

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning  
i spesialpedagogikk  
Mai 2023**

**Tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med diagnosen ADHD**

En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres erfaring om tilpasset opplæring for elever med  
diagnosen ADHD

**Adapted education for pupils diagnosed with ADHD in the subject of  
physical education**

A qualitative study on PE teachers experience of adapted education for pupils diagnosed with  
ADHD

Truls Ernani Valentini

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Forord

Etter fem flotte år ved OsloMet-storbyuniversitet markerer denne masteroppgaven avslutningen ved denne utdanningsseksjonen. De fem årene har vært innholdsrike og gitt meg et solid grunnlag for videre arbeidsliv. De tre første årene brukte jeg på en bachelorgrad i idrett, friluftsliv og helse, som ga meg kompetansen til å jobbe som kroppsøvingslærer. Etter bachelorgraden fikk jeg jobb på en ungdomsskole i Asker som faglærer i kroppsøving. Denne erfaringen ga meg motivasjon til å returnere til skolebenken for å videreutdanne meg. Oppgaven har vært en lang reise, med mange opp- og nedturer. Det har vært spennende, lærerikt og ikke minst givende å gjennomføre et eget forskningsprosjekt. Jeg gleder meg til å kunne bruke erfaringen og kompetansen videre inn mot egen yrkespraksis.

Det er mange personer jeg vil takke – som både direkte og indirekte har hatt betydning for oppgaven og livet mitt. Først og fremst vil jeg takke min kunnskapsrike og dyktige veileder, Hege Knudsmoen. Du har vært en trygghet og en utrolig god støttespiller, og gitt meg konstruktive og informative tilbakemeldinger. Min trofaste studievenn Andreas Sørumshagen skal ha en stor takk, for alle motiverende og læringsfremmende samtaler. Merete Hellner Nilsen, Hilde Andrea Nysether og Stian Jensen Jeppesen skal også ha en stor takk for grundige gjennomlesninger og tilbakemeldinger i innspurten. Videre ønsker jeg å takke mine snille naboer som uke etter uke har hjulpet meg med hundepass, slik at jeg har hatt mulighet til å sitte lange dager på campus. Jeg vil også takke alle venner, kollegaer og familie som har støttet meg emosjonelt og holdt ut med all klaging gjennom en periode med stor arbeidsmengde. Det skal også rettes en ekstra takk til Maria Blymke og Madeleine Pünther for lån av store mengder relevant litteratur innen spesialpedagogikk. Til slutt skal hunden min Totti ha en stor takk, for all glede og lange gåturer mellom slagene.

Jeg ønsker også å dedisere oppgaven til mine to besteforeldre, Jenny og Åge, som har hatt stor innflytelse i min oppvekst, og som begge gikk bort i løpet av disse årene. Dere har vært i mine tanker store deler av de siste to årene og er dypt savnet.

God lesing!

Oslo, mai 2023.

Truls Ernani Valentini

## Sammendrag

*Formål:* Oppgaven har til hensikt å undersøke hvilke vurderingspraksiser og erfaringer kroppsøvingslærere har med tilpasset opplæring knyttet til elever med diagnosen ADHD i ungdomsskolen. Studien retter søkelys på hvilke måter lærer kan tilrettelegge undervisningen for elever som strever med konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet. Forskningsspørsmålene konkretiserer tilpasset opplæring i tre undergrupper: tilpasset innhold, undervisning og vurdering.

*Teori:* Den teoretiske forankringen er delt inn i seks deler. Først belyses tidligere forskning på temaet. Deretter blir begrepet tilpasset opplæring og inkluderingsbegrepet redegjort for i hvert sitt kapittel. Videre blir kroppsøvingsfaget redegjort for. Her blir fagets egenart og danningsfunksjon fremstilt, samt fagets vurderingspraksis. Relasjonskompetanse er deretter et eget kapittel, da betydningen av relasjonelt arbeid er aktuelt i studien. Til slutt blir forskning om diagnosen ADHD redegjort, for å tydeliggjøre begrepene som står som hovedtemaer i denne studien.

*Metode:* For å besvare studiens problemstilling er kvalitativ metode benyttet gjennom et intervjubasert design, ved bruk av semi-strukturerte dybdeintervjuer. Datamaterialet i studien er basert på empirisk dokumentasjon, og har et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig perspektiv. Utvalget i studien baserer seg på seks kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

*Resultater:* Funnene i denne studien viser til at det først og fremst ikke kan tilpasses etter en diagnoseforståelse, men at det skal gjøres ved individuelle tilrettelegginger for elever med diagnosen ADHD, etter behov og forutsetninger. Studien viser til at det er lærerens ansvar å gjøre seg kjent med eleven, og personen bak diagnosen, for å forhindre kategorisering og stigmatisering av elever. Det fremkommer likevel noen perspektiver og måter informantene beskriver som betydningsfulle i møte med elever med diagnosen ADHD i kroppsøvingsfaget. Først og fremst peker de på at innholdet i kroppsøvingsfaget kan være berikende for elever med diagnosen ADHD, grunnet fagets egenart gjennom kroppslig dannelse og mulighetene for utvikling av sosial kompetanse. Det synliggjøres også at det kan ha motgående hensikt for de med diagnosen. Informantene beskriver også hvordan beskjeder bør formidles, hvordan disse elevene responderer på positiv forsterkning, og at den

autoritative lederstilen er best egnet for elever med diagnosen ADHD. Deretter belyses hvilke arbeidsmåter og organisering som brukes i kroppsøvfingsfaget for elever med diagnosen ADHD. Videre problematiseres kroppsøvfingsfagets vurderingspraksis. Formativ vurdering beskriver informantene i studien på ulike måter, men at den summative vurderingen er knyttet til flere utfordringer omhandlende bruk av elevforutsetninger. Det blir så knyttet mot elever med diagnosen ADHD, og hvordan kroppsøvfingslærer kan skille diagnoserelatert og kompetanserelatert atferd. Studien viser til noen sentrale funn som preger lærerens arbeid med tilpasset opplæring for elever med diagnosen ADHD i kroppsøvfingsfaget. Den første er betydningen av læringsmiljøet, og hvordan det kan ha relevans for elevens åpenhet og aksept i gruppen. Deretter blir det tydelig at den autoritative lederstilen er best egnet for elever med diagnosen ADHD, men også hvor utslagsgivende relasjonelt arbeid er for disse elevene. Det siste sentrale funnet som er gjennomgående i studien, er betydningen av kroppsøvfingslærerens kompetanse om diagnosen. Halvparten av informantene i studien omtaler at de ikke opplever at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om diagnosen ADHD, og at de derfor ikke opplever seg godt nok rustet for å ivareta elever med diagnosen. Det rettes i den forstand et kritisk blick mot lærerutdanningene, og utfordringen ved at lærere blir for spesialiserte i fag, og dermed ikke får tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse gjennom lærerutdanningen.

*Nøkkelord:* Tilpasset opplæring, inkluderende opplæring, kroppsøving, elever med diagnosen ADHD, vurdering av elever med diagnosen ADHD, kvalitativ metode

## Abstract

*Purpose:* The purpose of this thesis is to examine what types of assessments are used and what experiences PE-teachers have, when it comes to adapted education for pupils diagnosed with ADHD in secondary school. The thesis focuses on the ways in which teachers can adapt teaching for pupils who struggle with concentration, hyperactivity and lack of impulse control. The research questions categorize adapted education into three subcategories: adapted curriculum, teaching, and assessment.

*Theoretical framework:* The theoretical framework consists of six parts. Firstly, former research on the subject is presented. Secondly, the concept of adaptive and inclusive education is explained. Further, the subject of physical education is described. Here the defining aspects, the role of formative education, and the types of assessments in physical education are explained. Relational competence will be discussed in a separate chapter since the significance of relational competence is relevant to this thesis. Finally, research on the ADHD diagnosis will be presented to make clear the central terms of this thesis.

*Methods:* The study uses a qualitative method to answer the research questions through the use of semi-structured in-depth interviews. The data is based on empirical documentation and has a phenomenological and hermeneutic perspective. The subjects used in this study are six PE- teachers working in secondary school.

*Results:* The results in this thesis show that adapted education cannot be based on the ADHD diagnosis, but must be based on the pupils' individual needs and prerequisites. The study shows that teachers should acquire knowledge about the individual pupil to prevent categorization and stigmatization of pupils diagnosed with ADHD. Nevertheless, some findings, perspectives and tendencies are described by the PE teachers as significant when adapting the education for pupils diagnosed with ADHD. First and foremost, the teachers illustrate that the curriculum for physical education can in itself be beneficial for these pupils, due to the subjects' focus on movement, and development of social competence. It is also clear that the curriculum can have the opposite effect on pupils diagnosed with ADHD, due to its explorative nature. The PE-teachers also describe how pupils diagnosed with ADHD are depended on predictability, and how they respond to positive reinforcement, and that an

authoritative leadership style as the best suited for pupils diagnosed with ADHD. Furthermore, methods of organizing and the importance of communication methods are presented. Thereafter, the assessment practices in PE are problematized. Formative assessment methods are then described by the PE-teachers, while many consider summative assessment as challenging. The PE-teachers express that they have difficulties distinguishing between diagnosis and competence-related behavior when making a summative assessment. The thesis also presents a couple of key findings that influence PE-teachers' practicing adapted education for pupils diagnosed with ADHD. Firstly, the importance of how acceptance for pupils diagnosed with ADHD is influenced by the learning environment. Secondly, a major finding in this study is that the relational work with these pupils can be critical in every aspect of adaptive education. The last key finding shows the importance of teachers being knowledgeable about the ADHD-diagnosis. However, half of the PE-teachers do not feel equipped or prepared to handle these students. A critical view on how the teaching education is constructed is then presented. It emphasizes the challenge of teachers becoming only specialized in their academic subjects, rather than acquiring knowledge regarding special pedagogy.

*Keywords:* Adapted education, inclusive education, physical education, pupils diagnosed with ADHD, assessment of pupils diagnosed with ADHD, qualitative methods

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1.0 Introduksjonsdel.....</b>                            | <b>11</b> |
| 1.1 Tanker rundt valg av tema.....                          | 13        |
| 1.2 Formålet med studien og relevans for praksisfeltet..... | 14        |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....              | 15        |
| 1.4 Oppgavens struktur.....                                 | 16        |
| <b>2.0 Teoretisk rammeverk.....</b>                         | <b>17</b> |
| 2.1 Tidligere forskning på temaet.....                      | 17        |
| 2.2 Tilpasset opplæring.....                                | 21        |
| 2.2.1 Individuelt tilpasset opplæring.....                  | 21        |
| 2.2.2 Pedagogisk differensiering.....                       | 23        |
| 2.3 Inkluderingsbegrepet.....                               | 24        |
| 2.3.1 Pedagogisk, sosial og psykisk inkludering.....        | 24        |
| 2.3.2 Inkluderende opplæring.....                           | 24        |
| 2.3.3 De fire a-ene.....                                    | 26        |
| 2.3.4 Læringsklima.....                                     | 27        |
| 2.4 Kroppsøvfingsfaget.....                                 | 28        |
| 2.4.1 Fagets egenart.....                                   | 29        |
| 2.4.2 Kroppsøving som danningsfag.....                      | 29        |
| 2.4.3 Fagfornyelsen i kroppsøving.....                      | 30        |
| 2.4.4 Vurdering i kroppsøvfingsfaget.....                   | 32        |
| 2.4.5 Elevforutsetninger i vurderingsarbeidet i skolen..... | 35        |
| 2.5 Relasjonskompetanse.....                                | 37        |
| 2.5.1 Relasjonskompetansens betydning i skolen.....         | 38        |
| 2.5.2 Relasjonsvansker for elever med diagnosen ADHD.....   | 38        |
| 2.6 Forskning om diagnosen ADHD.....                        | 39        |
| 2.6.1 Hva kjennetegner diagnosen ADHD?.....                 | 39        |
| 2.6.2 Tre typer ADHD.....                                   | 41        |
| 2.6.3 Medisinske implikasjoner.....                         | 41        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.6.4 Sosial kompetanse .....                               | 42        |
| 2.6.5 Hjelp til regulering .....                            | 43        |
| 2.6.6 ADHD tiltak i skolen.....                             | 43        |
| <b>3.0 Metodologisk tilnærming.....</b>                     | <b>46</b> |
| 3.1 Vitenskapelige perspektiver.....                        | 46        |
| 3.2 Forforståelse i forskningen .....                       | 46        |
| 3.3 Valg av kvalitativt forskningsintervju.....             | 48        |
| 3.3.1 Semi-strukturerte dybdeintervjuer.....                | 49        |
| 3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide.....                     | 49        |
| 3.3.3 Utvalg og utvelgelse .....                            | 51        |
| 3.3.4 Gjennomføring av intervjuer .....                     | 53        |
| 3.3.5 Transkribering .....                                  | 55        |
| 3.4 Tematisk analyse .....                                  | 57        |
| 3.4.1 Fase 1 - Bli kjent med rådataen .....                 | 57        |
| 3.4.2 Fase 2 - Generering av innledende koder .....         | 58        |
| 3.4.3 Fase 3 - Søke etter temaer .....                      | 59        |
| 3.4.4 Fase 4 - Gjennomgang av temaer .....                  | 60        |
| 3.4.5 Fase 5 - Definere og navngi temaene .....             | 60        |
| 3.4.6 Fase 6 - Produsere rapporten og presentere funn ..... | 61        |
| 3.5 Vurdering av kvaliteten ved masterstudien .....         | 62        |
| 3.5.1 Reliabilitet i kvalitativ tradisjon .....             | 62        |
| 3.5.2 Vurdering av validitet i prosjektet.....              | 63        |
| 3.5.3 Validering som håndverksmessig kvalitet.....          | 63        |
| 3.5.4 Deskriptiv og tolkningsvaliditet .....                | 64        |
| 3.5.5 Teoretisk validitet.....                              | 65        |
| 3.5.6 Ytre og indre validitet.....                          | 65        |
| 3.5.7 Begrepsvaliditet.....                                 | 65        |
| 3.6 Forskningsetiske overveielser .....                     | 66        |
| <b>4.0 Presentasjon av funn.....</b>                        | <b>68</b> |
| 4.1 Tilpasset innhold .....                                 | 68        |



|   |            |
|---|------------|
| 4.1.1 Fagfornyelsen .....   | 69         |
| 4.1.2 Tilpasset innhold i kroppsøvningsfaget.....                                   | 69         |
| 4.1.3 Tilpasset innhold for elever med diagnosen ADHD .....                         | 71         |
| <i>4.2 Tilpasset undervisning.....</i>  | <i>72</i>  |
| 4.2.1 Relasjon med eleven.....  | 73         |
| 4.2.3 Formidling av beskjeder .....   | 76         |
| 4.2.4 Hjelp til regulering .....  | 78         |
| 4.2.5 Forutsigbarhet.....   | 79         |
| 4.2.6 Arbeidsmåter .....  | 79         |
| 4.2.7 Mestring og positiv forsterkning .....  | 80         |
| 4.2.8 Elevkultur og læringsmiljø .....  | 81         |
| <i>4.3 Tilpasset vurdering.....</i>   | <i>83</i>  |
| 4.3.1 Vurderingsarbeid .....  | 83         |
| 4.3.2 Vurdering av elever med diagnosen ADHD .....                                  | 86         |
| <i>4.4 Diagnosen ADHD.....</i>  | <i>89</i>  |
| 4.4.1 ADHD og ADD.....  | 91         |
| 4.4.2 Kompetanse i skolen .....   | 92         |
| 4.4.3 Stigmatisering gjennom diagnosefokus.....                                     | 93         |
| <b>5.0 Drøfting .....</b>   | <b>95</b>  |
| <i>5.1 Tilpasset innhold .....</i>  | <i>95</i>  |
| 5.1.1 Hvordan er innholdet i kroppsøving tilpasset for elever med diagnosen ADHD?.. | 96         |
| <i>5.2 Tilpasset undervisning.....</i>  | <i>98</i>  |
| 5.2.1 Relasjonelt arbeid i undervisningen .....                                     | 99         |
| 5.2.2 Tilrettelegging av undervisningen.....  | 101        |
| 5.2.3 Betydning av læringsmiljø for elever med diagnosen ADHD .....                 | 105        |
| <i>5.3 Tilpasset vurdering.....</i>   | <i>106</i> |
| 5.3.1 Fagets vurderingspraksis .....  | 107        |
| 5.3.2 Muntlige tilbakemeldinger .....   | 107        |
| 5.3.3 Egenvurdering og kameratvurdering.....  | 108        |
| 5.3.4 Vekting av elevforutsetninger for dem med diagnosen ADHD .....                | 109        |
| 5.3.5 Subjektivitet i vurderingen .....   | 110        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.3.6 Skille mellom symptomene knyttet til diagnosen ADHD og kroppsøvingfaglig kompetanse .....           | 111        |
| <i>5.4 Kompetanse og holdninger.....</i>  | <i>113</i> |
| 5.4.1 «Jeg vil påstå at jeg ikke er kompetent nok til å løse de situasjonene godt nok for eleven...»..... | 113        |
| 5.4.2 «Jeg er skeptisk til lærerutdanningene...» .....  | 114        |
| 5.4.3 ADHD versus ADD.....  | 115        |
| 5.4.4 Bruk av ADHD diagnosen i møte med elever.....   | 116        |
| <b>6.0 Avslutning .....</b>   | <b>117</b> |
| 6.1 Sentrale funn.....  | 119        |
| 6.2 Begrensninger i studien.....  | 121        |
| 6.3 Tanker om videre forskning på temaet .....  | 121        |
| <b>7.0 Litteraturliste.....</b>   | <b>122</b> |
| <b>8.0 Vedlegg 1: Godkjenning NSD - Sikt .....</b>  | <b>128</b> |
| <b>9.0 Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....</b>   | <b>130</b> |
| <b>10.0 Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>  | <b>132</b> |
| <b>11.0 Vedlegg 4: Systematisk søk i EBSCO.....</b>   | <b>134</b> |

## 1.0 Introduksjonsdel

I denne studien skal det undersøkes på hvilke måter elever i ungdomsskolen med diagnosen ADHD får undervisningen tilrettelagt i faget kroppsøving. Studien skal belyse lærerens perspektiver, og det er deres erfaringer og opplevelser som legger grunnlaget for masteroppgavens empiri. Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er tilpasset opplæring, med avgrensninger knyttet til faget kroppsøving og elever med diagnosen ADHD.

Tilpasset opplæring kan tolkes på ulike vis, men er et grunnleggende prinsipp for opplæring i norsk grunnskole som skal gjelde for alle elever (Håstein, 2014, s. 20), med forankring i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elevene har rett på tilpasset opplæring, og prinsippet skal ha betydning for hele opplæringstilbudet elevene får. Dette gjelder både det ordinære opplæringstilbudet, men også når spesialundervisning vedtas (Håstein, 2014, s. 21). Begrepet kan forstås som en grad av romslighet og tilknytningskraft mellom den enkeltes rettigheter og fellesskapet i skolen. Det betyr at fellesskapet utgjør en vital rolle for subjektet i en inkluderingsprosess, og av den grunn vil inkluderingsprinsippet bistå som en utslagsgivende faktor for at elevene skal få sin opplæring tilpasset i klasserommet (Håstein, 2014, s. 21).

Prinsippet om tilpasset opplæring er synlig i styringsverk som lærerne skal arbeide etter. De viktigste styringsverkene kroppsøvingslæreren må ha innsikt i når en arbeider med tilpasset opplæring, er opplæringsloven, overordnet del og læreplan i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 197). Styringsdokumentene legger føringer for hva en lærer skal følge opp, planlegge, gjennomføre og vurdere i sin egen praksis. Som tidligere nevnt har begrepet forankring i opplæringsloven for grunnskole og videregående. Under paragraf 1-3 står det som følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og førestanadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette betyr at alle elever i grunnskole og videregående opplæring har rett til en opplæring som tar hensyn til deres evner og forutsetninger.

LK20 gir overordnede føringer for skolens verdigrunnlag og praksis, som lærer må ta hensyn til i opplæringen for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her beskrives det essensielle deler av opplæring som lærere skal benytte seg av som praktiserende profesjonsutøvere. Overordnet del er et eksempel på dette. Den er bygd opp med et formål om opplæringen, opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, og prinsipper for

skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tilpasset opplæring nevnes i overordnet del under prinsipper for skolens praksis. Her står det følgende: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her beskrives betydningen av at elevens læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet og mandat. Elevene møter opplæringen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Det skal derfor tilrettelegges for eleven slik at de får det beste utgangspunktet for læringsglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Inkluderingsbegrepet blir også nevnt i offentlige styringsverk som noe utdanningssektoren skal ta hensyn til. Her vektlegges det brede mangfoldet av barns egenskaper, forutsetninger og behov i opplæringen. Av den grunn skal skolene derfor tilrettelegge for en inkluderende opplæring som verdsetter mangfold, slik at alle elever, uavhengig av bakgrunn blir møtt av et inkluderende utdanningssystem. En inkluderende opplæring innebærer at alle som tar del i fellesskapet skal ha muligheten til å bli inkludert faglig og sosialt, slik at prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring blir ivaretatt (NOU 2009:18). Når opplæringen er likeverdig, baserer den seg på en forståelse av at alle individer i fellesskapet er ulike, og at opplæringen derfor differensieres og tilpasses den enkelte. På denne måten kan hver elev motta et likeverdig utbytte av opplæringen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 22).

I Mitchell og Sutherland (2020, s. 52) sin konkretisering av inkluderingsbegrepet, beskrives vurdering som en del av tilpasset opplæring. Når kroppsøvlingslærere skal arbeide med vurdering i faget, er det ulike styringsverk som legger føringer og retningslinjer for dette. I forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3) presenteres det noen føringer for vurdering i fag. Det blir blant annet nevnt at elevens forutsetninger, orden og atferd ikke skal telle i den faglige vurderingen av eleven. I fagfornyelsen ble det utarbeidet et rundskriv som tar utgangspunkt i forskriften i opplæringsloven. Rundskrivet gir generelle bestemmelser, og tydeliggjør hvordan individuell vurdering skal praktiseres i grunnskolen. Det inneholder både retningslinjer omhandlende vurdering i fag, men tar også for seg begrepene underveisvurdering, sluttvurdering og fritaksordninger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det siste styringsverket som påvirker kroppsøvlingslærers vurderingsarbeid er læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utdanningsdirektoratet (2021) utarbeidet et

støtteskriv som har til hensikt å hjelpe lærer å tolke og forstå læreplanen i kroppsøving, slik at de kan vurdere elevens kompetanse i faget. I støtteskrivet blir elevforutsetninger redegjort for i lys av vurderingen i faget. Selv om kompetansemålene i faget skal legge grunnlaget for vurderingen, klargjør også støtteskrivet at kompetansemålene skal forstås i lys av læreplanens relevans, sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Med andre ord skal kapitlet «Om faget» i den aktuelle læreplanen brukes i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel opplever mange kroppsøvingslærere vurderingspraksisen i faget som utfordrende. Dette fordi styringsverkene ikke er tydelige nok når det gjelder bruk og vektlegging av elevforutsetninger i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 203; Vinje et al., 2022).

I denne studien skal den høyfrekvente diagnosen ADHD brukes som et eksempel på en forutsetning som skal ivaretas av prinsippet tilpasset opplæring. Diagnosen er noe hele tre til fem prosent av alle elever i Norge under 18 år opplever (Statped, 2022). I tidligere forskning omtales det at elever med diagnosen ADHD oppnår et betraktelig lavere karaktersnitt i ungdomsskolen (Sunde et al., 2022). Det skal videre i denne masteroppgaven derfor problematiseres hvorvidt den tilpassede opplæringen tar godt nok hensyn til elevers forutsetninger, og hva som gjøres for å gi elever med diagnosen de beste rammene for læring og mestring i kroppsøvingfaget, slik at prinsippet om tilpasset opplæring ivaretas (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det skal i denne studien undersøkes om det er mulig å avdekke noen tendenser som kan si noe om hvordan kroppsøvingslærere arbeider med tilpasset opplæring for elever med diagnosen ADHD.

### 1.1 Tanker rundt valg av tema

Når arbeidet i denne masterstudien skulle i gang, hadde jeg et ønske om å fordype meg innen et tema, som jeg kan bruke videre i arbeidslivet. Jeg ønsket i tillegg å styrke min egen kompetanse innen spesialpedagogikk og kroppsøving, slik at jeg kan omsette det videre i yrkesutøvelsen. Da jeg allerede er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag, var det ideelt å kombinere faget med en utvalgt læringsutfordring som diagnosen ADHD. Både fordi jeg finner diagnosen fascinerende, men også fordi den er høyfrekvent i norsk skole (Statped, 2022), og av den grunn er aktuell å fordype seg innenfor.

I en kvantitativ undersøkelse om hvordan elever med diagnosen ADHD presterer i faget kroppsøving på ungdomsskolen, kom det frem at elevene fikk svakere resultater enn elever uten diagnosen (Sunde et al., 2022). Denne studien vekket min interesse for tematikken, da jeg ofte hører fra lærerkollegaer hvor godt kroppsøvingsfaget egner seg for elever som har diagnosen ADHD. Det fikk meg til å undres over hvordan elever med denne diagnosen blir vurdert, og hvordan de får sin opplæring tilpasset i kroppsøvingsfaget. Ettersom jeg ønsket å fordype meg i prinsippet om tilpasset opplæring, og oppnå en dypere innsikt i diagnosen ADHD, la dette grunnlaget for mitt valg av temaet i masteroppgaven. Som en følge av min interesse for diagnosen ADHD, og et ønske om å fordype meg innenfor tilpasset opplæring i kroppsøving, la det grunnlaget for valg av tema.

### 1.2 Formålet med studien og relevans for praksisfeltet

Formålet med studien er å belyse kroppsøvingslæreres erfaringer og opplevelse av arbeidet med tilpasset opplæring for elever med diagnosen ADHD i faget. Det finnes i dag begrenset mengde forskning som belyser formativ og summativ vurdering av elever med diagnosen ADHD i kroppsøvingsfaget. Studien kan på denne måten bidra til forskningsfeltet, og forhåpentligvis tilføye noen nye aspekter i tematikken. Studiens formål er å få økt innsikt i hvordan kroppsøvingslærere tilrettelegger og vurderer elever med diagnosen ADHD. Denne studien kan derfor bidra til praksisfeltet, ved å problematisere noen nye perspektiver, knyttet til tematikken om vurdering og tilrettelegging av disse elevene. Oppgavens funn drøftet mot aktuell litteratur vil forhåpentligvis bidra til å videreutvikle kunnskapen på feltet.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i oppgaven er: «*På hvilke måter arbeider kroppsøvingslærere med tilpasset opplæring for elever med diagnosen ADHD?*»

Studien avgrenses til ungdomsskole for i større grad kunne inkludere summativ og formativ vurdering gjennom begrepet tilpasset opplæring. For å kunne svare på problemstillingen er tre ulike forskningsspørsmål sentrale for å utarbeide en konklusjon. De tre forskningsspørsmålene er:

1. På hvilke måter arbeider lærerne med å tilpasse innholdet for elever med diagnosen ADHD i kroppsøvingsfaget
2. På hvilke måter arbeider lærerne med tilpasset undervisning for elever med diagnosen ADHD i kroppsøvingsfaget?
3. På hvilke måter arbeider kroppsøvingslærerne med tilpasset formativ og summativ vurdering for elever med diagnosen ADHD?

I de tre forskningsspørsmålene har Mitchell og Sutherland (2020, s. 51) sin forståelse av tilpasset opplæring blitt brukt til å operasjonalisere begrepet. Her brytes begrepet ned til tilpasset innhold, undervisning og vurdering.

## 1.4 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er inndelt i seks kapitler: innledning, teoriforankring, metodologisk tilnærming, presentasjon av funn, drøfting og avslutning.

I kapittel 1 introduseres oppgavens tematikk, problemstilling og formål, samt hvilken relevans studien kan ha for kunnskapsfeltet.

I kapittel 2 redegjøres det for den teoretiske forankringen som har relevans for denne studien, og som skal benyttes i videre drøfting.

I kapittel 3 blir metoden som er brukt i oppgaven presentert og begrunnet. Dette innebærer hvilken forskningsmetode og fremgangsmåte brukt i innsamling av datamaterialet.

Begrunnelser for forskningsetiske overveielser og vurdering av kvaliteten i studien blir kommentert til slutt i dette kapitlet.

I kapittel 4 presenteres de deskriptive funnene fra datainnsamlingen. Her blir stemmen til informantene i studien presentert og belyst for videre drøfting.

I kapittel 5 blir den teoretiske forankringen drøftet opp mot funnene slik at forskningsspørsmålene og studiens problemstilling kan besvares.

I kapittel 6 blir studiens problemstilling besvart ved å konkludere, og noen sentrale funn blir belyst, samt avsluttende tanker om videre forskning på feltet.



## 2.0 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil det bli redegjort for det teoretiske rammeverket i studien, slik at dette videre kan brukes i drøftingen av studiens empiri. Teorien som redegjøres for i denne delen er både valgt ut i forkant av studiens funn, men også underveis i masterarbeidet, siden det teoretiske rammeverket preges av funn gjort i datamaterialet. Kapittelet er delt inn i seks hoveddeler. Disse hoveddelene er tidligere forskning på feltet, tilpasset opplæring, inkluderingsbegrepet, kroppsøvfingsfaget, relasjonskompetanse og forskning om diagnosen ADHD. Innledningsvis vil kapittelet starte med å presentere tidligere forskning på feltet, som senere vil trekkes inn i drøftingskapittelet i masterstudien.

### 2.1 Tidligere forskning på temaet

I denne delen henvises det til tidligere forskning som berører tematikken i studien. Her er nasjonale og internasjonale undersøkelser anvendt. Kapittelet presenterer tidligere forskning som omhandler tilpasset opplæring og inkludering av elever med diagnosen ADHD i kroppsøving. Når det gjelder formativ og summativ vurdering i kroppsøving, har det vært vanskelig å finne forskning som omhandler vurdering av elever med diagnosen ADHD i kroppsøvfingsfaget (se vedlegg 4). Disse vurderingsbegrepene skal utdypes senere i kapittelet. Det skal likevel presenteres en studie som viser til at elever med diagnosen presterer svakere i faget.

I en fagfelleverdert studie gjennomført av Thoren, Quennerstedt og Maivorsdotter (2021) vises det til synlige funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Artikkelen omhandler hva elever med diagnosen ADHD og autismeforstyrrelser trenger for å lykkes og bli inkludert i faget kroppsøving. Studien omtaler kroppsøvfingsfaget som «PE», eller «physical education». Det er essensielt å nevne at PE og kroppsøving slik det praktiseres i Norge ikke nødvendigvis er det samme. Videre nyanseres det ikke om eleven har ADHD eller autismespekterforstyrrelse, men begrepet NDD brukes som en samlebetegnelse for elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Fire praksiser ble identifisert som hovedfunn i studien, som har en inkluderende eller ekskluderende effekt for ulike elevgrupper i «PE». Det identifiseres fire ulike arbeidsmåter som har påvirkning på inkluderende og ekskluderende prosesser (Thoren et al., 2021). Det skal nå redegjøres for tre av de fire funnene.

Thoren et al. (2021, s. 584) peker på det første funnet som organisering. «To organize involves processes of inclusion and exclusion and is about how PE is institutionally organized by the school and the teacher» (Thoren et al., 2021, s. 584). Forutsigbarhet og klare instruksjoner kan fremme inkluderingsprosesser for elever med NDD, mens når organiseringen gjøres i for store grupper uten nok informasjon kan det fremme ekskluderingsmekanismer. I studien omtales det tilfeller hvor to klasser har blitt slått sammen for å ha undervisning, ble utfallet at seks elever med NDD ekskluderte seg selv fra timen. Dette skjedde fordi de følte gruppepresset grunnet et utrygt læringsmiljø, og fordi de ikke forsto de kollektive instruksjonene. På den måten hadde lærerens organisering en utslagsgivende rolle i hvorvidt det ble skapt inkluderende eller ekskluderende prosesser (Thoren et al., 2021, s. 584-585).

Det neste funnet i studien baserer seg på betydningen av samarbeid for en inkluderende undervisning. Funnet synliggjør at samarbeid mellom lærer, elev og medelev er en viktig faktor for at elever med NDD skal bli inkludert i undervisningen. Studien viser til at hvis læreren støtter eleven og fremsnakker inkludering i klassen, vil inkluderende prosesser oppstå (Thoren et al., 2021, s. 585). Funnet om samarbeid viser til innvirkningen som oppstår når læreren deler inn læringspartnere elevene imellom. Et eksempel fra studien er om en jente som hadde utfordringer med å delta i danseundervisning. Hun følte seg ukomfortabel med å samarbeide med en gutt, og forlot derfor sin tildelte læringspartner for en annen jente, slik at hun kunne delta i samarbeidsaktiviteten. På denne måten inkluderte hun seg selv. Denne handlingen kan derimot skape ekskludering, fordi læringspartneren hun forlot kan oppleve å føle seg ekskludert. Samarbeid kan derfor ha stor påvirkning på inkluderende og ekskluderende prosesser i undervisningen (Thoren et al., 2021, s. 585-586).

I det siste funnet beskrives konkurranse som en faktor som kan fremme og motvirke inkluderende prosesser. Her belyser en elev med NDD, hvilke tre parametere som avgjorde hvorvidt han ønsket å delta eller ikke. Det baserte seg på hvilken aktivitet det var, om det var klare instruksjoner og regler, og hvilken gruppe han ble satt i. Disse parameterne har en inkluderende eller ekskluderende effekt for eleven (Thoren et al., 2021, s. 588).

Studien konkluderer deretter med at det ikke finnes en oppskrift når det gjelder å inkludere elever med NDD i kroppsøvningsundervisningen. Det er en prosess av høy kompleksitet, hvor lærerens organisering og samarbeidsevne er utslagsgivende for elevens opplevelse av

inkludering. Avslutningsvis beskrives betydningen av lærerens kompetanse om elever med nevroutviklingsforstyrrelser og pedagogiske strategier for en inkluderende undervisning, men også at en inkluderende kroppsøvingstime er avhengig av elevgruppens gruppedynamikk. Læreren må fokusere på kommunikasjon med elever, kollegaer og foreldre for å oppnå en inkluderende undervisning (Thoren et al., 2021, s. 590).

Studien til Oh, Rizzo, So, Chung, Park og Lei (2010) indikerer hvordan opplevd kompetanse blant kroppsøvingslærere har påvirkning for inkludering av elever med diagnosen ADHD. Det omtales at hvis lærer opplever å ha lav kompetanse om diagnosen, vil det påvirke deres holdning til elever med diagnosen ADHD i ordinære klasser i negativ forstand (Oh et al., 2010, s. 889). Funnene indikerer at lærere med høyere diagnosekompetanse og lengre undervisningserfaring hadde gunstigere holdninger mot elever med diagnosen ADHD, og at dette har påvirkning på inkludering av disse elevene i undervisningen. Hvilken selvfølelse lærer har knyttet til egen kompetanse, nevnes som en utslagsgivende faktor for å forbedre, endre eller utvikle fordommer og holdninger knyttet til elever med funksjonsvansker, som diagnosen ADHD (Oh et al., 2010, s. 889). Studien antyder betydningen av å føle seg dyktig og kompetent, og hvordan det kan påvirke graden av inkludering for elever med diagnosen ADHD. Lillemyr (2007, s. 80) omtaler dette, ved å presisere den menneskelige betydningen av å føle seg kompetent som en hovedkilde til motivasjon.

Sunde, Kleppstø, Gustavson, Nordmo, Reme og Torvik (2022) viser til at elever med diagnosen ADHD presterer betydelig svakere i ungdomsskolen enn sine klassekamerater. Studiens utvalg er på 344 152 barn fra ulike ungdomsskoler i Norge, født i perioden fra 1997 til 2002. Om lag fire prosent av barna var diagnostisert med ADHD, noe som tilsier cirka 13 000 barn. Studien kategoriserte skolefagene inn i tre grupper: 1) Språkfag, som innebærer norsk og engelsk, 2) teoretiske fag, som matematikk, naturfag, religion og samfunnsfag, 3) og praktisk estetiske fag, som innebærer kroppsøving, musikk, mat og helse og kunst og håndverk. Resultatene viser noen spennende funn. For det første viser den at jenter med diagnosen ADHD påvirkes i større grad enn gutter. Det andre bemerkelsesverdige funnet i studien er at elever med diagnosen presterer svakere i alle skolefag, også i praktisk estetiske fag (Sunde et al., 2022). Selv om spriket i resultatene er noe større i språk og teorifagene, viser studien tydelig at norske elever med diagnosen ADHD skårer 0,65 prosentpoeng lavere i karaktarsnittet i kroppsøving (Sunde et al., 2022).

Ifølge Loe og Feldman (2007) er symptomene i ADHD diagnosen assosiert med svakere skoleresultater. Studien synliggjør ikke bare elever med diagnosen ADHD, men også de som strever med oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Først og fremst vises det til at arbeid i mindre grupper har god effekt. Grunnen til det kan være at elever med diagnosen ADHD er mer mottakelige for instruksjoner når de får det individuelt. Det neste tiltaket som kan hjelpe elever med diagnosen er å redusere distraksjoner. Loe og Feldman (2007) presiserer at det ikke nødvendigvis hjelper å repetere instruksjoner i klassen, men at lærer bør vektlegge det å redusere støy og andre distraksjoner i klasserommet. I konklusjonen i studien vektlegges det at det er for lite informasjon om hvordan skolen kan forbedre elever med diagnosen sin utdanning og akademiske resultater. Til tross for tiår med forskning på temaet, er det for lite forskning som beskriver langtidsresultater for elever med diagnosen ADHD. Loe og Feldman (2007) omtaler derfor at det bør forskes mer på universale tiltak, for å heve utdanningsløpet til disse elevene, ved å vektlegge utvikling av akademiske ferdigheter og selvregulering.

Skram (2010, s. 200) viser i sin studie til at det varierer om elever med diagnosen ADHD er inkludert i det faglige og sosiale, grunnet ulik pedagogisk praksis i skolene. Her pekes det på at elever med diagnosen ADHD trenger variasjon. Samtidig er de helt avhengige av struktur og forutsigbarhet, men at det kan være utfordrende i store og uoversiktlige grupper. Skram (2010, s. 200) omtaler i tillegg at det bør erkjennes at kompetanse er viktig for å imøtekomme de behovene elever med ADHD-diagnosen har. De er avhengig av personer som forstår deres atferd, og som vektlegger deres styrker, fremfor å kun slå ned på utfordringene. God klasseledelse er derfor utslagsgivende (Skram, 2010, s. 200).

I en litteraturgjennomgang undersøker Ewe (2019) hvilken betydning relasjoner mellom elever med diagnosen ADHD og for deres lærere har. Verdien av relasjon med høy kvalitet mellom lærer og elev blir satt i fokus i studien. Det kommer frem at et fundament i elevens læringsprosess skapes gjennom positiv lærer-elev relasjon (Ewe, 2019, s. 136). I studien beskrives det at lærers kunnskap om symptomer i ADHD-diagnosen, og hvilken innflytelse det har for elevens læring, er avgjørende for å unngå stigmatisering av elevene (Ewe, 2019, s. 137). I konklusjonen poengteres det at lærere erfarer seg mindre emosjonelt tilknyttet elever med diagnosen, og at det oppstår flere konflikter og misforståelser, enn med elever uten. Ifølge Ewe (2019, s. 145) samsvarer dette med at elever med diagnosen ADHD ofte opplever seg neglisjert, og at det vil kunne trigge utagerende atferd. Derimot pekes det på at i tilfeller hvor lærer har etablert en god relasjon med eleven, vil dette tjene som en forebyggende faktor

av elevens utagerende atferd. Til slutt vises det til at når relasjonen er av lav kvalitet, kan dette ha stor innvirkning på elevene sin atferd og deres akademiske utbytte (Ewe, 2019, s. 145).

I en artikkel publisert av Higgins, Sluder, Richards og Buchanan (2018) beskrives det hvilke tilpasninger kroppsøvingslærere i USA kan gjennomføre for å skape en ny og forbedret undervisning for elever med diagnosen ADHD. Den første tilpasningen baserer seg på lærers organisering og korrekt plassering av utstyr. Ryddig bruk av utstyr vil hjelpe eleven med å dempe distraksjoner, og på denne måten gi eleven en følelse av stabilitet og forutsigbarhet (Higgins et al., 2018, s. 27). Det pekes videre på at lærers klasseledelse, gjennom tydelighet og positiv formidling, vil forsterke ønsket atferd. For elever med diagnosen ADHD er samarbeidsaktiviteter i små grupper fordelaktig, fordi dette vil kunne skape trygghet, og dessuten forhindre dem fra å bli overstimulert gjennom sosialisering i store grupper (Higgins et al., 2018, s. 32). Det presiseres at elever med diagnosen ADHD responderer positivt på ros og tilbakemeldinger som oppleves som komplimenter (Higgins et al., 2018, s. 29). En av nøkkelfaktorene for at alle elever skal lykkes i kroppsøvingsfaget er at lærer har etablerte rutiner og struktur. Dette er spesielt viktig for elever med diagnosen ADHD. Det beskrives i studien som en «major key» for å lykkes, og er utvilsomt en viktig strategi for å unngå at elevens uro eller impulsivitet skal resultere i utagerende eller forstyrrende atferd (Higgins et al., 2018, s. 30). Avslutningsvis presiserer studien at lærer bør gjøre seg kjent med individet, fordi alle elever er ulike. En bør derfor individuelt tilpasse undervisningen for elever uavhengig av om de har diagnosen ADHD eller ikke (Higgins et al., 2018, s. 32).

## 2.2 Tilpasset opplæring

I introduksjon av denne studien beskrives tilpasset opplæring som et lovfestet prinsipp, og en grunnstein i norsk skoleopplæring, med forankring i opplæringsloven (1998, §1-3). Dette kapittelet skal først redegjøre for hva begrepet tilpasset opplæring handler om, etterfulgt av hvordan prinsippet kan gjøres i praksis gjennom pedagogisk differensiering. Til slutt skal det redegjøres for hvilke pedagogiske strategier og tilnærminger som kan fremme prinsippet om tilpasset opplæring.

### 2.2.1 Individuelt tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et prinsipp i skolen som gjelder all opplæring. Prinsippet skal ivareta elevenes behov og forutsetninger i møte med skolehverdagen slik at de mottar et godt

utgangspunkt for en læringsfremmende skolegang (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23). Buli-Holmberg og Ekeberg (2009, s. 23) beskriver at tilpasset opplæring er et prinsipp som omhandler elever som mottar det ordinære opplæringstilbudet, men også individuelle tilpasninger for dem med vedtak om spesialundervisning. Prinsippet baserer seg på å gjøre individuelle tilpasninger for elevene i læringsfellesskapet. For å oppnå dette målet, beskrives differensiering av opplæringen som nødvendig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 28). Individuell deltakelse i læringsfellesskapet stadfestes derfor som en av de sentrale målene i prinsippet. Hvilket læringsmiljø elevene opplever har en viktig rolle i arbeidet med tilpasset opplæring i skolen, fordi det kan forhindre eller fremme trygghet i læringssituasjonen, som igjen har påvirkning på deres motivasjon og rammene for undervisningen. (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 31).

Ved å tilpasse opplæringen for den enkelte elev, skal opplæringen på denne måten gi et tilfredsstillende utbytte av grunnskoleopplæringen. Ansvar for denne opplæringen er skolen og lærers mandat. En utfordring med hvordan tilpasset opplæring kan omsettes i praktisk anvendelse, er hvordan lærer kan gi hver elev best mulig læring og utvikling på et individuelt nivå (Haug, 2013, s. 416).

Michelet (2019, s. 84) beskriver at tilpasset opplæring skal bidra til at elevene får nødvendige rammer og betingelser for å realisere sitt potensial, slik at de kan fungere som samfunnsyttere når skolegangen er fullført. Alle elever skal uteksamineres fra skolen med en høyere grad av selvbevissthet og stolthet, og de skal kjenne verdi uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn og hvilke fag de mestret i skolen (Michelet, 2019, s. 84-85). Tilpasset opplæring skal fungere ved at alle individuelle forutsetninger blir ivaretatt, gjennom tilrettelegging, og ved at eleven er en del av fellesskapet. Læring har et faglig og sosialt aspekt som er vanskelig å oppnå uten et fellesskap. Elever med ekstra behov skal også tilhøre et inkluderende klassefellesskap, og innad i klassen motta tilpasset opplæring. Inkludering er derfor en viktig del av begrepet tilpasset opplæring, fordi det innebærer en sosial dimensjon av læringsprosessen til elevene. For å opprettholde en følelse av en felles skole og gi muligheten til sosial læring, skal elever med læringsutfordringer oppleve tilhørighet, og samhold som et likeverdig medlem av klassen (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16; Michelet, 2019, s. 85).

### 2.2.2 Pedagogisk differensiering

For å kunne jobbe med tilpasset opplæring i praksis bør undervisningen differensieres. Det kan for eksempel gjøres ved differensiering av innhold. Det betyr at elevene arbeider med forskjellig fagstoff, slik at de får jobbe på ulik vanskegrad og i sitt tempo. Differensiering kan praktiseres på to måter, organisatorisk og pedagogisk (Haug, 2013, s. 421). I dette underkapittelet skal den pedagogiske differensieringen redegjøres for.

Den pedagogiske differensieringen er en metodikk og et verktøy for lærerens læring og undervisningsarbeid i dagens skole. Denne metodikken vektlegger at lærer skal planlegge undervisningen, slik at opplæringen utnytter elevenes ulike faglige potensial i et mangfoldig fellesskap. Dette medfører at lærer må differensiere innhold og arbeidsformene i sin undervisning. Et eksempel på dette kan være å variere mellom prosjektarbeid, gruppearbeid og individuelt arbeid for å tilpasse elevenes forutsetninger. I pedagogisk tekning kan det skilles mellom to tilnærminger innen pedagogisk differensiering; den lærerdominerte og den elevaktive (Haug, 2013, s. 423; Sundar & Fasting, 2018, s. 203). Dale (2008, s. 280) deler inn differensiering i syv kategorier, som både er førende for lærerens planleggingsarbeid, og som har til hensikt å sikre at elevene mottar et differensiert opplæringstilbud. Disse kategoriene er brukt i utarbeidelsen av intervjuguiden.

Nordahl og Overland (2015, s. 75-95) peker på noen pedagogiske strategier og tilnærminger som fremmer tilpasset opplæring for alle, ved at elevene opplever en inkluderende og tilpasset undervisning. Nordahl og Overland (2015, s. 72-74) omtaler tydelig ledelse i klassen og undervisningen som en utslagsgivende tilnærming. Det kan være alt fra struktur, til tydelige regler og forventninger til elevene. Relasjoner er også avgjørende for å se hver enkelt elev, og kan oppnås ved en autoritativ lederstil. Denne pedagogiske lederstilen beskrives som en nyttig strategi for å fremme tilpasset opplæring, gjennom en tilnærming som fremmer relasjonsvarme og tydelig klasseledelse. Det er derimot at lærer balanserer autoritet og relasjonsvarme i sin lederstil, uten at det blir for ettergivende eller er for kontrollerende.

Den autorative lærer vil balansere struktur og relasjonelt arbeid, slik at læreren bidrar til å utvikle et trygt og godt læringsmiljø for elevene, gjennom klare forventninger og grenser, og ved å møte deres emosjonelle behov. Det autoritative lærerperspektivet baserer seg derfor på to dimensjoner, relasjonsvarme og tydelig klasseledelse. Relasjonskompetanse er derfor vesentlig for å utvikle seg i retning av den autoritative lærerrollen i klasserommet. God

klasseledelse i kombinasjon med empatiske evner, vil kunne bygge den autoritative lærer, og ha betydning for relasjonelt arbeid med elevene, og påvirkning på rammene som etableres i undervisningen. Slik kan den autoritative lederstilen ivareta eleven og fungere som en pedagogisk strategi som vil fremme tilpasset opplæring for alle (Drugli, 2012, s. 101; Roland, 2021, s. 20-21).

Nordahl og Overland (2015, s. 87-88) påpeker at den godt strukturerte, varierte og samlende undervisningen i større grad vil føre til et større læringsutbytte, og på denne måten fremme tilpasset opplæring. Inkludering er derfor et viktig aspekt i arbeidet med tilpasset opplæring, både fordi det forhindrer ekskludering og marginalisering, men også fordi det ikke er mulig å ivareta læringsbehov ved sterk individualisering og nivådelte grupper.

### 2.3 Inkluderingsbegrepet

Inkluderingsbegrepet innebærer at alle elever skal oppleve sosial tilhørighet og være medregnet som en aktiv deltaker i fellesskapet. Begrepet blir ofte omtalt i sammenheng med sårbare og marginale grupper, og inkludering av disse gruppene. Det står som et sentralt prinsipp på institusjonelt plan, og som en førende praksis i norsk skole (Nordahl & Overland, 2015, s. 14; Olsen, 2020, s. 6).

#### 2.3.1 Pedagogisk, sosial og psykisk inkludering

Nordahl og Overland (2015, s. 16) beskriver tre ulike former for inkludering i skolen; pedagogisk, sosial og psykisk. Den pedagogiske baserer seg på hvorvidt eleven blir inkludert inn i det faglige innholdet, gjennom tilfredsstillende læringsaktiviteter og arbeidsmåter. Sosial inkludering omhandler hvordan eleven deltar i fellesskapet med sine medelever, mens psykisk inkludering omhandler om elevene opplever at de er inkludert, altså elevenes følelse å være inkludert i fellesskapet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 15).

#### 2.3.2 Inkluderende opplæring

I den internasjonale forskningslitteraturen beskriver Mitchell og Sutherland (2020, s. 49-56) ideen om en inkluderende opplæring gjennom seks elementer som må være til stede i undervisningen. Deler av denne modellen skal det nå redegjøres for, som et grunnlag i hvordan undervisningen kan forstås i lys av en inkluderende opplæring. Fundamentet i modellen skal ved riktig utførelse gagne hele elevfellesskapet, også elever med lærevansker,



slik at alle får et faglig og sosialt utbytte av opplæringen. Samtidig som de utvikler og forbedrer egen selvfølelse (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 49). Hvorvidt en inkluderende opplæring oppnås, er avhengig av hva som til enhver tid foregår i klasserommet. Alt fra kompetansen til lærere, og skoleledelsen, men også hvordan skolepolitikere prioriterer og bevilger ressurser for å bygge en inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 51).

I en norsk studie gjennomført av Knudsmoen, Maustehagen og Dalland (2022, s. 195) beskrives hvilke strategier kommunale ledere og skoleledere benytter seg av for å utvikle en inkluderende undervisning. En av strategiene som fremheves i denne studien, er at kompetanseutvikling anses som en sentral strategi for å fremme dette. Ved å arbeide for utvikling og heving av læreres kompetanse, vil dette kunne styrke sistnevntes praksis i klasserommet. Det omtales også at elever med spesialundervisning bør motta undervisning i klassen, og at dette i seg selv fremmer en inkluderende undervisning (Knudsmoen et al., 2022, s. 199). Videre presenteres det at inkluderende undervisning står som et sentralt perspektiv hos lederne, som innebærer et fokus knyttet til å møte elevenes individuelle behov, slik at de fungerer både faglig og sosialt i sitt klassefelleskap. Dette funnet kan forstås som at skolelederne opplever at tilpasset opplæring og inkluderingsbegrepet er beslektet (Knudsmoen et al., 2022, s. 200).



Figur 1: Illustrasjon av Mitchell & Sutherland sin inkluderingsmodell (2020) fordelt i 10 elementer, hvor de fire a-ene er plassert som egne elementer

Modellen over tar hovedsakelig for seg lærerens rolle i en inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 51). Mitchell og Sutherland (2020, s. 52) beskriver at en inkluderende opplæring i utdanningsammenheng kan oppnås gjennom seks elementer. De seks elementene er visjon, plassering, de fem a-ene, støtte, ressurser og lederskap. Siden ikke alle delene av

modellen er av like stor relevans for denne studien, skal det derfor kun redegjøres for de fire a-ene og lederskap i modellen til Mitchell og Sutherland (2020, s. 51).

Det første elementet er lederskap. Lederskap skal knytte alle elementene i modellen sammen, både på mikro- og makronivå i spesialpedagogisk arbeid. Ledere i regjeringen og Stortinget, Kunnskapsdepartementet og ministere, samt skoleledere og klasserommets lærere, kan alle betraktes som ledere av betydning innenfor dette elementet i modellen. Skolens rektor i samarbeid med lærere har et stort ansvar for å utvikle en inkluderende kultur i skolen (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 57). Alle momentene i modellen påvirker på hver sin måte hva som må til for en inkluderende opplæring, og henger derfor tett sammen.

### 2.3.3 De fire a-ene

De fire a-ene kan beskrives som måter lærer kan arbeide med tilpasset opplæring innenfor en inkluderende undervisning. De fire a-ene er «Adapted curriculum, Adapted assessment, Adapted teaching and Acceptances» (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52). De tre første a-ene betraktes som tilpasset innhold, vurdering og undervisningen i opplæringen. Disse skal sammen bidra til at lærer arbeider mot et felles inkluderingsmål i opplæringen, og på den måten fremmer en inkluderende opplæring.

Tilpasset innhold er sentralt for en inkluderende opplæring, siden det beskrives som den største utfordringen lærere møter i klasserommet. For at læreplanen skal virke inkluderende for elevene, bør innholdet gjenspeile relevans og være formbart etter elevenes ulike forutsetninger og behov for læring. Med andre ord bør læreplanen være fleksibel, slik at lærer kan tilpasse det for elevenes beste (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53). Innholdet bør også være tilgjengelig for de med lærevansker, og inkludere innhold som er tilpasset elevgruppens alder, modning og progresjon. Mitchell og Sutherland (2020, s. 53) beskriver at i alle grupper vil det være elever som mestrer på ulikt nivå, og at læreren derfor bør gjøre individuelle tilpasninger etter klassens mangfold.

Prinsippet om tilpasset vurdering baserer seg på hvordan lærer bør ha kunnskap og innsikt om elevens individuelle behov. Vurderingen skal tilpasses slik at eleven med ulike læringsbarreier i skolen skal ha muligheten til å bli vurdert rettferdig, uten at deres uførhet skal påvirke deres vurdering negativt (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53-54). Mitchell og

Sutherland (2020, s. 54) definerer uførhet som alt fra medisinsk, fysisk, sensorisk tilstand eller spesifikke lærevansker som påvirker elevenes læringsutbytte.

Tilpasset undervisning omhandler lærerens repertoar av metoder, strategier og fremgangsmåter for å hjelpe elevene sine best mulig i undervisningen. Dette kan innebære alt fra arbeidsmåter til hvordan lærer utvikler sin klasseledelse og tilrettelegger for mestring i klasserommet. Tilpasset undervisning anses som kritisk, i arbeidet med inkluderende opplæring, og for å oppnå et slikt mål er lærerrollen en essensiell faktor for å oppnå dette målet (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 54).

Den fjerde er «acceptance». Aksept omhandler lærers og foresatte sine holdninger mot elever, og hvordan det kan påvirke eller motvirke en inkluderende opplæring. Den innebærer at elevene med læringsbarrierer skal godtas og på lik linje med de andre i klassen oppleve tilhørighet. En av hovedfaktorene er hvordan lærer møter elevene positivt og gjennom sitt mandat som lærer, slår ned på uønsket atferd som marginaliserer svake elever. Det presiseres i modellen at ved enhver utfordring som synliggjør de svake elevene i klasserommet, skal lærer bruke denne muligheten til å lære elevene om mangfold, slik at en kan implisere en aksept for alle, uavhengig av forutsetninger (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 55).

#### 2.3.4 Læringsklima

Michelet (2019, s. 82-83) peker på to ulike former for læringsklima. Det skal nå redegjøres for hva et mestringsorientert og prestasjonsbasert læringsklima, og innebærer hvilken betydning dette har for arbeidet med tilpasset opplæring og en inkluderende undervisning.

Ved et prestasjonsbasert læringsklima vil elevene streve med å skille læring fra prestasjon, fordi perspektivet fremmer resultater fremfor læring. Prestasjon blir i denne kontekst avgjørende for sosial posisjon og trivsel i klasserommet. Med andre ord blir det skapt tapere og vinnere i et slikt læringsklima. Håpet om suksess og frykten for nederlag blir da sterkere enn læringen i seg selv. Konsekvensen ved et slikt klima er ofte at elevene som ikke opplever mestring, og gjentatte ganger blir utpekt som taper, som igjen kan fremme utvikling av mestringsstrategier for å dempe frykten eller angsten. Disse strategiene kan i mange tilfeller manifesteres som problematferd (Michelet, 2019, s. 83; Nordahl & Overland, 2015, s. 85). Nordahl og Overland (2015, s. 85) beskriver i tillegg konsekvensene ved et prestasjonsbasert læringsklima ved at elevene unngår å svare, arbeider mindre i timene, vegrer seg for å gå inn i

klasserommet og at lærer bruker mest tid på elevene som presterer godt. En kan derfor si at et prestasjonsfremmende læringsklima arbeider imot verdiene som fremmes i en tilpasset og inkluderende opplæring.

Et mestringsorientert læringsklima vektlegger mestring og anerkjenner ulikhetene i klasserommet. Med andre ord skal det ikke gjøres sammenligninger på grunnlag av prestasjoner i et slik klima. I et mestringsorientert læringsklima skal det vektlegges den enkeltes innsats, slik at elevene i større grad prøver, og på grunn av dette ikke er redd for å feile. Ved feil skal ikke elevene oppleve negative kommentarer verken fra lærer eller medelever. Lærer skal vektlegge ros og hva eleven mestrer fremfor det eleven ikke får til. I et slikt læringsmiljø har også elevene forståelse for at læring er avhengig av ambisjoner og innsats, samtidig som det skilles mellom læring og prestasjon (Michelet, 2019, s. 82-83; Nordahl & Overland, 2015, s. 86).

Nordahl og Overland (2015, s. 83-84) beskriver hvordan læringskulturen er utslagsgivende i hvordan tilpasset opplæring og en inkluderende opplæring kan fremmes. Et mestringsorientert læringsklima blir da beskrevet som en pedagogisk strategi som lærer bør jobbe mot for å fremme mestring og forhindre angst, frustrasjon eller manglende motivasjon. Roland (2021, s. 30) viser til at kvaliteten i relasjonene mellom lærer og elev, og impliserer hvordan miljøet i klassen har påvirkning for kvalitet i relasjonen. Det bør derfor etterstrebes et mestringsorientert læringsklima for elevene, fremfor prestasjonsbasert, da det er denne formen som gir de beste rammene for læring i klasserommet og anerkjenner ulikhetene i mangfoldet. Dette er nødvendig for å skape et inkluderende klasserom (Michelet, 2019, s. 83).

## 2.4 Kroppsøvingsfaget

I dette kapitlet skal det redegjøres for faget kroppsøving, ved å utdype hva som ligger i fagets egenart, redegjørelse av den nye læreplanen, hvordan faget bidrar til dannelse i skolen, og til slutt for fagets vurderingspraksis. Avslutningsvis skal det redegjøres for bruk av elevforutsetninger, og hvordan subjektivitet kan fremme en rettferdig vurdering i kroppsøvingsfaget.

### 2.4.1 Fagets egenart

I 1936 ble kroppsøving faget obligatorisk, og etablerte ved det sin plass i norsk grunnskoleopplæring. Siden den gang har faget vært gjennom store omveltninger, og har med dette blitt presentert i syv ulike læreplanverk i norsk skole (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 15). Faget skal bidra som et allmenndannende fag i skolen, og gi elevene mulighet til å lære både om kroppen, og om bruk av kroppen. Kroppsøving skal derfor gjennom fysisk aktiv læring bidra til å skape fysisk og motorisk utvikling, slik at elevene utvikler fysisk motorisk kompetanse som en del av allmenndanningen. Fagets egenart har derfor sine røtter i læring om bevegelse og kroppslig erfaringer (Sæle & Hallås, 2020, s. 34).

Whitehead (2014, s. 84-85) peker på at kroppslig dannelse fremmer utvikling av en grunnleggende menneskelig evne. Dette beskrives som physical literacy, og er essensielt for at individet skal utvikle sitt fysiske potensial, styrke egen selvbevissthet, og danne en aktiv livsstil ved å ta ansvar for egen helse. Men ved å møte nye utfordringer og på den måten bli åpen for muligheter i livet. I læreplan i kroppsøving, blir både «livslang bevegelsesglede» og innsatsbegrepet brukt som nøkkelmomenter i fagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget arbeider derfor med å utvikle elevens physical literacy, ved å utvikle livslang bevegelsesglede hos elevene, slik at faget kan ha en danningsskapende funksjon i skolen.

### 2.4.2 Kroppsøving som dannelsesfag

Selv om store deler av kroppsøving faget baserer seg på kroppslig læring, har faget også helhetlig dannelsesverdi for elevene. Alle fag skal danne og utdanne eleven, og bidra til en helhetlig dannelse. Ved å stimulere elevene gjennom et bredt fysisk-motorisk spekter av aktiviteter, vil faget gjøre elevene mer kompetente i møte med nye bevegelsesformer, og ha en viktig rolle i elevenes allmenndanning (Ommundsen, 2014, s. 108). Kroppsøving har derfor en vital rolle i skolens mandat for dannelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 85).

Undervisningen i kroppsøving skal bidra til at elevene utfordrer seg selv kroppslig, sosialt, kognitivt, emosjonelt og kreativt (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 85). Faget skal blant annet lære elevene om respekt, og hvordan de kan samarbeide med andre mennesker. Elevene skal også lære å utvikle kritisk tenkning, gjennom refleksjon om kroppsidealer, selvfølelse, likestilling og likeverd. På denne måten kan faget bidra med holdningsskapende dannelse, og bidra i elevens dannelsesprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 86).

Rønholt (2014, s. 221) peker på hvordan samarbeid, kommunikasjon og konfliktløsning kan ha en dannende effekt for sosial læring. Det presenteres at idrettsundervisning ikke kun er en arena hvor elevene skal lære fysisk-motoriske ferdigheter, men at det også skaper rammer for sosiale læringsprosesser. På denne måten kan derfor fagets egenart også sies å ha en rolle for utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Fagets egenart har som tidligere nevnt sterke røtter i kroppslig læring, men besitter også noen særegne trekk ved at faget utvikler elevens sosiale kompetanse i møte med andre elever.

#### 2.4.3 Fagfornyelsen i kroppsøving

I fagfornyelsen skal overordnet del gi uttrykk for hvilke verdigrunnlag opplæringen skal ha, men også prinsipper for utvikling, læring, og danning i skolens praksis. Dette er noe alle fag skal bidra til, slik at skolen kan oppfylle danning og utdanningsansvaret overfor elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Læreplanen i kroppsøving er en videreføring, det betyr at den skal gi elevene en opplæring som står i tråd med overordnet del (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48).

Læreplanen i kroppsøving er bygd opp av ulike kapitler som skal gi lærer muligheten til å konkretisere og bruke planen aktivt i planlegging av undervisningen. Den består av fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Videre presenteres kompetansemålene og vurdering i faget for de ulike trinnene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 36) beskriver at læringsinnholdet i læreplanverket i kunnskapsløftet for 2006 var for omfattende, og av den grunn kunne føre til overfladisk læring. Det nye læreplanverket fra 2020, har derfor færre kompetansemål og begrepet «dybdeløring» blir av større aktualitet i læreplanen. Fagfornyelsen skal utruste elevene med kunnskap, ferdigheter og verdier som verdsettes som dagsaktuelle (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 36; Sæle & Hallås, 2020, s. 53). I forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 1-1) tydeliggjøres det at opplæringa skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Dette betyr at fagfornyelsen i kroppsøving skal bygge på opplæringsloven, og styringsverk tilknyttet dette.

Dybdelæring i kroppsøving vil derfor innebære å la elevene utforske og finne egne løsninger i undervisningen (Evensen, 2020, s. 24). Denne arbeidsmetoden kalles induktiv undervisningsmetode. Metoden kjennetegnes ved at elevene skal løse gitte problemer ved å utforske og prøve seg frem. Lærerens rolle er her mer veiledende, som betyr at læreren involverer seg når elevene trenger hjelp eller ikke er motivert for oppgaven (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 139).

Den nye læreplanen i kroppsøving dreier mot et mindre idrettsrettet fokus, men ivaretar fortsatt idrettsperspektivene i fagfornyelsen. Kroppsøving skal dog bestå som et lærings og dannelsesfag, slik tidligere nevnt gjennom kroppslig læring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48). I den nye læreplanen i kroppsøving, beskrives det tre kjerneelementer som klargjør det essensielle læringsinnholdet i faget. De tre kjerneelementene er: 1) bevegelse og kroppslig læring, 2) deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og 3) uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementene skal gjennom undervisningen ivaretas av kroppsøvingslærer og gi elevene mulighet til å utvikle og tilegne seg kompetanse innenfor disse.

Det første kjerneelementet beskriver at elevene skal tilegne seg bevegelse og kroppslig læring, og skal ha som formål å stimulere til livslang bevegelsesglede, gjennom mestring og erfaringer gjort ved ulike bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring kan derfor forstås som motorisk læring, og det tydeliggjøres i denne delen av læreplan at faget skal bruke lek og øving for å oppnå dette (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 52).

Det neste kjerneelementet er deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Dette handler om at elevene skal løse utfordringer og oppgaver sammen et inkluderende læringsfellesskap. Det vektlegges her at elevene skal lære å reflektere over samspill og likeverd, gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid. Slik at de kan fremme læring hos seg selv og medelever. Dette kjerneelementet skal gi elevene forståelse for å anerkjenne ulikheter og inkludere dem rundt, seg uavhengig av deres forutsetninger. Begreper som samarbeid og inkludering er sentrale i faget, både for elevenes læring, men også for å bidra til medelevers læring. Hovedformålet er å gi elevene en dybdeforståelse av viktigheten av et inkluderende fellesskap, og hva som inngår i det (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 53; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et annet sentralt begrep som beskrives i fagfornyelsen for kroppsøving er innsats. Begrepet omtales innledningsvis i fagets læreplan, under sentrale verdier og fagets relevans (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her pekes det på at elevene skal lære verdien av å oppleve hvordan innsats påvirker oppnåelse av egne mål. Det betyr at elevene skal tilegne seg kunnskap om hvordan innsats kan føre til progresjon innenfor et mål, og hva det vil si for utvikling. Innsatsbegrepet kan forklares som at elevene øver på å ikke gi opp, vise selvstendighet, utfordre sin egen kapasitet og hvordan de samarbeider med sine medelever. Elevene kan også vise innsats gjennom refleksjon, kritisk tenkning og konstruktiv dialog (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 49). Evensen (2020, s. 100) peker også på innsats, men nevner videre at dette rommer mer enn det lærer kan se. Forståelsen av innsatsbegrepet kan være vanskelig å observere i undervisningen, fordi det innebærer elevens evne til kritisk tenkning og refleksjon. Innsatskompetanse kan derfor være så mangt i faget.

Sæle og Hallås (2020, s. 60-61) omtaler noen klare tendenser for hva som er nytt i fagfornyelsen i kroppsøving i forhold til LK06. De påpeker at faget nå legger mer vekt på at elevene skal oppleve et variert fag, hvor de i større grad får muligheten til å utforske egen identitet og selvbylde. Ordlyden i læreplanen vektlegger også varierte bevegelsesaktiviteter med lek og øving som dreiemoment i innhold og arbeidsform. Lek og øving er derfor en sentral del av fagfornyelsen, og en viktig del av faget. LK20 har også et større fokus på at elevene skal ha elevmedvirkning i læringsprosessen. Selv om innsats også ble inkludert i LK06, er det nå i større grad integrert i kompetansemålene i den nye læreplanen for kroppsøving (Sæle & Hallås, 2020, s. 61).

#### 2.4.4 Vurdering i kroppsøvingsfaget

I denne delen skal det redegjøres for elevvurdering i kroppsøvingsfaget. Innledningsvis ble det presentert hvilke lover og retningslinjer kroppsøvingslærer må forholde seg til, i henhold til elevvurdering i grunnskolesammenheng. Videre skal det redegjøres for begreper som vurdering for og av læring, kompetansebegrepet og elevforutsetninger. Til slutt skal de ulike vurderingsformene i faget presenteres, og hvilken betydning subjektiv vurdering har for en rettferdig elevvurdering.

I støtteskrivet fra utdanningsdirektoratet om vurdering i kroppsøving blir kompetanse, innsatsbegrepet og elevens forutsetninger beskrevet og tydeliggjort. Kompetansebegrepet blir beskrevet som at elevene skal øve på og delta i bevegelsesaktiviteter ut fra egne



forutsetninger. De skal også lære å reflektere rundt egen faglig utvikling, samarbeid, kritisk tenking og bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 197) beskriver hvordan elevvurdering i grunnskolen skal baseres på retningslinjene fra styringsverkene, og skal ses i lys av formålet med faget. Disse styringsverkene forplikter læreren til å følge en viss vurderingspraksis i sitt fag. Styringsverkene, som tidligere referert til, forplikter kroppsøvingslærer til å ha innsikt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2020, gjeldende læreplan i kroppsøving, forskrift til opplæringslova og rundskriv fra utdanningsdirektoratet om individuell vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 197).

Vurdering kan deles inn i to hovedkategorier, formativ og summativ. Dette er to essensielle begreper, som blir brukt i skolesammenheng, og som definerer hvilken betydning vurderingen har. Den formative vurderingen beskrives som all utvikling og læring som foregår frem til det summative. Det vil si at vurdering skal fordre fremgang og utvikling innenfor et spesifikt område. Den formative vurderingen kan være av uformell natur, gjennom en muntlig eller skriftlig tilbakemelding på et arbeid som er utført. En formativ vurdering kan anses som en underveisvurdering. I forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10) beskrives dette som en veiledende vurdering som skal fremme læring, og skal være all læring som foregår før opplæringen avsluttes. Den skal fungere som en rettleidende vurdering, slik at elevene oppnår forståelse av hva de må jobbe videre med (Lauvås & Ytreland, 2018, s. 26; Woolfolk, 2004, s. 398). Den formative vurderingen er noe Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 198-200) beskriver som underveisvurdering i kroppsøving. Underveisvurderingen forstås som en formativ prosess, der vurderingen skal være for læring, gjennom en kontinuerlig prosess som skal motivere elevene. Slik kan den brukes som et verktøy i elevenes læringsprosess, ved å motta vurderingen og bruke den til å øke egen faglig kompetanse. For at dette skal ha hensikt, bør vurderingen innebære en veiledning om hva eleven kan gjøre videre for å øke egen kompetanse, hva de skal lære og hva som forventes av dem. Men også hva de mestrer og til slutt bør de få muligheten til å reflektere over egen læring og faglig utvikling. Eksempler på dette kan være gjennom halvårsvurdering, muntlige og skriftlige tilbakemeldinger og egenvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 198-199). Evensen (2020, s. 135) viser også til at underveisvurderingen skal gi eleven informasjon om deres egne kompetanse, slik at de kan lære og utvikle den videre. Han viser til at underveisvurderingen

kan foregå i muntlig og skriftlig form, sammen med karakterer som gis ut ved slutten av hvert halvår.

Black og William (2008) viser til sin teori om formativ vurdering. Det trekkes frem fem nøkkelstrategier som både involverer lærer og elev, som har til hensikt å fremme læring, kognitiv utvikling og selvregulering. Den første strategien handler om å klargjøre formålet med læringen, og vise elevene kriteriene for suksess. Videre beskrives verdien av å fremme å faglige diskusjoner og refleksjoner i klassen, for å kunne gi elevene en dypere forståelse i tematikken ved deltakelse i et fellesskap. Den tredje strategien peker på at tilbakemeldingen bør være konstruktiv, slik at den hjelper eleven til å videreutvikle seg. De to siste strategiene baserer seg på verdien av egenvurdering og hverandrevurdering, slik at elevene tar eierskap for sin egen læring (Black & William, 2008, s. 8).

Hattie og Timperley (2007) beskriver hvilken kraft tilbakemeldingene har for læringen i den formative vurderingsfasen. De viser til at tilbakemeldingene kan ha påvirkning for læringsprosessen gjennom fire nivåer. Det første baserer seg på at tilbakemeldingen skal si noe om hva eleven mestrer i oppgaven, og om det er rett eller galt. Deretter skal eleven få informasjon om deres fremgangsmåte i hvordan de løste oppgaven slik at de kan bruke tilbakemeldingen i videreutvikling. Denne tilbakemeldingen tjenstgjør som en fremovermelding på hva eleven må jobbe videre med, og skal si noe om elevens læringsprosess. Det tredje baserer seg på at elevene kan få tilbakemeldinger basert på selvregulering, slik at de kan selvevaluere seg selv, for å skape refleksjon rundt egen læring og tilnærming til oppgaven som skal løses. Dette kan for eksempel gjøres ved egenvurdering (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Det siste nivået beskrives som en personlig tilbakemelding til eleven. Hattie og Timperley (2007, s. 96) påpeker at det siste nivået ikke nødvendigvis alltid er læringsfremmende, hvis tilbakemeldingen inneholder lite informativ informasjon. Dette kan være tilbakemeldinger som gis slik ved å si: «bra jobba» eller «fint du likte oppgaven». Slike tilbakemeldinger gir verken informasjon om arbeidet som er gjort eller om hvordan kompetansen til eleven kan videreutvikles. Det er derfor utslagsgivende at tilbakemeldingen peker på elevens innsats, selvregulering og prosess.

Trøhaugen (2013, s. 182) peker på at en god muntlig tilbakemelding bør inneholde en rekke punkter. Først og fremst bør atmosfæren være trygg, og dette er en forutsetning for hvordan tilbakemeldingen blir prosessert. Det er viktig at læreren er bevist på hvordan vedkommende ordlegger seg i tilbakemeldingen, slik at den kan gi råd uten å kritisere. Ved å kamuflere kritikk som gode råd kan elevens motivasjon til å ta til seg tilbakemeldingen øke. Dette beskriver Trøhaugen (2013, s. 182) som utslagsgivende for å ikke bli fiende med eleven. Æsøy (2022) retter dessuten et kritisk blikk mot det økende formative vurderingsfokuset i skolen, og poengterer at dette kan ha øke elevenes følelse av å aldri være god nok.

Egenvurdering blir hyppig brukt i når en skal beskrive vurdering for læring. Denne vurderingsformen vil kunne fungere som et ledd i elevens utvikling av selvregulering og kan bidra til at elevene i større grad tar ansvar for egen læring og utvikling. Det må derimot ikke forveksles med at elevene skal sette karakter på seg selv, men at de skal være delaktig i prosessen av refleksjon om eget arbeid. På denne måten kan elevene oppnå en større bevissthet rundt egen kompetanse og hjelpe dem til å utvikle egne strategier for videre kunnskapsutvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 200; Evensen, 2020, s. 53). Evensen (2020, s. 69-72) belyser også hvordan hverandrevurdering, kjent som kameratvurdering eller medelevvurdering kan ha positiv påvirkning på elevens vurderingsarbeid. Denne vurderingsformen kan være et virkemiddel i elevenes underveisvurdering, da den er med på å skape refleksjoner rundt egen og andres kompetanse.

Den summative vurderingen kan derimot forstås som sluttvurdering, ved slutten av en undervisningsbolke, som en standpunktvurdering, og skal oppsummere elevenes sluttkompetanse. Med andre ord skal vurderingen sette verdi på et produkt. I skolesammenheng betyr det at vurderingen skal representere elevens sluttkompetanse. En sluttvurdering skal i tillegg ses i sammenheng med underveisvurderingen, og gi informasjon om kompetansen som eleven har oppnådd innenfor det eleven har fått opplæring i (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 200; Woolfolk, 2004, s. 398).

#### 2.4.5 Elevforutsetninger i vurderingsarbeidet i skolen

Å forstå begrepet elevforutsetninger og hvordan dette har innvirkning for vurderingsarbeidet, og er essensielt for læreren. Støtteskrivet fra utdanningsdirektoratet (2021) presiserer hvordan elevforutsetninger skal forstås i faget. Først og fremst belyses det i forskrift i opplæringsloven (2006, § 3-3) at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag, men også ved at

elevforutsetninger omtales i læreplanen i kroppsøving flere steder (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 203) peker på at retningslinjene i støtteskrivet ikke er tydelig nok, og kan av den grunn skape ulik vurderingspraksis, fordi det er opp til hver enkelt faglærer i kroppsøving hvordan læreplanen tolkes. De eksemplifiserer at det er utydelig hvilke kompetansemål som det er relevant å ta hensyn til elevforutsetninger og ikke. Det beskrives dessuten i støtteskrivet at forutsetningene skal forstås i lys av kroppsøvingfagets egenart, og at dette ikke betyr at forutsetningene er en del av vurderingen. Det omtales derimot at læreren bør ha kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen. Hvis elever har fysiske utfordringer som påvirker deres evne til å få vist at de øver og utvikler egne ferdigheter, vil det være relevant for lærer å kjenne til disse forutsetningene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet (2021) beskriver det slik: «Læreren må spesielt være oppmerksom på elevenes forutsetninger når det er nevnt i kompetansemål og når elevens forutsetninger er relevant for å oppnå målene».

I en ny rapport utarbeidet av Vinje et al. (2022, s. 60) beskrives tendenser til at det er ulik tolkning og forståelse av kroppsøvingfaget blant lærere. Videre omtales det at kroppsøvingslærere erfarer at bruk av forutsetninger i vurderingen ikke samsvarer med det utdanningsdirektoratet (2021) sitt rundskriv beskriver, og at det kan skape ulik vurderingspraksis blant kroppsøvingslærere (Vinje et al., 2022, s. 6). Styringsdokumentene er med andre ord ikke tydelige nok, ifølge studien.

Da vurderingen i kroppsøvingen krever innsikt i elevers forutsetninger kan en si at subjektivitet er vesentlig i vurderingsarbeidet. Ifølge Birch (2016, s. 64-65) er lærerens fordommer og forståelse noe man bør etterstrebe og tilegne seg, slik at elevene kan vurderes rettferdig. Han peker samtidig på at å vurdere elever i kroppsøving handler om å møte elevene, og at elevene ikke skal betraktes som objekter i lærer-elev-relasjonen. Det er derimot viktig å være åpen om hvilke fordommer som bør forkastes, korrigeres og aksepteres i vurderingsarbeidet. Det er derfor essensielt med lærerens skjønn, fordi læreren bør være bevisst på egen forståelseshorisont (Birch, 2016, s. 65). Ut fra Birch (2016) sin tolkning kan det tenkes at lærer bør søke mest mulig innsikt om elevenes forutsetninger i faget, slik at de kan vurdere elevene rettferdig, gjennom en økt subjektiv forståelse.

## 2.5 Relasjonskompetanse

En elev med diagnosen ADHD er avhengig av stabile relasjoner til lærere. En lærer som ser eleven, lytter, og tar det eleven sier alvorlig, kan være avgjørende for at eleven klarer å gjennomføre skolegangen. Ofte gir relasjonen til lærer en sterkere motivasjon enn selve faget. (Holmen, 2021, s. 29)

I sitatet beskrives betydningen av relasjonelt arbeid i skolen for lærere. Sitatet er fra en veiledende lærerguide redigert av Holmen (2021). Det vektlegges at relasjonen mellom lærer og elev med diagnosen ADHD er utslagsgivende, både for at de skal kunne gjennomføre skolegangen, men også for motivasjon i fag. Relasjonskompetanse er derfor en viktig del av lærerens kvaliteter for å møte disse elevene. I dette underkapittelet skal det redegjøres for hva som ligger i begrepet og hvilken betydning det kan ha.

Relasjonskompetanse kan forstås som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som har i hensikt å opprette, preservere eller gjenopprette relasjoner mellom mennesker. Denne kompetansen baserer seg gjerne på samhandling og samarbeid i møte med andre mennesker. Begrepet er nært tilknyttet sosial kompetanse. De viser noen likheter ved at begge bygger på at det skal tilegnes kunnskap, ferdigheter og holdninger relatert til sosiale sammenhenger (Spurkeland, 2011, s. 63). Lassen og Breilid (2010, s. 58) beskriver i tillegg betydningen av samarbeidet mellom elev og lærer. Et fruktbart samarbeid mellom partene vil ha påvirkning på både elevens faglige, sosiale og personlige utvikling. Dette samarbeidet avhenger av lærers relasjonskompetanse, siden det innebærer at lærer må bruke sine kommunikative ferdigheter til dialog som kan opprettholde eller utvikle relasjonen, men også hjelpe til med faglig og sosial utvikling (Lassen & Breilid, 2010, s. 59). Ulleberg (2014, s. 45) forklarer dessuten sammenhengen mellom relasjon og læring. Forholdet elevene har til læreren sin kan være forskjellen på om læring oppstår eller ikke. Ulleberg (2014, s. 45) eksemplifiserer dette ved å peke på hvordan læreren med god relasjon til sine elever kan gjøre kunnskapen levende og spennende, men derimot drepe interessen for faget hvis ikke relasjonen er til stede.

Jensen (2014, s. 30-31) beskriver relasjonsbegrepet som ens empatiske evne til å se andre på en autentisk måte, slik at tillit og trygghet etableres. Selv om relasjonskompetansen til en lærer er meget god, er det også utslagsgivende for relasjonen mellom lærer og elev at de får god nok tid til å utvikle tryggheten mellom partene. Det krever at lærer og elev tilbringer tid

sammen, og på denne måten vil eleven utvikle en tilknytning til læreren (Brandtzæg et al., 2016, s. 26-27). Det kan derfor være elever som ikke utvikler en trygg relasjon til læreren sin grunnet for lite tid, til tross lærerens gode relasjonskompetanse. Eksempler på dette kan være lærere som kun har ett fag, men med flere elever, og av den grunn tilbringer mindre tid med elevene på ukentlig basis.

Drugli (2012, s. 47) definerer relasjonskompetanse som dynamisk. Det beskrives slik: «Relasjonskompetanse er ikke statisk, den kan utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner, veiledning med mer.». Relasjonskompetansen handler derfor i stor grad om læreres refleksjoner omhandlende den best mulige tilnærmingen av elevene sine, for å skape de beste forutsetningene, i utviklingen av et fruktbart samarbeid og en trygg relasjon. Roland (2021, s. 20) peker også på hvor vanskelig det er for læreren å balansere relasjonsbygging med elever, med det å sette krav og grenser.

I relasjonskompetanse er det i tillegg en underliggende tanke at læreren må være bevisst på relasjonene bygd til elevene, og ta ansvar der relasjonen har utviklet seg negativt, slik at en kan ivareta samarbeidet med eleven. Læreren bør derfor også være bevisst på egen rolle, hvordan man reagerer, oppfører seg og samhandler med elevene, slik at læreren også tilpasser sin egen atferd mot den enkelte elevs behov (Drugli, 2012, s. 47).

### 2.5.1 Relasjonskompetansens betydning i skolen

Det er essensielt at lærerens relasjonskompetanse er god, da det er en helt sentral del for å lykkes med læring i møte med elevene. Spurkeland (2011, s. 203) omtaler relasjonskompetanse som en av de tre viktigste komponentene en lærer bør være kyndig innenfor. Det beskrives at regelledelse, didaktikkkompetanse og relasjonskompetanse alle har en sentralrolle for å lage gode betingelser for elevers læring. Spurkeland (2011, s. 204) påpeker også at relasjonskompetanse er en nødvendig faktor for lærerens suksess, og at lærerens menneskesyn er nøkkelen for å oppnå kontakt og relasjonell utvikling i samarbeid med elevene.

### 2.5.2 Relasjonsvansker for elever med diagnosen ADHD

Når alle grep og tiltak er prøvd, og ingenting fungerer kan det for mange virke utfordrende å skape gode tiltak i skolen for elever med diagnosen ADHD. Rønhovde (2018, s. 250) peker på

det, og at det handler om å ta grep og overveie sine handlinger med eleven. Det er viktig å huske på i situasjoner hvor ingen tiltak fungerer, at lærer ikke skal vinne situasjonen, men det langsiktige spillet. Hvis samarbeidet ikke blomstrer innledningsvis, er det essensielt å huske på at samarbeidet og relasjonen utvikles over tid. Det kan nemlig være at eleven allerede har opplevd å mislykkes i skolen over lang tid. Eleven vil i disse situasjonene assosiere voksne i skolen med noe negativt, og læringssituasjonene vedkommende har feilet i tidligere. Slik kan eleven tilegne seg forsvarsstrategier. Eleven vil da ha behov for tid for å bygge trygghet, slik at vedkommende kan endre de tillærte forsvarsstrategiene (Rønhovde, 2018, s. 250). I verste fall kan det føre til at elevene utvikler slike forsvarsmekanismer for å beskytte seg selv, fordi de forventer å feile. Strategiene skapes over tid, og er basert på erfaringer og forventinger, som vil kunne begrense eleven for ny læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27).

## 2.6 Forskning om diagnosen ADHD

Ifølge Helsedirektoratet (2020) opplever tre til fem prosent av barn og unge under 18 år å bli diagnostisert med ADHD i Norge. DuPaul og Stoner (2014, s. 5) omtaler konsentrasjonsvansker som en av utfordringene i skolen for elever med diagnosen ADHD, og at dette har negativ påvirkning på deres skolearbeid. I denne delen skal det redegjøres for diagnosen ADHD og hva som kjennetegner den. Det skal redegjøres for de hyppigste symptomene som inngår i diagnosen, og de tre undergruppene. Avslutningsvis skal det medisinske perspektivet belyses, samt hvilke tiltak det anbefales i møte med disse elevene.

### 2.6.1 Hva kjennetegner diagnosen ADHD?

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, forkortet til ADHD er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse som kjennetegner funksjonsvansker når det gjelder konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet (Holmen, 2016, s. 176). Elever med hyperkinetiske forstyrrelser kan ofte oppleves som urolige og uoppmerksomme i skolen, og kan derfor fremstå som en utfordring i rammene som grunnskoleopplæringen tilbyr (Ogden, 2015, s. 202). Når elever er urolige kan det resultere i at de strever med å vente på tur, følge beskjeder eller at de handler før de tenker seg om. Barn med diagnosen ADHD kan også oppleve at vanskene skaper har implikasjoner utenfor skolen, som hjemme og i venneflokkene (Skoe & Bølstad, 2022, s. 154).

Ifølge Befring og Uthus (2019, s. 512) er ADHD en samlebetegnelse på atferd som kan ha negative konsekvenser på den enkeltes læring og rolle i klasserommet. Det vises til at elever

med diagnosen ADHD kan fremstå som et skoleproblem, fordi disse elevene strever med å tilpasse seg skolens krav til innordning og stillesitting. Det kan være ulike grunner til at de strever med å tilpasse seg klasserommets innordninger, men Befring og Uthus (2019, s. 514) viser til at barn med et høyt aktivitetsnivå ofte strever mer enn dette i læringssituasjonen.

Haugen (2010, s. 274) viser til at elever med diagnosen ADHD kan utvikle lærevansker, men at det ofte er lærevansker relatert til sosial kompetanse. Det påpekes også at diagnosen ADHD har noen komorbide lidelser, som barn og unge kan oppleve i kombinasjon med ADHD, og som vil kunne resultere i at eleven kan oppleve lærevansker. Typiske komorbide lidelser kan være intellektuell svikt, angst, autisme og Tourette syndrom (Haugen, 2010, s. 275).

Konsentrasjon og oppmerksomhet er en utfordring de med ADHD-diagnosen kan oppleve. Konsentrasjon beskrives som evnen et individ har til å holde og vise oppmerksomhet over tid. Det handler om å ha oversikt over det totale, for å så velge ut og fokusere på det essensielle. Det er med andre ord utfordrende for en med diagnosen å selektivt sortere ut essensiell og ikke-essensiell informasjon (Rønhovde, 2018, s. 66).

Holmen (2016, s. 179) beskriver at konsentrasjonsvansker kan kjennetegnes på flere måter. Eksempler på dette kan være: 1) fanger ikke opp muntlige beskjeder og andre signaler fra omgivelsene, 2) vansker med prosessering av informasjon, som påvirker individets evne til å følge instruksjoner, gjennomføre oppgaver og organisere egne aktiviteter, 3) virker som de ikke hører etter, 4) misliker eller bruker unnvikelsesstrategier for å unngå oppgaver som krever vedvarende oppmerksomhet, 5) skifter ofte mellom aktiviteter uten å gjøre den ferdig, 6) lett-distraherte, glemmer og mister lett ting, og 7) mangler startmotor, og kommer ikke i gang med oppgaver.

Hyperaktivitet og impulsivitet er to ulike symptomer, men kriteriene fra DSM-5 plasserer de i samme gruppe da de besitter noen likheter og kan være vanskelige å skille (Øgrim, 2018). Når en strever med hyperaktivitet kan dette kjennetegnes gjennom mye uro i hender og føtter, rastløshet og vanskeligheter med stillesitting. Hyperaktivitet kan manifestere seg gjennom mye uro og rastløshet.. (Befring & Uthus, 2019, s. 513).

Impulsivitet er et symptom som omhandler vansker med å stoppe impulser, og kan med andre ord handle om utfordringer knyttet til impuls kontroll. Dette kan føre til at man handler uten å



tenke seg om, svarer på et spørsmål før det er avsluttet, at man ikke venter på tur, avbryter og at man besitter lav emosjonell kontroll (Befring & Uthus, 2019, s. 513; Holmen, 2016, s. 178-179). Elever som har utfordringer med å regulere impulser kan av den grunn agere i en situasjon, noe de i etterkant angres på, og som kan føre til lavere selvfølelse og at de skammer seg (Skoe & Bølstad, 2022, s. 155).

### 2.6.2 Tre typer ADHD

I de diagnostiske kriteriene fra DSM-5 deles diagnosen ADHD inn i tre underkategorier. De tre undergruppene beskriver noe ulik grad av hyppighet rundt de tre fremtredende symptomene. Det finnes ni egne symptomkriterier som skal beskrive oppmerksomhetsvikten, og ni ulike innenfor hyperaktivitet og impulsivitet. For å kunne sette en diagnose må minst seks av ni symptomer innenfor en eller begge være til stede. Slik kan det gjennom kartlegging avgjøres hvilken av de tre typene vedkommende har, og på denne måten blir utfordringene i diagnoseforståelsen nyansert (Holmen, 2016, s. 178; Øgrim, 2018).

De tre undergruppene av ADHD er:

- 1) ADHD, hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv
- 2) ADHD, hovedsakelig uoppmerksom (tidligere kalt ADD)
- 3) ADHD kombinert type, det vil si både uoppmerksom, hyperaktiv og impulsiv

(Holmen, 2016, s. 178; Øgrim, 2018).

### 2.6.3 Medisinske implikasjoner

Det beskrives at personer med diagnosen ADHD har en ubalanse i hjernekjemien, men forskningen har ingen klar biologisk markør for å fastslå dette. Hjerneforskning viser dog til at det er en korrelasjon mellom diagnosen ADHD og hjernevolum, opptak og omsetning av kjemiske substanser. Det er også påvist avvik i genfunksjonen for transport og binding av overføringsstoffet dopamin (Holmen, 2016, s. 177; Rønhovde, 2018, s. 41). Nevrohormonene dopamin og noradrenalin fungerer som transmittere og har en vital funksjon i kroppens signaloverføringssystem. Forskere peker derfor på at det er nær sammenheng mellom aktivering av sentralnervesystemet og disse transmitterne. Dopamin og noradrenalin fungerer som budbringere av signaler fra celle til celle i hjernen (Rønhovde, 2018, s. 122; Sand et al., 2006, s. 87).

Rønhovde (2018, s. 123) peker på at resultater fra forskning tyder på at symptomene på ADHD kan ha sin årsak i at hjernen ikke omsetter dopaminet og noradrenalinet godt nok, slik at det blir et underskudd på nevrohormoner. Det kan utgjøre en sentral rolle av svikten i hjernens kontrollmekanisme, som igjen har konsekvenser for binding av de ulike kretsene i hjernen. Dette vil skape en dysfunksjon i hjernen, som ifølge Rønhovde (2018, s. 123) kan føre til nedsatt evne til å kontrollere atferdsuttrykk, bevegelser og impulser. Rønhovde (2018, s. 123) nevner i tillegg at det ikke er sikker viten om det svikten befinner seg i selve frontallappen eller om dette befinner seg et annet sted i hjernen. Svikten i signaloverføringen påvirker eksekutive funksjoner som arbeidshukommelse, selvkontroll og selvregulering av atferd og følelser (Rønhovde, 2018, s. 124).

Selv om diagnosen har en medisinsk implikasjon, er ikke dette årsaken til hvordan barn og unge oppfører seg som de gjør. Når diagnosen ADHD brukes kan det fremme kategorier som kan gi uttrykk for å være avgrenset og værende for alltid. Barn kan derimot vokse av seg problemene, eller lære å kontrollere utfordringene i større grad (Ogden, 2015, s. 203-204). En annen ulempe med bruk av den diagnostisk tilnærming, er at det kan øke medikalisering i skolen. Medikaliseringbegrepet baserer seg på hvordan et økt diagnosefokus, kan fremme en økning av kategorisering av elever gjennom bruk av diagnoser i skolen. Det påpeker Harwood og McMahon (2014, s. 926) at kan føre til at lærere får en forståelse av at elevene med diagnose styres av den, og av den grunn ikke kan endre eller utvikle sin atferd. Holmen (2016, s. 177) belyser dessuten at mennesker med diagnosen ADHD ikke kan settes merkelapper på, fordi alle med diagnosen er forskjellige, og at det av den grunn må foretas individuelle tilpasninger for hver enkelt i skolesammenheng. Det er også tilsynelatende høyere forekomst av gutter som blir diagnostisert med ADHD, men mye tyder på at jenter oftere har utfordringer med oppmerksomhet når de har diagnosen. Det betyr ikke at omfanget er lavere blant jenter, men forskning viser til at det er vanskeligere å fange dem opp (Holmen, 2016, s. 178; Rønhovde, 2018, s. 76; Statped, 2022).

#### 2.6.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er en fundamental forutsetning elevene skal tilegne seg for å forholde seg til andre i sosiale sammenhenger. Siden noen av kjernesymptomene i ADHD-diagnosen er emosjonell impulsivitet og manglende selvregulering, kan dette påvirke deres utvikling av sosial kompetanse. Med andre ord, hvis symptomene impulsivitet, hyperaktiviteten og uoppmerksomhet forhindrer dem fra å utvikle bekjentskap og et sosialt nettverk, vil diagnosen

ha direkte påvirkning på et individs sosiale kompetanse. Selvregulering har også betydning når det gjelder utvikling av sosial kompetanse for elever med diagnosen ADHD (Holmen, 2021, s. 10).

#### 2.6.5 Hjelp til regulering

Elever med ADHD-diagnosen kan ha behov for hjelp til emosjonell og sosial selvregulering. Når en impulsiv elev skal konsentrere seg om en oppgave koster dette store krefter. Det kan i disse tilfellene gjøre anstrengelsene mindre, hvis eleven har en signifikant voksen å støtte seg til, for å skape trygghet i en utfordrende situasjon. Et tiltak er derfor at lærer kan bistå med nærhet og emosjonell støtte (Brandtzæg et al., 2016, s. 95). Holmen (2021, s. 29) omtaler at elever med diagnosen ADHD er avhengig av å bli sett, og av den grunn trenger stabile relasjoner til sine lærere. En lærer som ser eleven, lytter til og tar eleven på alvor er en viktig brikke for å bygge trygghet og tillit til læreren.

Selvregulering defineres som flere underliggende mekanismer som en opparbeider seg for utvikling av selvkontroll og selvmonitorering (Ogden, 2015, s. 231). Evnen til selvregulering vil også bli bedre når individet øker sine sosiale og fysiske erfaringer i ulike miljøer, og eleven vil på denne måten utvikle seg kognitivt og sosialt (Tetzchner, 2003, s. 160). Ogden (2015, s. 229) peker dessuten på at emosjonell atferd og kontroll påvirker individets sosiale ferdigheter. Emosjonell kompetanse består av flere betegnelse, men oppsummert baserer det seg på tre komponenter, gjennom å forstå, regulere og uttrykke følelser (Skoe & Bølstad, 2022, s. 19). Lærer bør derfor hjelpe elever med diagnosen ADHD til å kjenne på egne følelser, og hvordan hjelpe de med å regulere det i ulike situasjoner. Slik at eleven utvikler sin emosjonelle kompetanse gjennom selvregulering.

#### 2.6.6 ADHD tiltak i skolen

Det finnes ulike tiltak som kan være til hjelp for elever som strever med læring i skolen som en følge av utfordringer knyttet til diagnosen ADHD. Holmen (2021, s. 27) har utviklet en lærerguide for tilrettelegging av skolehverdagen til elever med diagnosen, slik at lærere kan møte elevenes individuelle behov. Det beskrives i denne alt fra hvordan læreren kan møte eleven med forutsigbarhet, tilnærming i klasserommet, friminuttet, lekser og betydningen av samarbeidet med hjemmet.

En av de bærende pedagogiske prinsippene for å skape en lystbetont skolehverdag for elever med konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet, er først og fremst stabilitet og faste rutiner, og dette gjelder spesielt det som angår tid, sted, personer og aktiviteter. Hvis det oppstår endringer på en av dem, vil det kunne føre til usikkerhet og forvirring, grunnet brudd i forutsigbarheten (Rønhovde, 2018, s. 173).

Rønhovde (2018, s. 174) peker på noen konkrete hovedregler og tiltak i arbeid med barn og unge med diagnosen ADHD i skolen. Tiltakene beskrives slik:

- 1) En beskjed av gangen
- 2) En informasjon om gangen
- 3) En forventning om gangen
- 4) En oppgave om gangen
- 5) En instruksjon om gangen
- 6) Få nærpå personer å forholde seg til (kontinuitet)
- 7) Få, helst ingen endringer i oppsatte planer og introduksjon til nye ting
- 8) Minst 80 prosent kjent stoff i lesing
- 9) Planlegg elevens mestringsområde
- 10) Oversikt, forutsigbarhet trygghet og rolig håndtering
- 11) Realistiske krav
- 12) Konkrete formuleringer

Det vises til konkrete tiltak rettet mot hovedsymptomene i diagnosen slik tidligere nevnt, som for eksempel elever som opplever rastløshet og urolighet. Dette kan løses ved hyppige pauser og variasjon i undervisningsmetodene. Andre tiltak kan være å komme barnet i forkjøpet ved å avlede eller rettlede uroligheten eller impulsen slik at potensielt kritiske situasjoner unngås (Rønhovde, 2018, s. 175-176).

Konsentrasjon kan på mange måter fremstå som en forutsetning for å få et læringsutbytte i skolen. Det krever derfor tiltak for at eleven skal få et godt utbytte i skolen. Det er allerede nevnt noen hovedregler ovenfor som vil gjelde i dette tilfellet, men siden konsentrasjonsvanskene kan påvirke elevenes evne til å motta, prosessere og registrere informasjon, er det prekært at informasjonen er konkret. Beskjeder som lærer gir i skolen, bør derfor være nødvendige og konkrete. Lærer bør derfor i etterkant av at beskjeder er gitt i plenum snakke individuelt med eleven, for å sikre at eleven har mottatt og forstått beskjeden

(Rønhovde, 2018, s. 180). Det siste tiltaket for å holde eleven konsentrert og oppmerksom i skolen, baseres seg på hvordan innholdet i undervisningen legger opp til mestring. Hvis eleven har opparbeidet nederlag og tilkortkomning over lang tid, kan det øke prestasjonsangsten, og føre til at eleven ønsker å beskytte seg selv gjennom forsvarsmekanismer. Lærer bør derfor planlegge oppgaver som eleven vil klare, og når det introduseres noe nytt bør det være kort vei fra introduksjon til mestring. Dette tiltaket vil i større grad øves best inn ved tomannshånd (Rønhovde, 2018, s. 180).

### 3.0 Metodologisk tilnærming

I denne delen av oppgaven redegjøres det for valg rundt metode, analyse og forskningsetiske overveielser i forbindelse med masterstudien. Først redegjøres det for hvorfor jeg har et kvalitativ forskningsdesign, og hvorfor denne metoden er passende for å besvare problemstillingen. Jeg vil så begrunne hvorfor jeg har valgt å benytte meg av semi-strukturerte dybdeintervjuer som metode for innsamling av data. Deretter vil jeg begrunne hvordan informantene er rekruttert og hvilke tanker jeg har gjort meg i fremgangsmåten i innhenting av datamateriale, ved å redegjøre for hvilke instrumenter som er brukt. Avslutningsvis redegjøres det for kvaliteten i studien, gjennom validitet og reliabilitet, og for hvilke forskningsetiske overveielser som er gjort underveis i studien.

#### 3.1 Vitenskapelige perspektiver

Studien skal beskrive fenomenet tilpasset opplæring knyttet til elever med diagnosen ADHD. Det gjøres ved å forske på læreres opplevelse og erfaring av tilpasset opplæring knyttet til elever med diagnosen ADHD. Fenomenologien baserer seg på å tilegne seg forståelse av subjektets livsverden. Studien bruker derfor et fenomenologisk perspektiv, for å få en dypere forståelse i lærernes erfaringer rundt tematikken. Et bærende moment i fenomenologien er å studere et fenomen gjennom perspektivene og innsikten informantene gir oss (Thagaard, 2018, s. 36).

Selv om studien skal beskrive subjektets opplevelse av fenomenet gjennom det fenomenologiske perspektivet, har jeg og vært nødt til å bearbeide og tolke informasjonen som blir samlet inn, slik at jeg kunne oppnå en dypere forståelse av datamaterialet. Når man ønsker å tolke en tekst eller forstå meningen bak en handling, benyttes fortolkningslære ved en hermeneutisk tilnærming (Thuren, 2009, s. 104). Studien benytter derfor et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

#### 3.2 Forforståelse i forskningen

For å kunne tolke datamaterialet så objektivt som mulig, er en bevisstgjøring av egen forforståelse og fordommer essensielt. Når forsker er åpen om egen kunnskap og forforståelse mot tematikken som forskes på, vil det kunne øke den vitenskapelige åpenheten i fortolkningen av eget datamateriale. Det er fordi forsker i større grad er bevisst på egen forståelse (Linge, 2008, s. 17). For å oppnå ny innsikt og kunnskap er det derfor viktig at

forsker er villig til å korrigere egne fordommer, for å skape en ny forståelseshorisont ved videre tolkning. Innsikt bør ikke anses som permanent, men som en fleksibel forståelse, som kan endre seg (Linge, 2008, s. 18).

Den hermeneutiske sirkel er noe Gadamer (2012, s. 302) beskriver som utslagsgivende i tolkningen. Den baserer seg på at forforståelsen vår er med i fortolkningen av datamaterialet, som skaper en ny forforståelse og innsikt, som igjen skal brukes inn mot neste tolkning, og dermed dannes det en sirkel hvor gammel forforståelse, i kombinasjon med ny tolkning kan skape en ny forståelseshorisont. Når forsker bevisstgjøres egne tankebaner og innfall som kan hemme forståelsen, vil dette kunne tillate forsker å rette blikket mot fenomenet i sin helhet (Gadamer et al., 2012, s. 303).

Vitenskapelig «bias» er noe som forekomme i alle faser av studien, og er mulige trusler for validiteten i oppgaven. Det kan være alt fra studiens design, til hvordan en velger deltagere, samler og oppbevarer datamaterialet, hvordan det analyseres og til slutt ferdigstilles. Forskers bias kan derfor forstås som en del av deres forforståelseshorisont, og noe enhver forsker bør være bevisst på (Smith & Noble, 2014, s. 101).

Min forforståelse er vesentlig i analysen av datamaterialet, da jeg har egne erfaring som kroppsøvingslærer. Jeg hadde en forforståelse om at elever med diagnosen ADHD til en viss grad mottar den tilpassede opplæringen de har krav på. Denne forforståelsen ble gjennom masterarbeidet ved flere anledninger korrigert på godt og vondt. En annen forforståelse jeg gikk inn med i masterarbeidet, var at elever med diagnosen ADHD ikke alltid blir vurdert etter egne forutsetninger slik de burde, fordi det er utfordrende å skulle skille mellom symptomer knyttet til diagnosen og elevenes faglige kompetanse. Jeg hadde dessuten en oppfatning om at elever med diagnosen mestrer kroppsøvingsfaget godt, og at det er et fag hvor denne elevgruppen i større grad opplever mestring i skolen. Jeg hadde samtidig en forforståelse av at det ikke er nok kompetanse om diagnosen ADHD blant kroppsøvingslærere, basert på mine egne erfaringer. Denne forforståelsen minnet jeg meg kontinuerlig på, slik at den ikke skulle komme i veien for min håndtering i analysearbeidet og produksjon av studien.

### 3.3 Valg av kvalitativt forskningsintervju

I kvalitative forskningsintervju gis informantene et større spillerom og frihet til å uttrykke seg, enn for eksempel et kvantitativt spørreskjema ville tillat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Å bruke kvalitativ metode kan ha verdi når en ønsker å se hvordan mennesker opplever og erfarer konteksten de står i, men også ved at forsker i stor grad har fleksibilitet under studien (Silverman, 2006). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som et middel for å søke forståelse, avdekke folks erfaringer og opplevelse av verden eller fenomenet som forskes på. Kvalitativ metode kan derfor beskrives som fenomenologisk forskning, hvor en prøver å samle forståelse og beskrive perspektivet til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) viser til forskningsintervjuet i syv stadier. Disse er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Før en setter i gang med sin masteroppgave er tematisering en viktig del av studien. Forsker må undersøke hvorfor, hva og hvordan studien skal gjennomføres slik at det virker hensiktsmessig, forstått som vurdering av gyldighet og pålitelighet. Først klargjøres formålet med studien, etterfulgt av hva som skal hentes inn av forhåndskunnskap om fenomenet som skal undersøkes, og til slutt hvordan den nye forskningsbaserte kunnskapen skal hentes inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Med andre ord må forskeren først avklare formålet med studien, og så avgrense tematikken i egen masteroppgave basert på tidligere forskning og teori for å finne ut hva som skal undersøkes. Når dette er gjort kan forsker begi seg ut på designet av studien, eller oppgavens «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). Jeg fant fort ut av tematikken som skulle være styrende for oppgaven skulle være tilpasset opplæring i kroppsøving og diagnosen ADHD. Når jeg da hadde bestemt meg for temaet i oppgaven kunne jeg starte på det andre stadiet, nemlig planlegging.

I planleggingsfasen skal forskeren ta hensyn til alle stadier. Her var jeg bevisst på hvilken kunnskap jeg ønsket, hvordan jeg kunne samle inn relevant data og ikke minst studiens moralske implikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Når alle sider med studien var planlagt, startet jeg intervjuarbeidet. Her intervjuet jeg informanter for å samle data. Intervjuet baserte seg på en intervjuguide som jeg utarbeidet i planleggingsfasen. Når intervjuene er gjennomført, startet jeg transkribering av lydfilene. Når talen var omgjort til tekst, kunne analyseringen starte. Her kan forskeren velge av en rekke analysemetoder som er best



passende for sin data, og siden tematisk analysemetode egner seg godt, har jeg valgt denne. Den tematiske analysemetoden redegjøres det for senere i kapittelet.

Neste stadiet er verifisering. I denne fasen undersøkte jeg kvaliteten på funnene. Her viste jeg forskeretikette gjennom gode begrunnelser foretatt i metodevalgene. Det har jeg gjort ved å begrunne studiens generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Det siste stadiet i Kvale og Brinkmann sin (2015, s. 137) modell for intervjuundersøkelse er rapportering. I denne fasen skal funnene og metoden legges frem og formidles i form av en ferdig og lesbar masteroppgave (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

### 3.3.1 Semi-strukturerte dybdeintervjuer

Jeg har valgt en intervjustrategi som kan skape en naturlig flyt mellom informant og meg som forsker. Ifølge Tjora (2012, s. 104) er dybdeintervju en god måte å oppnå en relativt fri samtale som omhandler tematikken som forsker har forhåndsbestemt. Siden studien baserer seg på å undersøke meninger, holdninger og erfaringer, vil et dybdeintervju være godt egnet. Dybdeintervjuet baserer seg på et fenomenologisk perspektiv, hvor en ønsker å utforske informantens livsverden eller forståelse av temaet (Tjora, 2012, s. 105), ved å se hvordan informanten konstituerer sin livsverden om fenomenet (Tjora, 2018, s. 31). Jeg utarbeidet en intervjuguide som la noen føringer for spørsmål og tematikk, men varierte jeg med oppfølgingsspørsmål som kan ha endret rekkefølgen på spørsmålene. Det er i tillegg noe Silverman (2006, s. 110) beskriver som en intervjustrategi når man ønsker å forstå problemstillingen i et forskningsprosjekt. Grunnen til at jeg valgte denne strukturen var for å åpne opp for å stille oppfølgingsspørsmål, enten gjennom refleksjon over temaene i sin helhet, eller be informant om å klargjøre eller presisere hva de mente. Det er også en god måte å oppmuntre til refleksjon på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83).

### 3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

En viktig del av datainnsamlingen er forberedelsen til intervjuene og arbeidet som gjøres i utarbeidelsen av en intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) peker på at intervjuscenen som forberedes med et manuskript av spørsmål. En intervjuguide fungerer som et manuskript som har hensikt å fungere som et instrument i innsamling av data. Før jeg skulle i gang med utformingen av guiden, operasjonaliserte jeg temaet i oppgaven ned i

mindre kategorier, slik at intervjuguiden skulle kunne samle inn hensiktsmessig data for å besvare problemstillingen.

For å operasjonalisere begrepet tilpasset opplæring, har jeg brutt det ned til differensiering ved hjelp av Dale (2008, s. 288-307) sin analytiske presentasjon av differensieringskategoriene. Denne modellen bryter ned differensiering i syv kategorier. 1) evner og læreforutsetninger, 2) læreplanmål og arbeidsplaner, 3) nivå og tempo, 4) organisering av skoledag, 5) læringsarenaer og læremidler, 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder, 7) vurdering (Dale, 2008, s. 288-307). Alle differensieringskategoriene gir utgangspunktet for spørsmålstillingen i intervjuguiden ved innsamling av relevant data for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har dog vektlagt noen av områdene i større grad i intervjuguiden, da det har vært mer hensiktsmessig rettet mot kroppsøvingsfaget, slik at jeg har hatt muligheten til å besvare oppgavens problemstilling. Diagnosen ADHD har jeg operasjonalisert ved de tre hyppigste symptomene i diagnosen. Symptomene er 1) hyperaktivitet, 2) uoppmerksomhet og 3) impulsivitet (Holmen, 2016, s. 178). Disse tre symptomene er alle tilstedeværende i diagnosen, og jeg har flettet dette inn i spørsmålene i intervjuguiden.

Intervjuguiden min (se vedlegg 3) er bygd opp med først noen fakta- og introduksjonsspørsmål for bygge tillit, slik at informant kunne senke skuldrene. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) beskriver at det kan ha en relasjonsbyggende effekt, slik at man ikke skremmer eller provoserer informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Jeg startet derfor med å spørre om informantens alder, hvor lenge de har jobbet som kroppsøvlingslærer og hva slags utdanningsbakgrunn de har.

Jeg delte intervjuguiden inn i syv hovedkategorier. Disse inneholdt spørsmål fra operasjonaliserte begreper fra både tilpasset opplæring og ADHD. De ulike kategoriene er:

- 1) Kroppsøvlingsfaget
- 2) Erfaring og forståelse av diagnosen ADHD
- 3) Evner og læreforutsetninger i kroppsøving
- 4) Arbeidsmåter, organisering og metode
- 5) Nivå og tempo
- 6) Læreplanmål og arbeidsplaner
- 7) Formativ og summativ vurdering

Etter at informant hadde besvart ulike spørsmål innenfor disse kategoriene avsluttet jeg med noen oppsummerende spørsmål, for å avslutte intervjuet på en ryddig måte. Det er viktig at det settes av tid til en avsluttende fase av intervjuet, både fordi informant kan ha mer på hjertet som ikke har kommet frem, men samtidig som det gir god mulighet til å oppklare uklarheter som kan ha oppstått underveis i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 166) beskriver dessuten oppfølgingsspørsmål som et viktig middel for å gi informant en følelse av å bli lyttet til, ved at forskeren viser interesse rundt påstander og utsagn. Selve guiden inneholdt ikke oppfølgingsspørsmål, siden dette kunne variere utfra hva jeg ønsket en utdypelse av. Denne dybdemetodikken brukte jeg hyppig i mine intervjuer, ved å spørre informanten «hva mener du her?», når jeg ønsket en oppklaring. Fortolkende spørsmål er en spørsmålsform jeg benyttet meg av for å klargjøre informantens erfaringer eller bekreftelse på hva de ønsket å formilde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Dette gjorde jeg ved å hyppig spørre «forstår jeg deg riktig hvis du mener at?» eller «du mener altså at?». Denne formen kan være med på å forhindre misforståelser og derfor også kvalitetssikre det informanten ønsker å si.

### 3.3.3 Utvalg og utvelgelse

Når en skal finne et utvalg til et kvalitativt intervju, søker man informanter som skal etablere utvalget i studien. Det er informantene i utvalget som legger grunnlaget for datamaterialet som benyttes. Forsker reflektere over hvor stort utvalget bør være. Svaret på dette, vil variere i forhold til tematikk, problemstilling og måten dataen samles på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). I denne studien ble erfaringer samlet fra kroppsøvingslærere, det var derfor naturlig å avgrense antall informanter i utvalget.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) har kvalitative intervjuundersøkelser en tendens til å bli for store, eller for små, og at det er både fordeler og ulemper ved dette. Velger man for få informanter vil ikke dataen være bred nok for å kunne fange opp tendenser, og det blir vanskelig å teste dette opp mot gitt problemstilling og forskningsspørsmålene i studien. Velger man for mange informanter vil omfanget av datamaterialet kunne bli for overveldende og i verste fall føre til at forsker ikke får gått i dybden i analysen, rett og slett fordi det blir for stort, men også fordi tiden ikke strekker til. Når jeg skulle velge antall informanter til mine intervjuer hadde jeg i utgangspunktet forespeilet åtte informanter. Etter god hjelp fra min

veileder, reduserte jeg antallet til seks. Selv med seks informanter opplevde jeg det som utfordrende å håndtere alt datamaterialet som ble samlet inn.

Når det gjelder utvelgelse av informanter kan dette gjøres ved å benytte seg av strategisk utvelgelse slik at målgruppen er hensiktsmessig for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012). I planleggingsfasen av intervjuet bestemte jeg meg tidlig for at jeg ønsket å ha noen klare kriterier i utvalget. Utvelgelsen av de seks informantene var basert på tre kriterier som var nødvendige for deltagelse i denne studien. Disse kriteriene var:

- 1) Informant må ha grunnskolelærer eller faglærerutdanning i kroppsøving
- 2) Informant må besitte minimum 30 studiepoeng i faget kroppsøving
- 3) Har hatt eller har en elev i ungdomsskolen med diagnosen ADHD

Kriteriene innebærer at informantene skal ha et minimum av studiepoeng i faget kroppsøving, da jeg ønsket at informantene skulle ha formell kompetanse i sin forståelse av faget. Hensikten med å stille kriteriet om faglærer, eller grunnskolelærerutdanning var for å kunne fange opp grunnskolelærere med erfaring fra andre fag, og ikke bare rene faglærere i kroppsøving. Det siste kriteriet var også utslagsgivende for oppgavens problem og forskningsspørsmål. Informantene skulle i tillegg ha hatt, eller ha en elev med diagnosen ADHD. Det valgte jeg fordi jeg ønsket minst mulig gråsoner som problematferd i refleksjonen fra informant, men et dypere innblikk av den faktiske forståelsen og håndteringen av elever med diagnosen ADHD. Ved å stille slike kriterier var mitt utvalg i stor grad et homogent utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50).

Ved rekruttering av informanter benyttet jeg meg av snøballmetoden. Det er en rekrutteringsstrategi som innebærer at jeg kontaktet informanter jeg visste var innenfor utvalgsriteriene. Videre hjalp disse meg med å finne flere lærere innenfor kroppsøvmiljøet. Det kalles da «snøball»- strategien, og er mye brukt i kvalitativ forskning (Ellis, 2021, s. 130). På denne måten rekrutterte jeg tre av mine seks informanter. For videre rekruttering benyttet jeg nettverket jeg hadde innenfor kroppsøvmiljøet, ved å sende meldinger og legge ut utlysninger på digitale plattformer for kroppsøvmiljøet i ungdom og videregående skole. Som en følge av dette fikk jeg ytterligere to informanter som falt inn under utvalgsriteriene.

Da jeg ønsket en informant til, begynte jeg å ringe rundt for å etablere kontakt med rektorer eller merkantilansatte på skolene. Seidman (2013, s. 47) beskriver de som «formal gatekeepers». Det er en person som har ansvar eller oversikt over ansatte. Rektorene og merkantile ble mine formelle dørvoktere for å innhente en siste informant. For å øke sannsynligheten for at jeg fikk en ny informant, ringte jeg om lag 10-15 skoler. Majoriteten av skolene jeg ringte responderte med at de ønsket at jeg sendte e-post i stedet. Mot slutten av ringerunden ble jeg satt direkte over til en kroppsøvingslærer, sånn at jeg kunne spørre informanten over telefon selv. Det resulterte i at jeg fikk min siste og sjette informant til studien.

|  |   |
|--|---|
| <b>Antall informanter</b>                  | Seks  |
| <b>Fordeling i alder</b>                   | Fra 30-årene til 50-årene   |
| <b>Fordeling i kjønn</b>                   | Tre kvinner og tre menn   |
| <b>Skoler representert</b>                 | Seks ulike ungdomsskoler på Østlandet. Tre fra Viken kommune og tre fra Oslo kommune. |
| <b>Undervisningserfaring i kroppsøving</b> | 3 til 25 år   |

**Tabell 1:** Studiens utvalg

### 3.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Før jeg startet innsamling av datamaterialet meldte jeg inn studien min til NSD- sikt. Ved innmelding av studien måtte jeg ferdigstille en prosjektskisse, en intervjuguide, utarbeidet samtykke og informasjonsskriv som informantene skulle få. Da prosjektet ble godkjent (se vedlegg 1) kunne jeg omsider starte rekruttering og intervjuprosessen. Alle informanter som sa seg villig til å delta i studien fikk først tilsendt informasjon og samtykkeskjema, slik at de fikk mulighet til å lese om prosjektet, men også for å sikre god forskningsetisk praksis. Alle signaturer med samtykke fra informantene ble oppbevart i en kodesafe. Før hvert intervju startet, leste jeg informasjonsskrivet sammen med informanten i tilfelle de ikke hadde fått anledning til å lese det. Der påpekte jeg at informanten kunne trekke seg når som helst fra studien. I denne gjennomgangen presiserte jeg ved flere anledninger at det var viktig at informanten opplevde situasjonen som komfortabel, og at de skulle føle seg ivaretatt. Jeg prøvde gjennom alle intervjuer å minne meg selv på at det å være informant kan oppleves som ubehagelig, og av den grunn var jeg hele veien bevisst på hvordan jeg formidlet oppfølgings spørsmål, hvordan kroppsspråket mitt var, og hvordan informanten opplevde situasjonen, slik at informantens integritet og verdighet var i behold også etter intervjuet.

For å starte gjennomføring av intervjuene var samtykke fra mine seks informanter viktig. Alle seks sa ja til å delta og signerte informasjonsskrivet med vedlagt samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) forklarer også de første minuttene av intervjuet som avgjørende for datainnsamlingen. Det er viktig at intervjuer oppfører seg avslappet, lyttende, viser forståelse og interesse for informantens perspektiver, slik at sistnevnte opplever situasjonen som trygg. Å sørge for at informanten følte seg ivaretatt var noe jeg hadde fokus på i mine intervjuer, det gjorde jeg ved å opptre vennlig og respektfullt, men også fremstå som en aktiv lytter og god samtalepartner. Informasjonsskrivet ble sendt til informantene i forkant, der konfidensialitet ved deltagelse i prosjektet ble presisert.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) viser til noen faser i starten av intervjuet som må gjennomgås. Denne fremgangsmåten brukte jeg i gjennomføringen av intervjuene. Jeg startet med å presentere meg, informere om studien, si litt om konsekvenser ved å delta, hvordan jeg aktet å dokumentere og håndtere datamaterialet, deres anonymitet og ivaretagelse omhandlende dette, at de kunne trekke seg når som helst og med å gi informanten en indikasjon på hvor lenge intervjuet ville vare. Ved å lese informasjonsskrivet og samtykkeskjema (se vedlegg 2) høyt med informant før intervjuet startet, ble disse fasene ivaretatt.

Mine intervjuer varte om lag 60 minutter, og ble med informantens samtykke tatt opp i lyd ved bruk av elektronisk diktafon gjennom Universitetet i Oslo sitt nettskjema (UIO, 2022). Å ta opp lyden i dybdeintervjuer gir både forsker og informant. Den kan gi informantene en forsikring av at deres ord blir behandlet ansvarsfullt, men det gir også forsker mulighet til å oppbevare sensitive data i form av informantenes stemmer. Ved å ta lydopptak i intervjuene, kunne jeg konsentrere meg om emnet og dynamikken med informanten, slik at det ble flyt i samtalen. Det betyr at hvis noe skulle være uklart i transkriberingen, så vil jeg kunne gå tilbake i lydfilen for å sjekke (Seidman, 2013, s. 117). Etter endt opptak ble lyden fra intervjuene umiddelbart kryptert på telefonen min, slik at jeg ikke kunne lytte til opptaket. For å få tilgang på opptaket, måtte jeg da sende lydfilen til nettskjema, for sikker oppbevaring, og senere avspilling. Denne oppbevaringen og håndteringen av datamaterialet førte til trygg ivaretagelse av informantenes anonymitet og konfidensialitet (UIO, 2022).

Intervjuene ble gjennomført som et fysisk møte. Selve gjennomføringen av intervjuene gikk særdeles godt, både fordi jeg synes informantene oppga og bidro med spennende data for å besvare problemstilling og forskningsspørsmålene. I forkant av intervjuene formidlet jeg formålet med studien, og at jeg ønsket informantens erfaringer og opplevelser, med andre ord deres syn og erfaringer med tematikken. Etter dette brukte jeg rekkefølgen som tidligere nevnt ved å gjennomgå informasjonsskrivet sammen med informantene. I gjennomføringen av intervjuene fokuserte jeg på at informanten skulle ha muligheten til å bruke god tid til å reflektere, slik at sentrale data ble hentet gjennom intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 167) nevner dessuten taushet som et viktig middel i intervjusituasjonen. Ved å tillate pauser i samtalen, får informanten god tid til å reflektere og tenke, slik at de kan drøfte spørsmålene. I intervjuguiden var spørsmålene i størst mulig grad åpne, men jeg erfarte at det var veldig lett å stille oppfølgingsspørsmål, som kunne virke noe mer ledende. Da jeg fortok transkribering av dataen, virket det som jeg unngikk å stille for ledende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) beskriver faren med ledende spørsmål slik: «Det er et veldokumentert faktum at selv en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen i et spørreskjema eller utspørringen av et øyenvitne kan påvirke svaret». I min intervjuguide stiller jeg for eksempel spørsmål om informantene kan ha erfart at elever med diagnosen ADHD har blitt misforstått av enten lærere eller medelever. Dette spørsmålet kan i seg selv virke ledende, hvis de ikke i utgangspunktet satt med opplevelsen av at elever med ADHD ble misforstått i skolen.

### 3.3.5 Transkribering

Clark og Braun (2006, s. 87) beskriver i den tematiske analysen at transkribering av data, er det første steget når forsker skal bli godt kjent med egen datainnsamling. Når forsker skal i gang med transkribering, er den direkte intervjuinteraksjonen gjennomført, og etterarbeidet kan starte. Det handler om som tidligere nevnt å overføre talespråk til skriftspråk.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) kan en skriftliggjøring av datamaterialet gjennom transkribering av lydopptak, gi forskeren bedre oversikt og egne seg bedre for analysen av datamaterialet. Hadde forskeren utelatt lydopptaket, og notert underveis, kunne det hatt en uheldig påvirkning på samtaleflyten, fordi det blir mange avbrytelser og avventing. Det egner seg derfor best å ta lydopptak, for deretter å transkribere lyden i etterkant, når en jobber med kvalitative dybdeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Etter at mine seks intervjuer var gjennomført, hadde jeg lydopptak tilsvarende fem og en halv time. Da jeg skulle transkribere dette fant jeg fort ut av det var en meget tidkrevende prosess. Det kan ta alt fra fire til seks timer å bearbeide lydopptak på 90 minutter. Jeg erfarte at det fortok en arbeidsdag å transkribere hvert intervju. Grunnet til det, kan ha vært mitt transkriberingstempo og noe varierende kvalitet på lydfilen. Det belyser i tillegg Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) når de beskriver at hastigheten kan variere på grunn av ulike faktorer, men at selve arbeidet i seg selv kan virke kjedelig og anstrengende, og derfor kan også det senke arbeidshastigheten. Jeg erfarte at transkriberingen gikk fortere og fortere. I starten gikk det tregt, både fordi jeg ofte måtte spole tilbake i lyden, og fordi jeg kun skrev to til tre ord av gangen. Hastigheten økte etter hvert i tråd med at jeg hadde transkribert flere intervjuer. Hvorvidt informanten snakket fort, hadde dialekt eller snakket utydelig, påvirket også hastigheten i transkriberingen. Enkelte informanters lydfil brukte jeg av den grunn lengre tid på å transkribere.

Jeg valgte å bruke en delvis ordrett transkribering hvor jeg inkluderte lengre pauser, gestikulering, eller lyder som antydte at informanten undret. Hvis informanten brukte god tid på å svare, noterte jeg dette i transkriberingen. Grunnen til at jeg delvis transkriberte ordrett, er fordi det kan oppstå tilfeller hvor informantens svar i skriftlig form virker usammenhengende eller forvirrende. Ved noen sekvenser valgte jeg derfor å omformulere informantens svar, slik at det de formidlet kom frem på en god måte. Det gjorde jeg av etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Forskningsetiske hensyn er fremtredende i fasen med transkribering. En ting er hvordan transkriberingen skal ivareta konfidensialiteten til informanten, men også hvordan informantens ord transkriberes. I noen tilfeller kan ordrett transkribering føre til at informant blir fremstilt som lite intellektuell, på grunn av en skiftende tematisk samtale og et muntlig språk. En konsekvens av det kan være at informanten nekter videre samarbeid, og forbyr forsker fra å bruke deres uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Jeg har valgt å transkribere lydfilene selv, slik at jeg ble grundig kjent med rådataen min (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Videre brukte jeg pseudonymer for å sikre anonymitet i transkriberingen. I transkripsjonen har jeg også gitt andre navn når det nevnes stedsnavn, og skoler som i verste fall kan tilbakeføres til informantens anonymitet. Til slutt endte jeg med 92 sider med transkribert tekst, som var klar for videre analyse og koding.



### 3.4 Tematisk analyse

Dalen (2011, s. 69) nevner tematisering som en metode i analysen, hvor forsker utarbeider en intervjuguide som inneholder en rekke temaer eller kategorier som er relevante for å belyse prosjektets aktuelle forskningsspørsmål eller problemstilling. Når intervjuene er gjennomført og transkribert, startet jeg derfor å kode materialet slik at jeg kunne etablere noen begreper (Dalen, 2011, s. 69).

Koding brukes til å avdekke og systematisere det informantene har bidratt med i intervjuene. Det kan foregå ved å bruke farger knyttet til de ulike temaene i guiden. Når jeg kodet benyttet jeg meg av fargekoding, ved å gi de ulike temaene sin egen farge. Slik fikk jeg en oversikt over dataene, og kunne deretter starte kategoriseringen av det samlede datamaterialet. På det tidspunktet kunne jeg analysere ved å etablere nye temaer og nøkkelbegreper, gjennom induktiv koding (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Det skal videre redegjøres for de ulike fasene til Braun og Clarke (2006, s. 87-93) sin modell for tematisk analyse, og hvilke valg jeg har foretatt meg innen disse.

#### 3.4.1 Fase 1 - Bli kjent med rådataen

Analyse av dataen starter allerede ved at forsker først må lese egen transkripsjon, for å få en god oversikt over innholdet. Ved gjennomlesing av intervjuene, dannet jeg også et innblikk i hvorvidt dataen kunne gi meg en forståelse av de ulike fenomenene (Thagaard, 2018, s. 151). Ved å hyppig lese analytisk selv etter koding og kategorisering, oppdaget jeg nye mønstre som ikke ble oppdaget i første omgang (Thagaard, 2018, s. 152). Først gjorde jeg meg kjent med egen data. Dette kan gjøres på ulike måter, men i all hovedsak ved repetert lesing av rådataen dannes et grunnlag for analyse av datamaterialet. En bør ikke bare passivt lese, men være aktiv i lesingen. Det betyr at jeg leste grundig og ved å se etter meninger og mønstre underveis. Det ideelle er å lese gjennom all rådata minst en gang, før man starter koding av rådataen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Braun og Clark (2006, s. 87) nevner dette som en nøkkelfase for å muliggjøre en tematisk analyse. I mitt analysearbeid begynte jeg med transkribering av lyden til tekst, slik at jeg kunne lese all rådata. Ved gjentakende lesing av rådataen fikk jeg et godt innblikk i hva slags funn og retning datamaterialet kunne gi. Underveis i lesingen noterte jeg umiddelbare tanker i

et eget dokument, slik at jeg kunne bruke det til videre analyse. Da jeg var ferdig med transkribering, og gjentatte gjennomlesninger, startet jeg kodingarbeidet.

### 3.4.2 Fase 2 - Generering av innledende koder

Koding har i hensikt å finne mening i innhentet datamateriale. For å kunne finne noen koder fra rådataen må forsker først systematisere funn. Jeg organiserte derfor datamaterialet i grupper, for å så kunne trekke ut noen koder. For å kunne sammenligne enhetene i datamaterialet vil det være vesentlig at forsker har organisert dataen sin først. Kodingen påvirkes også av hvorvidt den er teoridrevet eller datadrevet, som igjen har implikasjoner på hvilke temaer analysen produserer. (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Thagaard, 2018, s. 153).

Når analysearbeidet er sterkt teoridrevet kalles det for deduktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Når tilnærmingen er datadrevet derimot, vil forsker forsøke å gå inn i informantmaterialet, med så lite forforståelse som mulig, og tillate at materialet bestemmer hvilke temaer og kategorier som dukker opp i rådataen. Det vil kunne påvirke videre analyse og diskusjon av funn opp mot den teoretiske forankringen. Denne tilnærmingen kalles for induktiv analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Tilnærmingen vil kunne avgjøre hvorvidt og hvordan kunnskapsgrunnlaget skal kodes for å så finne temaer i analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Gruppene jeg brukte til å systematisere materialet var også forankret i prosjektets problemstilling, Når jeg hadde systematisert all rådata, kunne kodingarbeidet starte (Thagaard, 2018, s. 154).

I mitt analysearbeid nærmet jeg meg rådataen gjennom abduktiv tilnærming. Det er en kombinasjon av induktiv og deduktiv fremgangsmåte (Dubois & Gadde, 2002). Grunnen til det, var at jeg ønsket at dataene delvis skulle styre hvilken teoretisk forankring studien fikk, samtidig som de overordnede forankringene ved at studiens hovedtema og problemstilling allerede var etablert. Analysearbeidet ble derfor gjennomført ved en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding.

I analysearbeidet var det utfordrende å systematisere alt. Jeg delte derfor datamaterialet inn i fire grupper eller forskningsspørsmål som dataen passet inn under, som igjen hadde en teoretisk forankring fra studiens problemstilling. De fire gruppene skulle alle være informantenes beskrivelser av de ulike spørsmålene. Siden hovedtemaene i studien baserer

seg på tilpasset opplæring, kroppsøving og diagnosen ADHD, var det også disse gruppene jeg valgte å bruke i systematiseringen og analyseringen av datamaterialet mitt.

Tilpasset opplæring er dog et vidt begrep. Jeg valgte derfor å bruke Mitchell og Sutherland (2020, s. 52-54) sin operasjonalisering av tilpasset opplæring. De fire gruppene jeg fordelte rådataen min innunder var derfor:

- 1) erfaring, forståelse eller kompetanse om diagnosen ADHD,
- 2) beskrivelse av tilpasset innhold i kroppsøving,
- 3) beskrivelse av tilpasset undervisning i kroppsøving,
- 4) beskrivelse av tilpasset vurdering av elever med ADHD diagnosen i kroppsøving.

Da jeg hadde bestemt meg for disse kategoriene, lagde jeg et dokument for hver gruppe og igangsatte den systematiske analysen, ved å legge inn informantenes svar innenfor de ulike grupperingene, slik at jeg kunne sammenligne svarene mot hverandre. Deretter kunne jeg trekke ut noen induktive koder og mønstre, som igjen kunne gjenkjennes i noen temaer. Det førte meg videre til tredje analysefase.

### 3.4.3 Fase 3 - Søke etter temaer

Den tematiske analysen skal bruke de ulike analysetrådene og knytte disse sammen til kategorier eller temaer (Seidman, 2013, s. 127). Det er ikke uvanlig at man har lange lister med koder som ikke er identifisert i et tema enda. Braun og Clark (2006, s. 89) nevner for eksempel at man kan bruke tankekart, tabeller eller andre former for visuell presentasjon for å få oversikt over de tematiske kodene i analysearbeidet. Her så jeg etter relasjonen mellom kodene, likheter, ulikheter og hvilke temaer og undertemaer som ville bli aktuelle funn i oppgaven (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90).

I min studie brukte jeg tabeller med de fire ulike gruppene, og satte dem opp mot hverandre slik at jeg kunne finne temaer som berørte dataen. I starten av denne prosessen hadde jeg mange temaer og retninger i datamaterialet. Neste fase var derfor gjennomgang av alle temaene. Dette gjorde jeg i samarbeid med min veileder. Vi diskuterte og så på datamaterialet sammen, slik at de viktigste funnene ble brukt videre i analyseprosessen.

#### 3.4.4 Fase 4 - Gjennomgang av temaer

Fase fire starter når forsker har opprettet et sett med ulike temaer som dataene og kodene ga. I denne fasen videreførte og raffinerte jeg teamene gjennom analyse av datamaterialet. I løpet av denne fasen ble det åpenbart at enkelte av temaene viste seg å være uhensiktsmessig for masterstudien, eller at det ikke var nok data til støtte opp under temaene for analysen av datamaterialet. Det dreide seg i stor grad om å se grundigere på hvilke temaer som kunne brukes videre og ikke. Braun og Clarke (2006, s. 91) peker på at andre temaer derimot vil være så store at forsker blir nødt til å lage noen undertemaer, eller dele temaet i to eller tre. Det er også viktig for nøyaktig representasjon, at det er nok data som støtter opp under temaene. Braun og Clark (2006, s. 91) beskriver at forsker bør lese dataene sine på nytt i denne fasen. Det er derfor viktig å ta en ny titt på rådataen, for å ytterligere inkludere all relevant tematisk data. Da jeg var i denne fasen, brukte jeg mye tid på å luke vekk temaer fra datamaterialet, slik at jeg kunne lage den tematiske analysen av min masteroppgave. Dette forstår jeg som kritiske vurderinger av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet ved kvalitative studier, som kommenteres senere i dette metodekapittelet.

#### 3.4.5 Fase 5 - Definere og navngi temaene

I femte fase skal jeg som forsker ha gjort meg opp en tilfredsstillende oversikt over de ulike temaene datamaterialet har gitt. I denne fasen skal forskeren ha klargjort hvilke temaer som blir gjeldende det i videre analysearbeidet. Hvert tema bør inneholde tilstrekkelig med data, slik at forskeren kan presentere dataen og teamene på en god måte (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

I denne fasen identifiserte jeg hva slags innhold hvert tema eller kategori skulle bestå av, og deretter vurderte jeg om temaene passet inn i det overordnende innholdet, som datamaterialet beskriver. Jeg måtte i denne fasen skille mellom å klargjøre hva som er temaene, og hva som ikke var det. Slik at jeg på denne måten kunne oppdage funn fra datamaterialet, gjennom tematikken som ble hentet ut fra rådataen. I denne fasen klargjorde jeg derfor temaene som skulle bli gjeldende for funnene i studien, slik at de kan knyttes mot den teoretiske forankringen.

### 3.4.6 Fase 6 - Produsere rapporten og presentere funn

I siste fase av forskningsarbeidet blir det gjennomført en analyse av datamaterialet. Funnene skal i denne fasen rapporteres ved å ferdigstille en masteroppgave. De deskriptive og induktive dataene, altså det ferdige analyserte materialet presenteres, for å så knyttes opp som argumentasjon mot studiens tre forskningsspørsmål og problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 107) nevner rapportering som den fullstendige masterstudien, hvor funnene i analysearbeidet brukes inn mot teoretisk forankring, og deretter diskuteres, slik at en kan forsøke å beskrive noen resultater av studien. I min studie ble analysearbeidet i denne fasen utført når jeg skrev drøftingskapittelet i studien. Her ble nye perspektiver og vinklinger synlige, når de deskriptive dataene ble knyttet opp mot litteratur og tidligere forskning. Jeg skrev i denne fasen ut funn og teorikapittelet, slik at jeg kunne knytte og krysse av hvilke deler av funnene som var kompatible med hverandre, og på denne måten fullføre analysearbeidet.

I den deskriptive fasen i studien, hvor datamaterialet blir presentert, har jeg benyttet meg av pseudonymer. Det vil si uekte navn på lærerne som har deltatt som informanter. Det har jeg gjort for deres ivaretagelse av anonymitet. Informantene medvirkende i denne studien vil derfor videre bli omtalt som Rolf, Erling, Karl, Ruth, Solfrid og Mina.

| Navn    | Alder | Kjønn  | Undervisningserfaring | Undervisningsfag eller kompetanse                       |
|---------|-------|--------|-----------------------|---|
| Ruth    | 30 år | Kvinne | 3 år                  | Kroppsøving, KRLÉ og spesialpedagogikk                  |
| Rolf    | 53 år | Mann   | 25 år                 | Samfunnsfag, engelsk og kroppsøving                     |
| Solfrid | 46 år | Kvinne | 19 år                 | Engelsk og kroppsøving                                  |
| Karl    | 33 år | Mann   | 5 år                  | Matematikk og kroppsøving                               |
| Mina    | 47 år | Kvinne | 21 år                 | Psykologi, historie, samfunnsfag, musikk og kroppsøving |
| Erling  | 30 år | Mann   | 4 år                  | Samfunnsfag, engelsk og kroppsøving                     |

**Tabell 2:** Oversikt med informasjon over studiens utvalg

### 3.5 Vurdering av kvaliteten ved masterstudien

Masterstudenten som forsker står ovenfor en rekke valg som både kan svekke dataens reliabilitet og validitet, men også en rekke etiske betraktninger som er vesentlig for bruk av rådataen i kvalitativ forskning. I alle kvalitative studier stilles det krav til troverdighet og kvaliteten. Dette er fremtredende i alle faser, og direkte utslagsgivende for hvorvidt kvalitativ forskning kan anvendes videre innenfor feltet (Dalen, 2011, s. 91). Reliabilitet handler i all hovedsak om prosjektets pålitelighet og korrekthet rundt målingene, som er indirekte relevant for kvalitativ forskning (Kleven, 2008). Validitet baserer seg derimot på studiens gyldighet, og hvorvidt man faktisk undersøker det man ønsker (Thuren, 2009, s. 31-32).

#### 3.5.1 Reliabilitet i kvalitativ tradisjon

Ifølge Dalen (2011, s. 92-93) bør en skille terminologien når man vurderer reliabilitet og validitet ut fra hvilken forskningstradisjon man bruker. I kvantitative studier er det i større grad utarbeidet standardiserte metoder for å bestemme prosjektets validitet og reliabilitet, som verken er mulig, eller hensiktsmessig i kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 93; Thuren, 2009, s. 32). I kvalitativ forskning får reliabilitet en annen betydning. Måten forsker kan styrke sin reliabilitet i denne metoden er ved å grundig beskrive de enkelte leddene i prosessen av prosjektet. Det betyr at forsker må nøye beskrive hvordan dataen er samlet inn, forhold rundt forsker, intervjusituasjon og informant. Reliabilitet kan altså knyttes til dataen studien har samlet inn, og til hvordan forsker har anvendt, oppbevart og videreutviklet dataen (Dalen, 2011, s. 93). Jeg var kritisk til egen transkribering, og bevisst på utfordringer som både har svekkende og styrkende påvirkning på reliabiliteten i transkriberingsarbeidet. For eksempel hvordan man bruker tegnsetting, pauser, stillhet og andre detaljer i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

I min studie har jeg vurdert og gjort valg som kan styrke oppgavens reliabilitet. Jeg valgte for eksempel å ikke sende intervjuguiden til informantene i forkant, fordi jeg ikke ville risikere at de hadde øvd inn svarene. Dette fordi jeg anså at det kunne svekket datamaterialet sin pålitelighet. For å styrke oppgavens reliabilitet, har jeg forsøkt å skape like forutsetninger ved innsamling av rådata, ved grundig forarbeid og planlegging, og lydopptak av intervjuene. Reliabilitet i studien handler hovedsakelig om hvor godt jeg redegjør og beskriver fremgangsmåten, men er mer aktuell i kvantitativ forskning (Kleven, 2008). Et grundig og utfyllende metodekapittel er derfor noe jeg har ønsket å vektlegge, og vil derfor legge hovedvekten på validiteten for å kunne verifisere masterstudien i sin helhet.

### 3.5.2 Vurdering av validitet i prosjektet

Kvalitativ forskning blir kritisert for å fremstå lite objektiv og generaliserbar (Ruddin, 2006, s. 798). Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) beskriver objektivitet som et flertydig begrep, og stiller spørsmålet om kunnskap hentet fra intervjuundersøkelser i realiteten kan være objektive. Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet blir da avgjørende for at forskningsarbeidet skal kunne valideres og bidra innen feltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Jeg har i planleggingsarbeidet vært grundig, og bevisst på egne tanker og fordommer, slik at det vitenskapelige «biaset» forhåpentligvis har blitt minimalisert.

### 3.5.3 Validering som håndverksmessig kvalitet

Gyldigheten påvirkes av hvilken teoretisk forutinntatthet eller induktive metode forsker har, og hvorvidt det finnes logikk mellom problemstilling og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I studien har jeg hatt noe teoretisk bakgrunn og forkunnskap om faget, før jeg planla studien, som skulle handle om tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med diagnosen ADHD.

Jeg bestemte meg tidlig for at studien skulle være empirisk fundert, som betyr at den teoretiske forankringen økte etter at datamaterialet var samlet inn, som en abduktiv tilnærming. Da begrepet tilpasset opplæring er sentralt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3), vil tematikken likevel skape gyldighet og aktualitet for forskningsfeltet.

Undersøkelsens gyldighet påvirkes også i stor grad av forskers evne til å planlegge formålet med studien, og være grundig i sine etiske vurdering og fremgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Først startet jeg å lage instrumentene for hvordan datamaterialet kunne samles inn. Intervjuguiden ble derfor nøye planlagt slik at den samlet inn relevant empiri. Deretter utarbeidet jeg informasjonsskrivet om prosjektet, før jeg sendte søknad til NSD - sikt (se vedlegg 2), slik at jeg kunne iverksette datainnsamlingen.

Validitet i intervjuing handler om forskers troverdighet, og kvaliteten i intervjuets fremgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I gjennomføring av intervjuet brukte jeg Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) sin modell som tidligere referert til, på hvordan forsker bør gå frem i de ulike stegene i intervjufasen. I intervjuene hadde jeg hele tiden i

tankene «føler informantene seg ivaretatt?», for å minne meg selv på at det kan virke litt skremmende å være informant, og på den måten sikre at intervjusituasjonen ble trygg for deltagerne.

Når forsker skal analysere rådataen sin, må man stille spørsmål rundt hvorvidt intervjuteksten er gyldig, og om tolkningen i analysen er logiske. Her har jeg selv vurdert hvilke valideringsformer som er brukt, og hvordan det gir prosjektet gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Det gjorde jeg gjennom hyppige møter, og korrespondanse med min veileder, for ekstra øyne på funnene og tolkningene gjort i analyseprosessen. I rapporteringen av denne studien har jeg også vært kritisk til om rapporten gir en gyldig beskrivelse av funnene, og reflektert underveis om valg som kan styrke og svekke studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

#### 3.5.4 Deskriptiv og tolkningsvaliditet

Maxwell (1992, s. 286) beskriver det som vesentlig når forsker ønsker å deskriptivt validere kvalitativ forskning. En ønsker ved deskriptiv validitet å beskrive alle aspekter rundt innsamlingen så grundig som mulig for å legitimere datamaterialet (Maxwell, 1992, s. 286). I mine transkripsjoner beskrev jeg pauser, kroppsspråk og noen detaljer i gjennomføringen av intervjuene, men jeg presenterer ikke dette i min fremstilling av datamaterialet. Ved bruk av lydopptak kunne jeg spole tilbake og høre på lyden på nytt, slik at jeg kunne sikre meg at alle detaljer i tonefallet ble korrekt transkribert. Jeg skrev feltnotater etter hvert intervju. De beskrev tonen i intervjuene, og generelle tanker rundt gjennomføringen. I intervjuet med Mina, ble noen små deler av intervjuet ødelagt grunnet dårlig lyd og mye bakgrunnsstøy. Det skrev jeg inn i transkripsjonen, for å dokumentere og ivareta den deskriptive validiteten. Heldigvis var ikke den ødelagte lyden større enn 10-15 sekunder. Da jeg til ettertanke burde jeg spurt om vi kunne flyttet oss til et annet rom.

Tolkningsvaliditet baserer seg på om forskeren har forstått eller tolket informantens budskap i de ulike påstandene fra informantene, som trekkes frem i analysen. En forsker skal ikke forsøke å forstå fenomenet basert på eget perspektiv, men på informantenes. For å sikre god tolkningsvaliditet, er forskeren også avhengig av informantenes egne beskrivelser i intervjuet. Dette er essensielt for videre tolkning av fenomenet (Maxwell, 1992, s. 289). For å sikre tolkningsvaliditet brukte jeg mye tid på å stille gode oppfølgingsspørsmål, slik at jeg lettere



kunne tolke datamaterialet, og budskapet informantene beskrev. Slik arbeidet jeg for å sikre god validitet i tolkningsarbeidet.

### 3.5.5 Teoretisk validitet

Denne validitetsformen dreier seg om hvorvidt fenomenet som forskes på samsvarer med teoretisk forankring innenfor feltet (Maxwell, 1992, s. 291). Jeg fant dessverre lite forskning om vurdering av elever med diagnosen ADHD i kroppsøving. Her foretok jeg et systematisk litteratursøk for å finne litteratur med denne tilnærmingen i databasen EBSCO, uten hell (se vedlegg 4). Dette vil kunne svekke den teoretiske validiteten i oppgaven. Det er derimot solid teoretisk forankring om tilpasset opplæring, kroppsøvingfaget, relasjonskompetanse og diagnosen ADHD, som igjen vil kunne øke den teoretiske validiteten.

### 3.5.6 Ytre og indre validitet

Maxwell (1992, s. 293) peker på indre og ytre validitet. Den indre handler om hvorvidt resultatene i utvalget gir mening mot fenomenet som studeres, mens den ytre baserer seg på om resultatene har overførbarhet til andre situasjoner eller utvalg. I denne studien kan resultatene ikke brukes til å systematisk generalisere funnene til en større populasjon. Siden datamaterialet i denne studien er basert på hva seks kroppsøvingslærere erfarer, vil det være en begrensning i studien. Studien har som tidligere nevnt et kvalitativt design og det legger noen begrensninger for den ytre validiteten. Men den kan forhåpentligvis likevel fremme noen aktuelle tendenser for videre forskning. Designet åpner derfor ikke opp for generalisering utover utvalget.

Thagaard (2018, s. 195) nevner at størrelsen i utvalget i studien er utslagsgivende i diskusjonen om overførbarhet av resultatene, forstått som generaliserbarhet. I min studie er det få informanter, og derfor et utvalg som ikke er ment for ytre generalisering. Funnene i studien vil forhåpentligvis kunne avdekke noen tendenser innenfor fenomenet som kan være interessant å forske videre på, og på denne måten bidra innenfor feltet.

### 3.5.7 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet avhenger av hvorvidt begrepene er med på å måle det studien har til hensikt å finne ut av (Kleven, 2008, s. 224). I denne studien brukes begrepene tilpasset opplæring og inkludering om hverandre. Dette er fordi de har flere likhetstrekk og er avhengig av hverandre i undervisningspraksis i norsk kontekst (Knudsmoen et al., 2022, s. 200). Det kan likevel

anses som en svakhet i studien, selv om begge begrepene hensiktsmessig måler det problemstillingen spør etter.

Diagnosen ADHD har også noen nyanser i datamaterialet og den teoretiske forankringen. Det kan anses som en svakhet når informantene refererer til diagnosen ADHD, fordi den har flere variasjoner. For å øke begrepsvaliditeten, klargjorde jeg derfor i intervjuene at jeg ønsket at de inkluderte ADD inn i sine besvarelser, når jeg stilte de spørsmål om diagnosen ADHD. Slik at begrepet kunne fungere som et troverdig instrument i innsamlingen av empiri knyttet til hele spekteret av diagnoseforståelsen. Jeg vekslet mellom å benytte begrepet ADD og ADHD av uoppmerksom type (Holmen, 2016, s. 178) i studien. Der informantenes stemme blir presentert benytter jeg ADD, da dette gjenspeiler informantenes beskrivelse.

### 3.6 Forskningsetiske overveielser

I kvalitativ forskning er det menneskelige samspillet mellom intervjupersonen og informanter en viktig del av forskningsprosessen. Kunnskapen som produseres i denne situasjonen, kan også i stor grad påvirkes av forskerens syn på hva som er god forskningsetikk, og hvordan denne skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Ved innsamling og bruk av empiri som omhandler menneskelige perspektiver, er det viktig å ta hensyn til deltagerne i studien. Det skal helst være lærerikt og behagelig for begge parter, og informantene skal aldri oppleve et ubehag gjennom negativ eksponering (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 175). I denne delen skal jeg derfor begrunne hvilke etiske hensyn og vurderinger jeg foretok i denne masterstudien.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2021) har etablert noen forskningsetiske retningslinjer for å bidra til å utvikle god forskningsetisk refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme forsvarlig forskning ved å motvirke uredelighet. Det redegjøres for ulike hensyn og hvilket ansvar forsker har i prosessen. Forskningsetiske retningslinjer er også noe Dalen (2011, s. 100) beskriver som krav, som stilles mot all form for vitenskapelig virksomhet i samfunnet. Forskeren bør derfor ha satt seg inn i retningslinjene som NESH (2021) setter for samfunnsvitenskapelig forskning. Ifølge NESH (2021, s. 5) omfatter forskningsetikk mer en alminnelige normer, hvor det stilles krav til forskningen. De grunnleggende prinsippene baserer seg på å respektere informanten, og beskytte de fra belastning og skade. Seidman (2013, s. 142) vektlegger også betydningen av å vise informantene verdighet og behandle dem

med respekt. God forskningsetisk praksis består i stor grad av å ta hensyn til personene som deltar i studien.

Meldepliktige studier skal søke tillatelse hos NSD - sikt før man får lov til å samle inn datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 44). Min studie ble meldt inn og godkjent av NSD- sikt (se vedlegg 1), før jeg startet innsamlingen av data. I min studie ble informantene informert om prosjektet gjennom et grundig utarbeidet informasjonsskriv, og her ga de frivillig sitt samtykke om deltagelse. Deltagelsen skal være frivillig, ved en invitasjon om å delta i nøytral form. Jeg informerte derfor informantene at de når som helst kan trekke seg fra studien uten videre begrunnelse eller negative konsekvenser. Jeg informerte også informantene om hvordan jeg sikret deres anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikten i studien, slik at de skulle føle seg ivaretatt (Dalen, 2011, s. 100-101; Kruuse, 2007, s. 342; NESH, 2021, s. 18-22).

I denne studien valgte jeg bort å benytte meg av kroppsøvlingslærere fra egen arbeidsplass, da jeg anså det som lite forskningsetisk. Ved å bruke lærere fra egen arbeidsplass, var jeg redd for at det kunne svekke datamaterialets validitet, og frarøve muligheten til å analysere datamaterialet objektivt.

## 4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere hvilke funn de seks intervjuene tilførte i datamaterialet. Innholdet i materialet ble gruppert i de tre forskningsspørsmålene som jeg har laget for å besvare problemstillingen i oppgaven. Innenfor de tre forskningsspørsmålene har det blitt gjort funn i form av noen ulike temaer som er gjennomgående blant informantene. For å belyse de ulike temaene og problemstillingene, vil jeg diskutere fellestrekk, ulikheter og nyanser som informantene bidrar med. På denne måten skal jeg belyse noen tendenser i form av funn som materialet tilfører. I kapittelet kommer jeg til å referere til informantene med de gitte pseudonymene slik tidligere nevnt i oppgaven. Mina, Solfrid, Ruth, Erling, Rolf og Karl har alle en viktig stemme i dette masterarbeidet.

Først skal det presenteres hvordan informantene beskriver tilpasning av innholdet og fagfornyelsen i kroppsøving. Deretter vil implikasjoner knyttet til en tilpasset undervisning, som innebærer alt fra hvordan informantene formidler beskjeder, til betydningen av relasjon og arbeidsmåter i møte med elever med diagnosen ADHD. Videre skal det presenteres hva som blir synlig når det gjelder hvordan elever med diagnosen ADHD vurderes i kroppsøvingsfaget. Til slutt blir kompetansediskursen presentert. Her beskriver informantene sin opplevelse av hva de vet om diagnosen ADHD. I dette underkapittelet beskriver noen av dem at de ikke føler seg godt nok rustet fra lærerutdanningen til å gi elever med diagnosen ADHD best mulig tilrettelegging, og på denne måten vil det ha implikasjoner på deres arbeid med tilpasset opplæring.

### 4.1 Tilpasset innhold

I denne delen av datamaterialet belyses det hvordan innholdet i undervisningen kan tilpasses for elever med diagnosen ADHD i kroppsøvingsfaget. Informantene beskriver hvordan innholdet i faget er, og hvordan det kan tilpasses. Innledningsvis skal det presenteres hvordan informantene beskriver fagfornyelsen, og utfordringer knyttet til dette.

#### 4.1.1 Fagfornyelsen

For å oppnå innsikt i informantenes beskrivelse av den nye læreplanen i kroppsøving ble det spurt om hvordan de jobber med iverksetting av disse. Alle seks beskriver fagfornyelsen på ulikt vis, men de peker likevel på noen likheter. Det som går igjen er beskrivelser om hvordan kompetansemålene er endret, og hvordan det gir større rom for tolkning.

Rolf ytret at han ikke er oppdatert på fagfornyelsen eller læreplanen i kroppsøving. Han beskriver at det er viktig at elevene opplever mestring og har det gøy. Han nevner svært lite om fagfornyelsen, men beskriver likevel en praksis som kan samsvare med de andres informantenes tolkning, samtidig som han peker på utfordringen knyttet til vurdering med den nye læreplanen i kroppsøving.

Erling nevner at fagfornyelsen i større grad legger til rette for at elevene skal ha større medvirkning i undervisningen. Han nevner elevsentrert undervisning som en viktig del av sin tolkning og egen praktisering av den nye læreplanen i kroppsøving. «*Elevene er i fokus og elevene skal få lov til å utforske og finne litt ut av løsningene selv. Gir de aldri 100% frihet, for mange må ha gitte rammer*» (Erling). Her beskriver Erling sin tolkning av fagfornyelsen i kroppsøving, og hvordan det fremmer en elevsentrert praksis hvor eleven er i fokus, og hvor de skal få utforske løsninger selv. Han påpeker også at elevene sjelden får full frihet, og at det må være noen gitte rammer i undervisningen.

Alle seks informantene beskriver den nye læreplanen som utfordrende, fordi den skaper større rom for tolkning, spesielt når det gjelder vurdering i faget. Kompetansemålene kan ifølge informantene tolkes på ulike måter. Karl nevner at den nye læreplanen ikke er et hinder for å kunne tilpasse et godt innhold, men at dette er avhengig av lærerens kompetanse innenfor faget. Alle informantene beskriver at fagfornyelsen legger opp til at elevene skal lære gjennom utforskning, og at utvikling skal stå i fokus, men at vurderingen i faget kan skape rom for tolkning og derfor være en utfordring.

#### 4.1.2 Tilpasset innhold i kroppsøvingsfaget

Informantene beskriver det som enklere å inkludere hele klassen når innholdet baserer seg på lekbaserte aktiviteter i faget, og hvor aktivitetene i større grad gir elevene like forutsetninger for å mestre. Det skiller også mellom lagidretter og individuelle idretter, men informantene

presiserer at det er krevende å finne aktiviteter som alltid vil gagne alle. Solfrid beskriver det slik: «*Men der hvor alle kan gjøre noe uten at man trenger å være «dårlig» i noe, sånn som lek, da får du med alle*» (Solfrid). Hun peker her på at de aktivitetene hvor en ikke skiller seg ut ferdighetsmessig, som i lek, at det er lettere å lykkes med å inkludere alle i klassen. Lek nevnes da som en aktivitet hvor dette ofte er tilfellet.

Ruth antyder at lek er en aktivitet hvor elevene ofte blomstrer, men uttrykker at tradisjonelle idretter som basketball også kan fungere når man prøver å inkludere alle elevene. Hun nyanserer at det er veldig avhengig av metode og hvordan aktiviteten bygges opp. Det beskriver hun på følgende måte: «*Men igjen hvis jeg har elever som synes at sånn lagsport er vanskelig, så ser jeg at de blomstrer med en gang vi har balltilvenning for eksempel, hvor man skal gjøre en individuell øvelse med ball*» (Ruth). Hun peker her på at aktiviteten ikke nødvendigvis er utfordringen, men at det i større grad kan være hvorvidt det skal foregå en interaksjon med andre elever, slik en gjør i lagsport.

Karl deler også Ruths erfaring, men legger mer vekt på samarbeidsøvelser og lek. Han nevner at det ikke trenger å være noe spesifikt spill som elevene kjenner til, men heller aktivitet som de ikke har kjennskap til. Det kan være aktiviteter hvor elevene er delt inn i smågrupper og får i oppdrag å løse en oppgave gjennom kommunikasjon og godt samarbeid. Karl nevner at det ofte er i disse timene elevene med ulike diagnoser og fysiske utfordringer ikke blir like synlige, som igjen fører til at flere deltar. Det å være synlig er også noe Karl nevner som en utfordring i timene, da det kan føre til at elevene trekker seg mer unna. Han beskriver det derfor som viktig at lærer tilpasser innholdet i sin undervisning, slik at dette ikke blir et hinder for deltakelsen.

Erling ytrer at det er vanskelig å finne aktiviteter som gagnar alle. Men han peker på aktiviteter som gir elevene et jevnere utgangspunkt. I likhet med Karl nevner Erling at å gå vekk fra de typiske tradisjonelle idrettene, og heller vektlegge aktiviteter som er moderne og alternative, har bidratt til en høyere deltagelse i undervisningen. Alle informantene erfarer at når innholdet i faget skaper skiller i elevenes utgangspunkt og forutsetninger, har det en uheldig effekt på deltagelse. De eksemplifiserer disse aktivitetene som de tradisjonelle idrettene eller når elevene skal gjennomgå tester. Fotball, håndball, dans og utholdenhetstrening er eksempler på hvor spennet kan være stort. Når elevene eksponeres i

situasjoner hvor de kan feile, kan det føre til at færre ønsker å delta i timene, ifølge informantene.

#### 4.1.3 Tilpasset innhold for elever med diagnosen ADHD

I denne delen skal det presenteres hvordan informantene tilpasser innholdet i kroppsøvingsundervisningen for elever med diagnosen ADHD. Det ble i denne delen av datamaterialet oppdaget noen spennende tendenser og problematiseringer som vil bli vist her. Alle informantene opplever til en viss grad at den nye læreplanen legger godt til rette for elever med diagnosen, de beskriver noen ulike tanker og vinklinger som kan belyse og drøfte, hvor godt elevene ivaretas av den nye læreplanen.

Karl peker på at det er lettere å tilpasse aktiviteter som kan gjøre elevene bedre, og at det ikke bare gagnar elever med diagnosen ADHD, men hele klassen. Han nevner at læreren har stor frihet til å gjøre dette i utgangspunktet, men at det er lettere å ramme innholdet inn mot lek og samarbeid, slik ny læreplan er formulert. Det pekes også at den tidligere læreplanen ikke la et hinder for dette, men at den nye i utgangspunktet legger mer til rette for det.

Erling belyser ulempene med at den nye læreplanen i større grad legger opp til et mer elevsentrert og utforskende innhold. Han påpeker at eleven med diagnosen ADHD ikke vil profitere på for frie tøyler, men har et større behov for en mer lærerstyrt tilnærming av innholdet. Han belyser videre hvordan noen av kompetansemålene legger til rette for at elever med diagnosen ADHD, eller andre utfordringer skal bli møtt med respekt, anerkjennelse og inklusjon. Han sier det slik: *«Så er det jo det kompetansemålet som jeg nevnte i stad, om å anerkjenne hverandres ulikheter. Som jeg bruker i alle timer»* (Erling). Han peker her på hvordan innholdet i den nye læreplanen er med på å legge til rette for alle, uavhengig av ulikheter, og at han benytter kompetansemålet i alle timer. Han nevner også hvordan kompetansemålet er med på å tilrettelegge for elever med diagnosen ADHD. Erling presiserer at det er ulike kompetansemål som i større grad er med på å legge til rette innholdet for elever med ADHD.

Solfrid poengterer at det er et stort spillerom for tilpasningen av innholdet ut fra læreplanen. Når det gjelder elever med diagnosen ADHD, beskriver Solfrid at innholdet kan tilrettelegges slik: *«Elever med ADHD og ADD de kan jo påvirke hva vi gjør, og vi kan legge endel til rette gjennom de kompetansemålene i faget»* (Solfrid). Hun utdyper ikke hvilke kompetansemål

hun henviser til, men at det gjennom kompetansemålene er mulig å tilpasse innholdet for disse elevene. Solfrid påpeker også at hun ikke tilpasser innholdet i noe særlig grad for elever med ADHD, men kanskje litt for de med ADD. Tilrettelegging av innholdet i undervisningen beskrives slik:

Nei egentlig ikke så mye. Bra sånn som de er i forhold til aktiviteter. Bortsett kanskje fra hun jenta med ADD. Alle er jo ikke like. Vi har jo også elever som har assistent på seg, men der er det mye annet i tillegg. (Solfrid)

I sitatet over peker Solfrid på at det elever med ADD faller utenfor. Grunnen til at Solfrid peker på det, er vanskelig å si. Hun viser likevel til at innholdstilpasning for elever med diagnosen ADHD ikke er en utfordring, men at de med ADD i større grad krever innholdstilpasning.

Alle informanter omtaler hvordan innholdet i læreplanen kan tilpasses for de med diagnosen ADHD. Det er enighet om at når innholdet tilpasses mangfoldet, vil alle elevene profitere på dette. Læreplanen er ikke nødvendigvis et hinder. Erling beskriver at han med sin elev ikke vil få et tilfredsstillende utbytte av innholdet, hvis det blir for rammeløst og utforskende, men at læreplanen legger opp til noen tilrettelegginger gjennom noen av kompetansemålene. Det er dog en konsensus blant informantene om at lærerens tolkningsrom av læreplanen og deres egen kompetanse, spiller en like stor rolle. Det kan ha påvirkning for hvorvidt elever med diagnosen ADHD får innholdet i kroppsøvningsundervisningen tilpasset etter den nye læreplanen, ifølge informantene i studien.

#### 4.2 Tilpasset undervisning

I denne delen skal det presenteres hvordan undervisningen kan tilpasses og hvordan informantene erfarer dette. Det er alt fra hvordan læreren kan møte eleven, relasjonelt arbeid og mestring, til arbeidsmåter i undervisningen. Det fremkommer en rekke spennende funn som i denne delen skal presenteres når det gjelder hvordan lærer tilpasser sin undervisning i møte med elever med diagnosen ADHD. Alt fra betydningen av relasjonelt arbeid, elevkultur, formidling av beskjeder, positiv forsterkning og arbeidsmåter.



#### 4.2.1 Relasjon med eleven

Betydningen av relasjon med elevene er et funn som er gjennomgående synlig i datamaterialet. Det kommer frem i alle intervjuene med informantene, innenfor de ulike spørsmålene. Her vises det til at relasjon er viktig for imøtekommelse av elevens sosiale og faglige behov. Hvilken relasjon lærer har med klassen, og med enkeltelever, har stor betydning både for planleggingsarbeidet og undervisningen.

Mina uttrykker hvordan det er lettere å drive god opplæring i tiende klasse enn på åttende. Hun beskriver det slik: «Så jeg synes det er mye lettere på 10 trinn enn på 8 trinn. For da har jeg fått lov å forme dem litt, og oppdra dem litt» (Mina). Dette kan tolkes som at man gjennom tre år har fått muligheten til å danne en relasjon og oppdra dem slik Mina påpeker. Når Mina nevner oppdragelse, referer hun til hvordan forventningene og læringsmiljøet mellom elev og lærer er etablert. Det kan også være andre faktorer som påvirker dette, men relasjon har utvilsomt en sentral rolle ifølge Mina. Hun presiserer betydningen av relasjon med eleven, men påpeker at dette er vanskelig hvis man kun er faglærer i kroppsøving. Hvis en derimot er kontaktlærer i kombinasjon med faglærer, vil man kunne følge opp og danne en tettere relasjon til eleven. Impulsivitet nevnes som en faktor som kan virke utløsende for konflikt, fordi det ikke passer seg i gitte sosiale omstendigheter. Mina peker på at mangel på impuls kontroll kan skape konflikter, som igjen kan fostre uheldige situasjoner for eleven med ADHD. Hun nevner da at relasjon mellom elev og lærer er utslagsgivende for å dempe eller forhindre konflikter.

Ruth er også tydelig i sin tale på hvor viktig relasjon er, spesielt for elever med diagnosen ADHD. Hun beskriver at relasjonen kan gi et vindu til å jobbe i, som kan føre til et godt samarbeid.

Så lenge man har klart å bygge en relasjon og at eleven har en følelse av at du liker personen, så tror jeg man kan få til veldig mye. Det er i stor grad rom for å gi beskjed, og gi eleven noen rammer, og da går respekten begge veier og da tror jeg man har et vindu og jobbe i. (Ruth)

I sitatet over peker Ruth på det er viktig at eleven føler seg likt, og at dette kan føre til at respekten mellom begge parter blir gjensidig. Dette er et interessant funn som belyser betydningen av elevens opplevelse i relasjonen med sin lærer. Videre avslutter Ruth med å

oppsummere betydningen av relasjon på følgende vis: «*Ja hvis man ikke har klart å danne relasjon da tror jeg det kan bli et veldig lite fruktbart samarbeid mellom lærer og elev med ADHD*» (Ruth). Her peker Ruth på at relasjon er en nøkkel for et fruktbart samarbeid mellom lærer og elev. Det gjelder ikke bare i interaksjon med elever som har diagnosen ADHD, men alle elever i klasserommet. Ruth omtaler også at elevene med diagnosen har vært morsomme, trygge, utadvendte og godt likt av andre medelever. Hun trekker frem at det handler mer om læreren. Dette uttrykker hun ved å si: «*Å bli kjent med personen bak, kriblingen, energien, uroen, og pratingen og fjollingene*» (Ruth). Hun påpeker at å bli kjent med personen bak all energien er viktig for å unngå misforståelser. Energien kan overskygge hvem personen faktisk er, og der har læreren et ansvar for å komme innpå eleven slik at en kan skape forståelse for den enkelte.

Erling nevner hvordan eleven med diagnosen ADHD ved uforutsette hendelser opplever at dagen faller sammen, og at rullgardinen går ned. Han peker på relevansen av relasjon som er bygd med han som lærer. Hvis det er dager hvor denne eleven skal ha vikar, vil forutsigbarheten brytes, og eleven blir i disse tilfellene utrygg fordi det ikke er bygd noe relasjon til vikarlæreren. Erling peker på forventingene som stilles, og at eleven har et rigid forhold til forventingene. Hvis forventingene brytes kan dette fort ødelegge hele skoledagen, og føre til at eleven på disse dagene ikke trives på skolen. Erling nevner det derfor som en utfordring at de ikke har faste vikarer på skolen, og at det ofte er nye fjes som vikarierer i timene, noe som er utfordrende for spesielt denne eleven.

Erling har også erfart misforståelser som har oppstått på grunnlag av diagnosen til eleven. Eleven har spesifikke vansker med konsentrasjon og uoppmerksomhet, noe som kan tolkes som ADHD uoppmerksom slik tidligere redegjort for (Holmen, 2016, s. 179). Han beskriver deretter to eksempler, et hvor det har oppstått en misforståelse med en voksen og et med andre elever i klassen. Det første eksempelet er slik:

La oss si at det kommer inn en vikar, og hun ikke har fått forklart hva som skal skje i forkant av timen. Da blir denne eleven misforstått. Hun kommer da bort til faglærer eller vikar og sier at «jeg vet ikke hva som skal skje i dag, kan du forklare meg det». Så har kanskje ikke den vikaren kjennskap til at man må være ekstra oppmerksom med denne eleven, og da blir hun kanskje bare vinket videre, fordi vikaren tar det i plenum.  
(Erling)

Erling viser her til verdien av forutsigbarhet og relasjon med læreren for å unngå misforståelser. Han nevner også at eleven ikke har hatt det noe godt når slik hendelser har oppstått, og at han har fått vite det i etterkant når han har returnert til jobb. Når eleven i dette tilfellet blir misforstått, har det en uheldig konsekvens ved at timen blir ødelagt. Videre peker Erling på at denne jenta har noen avtaler som en følge av hennes utfordring, og at dette i seg selv kan skape misforståelser mellom henne og medelever. Avtalene Erling nevner er muligheten til å ta hyppige pauser i undervisningen. Det kan ha en uheldig effekt hvis de i klassen ikke har forståelse for hvorfor. De andre elevene kan da oppleve det som urettferdig beskriver Erling, og påpeker at slike situasjoner er utfordrende. Erling nevner også at faglig tilrettelegging kan skape misforståelser med medelever. Han fremstiller andre elevers utsagn i slike situasjoner på følgende måte: «*Ja hvorfor får denne jenta tidligere friminutt, og hvorfor får den jenta lov til å holde på med volleyball mens vi må holde på med turn?*» (Erling). Erling peker her på at det er utfordrende å balansere de individuelle tilpasningene samtidig som de andre i klassen skal følge seg rettferdig behandlet.

Karl omtaler på utfordringer i relasjonsbygging med elever med diagnosen ADHD. Han erfarer at elever med diagnosen i verste fall kan havne i en uheldig spiral hvis de ikke møtes med forståelse for sine utfordringer. Han påpeker disse elevene møtes med mye kjeft og korrigerer på såkalt negativ atferd, uten noen alternativ til hvordan de kan bidra konstruktivt. Han beskriver at det kan ha mange uheldige konsekvenser for både elevens relasjon til læreren, men også mot andre lærere i skolen. Karl presiserer at det er viktig at eleven i samråd med lærer hjelper til med å forstå grenser og forventningene som stilles. Han uttrykker det slik: «*Men også i relasjon til voksne. Det er ikke så lett å hente inn det hvis man har opplevd det gjennom hele barneskolen*» (Karl). Han omtaler her hvor viktig det er å ivareta relasjon med elever som opplever mye kjeft og korrigerer i skolen. Det kan nemlig påvirke elevens videre tillit til lærere i skolen, og som Karl nevner, er det vanskelig å hente inn relasjonen hvis man har blitt møtt med kjeft gjennom hele barneskolen. Karl uttrykker at elevene som har opplevd dette kan ha iboende utrygghet og et handlingsmønster som er tillært for å overleve. Med andre ord forsvarsmekanismer som er bygd opp over tid for å beskytte seg selv.

Mina nevner at en av hovedgrunnene til at hun ønsker å være kroppsøvlingslærer er hvordan faget i seg selv kan bidra til å bygge en tettere relasjon, fordi undervisningen, veiledningen og instruksjonen er tettere på elevene. Når det gjelder det konkrete arbeidet mot elever med diagnosen ADHD, nevner hun at fordi disse elevene ofte krever mye, vil relasjonen bygges

automatisk og at det er ofte elever man blir veldig glad i. Relasjonen har også stor betydning for å kjenne til elevenes forutsetninger, som igjen kan påvirke vurderingen.

#### 4.2.3 Formidling av beskjeder

Informantene ble i denne delen av intervjuet spurt om hvordan de kan møte elever som har vanskeligheter med å sitte stille, alltid snakker, er høylytte, og de som strever med konsentrasjonen. Det som tidlig nevnes er at det er vanskelig å beskrive en fasit, men det pekes på noen strategier i henhold til dette. En av disse strategiene er hvordan lærer bør formidle beskjeder.

Ruth påpeker betydningen av måten beskjedene blir gitt i timen. Dette er noe alle informantene beskriver som viktig for at eleven skal slippe å sitte i ro for lenge. Beskjedene må derfor være korte og konkrete, slik at det blir mest mulig tid til bevegelse. Det omhandler også hvordan man kommuniserer med elevene, og hva budskapet er. Ruth peker på det slik: *«Det å være kort og konkret, og tydelig. Ikke bruke 5 minutter, for da faller de av. Være bevisst på egen rolle og hvordan man gir beskjeder. Helt grunnleggende, men fort å glemme»* (Ruth). Ruth viser her til verdien av å være kort og konkret i sine beskjeder, og ikke bruke for lang tid. Hun viser til at man som lærer bør være bevisst på egen rolle, og hvordan beskjedene gis. Ruth nevner at selv om beskjedene i timen har vært tydelige og konkrete, så prøver hun å gjenta dem for de elevene som har behov for ekstra repetisjon. Hun beskriver det som en god løsning å gjøre dette hyppig i timen, også fordi det gir henne muligheten til å ta en innsjekk på hvordan det går med eleven. Ruth beskriver innsjekken slik:

Eller bare ta en sjekk inn. At man sjekker innom. At man sjekker hvordan det går.  
«Jeg er så sykt rastløs». Jogg deg en runde, mens jeg samler troppene, så kan vi ta beskjeden da. Også er man i flytsonen hele veien. (Ruth)

Ruth gir i sitatet over uttrykk for at den individuelle tilretteleggingen gjøres gjennom å møte eleven på det som er utfordringen. Ved å ta en innsjekk med eleven, får Ruth informasjonen som skal til for å hjelpe eleven med å få utløp for energien, som kanskje kan ha manifestert seg i annen form uten imøtekommelsen fra lærers side. Det kan være så lite som et blikk mot eleven eller en finger mot egen munn, så forstår de hva hun vil at de skal gjøre. For å kunne hjelpe en elev som er uoppmerksom i timene, har informantene mange av de samme virkemidlene for å koble eleven på undervisningen. Hvordan beskjeder gis, tydelighet,

forutsigbarhet, oppnå øyekontakt og samle informasjon slik at det blir så kort og konsist som mulig, og hyppig bruk av elevsamtaler. Slik at lærer hele veien kan hjelpe og sjekke innom at eleven har fått med seg hva som forventes av dem. Ruth nevner at mens klassen aktiviseres kan man oppsøke eleven som var uoppmerksom i oppstarten, og at det er en måte å følge opp eleven på.

Erling antyder at det er viktig at beskjedene blir gitt i forkant av timene. Han sier det slik: *«Dette er en elev som trenger veldig tydelige beskjeder om hva som skal skje i løpet av en time»* (Erling). Erling og resten av informantene erfarer at det er vesentlig med forutsigbarhet for disse elevene, og innunder det ligger tydeligheten i beskjeder.

Karl beskriver dessuten et eksempel på hvordan misforståelser kan oppstå hvis man ikke har vært tydelig nok, fordi det kan skape irritasjon fra medelever, men også legge opp til uheldige situasjoner med læreren. Han nevner et konkret eksempel:

La oss si jeg gir tre beskjeder til klassen, men denne eleven sliter kanskje med å bare ta inn en beskjed, og at det er mer enn nok. Det tror jeg kan være, som et helt konkret eksempel, som gjør det vanskeligere for de elevene med ADHD diagnosen. (Karl)

I eksempelet beskriver Karl hvordan elever med diagnosen ADHD kan streve med å motta beskjeder, og at det er utfordrende for disse elevene. Karl nevner så at konsekvensen i slike situasjoner kan føre til tilsnakk fra lærer, noe han belyser slik:

Så gjør det at det blir vanskeligere å henge med for eleven, og da kanalisere det seg i noe annet, for eksempel at man begynner å ta en ball eller gjøre et eller annet, fordi oppmerksomheten er vanskelig. Også får de kanskje negative tilbakemeldinger på det, eller tilsnakk. (Karl)

I sitatet pekes det på at hvis eleven ikke har fått med seg beskjeden, kan konsekvensen være at de retter fokuset mot noe annet som skaper uro og forstyrrer undervisningen. Karl nevner i tillegg at slike hendelser kan skje i en hektisk hverdag uten at det er noe vond vilje, noe også de andre informantene viser til.

Karl omtaler at innholdet i beskjedene er vel så viktig, ved at det skal foreligge en forventning i det som kommuniseres til elevene. Ruth trekker frem refleksjon som en viktig faktor når man

skal formidle informasjon og sikre at den er forstått. Ruth ønsker at eleven skal sette ord på informasjonen som er gitt, slik at det oppstår en felles refleksjon, hvor eleven i større grad tar eierskap til beskjeden. Karl nevner at det handler om strukturen i informasjonen, at den er tilpasset slik at det ikke bunner ut i lange forklaringer. Karl erfarer da at informasjonen ikke blir ivaretatt av eleven. Informantene erfarer at relasjon også her har en viktig rolle i møte med elevene, fordi det er først da man vet hvordan eleven responderer i de ulike situasjonene, som vil gjøre det lettere å tilpasse formidling av beskjedene.

#### 4.2.4 Hjelp til regulering

Elevsamtaler nevnes av informantene som en måte å håndtere elevers reguleringsevne, enten før, underveis eller etter timer. Erling viser til at elevsamtalene kan gjøres slik:

Så jeg tar alltid elevene med til side, eller går bort og setter meg med elevene og hører. «Det du gjør nå, det forstyrrer undervisningen min og jeg vil gjerne at du slutter med det sånn at de andre kan få en god time uten at du forstyrrer. Tenk litt på de andre og, ikke bare på deg selv. (Erling)

Erling referer her til hvordan han bruker elevsamtaler aktivt i timene, for å møte elevene slik at de får hyppige tilbakemeldinger på det de gjør, slik at de kan endre atferdsmønstre og hjelpe dem med regulering. I dette tilfellet nevner Erling at eleven forstyrrer timen, og han bruker derfor elevsamtalen som et verktøy for å veilede eleven.

Karl nevner dessuten en tankevekkende løsning på hvordan man kan håndtere elever som strever med impulsivitet, og av den grunn snakker mye i timene. Han nevner at det kan være lurt å forsøke å utnytte elevens verbale styrker. Han erfarer at elever som snakker mye og kanskje ikke alltid klarer å stoppe egne impulser, også besitter gode lederegenskaper i kraft av dette. Det er likevel viktig at eleven må reguleres på hvilke impulser som må stoppes, og hvilke eleven kan bruke som en styrke, mener Karl.

Mina har i tillegg et tiltak som er spesielt tenkt elever som strever med impuls kontroll og hyperaktivitet. Det handler om å la innspill fra disse elevene komme så tidlig som mulig hvis de har klart å rekke opp hånda først. For å unngå at de skal holde hånda for lenge oppe, som igjen kan føre til uro. Hun formulerer dette slik: «*Så har de gjerne innspill og da tar jeg de ofte tidlig, så de skal slippe å vente med hånda oppe, når de har lyst å bidra, det kan skape*

uro» (Mina). Hun peker her på at hvordan læreren kan møte elevens utfordringer ved å ta innspill fra eleven så tidlig som mulig, og på denne måten ivareta eleven ved å møte de på deres utfordring.

Ruth erfarer også at når relasjonen er bygd, responderer elevene godt på korrigerende og veiledning av impulsene, og på denne måten har lærer i bedre muligheter til å hjelpe eleven med regulering av egne impulser.

#### 4.2.5 Forutsigbarhet

Mina beskriver forutsigbarhet som viktig for å møte en elev som strever med uro. Hun belyser det slik: *«Det handler om forutsigbarhet. Det handler om å ha tydelige rammer. Det handler om å si noe om agendaen. At «nå skal vi gjøre det», «etterpå skal vi gjøre det». Så man hele tiden vet hva som skjer»* (Mina). Det pekes her på verdien av tydelige rammer, og forutsigbarhet for eleven med diagnosen ADHD, slik at de vet hva som vil skje i undervisningen.

Rolf beskriver også aktualiteten av å holde seg rolig og vise vennlighet selv i situasjoner hvor det er utfordrende. Han nevner at han ofte må tenke for seg selv at det ikke hjelper med kjeft, og at det ikke gjør saken noe bedre. Han uttrykker derfor at det er viktig at læreren er varm og vennlig i fremtoningen, når man skal møte elever med diagnosen ADHD. Rolf presiserer at man bør nærme seg eleven med diagnosen rolig og behagelig, slik at det ikke blir noe eskalering av situasjonen, og vennlig få kontakt med eleven slik at de klarer å fokusere.

Mina nevner andre fremgangsmåter hun benytter seg av for å hjelpe elever som er uoppmerksom. Hun legger en vennlig hånd på skulderen til eleven, og stiller seg ved siden for å fange oppmerksomheten. En annen måte er bruk av humor. Ved bruk av humor kan elevene ofte hektes på uten at det føles som korrigerende eller kjeft. Men Mina påpeker også at dette er vanskelig uten at relasjonen i gruppa er bygd. Vennlighet og varme for eleven med diagnosen ADHD kan derfor skape forutsigbarhet ifølge informantene.

#### 4.2.6 Arbeidsmåter

Informantene beskriver sine arbeidsmåter i kroppsøvingsfaget på litt ulike måter. Erling beskriver det som at han deler hovedmåtene i induktiv og deduktiv arbeidsmetode. Hvor den ene er lærerstyrt, og hvor den andre gir elevene større rom for frihet til å utforske løsninger på

egenhånd. Han uttrykker at han ikke kan la, en klasse han har, få for løse rammer, fordi det vil være utfordrende for eleven med diagnosen ADHD. Det kan tolkes som at Erling derfor tilpasser arbeidsmetoden på grunnlag av de ulike enkeltindivider sine behov. Erling peker her på at eleven med diagnosen ADHD ikke kan ha en for elevstyrt undervisning, og på grunn av dette tilpasser han egen arbeidsmetode slik at denne klassen i større grad mottar lærerstyrt undervisning. Erling viser også til at han ofte setter eleven med andre medelever som hun fungerer godt med, og at dette kan være en medvirkende årsak for at eleven opplever timen som givende og mestringsfull. Erling beskriver det slik: «*Så prøver jeg alltid å sette denne jenten med elever som henne fungerer bra med. Dette kan gjerne være, enten elever som er på hennes faglige nivå, eller som kanskje til og med er litt bedre*» (Erling). Han omtaler her at mestring kan fremmes med trygghet gjennom en læringspartner i undervisningen. Han viser også til å plassere eleven med diagnosen ADHD sammen med en trygg læringspartner, som en god løsning, fordi det skaper trygghet, og på den måten kan fremme mestring og økt deltakelse i undervisningen.

Rolf derimot bruker arbeidsmåten «splitt og hersk». Dette omtaler han som en metode han bruker for å dele opp klassen i mindre grupper. Han opplever at denne metoden har vært hensiktsmessig i kroppsøvningsundervisningen, fordi elevene med diagnosen ADHD har hatt færre mennesker å forholde seg til.

#### 4.2.7 Mestring og positiv forsterkning

Alle informantene har opplevd erfaringer knyttet til hvordan elever med diagnosen ADHD kan oppleve mestring i faget kroppsøving. Det som gjentas i svarene er at disse elevene responderer godt på positiv forsterkning, og at det er med på fremme mestring hos elevene.

Være flink til å fokusere på det de gjør bra. De med ADHD er også vanlige folk. Så de trenger også positiv feedback, få forsterkere underveis, de trenger å motiveres, kanskje de responderer enda bedre på positiv feedback, enn det de andre gjør. (Ruth)

I sitatet over peker Ruth på betydningen av å gi positiv feedback, og at det kan fremme motivasjon. Hun viser til at elever med diagnosen ADHD er vanlige folk, som antyder at hun ikke ønsker en kategorisering av elever med diagnosen. Når det gjelder positive tilbakemeldinger, beskriver Ruth at elevene med diagnosen i større grad motiveres av dette, som igjen kan ha innvirkning på hvordan de møter utfordringer og oppgaver i faget. Det vil



kunne påvirke hvorvidt elevene mestrer i timene. Ruth mener grunnen til det kan være at elever med diagnosen ADHD ofte har blitt korrigert i sin skolegang, og at det derfor har god effekt.

Rolf og Karl påpeker også at elever med diagnosen ADHD profiterer på skryt og positive forsterkninger mot deres faglige og sosiale kompetanse. Rolf sier det slik: «*Liker å få skryt. Det liker de veldig godt. Så kanskje litt mer enn vanlig elev*» (Rolf). Rolf og Karl nevner at de tror elever med diagnosen responderer bedre på skryt enn andre elever. Det kan være fordi elever med diagnosen ofte har opplevd korrigerende og negative tilbakemeldinger i lang tid i skolen. Denne indikasjonen peker på at elever med diagnosen ADHD kan ha blitt misforstått, og derfor har ekstra utbytte av positive tilbakemeldinger på det de gjør i aktivitet. Karl presiserer deretter at alt handler om å skape trygghet i læringssituasjonen for å forberede gode rammer for mestring. Han beskriver det slik:

Eleven har fått mye negative tilbakemeldinger, gjennom lang tid i skolen. Dessverre. Så det er viktig med positiv forsterkning, gi de ros for det de gjør bra, også kanskje gi de ros for at de prøver på det vi har blitt enige om, eller det vi ønsker, eller har snakka om. Det tror jeg er en veldig viktig forutsetning. Slik at man kan skape trygghet i læringssituasjonen. (Karl)

Karl omtaler i sitatet at elever med diagnosen ADHD ofte har fått mye negative tilbakemeldinger, og at det i disse tilfellene er spesielt viktig med positiv forsterkning. Positive tilbakemeldinger blir påpekt av alle informantene, og at man på denne måten kan etablere en trygg læringssituasjon. Å sette søkelys på positive forsterkere kan ifølge informantene både fremme mestring og trygghet i læringssituasjonen.

#### 4.2.8 Elevkultur og læringsmiljø

En spennende tendens som ble tydeliggjort av Mina er betydningen av elevkulturen for elever med diagnosen ADHD. Hvilke elever man har rundt en elev som strever med konsentrasjon, hyperaktivitet og impuls kontroll har en nøkkelrolle for en rekke essensielle faktorer. Mina peker for eksempel på at det har påvirkning på tryggheten og forutsigbarheten i timene, og at dette ikke kun er lærerens ansvar, men klassen i sin helhet. Mina presenterer det slik:

Ja, klassen, de rundt, de skiller seg ut. Ikke sant, fordi at hva slags type elevgruppe du har rundt disse elevene, som skal være med på å skape denne tryggheten og forutsigbarheten, det holder ikke at bare læreren gjør det, elevgruppa må også være der. (Mina)

Mina omtaler i sitatet at elevgruppens betydning i møte med elever med diagnosen ADHD, og at de rundt også har et ansvar for elevkulturen i klassen. Hun viser til betydningen av læringsklimaet rundt elever med diagnosen ADHD, og at det vil kunne ha en forsterkende eller forebyggende effekt, og være utslagsgivende for hvorvidt læringsmiljøet blir forutsigbart og trygt for elevene.

Ruth viser også til dette, men i en annen kontekst hvor hun ble spurt om hvordan man kan møte elever som strever med uro i timene. Hun nevner da at elever som ikke har noe diagnose også har stor påvirkningskraft, kanskje spesielt for elever med rastløshet og uro, slik en elev med diagnosen ADHD ofte har. Hun peker på det slik: *«De er lett mottakelige på å være med på skravling og uro, selv om det kanskje er elever uten diagnosen som starter. Man speiler atferd og slenger seg med, og det er kanskje lavere terskel der for de med ADHD»* (Ruth). Ruth peker derfor på at elevkulturen har innvirkning på elever med diagnosen ADHD, fordi de kanskje har en lavere terskel for utagerende atferd enn de uten diagnosen. Ruth beskriver at disse elevene lettere speiler andres atferd, fordi de for eksempel strever med impuls kontroll, og av den grunn har lettere for å bli med på skravling og uro.

Mina peker på at hun tror åpenheten er viktig for elever med diagnosen ADHD. Det nevner hun fordi hun tror det kan ha motsatt effekt hvis eleven ikke vil at de andre i klassen skal vite det. Hun opplever at sistnevnte kan ha en stigmatiserende effekt, og forverre elevens situasjon og samtidig øke sannsynligheten for å bli misforstått fra medelever. Hun beskriver det slik:

Det er klart at i de tilfelle man er ærlig om ting, og forklarer «det her er min utfordring», så opplever jeg også at det er større forståelse i elevgruppa og at de er flinkere til å legge til rette og være gode medelever. (Mina)

Deretter påpeker Mina ulempen ved å ikke være åpen om egen diagnose slik:

Men der det absolutt skal hemmeligholdes, og at ingen skal vite det her, og man er redd for stigmatisering så opplever jeg at det nesten at det motsatte skjer. Da blir det bare mye større irritasjon i elevgruppa, og sjansen for at man mislykkes er jo større. (Mina)

Tendensen til at elevgruppen er en faktor som spiller inn på forholdet mellom elever med diagnosen og ikke er uten tvil til stede. Det kan tolkes som at Mina mener at åpenheten fra elevens side er utslagsgivende for å unngå misforståelser, fordi det kan skape irritasjon blant medelever når de ikke forstår den enkeltes atferd. Eksempler på atferdsmønstre som kan skape konflikter nevner Mina slik: «*Men det er klart at det er ikke alltid den impulsiviteten passer inn, og da kan man jo få konflikter*» (Mina). Det omtales her at impulsivitet kan være en underliggende årsak til hvordan elever med diagnosen ADHD blir misforstått, noe Mina viser til kan forhindres gjennom åpenhet og aksept i elevkulturen.

### 4.3 Tilpasset vurdering

Når det gjelder hvordan elevene får sin formative og summative vurdering tilpasset, fremkommer det mange spennende funn i dataen. Formativ vurdering forstås som underveisvurdering og vurdering for læring. Det kan handle om hvordan elevene får veiledning i timene, men også alle karakterer som settes ved en formativ midtveisvurdering, eller summativ vurdering i form av en standpunktkarakter. Det kan dessuten hende noen av informantene referer til situasjoner hvor eleven har både fått en summativ og formativ vurdering, da dette er vanskelig å skille i informantenes svar. I datamaterialet beskrives vurderingspraksisen som utfordrende i kroppsøvingsfaget.

#### 4.3.1 Vurderingsarbeid

Når det gjelder informantenes vurderingsarbeid vil denne delen av kapittelet bestå av beskrivelser de erfarer om deres egen vurderingspraksis. De blir også spurt om hvordan de arbeider med underveisvurdering, og om de er kjent med vurdering for læring i sin praksis. Det tydeliggjøres her at informantene beskriver vurdering i faget som utfordrende, spesielt i lys av den nye læreplanen, hvor det i større grad legges vekt på prosessvurdering. Vurdering for læring er et kjent begrep for alle informantene. At vurdering skal brukes som et verktøy i læringsprosessen, er noe informantene derfor fremhever i sine svar. Det blir da også klart at prosessvurdering er et fokusområde i egen praksis.

Ruth fremhever at vurdering skal bidra til at elevene lærer ulike ferdigheter og egenskaper som de får bruk for videre i livet. Hun nevner at det ikke alltid er slik at de ulike læringssituasjonene er vurdering for læring, men at hun hele tiden jobber mot det. Ruth nevner et grep de har gjort på hennes skole for å minske fokuset på karakterer, og øke fokus på at vurderingen skal være formativ, slik at den kan fremme læring. Det har de gjort ved at de kun bruker måloppnåelse i faget, med unntak av halvårskarakterene og standpunkt. Ruth viser også til utfordringen med fagfornyelsen i forhold til vurdering slik: «*Den legger jo til rette for alle elever. Den gjør det bare vanskeligere å argumentere for hvorfor en elev har fått den karakteren den har fått*». Når Ruth omtaler at faget legger til rett for alle elever, antyder hun også at dette gjør den faglige argumentasjonen vanskeligere. Det kan tolkes som at Ruth mener at faget krever at lærer må gjøre seg kjent med elevens forutsetninger og deres evne til å utforske. Men at dette bringer noen utfordringer. De andre informantene beskriver også dette når de belyser utfordringene med fagfornyelsen i kroppsøving.

Erling påpeker at det er vanskelig å skille mellom vurdering for og av læring, fordi vurdering for læring er noe som foregår til enhver tid. Han er tilfreds med at testing er ute av faget, men belyser utfordringen ved dokumentasjon i vurderingsprosessen.

Karl beskriver at han jobber mye med vurdering for læring gjennom kontinuerlige tilbakemeldinger i faget. Det er muntlige tilbakemeldinger som gis gjennom hele timen. Tilbakemeldingen kan handle om mange ting, alt fra organisering, det sosiale og forventinger til rammene i undervisningen. Karl påpeker samtidig at når det gjelder tilbakemeldinger som handler om elevenes kompetanse er det viktig at de er konkrete på hva de skal jobbe med og hva de skal gjøre. Med det nevner han også at man bør unngå tilbakemeldinger som består i å kun fortelle elevene hva de ikke skal gjøre. Da kan en fort havne i situasjoner hvor eleven ikke forstår videreutvikling av egen kompetanse. Karl beskriver vurderingsarbeidet slik:

Så er det positive tilbakemeldinger på prosess. At man jobber med innsats og det å jobbe med læring da. Hvordan skal jeg bli bedre og mye av det handler om å prøve, og tåle, å ikke få til. I det ligger jo i innsatsbegrepet som er en del av vurderingsgrunnlaget også i kroppsøving. (Karl)

Karl nevner også i sitatet over at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Han beskriver essensen i å lære elevene å stå i en utfordring, og viktigheten av å øve.

Erling beskriver også tilbakemeldinger i timene ved at han hele veien ønsker å ha dobbelt så mange positive tilbakemeldinger som negative. Han erfarer at tilbakemeldingen blir mer konstruktiv hvis hovedvekten ligger på hva elevene får til, og at det på denne måten er lettere gi en konstruktiv tilbakemelding. Han beskriver at denne tankegangen er preget av en «Two stars and a wish»-metodikk. Videre viser Erling til at læreplanen legger mer til rette for at elevene skal si noe om sin egen kompetanse. Det er derfor viktig i vurderingsarbeidet at elevene i større grad får mulighet til å ta eierskap til egen læring. Erling nevner derfor kameratvurdering og egenvurdering som fordelaktige metoder for å oppnå dette. Det er også noe de andre informantene erfarer. Elevmedvirkning blir derfor en tydelig tendens som brukes aktivt i undervisvurderingen.

Elevsamtaler brukes aktivt av alle informantene for å sikre at undervisvurderingen føre til utvikling og læring. En tendens blant informantene er at elevsamtaler er et fundamentalt verktøy når en jobber med vurdering for læring, fordi det gir eleven hyppige tilbakemeldinger. Karl henviser til hvor viktig fagsamtaler er for elevene. Tilbakemeldingene som gis til elevene kan være av ulike former. Det kan både være muntlige, men også gjennom skriftlige tilbakemeldinger ved en halvårsvurdering. Når lærer har fagsamtaler ved terminslutt har de mulighet til å sitte en til en med eleven for grundig samtale rundt egen faglig utvikling, det er noe flere av informantene nevner som betydningsfullt i vurderingsprosessen.

Solfrid peker også på elevsamtaler som et viktig virkemiddel i undervisvurdering. Hun beskriver dette slik:

Ja, det kan være spontant. At du er i en time, og at du bare der og da, kan gi en tilbakemelding, det trenger ikke være store greia, det kan enten være «nå jobber du skikkelig bra, eller nå burde du ha sentret der «fordi at». Det kan være sånne ting.  
(Solfrid)

Solfrid viser til hvordan tilbakemeldingene kan gis underveis i timen uten at det trenger å ta lang tid eller være gjennom en planlagt samtale. Hun beskriver at tilbakemeldingene som gis til eleven, skal si noe om hva de gjør bra, og hva de kunne gjort annerledes i situasjonen. På denne måten kan eleven veiledes gjennom konstruktive tilbakemeldinger underveis i timen, mener Solfrid.

Solfrid omtaler tolkningen av den nye læreplanen som utfordrende, fordi det kan være vanskelig med tanke på vurdering i faget. Hun beskriver vurdering i lys av den nye læreplanen på følgende vis: «*Vi prøver å samles her vi som har faget, for å snakke om det. Så har vi jo vært på kurs. Selv om det blir på en måte en del synsing. For det er jo akkurat ikke noe fasitsvar*» (Solfrid). Solfrid nevner her at hun og kroppsøvingssesksjonen samles for å diskutere læreplanen og at de har vært på kurs. Hun beskriver at det blir endel synsing, og at kompetansemålene er avhengig av lærerens skjønn og tolkning, men at faget handler mer om innsats nå enn det gjorde før. Når det gjelder tolkning av kompetansemål og utfordringene knyttet til summativ vurdering, er alle informanter veldig enige om at det er en vanskelig prosess.

#### 4.3.2 Vurdering av elever med diagnosen ADHD

Når det gjelder vurdering av elever med diagnosen ADHD, blir det gitt mange forskjellige og spennende beskrivelser. Informantene uttrykker at vurdering i kroppsøvingsfaget i utgangspunktet er utfordrende, mye fordi elevforutsetninger har en vital rolle i vurderingen av elevene i faget.

Ruth nevner at hun ikke bruker noe annen praksis i vurdering av elever med diagnosen ADHD, men at hun hele tiden jobber mot å få nok ut av eleven på et individuelt nivå og gjøre tilpasninger der det er nødvendig. Hun nevner også at siden hun har spesialpedagogisk bakgrunn, har hun muligens et annet blikk enn det andre kroppsøvingslærere har. Det kan tolkes som at Ruth mener å ha et annet syn på elever med denne type utfordring, og derfor god innsikt i diagnoseforståelsen.

Mina påpeker tidlig at lærer skal ta hensyn til elevens forutsetninger. Hun omtaler det slik: «*Man skal jo ta hensyn til elevforutsetninger. Og hvis det noe som skal vurderes hvor ADHD er direkte ødeleggende, så skal man ta høyde for det*» (Mina). Hun omtaler videre at hun tror lærere ubevisst tar høyde for elevens forutsetninger, og at det handler om åpenhet i elevkulturen. Manglende impuls kontroll blir også her trukket inn som en årsak til hvorfor elever gjør ting de ikke burde. Mina peker på dette da hun beskriver at elever med diagnosen kan havne i situasjoner hvor de utagerer, eller hvor det kommer en reaksjon som de ikke klarer å holde tilbake, men at elever med diagnosen ADHD ikke er fritatt fra å skape trygghet i klassen. Hun nevner at diagnosen kan gi en forklaring på hvorfor eleven gjorde det, men at

det på ingen måte skal være en unnskyldning. Mina belyser derfor at det ikke er rettferdig å behandle alle elever likt, og at man må ta individuelle hensyn. Med andre ord peker hun på at en subjektiv vurdering er en rettferdig vurdering.

Erling stiller seg derimot mer kritisk til hvordan vurderingspraksisen drives, og at han fortsatt ønsker et tydelig vurderingsskriv som går på elevens forutsetninger. Han nevner det som problematisk å skulle vektlegge vurderingen i forhold til elevens forutsetninger, når en ikke har fått klargjort definisjonen på hva det er, og hvilken betydning det har i vurderingsarbeidet. Han nevner videre at eleven med diagnosen ADHD, klarer seg godt i faget uavhengig av diagnosen. Han uttrykker derimot at det vil kunne komme en dag hvor det blir mer utfordrende, og hvor vektleggingen og vurdering av elevens forutsetninger blir vanskeligere. Han beskriver det slik:

Men jeg grugleder meg til det kommer en elev der det kanskje, der den hyperaktiviteten blir mer synlig, eller denne konsentrasjons, og fokusvanskene blir mer synlig. Som bidrar til at eleven ikke får gjort det han eller hun skal i timen.  
(Erling)

I sitatet over peker Erling på problematikken som kan oppstå når en skal vurdere elever med diagnosen ADHD i kroppsøving. Han belyser at det kan komme en dag hvor symptomene fra diagnosen gir større utfordringer enn de har gjort til nå, og at det kan ha innvirkning på hvorvidt eleven får gjort det de skal i timen. Han impliserer derfor at det kan ha innflytelse på vurderingsarbeidet. Erling peker videre på at lærere ikke er helsepersonell, og med det repeterer han at han ikke har hatt noe om denne diagnosen i sin lærerutdanning. Videre omtaler han det som vanskelig for en kroppsøvingslærer å vite hvilken atferd som er relatert til diagnosen, og hva som er deres faglige kompetanse. Det er spesielt vanskelig hvis lærer ikke kan nok om diagnosen. Han beskriver det som følgende:

Hvordan kan jeg se hvis en elev som sliter enda mer med konsentrasjonsvansker enn den jenten her. Som gjerne sitter litt på sidebenken og forstår ikke helt hva man skal gjøre. Hvordan skal jeg tolke det som at det er diagnoserelatert, eller er det innsatsrelatert? Det er utrolig vanskelig. (Erling)

Erling viser til utfordringen kroppsøvingslærere kan havne i når vedkommende skal vurdere elever med diagnosen ADHD, hvis man ikke har god nok innsikt i diagnosen. Han peker også på at det er vanskelig å tolke situasjonene som kompetanserelatert eller diagnoserelatert når en skal foreta seg en vurdering av elevens innsats.

Karl peker på at det handler om å se hvordan elevens forutsetninger er for å nå læringsmålene som det jobbes med i timene. Han nevner at disse elevene ofte strever med å forstå det sosiale spillet, fordi de agerer litt annerledes på situasjonene enn de andre i klassen. På denne måten kan det tolkes som at Karl viser til at manglende impuls kontroll kan ha uheldige konsekvenser for å forstå, og følge de sosiale spillereglene i klasserommet. Karl erfarer at det er mange elever som føler seg urettferdig behandlet når det gjelder vurdering. Han tror også at elever med diagnosen ADHD er overrepresentert innenfor dette. Ikke nødvendigvis fordi de får dårlig karakter, men fordi de opplever seg urettferdig vurdert, og at det ikke er nok lærerkompetanse om forutsetningene til eleven for å forstå hvorfor de er som de er. Karl nevner at det er utslagsgivende med kompetanse om forutsetningene, for å gi en rettferdig vurdering. I verste fall kan elever med diagnosen ADHD bli straffet for noe de ikke kan noe for, påpeker Karl. Han uttrykker det slik: «*Man kan ikke slå ned på noe de har som diagnose, det ville rett og slett vært litt urettferdig*» (Karl). Karl beskriver det som urettferdig hvis diagnoserelatert atferd blir forvekslet med faglig kompetanse, og at det vil være urettferdig for eleven. Det er et meget tankevekkende funn.

Rolf peker også på at elevens forutsetninger skal tas høyde for i den faglige vurderingen av elever, og at de med diagnosen ADHD skal vurderes etter dette. Han antyder så at manglende impuls kontroll kan være uheldig, uten noe nærmere utdypning. Videre referer han til et tilfelle hvor han har vurdert en elev med diagnosen. Han beskriver det slik: «*Når det er sagt, han jeg hadde tidligere, han kom for sent til timene, konsekvent. Spør du meg har det ingenting med ADHD å gjøre. Det er min mening. Men det fikk han litt dårlig karakter for*» (Rolf). I sitatet beskriver Rolf en vurderingspraksis som kan være preget av manglende kompetanse om diagnosen eller forvirrende vurderingspraksis. I dette tilfellet vises vurderingen i kroppsøving som en ordensvurdering, og ikke en vurdering av den faglige kompetansen i kroppsøvingsfaget. Funnet eksemplifiserer betydningen av lærerkompetanse i møte med elevens forutsetninger, og faglig vurderingspraksis.



#### 4.4 Diagnosen ADHD

Det gjennomgående i datamaterialet er at informantene kan en del om diagnosen ADHD, og at de har gjort seg ulike erfaringer knyttet til det. De beskriver ikke diagnosen med medisinsk terminologi, men besitter en generell kunnskap om diagnosen. I all hovedsak peker de på at det omhandler rastløshet, manglende konsentrasjonsevne, og varierende prosessering av informasjon. Det nevnes også et skille mellom ADHD og ADD. Hvor hyperaktivitet preger den førstnevnte og konsentrasjonsvansker preger den sistnevnte. En fremtredende tendens i materialet er at det beskrives mindre om impulsivitet.

Ruth besitter spesialpedagogisk bakgrunn, med en master i spesialpedagogikk. Det gjenspeiles også i svarene hennes, da hun gir utfyllende og gode beskrivelser av hva hun vet om diagnosen. Hun nevner blant annet at elever med diagnosen ADHD ofte viser seg gjennom mye energi og indre uro. Hun nevner i tillegg at hun har opplevd det som forskjell mellom jenter og gutter med diagnosen. *«Jeg vet jo at ADHD viser seg veldig ofte forskjellig fra jenter til gutter. Noe som er veldig interessant»* (Ruth). Videre viser Ruth til om hvordan elever med diagnosen ADHD ofte kan streve med prosessering og systematisering av informasjon. Hun nevner at de tar inn mange flere impulser, og at de ikke helt klarer å selektere hvilken informasjon som er nødvendig å ta inn, og hvilken de bør bruke. På denne måten kan diagnosen skape mye støy, og derfor gjøre det vanskeligere å konsentrere seg, men også ved at man blir mer sliten, fordi man har brukt så mye energi på å følge med eller sortere informasjon. Hun beskriver det som følgende:

De tar inn flere impulser enn de de uten ADHD gjør, så den sorteringsbiten er mye mer krevende. Hvilken informasjon er nødvendig å ta inn kan være vanskelig, og fokusere på hvilken informasjon egentlig de ikke trenger. Det kan være veldig utfordrende. (Ruth)

Videre beskriver Ruth hovedsakelig to skiller i diagnosen, og det er de elevene med kribling og indre uro, og dem med konsentrasjonsvansker. Hun tror elever med hyperaktivitet muligens er de som oftest blir oppdaget, og at skolen som støtteapparat har en vei å gå når det gjelder å fange opp flere innenfor variasjonen av diagnosen. Det er ofte de klassiske tegnene som blir fanget opp hos elevene, ifølge Ruth. De klassiske tegnene hun referer til er kribling, eller med andre ord hyperaktivitet, urolighet, og konsentrasjon. *«Det er nok bare en prosentandel som fanges opp, fordi de har de klassiske tegnene»* (Ruth). Det kan tolkes som

at Ruth uttrykker at de symptomene ved diagnosen som er mest synlig, også i større grad fanges opp.

Mina nevner at hun vet det finnes en medisinsk implikasjon for med diagnosen ADHD, og at hun kan si noe om hvilke symptomer hun har erfart. Hun omtaler også at det kan skilles mellom ADHD og ADD. Fellestrekkene i begge tilfeller er uro i kroppen, konsentrasjonsvansker, og vansker med informasjonsprosessering. Elever med diagnosen ADHD kan streve med å motta en beskjed, sette i gang og fullføre, sier hun. Hun påpeker samtidig at hun har opplevd de som kreative og initiativrike, og at diagnosen ikke nødvendigvis er noe negativt.

Rolf, Karl og Erling gir uttrykk for at de ikke kan nok om diagnosen, men beskriver likevel relevante symptomer. Det nevnes her at elever med diagnosen ADHD ofte har behov for å få utløp for energi, og at de ofte strever med å sitte stille. De kan også streve med konsentrasjonen, og noen er tregere til å utføre og motta en beskjed.

Det gir utslag i mye energi, og kanskje, hvis vi spoler over til skolesammenheng, at den energien kanskje ikke får helt utløp, eller blir kanalisert på riktig måte. Det er sånn grovt sett, hvordan jeg tolker det. Men som sagt, jeg vet egentlig veldig lite om diagnosen. (Karl).

I sitatet ovenfor peker Karl også på at konsekvensene ved at energien ikke får utløp kan være at energien blir kanalisert gjennom annen atferd. Han presiserer samtidig at han føler han kan lite om diagnosen.

Rolf sier også dette: «*Men manglende impuls kontroll. Glemmer ting fort. Jeg har inntrykk av at det er kaos i hodet for mennesker som har den diagnosen*» (Rolf). Han nevner impuls kontroll, uten å definere noe ytterligere rundt det, for å så nevne at han tror det ofte er litt kaos i hodene til menneskene med denne diagnosen. Dette er igjen noe som kan ses opp mot Ruth sin beskrivelse av hvordan mennesker med diagnosen strever med å sortere informasjon.

Solfrid skiller mellom ADD og ADHD. Hun nevner at elever med hyperaktiviteten ofte bidrar godt i undervisningen, men at de med ADD ofte er mer stille og at de trekker seg mer unna. Hun peker på erfaringer gjort med elever med ADD slik:

I fjor så var det en jente som hadde ADD, som var veldig stille. Men som ikke klarte å ta imot beskjeder, sånn åpent i klasserommet. Så da må man gå til en den personen å høre «hva har du fått med deg beskjeden som vi ga nå?» Da virker det noen ganger som det var «Nei jeg har ikke fått med meg noen ting». (Solfrid)

Solfrid presenterer en erfaring med en jente med ADD, som strevde med å motta beskjeder. Hun presiserer deretter viktigheten av trygghet, forutsigbarhet og rammene rundt denne eleven.

#### 4.4.1 ADHD og ADD

Det som tydelig kommer frem, er at informantene erfarer at elever med ADHD ofte fungerer godt i faget. Men at elever med det noen av informantene kaller ADD, ikke fungerer like godt. Mina påpeker det slik: «*Hvert fall på ADHD, ADD kan jo kanskje bli andre veien*» (Mina). Hun beskriver her at elever med ADHD fungerer godt i faget, mens for dem med ADD, er det kanskje ikke er like fruktbart.

Denne oppfattelsen har også Solfrid når hun beskriver elever med diagnosen ADD sin kompetanse i faget på følgende måte: «*Men ADD, da har jeg merket at de heller trekker seg litt unna. Kanskje forsvinner litt. Ikke helt tør*» (Solfrid). Hun erfarer så at elever med ADD ofte har vært jenter, og at de har lettere for å trekke seg unna i undervisningen, og dessverre ikke får vist sin faglige kompetanse i faget.

Det er en tendens i informantene sine svar at elever med rastløshet fungerer godt i faget, men at det er flere utfordringer for elever med ADD. Erling har i sitt tilfelle kun erfaringer med ADD, hvor utfordringen omhandler konsentrasjon og oppmerksomhet. Han beskriver at eleven fungerer godt i faget, og at eleven har en stabilt god kompetanse. Erling viser i sine svar også en grundig innsikt i elevens utfordringer og forutsetninger. Uten innsikten i elevens forutsetninger er det vanskelig å si hvorvidt det kunne påvirket hvordan eleven fungerer i faget.

#### 4.4.2 Kompetanse i skolen

Et tema som ble aktualisert i analysen var kompetansediskursen i skolen. Denne diskursen blir tidlig synlig i intervjuene, ved at noen av informantene uttrykte en frustrasjon på lærerutdanningene. Både Karl og Erling uttrykker at de føler det er mangel på opplæring om de ulike utfordringene, og symptomene som kan følge med i diagnosen ADHD.

Når jeg tenker meg om så har jeg aldri i jobbsammenheng og faktisk ikke heller i utdanningssammenheng, som jeg hvert fall kan huske da, hatt opplæring i hva det er, eller hvordan kan vi jobbe med det, for å hjelpe elevene bedre. (Karl)

I sitatet over beskriver Karl at han ikke har fått tilstrekkelig opplæring verken i jobb, eller i utdanningssammenheng om diagnosen ADHD. Han peker videre på at informasjon formidlet fra sakkyndige vurderinger har gitt noen føringer og hjelp til å møte elever med diagnosen. Han presiserer det på nytt når han blir spurt om han ikke føler seg klar i møte med elever som strever med diagnosen ADHD. Det belyser han på følgende vis: *«Ja jeg vil påstå at jeg ikke er kompetent nok til å løse de situasjonene godt nok for eleven, det vil jeg absolutt påstå»* (Karl). Han beskriver så at han ikke opplever at han kan nok om diagnosen ADHD. *«Ja det er egentlig veldig lite, skulle ønske jeg kunne mer om den, jeg vet jo at det er en litt sånn brei diagnose»* (Karl). Han omtaler i dette sitatet at han ikke kan nok om diagnosen ADHD, men at han vet at det er en sammensatt diagnose, med ulike variasjoner.

Karl beskriver videre at det diskuteres blant kollegaer hvordan en kan møte elever med diagnosen ADHD i undervisningen. Men at det ofte handler mer om det praktiske og organisatoriske, og ikke på det faglige om hvordan det skal løses bedre. Han nevner også at han tror det er for lite fokus på kompetanseheving av lærere når det gjelder diagnosen ADHD. Han har en klar forståelse av at elever med denne diagnosen ofte føler seg misforstått, enten av medelever eller lærere. Når han ble spurt om han har erfart at elever med diagnosen ADHD har blitt misforstått av lærere eller medelever svarer han slik:

Ja, absolutt. Det tror jeg er en ganske viktig del av forståelsen av diagnosen, at man misforstår. Det er jeg helt sikker på at jeg også har gjort, og gjør. Fordi det nok kan ha bakgrunn i at vi ikke vet nok om det og vet hvordan vi skal hjelpe elevene best mulig. (Karl)

Det er interessant at det også her blir nevnt at kompetansen om diagnosen ADHD ikke er god nok for å hjelpe elever i skolen best mulig. Karl peker tydelig på i sitatet over, når han nevner at man ikke helt vet hvordan man skal hjelpe elevene best mulig, og at han er overbevist om at han har misforstått elever med diagnosen som en følge av det.

Erling stiller seg kritisk til hvordan lærerutdanningen er bygd opp med tanke på dette. Han påpeker at lærere ofte blir spesialisert innenfor fag, og at det er paradoksalt at læreren blir bedt om å drive tilpasset opplæring, uten å få kjennskap til de ulike utfordringene som ligger innunder en diagnose som ADHD. Han beskriver det slik:

Jeg er jo litt skeptisk til hvordan lærerutdanningene er bygd opp, for det er jo ikke fryktelig mye vi har hatt om de ulike typer diagnoser. Man må jo gjerne ha spesialpedagogikk for å få kjennskap til ulike diagnoser som ulike elever kan ha. Så er det noe jeg er skeptisk til, at vi skal bli så spesialiserte innenfor fag, når det har vært så mye fokus på tilpasset opplæring. Jeg føler jo kanskje at vi er på vei i litt feil retning. For jeg vet ærlig talt ikke så fryktelig mye om hva den diagnosen handler om. (Erling)

Her virker det som at Erling opplever det som en utfordring at lærere ikke får tilstrekkelig opplæring, eller kjennskap til de ulike diagnosene gjennom lærerutdanningen. Det kan av denne grunn, også føre til enda større utfordringer i arbeidet med tilpasset opplæring, i et mangfold av ulike diagnoser og læringsbarrierer som eksisterer i skolen. Erling påstår også at man gjerne bør ha utdanning innen spesialpedagogikk for å besitte denne kunnskapen. Når Erling ble spurt om hva han kan om diagnosen, beskriver han at det er basert på erfaringer i oppveksten, og ikke kompetanse han har ervervet seg i lærerutdanningen. Han problematiserer derfor at lærere spesialisere seg for mye i fag, når det er utslagsgivende å ha kjennskap til læringsutfordringer som kan knyttes til ulike diagnoser, i møte med et bredt elevmangfold.

#### 4.4.3 Stigmatisering gjennom diagnosefokus

Det kommer tydelig frem i informantenes nyansering hvor viktig det er å se forbi diagnosen. En elev er på ingen måte diagnosen sin, og det er noe alle informantene nevner. Mina beskriver det også meget fint når hun nevner hvordan medisinerer kan ha ulik effekt på elevene. Hun omtaler det slik: «*Men også de som fungerer godt med medisinerer, og de som*

*fungerer godt uten, men også de som fungerer dårlig med medisiner. Også har du også de som har ADHD, men de har kontroll» (Mina).*

Mina viser her til betydningen av å ikke stigmatisere elever med diagnosen ADHD, og erfarer at tilfellene alltid er ulike, og at elevene responderer ulikt på diagnosen. Medisinering er også noe Mina peker på i dette sitatet, da hun erfarer at elever med diagnosen både kan ha god og dårlig effekt av medisiner. Hun presenterer samtidig at det finnes elever med diagnosen som har kontroll. Det kan tolkes som at eleven ikke i like stor grad strever med å beherske sin skolehverdag, selv med diagnosen. Videre uttrykker Mina at det er viktig å ikke vektlegge for mye diagnosekategorisering av elevene, fordi det kan føre til stigmatisering.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal de empiriske funnene diskuteres opp mot den teoretiske forankringen i studien, for å belyse problemstillingen, og kunne svare på forskningsspørsmålene. Ved å se ulike synspunkter og argumenter mot hverandre, slik at det i dette kapittelet konkluderes med noe nytt gjennom kombinasjon og syntese, i form av funn og tendenser (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 222). Først diskuteres tilpasset innhold, tilpasset undervisning og tilpasset vurdering for elever med diagnosen ADHD, før det til slutt skal diskuteres kompetansebehovet og medikalisering av elever med diagnosen.

### 5.1 Tilpasset innhold

Informantene i denne studien beskriver læreplanen som fleksibel, og at den i stor grad gir frihet til å tilpasse innholdet slik at elevene blir satt i situasjoner hvor de ikke feiler eller eksponeres negativt. Mitchell og Sutherland (2020, s. 53) beskriver det tilpassede innholdet som hvordan læreplanen åpner opp for at alle individer blir inkludert, og at innholdet bør gjenspeile elevenes behov gjennom en fleksibel læreplan.

Informantene erfarer at aktiviteter hvor elevene stiller mer likt, gjennom lek og samarbeidsaktiviteter, kan fremme inkludering. Dette omtaler også Thoren (2021, s. 588) i sin studie, hvor elevene baserte aktivitetens egenart som utslagsgivende for egen deltakelse. Dette står i sammenheng med hvordan den nye læreplanen i kroppsøving er bygd opp, ved at den i større grad er preget av varierte bevegelsesaktiviteter og lek (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48). I samsvar med det, er også kjerneelementet «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» i kroppsøving fremmende for et inkluderende innhold. Her er hovedmålet å gi elevene en dybdeforståelse av begrepene samarbeid og inkludering (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 53; Kunnskapsdepartementet, 2019), og på denne måten er læreplanens innhold med på å fremme en inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53).

På den ene siden erfarer informantene at et tilpasset innhold kan gjøres gjennom lek, samarbeid og alternative bevegelsesaktiviteter. På den andre siden beskriver Erling at det kan være vanskelig å finne aktiviteter som gagnar alle. Den pedagogiske inkluderingen skal ivareta hvordan elevene blir inkludert gjennom det faglige innholdet i undervisningen (Nordahl & Overland, 2015, s. 16), noe informantene erfarer som utfordrende. Når innholdet

motvirker skiller mellom elevenes forutsetninger, kan det derimot fremme inkludering og økt deltakelse. Det antydes at lærerens evne til tolkning av læreplan er utslagsgivende for å tilpasse innholdet i faget, og at deres faglige kompetanse og forståelse er viktig for denne tolkningen. Denne påstanden støtter Thoren (et al., 2021, s.590), som konkluderer med at lærerens kompetanse om pedagogiske strategier for en inkluderende undervisning er essensiell.

#### 5.1.1 Hvordan er innholdet i kroppsøving tilpasset for elever med diagnosen ADHD?

Informantene i studien viser til at innholdet i kroppsøvfingsfaget er noe elever med diagnosen ADHD kan profittere på. Som tidligere nevnt er kroppsøving et fag med sin egenart i kroppslig dannelse (Sæle & Hallås, 2020, s. 34; Whitehead, 2014, s. 84-85). Når det er sagt, viser det seg at elever med diagnosen ADHD, ofte strever med å innordne seg skolens krav til stillesitting, og kan av den grunn bli sett på som et skoleproblem (Befring & Uthus, 2019, s. 512). Informantene i denne studien viser også til det, ved å peke på at elever med hyperaktivitet, ofte klarer seg fint i dette faget. Det kan derfor tenkes at kroppsøvfingsfagets egenart i denne sammenheng passer elever med diagnosen ADHD bedre, ved at elevene får lov til å lære i bevegelse, og på den måten unngår stillesitting.

Holmen (2021, s. 10) og Haugen (2010, s. 274) omtaler at elever med diagnosen ADHD ofte strever med utvikling av deres sosiale og emosjonelle kompetanse. Det er noe Karl beskriver, når han peker på at manglende impuls kontroll, kan ha uheldige konsekvenser for å forstå og følge de sosiale spillereglene. Dannelse i kroppsøving kan også bidra med utvikling av sosial og emosjonell kompetanse for elever med diagnosen ADHD, gjennom samarbeid, kommunikasjon og konfliktløsning i undervisningen (Rønholt, 2014, s. 221). I modellen til Mitchell og Sutherland (2020, s. 53) fremheves det at læreplanen ivaretar de individuelle tilpasningene ved å være fleksibel. Det kan virke som kroppsøvfingsfagets læreplan i stor grad skaper gode forutsetninger for elever med diagnosen ADHD. Dette kommer av fagets egenart gjennom å være i bevegelse, både på grunn av fagets danningsfunksjon gjennom bevegelse og utvikling av fysisk-motorisk kompetanse (Ommundsen, 2014, s. 108), men også ved mulighetene til utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, gjennom samarbeid og kommunikasjon (Rønholt, 2014, s. 221).

Haug (2013, s. 423) viser til at pedagogisk differensiering kan utøves enten gjennom en lærerdominert eller elevaktiv tilnærming. Erling mener at den nye læreplanen i kroppsøving i



større grad vektlegger et elevsentrert innhold, som fordrer induktiv arbeidsmetode (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 139). Det er også noe Sæle og Hallås (2020, s. 60-61) påpeker som en tendens i fagfornyelsen i kroppsøvingsfaget. Når ordlyden i læreplanen vekter utforskning og elevmedvirkning som momenter i elevenes læringsprosess, kan det derfor implisere at den nye læreplanen fremmer en mer elevaktiv tilnærming av innholdet. Det presiseres også i kjerneelementet «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» at medvirkning og utforskende problemløsning er momenter i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det styrker Erling sin påstand. På den andre siden viser Erling til at det ikke nødvendigvis er positivt for de med diagnosen ADHD med for frie tøyler. Med at de ikke profiterer på for frie tøyler, mener han at lærer må tilpasse innholdet slik at det blir lærerstyrt tilnærming til innholdet.

Higgins (2018, s. 30) peker på at en nøkkel for elever med diagnosen ADHD er stram struktur og rutiner i undervisningen. For løse rammer vil kunne føre til at elevenes uro, konsentrasjonsvikt eller impulsivitet kan gli ut til forstyrrende atferd. For løse rammer er noe Erling erfarer kan bryte forutsigbarheten og føre til at skoledagen blir ødelagt. Informantene peker i stor grad på at læreplanen i faget er godt tilpasset elever med diagnosen ADHD, men at elever med ADHD av uoppmerksom type (Holmen, 2016, s. 178), hvor konsentrasjonen er hovedutfordringen, krever større tilpasning av innholdet. Ifølge Holmen (2016, s. 179) kan konsentrasjonsvanskene kjennetegnes ved at en strever med å gjennomføre oppgaver og organisere egen aktivitet, fullføre oppgaver selvstendig og man har vanskeligheter med å komme i gang. Disse beskrivelsene erfarer også Erling med sin elev.

Erling beskriver hvordan et kompetansemål i læreplanen fremmer inkludering, ved at den er med på å legge til rette for alle. Kompetansemålet Erling viser til er som følgende: «anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Han nevner at han bruker dette kompetansemålet i alle timer, og at det i seg selv bidrar til å skape en inkluderende undervisning, hvor alle ulikheter anerkjennes. Dette kompetansemålet er forenlig med modellen om hvordan et tilpasset innhold kan fremme en inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53).

Michelet (2019, s. 84) omtaler tilpasset opplæring ved at elevene skal få nødvendige rammer for å utvikle sitt potensial, og på denne måten bli gode samfunnsborgere. Ses denne

forståelsen opp mot hvordan Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 86) beskriver dannelsesprosessene i kroppsøving, kan det derfor tenkes at læreplanen i seg selv har en dannende effekt, ved at tilpasset opplæring og inkludering står som sterke bautaer i fagets oppbygging. Læreplanen i kroppsøving kan fremme inkludering gjennom tilpasset opplæring i praksis, ved at faget vektlegger inkludering og samarbeid i kjerneelementene, men også fordi enkelte kompetansemål spesifikt konkretiserer dette. Informantene viser til at det er lærerens oppgave å tolke læreplanen, slik at innholdet i undervisningen kan virke inkluderende, samt tilrettelegge for de individuelle behovene innenfor læringsfellesskapet. Det erfarer informantene at kan gjøres ved å bruke aktiviteter hvor elevene stiller likt, slik at læringsutfordringene til elever med diagnosen ADHD ikke blir like synlige. Informantene beskriver at læreren også bør ha innsikt i elevenes forutsetninger for å lykkes, slik at en kan sørge for ivaretagelse av tilpasset opplæring av hver elev, gjennom et inkluderende og tilpasset innhold.

Haugen (2010, s. 274) viser også til at lærevansker for elever med diagnosen ADHD ofte er relatert til deres sosiale kompetanse, noe som underbygger argumentasjonen om at kroppsøvingfagets innhold kan være passende for å utvikle deres sosiale kompetanse. Selv om det faglige innholdet gir gode rammer for elever med diagnosen ADHD, peker en av informantene på at dette ikke gjelder alle, fordi læreplanen i seg selv kan forhindre læringsutbyttet ved at den i for stor grad vektlegger utforskende og induktiv læring, fordi det blir for rammeløst. Det kommer frem i denne drøftingen at læreplanen i kroppsøving, både kan fremme utvikling av sosial og emosjonell kompetanse gjennom sosial læring og enkelte av fagets kjerneelementer, men i tillegg være en læringsarena hvor elever med diagnosen ADHD profiterer på at de kan lære i, om og gjennom bevegelse. På denne måten kan innholdet i kroppsøvingfaget være hensiktsmessig elever med diagnosen ADHD.

## 5.2 Tilpasset undervisning

Mitchell og Sutherland (2020, s. 54) sitt perspektiv om tilpasset undervisning, baserer seg på hvilken betydning læreren har for elevene i en inkluderende opplæring. Som tidligere nevnt, kan dette omhandle lærerens metode, pedagogiske differensiering (Sundar & Fasting, 2018, s. 203), strategi og fremgangsmåte for å hjelpe elevene best mulig. I denne delen skal det derfor drøftes betydningen av relasjonelt arbeid, formidling av beskjeder, og hva slags rolle læringsmiljøet har for elever med diagnosen ADHD.

### 5.2.1 Relasjonelt arbeid i undervisningen

Det blir i datamaterialet fort tydelig at relasjonelt arbeid er utslagsgivende for kroppsøvingslærer i møte med elever med diagnosen ADHD. I studien til Ewe (2019, s. 145) omtales det som avgjørende med relasjon mellom lærer og eleven med diagnosen ADHD, for å unngå at de skal føle seg stigmatisert og neglisjert. Det er også noe Ruth beskriver som viktig. Hun nevner at hvis eleven opplever seg likt, gjennom respekt og trygghet i relasjonen, kan dette føre til et fruktbart samarbeid. Betydningen av samarbeidet mellom lærer og elev er noe Drugli (2012, s. 47; Lassen & Breilid, 2010), Lassen og Breilid (2010, s. 59) og Thoren et al. (2021, s. 585-586) viser til som avgjørende for at elever med og uten diagnosen ADHD skal oppleve seg inkludert i undervisningen, slik at de kan utvikle seg sosialt og faglig. Betydningen av relasjonelt arbeid er noe informantene i denne studien beskriver som utslagsgivende og avgjørende for samarbeidet med eleven, både med og uten diagnosen.

Holmen (2021, s. 29) tydeliggjør at relasjonen til læreren kan ha betydning for hvorvidt elever med diagnosen ADHD gjennomfører skolegangen sin, og at dette kan bety mer enn selve faget. Ruth viser til at det er viktig at lærer gjør seg kjent med eleven bak all energien, kriblingen og uroen. Det er derfor kroppsøvingslærerens ansvar, slik at misforståelser kan unngås. Mina viser også til at manglende impuls kontroll kan fremprovosere konflikter både med lærere og medelever for elever med diagnosen ADHD. Hun omtaler så at relasjonen med kroppsøvingslærer derfor kan være utslagsgivende for hvorvidt konflikten eskalerer eller forhindres. Dette utdypes av Ewe (2019, s. 145) som omtaler relasjonskvaliteten som en essensiell faktor for om elever med diagnosen ADHD trigges til utagerende atferd eller ikke. Det kan tenkes at hvis relasjonskvaliteten er dårlig mellom lærer og elev, kan det ha uheldige konsekvenser for elever med diagnosen ADHD, noe også informantene i denne studien peker på.

På den ene siden omtaler Jensen (2014, s. 30-31) og Brandtzæg et al. (2016, s. 26-27) tid som vesentlig for utvikling av en trygg relasjon mellom lærer og elev. Selv om relasjonskompetansen til læreren er god, er det også avhengig av at lærer og elev får muligheten til å tilbringe tid sammen. Denne siden omtaler Mina i datamaterialet, ved at det er vanskeligere å danne relasjoner med elevene hvis man kun er faglærer, og at hun derfor er glad for at hun også er kontaktlærer. På den andre siden nevner Mina at kroppsøvingfaget i seg selv gir gode muligheter for læreren til å danne en trygg relasjon med elevene, fordi faget krever en veiledning og instruksjon hvor man er tettere på.

Rønhovde (2018, s. 250) beskriver derimot at den relasjonelle prosessen tar tid, at lærer må huske på at eleven kan ha opplevd å feile i skolen over tid, og at de av den grunn har behov for tid til å bygge opp tryggheten. Slik at de kan endre de tillærte forsvarsstrategiene. Disse strategiene etableres ofte på grunnlag av erfaringer. Det er derfor utslagsgivende at lærer bygger trygghet, gjennom nærhet og emosjonell støtte for eleven, ved å lytte til, se og være en trygg voksenperson (Brandtzæg et al., 2016, s. 95; Holmen, 2021, s. 29). Det er også noe Karl antyder. Han peker på at relasjonen til voksne i stor grad kan være svekket, grunnet mange år med kjeft og korrigering, og at elever med diagnosen ADHD av den grunn kan ha bygd opp forsvarsmekanismer for å beskytte seg selv. Det viser i tillegg Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 27) til som ødeleggende for barnets læring. Det er derfor prekært at læreren viser tålmodighet ovenfor prosessen, selv om etablering av relasjonen vil gå fortere hvis lærer i større grad er i interaksjon med eleven.

Erling nevner også hvordan misforståelser lett kan oppstå hvis forutsigbarheten rundt eleven med diagnosen ADHD brytes. Både Holmen (2021, s. 27), Skram (2010, s. 200), og Higgins et al. (2018, s. 27) omtaler forutsigbarhet som betydningsfullt for elever med diagnosen ADHD, fordi de er avhengig av det for å oppnå stabilitet og struktur i sin skolehverdag. Når det er sagt, viser Ewe (2019, s. 145) til at når lærere har lav relasjonskvalitet med elever med diagnosen ADHD, at det vil kunne oppstå flere konflikter og misforståelser som en følge av dette. Det kan derfor hende at relasjonen med elever med diagnosen ADHD, er essensielt både på grunnlag av det Erling opplever, og hva litteraturen og tidligere forskning belyser, både for å unngå misforståelser, men også for at eleven skal oppleve forutsigbarhet og trygghet i sin skolehverdag.

For at læreren skal kunne følge opp elevens betingelser for læring kreves det at lærer besitter relasjonell kompetanse, gjennom samhandling og et samarbeid med eleven (Spurkeland, 2011, s. 63), slik at læreren kan ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, ved å ta hensyn til elevenes behov i møte med skolehverdagen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23). Relasjonskompetanse er derfor en viktig, og betydningsfull egenskap lærer bør ha i møte med elever som har diagnosen ADHD. Thoren et al. (2021, s. 590) peker også på dette ved at lærerens samarbeidsevne er utslagsgivende for elevens opplevelse av å bli inkludert i undervisningen. En relasjonskompetent lærer er derfor en fundamental egenskap i arbeidet med tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med diagnosen ADHD, da det påvirker aspekter som samarbeidet mellom elev og lærer.

### 5.2.2 Tilrettelegging av undervisningen

I denne studien blir ulike strategier og fremgangsmåter presentert i møte med elever med diagnosen ADHD. Det blir tydelig at måten læreren formidler beskjeder, effekten av positiv forsterkning, og hvordan den autoritative lederstilen imøtekommer elever med diagnosen ADHD har påvirkning på tilretteleggingen av undervisningen. Det skal også diskuteres hvordan arbeidsmåtene kan tilpasses for disse elevene.

Informantene beskriver først og fremst at lærers evne til å formidle beskjeder på en konkret måte. Dette handler om hvordan informasjonen blir formidlet til elevene med konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. Informantene beskriver verdien av å være kort og konkret når beskjeder skal gis. Rønhovde (2018, s. 180) indikerer at elever med konsentrasjonsvansker kan ha utfordringer med å prosessere informasjonen som gis, og at det derfor er essensielt at lærer er kort, konkret og tydelig i sine beskjeder. Det er også noe Holmen (2016, s. 179) omtaler ved at elever med konsentrasjonsvansker kan ha utfordringer med å følge instruksjoner. Det er derfor utslagsgivende hvordan instruksjonen blir gitt. Ruth viser til at ved å ta en sjekk i etterkant av felles beskjedene, vil lærer kunne følge opp at eleven har mottatt og forstått beskjeden som ble gitt i plenum. Det beskriver også Rønhovde (2018, s. 180) som et godt tiltak for å hjelpe eleven med ADHD-diagnosen.

Konsekvensen ved at beskjeder ikke blir forstått, kan være slik Thoren et al. (2021, s. 584-585) beskriver i sin studie, hvor elever ekskluderte seg selv, fordi de ikke forsto den kollektive instruksjonen fra lærer. Loe og Feldman (2007) belyser at det ikke nødvendigvis hjelper å repetere kollektive beskjeder, hvis annen støy og distraksjoner er til stede. Det kan derfor diskuteres hvorvidt beskjeden i seg selv avgjør hvordan mottakelsen blir, eller om det er flere omstendigheter som kan ha påvirkning. Rønhovde (2018, s. 174) beskriver viktigheten av at det kun formidles en beskjed og forventning av gangen, slik også Erling og Karl erfarer. Informantene omtaler at ved at beskjedene er tydelige, konkrete og korte, kan det skape trygghet gjennom forutsigbarhet. Relasjon blir nevnt avslutningsvis som en faktor også her. Når relasjonen er etablert med eleven, er det lettere å vurdere hvordan eleven responderer på beskjeden og ikke. Karl beskriver også hvordan misforståelser kan oppstå både mellom lærer og elev hvis beskjedene ikke er tydelige og konkrete. Higgins et al. (2018, s. 30) viser til hvordan struktur i undervisningen har betydning for elever med diagnosen ADHD. Det innebærer også hvordan læreren formidler beskjeder. Konsekvensen av en lite strukturerte beskjeder kan være at elevens uro eller impulsivitet munner ut i utagerende og forstyrrende

atferd. Tydelige, korte og konkrete beskjeder er derfor en god måte kroppsøvingslærer kan tilrettelegge sin formidling og skape struktur for elever med diagnosen ADHD. Både for å unngå misforståelser, men også for å unngå at elever med diagnosen ekskluderer seg selv.

En annen faktor som formidles fra informantene er at elever med diagnosen ADHD responderer bedre på ros og positive tilbakemeldinger. Det vises til at positiv forsterkning er en måte å hjelpe eleven med å trygges i læringssituasjonen, slik at de kan oppleve mestring. Det er også noe Higgins et al. (2018, s. 29) nevner, ved at elever med ADHD-diagnosen responderer spesielt godt på positiv forsterkning. Karl peker på at årsaken til dette er at de kan ha opplevd mye kjefte og negativ korrigerende gjennom sin skolegang. Noe også Rønhovde (2018, s. 250) påpeker, ved at eleven har opplevd å feile i tidligere læringssituasjoner, kan det ha konsekvenser for videre skolegang.

Informantene beskriver ulike måter å hjelpe elevens reguleringsevne, og at det hovedsakelig gjøres ved hyppige elevsamtaler og tilbakemeldinger på atferden. På denne måten kan lærerne hjelpe elevene med å kontrollere egne impulser i større grad. Både Ogden (2015, s. 231) og Tetzchner (2003, s. 160) belyser hvordan hjelp til selvregulering kan fremme individets selvkontroll, og på denne måten skape kognitiv og sosial utvikling. Evnen til selvregulering vil øke, jo flere erfaringer individet opparbeider seg, og på denne måten kan det fremme en større emosjonell kontroll og atferd. Brandtzæg (2016, s. 95) antyder også at det koster store krefter for en elev med diagnosen ADHD å regulere impulser og konsentrere seg. Det er derfor svært viktig at eleven har en trygg voksen å støtte seg på, da det vil minske anstrengelsene.

Mina peker også på en måte man kan hjelpe elevene med diagnosen, og gjøre det enklere for dem i situasjoner hvor impulsene kan være vanskelig å stoppe. Hun beskriver det å ta innspill tidlig fra elever som er impulsive, slik at de slipper å vente med hånda oppe for lenge. På den måten kommer man barnet i forkjøpet, og uheldige situasjoner kan unngås. Det er også noe Rønhovde (2018, s. 174) beskriver som en god måte å forhindre at impulser kan skape kritiske situasjoner for eleven. Til slutt pekes det på at relasjonen og samarbeidet med eleven er utslagsgivende for at lærer skal kunne hjelpe eleven med regulering av impulser og atferd. Ewe (2019, s. 145) nevner også det, ved at det har en forebyggende faktor for elevens atferd. Loe og Feldman (2007) beskriver også at det må forskes mer på tiltak, som vektlegger hvordan elever med diagnosen ADHD kan få hjelp til selvregulering i sitt utdanningsløp.

En annen faktor som gjenspeiles fra informantene er hvilken betydning lærer har for å skape forutsigbarhet, og hvor viktig det er for elever med diagnosen ADHD. Forutsigbarhet kan skapes på ulike måter, gjennom god klasseledelse og en autoritativ fremtoning. For at læreren skal kunne utøve god pedagogisk differensiering, beskrives tydelig klasseledelse som en viktig strategi for å fremme tilpasset opplæring i klasserommet (Nordahl & Overland, 2015, s. 75-96). Når det gjelder elever med diagnosen ADHD, beskriver informantene det som utslagsgivende med tydelige rammer og struktur, slik at eleven får forutsigbarhet i sin skolehverdag. Nordahl og Overland (2015, s. 72-74) omtaler at en god klasseleder har tydelige forventninger, regler og struktur i sin undervisning slik at elevene vil øke sitt læringsutbytte. Skram (2010, s. 200) beskriver at elever med diagnosen ADHD er helt avhengig av struktur og forutsigbarhet, og på den måten oppnår et større læringsutbytte når de får dette. Informantene i denne studien viser til betydningen av tydelighet, rammer og struktur i sin undervisning, for elever med diagnosen ADHD.

Higgins et al. (2018, s. 30) belyser det også som en nøkkel for at uroen, impulsiviteten eller konsentrasjonen ikke skal føre til at eleven utagerer gjennom forstyrrende atferd. Konsekvensen av utydelig lederskap eller lite forutsigbarhet kan i verste fall føre til at elever med diagnosen ADHD ekskluderer seg selv fra undervisningen (Thoren et al., 2021, s. 584-585). Betydning av lederskap blir derfor av betydning, noe også Mitchell og Sutherland (2020, s. 57) belyser i sin modell for en inkluderende opplæring.

Rolf beskriver viktigheten av å være rolig, vennlig og varm slik at man kan skape forutsigbarhet som en trygg voksen i møte med eleven. Kombineres det med tydelig klasseledelse og relasjonsvarme, beskrives det som kan kalles den autoritative lederstilen (Drugli, 2012, s. 101; Roland, 2021, s. 20-21; Spurkeland, 2011, s. 203). Som tidligere nevnt er elever med diagnosen ADHD er avhengig struktur for å få forutsigbarhet (Higgins et al., 2018, s. 30; Skram, 2010, s. 200), men også trenger stabile relasjoner (Ewe, 2019, s. 136; Holmen, 2021, s. 29). Det kan derfor tenkes at autoritative lederstilen er den best passende fremgangsmåten for å gi elever med ADHD-diagnosen forutsigbarhet og trygghet i læringssituasjonen.

Hvordan læreren organiserer undervisningen gjennom valg av ulike arbeidsmåter er også noe informantene erfarer som en betydningsfull faktor for elever med diagnosen ADHD. Erling

nevner at han deler inn arbeidsmåtene i to tilnærminger, induktiv og deduktiv arbeidsmåte. Den induktive undervisningsmetoden nevner også Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 139) som en arbeidsmåte hvor elevene selv får friere rammer til å utforske et gitt problem. Mens den deduktive arbeidsmåten er derimot mer lærerstyrt. Både Sæle og Hallås (2020, s. 23) og Evensen (2020, s. 56) beskriver samtidig at den induktive undervisningsmetoden er en måte å la elevene arbeide med dybdelæring i fagfornyelsen i kroppsøving.

På den andre siden beskriver Erling det som nødvendig å benytte deduktiv arbeidsmåte i undervisning hvor eleven med diagnosen ADHD er. Han antyder at det vil være utfordrende for eleven, og at han av den grunn er bevisst på valg av arbeidsmetode i timen. Som nevnt i kapitlet om «tilpasset innhold», hvor Erling peker på at ikke alle elever med diagnosen ADHD profiterer på et innhold som er for utforskende, gjelder også dette når arbeidsmåte diskuteres. Når arbeidsmåten i stor grad blir induktiv, vil også rammene i undervisningen være friere, slik at elevene har muligheten til å utforske. Det vil derimot ikke nødvendigvis gagne elever med diagnosen ADHD, da de er mer avhengig av en tydelig struktur i timen (Skram, 2010, s. 200).

Erling forteller om et valg han gjør for å tilpasse arbeidsmåten til eleven med diagnosen ADHD. Eleven blir gitt en læringspartner, slik at eleven kan oppleve trygghet, og på den måten blir undervisningen givende og motiverende. Thoren et al. (2021, s. 585-586) omtaler betydningen av å velge riktig læringspartner for å unngå ekskludering i timen, og at samarbeidet mellom elevene seg imellom også har stor betydning for graden av inkludering. Slik Erling beskriver det, var det ikke en tilfeldig læringspartner, men en tiltrodd medelev. Det er også noe Higgins et al. (2018, s. 32) mener kan skape trygghet for elever med diagnosen ADHD. På denne måten fører Erling sin tilrettelegging til at elevens behov og forutsetning blir ivaretatt gjennom prinsippet tilpasset opplæring, ved at eleven får de nødvendige rammene og motivasjonen for å delta (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23; Michelet, 2019, s. 84), gjennom å fremme trygghet i form av en kjent læringspartner.

Rolf beskriver sin organisering ved å benytte seg av arbeidsmetoden «splitt og hersk». Med det mener han å dele klassen opp i mindre grupper, slik at elevene med diagnosen ADHD har færre medelever å forholde seg til. Han erfarer at elevene fungerer bedre når denne metoden benyttes. Skram (2010, s. 200) peker på det som utfordrende for elever med diagnosen ADHD å delta i store og uoversiktlige grupper. Det viser Thoren et al. (2021, s. 584-585) til når det



beskrives at flere ekskluderte seg når to klasser ble slått sammen. Loe og Feldman (2007) nevner at når elever med diagnosen ADHD blir satt i mindre grupper, er det mye som tyder på at det har god effekt, og dette kan skyldes i at det blir færre distraksjoner. Higgins (2018, s. 32) viser til at elever med diagnosen ADHD har fordel av å jobbe i mindre grupper, både fordi det skaper trygghet, men også fordi det kan forhindre elevene fra å bli overstimulert gjennom sosialisering i større grupper. Å organisere undervisningen i mindre grupper kan derfor være en god måte å tilpasse undervisningen for elever med diagnosen ADHD. Lærerens evne til organisering virker derfor å ha stor betydning for inkludering av elever med diagnosen ADHD (Thoren et al., 2021, s. 584), men at det må gjøres individuelle tilpasninger uavhengig av om elevene har diagnosen eller ikke (Higgins et al., 2018, s. 32; Thoren et al., 2021, s. 590). På denne måten blir elevene ivaretatt og pedagogisk inkludert slik Nordahl og Overland (2015, s. 16) beskriver, gjennom tilfredsstillende læringsaktiviteter og arbeidsmåter.

### 5.2.3 Betydning av læringsmiljø for elever med diagnosen ADHD

Hvilken elevkultur og hvilken betydning læringsmiljøet har for elever med diagnosen ADHD er fremtredende i datamaterialet. Ruth omtaler elevkulturen som utslagsgivende for elever med diagnosen, grunnet at deres manglende impuls kontroll og selvregulering gjør dem mer mottakelig for å speile utagerende atferd. Rønhovde (2018, s. 123) fastslår i lys av dette at mennesker med diagnosen ADHD ofte strever med svikt i kontroll og hemningsmekanismene, grunnet en ubalanse i hjernekjernen. Noe som betyr at elever med diagnosen ADHD i større grad strever med å stoppe impulser, og kontrollere egen atferd. Påstanden til Ruth styrkes derfor når man knytter inn den medisinske forståelsen av diagnosen.

Tendensen om hvilken elevkultur elever med diagnosen har rundt seg, er noe Mina er opptatt av. Hun peker på at også elevene har et stort ansvar for å skape et trygt læringsmiljø. Thoren et al. (2021, s. 584-585) nevner konsekvensen ved et utrygt læringsmiljø ved at elevene ekskluderte seg selv, og som en følge av frykt for elevkulturen, turte de heller ikke å spørre når de ikke forsto de kollektive instruksjonene til læreren. Konsekvensen kan bli at elevene unngår å svare, i frykt for mislykkes, og det kan i disse tilfellene føre til at de utvikler forsvarsstrategier for å dempe frykt og angst.

Et mestringsorientert læringsklima kjennetegnes av anerkjennelse av ulikheter, læring og mestring. I dette klimaet skal alle elever oppleve seg verdsatt og trygg i et miljø som vektlegger personlig utvikling (Nordahl & Overland, 2015, s. 86). Nordahl og Overland

(2015, s. 83-84) viser til denne læringskulturen som en pedagogisk strategi for å kunne fremme tilpasset opplæring gjennom et inkluderende læringsmiljø. Mina peker på at åpenhet er noe som vil forhindre elever med diagnosen ADHD fra å bli misforstått eller havne i konflikter. Hun opplever at hvis eleven er åpen om sin utfordring, vil dette i seg selv medføre en forståelse i elevgruppa. I motsetning til hvis det skal holdes hemmelig, hvor det så heller kan forsterke stigmatiseringen, og skape irritasjon i elevkulturen. Som tidligere nevnt blir prestasjoner avgjørende for sosial posisjon og trivsel i klasserommet i et slikt prestasjonsbasert læringsmiljø (Michelet, 2019, s. 83; Nordahl & Overland, 2015, s. 85). Når en så ser de ulike læringsklimaene mot hverandre, er det tydelig at åpenhet om egne utfordringer egner seg bedre i et mestringsbasert læringsklima fremfor det prestasjonsbaserte. Lærer har derfor en utslagsgivende rolle i å skape et mestringsbasert læringsklima, som gjør det mulig for elever med diagnosen å være mer åpne. Ifølge Skram (2010, s. 200) er det viktig at elever med diagnosen ADHD blir forstått for deres atferd, slik at læreren kan vektlegge styrkene deres fremfor å slå ned på utfordringene. Denne tanken vil også gjelde elevene imellom, og som er lettere å oppnå gjennom et mestringsbasert læringsklima, fordi elevene anerkjenner hverandres ulikheter og fokuserer på å bygge hverandre opp og akseptere mangfoldet (Michelet, 2019, s. 82-83; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 55). Det kan derfor tenkes at læreren bør vektlegge utvikling av et mestringsbasert læringsklima, slik at elever med diagnosen ADHD lettere kan være åpen om sine utfordringer, og på den måten skape forståelse i elevkulturen. Som tidligere nevnt i studien til Thoren et al. (2021, s. 588) vises det til at gruppa har stor betydning for elever med diagnosen ADHD, fordi den kan ha en inkluderende og ekskluderende effekt i kroppsøvningsfaget. Det kan derfor tenkes at et mestringsorientert læringsklima er det beste læringsmiljøet for alle elever, men spesielt for de med diagnosen ADHD. Et mestringsorientert læringsmiljø vil skape tryggere rammer, som kan være utslagsgivende for åpenhet i elevgruppen, slik Mina viser til. Thoren et al. (2021, s. 590) underbygger denne påstanden ved å konkludere med at elevgruppens dynamikk i stor grad er utslagsgivende for hvorvidt elever med diagnosen ADHD og autisme blir inkludert i PE-undervisningen. Noen av informantene beskriver derfor i denne studien at et mestringsorientert læringsklima er noe kroppsøvningslæreren bør etterstrebe for elever med diagnosen ADHD.

### 5.3 Tilpasset vurdering

I den tilpassede vurderingen (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53-54) beskrives det at elever skal ha muligheten til å bli vurdert rettfærdig, uavhengig av uførhet som kan fremme

læringsbarrierer. Det skal nå diskuteres hvilke perspektiver informantene opplever i møte med vurderingspraksisen i kroppsøving, og hvordan de arbeider med den formative og summative vurderingen. Det skal også presenteres vektlegging av elevforutsetninger og betydningen av subjektivitet i vurderingen.

### 5.3.1 Fagets vurderingspraksis

Informantene i studien omtaler alle vurderingsarbeidet i kroppsøving ved å dele det inn i det som kan tolkes som den formative, og summative prosessen rundt læring. Det som hyppig blir omtalt er viktigheten av elevsamtaler, tilbakemeldinger og egen- og kameratvurdering. Først og fremst presiserer Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 197) at vurderingsarbeid i faget skal ha forankring i de ulike styringsverkene, som opplæringsloven, LK20, forskrifter, rundskriv om vurdering og ikke minst læreplanen i kroppsøving. Informantene omtaler også vurderingspraksisen i faget som utfordrende. Det viser også Vinje et al. (2022) til ved at det kan basere seg på utydelighet i styringsverkene, og at det i seg selv kan føre til ulik vurderingspraksis. Både Erling og Ruth beskriver denne utfordringen knyttet til fagfornyelsen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), ved at den legger bedre til rette for alle elever, men at det blir mer krevende å dokumentere hvorfor de har fått karakteren sin. Solfrid peker også på at tolkningen av den nye læreplanen kan skape synsing i vurderingsarbeidet. Vinje et al. (2022, s. 6) viser til at de norske styringsdokumentene oppleves som uklare, og av den grunn kan skape forvirring og en ujevn vurderingspraksis. Disse funnene samsvarer med det informantene i denne studien opplever.

### 5.3.2 Muntlige tilbakemeldinger

Når det gjelder den formative vurderingen nevner informantene at vurderingen skal brukes som et verktøy for prosessen elevene er i, og at dette ofte praktiseres gjennom muntlige tilbakemeldinger. Karl peker på at informasjonen tilbakemeldingen inneholder er viktig for elevenes prosess og læring. I lys av det Karl sier, beskriver også litteraturen brukt i teorikapitlet at den formative vurderingen skal føre til læring. Tilbakemeldingen bør inneholde veiledende informasjon, som beskriver en forventning om hva eleven må gjøre for å øke egen kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 198-200; Evensen, 2020, s. 135; Lauvås & Ytreland, 2018, s. 26; Woolfolk, 2004, s. 398).

For at tilbakemeldingen skal bli prosessert peker Trøhaugen (2013, s. 182) på at det er avhengig av at det gjøres i en trygg atmosfære, ved å kamuflere kritikk som gode råd gjennom bevissthet rundt egen ordlegging. Higgins et al. (2018, s. 29) presiserer også at elever med diagnosen ADHD responderer spesielt godt på tilbakemeldinger, når de oppleves som ros. Som tidligere nevnt beskriver også informantene at elever med diagnosen ADHD responderer svært godt på positiv forsterkning. Tilbakemeldinger som oppleves som ros kan derfor være et godt utgangspunkt. Karl beskriver at muntlige tilbakemeldinger på prosess er en god måte å veilede elevene, slik at de forstår og har muligheten til å videreutvikle egen kompetanse. På den andre siden viser Hattie og Timperley (2007, s. 96) til konsekvensen av hvis tilbakemeldingen kun oppleves som ros, og nevner det er vesentlig at tilbakemeldingen besitter informativ informasjon, for å kunne være læringsfremmende. Læreren bør derfor være bevisst på hvordan de muntlige tilbakemeldingene blir gitt, og hvilken informasjon den besitter, slik at elevene kan bruke det på en formativ måte.

### 5.3.3 Egenvurdering og kameratvurdering

Erling nevner også at det er viktig at elevene tar eierskap til egen læring i den formative prosessen, og at dette kan gjennomføres ved egenvurdering og kameratvurdering. Black og William (2008, s. 8) omtaler også dette, og peker på at det vil kunne fremme faglige refleksjoner og diskusjoner, slik at eleven får en dypere forståelse. Men for at denne prosessen skal oppstå, må formålet med læringen være klargjort og tilbakemeldingene være av konstruktiv natur. I likhet med det Erling beskriver, peker også Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 200) på at hvis egenvurderingen skal fremme læring, er en av suksessfaktorene at elevene opplever et eget ansvar overfor læringen. På denne måten kan det øke refleksjon knyttet til egen kompetanse og strategier for å videreutvikle seg. På den andre siden er det derimot viktig at det ikke forveksles med at elevene skal sette karakter på seg selv. Lærer bør derfor være nøye i hvordan egenvurderingen formidles, slik at hensikten blir ivaretatt.

En annen måte fremme formative prosesser er kameratvurdering. Erling beskriver også det som en hyppig brukt metode i sin vurderingspraksis. Det er også noe Evensen (2020, s. 69-72) omtaler som en god måte for å fremme refleksjoner om egen og andres kompetanse, og på denne måten skape konstruktive refleksjoner og diskusjoner i fellesskapet. På den andre siden er det viktig at det også her formidles nøye, slik at elevene ikke tror de får sette karakter på sine medelever, men heller bruker øvelsen på å reflektere og gi konstruktive tilbakemeldinger til sine medelever.

I den formative vurderingsfasen er det tydelig at informantene erfarer at hyppige tilbakemeldinger, der elevene involverer seg selv i egen læringsprosess blir vektlagt som førende for vurderingsarbeidet. På den andre siden peker Æsøy (2022) på ulempen av det økende formative fokuset i skolen. Æsøy (2022) belyser ulempen ved at elever kontinuerlig blir vurdert, ved at det kan resultere i en økt følelse av å aldri føle seg god nok. Det er likevel tydelig at informantene viser til muntlige tilbakemeldinger, elevsamtaler, egen- og kameratvurdering som gode virkemidler for å fremme vurdering for læring, gjennom en formativ prosess.

#### 5.3.4 Vekting av elevforutsetninger for dem med diagnosen ADHD

Bruk av elevforutsetninger i vurderingen, og forvirring rundt dette, er noe Vinje (2022) peker på kan føre til ulik vurderingspraksis. Frustrasjonen rundt utydigheten i rundskrivet fra utdanningsdirektoratet er også noe Erling opplever. Han ønsker en klar definisjon om bruk av elevforutsetninger i vurderingsarbeidet, både hvor og når det skal brukes og ikke.

Informantene omtaler det som viktig å ta høyde for elevens forutsetninger i den summative og formative vurderingen, og når atferd som kan knyttes til symptomene i diagnosen virker ødeleggende, skal det regnes inn i vurderingsgrunnlaget eller i tilbakemeldingen.

Begrepet elevforutsetninger har betydning for lærers vurderingsgrunnlag. Både Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 203), og Vinje et al. (2022, s. 6) belyser forvirringen knyttet til bruk av elevforutsetninger i vurderingen. Det bunnar i forvirring knyttet til at det i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3) beskrives at forutsetninger ikke skal blandes inn i vurdering av fag. Det blir videre beskrevet i rundskrivet til utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021) at forutsetninger ikke skal være en del av vurderingen. Ved mindre det nevnes gjennom kompetansemål, eller hvis elevenes forutsetninger er et hinder for å utvikle kompetanse etter sitt eget utgangspunkt. Bruk av elevforutsetninger må derfor forstås i tråd med fagets formål, og læreren bør bruke sin kjennskap om elevens forutsetninger til å tilrettelegge opplæringen. På denne måten kan læreren tilrettelegge for engasjement og motivasjon, og dermed øke elevenes læringsutbytte. I den forstand er læreren derfor pliktig til å gjøre seg kjent med elevenes individuelle forutsetninger, for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring i sin undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23).

Rolf viser til en vurderingspraksis hvor han har vurdert en elev med diagnosen ADHD svakere fordi eleven kom mye for sent. Han beskriver en vurderingspraksis hvor elevens orden har blitt vektlagt inn i den faglige vurderingen, noe som strider mot forskriften i opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3), som antyder å henge sammen med det Vinje et al (2022, s. 6) beskriver som konsekvensene av utydelige styringsverk. Oh et al. (2010, s. 889) viser i sin studie til at for lite kompetanse om diagnosen ADHD, kan føre til utvikling av holdninger og misoppfattelser, som kan påvirke elever med diagnosen ADHD i negativ forstand. Rolf antydte tidligere at han ikke var oppdatert på fagfornyelsen i kroppsøving, samtidig som han opplever å ikke kunne nok om diagnosen ADHD. Hvorvidt vurderingspraksisen han viser til er et eksempel på misoppfattelser rettet mot elever med diagnosen ADHD (Oh et al., 2010, s. 889), eller forvirring rundt vurderingspraksisen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 203; Vinje et al., 2022), er vanskelig å si. Det kan likevel være en pekepinn på betydningen av kompetanse om vurderingspraksis, læreplan og innsikt i elevenes forutsetninger.

Karl beskriver det som viktig å se elevens forutsetninger opp mot hva de trenger for å oppnå læringsmålene. Det beskrives i støtteskrivet for bruk av elevforutsetninger i vurderingen fra Utdanningsdirektoratet (2021). Det beskrives der at når elevens forutsetninger er nevnt i kompetansemålene, eller er relevant for at eleven for kunne oppnå de gitte læringsmålene, skal lærer være spesielt oppmerksom. Erling viser belyser et slikt kompetansemål, som han bruker i alle timer, der kompetansemålet baserer seg på å anerkjenne ulikheter og medelevers forutsetninger i kroppsøvingsfaget. Erling viser derfor til en vurderingspraksis hvor elevforutsetninger skal vektlegges i all kroppsøvingundervisning.

### 5.3.5 Subjektivitet i vurderingen

Mina viser til at der elevene sine forutsetninger kan virke ødeleggende, skal det tas høyde for, og på denne måten vil en subjektiv vurdering fremme en rettferdig vurdering. Betydningen av subjektivitet er også noe Birch (2016, s. 64-65) belyser. Han peker på at fordommer og forståelse er noe en bør etterstrebe, slik at læreren kan korrigere, forkaste og akseptere egen forståelse om elevens forutsetninger. Oh et al. (2010, s. 889) viser også til dette, ved at hvis lærere har god diagnosekompetanse eller lengre undervisningserfaring, kan det være utslagsgivende for at lærer skal kunne utvikle og korrigere egne fordommer, og holdninger om elever med diagnosen ADHD. Subjektivitet i vurderingen baserer seg derfor på lærers innsikt i elevens forutsetninger.

Karl peker på at han tror mange elever med diagnosen ADHD opplever seg urettferdig vurdert i kroppsøvfingsfaget. Han forteller videre at det ikke er nok lærerkompetanse til å alltid forstå elevens atferd, og at diagnoserelatert oppførsel derfor kan forveksles med kompetanse. Her kommer det altså frem at kompetanse om diagnosen er utslagsgivende for en rettferdig vurdering. Ved økt kompetanse om diagnosen, vil også lærere bli mer forståelsesfulle, og på den måten øke muligheten til å skape en subjektiv vurdering, slik også Birch (2016, s. 65) beskriver. Økt kompetanse vil utvide lærers forståelseshorisont, og på den måten gi bedre forutsetninger for at de kan utføre en subjektiv og rettferdig vurdering.

Det viser seg her at det eksisterer problemer knyttet til diagnosen ADHD, og lærerens vurdering i kroppsøving. Som tidligere nevnt har også Sunde et al. (2022) tatt opp dette og vist at elever med diagnosen får lavere karakterer i kroppsøving. Det er derfor fristende å stille spørsmålene; får elever med diagnosen ADHD lavere karakterer fordi lærere ikke har god nok kompetanse på området? Hvordan kan lærere være subjektive nok i sin vurdering (Birch, 2016, s. 65), og hvordan kan kroppsøvlingslærere vurdere hvilken adferd som er påvirket av symptomer fra diagnosen og deres faglige kompetanse?

### 5.3.6 Skille mellom symptomene knyttet til diagnosen ADHD og kroppsøvfingsfaglig kompetanse

Mina derimot tror kroppsøvlingslærere klarer å skille mellom atferd som foresakes av diagnose og kroppsøvfingsfaglig kompetanse. Hun tror ikke man går rundt å tenker at noen er diagnosen sin, og at de er sånn på grunn av dette. Hun påpeker også at konsentrasjon eller andre symptomer på diagnosen kan være relatert til andre faktorer, som lite søvn eller problemer i hjemmet. Hun uttrykker derfor at det er viktig at man har de elevene man har og at man må tilpasse deretter. Videre antyder hun også at hun synes diagnoser kan komme med mye stigmatisering, og at man derfor må ta utgangspunkt i menneske bak. Å sette merkelapper på elevene er noe Holmen (2016, s. 177) omtaler som kritisk, og at alle elever med diagnosen ADHD er ulike, så det bør derfor gjøres individuelle tilpasninger deretter. Informantene viser til dette ved flere anledninger, nemlig at elevene er individer, som har behov for å bli sett for noe mer enn sin diagnose, og at tilretteleggingen derfor må ta hensyn til det.

Erling beskriver å skille symptomer fra diagnosen og kompetanse i kroppsøivgsfaget som meget utfordrende. Han peker på at det er vanskelig å skulle tolke elevens atferd, og hvorvidt dette er atferd som er fremprovosert av impuls vansker, konsentrasjonssvikt eller hyperaktivitet. Erling beskriver at hvis en elev med diagnosen ADHD sitter på benken, er det krevende å skille mellom hva som er relatert til innsatskompetansen i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 53; Evensen, 2020, s. 100), eller manglende igangsetting grunnet konsentrasjonsvansker fordi eleven ikke fikk med seg beskjeden (Holmen, 2016, s. 179). Det illustrerer et utfordring kroppsøvingslærere kan havne i, ved formativ eller summativ vurdering av elever med diagnosen ADHD.

Karl nevner også hvordan manglende impuls kontroll kan ha uheldige konsekvenser for å forstå og følge de sosiale spillereglene i kroppsøvingsundervisningen. Det er utfordrende for lærer å skille mellom ukontrollerbare impulser, fra de tiltenkte, og at det kan føre til at elever med diagnosen ADHD føler seg urettferdig vurdert og behandlet. Som en del av kompetansebegrepet i kroppsøving blir også samarbeid beskrevet som en del av dette (Utdanningsdirektoratet, 2022). Hvis elever med diagnosen ADHD ikke følger de sosiale spillereglene i kroppsøvingstimen, er det fristende å stille seg spørrende til om kan det forveksles med at elevens kompetanse innen samarbeid. Det er dog urimelig å forvente at kroppsøvingslærer skal kunne skille dette, også når det eksisterer en medisinsk implikasjon til hvorfor impuls kontrollen er lavere (Rønhovde, 2018; Øgrim, 2018, s. 123). Både Befring og Uthus (2019, s. 513) og Holmen (2016, s. 178-179) beskriver også impuls kontroll ved at man kan agere uten å tenke seg om. I den kontekst kan det derfor tenkes at elever med diagnosen ADHD kan havne i uheldige situasjoner som en følge av impulsivitet, og at dette kan ha påvirkning på hvordan deres samarbeidsevne observeres i en kroppsøvingsfaglig vurdering. Ses beskrivelsen fra støtteskrivet til utdanningsdirektoratet og hva som ligger i kompetansebegrepet i kroppsøvingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021) opp mot denne situasjonen, er det åpenbart at elevforutsetningen skal brukes i vurderingsarbeidet, da manglende impuls kontroll potensielt kan være et hinder for at eleven skal oppnå læringsmålene innenfor samarbeid. Det er derfor fristende å spekulere i hvorvidt det her kan være en sammenheng med det Sunde et al. (2022) viser til i sin studie, ved at elever med ADHD-diagnosen får svakere karakterer i kroppsøvingsfaget. Kan manglende impuls kontroll derfor føre til at elever med ADHD-diagnosen presterer svakere i en kroppsøvingsfaglig vurdering?



På den andre siden viser Skoe og Bølstad (2022, s. 155) til ulempene ved slike situasjoner som Karl viser til. Når elever med impuls vansker agerer i en situasjon, og i etterkant angres på det de har gjort, kan det ha konsekvenser for deres selvfølelse, og føre til at de skammer seg. Skamfølelsen vil kunne trigge en opplevelse av å mislykkes, som i verste fall kan føre til at eleven utvikler forsvarsstrategier for å beskytte seg selv hvis slik erfaringer blir for hyppige over tid (Rønhovde, 2018, s. 180; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27). Det kan derfor tenkes at lærer bør undersøke når slike situasjoner oppstår, for å klargjøre om det skyldes impuls vansker, eller deres forståelse av situasjonen. Det er også lurt å følge opp slike situasjoner, for å unngå at eleven opplever skamfølelse knyttet til impulsiviteten, som i verste fall kan føre til utvikling av forsvars- og unnvikelsesstrategier.

#### 5.4 Kompetanse og holdninger

I datamaterialet opplever om lag halvparten av informantene at de ikke er tilstrekkelig rustet til å møte elevene med diagnosen ADHD. Det baserer seg på at de ikke erfarer å ha dyp nok innsikt i utfordringene og symptomene som kan knyttes til diagnosen. Det er ingen tvil om at kompetanse er et gjennomgående tema i kapittelet om tidligere forskning, men også noe deler av informantene opplever. Det skal derfor nå trekkes inn ulike studier som bekrefter betydningen av diagnosekompetanse i møte med elever i skolen, sett opp mot det deler av utvalget i studien erfarer.

##### 5.4.1 «Jeg vil påstå at jeg ikke er kompetent nok til å løse de situasjonene godt nok for eleven...»

I dette utsagnet beskriver en av informantene at han ikke opplever seg kompetent nok til å løse undervisningssituasjonene best mulig for elever med diagnosen ADHD. Oh et al. (2010, s. 889) viser til hvordan denne opplevelsen kan føre til ugunstige holdninger rettet mot elever med diagnosen ADHD. Hvis lærerens selvfølelse om diagnosen er lav, vil det også kunne føre til lavere grad av inkludering, og til at negative holdninger rettet mot elevene med diagnosen ADHD blir utviklet. Thoren et al. (2021, s. 590) argumenterer også for betydningen av lærerens kompetanse om nevrobiologiske vansker og pedagogiske strategier for en inkluderende undervisning. Det pekes på at disse kompetansene er førende for å kunne skape en inkluderende undervisning for elever med diagnosen ADHD, eller nevrobiologiske vansker.

På den ene siden peker Higgins et al. (2018, s. 32) at læreren skal gjøre seg kjent med individet uavhengig av om eleven har diagnosen ADHD eller ikke. Undervisningen skal tilrettelegges mot individet, slik som også Holmen (2016, s. 177) belyser ved å påpeke at alle med diagnosen er forskjellige. Når det er sagt kan det derfor tenkes at lærerens relasjonskompetanse, også er viktig for å ivareta samarbeidet med eleven (Drugli, 2012, s. 47), fremfor å vektlegge at elevene har en diagnose, slik at samarbeidet med eleven blir ivaretatt. Noe Thoren et al. (2021, s. 585-586) også viser til som en viktig faktor for at elever med nevrobiologiske vansker skal bli inkludert i undervisningen. Det kan derfor tenkes at lærer ikke nødvendigvis må besitte grundig innsikt i diagnosen, så lenge lærerens relasjonskompetanse og samarbeidet med eleven er god nok.

På den andre siden er det mye som tyder på at lærers kunnskap om diagnosen vil være en forebyggende faktor for at elever med diagnosen ADHD ikke skal bli stigmatisert. Med stigmatisering, fører det også til flere konflikter og situasjoner hvor eleven ikke blir forstått. Det kan igjen ha stor innvirkning på elevenes læringsutbytte i skolen, og virke skadene for relasjonen (Ewe, 2019, s. 137). Holmen (2021, s.29) omtaler at relasjonen med læreren kan ha større betydning enn det faglige for elever med diagnosen ADHD. En tankerekke som blir åpenbar er derfor hvordan kompetanse om diagnosen kan påvirke flere prekære forhold, som relasjonskvaliteten og ikke minst holdninger, slik Oh et al. (2010, s. 889) viser til i sin studie. Hvilken betydning holdninger kan ha for elever med lærevansker belyser også Mitchell og Sutherland (2020, s. 55) i sin modell, ved at hvis læreren ikke møter elevene positivt, vil det kunne motvirke en inkluderende opplæring, og marginalisere svake elever.

Karl peker på hvordan misforståelser fort kan oppstå ved for lav kompetanse om diagnosen, og at lærer av den grunn ikke vet nok om hvordan man kan hjelpe elevene best mulig. Haug (2013, s. 416) nevner en av utfordringene for læreren med tilpasset opplæring som hvordan denne skal praktiseres, slik at lærer kan gi elevene best mulig læring og utvikling. I den sammenheng er derfor kompetanse om hvilke forutsetninger og utfordringer som kan knyttes til diagnosen ADHD være med på å gi lærer mulighet til å forstå.

#### 5.4.2 «Jeg er skeptisk til lærerutdanningene...»

I utsagnet retter Erling et kritisk blikk mot hvordan lærerutdanningen er bygd opp for å kunne arbeide med tilpasset opplæring, fordi elevene i skolen består av et bredt mangfold av ulike læringsbarrierer, og utfordringer knyttet til ulike diagnoser. Han nevner at lærere som har

spesialpedagogikk i sin fagkrets i større grad er bedre rustet til å gi elever med ulike diagnoser den tilpassede opplæringen de har rett på, grunnet bedre innsikt. Skram (2010, s. 200) viser også til at det ikke anerkjennes godt nok hvor viktig diagnosekompetanse i skolens personale er for elever med diagnosen.

Det er åpent for diskusjon hvorvidt lærerutdanningen vekter kompetanse om diagnosen ADHD, når halvparten av informantene i denne studien formidler de ikke opplever de har god nok kompetanse, fordi det mangler i lærerutdanningen. Slik Erling antyder, kan det tenkes at det er vanskelig å tilrettelegge for en forutsetning, slik at læreren kan ivareta eleven gjennom prinsippet om tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16; Michelet, 2019, s. 85), hvis en ikke kan nok om ADHD-diagnosen, og utfordringene som er knyttet til dette. I tillegg, viser også Haugen (2010, s. 274) til at elever med diagnosen ADHD ofte opplever lærevansker som en konsekvens av diagnosen, og at det ofte oppleves i kombinasjon med andre lidelser. Komorbide lidelser er hyppig hos barn og unge med diagnosen ADHD, og kan resultere i lærevansker. Det styrker argumentasjon om betydningen av kompetanse om diagnosen i skole blant lærere og skolepersonell ytterligere, fordi diagnosen ADHD også medbringer følgevansker.

Det er utvilsomt mange faktorer som har innvirkning på hvordan elever med diagnosen ADHD får sin tilpassede opplæring. Om det er verdien av relasjonen til eleven eller kompetanse og innsikt i diagnosen er dog vanskelig å fastslå. Det er derimot åpenbare tendenser til at både forskning og empiri i denne studien peker i retning av at kompetanseheving om diagnosen vil kunne ha en forebyggende og positiv effekt. Knudsmoen et al. (2022, s. 199-200) viser også til hvordan kompetanseheving om inkluderende undervisning kan bidra til å styrke lærerens praksis, og at dette vil kunne føre til et økt fokus om å imøtekomme elevenes individuelle behov. Det er derfor ikke bare en diagnosekompetanse som er aktuelt for å etablere gode rammer for tilpasset opplæring og inkludering, men også kompetanse om pedagogiske strategier for å fremme inkluderende prosesser (Knudsmoen et al., 2022, s. 199-200; Thoren et al., 2021, s. 590).

#### 5.4.3 ADHD versus ADD

Mina og Solfrid erfarer at elever med ADHD hyperaktiv og impulsiv i større grad får vist sin kompetanse i faget enn de med ADHD av uoppmerksom type (Holmen, 2016, s. 178). Det beskrives at elever med den uoppmerksomme varianten oftere trekker seg unna, og av den

grunn ikke får vist sin faglige kompetanse i like stor grad. På den andre siden erfarer Erling at eleven med ADHD av uoppmerksom type fungerer godt, og at det er grunnet god innsikt i elevens utfordringer. Skram (2010, s. 200) vektlegger at elever med diagnosen ADHD er avhengig av å ha personer som forstår deres atferd. Det kan derfor tenkes at Erling sin innsikt i elevenes utfordringer har økt muligheten til å forstå elevens atferd, og av den grunn vært avgjørende i vurderingsarbeidet.

#### 5.4.4 Bruk av ADHD diagnosen i møte med elever

Mina viser til at hun er kritisk til bruk av diagnosebegrepet, fordi hun mener det vil fremme stigmatisering og kategorisering av elevene med diagnosen ADHD i skolen. I likhet med Mina, viser også Ogden (2015, s. 203-204) til det problematiske ved å bruke diagnoser. Det kan gi et inntrykk av at det ikke er rom for utvikling, og på denne måten sette elever i bås. Harwood og McMahon (2014, s. 926) peker på den samme utfordringen, og er kritisk til bruk av diagnoser i skolen fordi dette fremmer stigmatisering av barn. Mina peker også på at elevene reagerer ulikt på medisiner knyttet til diagnosen, og at hun har erfart elever med diagnosen ADHD som ikke går på medisiner, men som likevel har kontroll. Det er derfor essensielt å være bevisst på bruk av diagnoser, for å unngå kategorisering av elevene, fordi alle er ulike, og elever med diagnosen ADHD ikke er diagnosen sin (Holmen, 2016, s. 177).

## 6.0 Avslutning

Denne masterstudien har hatt som mål å besvare problemstillingen: «*På hvilke måter arbeider kroppsøvlingslærere med tilpasset opplæring for elever med diagnosen ADHD?*». I denne studien antydes det at læreren først bør tilpasse opplæringen uavhengig av om eleven har en diagnose eller ikke. Det handler om at læreren kjenner elevenes individuelle forutsetninger og behov (Higgins et al., 2018; Thoren et al., 2021). Konklusjonen i denne studien er derfor at det ikke er mulig å beskrive en fasit på hvilke måter kroppsøvlingslæreren bør tilpasse opplæringen for elever med ADHD-diagnosen, fordi det først og fremst handler om individets forutsetninger.

Informantene i oppgaven beskriver noen perspektiver og måter de tilpasser opplæring for elever med ADHD-diagnosen. Disse perspektivene og skal det vises til for å besvare de ulike forskningsspørsmålene i studien. Til slutt skal det presenteres noen sentrale funn som blir tydelige i studien, som har implikasjoner for arbeidet med tilpasset opplæring når det gjelder elever med diagnosen ADHD.

Det første forskningsspørsmålet er: *På hvilke måter arbeider lærerne med å tilpasse innholdet for elever med diagnosen ADHD i kroppsøvlingsfaget?* Informantene viser til at de arbeider med å tilpasse innholdet gjennom å bruke læringsaktiviteter som fremmer deltakelse, og hvor elevene stiller med et jevnere utgangspunkt. Informantene viser til at det i større grad kan oppnås gjennom lek, samarbeid og alternative bevegelsesaktiviteter. Det fremkommer også en tendens til at innholdet på mange måter allerede er godt tilpasset og fleksibelt i møte med elever med diagnosen ADHD, men at det i utgangspunktet handler om å tilpasse innholdet slik at det imøtekommer alle elevene. Kroppsøvlingsfaget har et innhold som i lys av sin egenart og danningsideal, kan hjelpe elever med diagnosen til utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Ved at de møter et fag med et innhold hvor de har mulighet til å lære i, om og gjennom bevegelse. Det er derimot en motarbeidende implikasjon som blir synlig i denne studien, ved at det nye innholdet i læreplanen kroppsøving benytter en utforskende dimensjon (Sæle & Hallås, 2020, s. 60-61), som ikke nødvendigvis er hensiktsmessig for elever med diagnosen ADHD, fordi det kan bli for rammeløst og ustrukturert.

Det andre forskningsspørsmålet er: *På hvilke måter arbeider lærerne med tilpasset undervisning for elever med diagnosen ADHD i kroppsøvlingsfaget?* I denne studien belyses det at tilretteleggingen skal være rettet mot individets behov og forutsetninger, uavhengig av

om eleven har diagnosen ADHD eller ikke (Higgins et al., 2018; Thoren et al., 2021, s. 590). Informantene belyser noen måter læreren kan tilpasse undervisningen sin slik at elever med diagnosen ADHD opplever forutsigbarhet og trygghet i læringssituasjonen i kroppsøvfingsfaget. Først og fremst viser informantene til betydningen av hvordan lærer formidler beskjeder. De bør være tydelige og korte, slik at en kan unngå at elevens rastløshet munner ut i utagerende atferd, eller at de ekskluderer seg selv som et resultat av å ikke forstå instruksjonen. Informantene viser også til å ta en innsjekk etter at instruksjonen er gitt i plenum, eller i forkant av kroppsøvingstimen. Positiv forsterkning beskrives også som spesielt viktig, da det vises til at disse elevene ofte opplever kjefte og negative tilbakemeldinger. Det vektlegges derfor at hyppige tilbakemeldinger som kamoufleres som ros, på atferd i hjelp til selvregulering og faglig utvikling, er en god måte å veilede eleven med diagnosen på.

Bruk av mindre grupper og trygge læringspartnere i kroppsøvfingsundervisningen er også noe informantene beskriver som gunstig for elever med diagnosen ADHD. De opplever at dette kan øke deltakelsen og inkluderingen i undervisningen. Det kommer også frem at elever med ADHD-diagnosen ikke nødvendigvis profitterer godt på undervisningen, ved induktiv arbeidsmåte, fordi det blir for utforskende og rammeløst. Kroppsøvfingslærer bør derfor tilpasse sine arbeidsmåter i planleggingen ut fra klassens forutsetninger, og være bevisst på når induktiv og deduktiv arbeidsmåte er fordelaktig.

Når det gjelder det tredje forskningsspørsmålet: «*På hvilke måter arbeider kroppsøvfingslærerne med tilpasset formativ og summativ vurdering for elever med diagnosen ADHD?*», mener halvparten av informantene at det er viktig at lærer tar utgangspunkt i den eleven man har, og tilpasser vurderingen deretter, og der forutsetningene kan virke ødeleggende, skal det tas hensyn. Informantene i studien viser videre til måter å arbeide med formative prosesser, og belyste utfordringer knyttet til den summative vurdering av elever med diagnosen ADHD.

Innen formativ vurdering viser informantene til muntlige tilbakemeldinger, egen og kameratvurdering som verktøy, som kan fremme læringsprosesser gjennom refleksjon og forståelse av egen kompetanse. Det er også viktig at innholdet i den formative tilbakemeldingen inneholder informasjon for utvikling, og ikke bare ros. Informantene peker også på at impuls vansker hos elever med diagnosen ADHD kan føre til at de agerer på noe,

som de i etterkant angrer på, og som kan føre til lavere selvfølelse hos eleven. Det kan skape en opplevelse av å mislykkes, og i verste fall fremme forsvarsstrategier.

Når det gjelder den summative vurderingen beskrives det ikke noen spesifikke måter å arbeide på. Informantene i studien har noe ulike oppfattelser om bruk av elevforutsetninger, men viser til betydningen av å kjenne til elevens forutsetninger i en vurdering, slik at den blir rettferdig. Det blir trukket frem at frustrasjon knyttet til vektlegging av elevforutsetninger, og betydningen av subjektivitet i vurderingsarbeidet. I likhet med det Vinje et al. (2022, s. 6) viser til, uttrykker noen av informantene i studien frustrasjon og forvirring knyttet til fagets vurderingspraksis, grunnet utydelighet i styringsverkene. Betydningen av å være oppdatert innenfor styringsverk i en summativ vurdering i kroppsøvningsfaget, blir også eksemplifisert i en av informantenes utsagn, der en elev med ADHD-diagnosen blir vurdert på et ordensbasert grunnlag.

Utfordringen knyttet til å skulle skille diagnose og kompetanserelatert atferd i kroppsøvningsfaget er også noe som blir diskutert. For eksempel kan manglende impulskontroll og samarbeidskompetanse kan forveksles, eller konsentrasjonsvansker og innsatskompetanse. Det er likevel av betydning at styringsverk i vurderingsarbeid i større grad blir tydeliggjort, slik at vurderingspraksisen krever mindre tolkning. I denne studien opplever informantene at den summative vurderingen av elever med diagnosen ADHD er utfordrende. Fagets vurderingspraksis i seg er vanskelig, fordi det er utfordrende å oppnå en subjektiv vurdering, hvis man ikke har innsikt i forutsetninger om ADHD-diagnosen.

## 6.1 Sentrale funn

Et sentralt funn i denne studien er at læringsmiljøet kan ha betydning for åpenheten og aksept i elevkulturen, som igjen har påvirkning for elever med diagnosen ADHD, fordi det kan forhindre irritasjon og konflikter elevene imellom. Et mestringsorientert læringsmiljø gir elevene mulighet til å være mer åpen om egne utfordringer. I et slikt læringsmiljø, vil det derfor være en større aksept og åpenhet i elevgruppen, som kan forhindre stigmatisering og irritasjon i gruppa rettet mot elever med diagnosen ADHD.

Relasjonelt arbeid fremheves spesielt i denne studien og er derfor et sentralt funn, fordi det har påvirkning i alle deler av arbeidet med tilpasset og inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52). Uten god relasjon mellom lærer og elev med diagnosen ADHD, vil det kunne ha konsekvenser for eleven på flere områder. For det første vil ikke

kroppsøvingslæreren kunne tilpasse opplæringen i like stor grad, fordi det vil kunne forhindre et godt samarbeid, noe også Thoren et al. (2021, s. 585) omtaler som betydningsfullt for at elever med ADHD-diagnosen skal inkluderes i undervisningen. Det relasjonelle arbeidet har påvirkning for måten kroppsøvingslæreren kan tilpasse opplæringen, fordi det er en utslagsgivende faktor for samarbeidet mellom elev og lærer. Det er nødvendig for et godt samarbeid at eleven opplever å bli respektert og likt av lærer. Informantene beskriver videre den autoritative lederstilen som gunstig i møte med elever med diagnosen ADHD. Elever med diagnosen har ofte behov for en lærer med god struktur og tydelig klasseledelse, men er også avhengig av en relasjonsvarm lærer som tar de på alvor og støtter dem. Lærer bør derfor besitte god relasjonskompetanse i møte med elever med ADHD-diagnosen, slik at det blir lettere å tilpasse elevens behov. Det pekes på som utslagsgivende å få tid til å bygge den gode relasjonen med elever, noe som kan være utfordrende hvis man ikke har nok tid til å bygge den.

Kompetanse om diagnosen ADHD er noe halvparten av informantene i studien viser til som mangelfull, fordi det ikke har vært noe opplæring i det fra egen lærerutdanning. Det kan av den grunn føre til at de ikke opplever seg kompetent i møte med elever med diagnosen, og dette kan påvirke alle deler av arbeidet med å tilpasse opplæringen. I likhet med det Ewe (2019, s. 137) og Oh et al. (2010, s. 889) viser til, kan det derfor konkluderes med at kompetanse om ADHD-diagnosen har en forebyggende effekt. Kunnskap om diagnosen kan forhindre stigmatisering og utvikling av ugunstige holdninger, som igjen kan forhindre konflikter og misforståelser. Ifølge informantene kan mangel på kunnskap ha betydning for en rettferdig og subjektiv vurdering i kroppsøvingsfaget, fordi det ikke er lett å skille hvilken atferd som er kompetanse eller diagnoserelatert. Noen av informantene beskriver at man skiller dette ubevisst, mens andre belyser at det ikke er noe lærere er rustet til å gjøre.

Informantene i studien beskriver også at de opplever at elever med diagnosen ADHD av uoppmerksom type (Holmen, 2016, s. 176), eller ADD, er mer utfordrende å tilrettelegge opplæringen for. En årsak til dette kan være at de opplever at de ikke kan nok om den uoppmerksomme typen. Det er derimot essensielt å ikke sette elever med ADHD-diagnosen i bås ved å bruk av diagnosekategorier, men heller bruke innsikten om diagnosen som et verktøy for å tilrettelegge og forstå deres atferd.



## 6.2 Begrensninger i studien

Til ettertanke har jeg reflektert hvordan intervjuguiden og antallet informanter har skapt begrensninger i studien. Intervjuguiden kunne vært kortere, og mer konkret rettet til Mitchell og Sutherland (2020, s. 52) sin modell om inkludering. Som en følge av størrelsen på intervjuguiden og fordi jeg valgte seks informanter, ble derfor datamaterialet til tider overveldende og utfordrende å analysere. En begrensning er derfor at omfanget av datamateriale i studien kan ha forhindret meg fra å gå mer i dybden i empirien.

Det kan kritiseres om informantenes perspektiver kan øke et diagnosebasert tankesett i møte med elever. Denne tendensen er problematisk da det kan føre til at elever blir satt i bås gjennom bruk av kategorisering gjennom diagnoser. Det er derfor fundamentalt å påpeke at bruken av diagnosen ADHD kun har vært for å sikre validitet i samtale med informantene og analysen. Bruken av ADHD-diagnosen i studien vil likevel fremstå som en svakhet fordi det kan fremme medikalisering og kategorisering av elever (Harwood & McMahon, 2014, s. 926; Ogden, 2015, s. 203-204).

## 6.3 Tanker om videre forskning på temaet

Tendensene fra studien kan forhåpentligvis inspirere til videre undersøkelser om tilpasset opplæring og vurderingspraksis av elever med diagnosen ADHD i kroppsøvningsfaget. Da det antydes noe usikkerhet rundt bruk av elevforutsetninger når det gjelder en kroppsøvningsfaglig vurdering av elever med diagnosen ADHD. Videre forskning kan rette et blikk mot hvordan lærerutdanningene er bygd opp, slik kommende lærere kan oppleve seg bedre rustet i møte med læringsutfordringer som finnes i klasserommet. Funnene viser til at det kan være avgjørende at lærere opplever seg kompetente i møte med elevene, slik at de kan tilrettelegge og ivareta elevenes opplæring.

Denne studien belyser kun kroppsøvningslærerens perspektiv. Det kunne derfor vært spennende å undersøke hvordan elever med ADHD-diagnosen opplever kroppsøvningsfaget, og hvilke tanker de har knyttet til hvordan de får sin opplæring tilrettelagt.

## 7.0 Litteraturliste

- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm akademisk.
- Birch, J. E. (2016). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Black, P. & Wiliam, D. (2008). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen : skolefaglig læring for alle*. Cappelen akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Unversitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Dubois, A. & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of business research*, 55(7), 553-560.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Publications.
- Ellis, P. (2021). Sampling in qualitative research (3). *Wounds UK*, 17(1), 128-130. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=149315996&site=ehost-live&scope=site>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.

- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review. *Emotional and behavioural difficulties*, 24(2), 136-155.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Gadamer, H.-G., Schaanning, E. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Harwood, V. & McMahon, S. (2014). Medicalization in schools. L. Florian (Éd.), *The sage handbook of special education*, 915-930.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet IR. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 415-437). Fagbokforlaget.
- Haugen, R. (Red.). (2010). *Barn og unges læringsmiljø : 4 : Med vekt på lærevansker* (1. utg. utg.). Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet. (2020). *ADHD*. Helsenorge. Hentet fra:  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Higgins, A. K., Sluder, J. B., Richards, J. M. & Buchanan, A. M. (2018). A new and improved physical education setting for children with ADHD. *Strategies*, 31(4), 26-32. <https://doi.org/10.1080/08924562.2018.1465869>
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Universitetsforlaget.
- Holmen, N. (2021). *Lærerguiden - tilrettelegging for elever med ADHD i skolen. En guide til lærere i grunnskolen og i videregående skole*. ADHD NORGE.
- Håstein, H. W., S. . (2014). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-50). Cappelen Damm As.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen : øvelser i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke*. Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233.
- Knudsmoen, H., Mausethagen, S. & Dalland, C. (2022). Ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Special issue: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø, 8, 189–203. I.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder* (6. utg.). Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapslæftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift*. Læreplanverket for Kunnskapsløfter 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Ytreland, A. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Universitetsforlaget.
- Linge, D. E. (Red.). (2008). *Philosophical hermeneutics*. Univ of California Press.
- Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 643-654.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279. [www.proquest.com/scholarly-journals/understanding-validity-qualitative-research/docview/212250067/se-2?accountid=26439](http://www.proquest.com/scholarly-journals/understanding-validity-qualitative-research/docview/212250067/se-2?accountid=26439)
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 2 : lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in Special and Inclusive Education* (3. utg.). Routledge.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Gyldendal akademisk.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=6>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.

- Oh, H.-K., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D.-H., Park, S.-J. & Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 885-890.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0900225X>
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* (1.utg.). Pedlex.
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingfaget. I I. M. Vingdal & J. E. Birch (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 97-113). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ruddin, L. P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, bent Flyvberg, and case study methodology. *Qualitative inquiry*, 12(4), 797-812.  
<https://doi.org/10.1177/1077800406288622>
- Rønholt, H. (2014). Social læring. I H. Rønholt & B. Peitersen (Red.), *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 212-224). Museum Tusulanums Forlag.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Sand, O., Sjaastad, Ø.-V., Haug, E., Bjålie, J.-G. & Toverud, K.-C. (2006). *Menneskekroppen : fysiologi og anatomi* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research* (4. utg.). Teacher College Press.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3. utg.). SAGE Publications.
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen : hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* (1.utg.). Gyldendal.
- Skram, K. (2010). Elever med AD/HD trenger lærere som kan skape oversikt og struktur i skolehverdagen. *Hjelmervik, G. Hartveit & W. Olsen (Red.), Utfordringer og undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest*, 199-208.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Smith, J. & Noble, H. (2014). Bias in research. *Evidence-based nursing*, 17(4), 100-101.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statped. (2022, 15.06.2022). *Barn og elever med ADHD*. Statped.  
<https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/?depth=0>
- Sundar, P. R. & Fasting, R. B. (2018). Pedagogisk systemarbeid - oppsummerende perspektiver og et blikk fremover. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 199-206). Cappelen Damm akademisk.
- Sunde, H. F., Kleppestø, T. H., Gustavson, K., Nordmo, M., Reme, B.-A. & Torvik, F. A. (2022). The ADHD deficit in school performance across sex and parental education: A prospective sibling-comparison register study of 344,152 Norwegian adolescents. *JCPP Advances*, 2(1), e12064. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jcv2.12064>
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1.utg.). Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, S. V. (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemming : betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. EN INNFØRING I KVALITATIVE METODER* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoren, A., Quennerstedt, M. & Maivorsdotter, N. (2021). What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 26(6), 578-592.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834525>
- Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm AS.
- Trøhaugen, L.-A. (2013). *God undervisning*. Gyldendal akademisk.
- UIO. (2022, 28.09.22). *Hva er nettskjema?* Universitet i Oslo.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonssteori - med historier fra veiledningspraksis* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Individuell vurdering Udir-2-2020* (2-2020) [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Vurdering i kroppsøving - elevens innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E. & Jensen, R. (2022). Et forståelig kroppsøvingfag? [https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK\\_RAPPORT\\_1-23.pdf](https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf)
- Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal & J. E. Birch (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Gyldendal akademisk.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Æsøy, O., K. (2022, 22.11.2022). *Kritisk blikk på vurdering for læring*. Utdanningsforskning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kritisk-blikk-pa-vurdering-for-laring/>
- Øgrim, G. (2018). *Tilstandsgruppe: ADHD og andre hyperkinetiske forstyrrelser*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse. <https://tiltakshandboka.no/no/tilstander/tilstandsgruppe-adhd-og-andre-hyperkinetiske-forstyrrelser/om-adhd>

## 8.0 Vedlegg 1: Godkjenning NSD - Sikt

08.12.2022, 14:19

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilpasset opplæring for elever med ADHD i kroppsøving](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

|                                  |                                   |                           |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| <b>Referansenummer</b><br>625964 | <b>Vurderingstype</b><br>Standard | <b>Dato</b><br>25.08.2022 |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

#### Prosjekttittel

Tilpasset opplæring for elever med ADHD i kroppsøving

#### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

#### Prosjektansvarlig

Hege Knudsmoen

#### Student

Truls Ernani Valentini

#### Prosjektperiode

08.08.2022 - 31.05.2023

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

#### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og at det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever med diagnosen ADHD/foresatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksomme på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Vi anbefaler også at dere er forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Det må tas hensyn til bakgrunnsopplysninger og konteksten - dersom skolen kun har hatt én elev med ADHD så vil det være vanskelig å anonymisere denne personen. Viser til spørsmålet "Har du hatt eller har en elev som har diagnosen ADHD?".

Studenten og læreren har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

Les her om taushetsplikten til lærere: <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/62fb96d0-5f17-457f-b2fe-07204cb15918>

1/2



**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!

## 9.0 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Tilpasset opplæring for elever med ADHD i kroppsøvningsfaget»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle erfaringer rundt tematikken. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Prosjektet har som formål å samle erfaringer om tilpasset opplæring knyttet til elever med diagnosen ADHD i faget kroppsøving. Omfanget er gjennom en 60 studiepoengs masteroppgave. Problemstillingen i denne oppgaven skal handle om hvordan kroppsøvningslærere arbeider med og erfarer tilpasset opplæring i faget, med fokus på elever med diagnosen ADHD.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

~~OsloMet~~- storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet. Truls Ernani Valentini, i samarbeid med veileder Hege Knudsmoen og vårt personvernombud Ingrid Jacobsen ved ~~OsloMet~~ – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

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

Populasjonen i prosjektet er mellom seks til åtte lærere med erfaring innenfor kroppsøvningsfaget. Utvalgskriteriene er at informant må ha lærer eller faglærerutdanning, minimum 30 studiepoeng i faget og ha eller ha hatt en elev med diagnosen ADHD i ungdomsskolen. For oppgavens gyldighet er det viktig at informant er helt sikker på at h\*n har hatt eller har en elev(r) med diagnosen ADHD.

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

Når du deltar i prosjektet, blir du med på et intervju. Intervjuet er semistrukturert, og vil vare rundt 45 minutter. Intervjuet vil registreres gjennom lydopptak, dette lydopptaket vil bli destruert etter at en transkribering er gjennomført. Du vil også kunne få tilsendt transkriberingen hvis ønskelig.

#### Det er frivillig å delta

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student, Truls Ernani Valentini er behandlingsansvarlig for all data knyttet til informant. Navnet og kontaktopplysningene vil lagres i følge ~~OsloMet~~ sin lagringsguide. Selve datamaterialet vil kun være tilgjengelig for forsker under transkribering, etter dette vil det destrueres. Deltaker i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av oppgaven.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Under transkripsjonen vil du bli tildelt et pseudonym, for ytterligere anonymisering.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Storbyuniversitetet OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet ved Truls Ernani Valentini, tlf 99117037 eller gjennom [mail](mailto:truls.valentini@hotmail.com) «truls.valentini@hotmail.com» eller veileder Hege Knudsmoen på mail «hegknu@oslomet.no» eller tlf 94356760.
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen «ingrid.jacobsen@oslomet.no», tlf: 67235534.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost «personverntjenester@sikt.no» eller telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen

Hege Knudsmoen

Truls Ernani Valentini

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet tilpasset opplæring i kroppsoving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 10.0 Vedlegg 3: Intervjuguide

### Oppstart Intervjuguide

#### Introspørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?
- Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
- Har du hatt eller har en elev som har diagnosen ADHD?

#### Kroppsøvingsfaget:

- Hva tenker du er hovedmålet med faget?
- Hva skal dine elever lære i dette faget?

#### Erfaring eller forståelse av ADHD

- Hva vet du om diagnosen?
- Har du erfart mange elever med denne diagnosen tidligere? (Gjerne utdyp)
- På hvilken måte skilte de seg fra hverandre?
- Har du erfart at elever med ADHD har blitt misforstått?
- Hvordan fungerer elevene med ADHD i kroppsøvingsfaget?
- Hvilke variasjoner har du opplevd når det gjelder elever med ADHD diagnosen?

#### Evner og læreforutsetninger til eleven

- Hvordan kan du som KRØ lærer møte eleven som har vanskeligheter med å sitte stille?
- Hvordan kan du som KRØ lærer møte eleven som alltid er høylytt og snakker mye?
- Hvis en elev er uoppmerksom eller ukonsentrert i timen, hvordan går du frem for å hjelpe denne eleven?
- Hvor mye vet du om diagnosen ADHD, eller elever med disse utfordringene?
- Hvordan gir du elever med ADHD mestringsopplevelser i faget?

#### Arbeidsmåter, generell organisering og metoder for eleven

- Hva tenker du når jeg sier arbeidsmåter?
- Hvordan tilrettelegges (muntlige og skriftlige) oppgaver for en elev med ADHD?
- Hvordan tilrettelegger du opplæringen for elever med ADHD i KRØ?
- Hvordan organiserer du opplæringen for eleven med ADHD i KRØ?
- Hvordan formidler du informasjon til elever med ADHD?

#### Nivå og tempo

- Hvordan tilpasser du kroppsøvningsfaget slik at du elever med ADHD kan jobbe etter sitt tempo?
- Hvordan jobber du med progresjon i dine timer?
- Når er det enkelt å inkludere alle i klassen, og når er det vanskeligst?
- I hvilken grad nivå differensierer du i kroppsøvningsfaget?
- Vil du si noe mer om nivå og tempo? Er det noe annet du vektlegger?

### **Læreplanmål og arbeidsplaner**

- Hva er viktig for deg at elevene skal lære i faget? (Noe repetisjon)
- Hvordan jobber du med den nye læreplanen?
- Oppfølgings: Hvordan synes du den nye læreplanen legger til rette for denne elevgruppen?
- I hvilken grad synes du den nye læreplanen åpner opp for å tilpasse innholdet i kroppsøvningsfaget?

### **Vurdering**

- Er du kjent med begrepet «Vurdering for læring»?
- Hvordan jobber du med VFL?
- Hvordan jobber du med undervisvurdering?
- Bruker du noen andre vurderingsformer eller annen vektlegging for elever med ADHD?
- Hvordan vurderes elever med ADHD i kroppsøvningsfaget?
- (Spør et spørsmål om skille mellom diagnose og kompetanse eller atferd, hvis det er passende med gjeldende informant).

### **Avslutning spørsmål**

- Hvilke utfordringer kan knyttes tilpasset opplæring i faget?
- Har du noe mer du ønsker å tilføye? Er det noe jeg har glemt å spørre deg om?

## 11.0 Vedlegg 4: Systematisk søk i EBSCO

31.03.2023, 15:52

Print Search History: EBSCOhost



Friday, March 31, 2023 1:52:20 PM

| #   | Query                                       | Limiters/Expanders               | Last Run Via   | Results |
|-----|---|----------------------------------|--|---------|
| S25 | S1 AND S3 AND S23                           | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 0       |
| S24 | S1 AND S2 AND S3 AND<br>S18 AND S19 AND S23 | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 0       |
| S23 | formative summative<br>assessment           | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 1,869   |
| S22 | S1 AND S2 AND S3 AND<br>S12 AND S21         | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 0       |
| S21 | lower secondary school                      | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with  | 2,487   |

<https://web.s.ebscohost.com/ehost/searchhistory/PrintSearchHistory?vid=55&sid=848fd6e3-0685-4975-aa41-86648750ed4d%40redis&theSearchHistoryIds=>

1/5

|     |   |                                  |   |           |
|-----|---|----------------------------------|---|-----------|
| S20 | S1 AND S3 AND S18<br>AND S19  | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Full Text;Teacher Reference<br>Center<br><br>Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 0         |
| S19 | pupils with learning<br>disabilities  | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center  | 295       |
| S18 | assessment in education   | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center  | 63,659    |
| S17 | S1 AND S2 AND S3 AND<br>S16   | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center  | 25        |
| S16 | attitudes or perceptions<br>or opinions or thoughts<br>or feelings or beliefs | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center  | 1,224,286 |

|     |  |   |  |         |
|-----|--|---|--|---------|
| S15 | S1 AND S2 AND S3 AND S5 AND S12                | Search modes - Boolean/Phrase   | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 0       |
| S14 | S1 AND S2 AND S3 AND S5 AND S12                | Search modes - Boolean/Phrase   | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 0       |
| S13 | S1 AND S2 AND S3 AND S12                       | Search modes - Boolean/Phrase   | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 66      |
| S12 | assessments or evaluation or screening or test | Limiters - Published Date: 20060101-20231231<br>Search modes - Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 880,789 |
| S11 | S1 AND S2 AND S3                               | Limiters - Published Date: 20060101-20231231<br>Search modes - Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 162     |
| S10 | S1 AND S2 AND S3                               | Search modes - Boolean/Phrase   | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search   | 200     |



|    |                                |                               |  |        |
|----|--------------------------------|-------------------------------|--|--------|
|    |                                |                               | Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center   |        |
| S9 | S1 AND S4 AND S5               | Search modes - Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 0      |
| S8 | S1 AND S2 AND S3 AND S5 AND S6 | Search modes - Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 0      |
| S7 | summative assessment           | Search modes - Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 4,123  |
| S6 | summative assessment           | Search modes - Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 0      |
| S5 | formative assessment           | Search modes - Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced Search<br>Database - ERIC;Education Source;SPORTDiscus with Full Text;Teacher Reference Center | 10,314 |

|    |   |                                  |  |           |
|----|---|----------------------------------|--|-----------|
| S4 | adhd or attention deficit<br>hyperactivity disorder | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 21,102    |
| S3 | adhd or attention deficit<br>hyperactivity disorder | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 21,102    |
| S2 | pupils or students or<br>children                   | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 3,807,036 |
| S1 | physical education or pe                            | Search modes -<br>Boolean/Phrase | Interface - EBSCOhost<br>Research Databases<br>Search Screen - Advanced<br>Search<br>Database - ERIC;Education<br>Source;SPORTDiscus with<br>Full Text;Teacher Reference<br>Center | 252,314   |