

# MASTEROPPGAVE

MGLU19

Mai 2024

Kvalitativ undersøkelse av tre læreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Elise Tobine Bruhn

*Eg kan sitte stille*

*Eg kan lytta, høyra og sjå*

*Sjølv når du ser iver og uro*

*Treng eg et mål som eg kan nå*

*(Hilde Fjellsende, 2020)*

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **FORORD**

Masteroppgaven markerer slutten på fem lærerike år på lærerutdanningen ved OsloMet.

Studiet har til tider vært krevende, men samtidig veldig lærerrikt og spennende.

Først og fremst vil jeg takke informantene som satte av tid i en travel hverdag, for å delta i denne studien. Forskningsprosjektet hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere. Takk for at dere belyste studiens tematikk i lys av deres erfaringer, og for at jeg fikk observere arbeidet dere gjør i klasserommet.

Videre vil jeg takke min veileder Øystein Skundeberg for at du har vært tilgjengelig, og for gode tilbakemeldinger. Jeg er veldig takknemlig for den gode hjelpen jeg har fått den siste tiden!

Tusen takk til min studievenn Tirill Hauge Pedersen som har bidratt med gode samtaler, hyggelige stunder og støttende ord i løpet av årene på studiet. Mikaela Aas for motiverende ord i innspurten, og for at du står støtt ved min side både i opp og nedturer.

Til slutt vil jeg takke venner og familie som alltid er der for meg. Mamma har arbeidet som lærer og spesialpedagog i over 30 år. Takk for at du deler erfaringer og kunnskap, du har inspirert meg til å ta vare på elever med behov for særlig støtte. Spesielt takk til samboeren min Kristian Olsen for at du alltid har troen på meg og for at jeg kan lene meg på deg når jeg trenger det.

Jeg er veldig takknemlig, og gleder meg til å ta fatt på karrieren som lærer!

Oslo, 2024

*Elise Tobine Bruhn*

## **SAMMENDRAG**

Temaet for denne studien er arbeid med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon. Studien undersøker lærernes holdninger og forståelse av tilpasset opplæring for denne elevgruppen gjennom intervju av tre lærere. Lærerne har erfaring med å legge til rette for elever med ADHD i skolen. Informantene arbeider på tre forskjellige skoler, i ulike kommuner. Hvilke tilrettelegginger læreren gjør blir undersøkt gjennom observasjon gjennom en skoledag. Undersøkelsene søker svar på følgende problemstilling:

*«Hvordan arbeider tre lærere med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon?»*

Studiens funn analyseres i lys av teori og forskning på tilpasset opplæring og ADHD. Sentrale funn i denne studien er viktigheten av gode relasjoner som forutsetning for god tilpasset opplæring for elever med ADHD. Lærere er nødt til å kjenne elevene sine, for å foreta tilpassede tilrettelegginger for hver enkelt elev. Erfaringene til lærerne er at elever med ADHD er en heterogen gruppe, noe som samsvarer med tidligere forskning på feltet. Det synes at det mangler rutiner for arbeid med tilpasset opplæring på systemnivå. Studien finner at varierte undervisningsformer og organisatorisk tilrettelegging er noen tiltak informantene vektlegger i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon. Bruk av digitale verktøy synes også å legge til rette for gode mestringsopplevelser. Informantene i studien etterlyser mer fokus på vanskegrupper i lærerutdanningen.

## **ABSTRACT**

This study presents school interventions and examines how teachers adapt instruction for students with ADHD inattentive presentation and seeks to investigate this thesis question:

*“How do three teachers adapt their teaching to accommodate students with ADHD inattentive presentation?”*

Through interviews and observations at three different schools, the study explores teachers' attitudes and practices towards this group of students. Key findings underscore the importance of building strong relationships with students as a foundation for effective tailored instruction. Teachers tailor their teaching individually, recognizing students with ADHD as a diverse group. Varied teaching methods and organizational accommodations are important measures emphasized by the teachers. Varied teaching methods include station rotation and teaching material presented in different ways. Organizational interventions include considering the students' placement in the classroom and having “quiet zone” to help aid focus. Furthermore, the study highlights the use of digital tools as support for students with ADHD, contributing to positive learning experiences. These findings are discussed in relation to theory and previous research on tailored instruction and ADHD. The teachers in this study find that there is a need for more education regarding adapted education for students with various needs.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1	<i>Problemstilling og avgrensing av oppgaven</i> .....	7
1.2	<i>Oppgavens oppbygning</i> .....	8
<b>2.0</b>	<b>TEORI</b> .....	<b>9</b>
2.1	<i>Tilpasset opplæring</i> .....	9
2.1.1	<i>Tilpasset opplæring i lys av lov og læreplan</i> .....	9
2.1.2	<i>Smal vs. vid forståelse av tilpasset opplæring</i> .....	10
2.1.3	<i>Tilpasset opplæring i lys av tidlig innsats</i> .....	11
2.1.4	<i>Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring</i> .....	12
2.2	<i>ADHD</i> .....	12
2.2.1	<i>DSM-IV</i> .....	12
2.3	<i>Tilpasset opplæring for elever med ADHD</i> .....	14
2.3.1	<i>Eksekutiv funksjonssvikt</i> .....	15
2.3.2	<i>God klasseledelse og viktigheten av relasjoner</i> .....	15
2.3.3	<i>Variert undervisning</i> .....	17
2.3.4	<i>Organisatorisk tilrettelegging</i> .....	18
<b>3.0</b>	<b>METODE</b> .....	<b>19</b>
3.1	<i>Utvalg</i> .....	19
3.2	<i>Kombinasjon av observasjon og intervju</i> .....	21
3.3	<i>Intervju som metode</i> .....	22
3.3.1	<i>Forskningsintervjuets sju stadier</i> .....	22
3.3.2	<i>Tematisk analyse av intervju</i> .....	25
3.4	<i>Observasjon som metode</i> .....	27
3.4.1	<i>Gjennomføring av observasjon</i> .....	28
3.4.2	<i>Tematisk analyse av observasjon</i> .....	31
3.5	<i>Forskningsetiske vurderinger</i> .....	32
3.6	<i>Validitet, reliabilitet og overførbarhet</i> .....	34
<b>4.0</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>36</b>
4.1	<i>Forståelse av tilpasset opplæring</i> .....	37
4.1.1	<i>utfordringer knyttet til tilpasset opplæring</i> .....	38

4.2 Syn på oppmerksomhetssvanser .....	38
4.3 Undervisningsform.....	41
4.3.1 Digitale læremidler.....	42
4.4 Tilpasset arbeidsmengde.....	42
4.5 Organisatorisk tilrettelegging.....	43
4.6 Klasseledelse.....	45
4.6.1 Viktigheten av relasjoner .....	45
4.7 Oppsummering av funn .....	46
<b>5.0 DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>48</b>
5.1 Forståelse av tilpasset opplæring .....	48
5.2 Forståelse av ADHD .....	49
5.3 Undervisningsform.....	50
5.4 Tilpasset arbeidsmengde.....	51
5.5 Organisatorisk tilrettelegging.....	51
5.5 Viktigheten av relasjoner.....	52
<b>6.0 OPPSUMMERING, IMPLIKASJONER OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR .....</b>	<b>53</b>
6.1 Avsluttende kommentar og implikasjoner .....	53
Referanser .....	55
Vedlegg 1 (vurderingsskjema sikt) .....	58
Vedlegg 2 (intervjuguide) .....	59
Vedlegg 3 (observasjonsskjema) .....	60
Vedlegg 4 (informasjonsskriv til foresatte) .....	61
Vedlegg 5 (informasjonsskriv lærere) .....	63

## **1.0 INNLEDNING**

Denne studien undersøker hvordan tre lærere på småtrinnet arbeider med tilpasset opplæring for elever med ADHD med særlig fokus uoppmerksom presentasjon. Oppgaven er skrevet i masteremnet spesialpedagogikk. Temaet for denne studien er arbeid med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon. Studien undersøker lærernes holdninger og forståelse av tilpasset opplæring for denne elevgruppen gjennom intervju av tre lærere. Lærerne har erfaring med å legge til rette for elever med ADHD i skolen. Informantene arbeider på tre forskjellige skoler, i ulike kommuner. Hvilke tilrettelegginger læreren gjør blir undersøkt gjennom observasjon gjennom en skoledag.

Studiens funn analyseres i lys av teori og forskning på tilpasset opplæring og ADHD. Sentrale funn i denne studien er viktigheten av gode relasjoner som forutsetning for god tilpasset opplæring for elever med ADHD. Lærere er nødt til å kjenne elevene sine, for å foreta tilpassede tilrettelegginger for hver enkelt elev. Erfaringene til lærerne er at elever med ADHD er en heterogen gruppe, noe som samsvarer med tidligere forskning på feltet. Det synes at det mangler rutiner for arbeid med tilpasset opplæring på systemnivå. Studien finner at varierte undervisningsformer og organisatorisk tilrettelegging er noen tiltak informantene vektlegger i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon. Bruk av digitale verktøy synes også å legge til rette for gode mestringsopplevelser. Informantene i studien etterlyser mer fokus på vanskegrupper i lærerutdanningen.

### **1.1 Problemstilling og avgrensning av oppgaven**

Gjennom erfaringer fra lærerstudiet og arbeid i skolen har jeg gjennom flere år gjort erfaringer knyttet til arbeid og tilrettelegging av undervisning for elever med ADHD. Jeg har møtt personer med ADHD som har fortalt om hvordan de har opplevd skolen. Jeg har også snakket med erfarne og uerfarne lærere som har fortalt om hvordan de opplever arbeidet med tilrettelegging for elever med ADHD. Det som har stått ut for meg, er en gruppe personer med diagnosen som ikke har de typiske hyperaktive trekkene. De har gjerne symptomer knyttet hovedsakelig til vansker med oppmerksomhet. Diagnosen ikke blitt oppdaget før de var godt voksne, og for samtlige hadde allerede diagnosen skapt store utfordringer både for faglig og sosial læring. Disse opplevelsene har gjort at jeg har en genuin interesse for tema, og en nysgjerrighet for å lære mer om hvordan vi kan legge til rette for gode opplevelser knyttet til læring og utvikling for personer med oppmerksomhetssvanser. Det finnes allerede mye

litteratur og tidligere forskning på ADHD og tilrettelegginger. Allikevel ser jeg et behov for et større fokus hvordan lærere arbeider med tilpasset opplæring for elever hvor vanskene i stor grad er knyttet til oppmerksomhet og ikke hyperaktivitet. Formålet til studien er derfor å undersøke hvordan tre lærere gjennomfører tilrettelegging for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon på småtrinnet innenfor ordinær opplæring. I Meld. St. 6 (2019-2020) står det at Norge «... skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever felleskap og tidlig innsats.». Regjeringen skriver videre at det viktigste grepet vi kan ta for å sikre en inkluderende praksis er å forbedre kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet. Formålet i denne studien er derfor å undersøke arbeidet med tilpasset opplæring i rammene av den ordinære opplæringen. Jeg har derfor valgt å ikke fokusere på eventuell spesialpedagogisk tilrettelegging. På bakgrunn av dette er problemstillingen følgende:

*«Hvordan arbeider tre lærere med tilpasset opplæring for elever med oppmerksomhetssvanser på småtrinnet innenfor den ordinære undervisningen?»*

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven består av seks deler:

Kapittel 2 *teori* omhandler studiens teoretiske bakteppe. Teorien består av teori og tidligere forskning på tilpasset opplæring og ADHD, i tillegg til tidligere forskning på tilpasset opplæring for elever med ADHD.

Kapittel 3 *metode* beskriver oppgavens forskningsdesign, og etiske betraktninger ved studien.

Kapittel 4 *analyse* presenterer studiens metodologiske ramme. Her redegjør jeg for de empiriske funnene fra analysen, og knytter noen av funnene til relevant teori.

I kapittel 5 *drøfting* presenteres studiens viktigste funn, og drøfter noen av dem i lys av teori.

Kapittel 6 oppsummerer studiens sentrale funn. Til slutt skriver jeg noen avsluttende ord og refleksjoner rundt videre forskning på tema.



## 2.0 TEORI

I dette kapittelet redegjør jeg for studiens teorigrunnlag. Funnene i analysen har påvirket valg av teori. Først gjør jeg rede for begrepet tilpasset opplæring, og tilknyttede temaer. Videre redegjør jeg for ADHD diagnosen, og til slutt oppsummerer jeg kort tidligere forskning på tilpasset opplæring for elever med ADHD. Teorien vil i kapittel 4.0 - *analyse* knyttes opp mot lærernes erfaring, og observasjoner jeg gjorde i klasserommet. Teorien er en viktig del tolkning av studiens funn, og drøfting av data fra intervju og observasjon.

### 2.1 Tilpasset opplæring

#### 2.1.1 Tilpasset opplæring i lys av lov og læreplan

Føringer for tilpasset opplæring i skolen er beskrevet i opplæringsloven, og står som overordnet prinsipp i LK20. Tilpasset opplæring er ikke en ny tanke. I Mønsterplanen fra 1974 er differensiering et sentralt begrep, som sier at undervisningen skal tilpasses i tråd med elevens forutsetninger (Moen, 2021). De neste avsnittene tar for seg tilpasset opplæring slik det er presentert i dagens lovverk og læreplan.

Den allmenne retten til tilpasset opplæring er hjemlet i opplæringslovens § 1-3. Her slås det fast at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» Skolen har derfor en plikt til å tilrettelegge for læring med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. I opplæringsloven § 5-1 kommer det frem at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, kan ha rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

Tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven, og står som eget prinsipp i overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp som legger føringer for hvordan skolen og læreren skal planlegge og gjennomføre undervisning. Skolen skal legge til rette for læring gjennom å stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og på tro på egen mestring for alle elever. Klasseledelse er viktig for at læreren skal tilrettelegge undervisningen på en god måte. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Læreren legger til rette for motivasjon og læringsglede gjennom varierte undervisningsformer. Videre utdypes det at skolen blant annet kan tilpasse opplæringen gjennom ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Læreplanen preges av de kulturelle og skolepolitiske ideer, verdier og tradisjoner som

påvirker samfunnets intensjoner for tilrettelegging av læring og utvikling (Bjørnsrud, 2011, s. 12).

### **2.1.2 Smal vs. vid forståelse av tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring kan forstås som en grunnleggende holdning som kan knyttes til lærernes *pedagogiske kunnskaper og holdninger*. Bjørnsrud og Nilsen omtaler tilpasset opplæring som et virkemiddel som omhandler måter å organisere og gjennomføre undervisningen på (referert i Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 27). Bachmann og Haug (2006) gjennomgikk tidligere forskning om tilpasset opplæring, og på bakgrunn av funn i denne sammenheng identifiserte de ulike forståelser av begrepet. Bachmann og Haug (2006) definerte det de kaller for smal og bred forståelse av tilpasset opplæring. En smal individualistisk forståelse av begrepet handler om arbeidsmåter, metoder eller måter læreren organiserer undervisningen på, som i stor grad baseres på individuelle tilpasninger til hver enkelt elev. Denne forståelsen av tilpasset opplæring underbygges av beskrivelsen av tilpasset opplæring slik det kommer frem i overordnet del av læreplanen: «Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Overland & Nordahl (2013) påpeker at «arbeidsmåter, metoder og organiseringsprinsipper som innebærer stor grad av individuell variasjon, vil lett forstås som god tilpasset opplæring», og argumenterer for at skolen arbeider med begrepet på systemnivå i større grad. Damsgaard og Eftedal (2014) skriver at en bred forståelse av begrepet ser på skolen som et system som støtter kollektiv og inkluderende læring. Tilpasset opplæring er et profesjonelt ansvar hvor skolen skal sikre at alle elever har mulighet til læring og utvikling gjennom deltakelse i et læringsfelleskap (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 34).

Tilpasset opplæring og inkludering i læringsfelleskapet kommer tydelig frem i stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*.

*«Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av felleskapet, i klasser eller grupper (...) Opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfelleskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet» (St.meld. nr. 31 (2007-2008)).*

Fokus på læringsfelleskap kan sees i lys av en sosiokulturell tilnærming der deltakelse i felleskapet er avgjørende for læring (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.35). Kunnskap betraktes innenfor sosiokulturell forståelse som noe som ligger i kulturen og mellom mennesker

(Vygotsky, 1978). Prinsippet om tilpasset opplæring må sees i sammenheng med at mangfoldet av elever skal *inkluderes* i en skole for alle. Tilpasset opplæring handler om å møte den enkelte elev der de er, og å tilpasse opplæringen i henhold til forutsetninger for læring. Det handler om en grunnleggende forståelse for å ta hensyn til og støtte et bredt spekter av individuelle forskjeller. Likeverdige muligheter kan ikke ivaretas gjennom at alle får samme type tilrettelegging. Kravet om at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger kan forstås som at alle elever med ulike utgangspunkt, skal ha like sjanser til å lykkes. Ved å vektlegge begge forståelsene som presentert av Bachmann og Haug (2006), er det mulig å utvikle en mer balansert tilnærming til begrepet (i Selvik & Herrebrøden, 2024). I Meld. St. 18 blir dette poenget påpekt gjennom et overordnet fokus på variert arbeidsoppgaver og undervisningsformer.

*«Fordi skolen først og fremst er en felleskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og felleskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering»* (Meld. St. 18 (2010-2011)).

### **2.1.3 Tilpasset opplæring i lys av tidlig innsats**

Som nevnt innledningsvis er tilpasset opplæring en viktig del av Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap*. I denne sammenheng blir tidlig innsats trukket frem som en del av tilpasset opplæring. Moen (2021) skriver at tidlig innsats kan forstås som at pedagogisk støtte skal tiltre så snart skolen eller foreldre oppdager at en elev har behov for det. Dette perspektivet tilsier at jo raskere en setter inn tiltak, jo større sannsynlighet er det at vanskene utvikler seg negativt og blir til et hinder for videre læring. Videre kan tilpasset opplæring forstås som et grunnleggende prinsipp som gjelder alle elever. Dette innebærer at prinsippet gjennomsyrrer skolens pedagogiske praksis ved å bidra til faglig- og sosial læring og utvikling for alle elever (Moen, 2021, s.15). Moen (2021) skriver videre at tilpasset opplæring og tidlig innsats ofte blir omtalt hver for seg, og sett på som to isolerte enheter. Hun mener at det er hensiktsmessig med et mer helhetlig forebyggende perspektiv, og på den måten se prinsippene i lys av hverandre. I Meld. St. 6 står det at tidlig innsats er et pedagogisk tilbud hvor skolen skal forbygge utfordringer. Det finnes mye forskning på forebyggende tiltak knyttet til ulike vansker i skolen, blant annet tilrettelegging for elever med ADHD.

### **2.1.4 Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring**

Damsgaard & Eftedal (2014) skriver at lærere i stor grad har ansvar for å realisere offentlig skolepolitikk og sikre elevene den opplæringen velferdsstaten forventer (s. 58). Dette ansvaret sammen med krevende klasser der lærerne bruker mye tid på å regulere atferd og strukturere timene, går utover mulighetene læreren har til å tilpasse den faglige opplæringen. Lærere kan oppleve at enkeltelevers atferd går på bekostning av tiden de kunne brukt på tilrettelegging for de andre elevene i klassen (s.66). Til slutt skriver Damsgaard og Eftedal at mangel på ressurser i klasserommet hindrer lærerne i arbeidet med tilpasset opplæring (s.68-69). Dette perspektivet på barrierer for tilpasset opplæring finner vi igjen i nyere forskning, der store klasser, begrensede ressurser og tidsbegrensninger kommer frem som betydelige utfordringer for lærernes praksis av god differensiert undervisning (Selvik & Herrebrøden, 2024, s. 3).

## **2.2 ADHD**

ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder, og på norsk oversettes det til Hyperkinetisk forstyrrelse. I dag er det bred enighet om at ADHD er en tilstand som i de fleste tilfeller er knyttet til en nevrologisk forstyrrelse, der visse områder av hjernen har lavere opptak og omsetning av kjemiske substanser som blant annet dopamin.

### **2.2.1 DSM-IV**

Det finnes i dag to diagnosemanualer for diagnostisering av ADHD, DSM-IV og ICD-10. DSM står for Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders. ICD er WHO's internasjonale klassifikasjon for diagnoser. Det er noe uenighet i krav til omfang av symptomer som skal til for å kunne sette diagnosen ADHD. Det som i hovedsak skiller manualene fra hverandre er at ICD-10 stiller krav om at konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet opptrer samtidig, i flere ulike settinger. I ICD-10 heter diagnosen Hyperkinetisk forstyrrelse. I DSM-IV brukes AD/HD som navnet på diagnosen, og det er kun krav til at et av kjernesymptomene (oppmerksomhetssvansker eller hyperaktivitet/impulsivitet) er til stede for å få diagnosen. Helsevesenet i Norge er forpliktet til å bruke ICD-10 til koding, men i klinisk praksis benyttes DSM-IV i diagnostisering (Helsedirektoratet, 2016). Derfor tar jeg utgangspunkt DSM-IV i beskrivelsen av symptomer senere i oppgaven. I Norge benyttes ADHD som en fellesbetegnelse for hyperkinetisk forstyrrelse og AD/HD (Tjora, 2016, s. 33), og jeg har derfor valgt å benytte begrepet ADHD videre i oppgaven. Ifølge DSM-IV manualen er diagnosen delt inn i tre undergrupper som tar utgangspunkt hvilke og hvordan symptomene fremtrer hos personen med ADHD.

Den ene undergruppen er uoppmerksom presentasjon av ADHD. Rønhovde (2022) har samlet oppdatert teori og forskning i en bok om ADHD og Tourettes syndrom. I boken gjennomgår Rønhovde kriteriene til kjernessymptomer til ADHD i DSM-IV. Ifølge diagnosemanualen DSM-IV viser personer med ADHD et vedvarende mønster av uoppmerksomhet som reduserer personens fungering på flere ulike arenaer (Rønhovde, 2022, s.42). Med andre ord på symptomene være synlig både på skolen og hjemme, samtidig som at symptomene kan opptre med ulik frekvens og styrke avhengig av enkelte situasjoner. Rønhovde (2022) skriver at hvis et barn kun strever i mattetimene på skolen, vil det være nødvendig å undersøke nærmere hva som kan være påvirkende faktorer i de enkelte timene (s.43-44). De diagnostiske kriteriene i DSM-IV innebærer blant annet at personen ofte er lite oppmerksom på detaljer, eller gjør slurvfeil i skolearbeidet eller annet arbeid. Personen har ofte problemer med å opprettholde oppmerksomheten i lek eller andre oppgaver. I tillegg er det ofte utfordrende å ha orden på gjenstander som for eksempel blyanter, leker, bøker eller andre skolesaker. Andre kriterier handler om at det ofte er vanskelig å organisere oppgaver og aktiviteter, og at man ofte ser at personen vegrer seg og misliker å ta på seg oppgaver som stiller krav til oppmerksomhet varer over en lenger periode. De to siste punktene på listen over kriterier handler om at personen ofte blir lett distrauert av stimuli, og ofte oppleves som glemsk i forbindelse med daglige gjøremål (Rønhovde, 2022, s. 42).

Den andre undertypen er hyperaktiv/impulsiv presentasjon av ADHD. I likhet med symptomene for uoppmerksomhet, må symptomer på hyperaktivitet/impulsivitet være til stede sammenhengende over en lenger periode og være synlig i flere ulike situasjoner. Symptomene kommer til uttrykk ved at de bryter med normer og forventninger tilpasset personens utviklingsnivå (Rønhovde, 2022, s.42). Personer med hyperaktivitet/impulsivitet oppleves gjerne som svært pratsomme, avbryter samtaler og har utfordringer med å vente på tur. Symptomene kan komme til uttrykk gjennom fikling, klatring og/eller vandring rundt. Det er ofte vanskelig å delta i lek på en rolig måte, og personen avbryter eller forstyrrer andre i leken (Rønhovde, 2022, s.43). Den siste undertypen er en kombinasjon av de førstnevnte undertypene, der det forekommer symptomer knyttet til hyperaktivitet, og uoppmerksomhet. Det er store variasjoner i hvordan symptomene opptrer hos hvert enkelt individ. Variasjonen kan bidra til utfordringene som er knyttet til å oppdage diagnosen i tidlig alder, særlig symptomer som ikke er knyttet til fysisk uro og hyperaktivitet (Tjora, 2016). ADHD kjennetegnes ved gjennomgående vansker med oppmerksomhet, motivasjon til å fullføre oppgaver og ikke bli distrauert av forstyrrende elementer før oppgaven er fullført. Videre

innebærer diagnosen en indre og ytre uro, som innebærer blant annet tankekjør, fikling, voldsom prating og annen motorisk uro (Rønhovde, 2022, s. 41).

### **2.3 Tilpasset opplæring for elever med ADHD**

Perry et al. (2021) gjennomførte en studie på til sammen 114 personer som inkluderte personer med ADHD, deres foreldre og psykiatere med kunnskap om diagnosen. Formålet med studien var organisere og rangere tiltak etter hvor effektive de synes å være. Gjennom tematisk analyse basert på svarene fra en spørreundersøkelse utviklet de en oversikt over, og rangerte skolebaserte intervensjoner. Som resultat av forskningen kom det frem at informantene med diagnosen følte at de ikke fikk den oppfølgingen de hadde krav på når de gikk på skolen. Foreldre med barn som har ADHD mente at strukturen til skolen ikke passet for elever med ADHD. Foreldrene viste til regler som at fikleleker (fidget toys på engelsk) ikke lenger var tillatt i klasserommet, til tross for at dette var en nyttig måte for mange elever for å få utløp for diverse uro (Perry et al., 2021). En del elever med ADHD møter utfordringer slik som skolen er utformet i dag. Kjernesymptomene hyperaktivitet og uoppmerksomhet kan bidra til at elever med ADHD har utfordringer med å organisere eget liv, og skolen er ofte en arena der mange elever med diagnosen strever (Barkley, 2022). Mange elever med ADHD har tilleggsvansker som Tourettes syndrom, og andre lærevansker som gjør at det er nødvendig med evidensbaserte tiltak og tilrettelegginger i skolen (Perry et al., 2021). Tilrettelegging i skolen handler om at undervisningen må tilpasses etter behov til enhver tid (Rønhovde, 2022, s.174).

Personer med ADHD kan ha ulike styrker og triggere som kan bidra til å gjøre forholdene vanskeligere. Det er derfor viktig med at læreren har opparbeidet er god relasjon med eleven, foresatte, slik at læreren kjenner eleven godt nok til å tilrettelegge optimalt. Engh (2014) utdyper dette poenget, som påpeker at elever med ADHD er like forskjellige som elever uten ADHD. Mennesker er forskjellige som følge av blant annet arv, miljø, oppdragelse, interesser og erfaringer (Engh, 2014, s. 62). God tilrettelagt undervisning forutsetter at læreren kjenner eleven, og tilpasser slik læreren mener det er hensiktsmessig i forhold til hva eleven har behov for. Kartlegging av eleven, målsetning, iverksetting, evaluering og eventuelt justeringer av tiltak er grunnleggende for all tilrettelagt eller spesialpedagogisk undervisning i skolen. I planleggingsfasen av tiltak er det relevant å legge vekt på individuelle og typiske trekk ved ADHD (hyperaktivitet, uoppmerksomhet ol.). Skolen må finne ut av hva som gjør det utfordrende for eleven å følge undervisningen, slik at læreren kan tilpasse undervisningen i

tråd med dette. I arbeid med elever som har ADHD er det viktig å tenke på at: «Har du sett én elev med ADHD så har du sett én» (Statped, 2022, s. 12).

### **2.3.1 Eksekutiv funksjonssvikt**

Personer med ADHD har et svekket arbeidsminne. Arbeidsminne (working memory på engelsk) beskriver evnen til å fastholde fokus lenge nok til at man får prosessert opplevelsen/hendelsen (Barkley, 2001). utfordringer med arbeidsminne kan forårsakes og påvirkes av traumer, psykiske vansker, for lite søvn, lavt blodsukker og diagnoser som ADHD. Personer som har et svekket arbeidsminne, vil typisk ha vansker med å fokusere på arbeidsoppgaver som ikke oppfattes som interessante. Det er vanlig at personer uten diagnosen gjenkjenner dette fenomenet, forskjellen ligger i at de uten ADHD vil i de fleste tilfeller sette i gang og gjennomføre utfordrende oppgaver til tross for at det oppleves som «kjedelig». Personer som er diagnostisert med ADHD har så store utfordringer med oppmerksomhet at det skiller seg fra det som er normalt sammenlignet med andre personer på samme alder og funksjonsnivå. Personer med ADHD har ofte store problemer med igangsetting og gjennomføring av oppgaver til tross for at de vet at det kan ha store negative konsekvenser ved å ikke gjennomføre oppgaven (Brown, 2005). Frontallappen styrer hjernens eksekutive funksjoner. De eksekutive funksjonene er ferdigheter vi bruker til å planlegge og gjennomføre aktiviteter. Barkley har forsket på ADHD, og publisert over 300 artikler som blant annet beskriver konsekvenser av funksjonssvikt av frontallappen for personer med ADHD. Han mente at ADHD ikke handler om en svikt i oppmerksomheten, men at hjernen ikke klarer å skille ut uvesentlig stimuli på en måte som gjør at man får analysert og vurdert situasjonen tilstrekkelig. Barkley (2015) forklarer at vansker knyttet til ADHD kan komme til uttrykk gjennom at det er utfordrende at ikke ting skjer fort nok, eller vente med det som er oppleves som morsomt til man har fullført en «kjedelig» oppgave (referert i Barkley, 2015). Svakt arbeidsminne kan minne om spesifikke fagvansker, uten at det nødvendigvis er årsaken (Rønhovde, 2022, s.124).

### **2.3.2 God klasseledelse og viktigheten av relasjoner**

Som nevnt i kapittel 2.1 *tilpasset opplæring* argumenterer flere forskere og fagfolk for at forebyggende tiltak er avgjørende for å lykkes med god tilpasset opplæring. God klasseledelse og relasjonskompetanse er trukket frem som særlig betydningsfullt for sårbare elevgrupper, blant annet for elever med ADHD (Ryan & Deci, 2000; Hattie, 2009). Systematisk klasseledelse gjennom relasjonsbygging er blant tiltakene som omtales som universell

forebygging (Moen, 2021, s.29). Dette er med andre ord forebyggende tiltak som fremmer faglig og sosial læring for *alle* elever.

I kapittel 3.2 *undervisning og tilpasset opplæring* i overordnet del av læreplanen står det at «god klasseledelse bygger på innsikt i elevens behov, varme relasjoner profesjonell dømmekraft» (s.17). Bratteng og Knutsen (2021) presenterer en lignende forståelse av begrepet, og hevder at god klasseledelse kan ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. God klasseledelse er i følge Bratteng og Knutsen (2021) en grunnleggende kompetanse der læreren har relasjonskompetanse, regelkompetanse og didaktisk kompetanse. De poengterer samtidig at det profesjonsfaglige læringsfellesskapet er en forutsetning for at læreren skal kunne ivareta elevene slik at de opplever at de får optimalt utbytte av opplæringen (Bratteng & Knutsen, 2021, s.153-161). Læreren utøvelse av klasseledelse påvirkes blant annet av hvordan skolen legger til rette for utøvelse av og utvikling av god klasseledelse. Dette krever at læreren er opptatt av elevens behov, og tilpasser undervisningen på bakgrunn av behovet.

Klasseledelse innebærer blant annet at læreren er en tydelig voksenperson som bygger gode relasjoner til elevene sine (Bratteng & Knutsen, 2021). Relasjonsbygging handler om å skape trygghet og tillit, og evnen til å opprettholde relasjoner når ting er vanskelig. Alle elever har nytte av gode relasjoner og positive erfaringer med trygge voksenpersoner. Elever med ADHD havner ofte i konflikter og i situasjoner som oppleves som negative. Disse elevene har derfor et større behov for gode relasjonsopplevelser enn de andre elevene som ikke er like sårbare. Elever med ADHD har derfor i særlig grad behov for voksne som er gode på relasjonskompetanse, og som tåler å stå i vanskelige situasjoner sammen med elevene. Det er viktig at læreren er empatisk og viser forståelse ovenfor elevens handlinger på en ikke-dømmende måte (Statped, 2022, s.7). Denne relasjonelle dimensjonen er forankret i læringsteori utviklet blant annet av Vygotskijs (1978) forskning. Han hevdet at elevens læring i stor grad blir påvirket av omgivelsene han eller hun befinner seg i. I denne sammenhengen mente han at samspillet mellom lærer og elev var vesentlig for elevens læring og utvikling. Gjennom begrepet den proksimale utviklingssonen forklarer (Vygotsky, 1978) at elever kan lære mer gjennom støtte og hjelp fra andre, enn om eleven arbeider selvstendig. Elever med ADHD har ofte behov for støtte og veiledning fra en voksenperson til å riktige valg.

Ryan og Deci (2000) knytter klasseledelse og elevenes følelse av tilhørighet til elevenes indre motivasjon. I følge (Ryan & Deci, 2000) påvirker læreren elevenes følelse av tilhørighet gjennom relasjon. John (Hattie, 2009) undersøkte tidligere forskning på undervisning og



læring i en stor metastudie. Han påpeker en av oppgavene til læreren er å ivareta relasjonen til sine elever. I dette ligger det at det allerede er en eksisterende relasjon, og læreren må være bevisst på hvordan relasjonen oppleves. I likhet med Ryan og Deci (2000) og Hattie (2009), tilsier andre studier at en positiv lærer-elev-relasjon har stor betydning for elevenes konsentrasjon om og interesser for undervisningen (Danielsen, 2010). Moen (2021) skriver at utvikling av relasjonskompetanse er knyttet til «*lærerens bevissthet, holdninger, vilje og oppriktig ønske om å ha en god relasjon*» (s.294). Vygotskij fremhever læreren som den en av de viktigste aktørene for elevens læring og utvikling (Vygotsky, 1978).

Lassen og Breilid (2010) trekker frem elevsamtalen som en arena som kan bidra med positive interaksjoner, og legge til rette gode mestringsopplevelser for elevene. Under elevsamtaler får læreren får muligheten til å bli bedre kjent med elevene, og på denne måte arbeide med relasjonen til eleven. En positiv relasjon er spesielt viktig for elever som av forskjellige grunner strever på skolen (Bru, 2011 referert i Bratteng & Knutsen, s. 2021, s.159). Med god klasseledelse og tidlig innsats sees i sammenheng ved at læreren kjenner til elevenes faglige- og sosiale nivå slik at læreren raskt kan sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt for å unngå en mulig negativ utvikling. Interesse for elevene, og en god relasjon er nøkkelfaktor for tilpasset opplæringen for den enkelte elev (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.28-35).

### **2.3.3 Variert undervisning**

I kapittel 3.1 *et inkluderende læringsmiljø* i overordnet del av læreplanen står det at elevene skal møte på varierte læringsaktiviteter, og at varierte læringsarenaer kan bidra til at elevene opplever motivasjon og mestring (s.16). Roar Engh (2014) påpeker at både det sosiale- og fysiske læringsmiljøet er viktig for elevenes læringsutbytte. De fleste elever lærer av å snakke sammen, og løse problembaserte oppgaver i samarbeid med andre elever. Engh (2014) skriver at dette sjelden er fordelaktig for elever med ADHD fordi de ofte er avhengig av struktur og forutsigbarhet. Det betyr ikke at læreren ikke kan legge til rette for et sosialt læringsfellesskap, men det krever at læreren er bevisst på hvilke samarbeidsferdigheter som kreves og legge til rette for mestring.

Rønhovde (2022) påpeker viktigheten av å tilrettelegge undervisningen innenfor elevens minnespennekapasitet. Hun anbefaler at undervisningen deles opp i mindre segmenter, og at læreren inkluderer visuell støtte aktivt i opplæringen. Variert undervisning som inkluderer en veksling mellom forskjellige arbeidsmåter, vil kunne virke motiverende for elever som strever med konsentrasjon over lenger tid. Det er viktig å merke seg at elever med ADHD uoppmerksom væremåte ofte ikke vil tydelig vise at de har behov avbrekk fra undervisningen,

så læreren bør legge inn dette innen konsentrasjonen og energien er «brukt opp» (Rønhovde, 2022, s.175).

#### **2.3.4 Organisatorisk tilrettelegging**

Forskning tilsier at organisatoriske tiltak har god effekt for elever med ADHD (Perry et al., 2021; Barkley, 2022). De fleste elever med ADHD har behov for faste rammer, også når det kommer til det fysiske læringsmiljøet (Rønhovde, 2022, s.204). Organisatoriske tiltak er derfor ofte en nødvendig del av tilrettelegging for disse elevene. Læreren bør gjøre en vurdering på hvilken plassering eleven får i klasserommet (Rønhovde, 2022; Barkley, 2022; Perry, 2021; Engh, 2014). Barkley (2022) argumenterer for at det ofte er nyttig å ha eleven i nærheten av læreren. Grunnleggende vansker med å styre oppmerksomheten og atferd kan bidra til at overgangssituasjoner på skolen oppleves som utfordrende for elever med ADHD. Uoppmerksomhet, samt vansker med å avslutte og starte en aktivitet er noen faktorer som kan skape utfordringer i overganger (Statped, 2022, s. 9). Når eleven er plassert i nærheten av læreren kan det bidra at eleven blir forstyrret av medelever i mindre grad, og læreren har kort vei ved behov for støtte i vanskelige situasjoner (Barkley, 2022, s.147-149). Rønhovde (2022) skriver at et ryddig og oversiktlig klasserom kan påvirke elevens konsentrasjon og bidra til oversikt over hva de trenger i løpet av skoledagen (s.204).

### 3.0 METODE

Denne studien undersøker hvordan tre utvalgte lærere arbeider med tilpasset opplæring for elever med oppmerksomhetssvanser på småtrinnet. Kvalitative studier innebærer ulike datasamlingsmetoder. I min oppgave har jeg benyttet observasjon som hovedmetode og kvalitativt forskningsintervju som supplerende metode. I dette kapittelet gjør jeg rede for valg knyttet til oppgavens forskningsdesign. Først gjør jeg rede for utvalget i studien. Deretter presenterer jeg stegene og valgene jeg har foretatt i utviklingen av kvalitativt forskningsintervju og observasjon, fra start til slutt. Blant annet presenteres prosessen med innsamling og bearbeiding av data i prosjektet. Problemstillingen min har vært ledende gjennom hele prosessen fra valg av metode, utvalg, til analysen og til slutt i drøftingen av studiens funn. På grunn av studiens størrelse har det vært nødvendig med forskningsspørsmål som har konkretisert hvilke sider av problemstillingen jeg har valgt å fokusere på. Det første forskningsspørsmålet «Hva mener lærerne er viktig i arbeidet med elever med oppmerksomhetssvanser i småskolen?», og det siste forskningsspørsmålet «Hvilke faktorer påvirker lærernes arbeid med tilpasset opplæring?» er spesielt viktig i intervjuene av lærerne. I tillegg ser jeg på hvordan dette samsvarer med observasjonen. Det siste forskningsspørsmålet «Hvordan arbeider tre lærere med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon?» er spesielt relevant i observasjonen av arbeidet til lærerne, og var utgangspunktet for intervjuet i etterkant av observasjonen. Til slutt drøfter jeg ulike forskningsetiske betraktninger, og kvalitet og begrensninger av studien.

#### 3.1 Utvalg

I denne delen av oppgaven blir Patton (2015) sin beskrivelse av *formålstjenlig utvalg* brukt til å beskrive utvalget i min studie. Et formålstjenlig utvalg er et utvalg som er basert på bestemte kriterier. Jeg valgte tidlig hvilke kriterier som var relevant for mitt forskningsprosjekt. Det første kriteriet legger til grunn at lærerne har fullført relevant godkjent pedagogisk utdanning. Dette stilte krav til at lærerne hadde en formell utdanning. For det andre så jeg det som relevant at lærerne hadde erfaringer med arbeid med flere ulike elever med ADHD, slik at de kunne uttale seg om erfaringer på et generelt grunnlag. Fordi det er et smalt utvalg, var det viktig at skolene hadde ulik geografisk plassering. Det siste kriteriet var derfor at informantene var fra ulike skoler, og at skolene var plassert i tre ulike kommuner.

Kriteria	Forklaring
Relevant utdanning	Fullført relevant godkjent pedagogisk utdanning
Relevant erfaring	Erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD/oppmerksomhetssvanser
Geografisk plassering	Arbeider på tre ulike skoler, i forskjellige kommuner

I startfasen tok jeg ulike grep for å få tilgang til feltet. Det første steget innebar at jeg sendte e-post til ledelsen på fem skoler i tre utvalgte kommuner, der jeg presenterte forskningsprosjektet og kriterier for utvalget. Valg av kommuner ble påvirket av tid brukt på reisevei. Fordi utvalget ble påvirket av hva som var praktisk mulig innenfor tidsrammen til prosjektet beskrives utvalget også som et *bekvemmelighetsutvalg*. Dette resulterte i at jeg fikk svar fra tre skoler, der ledelsen ga uttrykk for at de var interessert i at deres ansatte skulle delta i prosjektet, og at de skulle videreformidle prosjektet til ansatte som oppfylte kriteriene til prosjektet. På denne måten sikret jeg min første informant. Det viste seg at det var utfordrende å få nok informanter som passet kriteriene, og som hadde mulighet til å delta i forskningsprosjektet. Dette gjorde at jeg til slutt postet et innlegg på ulike grupper på sosiale medier som omhandlet barn med ADHD. Slik kom jeg til slutt i kontakt med tre ulike lærere som viste interesse for prosjektet. Deretter sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post til lærerne. På denne måten sikret jeg mine to siste informanter. Den tredje informanten takket nei til å delta, og begrunnet dette med mangel på tid. Nedenfor presenterer jeg informantene. Jeg omtaler informantene som lærer 1, 2 og 3. I tillegg har jeg valgt å omtale lærerne som hunkjønn, uavhengig av opprinnelig kjønn.

#### Lærer 1

Kriteria	Forklaring	Oppfyllelse av kriteria
Relevant utdanning	Fullført relevant godkjent pedagogisk utdanning	Allmenn lærerutdanning
Relevant erfaring	Erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD/oppmerksomhetssvanser	Jobbet som kontaktlærer og spesialpedagog i 33 år. Har hatt en eller flere elever med ADHD
Geografisk plassering	Arbeider på tre ulike skoler, i forskjellige kommuner	Arbeider på skole i en annen kommune enn lærer 2 og lærer 3

## Lærer 2

Kriteria	Forklaring	Oppfyllelse av kriteria
Relevant utdanning	Fullført relevant godkjent pedagogisk utdanning	Grunnskolelærerutdanning 1-7
Relevant erfaring	Erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD/oppmerksomhetssvanser	Jobbet som kontaktlærer i snart 2 år, har hatt en eller flere elever med ADHD
Geografisk plassering	Arbeider på tre ulike skoler, i forskjellige kommuner	Arbeider på skole i en annen kommune enn lærer 1 og lærer 3

## Lærer 3

Kriteria	Forklaring	Oppfyllelse av kriteria
Relevant utdanning	Fullført relevant godkjent pedagogisk utdanning	Barnehagelærerutdanning
Relevant erfaring	Erfaring med tilrettelegging for elever med ADHD/oppmerksomhetssvanser	Jobbet som kontaktlærer i 20 år, har hatt en eller flere elever med ADHD
Geografisk plassering	Arbeider på tre ulike skoler, i forskjellige kommuner	Arbeider på skole i en annen kommune enn lærer 1 og lærer 2

Patton (2015) skriver at styrken ved å velge et mindre utvalg ligger i at en kan gå i dybden på utvalget som kan gi en mer nyansert forståelse og innsikt i et fenomen (Patton, 2015 referert i Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Med et mindre utvalg fikk jeg muligheten til å gå i dybden gjennom systematiske vitenskapelige erfaringer, og utvikle en dypere forståelse for hvordan akkurat disse lærerne arbeidet med tilpasset opplæring. Kvalitativ forskning har i stor grad fokus på forståelse av prosesser i et mindre utvalg. Videre hadde jeg mulighet til å utvide observasjonstiden om det var behov for det. På denne måten var jeg mer fleksibel, og kunne tilpasse meg det som dukket opp i prosessen med intervju og observasjon.

### 3.2 Kombinasjon av observasjon og intervju

I min studie har jeg benyttet observasjon som hovedmetode og kvalitativt forskningsintervju som supplerende metode. I kvalitativ forskning er en kombinasjon av observasjon og intervju relativt vanlig. Når vi setter funn i intervju og observasjon opp mot hverandre kalles det gjerne triangulering (Brevik & Mathé, 2022, s.55). Triangulering kan også brukes i kvantitative design og mixed methods. Ved å kombinere observasjon og intervju, kan man som forsker for verdifull informasjon avhengig av de ulike datainnsamlingsmetodene (Fangen, 2010, s. 172). Temaet og problemstillingen legger føringer for planlagt metodevalg. Teamet i denne oppgaven er tilpasset opplæring for elever med ADHD/oppmerksomhetssvanser. Problemstillingen sier noe om hva jeg mener er interessant å få mer informasjon om. Gjennom forskningsspørsmålene har jeg operasjonalisert tema. Det første forskningsspørsmålet handler om hva lærerne mener er viktige tiltak for elever med ADHD/oppmerksomhetssvanser. Det andre forskningsspørsmålet omhandler lærernes

opplevelse av begrensninger og muligheter i arbeidet med tilpasset opplæring. Lærernes meninger og holdninger er ikke noe som direkte kan observeres, og forskningsspørsmålene er av den grunn spesielt viktig i intervjuet både før og etter observasjonen. I sammenheng med informantens tanker og refleksjoner er intervju nyttig for å hente frem denne informasjonen. Ved at to ulike metoder understøtter hverandre vil oppgavens kvalitet styrkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Det tredje forskningsspørsmålet viser til de faktiske hendelsene som foregår i klasserommet i løpet av en dag. Observasjon gir tilgang til autentiske situasjoner. Det forskeren observeres kan senere brukes som utgangspunkt i refleksjon i intervjuet i etterkant av observasjonen. En slik empiridrevet tilnærming til data muliggjør dybdeanalyse i etterkant av observasjonen (Brevik & Mathé, 2022, s. 56). I analysen og drøftingen sammenlignes funnene i observasjonen, med temaene som lærerne var opptatt av i intervjuene. På denne måten dannes det et mer helhetlig bilde av arbeidet til de tre utvalgte lærerne.

### **3.3 Intervju som metode**

Det kvalitative forskningsintervju handler om å få frem betydningen i andre personers erfaringer og avdekke deres opplevelse om et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 20). Intervjuet foregår ofte mellom to personer, men kan også gjennomføres som gruppeintervju. Samtalen konstruerer kunnskap i samspill og interaksjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, s. 22). I kvalitative intervjuer er det viktig at personene som intervjues blir ivaretatt på en god måte. Kvalitative intervjuer åpner videre opp for å etablere tillitt mellom forsker og informant, ved at læreren får muligheten til å understreke det de mener er viktige sider av studiets tema (Thagaard, 2018, s. 12). Dette resulterte i at jeg fikk en dypere forståelse og innsikt for det jeg ville undersøke, i tillegg til et bredere datagrunnlag å analysere.

#### **3.3.1 Forskningsintervjuets sju stadier**

Dette kapitlet vil følge forskningsintervjuets syv faser; *tematisering, design, intervju, transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 38–39). Analyse og verifisering vil ikke bli beskrevet i dette kapitlet, fordi dette utypes senere i oppgaven sammen med datamaterialet fra observasjon.

#### **Tematisering**

I forskningsbør tema være ledende for valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2022 s.137). For å undersøke hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med oppmerksomheter ville jeg observere hvordan de gjorde det. Før observasjonen intervjuet jeg lærerne for å få et innblikk i hva de mente var viktige tiltak som de gjør i undervisningen, og få tak i deres refleksjoner

rundt tiltak og hendelser knyttet direkte til klasserommet. Etter observasjonen ønsket jeg at læreren skulle få muligheten til å forklare og reflektere rundt det jeg hadde observert i undervisningen. Derfor gjennomførte jeg et kort intervju før observasjon, og et rett etter observasjonen.

### **Planlegging**

Den andre fasen i intervjuarbeidet handler om planlegging. Før jeg satte i gang med intervjuer ville jeg forsikre meg om at metoden jeg har valgt innhentet den informasjonen som gjorde det mulig å besvare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det gjorde at jeg måtte ta stilling til designet på intervjuguiden, og hvordan jeg vil organisere spørsmålene. I tillegg forberedte jeg meg på mulige svar og refleksjoner som kunne komme frem, slik at jeg hadde tenkt igjennom hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille i ulike situasjoner for å bidra til dypere refleksjon. Gjennom alle fasene stilte jeg meg åpen for å tilpasse metodevalg ettersom jeg lærte mer gjennom intervjuundersøkelsene. Eventuelle endringer i metodevalg i det første intervjuet la føringer for hva som var interessant i observasjonen etterpå, og dette påvirket igjen det som ble belyst i det avsluttende intervjuet. En innbyrdes sammenheng der en beslutning i en fase åpner opp eller begrenser de alternativene som foreligger i neste fase kaller Kvale & Brinkmann (2022) for innbyrdes avhengighet (s.146). Dette kan påvirke tidsrammen til intervjuet, og i noen tilfeller ha konsekvenser for hva som kan være hensiktsmessig for undersøkelsens tema og formål. Dette vil jeg beskrive nærmere i kapitlet som omhandler selve gjennomføringen av intervjuet.

Som en del av planleggingen av intervjuet vurderte jeg hvilket intervju design som var hensiktsmessig for min undersøkelse. Det finnes ustrukturerte, strukturerte og semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2022, s.162-171). For at jeg skulle få et bedre inntrykk av hvilket design som passet best til det jeg ville undersøke valgte jeg å gjennomføre pilotintervju i sammenheng med observasjonspiloteringen. I pilotintervjuet valgte jeg å legge opp til et semistrukturert intervju. Der hadde jeg satt opp tema og forslag som fungerte som en guide til samtalen. Jeg ønsket selv å holde meg mest mulig til temaene i intervjuguiden, men var åpen for å ta tak i temaer som dukket opp i intervjuet som jeg vurderte som interessant og nyttig for å besvare problemstillingen. Tilbakemelding fra pilotinformanten resulterte i at jeg justerte forventet intervjutid noe opp, slik at intervjuet ble litt lenger enn først planlagt. I tillegg til at jeg fikk et bedre inntrykk av hvordan jeg kunne stille gode spørsmål og hjelpes spørsmål slik at jeg formulerte meg på en måte som var tydelig ovenfor informanten.

## **Gjennomføring av intervju**

På bakgrunn av forarbeidet og pilotintervjuet har jeg i min oppgave benyttet meg av semistrukturert intervju fordi det passet godt til det jeg ville undersøke. Intervjuene ble gjennomført på egnet rom, i rolige omgivelser der vi kunne fokusere fullt på temaene som ble tatt opp. Etter samtykke fra informanten ble intervjuene tatt opp via diktafonappen på egen smarttelefon. Lydopptak er hensiktsmessig for mer nøyaktig analyse og bearbeiding av data. I intervjuguiden til det forberedende intervjuet (vedlegg 2) var fokuset på hva læreren mente var viktig i arbeidet med tilpasset opplæring. For at informanten skulle føle seg trygg valgte jeg å starte intervjuet med noen generelle spørsmål om bakgrunnen til læreren. Deretter gikk det naturlig over i refleksjoner rundt tilpasset opplæring generelt, og så mer om tilpasset opplæringer spesifikt rettet mot elever som strever med konsentrasjon i klasserommet. Under intervjuet stilte jeg meg hele tiden åpen for å stille utdypende oppfølgingsspørsmål basert på informantens utsagn og kunnskap. Til slutt spurte jeg informanten om det var noe hun ønsket å tilføye som vi ikke hadde snakket om. Dette resulterte i relevant tilleggsinformasjon som jeg sannsynligvis hadde gått glipp av hvis jeg ikke hadde etterspurt lærerens ettertanker.

## **Transkribering**

Ved transkripsjon av intervju er det en rekke faktorer man skal være oppmerksom på. Intervju er en samtale og interaksjon som utvikler seg mellom to mennesker, ansikt til ansikt. I transkripsjonen blir samtalen transformert fra muntlig til skriftlig, og vi risikerer å gå glipp av viktig informasjon som foreligger i det ikke-verbale språket (Kvale & Brinkmann, 2022, s.205). Det kan være nyttig informasjon i både stemmeleie og kroppsspråk. Dette gjorde at jeg valgte å ta kort stikkordsnotater under intervjuet i tillegg når jeg oppfattet dette som relevant. Jeg skrev ned tiden slik at jeg kunne relatere det til lydopptaket når jeg senere skulle gjøre analyse av intervjuet. Det er en rekke faktorer som skal ligge til rette for en presis transkripsjon. I intervjusituasjonen hadde jeg sørget for minimalt med bakgrunnsstøy slik at jeg hørte tydelig hva som blir sagt på lydopptaket. Selve transkripsjonen blir gjort automatisk når jeg brukte diktafonappen. Hvert intervju varte i omtrent 30 minutter, og hvert intervju resulterte i 10-12 sider med maskinskrevne sider med enkel linjeavstand. Ettersom jeg hadde tilnærmet likt oppsett på alle intervjuene, var det ikke store variasjoner i mengde data. Dette gjorde at den avsluttende analyseprosessen og kodingen var hensiktsmessig bruk av tid. Mer om analyseprosessen presenteres i neste kapittel.



## **Rapportering**

For at kvaliteten, validiteten og grad av overførbarhet er det nødvendig å belyse alle de metodologiske trinnene i undersøkelsene. I dette kapittelet har jeg lagt frem begrunnelse for valgene jeg har tatt slik at hele prosessen er lesbar og forståelig.

## **Analyseprosessen**

Analysen i et forskningsprosjekt er en kontinuerlig prosess fra planlegging av prosjekt, til gjennomføring og til slutt selve analyse av selve datamaterialet. For å unngå at man til slutt står igjen med overveldende mengde informasjon er det nødvendig med en plan, og gjennomføringen av denne planen er det vi kalles analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Kvale & Brinkmann (2022) deler denne prosessen inn i seks faser; *beskrive, oppdage, tolke, transkribering, gjenintervjuing og handling*.

### **3.3.2 Tematisk analyse av intervju**

Dette kapittelet forklarer hvordan tolkningen av datamaterialet fra både observasjon og intervju er utført. Gjennom denne delen av oppgaven underbygges grunnlaget av valgene som ble tatt i denne delen av analyseprosessen. I dette kapittelet beskriver jeg tematisk analyse med utgangspunkt i intervjudataene i min studie. Analysen av observasjonsdataene blir beskrevet i kapittelet om observasjon lenger ned i oppgaven.

I denne oppgaven er det benyttet tematisk analyse for å kode og bearbeide datamaterialet. Tematisk analyse gjør at man kan gå i dybden av de enkelte temaene gjennom å sammenligne data fra de ulike deltakerne. For å kunne gjennomføre sammenligningen er vi nødt til å kode og kategorisere datamaterialet. Koding og kategorisering er en av de mest brukte formene for analyse av data. Koding er en praktisk måte for forskeren å utvikle dyptgående innsikt i datamaterialet som er samlet inn. Fra et epistemologisk ståsted er det rettet kritikk mot en slik bearbeiding av data fordi det reduserer innholdet ned til en enkel kategori og temaene blir løsrevet fra sin kontekst (Kvale & Brinkmann, 2022, s.227). Underveis i analyseprosessen var jeg hele tiden bevisst på forholdet og nærheten til datamaterialet. For å danne et helhetlig perspektiv er det viktig at forskeren knytter utdrag fra hver enkelt enhet blir knyttet tilbake til sin opprinnelige sammenheng og intervjuet i sin helhet (Thaagard, 2018, s.171). Dette gjorde jeg gjennom å koble feltnotene jeg tok under intervjuet til det informantene sa. Hensikten bak dette var at jeg hele tiden strebet etter en helhetlig forståelse av temaene.

For å kode dataene benyttet jeg meg av det Thaagard (2018) og Johannessen et al., (2023) kaller temaanalyse. Hensikten med temaanalyse er at forskeren får en dypere forståelse for

temaene i hvert enkelt intervju, og fra den enkelte observasjon. Kodingen tok utgangspunkt i induktiv metode der jeg tok utgangspunkt i empirien for å kategorisere informasjonen i temaer. Til slutt sammenlignet jeg temaene som ble konstruert av dataene. Temaene fra intervju og observasjon ble sammenlignet med hverandre ved å undersøke om det var et mønster i materialet. For å sikre en grundig og systematisk undersøkelse av dataene har jeg valgt å bruke tematisk analyse med fire steg, presentert i Johannessen et. al. sin bok «hvordan bruke teori?» (2023). Analysemodellen er basert på Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) sin noe mer omfattende presentasjon av tematisk analyse (referert i Johannessen et. al, 2018). Jeg har valgt å bruke den forenklete versjonen til Johannessen et. al (2018) med fire steg; 1) forberedelse, 2) koding, 3) kategorisering og 4) rapportering. Johannessen et. al. (2018) påpeker at en stegvis guide er nyttig for å få oversikt, og for å gjøre analyseprosessen overkommelig (Johannessen et. al, 2018, s.282).

### **Steg 1: Forberedelse**

Forberedelse handler om å samle inn og få oversikt over datamaterialet (Johannessen et. al., 2018, s.283). Tematisk analyse stiller videre krav til dataene form, og Johannessen et. al. anbefaler å transkribere datamaterialet for å gjøre prosessen enklest mulig. Etter at transkriberingen er gjennomført er det nyttig å lese over datamaterialet, og skrive ned noen korte notater med tanker om dataene i sin helhet (s.284).

<b>Data fra intervju/observasjon</b>	<b>Kode</b>

### **Steg 2: Koding**

Etter første gjennomgang av datamaterialet, er det neste steget å kode dataene. Koding er viktig for å få oversikt over innholdet i dataene, og for å utvikle en dypere forståelse og innsikt i dataene. I tillegg tilrettelegger koding for kategorisering av dataene senere i prosessen. Johannessen anbefaler tre enkle teknikker for å kode dataene (s.285). Den første teknikken er markering gjennom å understreke eller ringe rundt interessant informasjon i materialet. Dette gjøres for å fremheve det som forskeren mener er viktige poenger i dataene. Det andre steget går ut på å oppsummere det som forskeren mener er nyttig informasjon gjennom å notere stikkord i marginen, ved siden av de viktigste poengene. Dette gjør at man

effektivt kan finne tilbake til viktig informasjon i teksten. Samtidig har det av stor betydning å notere refleksjoner og ideer knyttet til stikkordene i marginen. I arbeid med datamaterialet foregikk kodingen på PC. Dette gjorde at det var lettere å redigere og legge til tolkninger underveis.

Data fra intervju	Kode	Tema

### **Steg 3: Kategorisering**

Det tredje steget i analysen er kategorisering av datamaterialet. Kategorisering innebærer å sortere dataene i overordnede temaer. Kategorisering i temaer bidrar til å danne et mer helhetlig bilde av dataene (Johannessen et. al, 2018, s.294). Temaene er utarbeidet i tråd med forskningsspørsmålene og hva man ønsker svar på. For å få en detaljert disposisjon benyttet jeg meg av tankekart med forskningsspørsmål i midten, deretter temaene og undertemaene knyttet til forskningsspørsmålet. Johannesen et. al. (2018) viser til at tankekart kan bidra til å se sammenhenger eller lettere oppdage inkonsistenser (s.300). Johannesen et. al skriver at denne fasen kjennetegnes av mye prøving og feiling, og at temaene justeres underveis (s.285).

### **Steg 4: Rapportering**

I fjerde skal vi rapportere temaene som kom frem under kategoriseringen av dataene (Johannessen et. al., 2018, s.301). Fjerde fase blir presentert i resultatdelen av oppgaven.

## **3.4 Observasjon som metode**

Observasjon er hovedmetode i dette studiet. I dagligtalen brukes ordet observasjon for å beskrive handlinger som å se, iaktta eller legge merke til noe. I en vitenskapelig observasjon samler vi informasjon ved å registrere det som oppfattes gjennom sansene. For å skape mening av det som har blitt observert er det nødvendig å observere først, for å deretter tolke informasjonen som er samlet inn (Dalland et al., 2023, s. 9).

I kvalitative observasjoner kan vi velge å gå inn med et tydelig fokus, eller gjennomføre det vi kalles en ustrukturert observasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 125). En strukturert observasjon knyttes gjerne til mer kvantitativ forskning der du skriver ned forekomsten av hendelser under forhåndgitte kategorier. Fordi jeg ønsket en mer åpen og utforskende tilnærming, valgte jeg å gjennomføre ustrukturert observasjon. Det finnes ulike grader av ustrukturert observasjon. Ved å gå inn i en observasjon fullstendig åpen kan gjøre at du risikerer å gå glipp av informasjon som er viktig for å besvare problemstillingen (Dalland et

al., 2023, s.66). Jeg valgte derfor å gjennomføre en delvis strukturert observasjon. En slik tilnærming kan sammenlignes med semistrukturert intervju der man vet hva man skal se etter, men er stillet meg åpen til for det som kan forekomme under observasjonen.

Forskningsspørsmålene ga observasjonene et mer tydelig fokus for hva jeg så etter i observasjonene. Det første forskningsspørsmålet er knyttet til tiltak for elever med oppmerksomhetssvanser. Med andre ord så jeg etter konkrete tiltak som jeg observerte at læreren gjorde.

Det er ulike måter vi kan samle inn observasjonsdata på. Det er mulig å samle inn informasjon gjennom video- og lydopptak eller feltnotater. Jeg valgte å skrive ned observasjonene gjennom feltnotater fordi jeg ønsket å forstyrre elevene og undervisningen minst mulig. På grunn av oppgavens omfang vurderte jeg også dette som det meste tidseffektive med tanke på forskningsetiske vurderinger og tillatelser.

### **Hvorfor observasjon?**

Observasjon som forskningsmetode er nyttig når vi ønsker å innhente informasjon om undervisning og læring. Til tross for at observasjonsarbeid er i stor grad tid- og ressurskrevende ønsket jeg et mest mulig autentisk bilde av hvordan lærere arbeidet med tilpasset opplæring for elever med oppmerksomhetssvanser. Observasjon er i den sammenheng gunstig fordi det undersøker hva læreren faktisk gjør, og ikke hva lærerne sier at de gjør (Fangen, 2010). Jeg ønsket å få tilgang til autentiske situasjoner i klasserom der jeg kunne observere hva som faktiske situasjoner i klasserommet, og sammenligne observasjonene med informasjonen jeg innhentet gjennom intervju i forkant av observasjonen. Observasjoner kan gi gode beskrivelser av det som foregår i klasserommet.

#### **3.4.1 Gjennomføring av observasjon**

Når vi observerer bruker vi oss selv som analyseredskap. Med andre ord velger vi selv hvordan og hva vi skriver ned under observasjonen, hva vi ønsker å ha fokus på, og til slutt hvordan vi velger å analysere observasjonene (Dalland et al., 2023, s.10).

I forkant av observasjonen vurderte jeg hvilken observatørrolle som var fordelaktig for min forskning. Det er i hovedsak tre mulige observatørroller som forskeren kan innta; fullt deltakende, delvis deltakende og ikke deltakende observatør (Fangen, 2010). I rollen som fullt deltakende observatør som for eksempel lærer i klassen, har forskeren tilgang til klassen på en naturlig måte og klassen vil ikke bli forstyrret av at det er en ukjent person i klasserommet (Dalland et al., 2023, s. 137). Ulempen med en slik rolle er at det kan være utfordrende å notere ned hendelser samtidig som man skal ivareta alle elevene i klassen. Som delvis

deltakende observatør deltar man i det sosiale samspillet, men trekker seg tilbake under observasjonen. En tredje mulighet er å gjennomføre observasjonen som en flue på veggen, der du som observatør sitter på sidelinjen og ikke deltar i observasjonssituasjonen. I alle tre tilfeller av observatørroller kan det hende at elevene tar kontakt med deg, og at de ser på deg som en voksen som kan hjelpe til med ulike oppgaver. For å unngå dette er det derfor viktig å informere elevene om jeg er og hvorfor jeg skal være i klasserommet (Dalland et al., 2023, s.49).

Før observasjonene introduserte jeg meg selv til elevene, og fortalte at jeg var der for å se på hvordan læreren jobbet i akkurat denne klassen. Jeg fortalte at jeg selv var lærer i 2. klasse, og at jeg skrev en oppgave som handlet om hvordan læreren deres jobbet med klassen. For å unngå utfordringer med å bli forstyrret under observasjonen sa jeg til elevene at jeg gjerne kunne prate med dem før og etter timen, men i timen så måtte jeg jobbe alene og at jeg ikke kunne hjelpe de med det de jobbet med.

Før jeg gikk inn i klasserommet avklarte jeg med læreren med at jeg ville sitte inntil veggen, i nærheten av den aktuelle eleven fordi jeg ville fokusere på dynamikken mellom læreren og eleven. Læreren hadde i forkant av timen fortalt hvilke fag de skulle ha, og hva temaet for timene var. Dette noterer jeg i observasjonsskjemaet jeg har valgt på forhånd, og lagt inn på datamaskinen. Ved å notere på datamaskin kunne jeg skriv raskere, uten å se på tastatur og skjerm og fikk derfor med meg mer enn om jeg hadde skrevet for hånd. Ved bruk av tastatur måtte jeg hele tiden være oppmerksom på at jeg trykket forsiktig på tastene for at det ikke skulle forstyrre læreren og elevene i undervisningen. En slik måte å notere på gjorde det nødvendig for meg å sitte på fast plass under hele observasjonen.

Observasjonsskjemaet jeg tok i bruk er hentet fra «observasjons som metode: i lærerutdanningen» skrevet av (Dalland et al., 2023, s.91). I skjemaet er det lagt opp til å skrive inn hvem som blir observert, beskrivelse av klassen, sted, dato og tidspunkt. Videre er det viktig informasjon om hvem som observerer, observatørens plassering i klasserommet, observatørrolle og annen bakgrunnsinformasjon om timen som observeres. Jeg valgte denne malen fordi jeg ville tydeliggjøre skille mellom beskrivelse av hendelser, og hva som var min tolkning av hendelsene. Umiddelbare tolkninger vil naturlig oppstå når vi velger hva vi beskriver. En god beskrivelse kjennetegnes ved at vi synliggjør tolkningen (Dalland et al., 2023, s.92). Dette er tydeliggjort i observasjonsskjemaet med en kolonne for beskrivelser og en kolonne for tolkning.

## **Pilotobservasjon**

I forkant av datainnsamlingen valgte jeg å gjennomføre både pilotintervju og pilotobservasjon. For å bli tryggere i rollen som observatør valgte jeg å gjennomføre en pilotobservasjon. Jeg ønsket å vurdere hvor vidt jeg hadde valgt riktig observasjonsrolle for det jeg skulle undersøke, samt erfare om det var behov for å justere måten jeg noterte ned det jeg så. Pilotobservasjonen gjennomførte jeg med lærer på egen arbeidsplass som hadde meldt seg til å delta i forskningsprosjektet tidligere. Jeg valgte tidlig at jeg ønsket at dette skulle være pilotering, fordi jeg ikke ønsket å risikere en blanding av min rolle som kollega og min rolle som forsker. Pilotobservasjonen ga allikevel nyttig informasjon som resulterte i at jeg foretok noen mindre endringer i hva jeg fokuserte på og hvordan jeg noterte ned det jeg observerte. I pilotobservasjonen valgte jeg å ha en mest mulig åpen observasjon der hensikten var å utforske problemstillingen, for å se hva jeg ønsket å undersøke nærmere. En slik form for observasjon kalles eksplorativ observasjon (Dalland et al., 2023, s.65).

## **Analyse av observasjon**

Analyse av observasjon handler om å systematisere, få oversikt over og kode datamaterialet. I den følgende delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for hvert steg av denne prosessen. Prosessen består av valg av analyseverktøy og tilnærming til datamaterialet (induktiv metode). Til slutt viser jeg hvordan jeg kodet materialet ved hjelp av tematisk analyse. Tematisk er gjennomgått i detaljer i kapittelet om intervju.

## **Valg av analyseverktøy**

Før jeg startet arbeidet med datamaterialet, gjorde jeg en vurdering av hvilket analyseverktøy som egnet seg i min studie. Det finnes flere gode analyseprogrammer som for eksempel HyperRESERACH, som er godt egnet til å kode og systematisere større mengder av observasjonsnotater. Jeg valgte å analysere datamaterialet i Microsoft Word fordi jeg var godt kjent med dette programmet fra før. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke ønsket å bruke tid på å sette meg inn i nye og relativt kompliserte dataprogram.

## **Analytisk tilnærming**

I analysen og kodingen av datamaterialet bestemte jeg å gjøre en abduktiv analyse. Abduktiv metode er en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode (Dalland et al., 2023, s. 100). Induktiv metode handler om å ta utgangspunkt i empiri, og med et mål om å videreutvikle kunnskap og teori. Deduktiv metode tar på sin side utgangspunkt i allerede eksisterende teori, og kodingen foregår på bakgrunn allerede eksisterende kunnskap. Med utgangspunkt i eget datamateriale, lagde jeg koder basert på temaer som kom frem i dataene og som kunne

relateres til allerede eksisterende teori. Abduktiv metode var et naturlig valg for min analyse på bakgrunn av problemstillingen min «hvordan arbeider tre lærere på småtrinnet med tilpasset opplæring for elever med ADHD?», og valg av ustrukturert observasjon som innsamlingsmetode. Målet var å sammenligne materialet med hva vi vet fra før, samtidig som at jeg stilte meg åpen for at ny og uventet kunnskap kunne dukke opp. Utforskende analyser er en relativt vanlig måte å analysere datamaterialet på i kvalitativ forskning (Dalland et al., 2023, s.101). Med en utforskende tilnærming gjennomgikk jeg materialet, og forsøkt å løsrive meg mest mulig fra det jeg visste om arbeid med elever som har ADHD. På denne måten åpnet det seg muligheter for å oppdage ny informasjon som dannet grunnlag for egne koder. Dette arbeidet dannet et godt grunnlag for en dypere tematisk analyse senere i prosessen.

### **3.4.2 Tematisk analyse av observasjon**

Tematisk analyse er en metode som kan benyttes i både kvalitative intervjuer og observasjoner. Denne formen for analyse bidrar til å organisere og beskrive datamaterialet på detaljnivå (Dalland et al., 2023, s.101). I analyse av observasjonsnotater er et «tema» noe som beskriver noe vesentlig av datamaterialet (Braun & Clarke, 2021). Et tema kan beskrive gjentakende eller enkeltstående hendelser i datamaterialet.

### **Gjennomføring av tematisk analyse**

Den første fasen kjennetegnes ved at den er eksplorerende, og dataene gjennomgås flere ganger. Dette arbeidet danner grunnlaget for å konstruere egne koder. I innsamlingen av observasjonsnotatene renskrev jeg teksten fortløpende, noe som er anbefalt av blant annet (Dalland et al., 2023). Renskrivningen innebar blant annet at jeg gikk en ekstra runde, og skrev om setninger som kunne bære preg av tolkning. Tolkningen ble skrevet inn i kolonnen ved siden av for å synliggjøre dette skille. Jeg gjennomgikk dataene på nytt når alt materialet var samlet inn, for å danne meg en god oversikt over observasjonene før jeg startet på selve analysen. Dette gjorde jeg gjennom å sjekke at notatene var ryddige, og samlet alle notatene på et sted for å lettere hente opp materialet.

Deretter startet jeg med å fargekode observasjonsnotatene. Jeg brukte en farge for å markere observasjoner av tilpasninger som var diskutert i enten det første eller andre intervjuet, og andre tilpasninger som vi ikke hadde snakket om like mye. Etter dette opprettet jeg et eget dokument der jeg skrev inn de konkrete tilpasningene jeg hadde observert i undervisningen de ulike dagene. Arbeidet med utvalg av hvilket datamateriale som er relevant kaller mange forskere for kondensering eller redusering (Eriksen & K. Svanes, 2021, s. 287). Etter markeringen av konkrete tilrettelegginger leste jeg gjennom dataene, og det dannet seg et

bilde av hvilke tilrettelegginger læreren hadde gjort den dagen. Jeg førte dette inn i et skjema der jeg utarbeidet mer detaljerte kategorier. Jeg lagde et kodeskjema bestående av tre kolonner ved siden av hverandre. I den første kolonnen skrev jeg inn direkte observasjoner som skrevet i observasjonsnotatene. I den andre kolonnen forkortet jeg observasjonen så mye som mulig, før jeg i tredje kolonne skrev inn den koden jeg valgte for det aktuelle tema. I kodingen brukte jeg samme koder på tvers av de tre observasjonene, når jeg hadde observert tilsvarende tiltak hos de ulike lærerne. Jeg markerte i tillegg dette med en fargekode, så jeg lett kunne vite og finne tilbake til de temaene som gjentok seg på tvers av datamaterialet. Jeg noterte i tillegg forklaringer som knytter hver kode til forskning og teori. På denne måten operasjonaliserer jeg kategoriene i et eget kodeskjema. Begrepsvaliditet handler om at det er god sammenheng mellom de teoretiske begrepene studien bygger på, og kategoriene som bruker i analysen i datamaterialet (Creswell & Miller, 2008 referert i Eriksen & K. Svanes, 2021, s.291).

På slutten av prosessen gjennomgikk jeg materialet på nytt, med spesielt fokus på temaene. Jeg justerte beskrivelser av temaene, i tillegg til at jeg omformulerte enkelte temaer basert på ny innsikt og kunnskap om temaene. Dette forholdet til kunnskap kan sammenlignes med den hermeneutiske spiral der vi går frem og tilbake mellom gammel og ny kunnskap, for å danne en helhetlig forståelse av et tema (Dalland et al., 2023, s.103).

Kategoriene danner utgangspunktet for forskerens videre fokus og fortolkninger, og er avgjørende for resultatet av studien (Gibbs, 2018 referert i Eriksen & K. Svanes, s.287). I min studie dannet temaene fra både intervjuene og observasjonene grunnlaget for analysen, og til slutt presentasjonen av studiets funn. Arbeidet med å systematisere funnene bidro til at jeg som forsker kunne se strukturer, og sammenligne disse opp mot hverandre.

### **3.5 Forskningsetiske vurderinger**

I arbeidet med forskningsprosjektet har jeg som forsker ansvar for å sørge for at forskningen som gjennomføres er forsvarlig og tar hensyn til etiske vurderinger. For å sikre dette har jeg tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Retningslinjene bidrar til å fremme at forskningen er forsvarlig og god (NESH, 2021). I forkant av prosjektet ble det sendt inn meldeskjema, og prosjektet ble godkjent av SIKT – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Studien er gjennomført i tråd med retningslinjene til SIKT. Godkjenningen fra SIKT er lagt ved som vedlegg (vedlegg 1) Ifølge de etiske retningslinjene har informantene rett til detaljert informasjon om forskningsprosjektet, slik at de selv kan vurdere fordeler og ulemper ved å delta i prosjektet



(Dalland et al., 2022, s. 135). For å sikre at all nødvendig informasjon var inkludert i informasjonsskrivet, utformet jeg skrevet i tråd med malen fra SIKT sine nettsider (vedlegg 4 og 5). Mer informasjon om viktig innhold i informasjonsskrivet vil bli gjennomgått i de neste avsnittene.

### **Personvern**

Alle person- og stedidentifiserende opplysninger skal anonymiseres fortløpende. I observasjonsnotatene valgte jeg å bruke lærer 1 og elev 1 slik at det ikke var mulig å spore hendelsene tilbake til enkeltpersoner. For å ha oversikt over hvilke observasjoner var knyttet til hvilken informant, og datamaterialet i intervjuet ble det lagd en kodenøkkel som ble oppbevart separat på et sikret sted. Som forsker har jeg ansvar for å respektere og ivareta informantenes konfidensialitet. For å sikre at uvedkommende ikke fikk tilgang på observasjonsnotatene ble de lagret elektronisk på en passordbeskyttet ekstern harddisk som kun jeg og veileder har tilgang til. Intervjuet ble gjennomført med diktafon-appen, og lydfilen og det transkriberte intervjuet ble oppbevart i nettskjema.

### **Informert samtykke**

I forskning skal det alltid innhentes skriftlig samtykke fra informantene som skal delta i studien. Jeg har laget et informasjonsskriv til læreren der det informeres om at det skal foregå intervju og observasjon. Fordi jeg skal observere interaksjonen mellom lærer og elev, ble også foresatte til den aktuelle eleven informert om studien i eget skriv. I informasjonsskrivet står det tydelig hva som er formålet til undersøkelsen. Som beskrevet under *gjennomføring av observasjon* ble klassen informert om hvem jeg var og hvorfor jeg var i klasserommet. Forskingen skal ikke belaste eller forulempe informantene. Deltakerne ble informert at deltakelse var frivillig, og elever som ikke ønsket å være til stede i klasserommet hadde på forhånd mulighet til å delta på et alternativt opplegg i regi av skolen. Informantene kunne når som helst trekke seg, uten at det hadde noen negative konsekvenser for dem (NESH, 2021, s.20).

### **Barnets beste**

Hensyn til barnets beste skal alltid være grunnleggende i all forskning (NESH, 2021, s.22). med andre ord trumfer barnets integritet forskningens interesser. Barnets foresatte gir etisk samtykke. Som forsker er det viktig å forstå og respektere hvis barnet ikke ønsker å delta i prosjektet til tross for at foresatte har samtykket til deltakelse. Videre er det viktig at forskeren har kunnskap om barn for å tilpasse gjennomføringen av undersøkelsen (NESH, 2021, s.22).

Jeg som forsker har erfaring som lærer, og tok avgjørelser basert på kompetanse jeg innehar basert på dette.

## **Forforståelse**

All forskning preges av egen bakgrunn og forforståelse. Torsten Thurén (2021) påpeker at forforståelse i seg selv ikke er galt, og er helt nødvendig for at vi skal forstå et tema (s.68). Det er derfor viktig å være bevisst på egne holdninger og erfaringer i forskningsprosessen, for at det i minst mulig grad skal påvirke det vi observerer (Dalland et al., 2023, s. 9). Etske vurderinger hører ikke til en bestemt del av undersøkelsen, men må vurderes gjennom hele forskningsprosessen.

Under intervjuet var jeg opptatt av at jeg ikke skulle påvirke informantene med mine egne erfaringer. Jeg holdt meg til temaene i intervjuguiden, og stilte åpne spørsmål som tok utgangspunkt i lærerens egne erfaringer og opplevelser. Som forklart under *gjennomføring av observasjonen* gjorde jeg tiltak for å skille på beskrivelse av det jeg så og tolkning av det jeg så ved å dele inn observasjonsskjema. Allikevel har jeg med meg en teoretisk og faglig bakgrunn inn i forskerrollen. I lærerrollen har jeg selv erfaring med elever som synes det er utfordrende å konsentrere seg, og jeg har selv følt på hvordan det er å tilpasse opplæringen for forskjellige elevgrupper. Jeg har tatt spesialpedagogikk som fag, og har fått innføring i en rekke diagnoser og vansker hvor utfordringer med oppmerksomhet kan være en del av symptombildet, i tillegg til forskning på tilpasset opplæring. Min teoretiske bakgrunn og arbeidshypoteser vil sammen danne et filter som bidrar til et tydelig fokus i intervjuet og observasjonen (Dalland et al., 2021, s. 130).

## **3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

I all forskning er kvaliteten på forskningen avgjørende for hvilken grad vi kan stole på funnene og resultatet av forskningen (Frønes & Pettersen, 2021, s. 200). I kvalitativ forskning det vanlig å bruke begrepene *validitet* og *reliabilitet* for å beskrive hvor vidt forskningen er pålitelig og gyldig. *Validitet* i kvalitativ forskning handler om det er sammenheng mellom designet av studien og studiens funn, og metoden er hensiktsmessig for å besvare problemstillingen og eventuelle forskningsspørsmål. *Reliabilitet* handler om i hvor stor grad datamaterialet er troverdig, og om en annen uavhengig observatør hadde gjort de samme tolkningene (Kvale & Brinkmann, 2018, s.276). Lincoln og Guba (1985) har utviklet fire gyldighetskriterier som kan brukes til å måle forskningsdata opp mot. De fire kriteriene er *troverdighet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og i hvilken grad forskningen kan bekreftes (*bekreftbarhet*).

For å sikre studiens *troverdighet* utformet jeg intervjuguiden på bakgrunn av tidligere forskning og relevant teori, i tillegg til at den ble utformet i samarbeid med veileder. I etterkant av intervjuet fikk informantene tilbud om å lese igjennom de ferdig transkriberte samtalene, slik at de hadde mulighet til å komme med innvendinger, samt godkjenne datamaterialet. Videre ga intervjuet i etterkant av observasjonen lærerne mulighet til å reflektere og selv kommentere tolkninger jeg hadde gjort av det som ble observert i klasserommet. Dette sikret at min oppfattelse stemte overens med det informantene ønsket å formidle. Dette omtaler Lincoln og Guba (1985) som «member checking», og er en måte å sikre at funnene er troverdige gjennom at de har blitt bekreftet av deltakerne i studien. Full *transparens* rundt forskningsprosessen sikrer studiens validitet, og handler om på hvilken måte detaljer kommer frem i forskningen (Dalen, 2011, s. 107). Metodekapittelet tar for seg alle stegene fra forberedelser til intervju og observasjon til gjennomføring og tolkning av datamaterialet. Jeg har vært åpen om hvordan jeg har gått frem i innhenting av data, og vist til konkrete eksempler fra intervju og observasjon under analysen. I observasjon har jeg benyttet feltnotat for å synliggjøre konkrete observasjoner og mine egne tolkninger av situasjoner.

Utvalget i denne studien er lite, og kan i utgangspunktet ikke generaliseres. Fordelen med kombinasjon av intervju og observasjon ved innhenting av data er at det gir et gyldig bilde av utvalget som undersøkes, og kan gi et godt innblikk i gjeldende tematikk. I kapittelet om kombinasjon av observasjon og intervju påpekes fordelen med å kombinere intervju og observasjon. Triangulering legger til rette for at studiets resultater er virkelighetsnære, og det styrker studiets validitet (Stahl & King, 2020). Hensikten med studien er å få innblikk i hvordan et lite utvalg av lærere arbeider med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon i dagens skole.

## 4.0 PRESENTASJON AV FUNN

I denne studien har det blitt samlet inn data gjennom intervju og observasjon av tre lærere.

Temaet for denne studien er *arbeid med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon*. Funnene som presenteres i dette kapittelet blir brukt for å besvare følgende problemstilling:

*«Hvordan arbeider tre lærere med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon på småtrinnet?»*

Temaene er basert på funn i analysen, og blir presentert i tabellen nedenfor. Under vært tema har jeg plassert inn flere undertemaer som er utviklet som en presisering av hovedtema.

Temaer og undertemaene er utviklet i tråd med føringer for tematisk analyse. Hvert delkapittel tar for seg tilhørende hovedtema og undertemaer.

<b>4.1 Syn på tilpasset opplæring</b>	<b>4.2 Forståelse av ADHD</b>	<b>4.3 Undervisning og arbeidsmåter</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Begrepet tilpasset opplæring</li><li>• utfordringer knyttet til tilrettelegging</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Symptomer</li><li>• Vansker</li><li>• Oppmerksomhet</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Variert undervisning</li><li>• Tidsbruk</li><li>• Individuelt arbeid</li><li>• Samarbeid med andre</li></ul>
<b>4.4 Arbeidsmengde</b>	<b>4.5 Organisatorisk tilrettelegging</b>	<b>4.6 Klasseledelse og relasjoner</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Færre oppgaver i løpet av en time</li><li>• Egen lekseplan</li><li>• Digitale læremidler</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elevens plassering</li><li>• Innredning av klasserommet</li><li>• «Stille soner»</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Individuelle tilpasninger</li><li>• Trygghet</li><li>• Elevsamtaler</li></ul>

#### 4.1 Forståelse av tilpasset opplæring

I intervju av informantene til denne studien ble samtlige informanter spurt om hva de la i begrepet tilpasset opplæring. Informantene knyttet tilpasset opplæring til tilrettelegginger lærerne utførte i undervisningen hver dag. Informant 1 la vekt på at tilpasset opplæring er en lovfestet rett som hver enkelt elev til å utvikle og lære i eget tempo. Informant 2 forklarte det slik:

*«Jeg tenker tilpasset opplæring er å tilpasse sånn at alle i klassen, uansett funksjonsnivå, eller fagnivå, eller sosial kompetanse, skal oppleve mestring i hverdagen.»*

Informant 2 vektlegger her elevenes subjektive opplevelse av mestring av skolehverdagen. Dette krever at læreren har inngående kunnskap om elevens sosiale- og faglige funksjonsnivå. Dette samsvarer med Fasting (2013) skriver i sin beskrivelse av tilpasset opplæring at begrepet tilpasset opplæring beskriver intensjonen i den norske skolen til å tilrettelegge opplæringen for alle elever på tvers av kjønn, kognitivt nivå, etnisitet eller funksjonsevne (s.265).

Med denne forståelsen av tilpasset opplæring og lærerens arbeid er det relevant å se på hvordan lærere arbeider med holdninger rundt tilrettelegginger i klasserommet. Informantene i denne studien var opptatt av åpen kommunikasjon med elevene om tilretteleggingene de utførte. Informant 2 fortalte at hun hadde en åpen og ærlig kommunikasjon med sine elever rundt at elevene i klassen har forskjellige behov, og at ulike elever har ulike tilpasninger. Ifølge læreren bidro dette til en felles forståelse, og aksept når elever hadde avtaler med læreren som var tilpasset enkelteleven. På denne måten var det få av elevene som reagerte på synlige tilpasninger som ulike arbeidssoner, digitale læremidler eller differensiert arbeidsmengde når en eller flere elever hadde behov for dette. Informant 1 viste til lignende erfaringer med åpen kommunikasjon med sine elever.

*«Vi snakker mye om dette med om ting er urettferdig eller er det bare ulikt? At jeg godtar forskjellige ting fra forskjellige barn. Det må elevene mine også klare å gjøre. At noen må sitte ved pulten, men det betyr ikke at alle kan velge å sette seg ved pulten.»*

På bakgrunn av de ulike utsagnene ser vi at en viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring er knyttet til gode holdninger til tema. Både lærere og elever må kunne akseptere at elevene er

ulike, og har krav på forskjellige tilpasninger uten at det skal være urettferdig eller negativt på noen måte. I løpet av observasjonen av informant 1 ble det ikke observert kommentarer eller synlige reaksjoner på konkrete tilpasninger læreren gjorde for enkeltelever. Dette samsvarer med det informantene fortalte i intervjuene, og at elevene i stor grad godtar at læreren har spesielle avtaler med ulike elever.

#### **4.1.1 Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring**

Samtlige informanter er enige i at tilpasset opplæring er en grunnpilar i lærerens arbeid og planlegging av undervisning. Samtidig uttrykker informantene bekymring for at individuelle tilpasninger går på bekostning av andre elever. Informant 3 påpeker at hun opplever en stor økning i krav om individuelle tilpasninger innad i en klasse, og at det til tider føles umulig å ivareta alle elevene slik de i utgangspunktet har krav på. Informant 2, og uttrykker det slik:

*«Det er krevende å være alene i en klasse der tre elever skal ha individuell tilrettelegging, hvis det oppstår situasjoner med de andre elevene. Da kan det føles som at man har elevene bare på oppbevaring.»*

Informant 2 gir uttrykk for at det er utfordrende å ta vare på alle elevene i en klasse, spesielt når det er enkeltelever som har tilpasninger som krever noe ekstra fra læreren. I tillegg kan det oppstå situasjoner som krever lærerens oppmerksomhet som gjør det vanskelig å gjennomføre undervisning eller andre aktiviteter. Begrensede ressurser og store klasser er noen av utfordringene blant annet (Selvik & Herrebrøden, 2024) nevner i arbeidet med tilpasset opplæring.

Informant 1 formidler også at hun kjenner seg igjen i følelsen av at individuelle tilpasninger går på bekostning av andre elever. Informant 1 forteller at hun opplever noen elever som svært selvstendige, og at etter elevene har gått hjem er det tilfeller hvor hun tenker *«Oi, har jeg fått snakket noe med denne eleven i dag?»*

Samtidig uttrykker informant 1 at hun opplever at hun selv er opptatt av å se alle elevene, og i stor grad er bevisst på å følge opp elevene i klassen.

#### **4.2 Forståelse av ADHD**

Informantene i denne studien hadde ulike refleksjoner på hva oppmerksomhetssvanser var, og hvordan det kom til uttrykk hos elevene. Når informantene blir spurt hva de tenker på når de hører begrepet oppmerksomhetssvanser svarer informant 2:

*«Da tenker jeg på barn som av ulike årsaker sliter med å få med seg beskjeder som jeg formidler. Det kan også være beskjeder som andre elever formidler, når vi sitter mye i samling når vi skal gjennomgå nytt stoff. (...) at man ikke klarer å ta imot beskjed visuelt, auditivt, fra meg og andre.»*

Det informant 2 sier knyttes til utfordringer med å oppfatte beskjeder fra læreren og medelever. Hun trekker spesielt frem situasjoner som når elevene sitter i samling. Informanten har opplevd at elever som strever med oppmerksomhet kan oppleve situasjoner som når læreren gjennomgår nytt stoff i samling som vanskelig. Videre sier hun at både visuelle og auditive beskjeder i stor grad ikke blir oppfattet hos elever med ADHD. Vansker med å holde fokus over tid kjenner vi igjen fra symptombeskrivelsen i DSM-IV, og i beskrivelsen eksekutive vansker som blant annet er beskrevet av Barkley (2001).

Informant 3 gjør raskt en kobling mellom oppmerksomhetssvanser og diagnosen ADHD:

*«Jeg tenker at det første som slår meg er jo elever med ADHD. Men jeg tenker også at det kan være oppmerksomhet i tilknytning til livssituasjonen til barna, som kan være en midlertidig oppmerksomhetssvikt som gjør at de enten er i et traume eller er i en sårbar familiesituasjon. Det kan være andre årsaker til at barna har oppmerksomhetssvikt, som går på kanskje vold eller rus, eller psykisk syke foreldre.»*

Samtidig skiller informanten mellom kontinuerlig oppmerksomhetssvikt og midlertidig utfordringer med konsentrasjon. I likhet med informant 3 mener informant 1 at det er ulike årsaker til at barn har konsentrasjonsvansker:

*«Det er mange barn i dag som sliter med å holde fokus og konsentrere seg over tid. Sikkert av ulike grunner, det har forandret seg ganske mye de siste årene. Så jeg ser jo at det er flere som har uro i kroppen og ikke klarer å konsentrere seg så mye over tid.»*

Informant 1 kobler oppmerksomhetssvanser til vansker med å fokusere over tid. Hun har opplevd at det ofte er flere i en klasse som har uro i kroppen, og har utfordringer med å konsentrere seg over tid.

Samtlige informanter viser til et sammensatt bilde av hva oppmerksomhetssvanser er, og årsaken bak vanskene. Flere av informantene forteller at de har opplevd lite opplæring i problematikk som oppmerksomhetssvanser og utfordringer i klasserommet i utdanningen til

tross for at det er noe alle lærere kommer til å måtte håndtere i jobben. Informant 1 og informant 3 påpeker begge at det er lite opplæring om temaet i grunnutdanningen, og at studenter som ikke velger spesialpedagogikk, får lite eller ingen opplæring på diagnoser og vansker. Begge informantene etterlyser mer opplæring og mulighet for etterutdanning på feltet. Informant 3:

*«Jeg følte ikke jeg lærte nok om oppmerksomhetsvansker på lærerstudiet. Jeg har tilegnet meg kunnskap gjennom mentorer og gode kollegaer. Spesialpedagogikk burde vært et krav for alle lærere. I tillegg til mer praksis hvor studentene møter et bredere spekter av diagnoser og dilemmaer enn slik det er i dag.»*

Informant 3 forteller videre at hun synes det er spesielt vanskelig å fange opp elever som ikke viser mye fysisk uro. Det kan ofte se ut som at eleven følger med, men når elevene skal starte selvstendig arbeid eller skifte aktivitet vet ikke eleven hva som skal skje videre. Dette kjenner informant 1 igjen fra egen undervisning av elever som har ADHD som i stor grad har symptomer som hører til uoppmerksom eller kombinert type. Informant 1 sier selv at hun tenker fort hyperaktive elever i tilknytning til ADHD, men at samtidig har hun hatt elever med ADHD som viser dette symptomet i liten grad og er derfor vanskeligere å oppdage. Hun har erfaring med at elever med uoppmerksom eller kombinert type ADHD kan se ut som de gjør det de skal, men at når læreren går bort for å sjekke hvordan det går ser hun at eleven gjør noe helt annet. Informant 1:

*«Eleven kan fort sittende og rable på arket, i stedet for å gjøre oppgaven. Det ser ut som eleven jobber, men så sitter eleven bare og tegner hjerter eller skriver navnet sitt. Det ser ut som at eleven jobber.»*

Som informant 1 forteller viser ofte disse elevene lite motorisk uro, de sitter på plassen sin og det kan se ut som de er konsentrert om oppgaven de skal gjøre. Dette kan være faktorer som kan gjøre det utfordrende for læreren å oppdage disse elevene. Spesielt hvis det er en klasse der det kan være flere elever som har mer utagerende og fysisk urolig atferd som tar lærerens oppmerksomhet.

Et viktig funn i denne studien er tydelig behov for mer kunnskap og fokus på den uoppmerksomme varianten av ADHD. Informant 3 er en av informantene som etterlyser mer fokus på ADHD uoppmerksom type i skolen. Hun tror det er mange elever som går under



radaren i flere år, i verste fall blir det ikke oppdaget før de blir voksne. Informant 3 sier at det for mange har store konsekvenser hvis det ikke blir oppdaget tidlig nok.

### **4.3 Undervisningsform**

I denne delen presenteres sentrale funn i denne studien knyttet til lærernes arbeid med tilpasset opplæring for elever med oppmerksomhetssvanser. Et sentralt funn i denne studien er lærernes fokus på varierte arbeidsformer og hvordan legger opp rammene for undervisningen. Samtlige informanter nevner stasjonsundervisning som en måte de varierer undervisningen på. De forklarer at deres erfaring tilsier at denne undervisningsformen er fordelaktig for de elevene som strever med å ha fokus i timene. Informant 2 mener at denne formen er mer lystbetont og variert med kortere økter sammenlignet med tradisjonell undervisning. Videre opplever informanten at hun fanger oppmerksomheten til elevene med bevisst bruk av stemmeleie og overdrevent kroppsspråk. Informant 2:

*«Jeg prøver å variere undervisningen, gjøre det spennende. Bruker å være bevisst på stemmeleiet mitt. Prøve å bli litt skuespiller. At man er litt skuespiller for å fange oppmerksomheten og holde oppmerksomheten.»*

Informant 2 er opptatt av at undervisningen oppleves som spennende for elevene, og at dette bidrar til at flere av elevene holder fokus lenger.

Ved spørsmål om hvordan lærerne opplever at elevene liker å jobbe trekker lærerne frem flere ulike perspektiver, og i noen grad motsettende erfaringer. I intervju med informant 1 kommer det frem at hun erfaring med at elever med konsentrasjonsvanser ofte strever i oppgaver som krever samarbeid og kommunikasjon. Informant 1:

*«Gruppeoppgaver kan være vanskelig. De kan fort falle ut der at det blir for mye. For mye å prate om, for mye å konsentrere seg om. Det er litt vanskelig å finne sin plass på en måte. Da ser jeg at de fort kan falle litt ut.»*

Informant 1 forteller at etter hennes erfaring med elever med ADHD, får elevene konsentrert seg best når de sitter alene, med ro rundt seg. I klassen har hun derfor egne avtaler når en elev har oppmerksomhetssvanser. Eleven får sette seg ved lærerens pult. Informant 1 forklarer at dette gjør at eleven får litt avstand til de andre, slik at eleven får fokusert bedre på oppgaven. Ifølge informant 1 er dette noe eleven trives med, og selv ønsker. I observasjon av læreren gjorde læreren dette blant annet i en mattetime, når hun så tegn til at eleven var ufokusert. Erfaringene som informant 1 har kan knyttes til Engh (2014) og Rønhovde (2022), som

påpeker at elever med ADHD har behov for forutsigbarhet og trygge rammer. I gruppearbeid er rammene løsere, og det kan for noen elever oppleves som mer utrygt.

#### **4.3.1 Digitale læremidler**

Samtlige informanter nevner samtidig at digitale læremidler som et viktig verktøy i undervisningen spesielt for de elevene som ofte strever med oppmerksomhet. Informant 1:

*«De elevene jeg har hatt med oppmerksomhetssvanser har ofte synes at det er vanskelig med lesing og konsentrere seg i lesing over tid. Det hører mye på lydbok. Så hvis vi har lesing eller lesekvart, som vi ofte starter timene med. Da er lydbok et alternativ.».*

Informanten nevner at lesing ofte oppleves som vanskelig, og digitale verktøy bidrar til at elevene får deltatt i læringsaktiviteten gjennom å lytte til lydbok. Informant 2 nevner andre digitale verktøy som bidrar til at undervisningen oppleves som engasjerende. Informant 2:

*«Vi har noen digitale hjelpemidler jeg synes fungerer godt. I-mal i bokstavinnlæringen, og DragonBox i matematikk. Arbeid med disse legger opp til mestringsopplevelser, gjennom visuell støtte og konkrete oppgaver. Dette oppleves som motiverende for elevene med konsentrasjonsvanser»*

Informant 2 nevner at digitale læremidler ofte legger til rette for at elevene opplever mestring, ved at det er konkrete oppgaver med visuell støtte. I observasjon av informantene var visuell støtte et viktig virkemiddel i kommunikasjonen mellom læreren og elevene. Informant 1 brukte aktivt dagsplan på tavla, og flyttet pilen ettersom timene var gjennomført. Informant 2 og 3 benyttet også dagsplan, men brukte den ikke like aktivt i løpet av dagen. Felles for bruk av dagsplan var at den ble gjennomgått på starten av dagen.

I samling benyttet informant 2 mye symboler og bilder, ofte i samspill med tekst i overganger eller i starten av timen når elevene satt i samling foran ved tavla. I engelsktimen ble en elektronisk tavle brukt til å gjennomføre oppgaver i plenum. Elevene fikk tilbakemelding for hvert svar de ga, samt fargerike symboler og tilhørende lyd støtte. Bruk av digitale verktøy er noe som også Barkley (2022) anbefaler for elever med ADHD.

#### **4.4 Tilpasset arbeidsmengde**

Tilpasset arbeidsmengde og arbeidsoppgaver var en sentral del av tilretteleggingen for både informant 1 og informant 3. Lekser var en av områdene informant 1 og 3 ofte så det nødvendig å tilpasse for elever med ADHD. Informant 3 fortalte at hun hadde erfart at det ofte var vanskelig for disse elevene å gjøre lekser etter en skoledag. Hun har snakket med foreldre

som forteller at det er en kamp på hjemmebane, som ofte fører til frustrasjon for både foreldre og barn. Dette sier informant 3 har gjort at hun lager opptil flere individuelle lekseplaner til ulike elever i klassen. Informant 3:

*«Hvis foreldrene kommuniserer at det tar for lang tid med lekser, eller jeg ser at en elev har behov for andre type oppgaver tilpasser jeg lekseplanen.»*

Informant 1 tilpasser også lekser, men gjør dette på et mer helhetlig nivå der hun for eksempel har nivådelte leselekser. I denne sammenhengen er en del av leksen at eleven og foreldrene skal gi tilbakemelding på hvordan leksene oppleves hjemme. Informant 1:

*«I lekser har vi for eksempel en nivådelt leselogger og leselekser der vi får foreldrene til å skrive tilbakemelding på hvordan det går. Så det er litt i samarbeid med foreldre også at man kan tilpasse litt bedre.»*

Informant 1 nevner i sammenheng med dette at samarbeid med foresatte er en viktig del av tilpasningen hun gjør for elevene med ADHD. Informant 1:

*«God kommunikasjon har vært veldig viktig. Noen av de foreldrene jeg har hatt mest kontakt med er de foreldrene til barna som har ADHD. De har jo på en måte sine utfordringer med det hjemme også. Noen ting er jo de samme på skolen og hjemme, noen utfordringer, og så ser de kanskje litt andre ting enn det jeg ser, og motsatt. Så det har vært veldig fint å ha god dialog med dem for å høre hva som fungerer hjemme, hva de gjør, og hva elevene uttrykker hjemme. Hva som fungerer på skolen og ikke. Så jeg har mye dialog med de foreldrene. Jeg sier fra hvis det er noe, og de sier det fra hvis det er noe. Det er (...) lav terskel for å ta kontakt.»*

Utsagnet til informant 1 handler om viktigheten av godt skole-hjem samarbeid. Ifølge informanten sitter foreldrene på verdifull informasjon som læreren tar med i den kontinuerlige vurderingen av den pedagogiske tilretteleggingen på skolen. Dette kan sees i sammenheng med resultatene fra Perry et al. (2021) sin forskning på skolebaserte intervensjoner, der informantene uttalte at et godt samarbeid mellom foresatte og skolen var viktig for tilretteleggingen elevene fikk på skolen.

#### **4.5 Organisatorisk tilrettelegging**

Et relevant funn i denne studien er at informantene la vekt på organisatorisk tilrettelegging som del av arbeidet med tilpasset opplæring. Informantene la vekt på innredning av

klasserommet, organisering av grupper og elevens plassering som en del av tilretteleggingen. Informant 2 er en av informantene som har et tydelig fokus på organisatorisk tilrettelegging i arbeidet.

Informant 2:

*«Jeg tenker at innredning av klasserommet er et veldig sterkt pedagogisk virkemiddel, som jeg tror vi ikke har et bevisst forhold til i skolen. Jeg har brukt hyller til å skjerme elever som har behov for det, og dele inn klassen i soner. I en sone, som i samling gjennomgår vi nytt stoff og så går de tilbake i grupper for å arbeide.»*

Informant 2 forteller at hun opplever at noen elever opplever det trygt å sitte i en rolig sone når eleven skal arbeide selvstendig. Derfor har læreren delt rommet inn i arbeidssoner med spesifikke formål.

De tre informantene mener at elevens plassering i klasserommet er avgjørende for konsentrasjonen i timene. Informant 1:

*«Noen elever er avhengig av tett oppfølging av en voksen for å få gjort noe. Det er det ikke så ofte vi har mulighet til. Men da pleier jeg å ta eleven opp, hvis eleven er litt urolig, sånn at eleven sitter på en pult ved min pult. Sånn at eleven kommer litt unna de andre. Det fungerer også, og det sier eleven selv at eleven liker.»*

Informant 1 forteller at hun opplever at eleven arbeider bedre når eleven sitter litt unna de andre elevene, ofte ved lærerens pult. I tillegg sier informant 1 at eleven hun har en avtale med trives med denne løsningen. I observasjonen av informant 1 fikk jeg se at læreren foreslo dette for eleven i en mattetime, og at eleven flyttet seg til lærerens pult. Her satt eleven resten av timen, og arbeidet med oppgavene som var gitt. Informant 1 bekreftet denne observasjonen i etterkant og fortalte i intervjuet etter observasjonen at mattetimer kunne være en av timene hvor en slik tilrettelegging var nødvendig. Dette har flere av informantene erfart. Informant 2 forteller blant annet at hun opplever at eleven følger bedre med når eleven sitter i nærheten av henne, når hun underviser. Informant 2:

*«I forhold til tilrettelegging, er klasserommet innredet i fire grupper og elevene som strever med konsentrasjon sitter nærmest meg. Det er elever som trenger litt ekstra fysisk kontakt.»*

Informant 2 forklarer at de elevene hun har hatt ofte har hatt behov for å sitte langt fremme i klasserommet, i nærheten av læreren der hun lettere kan legge en hånd på ryggen til eleven, eller at eleven kan lene seg litt til læreren ved behov for ekstra støtte. I samling har informant 2 erfaring med at elevene som strever med konsentrasjon har fast plass på en av de fremste plassene i klasserommet. I likhet med informant 2, har informant 3 erfaringer med at hun opplever det som positivt å ha elevene nærmere der læreren oppholder seg.

*«Ofte har jeg de barna ganske nærme meg, fordi mange av dem er veldig opptatt av å få oppmerksomhet og kontakt fra meg. Så det blir roligere ved at jeg enten bare er i nærheten fysisk, eller at noen kanskje må sitte på fanget, eller i nærheten holde meg rundt beinet når vi gjennomgår noe for eksempel i samling.»*

Under observasjon av informantene ble dette observert gjennom at samtlige lærere brukte fysisk kontakt som å legge en hånd på ryggen, eller stå fysisk i nærheten av elevene gjennom timen. Flere ganger lente lærerne seg mot den aktuelle eleven, og hvisket noe til eleven. I intervjuet etter observasjonen av informant 1 forteller hun at det gjør det praktisk å kommunisere når eleven sitter langt fram. Samtidig trekker informant 1 frem at elever med ADHD er forskjellig, og at hun har opplevd at elevene har forskjellige preferanser. Hun forteller at hun har hatt elever som trives med å sitte lenger bak i klasserommet, der føler de at de har oversikt over klasserommet og eleven vil da naturlig ha oppmerksomheten rettet fremover mot læreren. Observasjonen samsvarer med det lærerne fortalte når jeg observerte organiseringen av klasserommet som blant annet hvilken plassering elevene hadde. I likhet med Barkley (2022), samt Perry et al. (2021) nevner informantene organisatoriske tiltak som en måte de tilrettelegger på. På tvers av de tre observasjonene opplevde jeg at flere av elevene søkte til læreren ved å sitte fysisk tett inntil, eller holde hånden til læreren når det ble gjennomgått nytt lærestoff. Dette viser også at lærerne har opparbeidet en god relasjon til sine elever, der eleven opplever det tryggere i nærheten av læreren. Funnet knyttet til viktigheten av relasjoner vil bli presentert i neste delkapittel.

## **4.6 Klasseledelse**

Å skape gode relasjoner i en klasse er en viktig del av lærerens klasseledelse. Når en lærer er en god relasjonsbygger mestrer man å bli kjent med alle elevene, og kontinuerlig jobbe for å bevare gode relasjoner over tid.

### **4.6.1 Viktigheten av relasjoner**

Et interessant funn i denne studien er at informantenes fokus på relasjoner som grunnlag for god tilpasset opplæring. Flere av informantene understreker at dette gjelder særlig elevene

med ADHD som har uoppmerksom type, da de ofte ikke viser fysisk uro på samme måte som de elevene som er mer hyperaktive og det kan være vanskeligere å fange opp når elevene strever. Informant 1:

*«Det som liksom gjør at det har blitt lettere da, er at jeg kjenner det bedre. Jeg føler relasjonen har mye å si. Jeg forstår og vet litt bedre hvilke behov de forskjellige har. De har blitt tryggere på meg og kan si ifra hvordan de jobber best. (...) Så det er å få inn litt i elevsamtalen og litt sånn her og der og da. Og se hvordan ting forandrer seg. (...)*

Informant 1 påpeker at hun kan tilpasse bedre når hun kjenner elevene og har en større forståelse for elevenes individuelle behov. Dette kan sees i sammenheng med tidligere forskningsresultater som viser til viktigheten av at læreren kjenner eleven godt for å kunne tilrettelegge basert på elevens forutsetninger (Brown, 2005; Barkley, 2022; Rønhovde, 2022). Informant 1 forteller videre at hun får en større innsikt i elevens behov gjennom elevsamtaler. Gjennom elevsamtaler får elevene vurdere hvilke arbeidsmåter som de trives med, og læreren tar elevperspektivet i betraktning i videre tilpasning av undervisningen. Viktigheten av elevsamtaler er påpekt av blant annet Lassen og Breilid (2010). Alle informantene mener at relasjon er et viktig grunnlag for god tilpasset opplæring.

#### **4.7 Oppsummering av funn**

I denne delen oppsummerer jeg funnene som ble presentert ovenfor. Funnene blir tatt opp, og drøftet i kapittel 5.0 *drøfting av funn*.

#### **Syn på tilpasset opplæring og oppmerksomhetssvanser**

Informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring og oppmerksomhetssvanser, og hva det innebærer i arbeidet til læreren la et viktig grunnlag for forståelse av utsagn og observasjoner gjort i sammenheng med studien.

#### **Undervisningsform**

Ulike undervisningsmetoder ble løftet frem som måter informantene tilpasset undervisningen for elever med ulike behov. Varierte økter, og hyppige pauser gjentok seg en viktig del av planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Informantene nevnte stasjonsundervisning som en måte de varierte undervisningen på med ulike stasjoner, og hyppige bytter. Samtlige av informantene opplevde at elevene likte denne undervisningsformen, og at de la de til rette for mestring.

## **Arbeidsmåte**

Et viktig funn i denne studien er at lærerne opplevde at elever med oppmerksomhetssvanser arbeidet bedre når de jobbet selvstendig på egen plass, med lite forstyrrelser. Ofte opplevde lærerne at samarbeidsoppgaver var utfordrende, og det krevde at læreren var tett på hele timen. Det var derfor til tider vanskelig å gjennomføre samarbeidsoppgaver med kun en lærer til stede.

## **Organisatorisk tilrettelegging**

En av informantene i denne studien omtalte organisering og innredningen av klasserommet som et viktig pedagogisk virkemiddel. Samtlige av informantene mente at det hadde stor påvirkning på muligheten for læring. Noen elever trives med å sitte langt fremme i nærheten av læreren, mens andre hadde behov for å sitte bakerst i klasserommet hvor det var oversikt over alt som foregikk i rommet til enhver tid. Flere av informantene sa de måtte vurdere underveis, hva som gagnet den enkelte elev i øyeblikket. En lærer hadde det som vanlig praksis at eleven fikk sitte ved lærerens pult, litt unna de andre elevene. På denne måten tok læreren hensyn til elevens individuelle behov.

## **Klasseledelse**

For å kunne tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger mente informantene at relasjon var en av de viktigste faktorene. Læreren bør kjenne til elevenes styrker, og hvilke mål det jobbes mot. For at elevene skal kommunisere sine behov, kom det frem at elevsamtaler var en viktig arena for å snakke om dette.

## 5.0 DRØFTING AV FUNN

Dette kapitlet er organisert etter studiens funn som ble presentert i kapittel 4.0 presentasjon av funn, og sett i lys av noe tidligere forskning. Delene i dette kapitlet er organisert etter hovedtemaene i forrige kapittel, og består av seks deler. De seks delene i dette kapitlet vil drøfte aktuelle funn opp mot tidligere forskning og relevant teori, og søker å besvare oppgavens problemstilling:

*«Hvordan arbeider tre lærere med tilpasset opplæring for elever med ADHD/oppmerksomhetssvanser på småtrinnet?»*

### 5.1 Forståelse av tilpasset opplæring

Denne studien finner at lærerne har en grunnleggende forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer, med det Kari Bachmann og Peder Haug (2006) omtaler som en smal individualistisk forståelse av begrepet. Samtlige lærere forteller at tilpasset opplæring handler om hvordan de tilrettelegger undervisningen med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Særlig sitatet til informant 2 forklarer det som noe læreren gjør, «å tilpasse» for hver enkelt elev i klassen gjennom arbeidsformer og undervisningsmetoder. Informantenes forståelse av begrepet samsvarer med definisjonen til Terje Overland og Thomas Nordahl (2013), samt Rolf Fasting (2013).

Det som var interessant var at ved spørsmål om hva informantene la i tilpasset opplæring var det ingen av lærerne som direkte satt begrepet i et større helhetlig perspektiv. Som vist til i teorikapitlet påpeker Sabreen Selvik og Marte Karoline Herrebrøden (2024) at gjennom å vektlegge både lærerens arbeid med tilpasset opplæring og tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp i skolen oppnås det en mer balansert tilnærming til begrepet. Under intervjuene var det ingen av informantene som fortalte hadde om systematisk arbeid med tilpasset opplæring på tvers av klasser og trinn, med unntak av uformelle samtaler av enkeltsaker. Det kan virke som at de aktuelle skolene mangler tydelige rutiner rundt utviklingsarbeid i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Informant 1 påpekte i denne sammenhengen at de ikke hadde et system på hvordan de jobbet med tilpasset opplæring hverken på team, eller generelt på skolen. Uformelle samtaler mellom kollegaene hvor de delte erfaringer ble pekt på som en arena der de diskuterte ulike elevsaker på tvers av klassene.



Informant 2 og 3 ga uttrykk for at det fantes flere utfordringer som hindret dem i arbeidet med tilpasset opplæring. Under intervjuene fortalte samtlige informanter at de opplevde at de ikke strakk til slik det ønsket, for alle elevene i klassen. Det ble begrunnet med at det var mange individuelle behov innad i klassen, og at læreren ofte var alene med sin klasse slik at de ikke fikk ivaretatt alle elevene. Flere av informantene hadde ressurslærer noen timer i uken. Informant 1 forklarte at hun forsøkte å planlegge mer alternativ undervisning rundt de tidene hun hadde en ekstra lærerressurs inne hos sin klasse. Denne opplevelsen kan knyttes opp til forskningen utført Selvik og Herrebrøden (2021), som viser til begrensende ressurser og tidsbegrensinger som betydelige hindringer i lærernes arbeid med god differensiert undervisning.

Samtlige av informantene i denne studien forteller hvordan de selv forholder seg til tilpasset opplæring, og hvilke holdninger de forventer fra elevene gjennom en åpen dialog. Informant 2 forteller blant annet at elevene i stor grad aksepterer at elevene får ulike tilrettelegginger etter at hun har snakket med elevene om at læreren godtar at elevene er forskjellige, og læreren forventer at elevene godtar dette på lik linje som henne. Dette kan sees i sammenheng med Hilde Larsen Damsgaard og Cecilie Isaksen Eftedal (2014) som påpeker at tilpasset opplæring må sees lys av hvordan mangfoldet av elever skal inkluderes i en skole for alle.

Informantene omtaler relasjonsarbeid som utgangspunkt for hvordan de arbeider med tilpasset opplæring. Som Damsgaard og Eftedal (2014) forklarer er god klasseledelse, variert undervisning og en genuin interesse for elevene som nøkkelfaktorer for god tilpasset opplæring. Klasseledelse og relasjoner vil drøftes nærmere i kapittel 5.6 *klasseledelse*.

## **5.2 Forståelse av ADHD**

Innledningsvis i det første intervjuet ble informantene spurt om hvordan de oppfattet begrepet ADHD uoppmerksom type. Informantene forklarte begrepet i form av hvordan vanskene ofte kom til uttrykk hos elevene. Samtlige informanter påpekte en indre uro som forstyrret eller gjorde det utfordrende å blant annet oppfatte muntlige beskjeder fra læreren og medelever. Informantene oppfattes samlingsstund som noe som var spesielt vanskelig for elevene med ADHD. Sammenhenger der elevene utsettes for mye stimuli, og samtaler kan ifølge Barkley (2001) oppleves vanskelig fordi hjernen i liten grad klarer å skille ut unødvendig stimuli og støy, slik at eleven kan fokusere på det som er viktig.

Informantene i denne studien har ulike erfaringer med elever med denne typen ADHD, og hva diagnosen innebærer. Lærerne forteller at de raskt tenker på fysisk uro når de tenker på ADHD, men at for elevene som i hovedsak strever med oppmerksomhet er uroen ikke like tydelig. Omfanget av symptomer som informantene har erfaring med kan sees i sammenheng med at DSM-IV stiller krav til konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet kan opptre sammen eller hver for seg. Informant 1 og 2 forbinder uoppmerksomtype ADHD til elever som ofte sitter på plassen sin og sjeldent forstyrrer andre, men de har allikevel utfordringer med å oppfatte beskjeder fra læreren eller medeleverer som er viktige i læringsarbeidet. Det kommer også frem at lærerne legger vekt på at det kan være andre årsaker når en elev strever med konsentrasjonen, som kan være midlertidige eller knyttet til andre diagnoser. Informant 2 og 3 problematiserer også det faktum at de mener at de fikk for lite opplæring i håndtering av ADHD og lignende vansker i lærerutdanningen.

Informantene uttaler at de ikke følte at de ble opplært på hvordan de skulle håndtere ulike vansker, og tilpasse for ulike behov i lærerutdanningen. I denne sammenhengen etterlyser informant 3 mer spesialpedagogikk i fellesfagene, og ikke bare for lærerne som velger spesialpedagogikk i sin fagkombinasjon.

### **5.3 Undervisningsform**

Informantene i denne studien fikk spørsmål om hvilke tilpasninger lærerne gjør for å ivareta elever med ADHD uoppmerksom type. Informant 2 legger vekt på variert undervisning, og variasjon i stemmebruk og kroppsspråk som metoder for å holde på oppmerksomheten i klassen. Samtlige av informantene bruker stasjonsundervisning som en måte å variere undervisningen på. Stasjonsundervisning innebærer korte økter, og gjør det mulig å variere innholdet på hver stasjon. Elevene blir derfor ikke sittende med samme oppgave over lang tid. Erfaringene til informantene er at elevene i klassen liker stasjonsundervisning, særlig oppleves det som positivt for elevene som strever med konsentrasjon over lenger perioder. I observasjon av informant 1 ble det observert en tydelig struktur på stasjonsundervisning, til tross for at innholdet på hver stasjon var variert. Som et resultat av faste rutiner knyttet til stasjonsarbeid visste elevene hvilken retning de skulle forflytte seg, regler knyttet til rydding og at elevene visste hva de skulle når de kom på en ny stasjon. Læreren hadde en tydelig visuell oversikt med ord, symboler og sterke farger på den elektroniske tavlen som visuell støtte.

Digitale læremidler blir brukt av informantene i denne studien til å variere undervisningen. Informantene forteller at digitale læremidler legger opp til mestringsopplevelser, noe som gjør at elevene er motiverte til å ta fatt på ulike oppgaver. Informant 2 bruker blant annet iMal og DragonBox som del av undervisningsopplegget. Hun tror at visuell støtte og konkrete oppgaver bidrar til at flere elever mestrer oppgavene. Hun påpeker at dette er særlig motiverende for elever som strever med konsentrasjon. At digitale verktøy er nyttig for elever med ADHD er tydelig i Perry et al. (2021) samt Barkley (2022) sin forskning på temaet.

Informantene opplever at elever med ADHD ofte jobber best når de arbeider individuelt med oppgaver. Informant 1 sine erfaringer tilsier at elever med ADHD jobber bedre når de sitter for seg selv, gjerne på eget rom, slik at de ikke blir forstyrret av andre elever eller annen stimuli. Som Barkley (2001) forklarer bidrar en eksekutiv funksjonssvikt hos personer med ADHD til at hjernen ikke klarer å skille ut uvesentlig stimuli.

Engh (2014) påpeker at åpne problemløsning oppgaver som stiller krav til samarbeidsegenskaper og som bærer preg av lite struktur, ofte er svært utfordrende for elever med ADHD på grunn av mangel på forutsigbarhet.

#### **5.4 Tilpasset arbeidsmengde**

Tilpasset arbeidsmengde i timene, og tilrettelagt lekseplan var en del av tilretteleggingen informant 1 og 3 påpekte under de innledende intervjuene. Informant 1 hadde blant annet nivådelte leselekser, slik at elevene fikk nødvendig utfordringer samtidig som det lå innenfor deres mestringsområde. Basert på informant 3 sine uttalelser er foreldrenes tilbakemelding avgjørende for hvilke tilpasninger som blir gjort av lekser. Informant 1 påpeker at vanskene kan fremtre forskjellig hjemme, enn det gjør på skolen og foreldrene sitter på viktig informasjon som læreren ikke har mulighet til å oppdage uten dialog med foresatte.

Kommunikasjon og tilbakemeldinger fra foresatte ble trukket frem som viktig for mulighetene til å tilpasse på en god måte.

#### **5.5 Organisatorisk tilrettelegging**

Et viktig funn i denne studien er informantenes fokus på organisatorisk tilrettelegging som del av arbeidet med tilpasset opplæring for elever med ADHD. Informantene la blant annet vekt på et godt innredet klasserom, organisering av grupper og elevens plassering i klasserommet. Informant 2 mener innredning av klasserommet er et pedagogisk virkemiddel som kan brukes til å blant annet skjerme elever som har behov for rolige arbeidsområder der de blir forstyrret

av medelever i mindre grad. Videre forteller informant 2 at hun har et tydelig skille mellom sonen der de gjennomgår nytt stoff i plenum, og sonen hvor elevene gjennomfører læringsarbeidet.

Elevers plassering i klasserommet var ifølge informantene avgjørende for i hvilken grad eleven klarte å fokusere og holde oppmerksomheten gjennom timene. Samtlige informanter hadde erfaring med at det ofte var fordelaktig for elever med ADHD å sitte langt frem i klasserommet, gjerne i nærheten av læreren. Samtidig påpekte informant 1 at hvilken plassering som var mest optimalt var individuelt, og at hun også hadde erfaring med elever som fungerte best med en plassering bakerst i klasserommet. Felles for alle informantene var at de sjeldent var fordelaktig å plassere elevene midt i rommet, der det var uheldig stimuli fra flere kanter som kan gjøre det utfordrende å holde fokus på læreren eller oppgaven. Informant 3 påpeker at hun erfart at hennes elever har hatt et stort behov for fysisk kontakt, og sitte nærme læreren når hun underviser klassen.

## **5.5 Viktigheten av relasjoner**

Ikke uventet ble gode relasjoner mellom elever, kollegaer trukket frem som en viktig del av lærerens arbeid med tilpasset opplæring. Denne studien finner at informantene i studien understreker at relasjonsarbeid er grunnleggende i all tilpasset opplæring. Viktigheten av relasjoner kan sees i sammenheng med Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) sin teori om motivasjon, samt resultatene av John Hattie (2009) sin metaanalyse som tilsier at lærer-elev relasjon er viktig for å kunne legge til rette for gode mestingsopplevelser. Elever med ADHD har ulike styrker, og forbedringsområder i likhet med andre elever. For å kunne tilrettelegge på en god måte på lærerne kjenne elevens forutsetninger for læring. Elever med ADHD har symptomer som fremtrer forskjellig fra person til person, og symptomene kan variere i styrke ut fra hvilken arena personen befinner seg i. Elever med ADHD uoppmerksom type har ikke nødvendigvis ytre uro som er synlig, slik som elever med ADHD hyperaktiv eller kombinert type ADHD. Informantene forteller at de synes det er mer utfordrende å fange opp vansker hos elever med ADHD uoppmerksom type, fordi det ikke er like tydelig når elevene har behov for ekstra støtte. Informant 1 påpeker i denne sammenheng viktigheten av at læreren kjenner eleven godt for å forstå elevens individuelle behov. Ifølge informant 1 er det avgjørende at eleven føler seg trygg på læreren, slik at de kan ha en samtale om hvordan eleven arbeider best.

Informantene vektla samarbeid med foreldre som særlig viktig for å skape en helhetlig forståelse av vanskene til elevene. Informant 1 forklarer at hun har arbeidet tett med foreldre, særlig til elevene med ADHD. Informant 2 påpeker at foreldrene sitter på dyrebar informasjon, og har konsekvenser på hvordan hun blant annet tilpasset lekser.

## **6.0 OPPSUMMERING, IMPLIKASJONER OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR**

Temaet for denne studien har vært lærerens arbeid med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom type på småtrinnet. Gjennom intervju og observasjon av tre lærere har det blitt rettet søkelys mot læreres subjektive opplevelse av arbeidet med tilrettelegging for elevgruppen, samtidig har observasjon åpnet muligheten for å sammenligne lærerens opplevelse av arbeidet med konkrete observasjoner fra klasserommet. På denne måten har det vært mulig å undersøke problemstillingen fra to ulike utgangspunkt, med det formål å få innblikk i *tre læreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom type*. Hensikten med studien har vært å rette fokus mot mangfoldet i tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom type.

Oppsummert finner studien at lærerne foretar en rekke tilpasninger for elevene i løpet av en skoledag. Lærerne tilpasser blant annet undervisningen ved å planlegge kortere økter, med avbrekk og har varierte undervisningsformer. Interessante funn ved studien inkluderer mangel på systematisk arbeid med tilpasset opplæring på systemnivå. Videre forteller to av informantene at de ikke følte seg godt nok rustet til å tilpasse undervisningen basert på lærerutdanningen de hadde tatt. Når 3-5 % av alle barn under 18 år (i Norge) har diagnosen ADHD (Statped, 2022), er det å forvente at skolene har fokus på dette i utviklingsarbeid og videre kompetanseutvikling. Informantene i denne studien har i stor grad ansvaret selv for å utvikle egen kompetanse på området, og er avhengig av kollegaer som innehar erfaring og kunnskap om tilrettelegginger for elever med ADHD. De to informantene etterlyser mer spesialpedagogisk opplæring for å håndtere lignende vansker. Samtidig viser gjør informantene er rekke tilpasninger som er støttet av tidligere forskning. Arbeidet med tilpasset opplæring, slik den er observert i denne studien viser til at de, til tross for egne refleksjoner, har en rekke forskningsbaserte tilnærminger og pedagogiske tiltak for elevgruppen.

### **6.1 Avsluttende kommentar og implikasjoner**

God opplæring knyttet til tilpasset opplæring for elever med ADHD synes å mangle som del av lærerutdanningen. Det vil i gjennomsnitt være en elev med ADHD i hver klasse, og det

sees på som relevant at utdanningen legger til rette for at fremtidige lærere innehar kunnskap om diagnosen og hvordan de kan tilrettelegge best mulig. I videre forskning vil det være behov for en undersøkelse i større omfang, ved å undersøke om lærere i den norske skolen er rustet godt nok til å ivareta denne sårbare elevgruppen. Dette vil være nødvendig for å vurdere om lærerutdanningen ruster lærerne godt nok til å ivareta en mangfoldig elevgruppe med varierende vansker og individuelle behov. Informantene i denne studien etterspør mer spesialpedagogisk opplæring som del av utdanningen. Dette er mulig tema for videre forskning.

Videre vil det være høyst relevant å undersøke temaet fra perspektiver som på grunn av hensyn til oppgavens størrelse ikke ble belyst. Representasjon av andre type tilrettelegginger som ikke ble omtalt i denne studien er blant annet knyttet til sosiale ferdigheter, og hvordan dette har innvirkning på elevenes læring. Medisinering, tilleggsvansker, utforming av skolebygget og geografisk plassering kan være interessante temaer som kan påvirke arbeidet med tilpasset opplæring. Det vil være interessant å få belyst tematikken gjennom elever med ADHD og deres foresattes opplevelse av tilrettelegginger i skolen for å skape en mer sammensatt forståelse av hvordan tilpasset opplæring.

Til slutt vil jeg understreke at denne studien understreke at elever med ADHD er forskjellige, og tiltak som fungerer for en elev, trenger nødvendigvis ikke å fungere for en annen. Denne studien hadde som mål å få et innblikk i hvordan tre lærere arbeider med tilpasset opplæring på småtrinnet, og tok utgangspunkt i hva læreren selv mente var viktig i dette arbeidet.

## Referanser

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (62). Høgskolen i Volda. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Barkley, R. A. (Red.). (2015). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4. utg.). The Guilford Press.
- Barkley, Russel A. (2001). The Executive Functions and Self-Regulation: An Evolutionary Neuropsychological Perspective. *Neuropsychology review*, 1(11), 1–29. <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Barkley, Russell A. (2022). *Treating ADHD in Children and Adolescents: What every clinician needs to know*. Guilford Press.
- Bjørnsrud, H. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: Tilrettelegging for læring og utvikling* (S. Nilsen, Red.). Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. Pedersen (2022). Forskningsdesign. I *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Brevik, L. M. & Hesby Mathé, N. E. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47–67). Universitetsforlaget.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. Yale University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. Pedersen, Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2022). Observasjon som metode i barnehage og klasseromsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–149). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. Pedersen, Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode: I lærerutdanningene*. Fagbokforlaget.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *Tilpasset opplæring i skolen: Men hvordan gjør vi det?* Cappelen Damm akademisk.
- Danielsen, A. G. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, (48), 247–267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Eriksen, H. & Krogstad Svanes, I. (2021). Kategorisering og koding i intervju og observasjonsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign,*

- datainnsamling og analyse* (s. 287–300). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B. (2013). Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive education*, 17(3), 263–276.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.676083>
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167–205). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helsedirektoratet. (2016). *ADHD: nasjonal faglig retningslinje*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Iglum Rønhovde, L. (2022). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F., Witsø Rafoss, T. & Børve Rasumussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlige behov*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Retten og plikten til opplæring: Om fravær og deltakelse i*



- skolen* (Fagbokforlaget).
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). Sage Publications.
- Perry, R. C., Ford, T. J., O'Mahen, H. & Russel, A. E. (2021). Prioritising Targets for School-Based ADHD Interventions: A Delphi Survey. *School Mental Health*, (13), 235–249. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09408-4>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskaplig metode for lærestudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 1(25), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Selvik, S. & Herrebrøden, M. K. (2024). Teacher experiences under COVID-19 pandemic reopening periods: A window of opportunity for adapted education. *Teaching and Teacher Education*, 139(104445), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104445>
- Stahl, N. A. & King, J. R. (2020). Expanding Approaches for Research: Understanding and Using Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of School Education*, 44(1), 26–28.
- Statped. (2022). *Barn og elever med ADHD: barn og elever med ADHD er avhengige av gode relasjoner og tilrettelegging i barnehagen og skolen*. 1–12.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2021). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2016). *ADHD og det disiplinerte samfunn* (L. E. Levang, Red.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# Vedlegg 1 (vurderingsskjema sikt)

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.04.2024, 18:51



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
314934

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
31.01.2024

**Tittel**

Tilpasset opplæring for elever med oppmerksomhetsvansker

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Sabreen Selvik

**Student**

Elise Tobine Bruhn

**Prosjektperiode**

18.12.2023 - 15.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/6538fe62-fb3c-4723-bb6e-92c3e0c3a7d7/vurdering>

Side 1 av 1

## **Vedlegg 2 (intervjuguide)**

# **Intervjuguide**

Informert om studien, gjennomføringen og videre behandling etter gjennomført intervju (anonymitet, mulighet til å trekke seg, konfidensialitet).

### **Tidligere erfaring**

1. Hvilken stilling har du i dag, og hvilket trinn jobber du på?
2. Hva er din utdanningsbakgrunn?
3. Hvilken erfaring har du med å undervise elever med ADHD uoppmerksom presentasjon på småtrinnet?
4. Føler du selv at du har nok kunnskap for å tilpasse undervisningen for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon?

### **Begrepsavklaring**

1. Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
2. Hva legger du i begrepet oppmerksomhetssvanser?

### **Tilpasset opplæring og ADHD**

1. Hva mener du er det viktigste du som lærer kan gjøre for å sikre tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon?
2. Kan du gi noen konkrete eksempler på tiltak eller tilpasninger du har gjort eller gjør for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon?
3. Er det noe mer du ønsker å legge til eller utdype?

### **Vedlegg 3 (observasjonsskjema)**

**Sted:**

**Tidspunkt:**

**Fokus:**

**Plassering, observatørrolle og bakgrunnsinformasjon:**

<b>Observasjon</b>	<b>Tolkning</b>

(Dalland et al., 2021)

## Vedlegg 4 (informasjonsskriv foresatte)

# Vil du delta i forskningsprosjektet

«tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon»? Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon i den ordinære opplæringen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Mitt navn er Elise Tobine Bruhn og jeg er student ved lærerutdanningen på OsloMet. Jeg er nå inne i min avsluttende fase av utdanningen, som innebærer å skrive en masteroppgave. I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å observere hvordan lærere arbeider med å tilrettelegge undervisningen for elever med oppmerksomhetsvansker. I den forbindelse ønsker jeg å observere i hvilken grad ditt barn får tilrettelagt undervisningen. Observasjonen varer i to uker, i uke \_ og \_.

### Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Jeg, Elise Tobine Bruhn og OsloMet v/ Sabreen Selvik, er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker din deltakelse i prosjektet da læreren til ditt barn har erfaring med tilpasset opplæring tilrettelegging av undervisning for barn med oppmerksomhetsvansker. Forskningsprosjektet mitt begrenser seg samt til barnetrinnet, hvor ditt barn går, og anses derfor relevant for å kunne besvare og belyse min problemstilling.

### Hva innebærer det for deg å delta?

For dette prosjektet vil jeg i hovedsak bruke observasjon som metode, da i rolle som observerende deltaker. Jeg observerer da lærer og barnet i ordinær undervisning og gjør notater på mine observasjoner underveis.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke ha innvirkning på relasjonen mellom læreren og ditt barn, eller deres forhold til skolen der barnet ditt går.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (Elise Tobine Bruhn) og veileder (Sabreen Selvik) som vil ha tilgang til observasjonsnotater. For å sikre at ingen utenfor får tilgang til oppgitte opplysninger, vil både navn og kontaktopplysninger erstattes med kodenavn. Kodenavn vil bli lagret på en egen navneliste adskilt fra alle andre data. Observasjonsnotatene vil bli lagret på en ekstern harddisk, og vil oppbevares i sikret skap. I publikasjonen vil deltakerne i prosjektet og dataene bli anonymisert på en slik måte at de ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det

vil ikke bli oppgitt hvilken skole dataene er samlet inn på, samt at informantens navn vil bli byttet ut med fiktive navn.

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

Etter innlevert og godkjent oppgave, vil alle notater bli slettet. Innleveringen er satt i løpet av 2024.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet v/ Sabreen Selvik på epost [sabreen.selvik@oslomet.no](mailto:sabreen.selvik@oslomet.no) eller på telefon 938 99 303
- Elise Tobine Bruhn (student) på epost [s344457@oslomet.no](mailto:s344457@oslomet.no) eller på telefon 97773633

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

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

Med vennlig hilsen,

*Prosjektansvarlig (forskerveileder)*

*Student*

Sabreen Selvik

Elise Tobine Bruhn

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tilpasset opplæring for elever med ADHD/oppmerksomhetsvansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til på vegne av mitt barn:

- at Elise Tobine Bruhn observerer mitt barn i undervisningen

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

---

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

## Vedlegg 5 (informasjonsskriv lærere)

# Vil du delta i forskningsprosjektet

«tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon»? Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon i den ordinære opplæringen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Mitt navn er Elise Tobine Bruhn og jeg er student ved lærerutdanningen på OsloMet. Jeg er nå inne i min avsluttende fase av utdanningen, som innebærer å skrive en masteroppgave. I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å observere hvordan lærere arbeider med å tilrettelegge undervisningen for elever med oppmerksomhetsvansker.

### Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Jeg, Elise Tobine Bruhn og OsloMet v/ Sabreen Selvik, er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker din deltakelse i prosjektet da du kjenner til og har erfaring med tilrettelegging av undervisning for barn med oppmerksomhetsvansker. Forskningsprosjektet mitt begrenser seg samt til barnetrinnet, hvor du underviser, og anses derfor relevant for å kunne besvare og belyse min problemstilling.

### Hva innebærer det for deg å delta?

For dette prosjektet vil jeg i hovedsak bruke observasjon som metode, da i rolle som observerende deltaker. Jeg observerer da lærer og barne-/elevgruppen i ordinær undervisning og gjør notater på mine observasjoner underveis. Det vil bli utført et kort intervju før og etter observasjonene. Hvert intervju vil da cirka 30 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke ha innvirkning på relasjonen til meg som kollega, eller Jar skole som arbeidsplass dersom du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke deg fra studien.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (Elise Tobine Bruhn) og veileder (Sabreen Selvik) som vil ha tilgang til lydopptak og transkripsjon. For å sikre at ingen utenfor får tilgang til oppgitte opplysninger, vil både navn og kontaktopplysninger erstattes med kodenavn. Kodenavn vil bli lagret på en egen navneliste adskilt fra alle andre data. Lydopptak og transkripsjoner vil bli lagret på en ekstern harddisk, og vil oppbevares i sikret skap. I publikasjonen vil deltakerne i prosjektet og dataene bli anonymisert på en slik måte at de ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil ikke bli oppgitt hvilken skole dataene er samlet inn på, samt informantenes nav vil bli byttet ut med fiktive navn.

## Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Etter innlevert og godkjent oppgave, vil alle notater bli slettet. Innleveringen er satt i løpet av 2024.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

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

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

- OsloMet v/ Sabreen Selvik på epost [sabreen.selvik@oslomet.no](mailto:sabreen.selvik@oslomet.no) eller på telefon 938 99 303
- Elise Tobine Bruhn (student) på epost [s344457@oslomet.no](mailto:s344457@oslomet.no) eller på telefon 97773633

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

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

Med vennlig hilsen,

*Prosjektansvarlig (forskerveileder)*

*Student*

Sabreen Selvik

Elise Tobine Bruhn

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tilpasset opplæring for elever med ADHD uoppmerksom presentasjon*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at Elise Tobine Bruhn observerer undervisning

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)