner ikke skolens forsikringer om tilrettelegging, ved at utsagnet [R4-349] devaluerer sin egen gjerning med ordet «tydeligvis», som en mulig tolkning av det. Historien om mattelæreren er en gjenganger. Likevel er et poeng i utsagnet at R4 mener det er *læreren* som skal tilrettelegges. Det er ikke lærers profesjon som skal være tilrettelegging. Tilretteleggingen forstås som at det er læreren som skal tilrettelegges. Med det forstår jeg at R4 ønsker at det gjøres noe med læreren.

Eleven etterspør, slike som det også er fungerende eksempler på med modeller i matematikkundervisning i sammen kapittel^{7.7}. Andre utsagn gir en innhold-dimensjon, som speiler direkte på at linjevalg samsvarer med elevens ønske. R1 er mer konkret og refererer tilbake til sine utfordringer med det som beskrives som kaos bak sin mentale vegg^{7.7}.

«... en sånn avtale som vi snakket om i sta som å gå ut» [R1-496] (ramme)

Utsagnet fra tidligere kapittel er i løsningsform, i det han refererer et ønske om å gå ut av timen når hjernen er oppfylt^{8.3}, «roa helt ned» [R1-554], og så møte stillhet i klassen etter det. I tidligere drøfting kom det også fram at evalueringssituasjoner er bevissthet på møtet med ADHD, relevant. Skuffelsen over å ikke få tid til å hente svaret i hukommelsen^{7.5} ledet til denne erkjennelsen:

«... de burde kjenne eleven bedre for å kunne vurdere den» [R4-204] (evaluering)

7.8.6 Drøfting av Det viktigste av alt

Når ADHD-teorien setter fokus på at bevisstheten ikke er selvvalgt, og vi kjenner til kjennegjerningen i sitatet «de som ikke lærer noe, er de samme som aldri har lært seg å styre sin egen oppmerksomhet»^{5.2.3}, synes det overordnet at koordineringen ikke bare handler om læreren, men også diskuterer lærerens muligheter og begrensninger. Lærerens handling kommer i konflikt med eventuelle begrensninger i metodefrihet^{5.2}. Perspektivet av at oppmerksomhetssvikten er ADHD i sitt vesen^{4.1}, og at forholdet til andre kan være betinget av dette. Blant annet læreren som beveget seg og holdt øyekontakt ble et element som påvirket elevens overdrevne persepsjonsapparat^{5.3.7}. Rammebetingelser med timeplanlegging er godt innarbeidet i skole. 45 minutter og så 10 minutters pause. Det er lite som tyder på at det møter ADHD som tilstrekkelig. Når det blir kjedelig begynner andre tanker å komme, sier R4. Det er da frakoblingen har sin begynnende fase, lærerens ord glemmes som uviktige^{5.3.10}, og hypofokuset starter^{5.3.6}. Den påfølgende uoppmerksomhet er en negativ oppdagelse for læreren, som kanskje opplever at sin anerkjennelse blir krenket, slik som i historien med R1 som glemte sin PC. Et forsøk på å opprette en felles logikk i en slik situasjon vil være svært vanskelig. R4 fortsetter å være frakoblet en god stund, og det framstår som *støy* i kommunikasjonsteorien^{5.1.3}. Støyen kan være individets manglende evne til å både alternere handlingene eller planlegging av handlingen er svekket^{5.3.10}.

7.8.7 Sammendrag av Strategier og forskning

Faglig motstand kan la seg overmanne, selv med ADHD. ADHD forsterker motstanden, men gir også i sin emosjonelle tilstand muligheter for en bevisst skole. Det er kommet funn som

gir tydelige signaler på at dette er en virkelighet, også i fag som ikke nødvendigvis er i elevens interessefelt. Et dypere søk i denne materien kommer det fram at forståelsen av individet er en forutsetning og et uttalt ønske fra respondentene. Det skaper også balanse i samfunnsoppdragets modell ^{4.3.1}, og det blir tydelig at klassen som gruppe, med læreren som forbilde kan dra veksler på samholdet. Samholdet i ei gruppe eller ei klasse har de samme utfordringer som samspillsutfordringene i kapittel om læringsteori ^{5.2}. Det kom ikke fram funn som tilsier at lærerens autonomi er til hinder for god dømmekraft i møtet med ADHD og oppmerksomhetssvikten. Det kom fram at behovet for å hvile ikke har effekt som timeplanlagt. Det vil si at læringsstrategiene forbedres ved individuelt møte med hver enkelt elev. I det individuelle møtet er kommunikasjonen verktøyet for formidling. Det kom fram at bevisst bruk av setningslengder, øyekontakt og lærers bevegelser kan være avgjørende for elevens bevissthet.

7.9 Drømmeskolen

7.9.1 R4 fikk 5

Kort om evaluering. Læringsteorier har mer fokus på viktigheten av relevant vurdering, og R4 har et utsagn om sin opplevelse av egnevaluering:

«Vi hadde prøveeksamen før jul, og så fikk jeg 5, og jeg var så overraska, jeg trudde jeg skulle få stryk ...» [R4-361]

I en prøve til jul, altså halvveis ut i skoleåret har respondenten ikke kjennskap til sin opparbeidede kompetanse annet enn at en forventning stryk ble til en overraskelse i øvre del av skalaen. Det vil si at i det halve året som hadde gått var R4 uvitende om at resultatet kunne bli slik det faktisk ble.

7.9.2 Drøfting av R4 fikk 5

Fra strykkarakter til 5 er et langt sprang. Det er betimelig å undres over hvor det har blitt av mulighetene underveis i løpet av høsten ved «Egenrapporterte karakterer eller elevforventninger» (Hattie & Goveia, 2013, s. 333), der scoren er listet på topp med $d=1,44$ ^{Figur 10}. Kapitlet henviser til ADHD med en score på $d=-0.9$. I teorien er en matematisk tanke mulig ved at $1,44 - 0,9 = 0,54$, gir et samlet score godt inne på sone for ønskede effekter, dersom barometeret kan forstås som et relativt instrument. I det tilfelle er det avhengig av at andre influenser ikke forstyrrer de to verdiene. Det er ikke sannsynlig. Det setter dermed barometeret i fare for å missvise, mer enn å rettlede. Likevel er det kjent at vurdering er et godt instrument for læring, som for eksempel «formativ vurdering» (Hiim &

Hippe, 2009, s. 124), der vurdering er en del av læringsarbeidet og gjøres fortløpende. R4 ville i det tilfellet ikke oppleve denne overraskelsen etter en forventet stryk, men opprettholde drivkraften ved å kunne, slik oppsummeringen av teorikapittelet viser i *Figur 14*.

7.9.3 R5 tegnet en fotballbane

Konkret og spesifikk for innholdet i opplæringen er utsagnet fra R5 som forteller om en annerledes time i matematikk, som var tilpasset og særmerket R5 og knyttet til elevens interesse:

«... han ba meg tegne en bygning, eller et sted, så valgte jeg jo fotballbanen, da også. Etter målinger på den, så valgte jeg jo fordi den hadde mye måling og sånn, og jeg måtte da søke på nettet på lengder på bana og alt mulig, og da gjorde det med det jeg var interessert i» [R5-110].

Det handler ikke bare om at læreren gjorde dette. Historien avslører også at læreren hadde denne kunnskapen om eleven. Kunnskapen brukte han til å kombinere læreplanmål til elevens interesse.

7.9.4 Drøfting av R5 tegnet en fotballbane

R5 fant motivasjon i å tegne en fotballbane. R5 gjenkjente sin egen interesse i oppgaven og fant den meningsfull, slik at den emosjonelle balansen i å fortsette aktiviteten produserte mental energi, nok til å velge matematikken i det som meningsfull å fortsette med.

Utfordringene som ble overvunnet på denne måten kan knyttes til ADHD. Det første var R5's mulighet til å lage et oversiktsbilde ved tegning. Valget av objekt for øvrig var fritt, og R4 så at mulighetene til å få mye matematikk ut av det. Det personlige ansvaret ved å velge objekt av faglige grunner ble også gjenkjent som interesse. Utløpet for trangen til aktivitet og bevegelse kan også være motivasjon for valget, ved å gjøre *målinger på den*. I forståelsen av at R4 gikk ut og gjorde fysiske målinger, men også søkte kunnskap på internett. I en tett kombinasjon av praksis og teori, mistet ikke R5 interessen ved teoridelen, hverken i det fotballteoretiske og ikke det matematikkteoretiske. I de små ords store betydning, kan den lille frasen *alt mulig* tolkes som at oppgaven var omfattende. Den kompleksiteten reduserte ikke mulighetene, satte ikke begrensinger og svarte til lærerens forventninger, slik hjelpeverbene betydning omkranser Illeris' *kompliserte læringsmodell*. *Figur 14*.

7.9.5 R4 ble godt likt

«... jeg ble godt likt, ganske fort og det gjorde at det ble mye bedre å være på skolen for da ville jeg være det jeg ville lære, fordi jeg ville gå den linja her, og jeg ville gå (yrkesfag)» [R4-263]

ADHD eleven sikter til yrkesfaget og oppfatningen av å bli godt likt, og bli det *Den ville være*. Å bli det en vil være, forstås som at det er identifisering til yrkesfagene som har vært avgjørende. Utsagnet står alene, men det inneholder betydningen av ordene: *godt likt, vil være, vil lære* og *yrkesfag*, i en og samme setning.

7.9.6 Drøfting av R4 ble godt likt

«Da ville jeg være det jeg ville lære» er et godt uttrykk. Det inneholder drivkraften^{5.4} med ordet *ville*. Utsagnet inneholder også målet ved å knytte seg selv til det en vil være som et mål for selvet^{5.1.1}. Målet er i samsvar med samfunnsoppdraget^{4.4} og den personlige utvikling som identitet^{5.1.7} med yrkesfaget, ved en kobling av å være det en ville lære. Det svarer også til Honneth's teori om at ... «... emosjonell binding og omsorg som blir foredlet til universell solidaritet blant fellesskapet medlemmer»^{5.1.7}. I tidligere utsagn har R4 hatt vansker med lærere, mobbing og lite anerkjennende slektninger. «Å bli godt likt, ganske fort», står sterkt i R4's fortelling, og det er her på yrkesfag, det sosiale behovet og å bli anerkjent, blir tilfredsstilt. Det tidligere utsagnet om «gjengen om sommeren» var inngangsporten til yrkesfaget. Å være det den vil lære, er dermed identitetsbyggingens tilskudd til å avverge motstand der «... individet står overfor forhold som det ikke vil eller kan akseptere»^{5.2.5}. I modelleringen i Figur 5, vil det representere R4's muligheter til selvrealisering og vekst i gapanalysen.

7.9.1 Sammendrag av Drømmeskolen

Drømmeskolen er forutsigbar. I den er det ingen overraskelse ved å være god. Eleven som fikk karakteren 5 i julegave, som en overraskelse vil i Drømmeskolen oppleve at ADHD ikke er en hemning, som leder til en forventet strykkarakter. Det er ikke modeller som leder læringsarbeidet i drømmeskolen, det er i stedet en autonom, kunnskapsrik skole som finner enkle hjelpemidler i elevenes interesser eller egenskaper. Den personlige deltakelse vil kunne benytte ADHD sin største styrke, flytsonen «hyperfokus». I hyperfokus kan et avgrenset oppdrag som i eksemplet der en fotballbane skulle målsettes, sette i gang elevens ustoppelighet. I en slik kort og intens læringssituasjon kan mye læring skje. Motsetningen, det langdrekkelige er omtalt i andre kapitler, men nevnes som det som kan beskrive den negative

læringseffekten. Det er avgjørende at eleven inkluderes. Tidligere opplevelser av mobbing og de utfordrede sosiale behovene intensiverer kravene til samholdsarbeidet i gruppen. I ett tilfelle identifiserer individet seg ikke bare med yrkesfaget, men med yrkesfagets lære. Dette var satt i sammenheng med at vedkommende var godt likt. Det er små og betydelige marginer.

8 Oppsummering Hvordan oppleve E+ med ADHD.

Vekstpotensialet for eleven ligger i samspillmodellen, der gapanalysens E+ er beskrivende for mulighetene. Mulighetene er begrenset i hjelpeverbsmodellen *Figur 14* og står i sammenheng med samfunnets forventninger.

8.1 Yrkesfagelever med ADHD

Prosjektet har funnet at elever med ADHD gjerne velger yrkesfag^{7.1}. Det er erfaringen fra den abstrakte formen på læring eleven opplever i de første 10 årenes som er oppgitt årsak, men også at tilbudet begrenses av karaktersnittet. Nødvendigheten av å måtte sitte stille er redusert, selv om mye av den praktiske vinklingen i fagene ble borte med kunnskapsløftet. Det øker sannsynligheten for at diagnosens synlighet i yrkesfagene er økende. Likevel vises det til at det sosiale liv kan ha større betydning enn en faglig interesse. Elevens opplevelser av mobbing på tidligere skole, men også uforstand og manglende anerkjennelse fra signifikante andre^{7.2}, gir seg utslag som et dempet stemningsleie, der dårlige erfaringer lett bidrar til det daglige kaos. I tillegg er en typisk bevissthetstyv opplevelsen av folketettheten på bussen på vei til skolen, sammen med et dårlig søvnmønster^{7.3}. Det gir eleven et dårlig utgangspunkt, i tillegg til det som begrenses av diagnosen i seg selv. Funn tyder på at bruk av avledning har gode effekter, det er lærers bevegelser, øyekontakt og særlig har det kommet fram at bruk av musikk i øretelefoner har fokuserende effekt. Av hensyn til tidligere erfaringer av offentlig tjenester i hjelpeapparatet er PP-tjenesten ikke oppgitt som tilfredsstillende for løsning^{7.4}. Det er funn som øker opplevelse av stigma. Det gir rom til en tanke der PP-tjenesten samhandler med skolen som kompetansetilskudd til skolens implementering av koordinerende tankemåter. Kompetansen som utvikles i koordinerings-øyemed kan gjøres som videreføring av PP-tjenestens kompetanse, uten at elever er direkte innblandet^{7.5}. Uansett kilde kan kompetansen inneholde medisins betydning som en del av lærerens bevissthet, like mye som den ofte er en del av elevens glemsomhet. Videre kompetanse er å anerkjenne eleven med ADHD at den har ADHD^{7.7}. Det gjøres ved at lærer framstår som ansvarlig for situasjoner der ADHD særtrekkene identifiseres som det som kan kalles dårlig adferd, men som i bunn og grunn er normal ADHD-adferd. Det kom fram et ønske om at en lærer som var oppmerksom på sin egen adferd, ville påvirke resten av klassen og framstå som et forbilde for elever som ikke alltid er like anerkjennende^{7.8}. Det er funn som tilsier at elever med ADHD har et godt utviklet bilde av seg selv. Bildet er skapt av forsøk på tilpasning. Refleksjoner fra dette arbeidet vitner om godt utviklet sosial kompetanse. Det er fremmede for det sosiale spillet/gruppedynamikken i klasserommet, å benytte denne kompetansen som en del av

klasseledelsen. Med ADHD viser funn at eleven tjener på å benytte sin intensitet når den oppstår^{7.9}, da skjer læring raskt, og ledeord til dette tankesettet er å tilrettelegge for å «fylle hodet og ikke timen». Jeg er ambivalent i oppfatningen av hvorvidt tydelighet og timeplanlogistikk har løsningspotensiale framfor lærers autonome ledestil. Ambivalensen har forskjellig tilhold, i fagplaner og framdrift på den ene siden, og eventualitetene, det uforutsette på den andre. De to lar seg koordinere.

8.2 Tilpasset

Det sosiale livet er viktigere enn faget. Det er betinget av få utsagn, men likevel har relasjonsarbeidet med sosial kompetanse og anerkjennelse tatt større plass enn de yrkesfaglige aspekter^{7.1}. Så skal også sies at prosjektet ble formet med det for øye, og at yrkesfagets betydning er nedtonet i favør av ADHD som lærevanske. Klassen kan tjene på å kjenne at mobbing ikke har samlende effekt^{7.2}. ADHD – eleven kan bli utsatt for bevissthetsfrarøvelse ved det overfylte persepsjonsapparatet, og ikke framstå som deltaker allerede i første time^{7.3}. Sosialt sinne kan forekomme. Dersom klassen ser normaliteten ved å tjene på å sove underveis i skoledagen, vil det kjennes anerkjennende. Klassens samhandlingsmønster bør kartlegges tidlig i skoleåret, slik at tiltak tilpasses^{7.4}. Eleven og klassen vil tjene på at kommunikasjons- og samhandlingskompetanse programfestes. Felles faglighet virker samlende, og klassens eller gruppens felles mål vil virke inkluderende ved riktig bruk av evalueringressurser^{7.5}. Samspillsutfordringer som behandles av en kompetent lærer som mulig forbilledlig modellalternativ^{7.8}, er framsatt som et sannsynlig miljøtiltak. Det er et særlig behov at klassen inkluderer og det å være godt likt^{7.9}, er en større utfordring for en med ADHD, enn for en uten ADHD.

8.3 Opplæring

Det er ikke sikkert at eleven er interessert i faget, men diagnosen og *utdanningsvalg* kan ha styrt eleven feil^{7.1}. At det var elevens førstevalg kan ha sammenheng med ADHD og karakterer. Å møte eleven og ikke mappen, kan være et tveegget sverd. Yrkesfaglærers doble praksisfelt kan forsterke holdninger om kunnskap om eleven skal etableres underveis, og at de ikke vil vite noe om eleven i forkant^{7.2}. Holdningen kjennetegnes i elevens ønske om normalitet. Lærers profesjon som fagmann og yrkespedagog bør konkretiseres og styrkes. PP-tjenesten kan være ryggrad i koordinerende pedagogisk, psykiatrisk kompetanse. En elev som sover er ikke nødvendigvis en uinteressert elev^{7.3}. Kunnskap om ADHD og diagnosens motvirkende effekter er nyttige verktøy, slik som pusteteknikker og lærers egen adferd. Lærer har ansvaret for kriser i samspillet^{7.4}, der visshet om at tillit har man ikke med mindre det kan

gis, er trygghet for ADHD-eleven. ADHD – elevens adferd årsaks-forklares i klassemiljøets aktiviteter^{7.5}. Ved å kjenne symptomenes egenart^{5.3} oppnås effekt ved å rette oppmerksomheten mot miljøet. Yrkesfaglig opplæring egner seg godt til læringsfremmende miljøarbeid. Samspeilet i gruppearbeid på verksteder og i lignende situasjoner øker ADHD-elevens mulighet til å beherske sine utfordringer. Det er betinget av tydelig klasseledelse og oppmerksomhet mot felles sosiale mål. ADHD-elevens perseptuelle område kan beskrives som et overfylt hode. Medisin kan hjelpe eleven i arbeidet med å skille ut uvesentlig informasjon. Lærer har ikke medisinsk godkjenning og kan ikke anbefale eller ikke anbefale medisiner^{7.6}. Funn tyder på at lærers bevissthet og en spørrende holdning kan hjelpe eleven til å huske å ta medisin. Det står uimotsagt at læreren er ADHD-elevens viktigste person på skolen^{7.7}. ADHD forsterker opplevelsen av lærer i positiv og negativ retning. Lærers autonomi er ikke til hinder for læringseffekter hos elever med ADHD. Det er funn som tyder på at oversiktlige mål, i for eksempel evalueringsarbeidet gir en tryggere skolehverdag^{7.8}. Drømmelæreren i drømmeskolen er inkluderende, bruker ADHD - elevens særegenheter på tvers av likhetsprinsippet i læreverk^{7.9}. Drømmelæreren er oppmerksom på seg selv og at sin adferd har stor effekt i arbeidet med å motstå den overhengende oppmerksomhetsfravikelsen, som er ADHD – elevens svøpe.

8.4 Skolen

Linjevalget er en utfordring for yrkesrettingen av fellesfagene, men også i yrkesrettingen av yrkesfagene^{7.1}. Skolen kan ikke anta at eleven er interessert i faget, og vise uforstandig til at ADHD-eleven ikke synes å respektere tilbudet. Det kan forsterke ADHD-elevens følelse av å ikke passe inn. ADHD – elevens adferd kan være regulert av tidligere handlinger som kan kjennes som overgrep. Eleven glemmer fordi han har ADHD, når han straffes for det oppfatter eleven det som overgrep. Et sterkt uttrykk, men så lenge ADHD er en usynlig funksjonshemming er det grunn til å tro at mange har møtt den med feil handlinger^{7.2}. Det oppleves som urettferdig og kan kjennes som et overgrep. Ubevisst, mest sannsynlig, men da må man vite bedre. Skolehverdagens premisser er heller ikke som andres. ADHD-eleven kan være sliten allerede før første time^{7.3}. Etter å ha sovnet i timen, eller å oppholde seg utenfor klasserom eller verksted i timene, kan ADHD-eleven oppleve en negativ reaksjon som gal og utenfor *sin* logikk. Tilrettelegging må baseres på kunnskapen om det. Skolen må være konsentrert om mulighetene og la ADHD-ens begrensning være kunnskapen i tiltaket^{7.4}. Kunnskap kan utvikles med PP-tjenestens kompetanse som styrke til yrkespedagogikkens fortrinn, der aktivitet og konkret målstyring er lett tilgjengelig. Skolen har ikke anledning til å

behandle ADHD som ivaretatt ved kompetanseoppnåelsen i yrkesfaglærerutdanningen. ADHD-elever responderer oftere emosjonelt enn sine medelever, og en søkt kognitiv løsning på atferd kan forsterke emosjonene. Det setter perspektivene for klasseledelse^{7.5}. Skolen har ansvaret og ansvaret er pålagt^{7.6}. Skolen har ansvaret for at læreren har nødvendig redskap for jobben den skal gjøre^{7.6}. Redskapet er lokalisert i samhandling mellom sosiale behov og anerkjennelse, og virkemidlene skal være kommunikasjon og samhandling, ikke nødvendigvis slik det er et fag i Helse og oppvekstfaget. Behovet for ADHD-eleven er den faglige tryggheten i yrkesfaglærers grunnkompetanse^{7.7}, den didaktiske sammenhengen, men også behovet for å bli tatt på alvor som kompetanse i sin egen personlighet. I personligheten kan motstand finnes^{7.8}. Motstanden for en elev med ADHD er ikke dens uttrykte negativitet, men en nødvendighet som eksistensielt utløp for overbelastning. Skolenes visjoner framstår ofte som en forpliktelse mot den realiteten. Drømmeskolen som en virtuell verden, vet om elevenes interesser, den vet om elevenes egenskaper, den vet om elevenes begrensninger, den vet om elevenes muligheter, da først kjenner Drømmeskolen sine forpliktelser og forventninger til eleven^{7.9}. Drømmeskolen vet at ADHD er en funksjonshemming.

8.5 Koordinere tilpasset opplæring

8.5.1 Grønne koordinater

Det skolen har nytte av å vite om funksjonshemmingen er at det sosiale livet for en med ADHD, har så stor betydning at det kan overstyre elevens interesser. Det viser seg at fornuftig bruk av enkle avledende midler kan avlede bevissthetssvikten, ved lærers bevegelse, øyekontakt og unngå å være monoton. Når elevens intensitet er i flyt-modus, kan læring oppnås betydelig mer effektivt enn i annen læring. Ledeord til lærer: fyll elevens hode, ikke timeplanen. Av avgjørende betydning er det at skolen anerkjenner ADHD og at eleven har ADHD. Det antydes at klasseledelse kan inkludere ADHD-elevens kunnskaper om sosiale sammenhenger, som deltaker i klasseledelsen. Det har koordinerende effekt at tydelighet om mål og tidsfrister sammenfaller med muligheten til å fravike planen^{8.1}. Individuell tilpasning inkluderer klassen. Det kan etableres aksept for at søvn bedrer skolehverdagen, som en trygghet for ADHD-eleven. Å være godt likt i klassen for en med ADHD, har kommet fram som en mulighet for læreren som rollemodell^{8.2}. Som rollemodell er lærer bevisst sin adferd og står fast som lederen i kommunikasjons- og adferds- kriser. En proaktiv lærer kjenner de enkle virkemidler som for eksempel anbefalte pusteteknikker. Respondentene var tydelige på at læreren var den viktigste person i klasserommet^{8.3}. Skolen skal kjenne til at ADHD og dens begrensninger skal være kunnskapen i koordineringen. Det er skolen som har ansvaret for at

læreren har de nødvendige redskapene, og at de kan finne bindingen mellom sosiale behov og anerkjennelse i lærerens yrkesfaglige trygghet, den didaktiske sammenhengen ADHD-en befinner seg i og den individuelle kunnskapen om eleven. Med disse forpliktelser setter skolen forventninger til eleven med ADHD på yrkesfag.

8.5.2 Røde koordinater

Skolen bør være oppmerksom på at eleven kan ha senskader etter tidligere stressbelastning fra mobbesaker. Dette kan ha langtidsvirkning, mens i det daglige kan andre belastninger som søvnvansker og persepsjons-overbelastning fra buss og lignende påvirke bevisstheten ^{8.1}. Det kan gi seg utslag i adferd som ikke normalt aksepteres på skolen eller i klassen. Skolens ansvar er å frita eleven for skyld i slike tilfeller. Det er ekstra belastende om lærer eller noen ved skolen bidrar ved argumentasjon som i innledningen «*hvorfor hører du ikke etter*» ^{8.2}. Bevissthet om hvilke elever dette er, gjenspeiles i elevmappene som følger med fra avgiverskoler. Det kan ha årsakssammenheng med overdreven glemsomhet, elever som sovner, blir sinte eller utagerer. Adferdsregulering blir et større problem for elever som må ta ansvaret selv. Det kan føre til tilbaketrekning fra sosial aksept og kjennes som ensomhet, *bak en vegg*. Skolen bør vite at eleven i slike tilfeller er overbelastet av inntrykk fra utsiden eller innsiden ^{8.3}. Aversjonen mot PP-tjenesten kan knyttes til frykt for stigma. Med ADHD er det større sannsynlighet for at eleven har gjort feilvalg til yrkesfag, og bebreidelse for manglende interesse for fag kan erstattes. Det er overveiende sannsynlig at lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om ADHD, og det er skolens ansvar at lærere har den nødvendig kompetanse og støttefunksjoner som skal til for å møte elevens læreforutsetninger i vid forstand, for å kunne lage realistiske opplæringsmål som er tilpasset den enkelte ADHD elev ^{8.4}.

9 Hvordan kan skolen koordinere tilpasset opplæring for Yrkesfagelever med ADHD

Konkrete løsninger ved tiltak som programfester mål, basert på årsak og handling ligger ikke i prosjektløsningen. I et slik forventningsprinsipp i samspillsmodellen kan ADHD-eleven raskt bli den skyldige for et dårlig resultat. Dette kan konkluderes ut i fra at svikten i bevissthet og oppmerksomhet er uforutsigbar slik at ADHD-eleven ikke kjenner igjen sitt behov i tiltaket. Det er likevel en forutsetning at eleven samarbeider med en bevisst lærer. Proaktivitet kan være en løsning som gjør eleven tryggere med sin ADHD. Den tryggheten er tuftet på at ADHD-kjennetegnene anerkjennes som at de er ADHD-kjennetegn. Eksempler er glemsomheten som kan behandles som glemsomhet. Proaktivitet er å hjelpe eleven med løsninger der den finner hjelpemidler til å huske. Andre eksempler er bevissthetstap fra stigma og dagsopplevelser. Når eleven ikke er mentalt tilstede er det ikke elevens valg. Den kan ikke annet. Valget er ikke betinget av det som hender i skolen, men det har konsekvenser der. Proaktiviteten i denne delen vil være synonymt med enkelte utsagn, der muligheten for pauser er kjærkomne. Forutsigbarhet hjelper eleven på alle plan, også i disse pausene. Eleven vil med større sannsynlighet finne trygghet i å formalisere en avtale som inneholder en forventning om hva den må gjøre i den pausen, men også en forsikring om at det ikke er galt å ikke innfri forventingen. Å ikke innfri skal også formaliseres. Et annet eksempel er at ADHD-elevens sosiale tilhørighet i mange tilfeller framstår viktigere enn for andre. Det kommer fram i empirien, og støttes i teorien. Tidligere uoppklarte situasjoner kan ha påvirket dette. Årsaken kan ligge i at mulighetene til kommunikasjon er annerledes med ADHD. Kjennskapen til at det er ordene som forsvinner og ikke kunnskapen har stor betydning. Den proaktive løsningen må ligge i at læreren vet om det og bruker tid til å la hjelpe eleven med å få svaret fram. Som å ta tak i det ene trillebårhåndtaket, mens eleven drar det andre. Innholdet er der uansett, og det eleven sitt. I en faglig situasjon styrker det elevens relasjoner til de andre. Det finnes balanse i forskjellsbehandling, ved at problemet ADHD eies av alle som er tilstede. Det er anerkjennelse som fører til vekst. Når en kortvokst ikke rekker opp, gis han en stol å stå på. Til det arbeidet kreves en mesterlærer.

9.1 Møt ADHD som mesterlærer

Underveis i prosjektet var Dreyfys og Dreyfus' modell for mesterutvikling en del av det teoretiske grunnlaget for hvordan eleven kan oppnå læring. Da det ikke fikk naturlig innpass som bidrag til løsning for dannelse av læringsstrategier, ble det fjernet. Senere, under gjennomgangen av intervjuene, oppsto en erkjennelse av at enkelte utsagn kjennetegnet elevenes vurdering av andres evne til å møte deres ADHD-diagnose. I prosjektet har denne modellen tjent som et refleksjonsinstrument i forståelsen av situasjoner, og den tas med som resultat av samme årsak, i det tilfelle andre finner nytte iden.

MØT ADHD SOM MESTER					
	A	B	C	D	
OPPGRADERT SAKKYNDIG	GJENKJENNER ERFARTE SITUASJONER	FORSTÅR DEN KOMPLEKSE SAMMENHENGEN	INTUITIV UBEVISST RIKTIG HANDLING	HANDLER EN UMIDDELBAR HELHETSLSØSNING	5
SAKKYNDIG	GJENKJENNER ERFARTE SITUASJONER	FORSTÅR DEN KOMPLEKSE SAMMENHENGEN	INTUITIV UBEVISST – RIKTIG HANDLING	SER KONKRETE SAMMENHENGER	4
DYKTIG	GJENKJENNER ERFARTE SITUASJONER	FORSTÅR DEN KOMPLEKSE SAMMENHENGEN	BEVISST RIKTIG HANDLING	SER KONKRETE SAMMENHENGER	3
KVALIFISERT	GJENKJENNER ERFARTE SITUASJONER	FORSTÅR DELVIS DEN KOMPLEKSE SAMMENHENGEN	HANDLING ETTER Å HA TENKT SEG OM	SER KONKRETE SAMMENHENGER	2
NYBEGYNNER	GJENKJENNER IKKE ERFARTE SITUASJONER	FORSTÅR DELVIS DEN KOMPLEKSE SAMMENHENGEN	HANDLING ETTER Å HA TENKT SEG OM	SER KONKRETE SAMMENHENGER	1
	HUSKER OG GJENKJENNER ADHD	ERKJENNER ADHD'NS VESEN	BESLUTNINGS DYKTIGET I ADHD-TYPISKE SITUASJONER	BEVISSTHETS BEREDSKAP FORTYPISKE ADHD-SITUASJONER	

Figur 18 Dreyfus og Dreyfus' refleksjonshierarki, omarbeidet. Møt ADHD som mester

Møt ADHD som mester ^{Figur 18}, er basert på Dreyfus og Dreyfus' refleksjonshierarki (Dreyfus & Dreyfus, 1991). Konsekvensen av at samspillsdimensjonen dynamikk også er en kommentar til lærerens profesjon, ga grobunn for å se at dette er en målestokk på skolens evne til å implementere helsedirektoratets anbefalinger og å imøtekomme lovpålegg. Jeg gir ett eksempel:

R1 sitt utsagn plasserer læreren i punkt A-1 i den omvendte refleksjonsmodellen, som nybegynner. Det korresponderer ikke med helsedirektoratets påstand om at alle lærere *allerede har kompetanse*, som følger påstanden i kapittelet om *Skolens kompetanse*. Hvis R1's beskrivelse er typisk for plasseringen av stormens øye, sett fra innsiden, er situasjonen dramatisk og i konflikt med loven, stortingsmeldinger, skolers inkluderende visjoner. Fra drøftingsdelen kan det hentes flere eksempler på at normalitetens begrep er irrasjonell for anerkjennelsen av ADHD. R4 forteller om besteforeldre som forstår at det er noe som er problematisk, men ikke den komplekse sammenheng.

9.2 Sideeffekter av forskningen – spørsmål til ettertanke.

Å konkretisere funn som differensierer elever med ADHD fra elever uten ADHD, er et funn i seg selv. For eksempel kan alle ha søvnevansker, alle kan miste oppmerksomheten, alle kan bli irritert av høye lyder, alle kan like yrkesfag og alle kan mislike teori. Dette funnet speiles i drøftingsdelene ved at alle ADHD-ens typiske tegn kan bestrides ved at de er almene. Det blåser liv til glørne som nører opp under kritikken som også respondentene møter i hverdagen. Det er også det de fortalte mest om. Drøftingene bærer preg av en diskusjon mot teoridelens avstander fra normalområdet i *Figur 13 T score diagram (rekonstruksjon)*, og styrken i reaksjonen for hver respondent. Det ville utvilsomt gitt tydeligere resultater med sikrere og poengterte konklusjoner, å bevege seg inn i disse områdene og vurdere relevante trekk mot et normalområde for å finne hva nettopp yrkespedagogikken kunne bidra med i hvert enkelt tilfelle. Når tiden renner ut ser jeg at det bidraget ville jeg ha likt å presentere som resultat fra dette prosjektet. Valgene i utgangspunktet var annerledes og knyttet tettere til diagnosen. Gjennom prosjektet var det derfor overordnet å søke etter hva som hemmet læring og ikke at det rent yrkespedagogiske differensierte annen pedagogikk. På bakgrunn av den beslutningen kom masterstudiet som en yrkespedagogisk studie til et spørsmål om relevans. I oppbygningen av delen om relevans ble sammenstilling av data og innholdet i funn i tidligere forskning, både bekreftende for relevansen og overraskende som dramatikken i alvoret i diagnosen. Dramatikken ligger også skjult i statistikker og i noen beregninger som sammenstiller et normalområde der ADHD har stor konsentrasjon. Konsentrasjonen knytter diagnosen til yrkesfagene ved skjult frafall og antallet elever som velger yrkesfag. Elevene ber om forståelse og opplever det, både i studiespesialiserende og i yrkesfagene. Designet av yrkespedagogikken egner seg for å trygge hverdagen, men den bør utvikles i retninger der ADHD passer inn. Ett funn i bakgrunns materialet forteller at tilpasninger vil gagne alle yrkesfaglige elever. Jeg håper at prosjekter i fremtiden kan ta tak i slike vinkler. Jeg er likevel fornøyd med at jeg har satt lys mot hvordan diagnosen oppleves som hemmede for læring og at det har vist noe av innsiden av ADHD. Når alt skal falle ned på skolen og hvordan skolen skal koordinere opplæringen for yrkesfagelevne med ADHD, gir det doble praksisfeltet til yrkesfaglæreren store muligheter. Jeg har i min korte tid som lærer på TIP møtt mange gode lærere som har den intuitive beredskapen som skal til, som har blitt beskattet av elever og respektert av skoleledelsen. Om noen tar stafettpinnen videre, håper jeg at de finner disse lærerne og videreutvikler løsninger for yrkespedagogikken og ADHD.

10 Veien videre fra 41° 43.5'N 49°56,8'W, min personlige avslutning.

41° 43.5'N 49°56,8'W er Titanics (Sebak, 2017) siste meldte posisjon der det møtte det tredje element og sank. Tilbake til analogiene fra innledningen kjenner jeg at mitt mål er langt framme. Noe har jeg funnet, og noe har jeg vunnet. I perspektivet av å reise over vann, med damp som drivkraft, ser jeg at isfjellet vokser. Kanskje er det å ha hodet over vann som gjør at jeg bare ser toppen av isfjellet. Slik erter den blinkende kursor bak siste punktum, til mulighetenes makt over begrensningene. Ett siste utsagn har motivert meg til fortsettelse når nettene har blitt lange. Utsagnet sier at noen tror på meg. Det forteller meg ikke at jeg vet noe som helst, men de forteller at noen tror på meg, tror på en løsning, et håp om at noe kan skje som vil forandre opplevelsen av å ha ADHD. Utsagnets forpliktelse åpner den ydmyke døren mot alt jeg ikke forstår.

«... jeg har endelig fått forklart til noen hvordan jeg faktisk har det, og du sitter og faktisk har forståelsen av meg, så for meg er det her veldig sånn ...» [R5-379]

Dets ordløse slutt er grenseløst.

Vet jeg hvordan R5 har det? R4 har fortalt sin fortvilelse, sine tanker, sine opplevelser, ønsker, drømmer planer, tap og seire. Har jeg forståelsen? Jeg har kalkulert at R5 har 2, 25% mulighet for å bli fengslet. Jeg har lest at noen mener at det kollektive ansvaret erstattes med R5 sitt eget, fordi det er en diagnose som heter ADHD. Jeg har lest at behovet for anerkjennelse har mindre sannsynlighet for å bli tilfredsstilt. Jeg har lest at diagnosen gjør det sosiale samspillet vanskelig. Jeg har lest at samfunnets forpliktelse ikke er oppfylt, og at noen mener at ADHD er det som gir læring mest motstand. Jeg har forstått at de som skriver om ADHD skriver det samme som det jeg skriver i dette prosjektet. De skriver om å droppe ut av skolen, ha større vanskeligheter med å få og beholde en jobb. Jeg skriver som de andre at R5 har større sannsynlighet for å droppe ut av skolen. Jeg har hørt at R5 sin interesse samsvarer med fagretningen. Jeg har drøftet de reduserte mulighetene R5 har for kinetisk avspredelse gjennom yrkesfag, men jeg har ikke fortalt til R5 at praksisdelen i skoletilbudet er mindre enn det var. Jeg har sett R1 bak en vegg. Jeg har lest at noen mener at lærerne har kompetanse, jeg har drøftet at de har det og at de ikke har det. Jeg har kjent på at offentlige utredninger har mange ord, mange referanser til dyktige forskere som referer til andre dyktige forskere. Forskere som er stolt av sitt håndverk i den beste håndverkstradisjon. Jeg er bekymret over at forskningens minutt for minutfart snegler seg mot et sted langt bakenfor de tre surikatene.

Jeg er helt sikker på at vi gjør evolusjonens jobb i overbevisning om at vårt demokratiske samfunn er slik tuftet på verdier, at det ikke kan gå tapt. Vår tro er sterk og sammen vi står, forfekter noe annet enn det vi forstår. Jeg har hørt at R4 har møtt en drittsekk. Jeg er bekymret over at min kunnskap ikke strekker seg så langt at jeg kan si at jeg forstår. Tas du med, R5, inn i en verden der prosjekter og folk som meg skriver og skriver om at det å skrive er viktig for de som skriver, og at det de skriver, er mest om de som ikke skriver, fordi de helst ikke vil skrive, i hvert fall ikke om å skrive. ADHD er følelser. Yrkesfagene krever handling. Jeg har lyst til at yrkesfagene pedagogikk forstår deg, R5. Når du sier jeg har forståelsen av deg, så gir jeg deg den dypeste respekt for alle ord og tanker som flyr i sin villeste fantasi og sin overbevisende form. Den blinkende kursor forteller meg at målet var veien til nye mål.

Veien videre er vanskelig å se, men mitt bidrag i arbeidet med ADHD og yrkesfag, er å gi andre som arbeider med læring, inspirasjon til å se ADHD fra innsiden.

Litteraturliste

Bøker

- Baker, G. (2004). *Wittgenstein's method*. Malden USA: Blackwell publishing.
- Barkley, R. A., & Benton, C. M. (2010). *Thaking charge of adult ADHD*. New York: A division og Guilford Publications, Inc.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl. . ISBN 978-82-15-02601-5:
- Dahl, E., Bergli, H., & Wel, K. A. v. d. (2014). *Sosial ulikhet i helse : en norsk kunnskapsoversikt*. In. den Access Date.
- Darwin, C., & Huxley, J. (1941). *Darwin*. Oslo: Gyldendal.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise : den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard. 8716105427:
- Dumas, A. (1928). *De tre musketerer*. Oslo: Nasjonalforlaget.
- Duvner, T. (2004). *ADHD : impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonssvanser*. Oslo: N W Damm&Søn. 82-04-10404-9:
- Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk. 9788205482661:
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (1993). *Barne- og ungdomspsykologi* (3. rev. utg. ed.). Oslo: Gyldendal. 8205185751:
- Gadamer, H.-G., Schaanning, E., & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax. 978-82-530-3563-5:
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2009). *To eller flere-: basiskunnskaper i gruppepsykologi*. [Oslo]: Damm. 978-82-508-2166-8:
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk. 978-82-02-41518-1:
- Hiim, H. (2012). *Relevant, praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk. 978-82-05-39163-5:
- Hiim, H., Hippe, E., & Keeping, D. (2011). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk. 978-82-05-39163-5:
- Hoem, S. (2008). *ADHD : en håndbok for voksne med ADHD* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk. 9788205371279:
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Trans.). Oslo: Pax. 9788253030937:
- Illeris, K. (2012a). *49 tekster om læring*. Fredriksbeg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademiske. 9788205422674:
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforl. 978-82-450-0517-2:
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforl. 978-82-450-0858-6:
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- McPheat, S. (2013). *Effektive kommunikasjonsferdigheter* (Vol. 2016): Ventus Publishing ApS. ISBN: 978-87-403-0358-2
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk. 978-82-05-39176-5:
- Ricoeur, P. (2013). *Hermeneutics*. Cambridge: Polity Press.
- Sandemose, A. (2000). *En flyktning krysser sitt spor : fortelling om en morders barndom*. Oslo: Aschehoug. 8203182232:
- Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv - Grunnlag for sosialisering og identitet*. Oslo: ©Abstrakt forlag as.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster, T.-J. Bielenberg, A. Skodvin, & A. Kozulin, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk. 978-82-417-1198-5:

Lover og offentlige publikasjoner

Meld. St. 20 (2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i enhetsskolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>

Meld. St. 28 (2015-16). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsløftet (2006). Hentet fra <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>

Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser (2015:8). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=fremtidens%20skole&ch=1#match_0

Oppl (1998), Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. . Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Udir. (2003). Veileder for skolen, utvikling av sosial kompetanse. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf den 08.04.2018.

Reform 94 (2011). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Leksikon, oppslagsverk og statistikker

Berg, J. P. (2017). Adrenalin. I Store Norske Leksikon. Hentet 27.05.2017 fra <https://sml.snl.no/adrenalin> ^

(2002). Ritalin. Hentet fra <https://www.felleskatalogen.no/medisin/ritalin-novartis-563557>

Hassel, B. (2016). Dopamin. I Store Medisinske Leksikon. Hentet 18.01.2018 fra <https://sml.snl.no/dopamin> ^

Mørch, W. T. (2017). Abraham Maslow. I UiT – Norges arktiske universitet Hentet 28.04.2017 fra https://snl.no/Abraham_Maslow ^

Nodbø, B. (2009). Organisere. I Store Norske Leksikon. Hentet 10.05.17 fra <https://snl.no/organisere> ^

- Nordbø, B. (2018). Koordinere. I Store Norske Leksikon. Hentet 02.04.2018 fra <http://snl.no/koordinere> ^
- Universitetet i Bergen og Språkrådet © 2018. (2018). Hentet fra <https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?ordbok=begge>
- Rzadkowska, J. (2017). Psykoanalyse. I Store Norske Leksikon. Hentet 02.04.2018 fra <https://snl.no/psykoanalyse> ^
- Sebak, P. K. (2017). Titanic. I Store Medisinske Leksikon. Hentet 18.04.2018 fra <https://snl.no/Titanic> ^
- Statistisk Sentralbyrå. (2017a). Gjennomføring i videregående øker, særlig i Finnmark. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gjennomforing-i-videregaende-oket-saerlig-i-finnmark>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b). Læreres kompetanse i videregående skole. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laereres-kompetanse-i-videregaende-skole>
- Statistisk sentralbyrå. (2018a). Fakta om befolkningen. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018b). Statistikkbanken. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank>
- Statistisk sentralbyrå. (2018c). Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar>
- Presse, fagblad o.a.**
- Bergsli, E. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring*. Hentet fra Høgskolen i Oslo og Akershus:
- Brandal, A., Kvilhaug, G., Skram, K., & Arnesen, P. (2006). *Barn og unge med AD/HD*. Hentet fra Oslo: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/ADHD_rapport.pdf 13.04.2018
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2018). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning* Hentet fra
- Collett, A. H. (2014, 21.05.2014). Vi utdanner feil yrkesfaglærere *Universitetsavisa.no*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/nyheter/article40364.ece> den 14.04.2018.
- Grøm, T. (2016). Essensen er tillit og sosial læring. *Stå På!*, 4. Hentet fra <http://adhdnorge.no/voksen/medisinering-av-adhd/> den

Lie, T. (2014). Prøysen og de "hugguskakke" Hentet fra <https://khrono.no/2014/11/proysenseminar> den 01.06.2017.

Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? : en undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Hentet fra Oslo: <http://hdl.handle.net/11250/280856> 02.01.2018

Sand, K. E. (2001). "Om møtet mellom tale og taushet" : en postmoderne fortelling om et mulig pedagogisk språkspill basert på Ludwig Wittgensteins senfilosofi. In. Oslo: K.E. Sand.

Tjora, A. (2013). ADHD som kollektivt svik. *Adresseavisen* Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/article7812865.ece> den 10.03.2018.

Tv-program, film, musikk o.a.

Mebe, S. J. (2007). Suricat. In S. S. s. i. Namibia (Ed.), *CC BY-SA 2.0*. Namibia.

Solvang, F., & Nytrøen, O. (Writers). (2018). Dagsnytt atten. In. Oslo: Norsk Rikskringkasting. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/laerer_-problemene-i-oslo-skolen-er-en-konsekvens-av-fritt-skolevalg-1.13946404 den 11.04.2018.

Institusjoner

Frich, J. (2011) Hentet fra <https://www.med.uio.no/studier/ressurser/fagsider/klok/info-fagplanutvalg/kvalitet-og-pasientsikkerhet.html>

Helsedirektoratet.). *Tilpasset opplæring for elever med ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse*. Helsedirektoratet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Documents/NFR/adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf> den 16.03.2018.

Programplan for Masterstudium i yrkespedagogikk, Høgskolen i Oslo og Akershus § Fakultetet for Lærerutdanning og internasjonale studier, institutt for Yrkesfaglærerutdanning (2015c), lest den 09.12.2015.

Johannesen, H. S. (2015a). *Cultural codes of technical and vocational teachers : a qualitative study of technical and vocational teachers cultural codes : teaching school-based learning in selected educational programs at the Norwegian upper secondary level*. (no. 237), Department of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Oslo.

Foredrag

Lier, A. R. (2013). *Foredrag*. Gjøvik: HIOA.

Samsing, K. (2017). *Nettverkssamling*. Jessheim

Internett

- ADHD-Norge. (2016). Medisinering av ADHD. Hentet fra <http://adhdnorge.no/voksen/medisinering-av-adhd/> den 22.05.2017.
- AFK. (2015). Den gode akershuskolen. Hentet fra http://www.akershus.no/file/04d1fd95c8caf9b114ac9ab1e567ffb4/Den_gode_Akershuskolen_prinsipper_ledelse_laering.pdf den 03.04.2018.
- Baltzersen, R. K. (2014, 03.03.2018). Mesterlære. Hentet fra <https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-14-mesterlaere/> den 01.04.2018.
- Dahl, E., Bergsli, H., & Wel, K. A. v. d. (2014). Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt Hentet fra <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/Forskning-og-utvikling-ved-Fakultet-for-samfunnsvitenskap/Sosialforsk/Sosiale-ulikheter-i-helse/Hovedrapport> den 01.02.2018.
- Dinordbok. (2017). Disorder. Hentet fra <http://www.dinordbok.no/engelsk-norsk/?q=disorder> den 5 mai 2017.
- Gjengitt i NRK - Kirsten Rasmussen. (2002). Professor i rettspsykologi ved NTNU. *Hver tredje fange hyperaktiv*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/hver-tredje-fange-hyperaktiv-1.507615> den 01.04.2018.
- Helle, L. (2017). Relativ vurdering. Hentet fra https://snl.no/relativ_vurdering den 10.04.2018.
- Hioa. (2015a). Praktisk Pedagogisk Utdanning Hentet fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Evu/PPU-for-yrkesfag> den 01.05.2015.
- HIOA. (2015b, 10.01.2017). Programplan for Master i Yrkespedagogikk. Hentet fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Master/Yrkespedagogikk> den 01.04.2018.
- Hødnebo, L. (2013). Bremser ADHD med mat og disiplin. Hentet fra <https://www.nrk.no/livsstil/bremser-adhd-med-mat-og-disiplin-1.11202268> den 11.04.2018.
- Ibsen, H. (1884). Villanden. Hentet fra http://www.edd.uio.no/cocoon/ibsenarkiv01_02/DRVIT_Vi|Viht.xhtml?soketreff=Ja&sokeord=Funn&treffside=515&filnavn=Viht.xml#pb515 den 18.04.17.
- Jakobsen, S. E. (2017, 21.02.2017). Hvordan virker ADHD-medisin på voksne? *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/2017/02/hvordan-virker-adhd-medisin-paa-voksne> den 02.05.2018.

- Jansen, J., & Glover, J. (2009). Bevissthet. *Snl.no*. Hentet fra <https://sml.snl.no/bevissthet> den 15 april 2017.
- Johannesen, H. S. (2015b). Forskning om yrkesfaglæreres rike, doble kultur. *lektorbladet*. Hentet fra http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/136810/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/LB%201_2016_nettersjon%20side%2024-26.pdf den
- Kjøll, G. (2009). Integritet. *Snl.no*. Hentet fra <https://snl.no/integritet> den 15 mai 2017.
- Lucas, G. (1977). Star Wars. Hentet fra <http://www.starwars.com/databank/r2-bhd-tooby> den 02.04.2018.
- NevSom. (2017a). ADHD / Hyperkinetisk forstyrrelse. Hentet fra <http://nevsom.laboremus.info/index.asp?id=26154> den 07.04.2018.
- NevSom. (2017b). — ADHD, autisme, Tourettes syndrom og hypersomnier. Hentet fra <http://nevsom.laboremus.info/> den 07.04.2018.
- Norsk Senter for Forskningsdata, N. (2018). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html den 18.03.2018.
- OsloMet-brukerstøtte-IT. (2018). Lagring. Hentet fra <https://tilsatt.hioa.no/lagring> den
- Peter K. Isquith, P., Gerard A. Gioia, PhD, and PAR Staff. (2017). Behavior Rating Inventory of Executive Function®. Hentet fra http://www.hogrefe.se/Global/Exemplarrapporter/BRIEF_IR_Parent_Form%20SAMP LE.pdf den 04.04.2018.
- Pihl, R., & Vikøren, M. (2012). Gap analyse. Hentet fra https://snl.no/gap-analyse_-_markedsf%C3%B8ring,_strategisk_ledelse den 02.04.2017.
- Sourceforge. Hentet fra https://sourceforge.net/projects/sevenzip/?source=typ_redirect den 01.03.18.
- Strandkleiv, O. I., & Lindbäck, S. O. (2015, 01.11.2015). Fra kritikk mot årsakstenkning i skolen til evidensbasert undervisning. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/oktober/i-norge-kan-en-fa-inntrykk-av-at-nordahls-egentlige-agenda-er-a-fa-ned-andelen-elever-med-spesialundervisning-eller-aller-helst-avskaffe-den/> den 15.04.2018.
- Synonymordboka. (2017). Lidelse synonym Hentet fra <http://www.synonymordboka.no/no/?q=lidelse> den 03.03.2017.
- Teigen, K. H. (2014). Oppmerksomhet. Hentet fra <https://snl.no/oppmerksomhet> den 05.04.2017.

Tranøy, K. E. (2015). Cogito, ergo sum. Hentet fra [https://snl.no/Cogito, ergo sum](https://snl.no/Cogito,_ergo_sum) den 12.01.2017.

Ullenberg, H. P. (2002, 22.10.2002.). Hentet fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm> den 04.02.2018.

Universitetet-i-Oslo Det utdanningsvitenskapelige, f. (2017). *Hvorfor velge?* Hentet fra <http://www.uio.no/studier/program/psykologi/hvorfor-velge/> den 22.05.2017.

VilBli.no. (2018). Utdanningsprogrammene. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no> den 02.14.2018.

visible-learning.org. (2018). Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. Hentet fra <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> den 01.05.2018.

Wibetoe, G. (2014). Aktivitet. Hentet fra <https://snl.no/aktivitet> den 05.04.2017.

Dataprogrammer

7ZIP. (2018). (Version 18.05) [Dataprogram]. 7-zip.org: 7-zip.org. Hentet fra <https://www.office.com/>

End Note. (2016). (Version X8) [Dataprogram]. Høgskolen i Oslo og Akershus: alfasoft.no. Hentet fra <http://www.alfasoft.com/no/produkter/dokumentverktoy/endnote.html>

f4transkript. (2018). (Version 7) [Dataprogram]. UK: Audiotranskripsjon. Hentet fra <https://www.audiotranskripsjon.de/english/f4>

Office. (2018). (Version Office 365) [Dataprogram]. Office.com: Microsoft. Hentet fra <https://www.office.com/>

Ikke publisert

Eng, K. J., Frogner, B., Oppegård, K. O., & Pedersen, A. H. (2013). *Eleven i et helhetlig perspektiv*. (Tilgjengelig på forespørsel). Høgskolen i Oslo og Akershus. Kjeller

Frogner, B. (2012). *Motstand mot læring*. (Tilgjengelig på forespørsel). Høgskolen i Oslo og Akershus. Kjeller

12 Vedlegg

12.1.1 Tillatelser dokument

TIL

..... VIDEREGÅENDE SKOLE

v/.....

FORESPØRSEL

Dette er en forespørsel om skolens tillatelse til å innhente data til forskningsprosjekt tilknyttet masterstudie i yrkespedagogikk, Høgskolen i Oslo og Akershus. Data som innhentes kan være bakgrunnsmateriale fra skolens arkiver, dokumentinnsyn etter gjeldende retningslinjer avgrenset av skolens policy, forvaltningsloven og opplysningsloven eller andre begrensninger som framkommer i offentlig regi. Forespørselen er i tillegg rettet mot tillatelse til å innhente opplysninger direkte fra elever. Disse opplysninger vil innhentes under intervju med elever etter at de har akseptert samtykkeskjema ved underskrift. Dersom eleven er under 18 år skal det i tillegg foreligge aksept fra foresatte ved underskrift på samme samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet garanterer for at gjeldene etiske regler for vitenskapsforskning følges og beskriver hvordan prosjektet forholder seg til norsk lov.

Aksept på forespørsel bekrefter at forskningens er forankret i skoleledelsen. Forskingen vil være avgrenset av sin egen prosjektbeskrivelse som er vedlagt forespørselen.

Prosjektet

Tittel

«Om å se innsiden fra utsiden»

Tittelen er en tenkt beskrivelse av hvordan de som arbeider i skolen opplever eleven og hvordan de kjenner elevens oppfatning av seg selv. Den spiller direkte på en av plattformene i teorikapitlet om «den generaliserte andre», hvordan og hvorfor individer opptrer og lærer.

Prosjektbeskrivelse

Dette prosjektet er satt i gang i forbindelse med yrkespedagogisk masterstudie ved Oslo Metropolitan (tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus) og representerer hovedoppgaven. Prosjektet er godkjent av OsloMet som prosjekt og er omtalt som nytenkende, nyskapende, originalt og viktig. Temaet er godt kjent og lite utredet, mens statlige anbefalinger ikke er implementert. Prosjektet kan dermed føre til en bedre forståelse av problemområdet og danne grunnlag for mange elever å ikke ende opp i feil statistikk, - frafallsstatistikken. Prosjektets rammer går over to år, ble påbegynt 2016 og er tenkt avsluttet i 2018.

Deltakere i prosjektet

Avtalen bekrefter at deltakere

- Student Bjørn Dølving
- Førsteamanuensis Arne Roar Lier (OsloMet),- veileder.

forholder seg til avtalens innhold og sørger for at ingen utenforstående får tilgang til materialet.

Tema

Temaet jeg har valgt for forskningen er ADHD og hvordan skolen og lærer kan møte denne utfordringen. Utfordringen for eleven er hverdagen, for læreren er adferdsproblematikk sentralt og for skolen viser det seg at det framkommer mørketall tilknyttet diagnosen i frafallsstatistikker. Grunnen til at dette er særlig relevant for yrkespedagogikk er at ADHD er knyttet særskilt til elever som går yrkesfag, ved at konsentrasjonen av tilfeller kan være 4-5 doblet i yrkesfagene. Konsentrasjonen er beregnet i egen praksis.

Valgt problemstilling

Problemstillingen er begrunnet og utredet som en mulig løsning innenfor skolens rammer med de ressurser som allerede er tilgjengelig.

«Hvordan kan skolen koordinere tilpasset opplæring for yrkesfag-elever med ADHD».

Relevans

Rammen av yrkes pedagogisk studie omfatter denne problemstilling. Dette skal begrunnes i et tredelt kapittel. Disse tre kapitler er

1. relevans for eleven
2. relevans for skolen
3. relevans for yrkespedagogikken

Disse kapitlene skal begrunne med bakgrunn i lov og forskrifter, stortingsmeldinger, anbefalinger fra statlige organer, statistikk med mer at prosjektet også kan forankres som et samfunnsmandat.

Teoretisk perspektiv

Perspektivet for løsning av problemet tenkes tredelt

1. Tidligere forskning på ADHD
2. Læring og læringsstrategier
3. Perspektiver i forskning på relasjoner

Valget av perspektivene i teoretisk del er valgt på bakgrunn av vår samfunnsmodell, der læring i interaktivitet med hverandre er godt integrert. Forskningen er tenkt som en problematisering av denne integreringen og skal lede til bedre implementering av begrepet, med særlig fokus på ADHD-relaterte utfordringer.

Datainnsamling

Rammen for innsamling av data beskrives som et *intensivt design* der få enheter skal danne en referanseramme for det teoretiske bakteppet og på den måten søke å finne forståelse, kunnskap og påfølgende forslag til tankesett og løsninger. Jeg forutsetter at datainnsamlingen har formen av et *dybdeintervju* slik disse beskrives i vitenskapsteorien. Jeg planlegger å intervju 3-5 elever. Dersom materialet ikke tilfredsstillende mine kvalitetskrav må antallet respondenter dobles. Jeg vil intervju elever på flere skoler etter avtaler med skolens ledelse, elever og foresatte. Jeg utarbeider et samtykkeskjema for dette. Ett til skole og ett til elever/foresatte.

Framdrift

	2016	2017	2018					
	Høst 16 – jul 16	Jul 17 – Jul 17	Des 17 – uke8	Uke 8 - påske	Påske	Påske – 14 mai	15 mai kl 12:00	14 mai – 14 juni
Relevans og beskrivelser		lesetid	Utarbeides	Ferdig til etterkontroll				
Perspektiver av teori	lesetid	Lese / skrive	Fortette og kontroll	Ferdig til etterkontroll				
Metodekapittel		innlæring						
Intervju			planlegging	aktivitet	transskripsjon			
Analyse og drøfting					påbegynnes	Intensivt		
Kontroll og kvalitetssikring					Veiledning			
Veiledning /innlevering			Veiledning uke 5	Veiledning uke 11		Kontinuerlig mail og telefon	Første prioritet	Forlenget frist

Godkjenning av NSD

Test av prosjektet på NSD hjemmeside setter ikke krav til innmelding til datatilsynet. Dette er problematisert og beskrevet i «samtykkeerklæring».

Videre tillatelser

FORSKNINGSLEDERES UNDERSKRIFT GJØR TILLATELSEN BINDENE FOR FORSKNINGSGRUPPEN.

Prosjektet kan etter videre avtale og slutføring bli gitt anledning til presentasjon i regi av Høgskolen i Oslo og Akershus, involverte skoler og i andre sammenhenger der presentasjon tjener et hensiktsmessig formål. Intervjugal godkjennes av rektors signatur.

Endringer

Dersom det framkommer nødvendighet til endringer skal disse meldes til undertegnende. I tilfelle endringer gis det også anledning til å endre innholdet i tillatelsen eller også anledning til å trekke tillatelsen tilbake.

UNDERSKRIFTER

FOR SKOLEN

UNDERSKRIFT GIR SKOLENS

TILLATELSE TIL Å INNHENTE

OPPLYSNINGER SOM HER BESKREVET

OG AVGRENSET, SAMT I VEDLAGTE

SAMTYKKESKJEMA.

FOR PROSJEKTET

UNDERSKRIFTEN GJØR

TILLATELSEN BINDENE FOR

FORSKNINGSGRUPPEN.

For.....Videregående
skole

(tittel).....*(navn)*.....

FOR FORSKNINGSGRUPPA

BJØRN DØLVING

STUDENT

FOR SKOLEN

UNDERSKRIFT GIR SKOLENS

TILLATELSE TIL Å INNHENTE

OPPLYSNINGER SOM HER BESKREVET

OG AVGRENSET, SAMT I VEDLAGTE

SAMTYKKESKJEMA.

FOR PROSJEKTET

UNDERSKRIFTEN GJØR

12.1.1.1 Samtykkeskjema

SAMTYKKESKJEMA

Prosjektets tittel

«Om å se innsiden fra utsiden»

Problemstilling

«Hvordan kan skolen koordinere tilpasset opplæring for elever med ADHD»

Bakgrunn

Dette er en del av et prosjekt hvis hensikt er å avklare hvilke muligheter som ligger til grunn for at skolen kan utvikle større forståelse for den type lærevanske som formålet og vedlagte utskrift av intervjuguiden omfattes av. I forkant av intervjuene og innsamling av data har det pågått en prosess siden mars 2017 med studier av teori og innsamling og behandling av bakgrunnsinformasjon fra offentlig virksomhet. Dette materialet ligger til grunn for intervjuguiden som er den delen av studiet der individets opplevelser skal settes i sammenheng med mulige løsninger av problemstillingen. Hensikten med dette er til slutt å finne måter å finne læringsstrategier for elever hvis forutsetning er influert av ADHD.

Deltakere i prosjektet

Deltakerne i prosjektet er student Bjørn Dølving, student ved OsloMet og førsteamanuensis Arne Roar Lier ved OsloMet.

Framdrift

Jeg finner det hensiktsmessig å intervju 3-8 elever fra forskjellige skoler innen 21 mars 2018. Transkripsjon av intervjuene skal være slutført innen 8 april. Prosjektet er tenkt avsluttet innen utgangen av juni 2018.

Datasikkerhet

Personopplysningsloven § 2 8. ledd, pkt c), definerer at denne datainnsamlingen rammes av nevnte lov. Prosjektet er dermed underlagt samme lovs § 1 som lyder: «Formålet med denne loven er å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger». Prosjektet og dets deltakere er forpliktet til sikkerhet rundt datainnsamlingen etter gjeldende lover og retningslinjer. Det innebærer også innsynsrett etter Poppl § 6, der retten til innsyn ikke kan begrenses av andre lover. Innsyn i datamaterialet er begrenset til deltakerne i prosjektet.

Samtykke

Den eller de som undertegner dette skjemaet har samtidig godtatt betingelser og bruk av data slik det er beskrevet og begrenset i dette skjema. Den som blir intervjuet er heretter kalt respondent.

Eierskap til data

Respondenten er fullt og helt eier av informasjonen og data. Respondenten kan når som helst og uten grunn tilbakekalle samtykket, selv om det er underskrevet med gyldig signatur. På samme måte har respondenten sin fulle rett til å kreve innsyn i innsamlet data om seg selv, og har rett til selv å påpeke feil og kreve dem rettet. Sletting eller endring av data skal dokumenteres for eventuell sporing.

Behandling av data

Innsamlet skriftlig materiale fra arkiv skal ikke inneholde navn eller andre identifiserbare data som for eksempel navnekoder eller koblingsnøkler som kan bidra til å krysskoble identifiserbare data hos respondenten. All skriftlig informasjon anonymiseres og oppbevares etter gjeldende retningslinjer fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og Personvernloven (Poppl) Eventuelle opptak der stemme kan være identifiserbar oppbevares i henhold til retningslinjer fra NSD og slettes etter at de ikke lenger er nødvendig for formålet i h.h.t. Poppl § 28. Opptak vil bli gjort med digital opptaker der lydfiler slettes etter overføring til krypterte lydfiler på usb-minnepenn. Denne oppbevares i safe eller tilsvarende og formateres etter at data ikke lenger er nødvendig for formålet. Intervjumalen og intervjuet vil inneholde instruks om å utelate navn, klasse, adresser, skole og andre detaljer som kan koble respondenten til intervjuet.

Norsk Senter for forskningsdata

Innholdet i dette samtykkeskjema garanterer for at retningslinjene for datainnsamling unntar forskningens meldeplikt til NSD. Disse retningslinjene finnes på NSD sin hjemmeside ved følgende link:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html?id=2

kontaktinformasjon

Alle spørsmål vedrørende prosjektet rette

Bekreftelse L

Jeg bekrefter å ha lest og forstått innholdet og godtar at innsamling av data kan utføres etter de retningslinjer meg opplyst.

Prosjekt:

Student
Bjørn Dølving
Oslo Metropolitan
Fakultet for lærerutdanning og
internasjonale studier
bjorn@dolving.no
+47 92623653

Veileder:

Førsteamanuensis
Arne Roar Lier
Oslo Metropolitan
Fakultet for lærerutdanning og
internasjonale studier
arneroar.liar@hioa.no
+47 67237346

Respondentens navn.....

Signatur elev

Signatur foresatt (for elev under 18 år)

12.1.2 Intervjuguide

Sjekkliste

VIKTIG	SJEKK	KONTROLL
Diktafon	Funksjonalitet	
	Ekstern mikrofon	
	Ekstra batterier	
	Tilstrekkelig innspillingstid	
Dokumenter	Samtykkeerklæring	
	Skolens tillatelse	
	Utskrift av oppgaven så langt	
	Intervjuguide	
Rom	Vinduer (innsyn)	
	Lyd inntrenging	
	Temperatur	
	Sitteplasser + bord	
Servering og artefakt	Kaffe, te, kopper	
	Vann, brus, glass	
	Distraksjoner (lekebil, hammer, pensel, sikring, terning,)	
Personlig	Konsentrert	
	Bevisst på innhold	
	Bevisst på samtaleteknikker	
	Klær	
	Avslått telefon	

12.1.2.1 Spørsmålene

1. Innledende spørsmål om skole

Generelt

A - Hva synes du om skolen, slik generelt –

B - Du går nå på vgs hva vil du si at skolen er for deg?

Grunn

Kan du fortelle meg grunnen til at du valgte den yrkesfaglige retningen du har valgt?

Valg

Hvis det ikke var førstevalget, hva var ditt førstevalg?

Forskjell

Kan du si noe om forskjellen på ungdomsskolen og videregående?

Adhd YF

Hva tenker du om at det er flere med ADHD på yrkesfag enn ellers?

(det er opp til 5 ganger så mange)

Lærere ADHD

Hva har du inntrykk av at rådgivere, lærere i yrkesvalg og andre mener om ADHD og yrkesfag?

Utenfor skolen

Du har ADHD hjemme og på bussen og ellers, hvordan tror du reise, reisevei og andre daglige saker forstyrrer deg?

2. Tilnærings spørsmål ADHD

Symptom

Kan du si i korte trekk din egen historie om din ADHD

Medisin

Kan du si noe om hvordan du opplevde medisinerer?

Inntrykk

Har du i løpet av tiden du ha gått på skolen hatt

Spesialundervisning (dvs gjennom PPT)

Spesialundervisning

Ble det forskjell å gå på vgs med eller uten spesialundervisning

Start og stopp

Å begynne med noe kan være vanskelig, hvordan er det for deg?

Å slutte med noe kan være vanskelig, hvordan er det for deg?

3. Fordypende spørsmål

Spørsmål om hvordan forutsetningene (ADHD) har blitt møtt i læringssituasjoner

Kaos

Kan du fortelle meg om hvordan du opplever hjernen når den blir overbelastet – når kaoset setter inn?

Mental energi

Når Inntre, hva skjer med deg i klasserommet da?

Persepsjon

Hva forstyrrer deg mest, lyder, bevegelser, lukt eller andre ting?

Et eksempel fra undervisningstime? eller flere eksempler

Samspill

A Har du et eksempel på samarbeid/gruppearbeid der du har mistet oppmerksomheten og det ble stor uenighet?

B har det oppstått konflikter i slike situasjoner

Oppmerksomhet og bevissthet

Har du eksempel på en gang du kjente deg som aktiv deltaker i gruppearbeid.

Anerkjennelse

A - Har du eksempel på en gang du kjente utenforskap i gruppearbeid.

B – har du eksempel på en gang du kjente utenforskap i klasserommet (ikke klarer å følge med)*Nb – samme som (6)*

Relasjon

Kan du si noe om en opplevelse av at skolearbeidet (eller noe annet) var så moro at det var vanskelig å avslutte.

Hukommelse

Hvor ofte glemmer du skolesaker og ting?

Kan du fortelle om en gang du glemte noe viktig?

Diagnose

A - Hvordan opplevde du det å få diagnosen?

B – var det oppklarende for din forståelse av deg selv og din adferd

C – var det oppklarende for dit sosiale liv (gjerne i klassen)

D – har opplevelser på skolen noen gang gitt deg lyst til å slutte?

Refleksjon og sanseinntrykk

Hvordan er det vanskelig å velge mellom alt som sies, alt du ser, alt du kjenner mot huden, alt du lukter og det som læreren vil du skal tenke på.

Medisin 2

Hvordan opplever du at medisin endrer noe av det vi har snakket om – det du husker best.

4. Drømmeskolen

Timen

Den optimale undervisningsøkta. Hvordan skulle den vært?

Læreren

Hvis du kunne bestemme hvordan en lærer skulle være, hvordan vil du beskrive det?

Skolen

Hvis skolen skulle vært akkurat slik du ville ha den – hvordan hadde den vært?

Klasser – elever og friminutter..

Læringsstrategi

Hvordan ville du lære det du skulle i drømmeskolen?

5. Avsluttende spørsmål

Viktig å forske?

Er det viktig å forske på ADHD?

Er du forsker

Hvordan ville du ha gjort en slik forskning?

Hvordan ville det hjelpe noen?

Hva vil du si om ADHD

Hvis du sier en ting til slutt om ADHD og skole – som er det viktigste du vil si til noen som helst – hva ville det vært.

12.1.2.2 Aksial koding

LÆRING

YRKESFAGENE

MEDISIN

FORSTÅELSE

GRUPPE

SELVINNSYN

GJENKJENNING HOS

ANDRE

ADHD (t-score + andre)

TID – ROM – STED

PP-t og hjelpeinstanser

DÅRLIGE OPPLEVELSER

LÆRER

HISTORIER

KRYSSSENDE SPOR

12.1.2.3 Selektiv koding

LÆRING

1. Hvile
2. Distraksjon
3. Distrahert
4. Kommunikasjon
5. Relasjon
6. Tid (repetisjon – å vente på svar)
7. Bevegelser

YRKESFAGENE

8. Liker ikke teori
9. Liker praksis
10. Karakterer
11. Valg

MEDISIN

12. Negativt ved medisin
13. positivt med medisin
14. Annet om medisin

FORSTÅELSE

15. Forstå andre
16. Andre forstår
17. Uforstand
18. Forstår at andre forstår, eller omvendt
19. Selvforståelse

GRUPPE

20. Noe andre tror
21. Intimt stress

22. Samhandler

23. Mentalt hjemmested

24. Andre vil noe

25. Jeg tror

SELVINNSYN

27. Jeg ser meg

28. Jeg prøver

29. Jeg ser andre

30. Andre ser meg

31. Jeg gir F

GJENKJENNING HOS

ANDRE

32. Som normal

33. som unormal

ADHD (t-score + andre)

34. Hyper

35. Kan og Vil

36. Mental energi

37. Samspill

38. Kognitiv

39. Persepsjon

40. Tåka –

t-score:

41. Impulskontroll

42. Alternere

43. Emosjonell kontroll

44. Selvovervåkning

45. Start og stopp

46. Arbeidsminne

47. Plan – mål – trinn – huske ord

48. Gjennomføre

49. Organisere

TID – ROM – STED

50. Før skole

51. På skole

52. Ting

53. Annet

PP-t og hjelpeinstanser

55. Stigma

56. Hjelp

DÅRLIGE

OPPLEVELSER

60. En dårlig dag, bare

61. Relasjon

62. Lærer

63. Resultat

64. Persepsjon / kognisjon

65. Mobbing

66. Kunnskap

LÆRER

70. Omtale

71. Timing

72. Vurdering

73. Tilpasning

74. Reaksjonsaktivitet

HISTORIER

81. R1-a

82. R1-b

83. R1-c

84. R4-a

KRYSSSENDE SPOR

85. Intimt stress

86. Trodde det var sånn