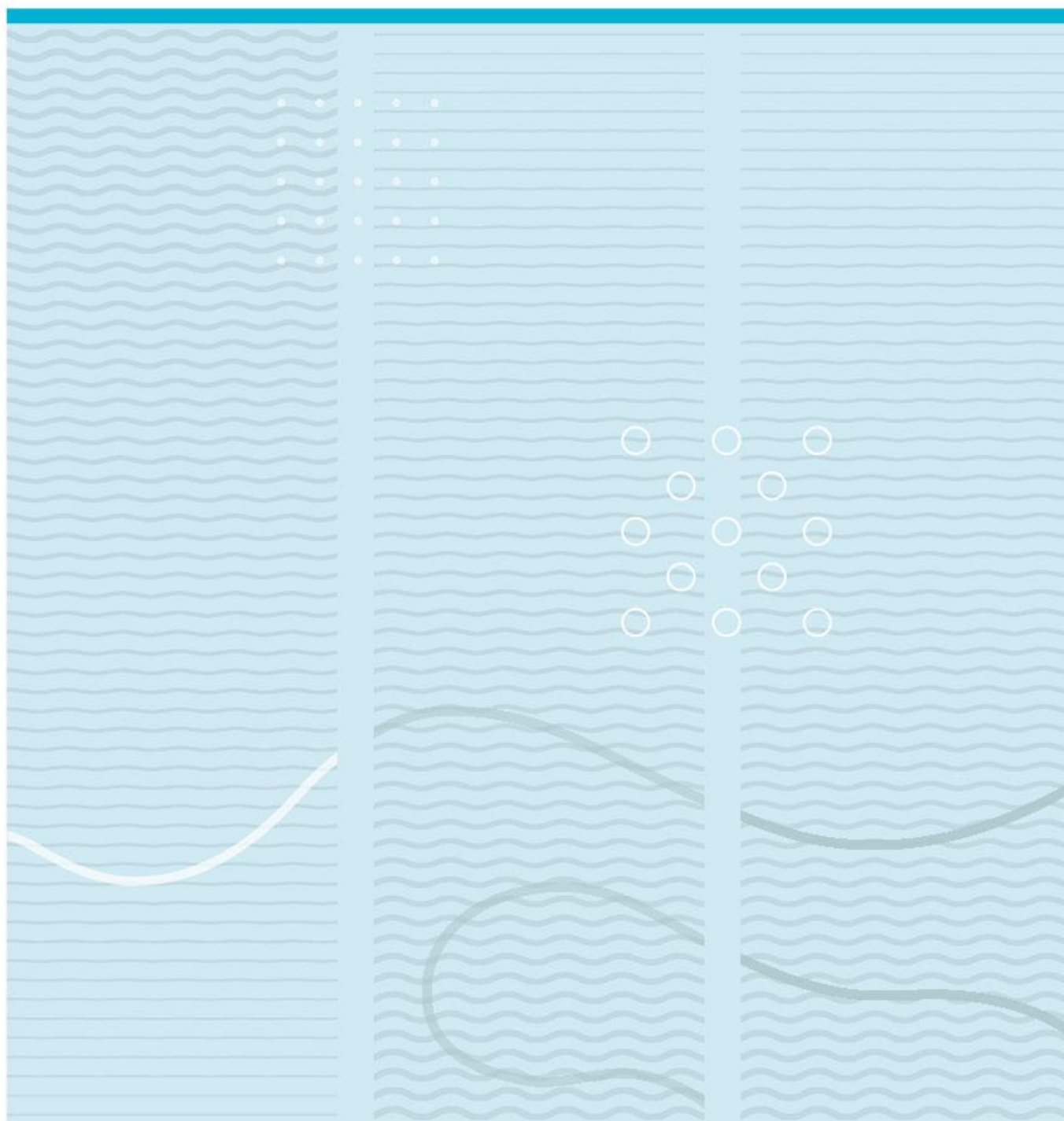


Martin Horne Stokka

ADHD og motivasjon

En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer med motivasjon og ADHD



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Martin Horne Stokka

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Studien som presenteres i denne masteroppgaven undersøker læreres erfaringer og tanker rundt hvordan man kan tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD. Skolen har som oppdrag å legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Rønhovde (2018) viser til at barn med ADHD kan ha store vansker tilknyttet motivasjon, for hvis ikke forholdene ligger til rette, eller barnet ikke er indre motivert til de aktivitetene som skal gjøres, vil barnet ha vanskeligheter med å generere motivasjon til aktivitetene (s. 132).

Ved å benytte kvalitative intervjuer, prøver jeg derfor å få innblikk i læreres tanker og erfaringer rundt hvordan man kan forsøke å tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD, og løfte frem og dele disse, slik at dette kan bidra til nye refleksjoner og kunnskapsutvikling tilknyttet disse sentrale temaene for lærerprofesjonen.

Analyse av transkriberte intervjuer har bidratt til at studien presenterer noen funn, i form av ulike strategiske tilnærminger som tre grunnskolelærere tar i bruk for å forsøke å skape motivasjon for læring hos elever med ADHD, og hvilke faktorer som potensielt kan spille en positiv rolle for elever med ADHD sin motivasjon for læring. I diskusjonsdelen forsøker jeg å knytte funnene som har fremkommet av denne studien opp mot relevant teori- og forskningslitteratur, for å se om det er korrelasjon mellom det lærerne i praksis forteller og det litteraturen forteller.

Gjennom studien, er håpet å produsere funn som stimulerer til videre forskning på området, som kan bygge videre på interessante aspekter ved studien, for at elever med ADHD skal få en enda bedre skolehverdag.

Abstract

The study presented in this master's thesis examines teacher's experiences and thoughts about how to facilitate motivation in students with ADHD. Among other missions, the school's mission is to facilitate learning for all students and stimulate individual motivation (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rønhovde (2018) emphasize that children with ADHD can have great difficulties with motivation, because if the conditions are not appropriate, or the child is nor internally motivated for the activities to be done, the child will have difficulties in generating motivation for the activities.

By using qualitative interviews, I therefore try to gain insight into teachers' thoughts and experiences to how to try facilitating motivation in students with ADHD, and highlight and share these, so that they can contribute to new reflections and development of knowledge associated with themes central for teaching.

The analysis of the interviews has contributed to present some empirical findings, in form of different strategic approaches that three teachers in school use in the attempt of creating motivation in students with ADHD, and which factors that potentially affects motivation in students with ADHD in a positive manner. The findings that emerge from this study will be discussed and linked to relevant theoretical and research literature, to investigate if there is a correlation between them.

I hope through the study to produce findings that stimulates further research in the area that additionally can build on interesting aspects of the study, so that students with ADHD can experience an even better everyday school life.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3	Oppgavens oppbygning	8
2	Teoretisk rammeverk.....	10
2.1	ADHD	10
2.1.1	Selvregulering og eksekutive funksjoner.....	11
2.2	Motivasjonsbegrepet.....	13
2.2.1	Selvbestemmelsesteorien	14
2.2.2	Autonomistøttende kommunikasjon.....	15
2.2.3	Self-efficacy.....	16
2.3	Cooperative learning.....	17
2.4	Tidligere forskning.....	17
3	Metode	23
3.1	Valg av forskningsdesign.....	23
3.2	Empirisk kontekst og deltakere.....	25
3.3	Forberedelse, gjennomføring og transkribering.....	26
3.3.1	Forberedelser til intervjuene	26
3.3.2	Gjennomføring av intervjuene	27
3.3.3	Transkribering av intervjuene	29
3.4	Analyseprosessen	30
3.5	Forskningsetiske refleksjoner	32
4	Presentasjon av funn	36
4.1	Tanker om ADHD.....	36

4.2	Strategier.....	38
4.2.1	Relasjonsbygging.....	38
4.2.2	Forutsigbarhet og rammer.....	42
4.2.3	Metodevalg	44
5	Diskusjon	51
5.1	Perspektiver på ADHD-diagnosen.....	51
5.2	Relasjonsbygging.....	52
5.3	Forutsigbarhet og rammer.....	55
5.4	Metodevalg	56
5.4.1	Cooperative learning.....	58
5.5	Andre tanker.....	59
6	Oppsummering.....	61
	Referanser.....	64
	Oversikt over tabeller	68
	Vedlegg.....	70

Forord

For at jeg kunne få denne masteroppgaven i havn, er det noen personer som fortjener sin takk. Jeg vil først og fremst takke de som velvillig stilte opp som informanter. Dere har sørget for at jeg har fått tatt del i gode refleksjoner og samtaler rundt læreryrket, som for meg er gull verdt som fremtidig lærer. Uten dere ville heller ikke denne masteroppgaven kunne blitt gjennomført, så dere har også bidratt til at jeg får muligheten til å fullføre dette fem år lange lærerstudiet. Tusen takk!

Jeg vil også takke min medstudent Seline for all god hjelp og støtte under mange frustrerende perioder underveis i hele prosessen. Jeg setter stor pris på måten du har stilt opp for meg når jeg har trengt det.

Jeg vil i tillegg gi en takk til min veileder for gode tilbakemeldinger og veiledning.

Porsgrunn, 31.05.2023

Martin Horne Stokka

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Motivasjon er et av flere begreper som blir nevnt i overordnet del når det kommer til hva som skal legge grunnlaget for læring. Motivasjon blir brukt som begrep i sammenheng med læringsglede i undervisningen, og det blir lagt vekt på at «skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skaalvik og Skaalvik (2015) sier at motivasjon er drivkraften til å gjennomføre handlinger, og derfor vil den også være avgjørende for en elevs følelser, tanker, valg, atferd og innsats i skolen (s. 14). Dermed kan man forstå at motivasjon er sentralt for opplæringen i skolen, og at det derfor vil være viktig for lærere å ha kunnskap om både hva motivasjon innebærer, og hvordan man kan legge til rette for dette. Ved å være en profesjonsutøver av læreryrket, vil det være av stor betydning å inneha kunnskap om motivasjon, fordi man som lærer til enhver tid vil befinne seg i situasjoner der behovet for å motivere elever til ulike aktiviteter tilknyttet læring, vil være til stede (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137). Ved å inneha kunnskap og være oppdatert innenfor teori og forskning om motivasjon, kan dette bidra til at lærerens handlinger blir tilknyttet å tilrettelegge for motivasjon, er fundamentert på gjennomtenkte begrunnelser, som samtidig vil kunne systematisere disse handlingene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137).

Det antas at rundt tre til fem prosent av barn og unge i Norge har diagnosen ADHD (Helsedirektoratet, 2020). Folkehelseinstituttet (2016) mener at vi må gi enda bedre oversikter over forekomst og behandling av ADHD, for å sørge for å hjelpe de som har behov for det (s. 39). I læreryrket, som jeg har valgt å utdanne meg til, vil man møte elever som både har blitt, vil bli, og muligens også skulle ha blitt, diagnostisert med ADHD. Dette er barn som er tidlig i sitt livsløp, og som enten vitende eller uvitende er i en tidlig fase av sin utforskning av, og læring med, å skulle leve med denne diagnosen. For disse barna vil det derfor være viktig å omgås trygge og kompetente voksne, og det vil være avgjørende at en lærer har nok kunnskap om hvordan man skal møte det mangfoldet som finnes av elever.

Barn med ADHD kan ha store vansker tilknyttet motivasjon, for hvis ikke forholdene ligger til rette, eller barnet ikke er indre motivert til de aktivitetene som skal gjøres, vil barnet ha vanskeligheter med å generere motivasjon til aktivitetene (Rønhovde, 2018, s. 132). Mange studier om ADHD og motivasjon fokuserer på teorier om forsterkning (Morsink et al., 2017, s. 923). Dette kan man si at er basert på en behavioristisk tankegang. På bakgrunn av dette, vil jeg forsøke å innta en litt annen vinkling, og heller prøve å legge vekt på andre motivasjonsfaktorer enn bare forsterkning hos elever

med ADHD. En annen grunn til dette, er at forskning på forsterking viser at det fungerer som en midlertidig løsning på noe som skal være en langvarig løsning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 142).

Mine personlige erfaringer, er at ved å lese forskning om motivasjon i sammenheng med ADHD, har jeg flere ganger savnet lærernes perspektiv og erfaringer rundt temaene. Forskningslitteraturen kommer ofte med tips og mulige løsninger til hva som motiverer elever med ADHD, og hvordan man kan motivere dem, men sjelden får man dette avkreftet eller bekreftet av de som er i læreryrket. Derfor har jeg lyst til å undersøke om lærerne, som er ute i praksisfeltet på en daglig basis, har noen erfaringer rundt hva de mener at kan fungere.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har forsøkt å utarbeide en problemstilling for å finne frem til tanker, erfaringer og kunnskap som kan være av relevans og interesse for utøvere av lærerprofesjonen. Formålet for oppgaven er å få innblikk i læreres tanker og erfaringer rundt hvordan man kan forsøke å tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD, og løfte frem og dele disse, for at dette forhåpentligvis kan bidra til nye refleksjoner og kunnskapsutvikling tilknyttet disse sentrale temaene for profesjonen. Problemstillingen har dermed blitt slik: Hvordan kan man som lærer tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD?

Jeg har utviklet tre forskningsspørsmål som hjelp til å utvikle relevante spørsmål til intervjuguiden, og som dermed fungerer som et hjelpemiddel til å kunne besvare problemstillingen:

Hvilke erfaringer har lærere med elever med ADHD?

Hvilke erfaringer har lærere med motivasjon for læring?

Hvilke erfaringer har lærere om ADHD og motivasjon satt i sammenheng?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. Jeg har innledet studien med bakgrunnen for valg av forskningstemaer og deres relevans og aktualitet, samt formålet for studien og problemstilling (kapittel 1). I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for studien, som består av et utvalg av relevant teori og forskning tilknyttet ADHD og motivasjon (kapittel 2). Videre vil jeg beskrive forskningsprosessen, der jeg forklarer og begrunner valgene og hensynene jeg har tatt i løpet av undersøkelsen (kapittel 3). Deretter presenterer jeg funnene intervjuene har gitt (kapittel 4). Dernest vil jeg diskutere disse funnene i lys av teori og forskningslitteratur som er del av det

teoretiske rammeverket for studien. Til slutt vil jeg komme med noen oppsummerende refleksjoner til studien i sin helhet (kapittel 6).

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen presenter jeg teori og tidligere forskning som jeg ser på som relevant for min studie. Noe av teorien og forskningen kommer ut ifra hva jeg har tenkt at kan være relevant for forskningen før datainnsamling, mens annet springer ut ifra empirien. Hensikten med rammeverket er at teorien og forskningslitteraturen skal kunne hjelpe meg senere, når jeg skal diskutere funnene fra det innsamlede og analyserte datamaterialet. Jeg vil legge til at det under valget av teori, ble foretatt flere vurderinger rundt hvilke teorier jeg skulle fremheve som sentrale for studien, og jeg har måttet sett meg nødt til å velge bort noe relevant teori, både med hensyn til omfanget, og med hensyn til at formålet med studien ikke er å belyse all teori innenfor de valgte temaene.

2.1 ADHD

«ADHD» er forkortelsen for «Attention Deficit Hyperactivity Disorder», og kjennetegnes av de tre kjernesymptomene impulsivitet, konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet (Holmen, 2016, s. 175). I Norge blir diagnosemanualen ICD-10 brukt, og her blir diagnosen kalt hyperkinetisk forstyrrelse (Holmen, 2016, s. 175). DSM-V er diagnosemanualen som blir brukt i store deler av ADHD-forskningen, og her kalles diagnosen AD/HD (Holmen, 2016, s. 175). Denne diagnosemanualen deler AD/HD inn i tre underkategorier, som er AD/HD uoppmerksom type, også kalt ADD, AD/HD impulsiv og hyperaktiv type og AD/HD kombinert type (Holmen, 2016, s. 175).

Diagnosesystemene er stort sett enige om hovedkriteriene, og de har en relativt lik oppfatning av de ulike vanskene (Haugen & Haugen, 2020, s. 174). Jeg vil videre i studien benevne diagnosen som ADHD.

ADHD hovedsakelig uoppmerksom type kjennetegnes av utfordringer med vedvarende oppmerksomhet (Holmen, 2016, s. 139). Det kan virke som de med diagnosen ikke hører etter, de kan ha vanskeligheter med å ta inn informasjon og følge instruksjoner, og de skifter ofte aktiviteter uten å fullføre dem. Ofte kan de fremstå som stille og tilbaketrukne, og får ofte diagnosen sent i livet. ADHD impulsiv og hyperaktiv type kjennetegnes ofte ved mye bevegelse og uro, og kan gjenkjennes i form av blant annet rastløshet (Holmen, 2016, s. 139). Å være høyløst, snakke mye og handle uten å tenke seg om, er noe som også er typisk for denne typen (Rønhovde, 2018, s. 42). Den vanligste blant ADHD-typene er ADHD kombinert type, og har som kjennetegn at den oppfyller krav til både hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet (Holmen, 2016, s. 180). Akkurat som at alle mennesker er ulike, vil også alle barn med ADHD være ulike, og på grunnlag av dette vil symptomene fremtre i ulik grad (Helsedirektoratet, 2018).

2.1.1 Selvregulering og eksekutive funksjoner

Russell Barkley (2012; 2015) diskuterer forhold rundt navnet på ADHD-diagnosen, og omtaler den som en selvreguleringsvanske. Selvregulering handler her om et individs evne til å kontrollere eller regulere seg selv for å nå målet sitt (Barkley, 2012, s. 60). En del av selvreguleringen handler om å skape nok motivasjon for å komme i gang med en oppgave. Motivasjon er en viktig faktor med tanke på selvregulering, og barn med ADHD har ofte store vansker tilknyttet dette. Hvis ikke forholdene ligger til rette, eller barnet ikke er indre motivert til de oppgavene som skal utføres, vil barnet ha vanskeligheter med å generere nok motivasjon til arbeidet (Rønhovde, 2018, s. 132). I hjernen til barn med ADHD antas det å blant annet være ujevn tilførsel av signalstoffet dopamin (Rønhovde, 2020, s. 51). Dopamin fungerer som belønningssystem i hjernen, og er sentralt for opplevelse av belønning, mestring og motivasjon. På bakgrunn av den ujevne tilførselen av dopamin, har barn med ADHD ofte utfordringer knyttet til å generere nok motivasjon til å arbeide med oppgaver som ikke er lystbetonte (Rønhovde, 2018, s. 133).

I sammenheng med selvregulering snakker Barkley (2012) om eksekutive funksjoner (s. 4). Han definerer eksekutive funksjoner ut ifra en ofte brukt definisjon på ADHD-feltet, som sier at eksekutive funksjoner er de nevropsykologiske prosessene som er nødvendige for å velge mål, opprette og bestemme handling, og opprettholde problemløsning mot et mål (Barkley, 2012, s. 60-61; Barkley, 2015, s. 410). I tillegg poengterer han at selvregulering og eksekutive funksjoner deler en ganske lik definisjon, og at man slik kan se at det er et forhold mellom dem. Begge innebærer nemlig målstyrte og fremtidsrettede handlinger, og det å opprettholde handlinger over tid for å nå sine mål og problemløsning, som en del av de målrettede handlingene (Barkley, 2015, s. 411).

De mentale prosessene som er en del av eksekutive funksjoner er blant annet emosjonsregulering, eller inhibering, altså å hemme følelser i forhold til et problem eller en hendelse, selvbevissthet, arbeidsminne, tidsforståelse, planlegging, organisering, problemløsning, selvmotivering, selvkontroll og motstand mot distraksjon (Barkley, 2015, s. 410; DuPaul & Langberg, 2015, s. 185). Disse er identifisert som avgjørende prosesser for selvregulering, også relevant for elever i læringssituasjoner, og svikt i en eller flere av disse, kan gjøre aktiviteter og oppgaver vanskelige å gjennomføre (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 47). Barkley (2015) mener i den forbindelse at en eksekutiv funksjon vil være en spesifikk form for handling som du retter mot deg selv av årsaker knyttet til selvregulering (s. 411). Derfor mener Barkley (2015) at man kan redefinere de eksekutive funksjonene til at de kan handle om at for eksempel inhibering blir selvbeherskelse og selvbevissthet blir selvstyrt oppmerksomhet (s. 413). Verbalt arbeidsminne kan bli selvtale, som i å snakke med seg selv i eget hode, mens nonverbalt arbeidsminne kan bli å se for seg selv og bruke

visuelle bilder eller andre sanser, som å gjenoppfatte tidligere lukter eller tidligere smaker (Barkley, 2015, s. 414-415). Problemløsning kan bli sett på som selvregissert lek (Barkley, 2015, s. 415-416).

Ved å se på eksekutive funksjoner som verktøy til selvregulering, for å oppnå mål eller påvirke fremtidige utfall, mener Barkley (2012) at eksekutive funksjoner vil være selvregulering (s. 60). Han forkorter også sin egen definisjon av eksekutive funksjoner til så enkelt som at det er selvregulering for å nå mål (Barkley, 2012, s. 60). Og hvis ADHD er selvreguleringsvansker, vil det også være eksekutive funksjonsvansker (Barkley, 2015, 406-407). Dermed mener han at vi kan forstå ADHD som at det innebærer mer enn bare symptomene uoppmerksomhet og impulsivitet. At det er underliggende psykologiske vansker som er kilde til disse symptomene. Ved å innta perspektivet til Barkley (2015), vil ADHD også innebære mangler i selvbeherskelse, bevissthet over seg selv, selvtale, føle og se for seg selv, selvkontroll av følelser, selvmotivasjon og selvstyrt problemløsning (s. 421-423).

Sett i lys av en slik forståelse av ADHD som en forstyrrelse av selvregulering, har Barkley (2015) kommet med noen prinsipper for håndtering av disse vanskene (s. 424). De med vanskene kan hjelpes ved å «eksternalisere» indre representerte former for informasjon (Barkley, 2015, s. 424). Å eksternalisere informasjon, er å gjøre den fysisk utenfor individet. Det kan være hint, oppfordringer og andre former for informasjon som er direkte assosiert eller er en iboende del av oppgaven som skal utføres (Barkley, 2015, s. 425).

Vansker med selvregulering skaper problemer med tid, timing og aktualitet av atferd (Barkley, 2015, s. 425) Atferden blir styrt av hendelser nær eller innenfor den umiddelbare konteksten, istedenfor at den blir styrt av informasjon som gjelder mer langsiktige og fremtidige hendelser (Barkley, 2015, s. 425). Derfor kan beslutningene til disse personene ofte virke kortsiktige, med lite hensyn til fremtidige hendelser. En løsning kan være at istedenfor å fortelle dem at et prosjekt må være gjort innen en måned, så kan man legge til rette for å gjøre et steg om dagen frem til det eventuelle målet (Barkley, 2015, s. 425). Slik kan man skape arbeidsperioder med umiddelbar respons til det man gjør.

Barkley (2015) mener at selvreguleringsvanskene krever at det gis eksterne kilder til motivasjon (s. 425). For eksempel kan kunstige belønninger være nødvendig i løpet av utførelsen av en oppgave, når det ellers ikke er umiddelbare konsekvenser knyttet til ytelsen. Motivasjonsvanskene som blir til av mangler i eksekutive funksjoner, gjør slike belønninger nesten essensielle for de fleste barn med eksekutive funksjonsvansker, ifølge Barkley (2015, s. 425). Dersom en har selvreguleringsvansker, kan dette føre til vansker med å generere viljestyrke til å gjøre en innsats ved aktiviteter som krever mye selvregulering (Barkley, 2015, s. 426). Barkley (2015) viser til forskning som viser at det

finnes ulike måter å «fylle opp» viljestyrken på i møte med slike oppgaver (s. 426). Dette kan man blant annet gjennom fysisk aktivitet, jevnlig pauser og å oppleve positive følelser. Ervik med flere (2009) og Skram (2010) viser også til at i tillegg til behov for struktur og forutsigbarhet, har ofte elever med ADHD behov for variasjon, avbrekk og fleksible skoledager, og at de kan ha behov for hyppigere pauser enn andre for å holde ut skoledagene og få utløp for uro (s. 184; s. 200).

2.2 Motivasjonsbegrepet

Motivasjonsbegrepet blir av Ryan og Deci (2000a) definert som at det handler om energi, retning og utholdenhet, som kan fungere som komponenter for aktivering og intensjon (s. 69). Motivasjon vil være av stor interesse for lærere. Dette fordi motivasjon kan drive noe eller noen frem til et resultat eller produkt, og læreryrket vil blant annet involvere det å få andre mennesker til å handle (Ryan & Deci, 2000a, s. 69). Innenfor motivasjonsteorien kan man skille mellom ulike typer motivasjon. Ryan og Deci (2000a) skiller motivasjon i ytre motivasjon, indre motivasjon og amotivasjon (s. 69). Jeg vil videre gjøre rede for disse ulike formene for motivasjon.

Ytre motivasjon kan sies å være atferd som blir styrt av ytre påvirkning eller konsekvenser (Ryan & Deci, 2000a, s. 71). Dette kan blant annet være belønning, tvang eller trussel om straff, som kan sies å være kontrollerte former for motivasjon, ofte definert som kontrollert ytre motivasjon. Et eksempel kan være at hvis du får penger av å få en god karakter, kan pengene bli en ytre motivasjonsfaktor for å utføre handlingen. Indre motivasjon derimot, springer ut fra interesse, og denne formen for motivasjon innebærer en egen belønning i form av glede over aktiviteten man utfører (Ryan & Deci, 2000a, s. 71). Atferden er ikke avhengig av ytre belønning eller konsekvenser, og denne indre motivasjonen vil kunne komme spontant og naturlig når man føler seg fri til å følge sine interesser (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Hvis man for eksempel liker å spille fotball, vil du trene på fotball fordi handlingen i seg selv er lystbetont.

Videre, i sammenheng med ytre motivasjon, vises det til begrepet autonom ytre motivasjon, der handlinger er drevet av ytre motivasjonsfaktorer, men du fortsatt ser verdien i det du gjør (Deci & Ryan, 2000, s. 237). Man utfører ikke handlingen fordi det er lystbetont, men man kan se verdien i hva man får ut av å gjøre det. Hvis vi holder oss til fotballeksempelen, så kan man si at hvis du vil bli god i fotball, velger du kanskje å trene styrke på siden. Selv om du kanskje ikke synes det er så gøy, kan du se verdien i å trene styrke, fordi det kan føre til anskaffelse av komplimenterende ferdigheter til å bli best mulig. I tillegg definerer Deci og Ryan (2000) begrepet amotivasjon (s. 237). Dette sier de at er en tilstand der man mangler en intensjon om å oppføre seg, og dermed mangler motivasjon.

2.2.1 Selvbestemmelsesteorien

Indre motivasjon og indre motivert atferd, mener Deci og Ryan (2000) at fungerer gjennom oppfyllelse av medfødte psykologiske behov (s. 227). Tre av disse psykologiske behovene som de spesielt trekker frem er behovet for autonomi, også kalt selvbestemmelse, behovet for tilhørighet og behovet for kompetanse. Disse tre behovene inngår i deres selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000, s. 229). Autonomi viser til vilje, å handle i samsvar med egen selvfølelse, og ønsket til å selv organisere opplevelser og atferd (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Man ser på seg selv som opphavet til sine egne handlinger. For eksempel vil selvbestemte aktiviteter være aktiviteter man gjør naturlig og spontant når man føler seg fri til å følge sine indre interesser (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Videre skiller Deci og Ryan (2000) mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som er basert på ytre påvirkning som belønning, straff eller tvang (s. 234). Selvbestemte aktiviteter vil da være styrt ved indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning, vil være styrt av ytre kontroll. Denne ytre kontrollen kan undergrave den indre motivasjonen, noe jeg kommer inn på senere.

Behovet for tilhørighet vil være ønsket om å føle nærhet til andre, og føle at man er del av et fellesskap (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Selv om mennesker ofte engasjerer seg i aktiviteter de gjør på egenhånd, som kabal og gåturer, kan fortsatt en relasjonell base for en følelse av trygghet være av betydning, for å oppleve støtte og opprettholde indre motivasjon. Derfor mener de at det i noen tilfeller er slik at behovet for kompetanse og selvbestemmelse er mer fremtredende, men at faktorer vedrørende tilhørighet fortsatt kan spille en rolle for den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000, s. 235). I sosiale kontekster, som i skolen, vil det være viktig at aktiviteter tilfredsstillt behovet for tilhørighet.

Behovet for kompetanse kan knyttes til begrepet mestring. Det vil være en drivkraft for å ta fatt på utfordrende oppgaver og ha utholdenhet om oppgavene blir krevende (Deci & Ryan, 2000, s. 234). De legger vekt på at positiv respons kan tilfredsstillt behovet for kompetanse, men for at positiv respons skal kunne påvirke den indre motivasjonen, så må individene føle at de er ansvarlig for det de får respons på, eller responsen må bli gitt på en måte som ikke går utover deres autonomifølelse (Deci & Ryan, 2000, s. 234-235).

Ryan & Deci (2000b) fremlegger resultater som viser at å kontrollere menneskers atferd med belønningsforsterkninger, vil undergrave deres indre motivasjon, til og med hvis belønningene er appetittvekkende og effektivt opprettholdt (s. 31). Påleggelse av ytre belønninger kan forstyrre aspekter ved naturlig menneskelig selvregulering i betydelig grad, og negativt påvirke konseptuell

læring, kreativitet, prososial atferd og assimilering og integrering av menneskelige verdier og mening (Ryan & Deci, 2000b, s. 48). Belønninger, som er effektive eksterne regulatorer av handling, kan utelate hensyn som personlige interesser, medfødte psykologiske behov og andre sosiale verdier og sensibiliteter som er grunnlag for autonom selvregulering (Ryan & Deci, 2000b, s. 48). De er mindre skadelige hvis de ikke brukes betinget eller fremtredende, og hvis den sosiale konteksten de tilbys innenfor er mer orientert mot autonomistøtte fremfor kontroll. Engh (2014) viser også til at belønningssystemer bør bli sett på som krisetiltak etter å ha forsøkt andre tiltak, og at det er noe som ved bruk over tid bør trappes ned og fjernes, fordi det fører til at det blir læreren som styrer elevens atferd (s. 86).

Ryan og Deci (2000b) fant imidlertid at positive tilbakemeldinger generelt forbedret den indre motivasjonen (s. 33). Hvis man skal bruke belønning for å ikke svekke den indre motivasjonen, må det være slik at belønningene ikke tilbys for å motivere til innsats før selve innsatsen skal begynne, som for eksempel verbale belønninger som ikke er oppgave-betinget (Ryan & Deci, 2000b, s. 33). For å gå tilbake og understreke poenget om at belønninger bør være orientert mot å være autonomistøttende fremfor kontrollerende, vil det være viktig å være klar over at positive tilbakemeldinger også kan ha en tendens til å ha en negativ effekt når den utøves i en kontrollerende mellommenneskelig kontekst (Ryan & Deci, 2000b, s. 33). En kontrollerende mellommenneskelig måte å administrere betingede belønninger, vil gjøre det kontrollerende aspektet av belønningen spesielt fremtredende, og dermed undergrave indre motivasjon. Mens ved å bruke en autonomistøttende mellommenneskelig stil, vil dette gjøre det informative aspektet av belønningene mer fremtredende, og dermed ha en positiv effekt på indre motivasjon i forhold til ingen belønning eller tilbakemelding (Ryan & Deci, 2000b, s. 33). Det er dermed viktig å minimere kontrollen i en slik situasjon, slik at belønningen ikke skal virke fremtredende, evaluerende eller pressende (Ryan & Deci, 2000b, s. 35).

Ryan og Deci (2000b) viser videre til studier som viser at ved å være mer orientert mot ytre belønninger og kontroll enn mot indre behov og signaler, vil dette innebære forskjellige negative konsekvenser, som dårligere psykisk helse (s. 48). Personer som illegger sterk betydning for ytre livsmål som rikdom og berømmelse fremfor indre livsmål, som vekst, relasjoner og fellesskap, viser dårligere trivsel.

2.2.2 Autonomistøttende kommunikasjon

Begrepet autonomistøtte vil i dette tilfellet være relevant, spesielt i sammenheng med undervisning i skole. Autonomistøttende undervisning innebærer at man som lærer inntar en posisjon til elevenes

psykologiske behov, interesser og verdier, og involverer dem ved å støtte disse (Reeve, 2006, s. 228). Læreren vil gi elevene valgmuligheter, lytte til dem, oppmuntre til initiativ og gi dem tid til å arbeide med og løse problemer på egenhånd, og samtidig utvikle deres evne til selvstendighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 251). Læreren vil prøve å styre unna ytre faktorer som belønning, retningslinjer, frister og straff (Reeve, 2006, s. 229). I et klasserom kan elever uttrykke uenighet og gjøre motstand mot regler, forespørsler og instruksjoner. Hvis læreren anerkjenner og aksepterer disse følelsene, kommuniserer læreren en forståelse for elevenes perspektiv (Reeve, 2006, s. 230). En slik tilnærming kan være av stor verdi, og lærere som arbeider autonomistøttende, opplever positive pedagogiske resultater (Reeve, 2006, s. 228). Tilnærmingen kan bidra til styrket motivasjon hos elevene, og kan i tillegg bidra til å utvikle en god lærer-elev relasjon.

Ved å anvende en autonomistøttende tilnærming som lærer, vil et viktig aspekt være hvordan du kommuniserer. Bruk av informativ, ikke-kontrollerende kommunikasjon, handler om at man kommuniserer muligheter og krav gjennom informative og fleksible meldinger, fremfor meldinger som er kontrollerende og strenge (Reeve, 2006, s. 229). Ikke-kontrollerende språk handler om å ikke presse eller tvinge elevene til å følge lærerens agenda, men å kommunisere at man hjelper elevene til å finne frem til sine indre ressurser ved aktiviteter. Ved å være en autonomistøttende lærer, vil dårlige prestasjoner bli behandlet som løsbare problemer, og krav i klasserommet blir kommunisert gjennom et informativt og fleksibelt språk (Reeve, 2006, s. 229-230). En slik lærer vil gjøre rede for grunner til aktiviteter som elevene ser på som lite interessante og uten verdi for dem, på en måte som gjør at det rettferdiggjør hvorfor man skal gjøre en innsats i dem (Reeve, 2006, s. 230). For eksempel kan det å ta oppvasken i mat og helse virke lite interessant, men hvis læreren klarer å kommunisere nytten ved å gjøre en slik aktivitet, med en begrunnelse som er overbevisende og tilfredsstillende nok i en slik grad at elevene ser nytten i det, så vil de muligens skjønne hvorfor de skal gidde å bruke tid og krefter på det.

2.2.3 Self-efficacy

«Self-efficacy», eller mestringsforventning, baserer seg på at mentale prosesser fungerer som en måte å skape og styrke forventninger til egen mestring (Bandura, 1977, s. 193). Bandura (1977) skiller mellom det han kaller «outcome expectancy» og «efficacy expectation» (s. 193). Outcome expectations handler om en persons forventninger til at en gitt atferd eller innsats vil kunne føre til visse resultat, mens efficacy expectations handler om forventninger til å kunne utføre den bestemte atferden eller innsatsen som kreves for å produsere resultatene (Bandura, 1977, s. 193). Skillet viser til at man kan tro at en bestemt handling kan føre til bestemte utfall, men hvis man opplever at man tviler på om man kan utføre de nødvendige handlingene, vil ikke denne informasjon påvirke

atferden (Bandura, 1977, s. 193). Begge disse aspektene til forventning har betydning for motivasjon, med tanke på at det vil være bestemmende for hvilke aktiviteter man velger å utføre, og for hvilken innsats og utholdenhet man klarer å opprettholde når aktivitetene blir krevende (Bandura, 1977, s. 193). Mennesker virker å frykte og unngå situasjoner de tror de ikke vil komme til å mestre, mens de involverer seg i aktiviteter der de med sikkerhet tenker at de er kapable til å takle utfordrende problemer (Bandura, 1977, s. 194).

2.3 Cooperative learning

Cooperative learning, ofte oversatt til samarbeidslæring, handler om at elever blir plassert sammen i små grupper, og sammen jobber mot å nå mål de deler med hverandre (Gillies, 2007, s. 1).

Læringsstrategien fremmer sosialisering og læring hos elever (Cohen, 1994, sitert i Gillies, 2007, s. 1). Metoden har vist seg å øke elevens villighet til å jobbe samarbeidende og produktivt sammen med andre (Gillies, 2007, s. 1). Den fører til økt selvtillit, et trygt læringsmiljø og bedre suksess i klasserommet (Jenkins, Antil, Wayne & Vadsy, 2003, sitert i Gillies, 2007, s. 1). Det er blitt argumentert for at cooperative learning fremmer erfaringer som er viktig for å unngå og lindre mange av de sosiale problemene barn har (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, sitert i Gillies, 2007, s. 1). Cooperative learning fører til at elever samarbeider, lærer å lytte til både hva andre har å si og hvordan de sier det, deler idéer og perspektiver, gir og får hjelp, ser etter måter å løse problemer, og aktivt jobber for å opparbeide seg ny kunnskap og forståelse (Gillies, 2007, s. 1-2).

Læringsstrategien kan føre til en slags «gruppe-etos», der elevene skjønner at medlemmene på gruppa vil arbeide for å hjelpe og støtte deres utfordringer, og samtidig er det en følelse av gruppesamhold som utvikler seg, som øker motivasjonen til å klare både egne og gruppas mål (Johnson & Johnson, 2003, sitert i Gillies, 2007, s. 2). Cooperative learning vil fungere best dersom grupper er velstrukturert; små i størrelse, elever med utfordringer er blandet med elever med få utfordringer, gruppene er kjønnsnøytrale og oppgaver er laget for å fremme diskusjon (Gillies, 2007, s. 58). Elever med spesielle behov drar nytte av miksede grupper (Gillies, 2007, s. 152).

2.4 Tidligere forskning

En studie testet hypotesen om at det er en dysfunksjon ved belønning og motivasjon tilknyttet diagnosen ADHD, og at forstyrrelser i signalstoffet dopamin er det underliggende problemet for belønnings- og motivasjons-mangler som er observert hos personer med ADHD (Volkow et al., 2011, s. 1147). De hevder at deres studie fremlegger bevis på at assosiasjonen mellom dopamin og

motivasjonstrekk hos de med ADHD stemmer. De undersøkte viktige hjerneregioner for belønning, og observerte redusert tilgjengelighet til dopamin hos de med ADHD, noe som kan forklare redusert motivasjon (Volkow et al., 2011, s. 1151). De utforsket også korrelasjonen mellom motivasjon og symptomer på uoppmerksomhet, som antydte at nedsatt motivasjon kunne bidra til alvorlighetsgraden av symptomene på uoppmerksomhet ved ADHD (Volkow et al., 2011, s. 1151). De mener disse funnene stemmer med at oppmerksomhetsvansker hos individer med ADHD er mest fremtredende ved oppgaver som er kjedelige, repetitive og blir ansett som uinteressante, der indre motivasjon er lav. De mener likevel at studien deres ikke gjør at de kan si om motivasjonsvansker fører til uoppmerksomhet, eller om oppmerksomhetsvansker fører til mindre motivasjon (Volkow et al., 2011, s. 1151). Likevel tenker de at dimensjonene kan ha felles nevrobiologisk grunnlag, som dopaminets belønningssystem, og like karakteristikk i områder av hjernen som står for uoppmerksomhet (Volkow, et al., 2011).

Smith og Langberg (2018) har gjennomgått 20 studier, der de evaluerte og oppsummerte studienes funn (s. 500). De la vekt på å evaluere undersøkelser vedrørende tilstedeværelsen av motivasjonssikt hos unge med ADHD i forhold til jevnaldrende, og sammenhengen mellom motivasjon og funksjonelle utfall (Smith & Langberg, 2018, s. 503). De fant 19 studier som undersøkte motivasjonsvansker hos de med ADHD, og 13 av disse kom frem til at individer med ADHD hadde betydelig lavere nivå av motivasjon sammenliknet med andre jevnaldrende (Smith & Langberg, 2018, s. 516). Når det kom til hvordan motivasjon påvirker funksjonen til unge med ADHD, undersøkte tolv studier dette. Disse viste at svekkelse relatert til motivasjon hos ungdom med ADHD, ville inkludere leseproblemer og generell akademisk svekkelse (Smith & Langeberg, 2018, s. 517-518). Oppsummert, antyder den tilgjengelige forskningen på området at elever med ADHD kan ha lavere nivå av motivasjon sammenliknet med andre jevnaldrende i skolekontekst, og at lavere nivå av motivasjon antyder svekkelse i skolerelatert atferd (Smith & Langberg, 2018, s. 522).

Morsink med flere (2017) har gjennomført en studie som ser på motivasjon i sammenheng med ADHD. I innledningen til denne studien poengteres det at de fleste studier om ADHD og motivasjon som regel har vært fokusert på å utforske ytre motivasjonsfaktorer, som forsterking (Morsink et al., 2017, s. 924). Studien til Morsink med flere (2017), undersøker hvilke ytre og indre faktorer som motiverer barn og unge med ADHD, og om de behøver andre motiverende faktorer enn en gruppe med andre jevnaldrende (s. 924).

På et generelt grunnlag fant de at motivasjonsfaktorene var veldig like for både de med og uten ADHD, hvilket betyr at kildene for motivasjon stort sett var de samme for begge gruppene. Funn jeg først viser til, er funn tilknyttet kilder for motivasjon for begge gruppene. Tilhørighet,

kompetanse og autonomi er noen av funnene de har kommet frem til som viktige for å oppnå motivasjon for begge gruppene (Morsink et al., 2017, s. 926). Disse faktorene finner man også i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000, s. 229). Videre fant de at begge gruppene drar nytte av å oppleve variasjon i skolearbeidet. De forteller om at det å repetere aktiviteter anses som kjedelig. Fysisk aktivitet ble også sett på som en motivasjonsfaktor, samt forsterkning, helst i form av sosial respons (Morsink et al., 2017, s. 927). Flytsone, eller det å bli absorbert i en aktivitet ved en oppgave, ble sett på som en motivasjonsfaktor (Morsink et al., 2017, s. 927). At aktivitet kan virke motiverende når den tillater at man blir fullstendig investert, eller absorbert, i den. For eksempel gjennom interesse. Rønhovde (2018) poengterer også at elever med ADHD kan komme inn i en type flytsone, der konsentrasjonen kan være lenge til stede, dersom de jobber med tematikker som er lystbetonte, og er drevet av for eksempel interesse og motivasjon (s. 67).

Likevel var det noen spesifikke faktorer forskerne trakk frem som forskjeller i motivasjonsfaktorene mellom gruppene. De som hadde ADHD-diagnosen viste liten vilje mot langsomhet i tid (Morsink et al., 2017, s. 927). De ville at ting skulle gå fortere, og aktiviteter de anså som mindre lystbetonte, ble beskrevet med at tiden gikk sakte, mens aktiviteter som ble sett på som lystbetonte, ble beskrevet med at tiden gikk fort. Når det kom til faktoren knyttet til variasjon i aktiviteter, fant de at gruppen uten ADHD kunne verdsette også de aktivitetene som var kjente og forutsigbare, mens de med ADHD ikke kom inn på dette i deres fortellinger (Morsink et al., 2017, s. 927). Tilhørighet som motivasjonsfaktor var noe som ble mer beskrevet av de uten ADHD (Morsink et al., 2017, s. 927). Forskerne mener at dette funnet kan understreke idéen om at barn og unge med ADHD kanskje verdsetter sosiale relasjoner på en annen måte (Morsink et al., 2017, s. 928). De med ADHD rapporterer at gjensidig underholdning var kjernen i vennskap, mens de uten ADHD fremhevet tilstedeværelsen av emosjonell støtte, intimitet og trygghet.

Brim og Whitaker (2000) mener at elever med ADHD ikke alltid kan motiveres på samme måte som andre elever, og at ADHD-elever muligens trenger muligheten til å bevege seg for å bli stimulert til konsentrasjon (s. 58). Dette undersøkte de ved å gjennomføre en nevrofeedback-økt, og de fant at en gutt som hadde utfordringer med å konsentrere seg, fikk oppmerksomheten sin korrigert ved å gjøre kroppsbevegelser eller berøre objekter mens han rettet oppmerksomheten mot stimuli (Brim & Whitaker, 2000, s. 58). Elevene kan derfor trenge å bevege seg for å overkomme kognitive utfordringer. En ADHD-elevs motivasjon for skoleprestasjoner blir redusert når eleven mottar korreksjon på slik atferd, som hjelper dem til å overkomme kognitive barrierer (Brim & Whitaker, 2000, s. 58). Elever med ADHD får da ofte motivasjon for å unngå det de oppfatter som verbale overgrep, istedenfor å få økt motivasjon for arbeidet (Brim & Whitaker, 2000, s. 58).

Motivasjonen blir å unngå skolearbeidet, snarere enn å være motivert til å gjøre det, fordi man vil unngå den negative responsen de knytter til det.

Et forslag de kommer med for å motivere barn med ADHD, er å la de få mer frihet til å strukturere miljøet deres, med tanke på blant annet å skulle få bevege seg (Brim & Whitaker, 2000, s. 59). Brim og Whitaker (2000) mener at for en ADHD-elev vil det å gjennomføre en liten oppgave om gangen på en god måte, være et mer realistisk mål enn å utføre flere samtidige oppgaver (s. 59). Det burde bli lagt vekt på nøyaktighet fremfor tempo og mengde av arbeid, fordi et bra produkt kan øke motivasjonen (Santrock, 1987, sitert i Brim & Whitaker, 2000).

En av de viktigste faktorene for skolemotivasjon er elevens relasjon til lærere. Når elever opplever og tror at de mottar støtte fra lærerne, innehar de større motivasjon til å gjøre det godt i skolen (Ryan, Stiller & Lynch, 1994, sitert i Brim & Whitaker, 2000, s. 60). Elever med ADHD kan ofte føle seg isolerte, og trenger derfor å bli inkludert i positiv og omsorgsfull samhandling med lærerne sine (Brim & Whitaker, 2000, s. 60). Å ta positive hensyn kan virke vanskeligere når en atferd er uakseptabel, men det er likevel nødvendig for å etablere støttende relasjoner slik at elevene kan utvikle og skape motivasjon (Brim & Whitaker, 2000, s. 60).

Brim og Whitaker (2000) legger frem et forslag til en metode for å skape suksessfulle skoleerfaringer. De trekker frem «cooperative learning», som er gruppearbeid, og mener at dette kan tillate elever med ADHD å lære i en mer komfortabel setting, at det kan øke motivasjonen deres til å delta, ved å la de få lov til å bruke sin kreative energi på en positiv måte (Brim & Whitaker, 2000, s. 59). De kan oppleve å forholde seg intellektuelt på en akseptert og produktiv måte med jevnaldrende, og de kan utvikle sosiale ferdigheter og selvillit. Positive interaksjoner med andre jevnaldrende elever er ofte noe som er en utfordring for elever med ADHD, og ved å benytte cooperative learning, kan man legge til rette for positiv samhandling med andre (Brim & Whitaker, 2000, s. 59). Ved å lage gode cooperative grupper, kan dette også ta bort litt av søkelyset og presset fra ADHD-eleven, fordi da vil ansvaret være delt med andre (Brim & Whitaker, 2000, s. 59).

En studie har undersøkt ytre faktorerers innvirkning på utvalgte aspekter ved oppmerksomhet hos barn med ADHD, ved å måle hjerneaktivitet og dimensjoner ved motivasjon i henhold til selvbestemmelsesteorien (Skalski et al., 2021, s. 587). De fant at det var mer sannsynlig at barn med ADHD var aktive under press fra ekstern stimuli, for belønninger eller for å unngå straff, og at de viste et høyere nivå av lite motivasjonsvilje (Skalski et al., 2021, s. 591). Andre jevnaldrende anså aktivitet som mer selvbestemt. Forskerne mener at dataene viser behovet for å stimulere til interesse og bruke hyppige forsterkninger hos barn med ADHD for oppgaver som oppleves som mindre krevende, og redusere krav eller dele opp vanskeligere oppgaver i mindre etapper (Skalski et al.,

2021, s. 592). De fant også svekkelse i eksekutive funksjoner, og viser til at barn med ADHD har lik evne til å huske testregler som jevnaldrende barn, men at man observerer en begrenset kapasitet i å planlegge, organisere atferd og overvåke sin ytelse (Skalski et al., 2021, s. 592). Forskerne legger til at de identifiserte manglene i ulike aspekter i oppmerksomhet hos barn med ADHD, ikke er knyttet til intellektuelle mangler, siden gruppene ikke viste seg forskjellige i deres ytelse på dette området (Skalski et al., 2021, s. 592).

Forskerne mener at studien deres bekrefter den positive innflytelsen ytre motivasjon har i utvalgte aspekter hos barn med ADHD, som de mener forbedrer deres kapasitet angående de fleste kontrollerte aspekter av oppmerksomhet (Skalski et al., 2021, s. 592). Når barn med ADHD var motiverte, utviste de i de fleste oppgaver sammenliknbar ytelse til jevnaldrende barn (Skalski et al., 2021, s. 592). Ved enkle kognitive oppgaver, virker det som at motivasjon kan øke evnen til resonnering, og øke både hastighet og kvalitet i oppnådd informasjon. Men den kan ikke fjerne begrensningene som en komplisert oppgave gir, der det kreves integrering av mange kognitive prosesser, spesielt de som er nært relatert til å hemme følelser i forhold til et problem (Skalski et al., 2021, s. 592). Derfor mener de at det kan se ut til at selvregulering av innsats kanskje er en av de største utfordringene for elevene med ADHD (Skalski et al. 2021, s. 592).

Morsink med flere (2022) har sett på selvbestemmelsesteorien som et teoretisk rammeverk til hvordan man kan utvikle relevante forskningsspørsmål til motivasjon i ADHD-feltet (s. 1139). Basert på dette, presenterer de forslag til hvordan selvbestemmelsesteori kan bli brukt som hjelp til å utvide vår forståelse av hvilken rolle motivasjon spiller for individer med ADHD. De stiller spørsmål ved flere aspekter. I forhold til ytre motivasjonsfaktorer, spør de om individer med ADHD føler ytre veiledning som et press, eller om de føler at det er på linje med deres egen tro (Morsink et al., 2022, s. 1150). De forteller at hvis ADHD faktisk er assosiert med mindre tilfredsstillende av grunnleggende behov, må en finne måter til at grunnleggende behov kan bli støttet best mulig av deres foreldre og lærere.

De forteller at ytre motivasjonsfaktorer som forsterking, ofte har blitt trukket frem som faktorer i sammenheng med utforsking av den indre driven knyttet til uinteressante og kjedelige oppgaver, men ikke oppgaver som har blitt opplevd som iboende motiverende (Morsink et al., 2022, s. 1151). De tenker det hadde vært interessant å studere målstyrt atferd i forhold til spesifikke oppgaver som varierer i interesse og målinnhold (Morsink et al., 2022, s. 1151). Slik at man ved fremtidig forskning kunne sammenliknet oppgaver som er indre motiverende, med oppgaver som ikke er indre motiverende, og teste om det er slik at individer med ADHD er mer avhengig av ytre forsterkninger enn andre.

De foreslår å utvide nåværende forskning til å legge til indre motiver, med motivasjonskvalitet og tilfredsstillelse av grunnleggende behov som avgjørende formidlere i relasjonen mellom miljøfaktorer på den ene siden, og atferd eller symptomer på den andre (Morsink et al., 2022, s. 1154). De foreslår også å studere potensielle negative effekter ved bruk av ytre forsterkere, ved å inkludere indre motivasjon, affekt og velvære, som faktorer ved måling (Morsink et al., 2022, s. 1154).

3 Metode

Videre vil det bli redegjort for hvordan jeg har gått frem metodisk i min forskningsprosess. Jeg vil redegjøre for og reflektere rundt de valgene jeg har tatt med hensyn til å innhente og analysere data, med begrunnelser for hensikt og hvilke refleksjoner jeg har hatt til valgene. Jeg starter med å redegjøre for valget av semistrukturert livsverdenintervju som metode. Deretter vil jeg redegjøre for den empiriske konteksten for studien, inkludert utvalget av informanter. Videre vil jeg beskrive forberedelser til, og gjennomføring av datainnsamling, samt hvordan jeg valgte å analysere data. Til slutt vil jeg drøfte forhold angående studiens kvalitet, sett i lys av det overordnede begrepet troverdighet, mens jeg også viser til refleksjoner rundt andre etiske problemstillinger ved studien. Gjennomgående for hele metodekapittelet vil være at jeg gir begrunnelser for viktige valg under forskningsprosessen.

3.1 Valg av forskningsdesign

I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ metode, fordi jeg vil legge vekt på læreres kunnskap og erfaringer med tematikken jeg tar for meg. Kvalitativ forskning brukes til identifisering og beskrivelse av kvaliteter ved ulike sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). De kvalitative metodene egner seg godt til å skulle fange opp fenomener som ikke lar seg tallfeste, som blant annet mening og opplevelse (Dalland, 2020, s. 54). I denne studien har jeg valgt å ta i bruk et kvalitativt intervju som metode. Dette fordi jeg mener at intervjuet vil kunne egne seg best til å belyse min problemstilling, noe som er selve grunnlaget for når man skal velge metode (Dalland, 2020, s. 53). Å gjennomføre et intervju gir innsikt i tanker og refleksjoner hos informantene, og i denne studien ville jeg ha innsikt i læreres tanker, refleksjoner og erfaringer rundt temaene motivasjon og ADHD, noe som er vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2010, s. 68). I tillegg er det når intervjupersonene får dele informasjon med egne ord fra egne perspektiver, at man kan få innsikt i hvorfor menneskers handlinger eller atferd er som de er (Svenkerud, 2021, s. 92).

For å forsøke å belyse min problemstilling, har jeg valgt å gjennomføre et semistrukturert livsverdenintervju. Det har jeg gjort på grunnlag av at dette intervjuet egner seg godt til situasjoner der et tema skal forstås ut ifra informantenes egne perspektiver, med vekt på meningen og fortolkningen av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkmann (2015) omtaler denne metoden ut ifra et fenomenologisk inspirert perspektiv, og sammenlikner denne typen intervju med en samtale i dagliglivet som har et formål, ofte ved å fortolke meningen med fenomenene som blir beskrevet (s. 46). At intervjuet er semistrukturert betyr at samtalen følger en

intervjuguide bestående av bestemte temaer og forslag til spørsmål (Dalland, 2020, s. 68). Begrepet livsverden kan i dette tilfellet forklares ved at det er den verdenen slik vi møter den i dagliglivet, og hvordan den fremtrer i den umiddelbare opplevelsen, uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ofte forsøker man å innhente fordomsfrie beskrivelser, og man søker å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden, og man vil fortolke meningen med det som sies, og hvordan det sies (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Ut ifra dette kan man si at jeg i utgangspunktet innehar en induktiv tilnærming til forskningen. Det vil si at jeg går fra empiri til teori, altså at jeg går ut i virkeligheten med et åpent sinn, samler inn informasjon og systematiserer dataene jeg får inn, uten forutinntatte holdninger og forventninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102). Mine teorier blir altså dannet ut ifra at det ikke er noe som skal begrense hvilken informasjon jeg samler inn. Postholm og Jacobsen (2018) hevder likevel at det ikke er mulig å være rent induktiv, fordi forskeren tar med seg sin egen subjektive og individuelle teori inn i forskningen (s. 102). I denne sammenhengen vil akkurat dette gi mening, i og med at jeg har valgt meg ut bestemte temaer og er ganske klar på noen sentrale aspekter ved læreryrket jeg vil at informantene skal dele erfaringene og tankene sine rundt, samt at jeg allerede har funnet frem til noe teori som skal fungere som rammeverk for studien. Dermed har jeg på forhånd bestemt og definert hva som kan være interessant å studere. Da begynner man å nærme seg en definisjon for deduktiv tilnærming, men siden jeg er bestemt på at det er lærernes perspektiver jeg virkelig er interessert i å studere, så kan man ikke kalle studien for lukket, slik man gjør med en deduktiv tilnærming.

Med tanke på at jeg har valgt et semistrukturert intervju som metode, der jeg tar utgangspunkt i bestemte tema med forslag til spørsmål ut ifra mitt eget perspektiv, samt muligheter til å innhente data ut ifra av informantenes perspektiv, kan man si at jeg egentlig benytter en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Ved å innta en abduktiv tilnærming, kombinerer man induksjon og deduksjon, der kunnskap vil utvikle seg både gjennom det man observerer og sanser, og gjennom å se om antakelser får støtte eller ikke i empiri. Hverken teori eller empiri vil her komme foran den andre, og forskningen vil bli sett på som en pågående prosess der funn leder til nye spørsmål og ny undersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

3.2 Empirisk kontekst og deltakere

Lærer	Utdanning	År i skolen	Annen informasjon
Informant 1	Lærerutdanning	20 år	Lærer på mellomtrinnet
Informant 2	Grunnutdanning på lærerhøyskole Videreutdanning med flere fag og studiepoeng	35 år	Ungdomsskolelærer
Informant 3	Allmennlærerutdanning Tilleggsutdanning i begynneropplæring Tilleggsutdanning i den første og andre leseopplæringen Utdanning i Cooperative Learning ved Manchester og Orlando	32 år	Lærer på barnetrinnet

Tabell 1: Oversikt over informanter

I min studie har jeg intervjuet tre grunnskolelærere fra tre ulike skoler i to forskjellige fylker. Lærerne jobber på både barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Antallet informanter er basert på at jeg skulle gjennomføre kvalitative intervjuer, der målet er å gå i dybden, og at man dermed kan få mye datamateriale fra få informanter (Dalland, 2020, s. 81). Jeg la noen enkle kriterier i bunn for utvalget av informanter som skulle intervjues. Utvalget skulle oppfylle visse krav som skulle utfylle formålene til min studie (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). For min del innebar dette lærere på grunnskolen. Først og fremst ønsket jeg at det skulle være lærere med god erfaringsbakgrunn fra skolen. Jeg hadde forhåpninger om å kunne innhente informasjon fra lærere fra forskjellige trinn, for å få løftet frem erfaringer og kunnskap fra hele grunnskoleløpet. I tillegg hadde jeg også et ønske om at lærerne hadde noe kunnskap om elever diagnostisert med ADHD. Dette ønsket jeg for å kunne skaffe meg mest mulig datamateriale rundt dette temaet, samtidig som at det var viktig for meg, som fremtidig profesjonsutøver, å lære noe av forskningen. På bakgrunn av dette, vil jeg kalle dette utvalget for et strategisk utvalg, som går ut på at man velger seg ut informanter basert på at de av ulike grunner vil kunne uttale seg reflektert om temaer (Tjora,

2021, s. 145). Med andre ord er informantene valgt ut ifra kriterier basert på erfaring med, og kunnskap om, bestemte tema (Dalland, 2020, s. 79).

3.3 Forberedelse, gjennomføring og transkribering

3.3.1 Forberedelser til intervjuene

Jeg utviklet en intervjuguide ved å ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Forskningsspørsmålene utarbeidet jeg samtidig som jeg utarbeidet problemstillingen, som en hjelp til hvordan jeg kunne skride frem for å svare best mulig til den. På bakgrunn av mitt valg av metode og tilnærming, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide bestående av overordnede temaer og store spørsmål, der man kan gå i dybden, samt noen få forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Samtidig ville jeg være åpen for at informantene kunne ha ulike aspekter de ville ta opp, og at man under intervjuforløpet ville kunne spille på informantenes refleksjoner, selv om intervjuet da ville kunne dra seg i en annen retning enn jeg tenkte på forhånd. Slik kan man oppleve å få ta del i informasjon man ikke har forestilt seg på forhånd, og slik kan intervjuet forløpe mer som jevnbyrdige samtaler (Postholm, 2010, s. 72; Tjora, 2021, s. 128).

Før jeg tok kontakt med aktuelle informanter, forsikret jeg meg om at informasjonen jeg skulle gi var så presis som mulig, og at selve hensikten med intervjuet kom tydelig frem. Dette gjorde jeg gjennom å utarbeide et informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Her kom det også tydelig frem hva det ville innebære ved å skulle delta i forskningsstudiet, og lengden på intervjuet ble forespeilet, slik at intervjupersonene kunne vite hvor mye tid de ville forplikte seg til å sette av til dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). En av grunnene til at jeg gjorde dette, var at jeg var bevisst på hvordan jeg selv og min studie skulle fremstå, slik at den første kontakten med informantene skulle kunne legge grunnlaget for et godt møte (Dalland, 2020, s. 82). Deretter sendte jeg de aktuelle informantene en e-post med forespørsel om å delta i min studie, med informasjon om hva studien min gikk ut på og hva det ville innebære å delta. Da de aktuelle informantene hadde takket ja, sendte jeg dem informasjonsskriv og samtykkeerklæring, samt aktuelle spørsmål til intervjuet, slik at de hadde muligheten til å kunne reflektere rundt disse før selve intervjusettingen. Videre ble tidspunkt og møtested for intervjuene avtalt.

Som en forberedelse til intervjuene, gjennomførte jeg et pilotintervju, eller prøveintervju. Dette gjorde jeg først og fremst med tanke på å skulle få øvd på å gjennomføre intervjuet, og teste intervjuguiden og utstyret (Dalen, 2011, s. 30-31). Dette gjorde at jeg opparbeidet meg gode refleksjoner rundt hvordan jeg skulle fremstå som forsker, hvordan jeg skulle sørge for at intervjuet

ble drevet videre og fikk flyt, og hvilke hensyn jeg ville måtte ta til egne tanker og refleksjoner rundt det informantene ville komme med av informasjon. Intervjuguiden ble ikke endret på, men jeg fikk likevel inspirasjon og tanker til mulige oppfølgingsspørsmål, og hvordan støtte informantene i deres forståelse av mine spørsmål.

Det var viktig for meg å skulle være godt forberedt innenfor de to temaene for studien før intervjuene. Derfor leste jeg meg opp på mye teori i forkant av intervjuene, slik at jeg kunne stille relevante og gode oppfølgingsspørsmål underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Samtidig kan jeg gå glipp av å stille viktige oppfølgingsspørsmål til intervjupersonene, hvis jeg ikke vet om de er inne på noe som kan være viktige aspekter ved de aktuelle temaene. Ved å inneha en slik teoretisk forankring, vil man få muligheten til å stille spørsmål som kan føre til detaljer og dybde i intervjuene innenfor de valgte temaene. Likevel var jeg litt splittet i mine egne refleksjoner rundt dette, fordi jeg i utgangspunktet ville gå inn i intervjuene uten å la subjektive refleksjoner påvirke situasjonen. Dette kommer jeg på nytt inn på når jeg omtaler etiske refleksjoner rundt studiet.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

I møte med informantene før igangsettingen av selve intervjuene, opplevde jeg at de viste interesse for mitt studieløp, bakgrunnen for mitt valg av temaer for intervjuet, hva min studie skulle gå ut på, min opplevelse rundt profesjonen og mer generelt mitt liv. Dette var med på å skape en felles forståelse for hensikten av intervjuet (Dalland, 2020, s. 85), og den hverdagslige praten var med på å opprette en mindre formell kontakt mellom meg som intervjuer og de andre som intervjupersoner. Dette kan føre til at man får en mer avslappet setting, og intervjupersonen kan i tillegg få undersøkt hva den tenker at forskeren egentlig er ute etter (Tjora, 2021, s. 130). En annen faktor som jeg ville at skulle bidra til en mer avslappet situasjon, var at jeg hadde lyst til å gjennomføre intervjuene på et sted intervjupersonene følte tilhørighet til, slik at de kunne føle seg trygge i situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132; Tjora, 2021, s. 135). Jeg ville at informantene selv skulle få bestemme hvor intervjuet skulle ta plass, og dette førte til at intervjuene ble gjennomført på steder som informantenes egen arbeidsplass, og steder som de selv brukte i sin arbeidshverdag.

Som innsamling av data til analyse av intervjuene, valgte jeg å bruke lydopptak gjennom appen «Diktafon», som er foreslått verktøy av Sikt. Jeg informerte deltakerne om hvorfor jeg tok opptak av intervjuet, hva det videre skulle bli brukt til, og at det ble slettet etter fullført transkribering. Jeg valgte å bruke lydopptak slik at jeg visste at jeg kom til å få med meg alt som ville bli sagt under intervjuet, og for å kunne ha fullt fokus på intervjupersonene, god kommunikasjon og å stille oppfølgingsspørsmål der jeg følte at det kunne passe (Tjora, 2021, s. 180). Jeg valgte å ikke skrive

under intervjusituasjonen, blant annet for at intervjupersonen ikke skulle oppfatte noe av det den sa som mer viktig enn annet, og tvile på uttalelser der jeg ikke skrev (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Dette bidrar også til at man som intervjuer kan være fullstendig til stede i intervjusituasjonen og sørge for en bedre flyt i dialogen mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Lydopptaket gir også en fordel ved at man kan gå tilbake og manøvrere seg rundt i intervjuet i etterkant, slik at man i analysen kan få materialet fremstilt mer likt som det var i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Før vi gikk i gang med selve intervjuet, ville jeg forsikre meg om at intervjupersonene hadde forstått informasjonen rundt det formelle og praktiske ved prosjektet. Jeg forsikret dem om kravene rundt anonymitet og at deres bidrag kun ville bli brukt til det formålet de hadde blitt opplyst om (Dalland, 2020, s. 82). Da dette var unnagjort, fikk jeg underskrift på samtykkeerklæringen. Deretter satte jeg i gang intervjuet, og startet det ved å foreta en «brifing» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Der forklarte jeg igjen hva formålet med intervjuet var, informantens rettigheter, hva lydopptakeren ville bli brukt til, kravene tilknyttet anonymitet, og om intervjupersonen hadde noen ubesvarte spørsmål før vi gikk videre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Ved gjennomføring av intervjuet, var jeg bevisst på å ikke skulle forholde meg slavisk til intervjuguiden min, blant annet ved at jeg ikke ville ta hensyn til hvilken rekkefølge spørsmålene stod i. Dette for at samtalen skulle kunne virke så naturlig som mulig, og for å få til nettopp dette, var det viktig for meg å være godt kjent med intervjuguiden min, slik at jeg kunne manøvrere meg i den uten problemer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Jeg ville også at intervjupersonene skulle få bringe frem sine tanker og refleksjoner ut ifra sin egen tankerekke, uten at jeg skulle avbryte dem. Slik at de skulle få bygge videre på sine egne innspill, og muligheten for at ulike aspekter ved de aktuelle temaene som ikke jeg selv hadde tenkt på, skulle få ta sin plass. Likevel, hvis informantene virket å stoppe opp eller være ferdige med sine resonnementer, kunne jeg stille frie oppfølgingsspørsmål til det de hadde sagt eller gå videre til nye overordnede spørsmål. Jeg sørget for at de overordnede spørsmålene i intervjuguiden ville bli besvart, selv om jeg ville at intervjuet skulle ha en fri dialog, for å sikre at jeg fikk svar på spørsmålene jeg i utgangspunktet anså som viktige for studien.

Da jeg følte at jeg hadde fått svar på det jeg ønsket å få svar på, foretok jeg en «debrifing», der jeg spurte om intervjupersonene hadde noe mer å si, eller om de hadde noe på hjertet som de følte at ikke hadde kommet tydelig frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Dette førte til at jeg fikk ta del i flere erfaringer og tanker som intervjupersonene ellers ikke hadde kommet med, og det var flere viktige aspekter ved temaene som av den grunn ble relevante for datainnsamlingen og

analysen av funn i etterkant. Jeg sørget for å få tillatelse til å fortsette å la lydopptaket spille inn, for å kunne bruke også denne samtalen til studien.

3.3.3 Transkribering av intervjuene

Til datainnsamling fra intervjuene, valgte jeg å transkribere intervjuene ordrett og fullstendig ut ifra lydopptakene, og det ble brukt tre separate dokumenter til transkripsjon av de ulike intervjuene. Det å transkribere kan sies å være det samme som å transformere, altså å skifte fra en form til en annen, og transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Først valgte jeg å transkribere intervjuene på informantenes egen dialekt, fordi jeg under prosessen med å transkribere intervjuene, passet på å få med meg alle detaljer. Dette fordi jeg ikke kunne være helt sikker på at visse små detaljer ikke ville ha noe å si i analysen (Tjora, 2021, s. 185). Det kunne også bidra til å synliggjøre ulike mellommenneskelige aspekter som kunne være av relevans. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det sosiale samspillet, stemmeleie, kroppsspråk, ironi og andre aspekter som er avgjørende i muntlig kommunikasjon, går tapt ved transkripsjon (s. 205). Derfor var jeg opptatt av å prøve å synliggjøre ulike elementer ved intervjuet i transkripsjonen, slik at jeg lettere kunne forstå utsagnenes kontekst.

Videre, da jeg trakk ut sitater som kunne være av relevant betydning for studien, skrev jeg om transkripsjonene ved å fjerne informantenes egne dialekter. Dialektene det ble snakket med er jeg godt kjent med, så jeg hadde god kjennskap til spesielle dialektord, og vurderte underveis hvilken betydning for empirien disse ville ha (Tjora, 2021, s. 186). En fordel ved å gjøre dette, er også at det kan bidra til å anonymisere deltakerne av studien (Tjora, 2021, s. 186). Rent hypotetisk kan man si at deltakerne kunne hatt dialekter som kunne vært gjenkjennbare i de geografiske områdene de hadde som sitt arbeidssted, i og med at de kunne hatt dialekter som ikke var typiske for disse områdene. Dialekter kan uavhengig av dette også kunne påvirke leserens oppfattelse av hvor en studie er gjennomført. Jeg valgte å høre igjennom lydopptakene på nytt etter at jeg følte at transkripsjonene var fullstendige, for å sikre meg at jeg hadde fått med meg alt, og at det jeg hadde skrevet, stemte med det jeg kunne høre på lydopptaket.

På bakgrunn av at jeg skulle transkribere et intervju jeg selv var deltakende i, hadde jeg en fordel ved at jeg under transkripsjonen og avlytting av opptakene, ble tatt tilbake til intervjusituasjonen og kunne se for meg kroppsspråk, uttrykk og stemning som hørte til situasjonen (Tjora, 2021, s. 186-187). Slik kunne jeg forstå utsagnene bedre, fordi jeg kunne forholde meg til konteksten. En annen fordel ved transkripsjonen, var at jeg allerede da kunne bli kjent med intervjuene i sin helhet, slik at

jeg allerede der startet en fortolkningsprosess og kunne se for meg hva slags empiri intervjuene ville bidra med til analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

3.4 Analyseprosessen

Til analysen av intervjudataene, har jeg valgt å hente inspirasjon fra analysestrategien tematisk analyse. Det er ingen utbredt enighet om hva tematisk analyse er eller hvordan man gjør det (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke (2006) hevder likevel at tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre, eller tema, i datamaterialet (s. 79).

Analyseprosessen vil her ikke være kronologisk, ved at man går fra den ene fasen til den neste, men heller være en tilbakevendende prosess, der man beveger seg frem og tilbake i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Det første jeg gjorde i analyseprosessen var å bli kjent med datamaterialet. Det ble jeg gjennom å lytte gjennom og transkribere intervjuene, og samtidig lese teksten aktivt for å se etter mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg leste gjennom transkripsjonene med tilhørende lydopptak. Allerede her begynte en tankeprosess rundt mulige funn og refleksjoner rundt hvilke temaer som var gjennomgående i datamaterialet.

Videre uthevet jeg tekst fra de transkriberte intervjuene som jeg anså som interessant for min studie (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter dette tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, og delte dataene inn i tre ulike kategorier. Disse var ADHD generelt, motivasjon generelt og motivasjon og ADHD i sammenheng. Jeg syntes disse kategoriene ble vel overordnede og generelle, og derfor gjorde jeg et nytt steg i etterkant, der jeg ga disse kategoriene flere underkategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg ga ADHD underkategoriene tanker om diagnosen, erfaringer med ADHD og tilrettelegging generelt for ADHD. Motivasjon ga jeg underkategoriene definisjon på motivasjon for læring, betydningen av motivasjon for læring, tilrettelegging for motivasjon, og utfordringer ved å tilrettelegge for motivasjon for læring. Motivasjon og ADHD ga jeg underkategoriene oppfattelse av ADHD-elevs motivasjon for læring sammenliknet med andre elever, og tilrettelegging for motivasjon for læring for ADHD-elever sammenliknet med andre. Jeg endte også her opp med en kategori jeg valgte å kalle for andre tanker, som inneholdt uttalelser jeg ikke visste helt hvor jeg skulle plassere enda.

Etter denne prosessen, satt jeg igjen med flere kategorier, men følte samtidig at jeg ikke helt traff på kategoriseringen sett opp mot problemstillingen min. Likevel, etter denne prosessen, kunne jeg begynne å se konturene av større temaer og koder som gikk igjen i datamaterialet. For å kunne

skape meg en oversikt over dette materialet, valgte jeg å ha den transkriberte teksten der jeg allerede hadde delt opp disse kategoriene i et dokument, samtidig som jeg benyttet meg av å notere for hånd på et annet fysisk ark, der jeg trakk ut tekstsegmenter som jeg kodet og samtidig noterte egne refleksjoner til. Det vil si at jeg har kodet manuelt, uten å benytte meg av dataprogramvare (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Kodene ville være hva jeg tolket at informantene egentlig snakket om, og jeg forsøkte først å kode for å finne så mange mønstre og potensielle kategorier og temaer som mulig (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg noterte også hvilke informanter som hadde gitt meg disse ulike kodene. Det transkriberte dokumentet fungerte som et holdepunkt, for at det skulle være tilgjengelig da jeg behøvde å bevege meg frem og tilbake under analyseprosessen. Det ville også vise seg nyttig da jeg skulle trekke ut sitater og henvise til informantene. Noen eksempler på noen av de mange kodene jeg endte opp med og noterte refleksjoner til er: legge til rette, ta dem når dem er gode, inkludere, orke ungen, finne de positive tingene, relasjoner, strategier, variere, metode, pauser, forståelse, mangfold, kompetanse, kunnskap, forutsigbarhet, rammer, tydelighet, forventninger, samarbeid, mestring og cooperative learning. Jeg valgte her å legge spesifikt vekt på koder som gjorde at jeg kunne koble sammen motivasjon og ADHD.

Etter å ha analysert dataene slik, fortsatte jeg med å knytte de ulike kodene som begreper sammen, for å kunne plassere dem i ulike temaer. Dette kan kalles for et abduktivt arbeid, fordi noen av de utarbeidede temaene kommer fra refleksjoner rundt teoretisk litteratur, mens andre temaer har kommet frem på grunn av refleksjoner rundt datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Samtidig prøvde jeg å se etter sitater som kunne underbygge disse potensielle temaene jeg så på som relevante.

Ut ifra temaene jeg endte opp med, kunne jeg nå begynne å ane hvilke temaer som ville bli sentrale for presentasjonen av funn (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Felles for flere av temaene jeg endte opp med, var at de kunne bli sett på som strategier for å enten skape eller tilrettelegge for motivasjon for elever med ADHD. Andre temaer jeg endte opp med ble vurdert som irrelevante for forskningen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Etter en vurdering endte jeg derfor til slutt i min analyse med et overordnet tema som jeg valgte å kalle strategier. Dette begrepet kan også anses som et samlebegrep til de ulike strategiene jeg videre har valgt som temaer. Disse temaene valgte jeg å kalle relasjonsbygging, forutsigbarhet og rammer og metodevalg. Disse kan bli sett på som strategier som enten skaper eller tilrettelegger for motivasjon hos elever med ADHD. Innunder hvert av temaene, var det faktorer som spilte en rolle for de ulike temaene. Derfor har temaene blitt ilagt noen undertemaer. Relasjonsbygging har fått undertemaene respons, inkludering, tilfredsstillelse av behov og foreldresamarbeid. Forutsigbarhet/rammer har fått tydelighet som

undertema, mens metodevalg har fått undertemaene variasjon, tilrettelegging for sosial kompetanse, tilpasset opplæring for alle, aktivitet og mestring og cooperative learning.

Samtidig satt jeg igjen med en god del data rundt lærernes tanker og holdninger til ADHD-diagnosen. Derfor vil jeg i analysedelen vise til tanker rundt diagnosen, med begrunnelser til hvorfor jeg gjør dette.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Når jeg omtaler studiens kvalitet, vil jeg benytte meg av begrepet troverdighet, som er det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i kvalitative studier (Denzin & Lincoln, 2018, sitert i Svenkerud, 2021, s. 99). Grunnen til at jeg gjør dette, er at enkelte kvalitative forskere stiller seg kritisk til bruken av begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, fordi de ser på disse som undertrykkende, positivistiske begreper, som hindrer kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Det er for eksempel få innenfor atferds- og samfunnsvitenskap som støtter at det ved kvalitative studier finnes en objektiv og stabil virkelighet som lar seg måle helt klart, fordi fenomener kan endre seg ganske raskt, og fordi at selv om det ikke finnes en overensstemmelse mellom en første test og en retest, trenger ikke dette nødvendigvis å være på grunn av lite troverdig måling, men fordi situasjonen kan være endret eller forskeren studerte noe annet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det kan være vanskelig å kopiere en kvalitativ studie, fordi møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien vil arte seg ulikt, ulike forskere tar med seg sin egen subjektive teori inn i forskningen, og alle mennesker er hele tiden i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-225). Troverdigheten som blir belyst i sammenheng med min studie, vil være knyttet til hele forskningsprosessen, fra design av studie til tolkning og resultatpresentasjon (Svenkerud, 2021, s. 100). Troverdigheten vil være knyttet til hvordan jeg som forsker løser utfordringer ved intervju som metode, reflekterer over min påvirkning, og i hvilken grad jeg gjør forskningsprosessen synlig for at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224; Svenkerud, 2021, s. 100). Nettopp fordi kunnskapen min studie presenterer, vil være avhengig av kontekst, der min subjektivitet er en del av denne konteksten (Svenkerud, 2021, s. 100).

Først og fremst har jeg gjennom hele studien siktet mot at hele forskningsprosessen min skal fremstå transparent. At man gjennom å vurdere studien skal kunne få et godt og korrekt innsyn i hvordan jeg har innhentet data og gjennomført forskningen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). Blikstad-Balas og Dalland (2021) legger vekt på at det å være transparent må sikres i alle ledd av forskningen, og ikke kun være noe man til slutt skriver inn i metodekapittelet sitt (s. 43). Jeg vil

derfor henviser til alle refleksjoner som har forekommet i resten av studien, og at jeg der har vært fokusert på å ta stilling til og gi begrunnelse til de valgene jeg har gjort i forskningsprosessen underveis.

Et aspekt jeg vil trekke frem som kan påvirke troverdigheten ved min studie, er at jeg har intervjuet tre lærere. I utgangspunktet kunne jeg sagt meg fornøyd med at jeg har fått deltakere til studien fra to forskjellige kommuner, tre forskjellige skoler og tre forskjellige trinn. Samtidig er ikke tre lærere fra to kommuner og tre skoler representativt for å generalisere funn for en hel yrkesgruppe og nasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I tillegg har jeg av ulike grunner noe kjennskap til de ulike intervjupersonene i større eller mindre grad, og dette kan ha vært med på å påvirke hvordan de har oppfattet eller opplevd intervjusituasjonen. Dette kan bidra til å påvirke deres svar i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Likevel er jeg ved denne studien ikke ute etter konkrete riktige svar til å kunne løse problemstillingen min eller generalisere funn. Det gjenspeiler seg også i mitt valg av metode, og Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at livsverdenintervju har en åpen fenomenologisk holdning til å lære av den intervjuede (s. 157). Problemstillingen og forskningsspørsmålene fungerer derfor mer som en veiledning og metode for å kunne produsere og fremheve tanker, erfaringer og opplevd praksis. Målet mitt har vært å utarbeide en problemstilling som kan være av relevans og interesse for både meg som fremtidig lærer, og andre utøvere av lærerprofesjonen. Håpet er at empirien som fremkommer av problemstillingen, løfter frem og deler erfaringer, kunnskap og refleksjoner rundt temaer knyttet til profesjonen.

Situasjoner og erfaringer vil alltid kunne være forskjellig ut ifra hvordan man som forsker tolker dem, og situasjoner vil nesten alltid fremtre ulikt på grunn av ulike aspekter og detaljer ved dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-225). Dermed kan jeg ikke komme frem til et entydig svar som utheves som riktig i denne studien, men jeg kan forhåpentligvis produsere erfaringer, kunnskap og noen prinsipper for mulig god praksis. Dette underbygger at jeg ikke prøver å påvirke utfallet av studien, for jeg har ikke som formål å produsere generaliserbare eller allmenngyldige «korrekte» funn. Ut ifra dette vil det dermed være opp til hver enkelt lærer å bedømme hvordan man skal benytte seg av slik kunnskap som denne studien produserer, i møte med forskjellige elever i hverdagen. Der vil man ofte havne i dilemmaer som ikke vil ha noen entydig riktig løsning.

Ved å anvende meg av et semistrukturert livsverdenintervju, som i dette tilfellet, vil de ulike intervjuene fortone seg ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). De ulike lærerne kan komme inn på ulike tema i intervjusituasjonen, og jeg som forsker kan velge å spille videre på disse refleksjonene eller ikke. Derfor vil de ulike temaene for studien vektes ulikt i de ulike intervjuene, og man kan tilsvarende ende opp med svar som vektlegger det ene fremfor det andre. Lengden på intervjuene

påvirker også hvor mye tid som blir satt av til å kretse rundt de ulike tankene og refleksjonene. En lærer kan blant annet ha mye å si om et tema som den anser som viktig. Som forsker har jeg likevel prøvd å være mest mulig bevisst på å i lik grad fremheve de overordnede og sentrale temaene for studien, slik at jeg har endt opp med datamateriale som kan knyttes til formålet. Mitt arbeid som forsker vil derfor også gå ut på å skulle være en regissør i intervjusituasjonen (Postholm, 2010, s. 35), og ta stilling til hvilke tanker og erfaringer som er relevante og nyttige for å kunne svare til det jeg faktisk forsker på.

Samtidig vil jeg som forsker alltid påvirke konteksten med min subjektivitet. Min fortolkning og opplevelse av en intervjusituasjon vil være med på å styre hvilken retning intervjuet tar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47), og det jeg vektlegger som relevant, er ikke nødvendigvis noe en annen forsker ville sett på som like relevant. Mine subjektive erfaringer, ved å være lærerstudent, ha vært ute i skolen i praksis, og være ute på feltet som ansatt, kan spille en rolle for hvilke oppfølgingsspørsmål og videre tolkninger av informantenes utsagn jeg velger å gå videre med i intervjuene. Hadde jeg gått inn i intervjuet uten erfaringer fra feltet, ville jeg kanskje ha stilt meg annerledes til tolkningene av informantenes svar. Likevel har jeg vært opptatt av å prøve å gå inn i forskningen så objektiv og nøytral som mulig, nesten stille meg uvitende til temaene. Dette kan være en krevende øvelse, sett i lys av at jeg samtidig har vært opptatt av å inneha god teoretisk forankring, for å kunne stille ulike relevante spørsmål i intervjusituasjonen. Det blir nærmest som en dobbel øvelse, med to ytterpunkter i hver ende. Kvale og Brinkmann (2015) mener objektivitet nærmest er umulig, ettersom et kvalitativt intervju vil være subjektivt (s. 199). Jeg har hele tiden forsøkt å ikke stille meg kritisk i intervjusituasjonene, men heller prøve å få løftet frem lærernes erfaringer og tanker, for å i minst mulig grad påvirke dataene til studien, i den grad det er mulig. Det er også et poeng at informantene har mange års erfaringer i skolen som lærere, og at jeg tross alt fortsatt er en student i denne sammenhengen. Det gir mening som forsker å la ekspertene stå for det datamaterialet jeg ender opp med til slutt, for det er jo faktisk en grunn til at det er akkurat disse personene jeg har valgt å intervju.

Jeg vil likevel nok en gang understreke at jeg alltid med min subjektivitet vil kunne påvirke studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Ja, man kan nesten være fristet til å si at en slik studie er gjennomsyret subjektiv, siden det er jeg som forsker som har vært pådriver og ansvarlig for valg informanter, tema, teori og tidligere forskning, forberedelser, gjennomføring, transkribering og analyse av intervju. Bare av dette kan man se viktigheten av å fremlegge studien sin så detaljert og nøye som mulig, og nettopp derfor det har vært viktig for meg å være nøye med å skulle fremstå transparent gjennom hele fremlegget av forskningen.

Jeg vil også trekke frem at ved å kun gjennomføre et enkelt intervju med hver lærer, kan man ikke si noe om videreføringen av dette i praksis. For å kunne underbygge deres svar, kunne det vært hensiktsmessig å gjennomføre en observasjon, for å sette lærernes uttalelser opp mot deres utøvelse av dette i praksis (Tjora, 2021, s. 62). Når det er sagt, på bakgrunn av omfanget til en masteroppgave, ville dette skapt utfordringer i forhold til mengden data. Samtidig er det heller ikke sikkert at informasjonen hadde vært pålitelig ut ifra enkelte observasjoner, fordi det er avhengig av kontekst, ulike forhold ved situasjonene jeg observerer, og hvordan praksisen er over en lengre periode. Man sier at Roma ikke var bygd på en dag, og slik kan man også velge å se på det man gjør i arbeidet med mennesker som lærer. Det kreves et langsiktig perspektiv.

I løpet av alle fasene i hele forskningsprosessen har jeg tatt hensyn til etiske problemstillinger. Etiske problemstillinger må nemlig vurderes gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Når man behandler personopplysninger i et forskningsprosjekt, skal dette meldes til Sikt, som er kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Svenkerud, 2021, s. 101). For å få godkjenning til å kunne utføre intervjuene, utformet jeg en søknad til Sikt, som innebar at de skulle vurdere min planlegging av databehandling knyttet til forskningen. I deres meldeskjema måtte jeg vise til mine valgte temaer, forskningsspørsmålene, intervjuguiden og informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen, samt hvordan jeg skulle benytte meg av og anvende lydopptak. Etter Sikt's vurdering, fikk jeg tilbakemelding om at planen min tilfredsstilte de etiske retningslinjene, og jeg kunne gjennomføre forskningen. Som tidligere fortalt, fikk deltakerne av studiet en e-post med informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervju spørsmål, og samtykkeskjema ble underskrevet før intervjuene, med sikkerhet om at de hadde forstått hva det innebar å delta.

Avslutningsvis er en fin oppsummering rundt etiske hensyn at redelighet i dokumentasjonen rundt hvordan dataen har kommet frem og hvordan de er tolket, og argumentasjon for valg og åpenhet om hva som er usikkert, vil være avgjørende for troverdigheten til forskningen (Svenkerud, 2021, s. 101-102). Samtidig er det ikke bare om å prøve å få forskningen sin til å fremstå troverdig for andre, men det er i tillegg en etisk forpliktelse.

4 Presentasjon av funn

Etter å ha analysert datamaterialet, kan man se at lærerne tar i bruk ulike strategier og reflekterer over disse i møte med barn med ADHD. Først vil jeg starte med å trekke frem noen av lærernes tanker om ADHD og motivasjon, fordi jeg mener at lærernes tanker og holdninger rundt diagnosen, vil kunne si noe om i hvilken grad de vektlegger å utarbeide strategier rundt disse elevene, og hvilke valg de tar i arbeidet med dem. Det vil også si noe om hva de tenker at diagnosen handler om, og hvilke perspektiver man kan innta til den.

Deretter går jeg nærmere inn på lærernes strategier for å tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med diagnosen ADHD. Disse strategiene har blitt delt inn i temaer med strategier som et overordnet tema, eller begrep. Temaene viser hvilke strategier lærerne legger vekt på for å legge til rette for motivasjon hos elever med ADHD. Jeg har kommet frem til temaene relasjoner, forutsigbarhet og rammer og metodevalg. Innenfor disse tre temaene vil det være noen undertemaer, som er faktorer som spiller en rolle innenfor de ulike temaene. Undertemaene blir presentert underveis i analysen.

Jeg har gitt informantene fiktive navn: August, Jan og Julie. Dette er for å anonymisere, men de er også valgt for at informasjonen lærerne gir, skal fremstå mer autentisk og personlig, slik at man skal kunne få et nærmere forhold til den informasjonen lærerne gir ut ifra deres perspektiv. Navnene er ikke kjønnsnøytrale, men jeg har ikke tatt hensyn til kjønn ved navnevalg. Det vil derfor ikke nødvendigvis være slik at lærerne er av kjønn man ofte forbinder med navnet.

4.1 Tanker om ADHD

Først starter jeg med å trekke frem to av lærernes tanker om diagnosen ADHD. Lærerne kom med innspill uoppfordret, uten å ha blitt stilt direkte spørsmål om deres tanker rundt ADHD-diagnosen. Jan fortalte at han hadde vært på et kurs der det ble snakket om autismespekteret, og syntes at dette kunne bli sammenliknet med ADHD-diagnosen.

Det her er jo et spekter, og kanskje skal man kutte ut å si ADHD. Det er jo mangfold vi er ute etter, og jeg tenker at i en klasse, så kan det være en veldig positiv ting å ha elever som på en måte skiller seg ut. (Jan)

Her viser han til at innenfor ADHD-diagnosen, så vil du ha et spekter, og antyder at selv om man har denne diagnosen, vil det ikke dermed bety at du likner en annen med samme diagnose. Han tenker at det kan være positivt å ha slike elever i klassen. Julie løftet også dette frem, og fremhevet

at: «En unge med ADHD er jo ikke lik en annen unge med ADHD». Det vil si at de to lærerne innehar en felles forståelse for at alle elever med ADHD vil være ulike, og at det ikke nødvendigvis er slik at det som funker bra for en elev med ADHD, vil funke bra for en annen elev med ADHD. Lærerne forteller videre at ingen barn vil være like, uavhengig av om de har en diagnose eller ikke. Julie problematiserer folk sine generelle holdninger til diagnosen, og trekker frem erfaringer ved hvordan hun mener man tidligere har snakket om ADHD-diagnosen: «Før, de med ADHD, de var jo så slemme. Og da har du jo faktisk en atferdsproblematikk. De bokstavene sier ingenting om det, egentlig. Da har du en atferdsproblematikk ved siden av». Hun problematiserer den allmenne kunnskapen som er rundt diagnosen ved å påpeke at diagnosen i seg selv ikke handler om atferdsproblematikk, men at atferdsproblematikk er noe eget utenfor diagnosen. Videre trekker hun også frem hvordan vi i samfunnet bruker diagnosen til å påpeke negativ atferd:

Vi slenger rundt oss med den diagnosen da. «Har du ADHD, eller?», ikke sant, eller «typisk ADHD», ikke sant. Og det er kanskje de som har streva med det virkelig, har den diagnosen, de vet hva det innebærer. Det handler ikke bare om at du er litt ukonsentrert. Det er noe mer i kroppen din enn det, liksom. (Julie)

I sitatet antyder hun at diagnosen ofte blir bagatellisert, i form av at vi i samfunnet veldig lett vint slenger rundt oss med diagnosen til enkelthendelser og atferd man opplever som negativ og prøver å sette en merkelapp på. Det å sette diagnosen som en merkelapp på uønsket atferd, blir å sette mennesker med den diagnosen i bås. Samtidig er det kanskje slik at det å ha diagnosen, innebærer så mye mer enn bare det å være ukonsentrert, og at det er de som har diagnosen som virkelig vet hva det innebærer.

Videre forteller Julie at lærere trenger kunnskap og informasjon om diagnosen når vi jobber med den. Hun vektlegger at vi må ha mye informasjon for å kunne ha kunnskap nok til å vite hva vi kan gjøre, og hvordan vi skal forholde oss til diagnosen. Hun fremhever også viktigheten av at vi som lærere må være villige til å gjøre endringer for barna, og ikke se på det som en ekstra byrde i klasserommet. Jan legger også vekt på at det trengs kompetanse i møte med ulike elever: «Viktig at lærerne også er villig til å få en type kompetanseheving og få på en måte utviklet seg». Han mener at man som lærer må være villig til å søke ny kompetanse og utvikling, for at elevene skal kunne få det best mulig i skolen, og at du som lærer skal kunne utvikle kompetansen på området.

4.2 Strategier

Gjennom analysen av datamaterialet, kom det frem at ulike strategier var gjennomgående for hva lærerne snakket om ved tilrettelegging for motivasjon for elever med ADHD. Derfor står strategier som et overordnet tema, som et slags samlebegrep, og i det følgende vil det bli presentert flere ulike strategier ut ifra hva lærerne ser på som viktig i dette arbeidet. Disse ulike strategiene vil derfor stå som temaer i denne oppgaven. Underveis ved presentasjonen av disse temaene, vil det kunne dukke opp faktorer som jeg har valgt at skal fungere som undertemaer til disse igjen.

4.2.1 Relasjonsbygging

I samtale med lærerne var relasjonsbygging et gjennomgående tema når det kom til å motivere elever med ADHD.

Jan forteller at «Det som gir meg mest mening med å jobbe med elever, det er jo det derre, den der relasjonsbygginga. Den er kjempeviktig for meg». Han vektlegger også at relasjoner er viktig i møte med elever. Videre forteller Julie at «Du *må* ha en relasjon til ungene, eller så vil det ikke funke». Relasjoner trekkes altså spesifikt frem av de to lærerne som en viktig komponent for å få til motivasjon for læring hos barn med ADHD, men også generelt alle elever i et klasserom.

4.2.1.1 Respons

August viser at han også er bevisst på at relasjonsbygging er en viktig faktor.

Nå er det liksom ned til at det er han som utmerker seg mest. Og det blir litt sånn derreh... utfordrende i forhold til... 'hoggestabbe-problematikken'. Det er ikke noe gøy at jeg skal si ditt navn hele tiden. Så jeg merker jeg roer meg litt på den, prøver ofte det der å gå ned til han, bøye meg ned, snakke stille og rolig. Andre hylar, dem om det. (August)

Læreren nevner ikke ordet relasjon, men viser at det er noe han er opptatt av ved å ta i bruk metoder som han tror kan gi best mulig respons og kommunikasjon for å ivareta god kontakt med eleven. Han ser på det som viktig å ikke hele tiden nevne navnet til eleven, men heller gå bort og snakke med han, for at det ikke skal bli for mye negativ respons på en gang. Julie er også opptatt av hvordan man gir respons for å ivareta en god relasjon. Hun forteller at det er viktig at man «tar dem når dem er gode», altså elevene. Det er viktig at læreren finner de positive sidene ved elevene, og at å gi positiv respons til dette er viktig. Hun forteller at det er viktig at man som lærer «fokuserer på det som er bra» hos elevene, fremfor å hele tiden skulle gi negativ respons på hendelser som er

mindre heldige. Her trekker hun også frem et eksempel med en elev med ADHD som klarer å jobbe i fire minutter av gangen. Fremfor å tenke at dette er altfor kort, mener hun heller at man da må tenke at «om det er fire minutter, så er det fire *gode* minutter». Både hva slags type respons, og hvordan man gir respons, kan være en avgjørende faktor for hvordan læreren skal kunne ivareta en god relasjon til eleven.

4.2.1.2 Inkludering

At du som lærer skal ta ansvar for å lage relasjonen til elevene, er et annet aspekt Julie fremhever som viktig:

Har vi en elev med ADHD da, som er veldig krevende, så tror jeg det er kjempeviktig at det ikke kommer en spesialpedagog og bare skal ha den eleven, også har ikke du som lærer til den klassen, har ingen relasjon til den ungen. Jeg tror du *må* lage den relasjonen, og du må orke å ta den jobben med å bygge opp den relasjonen. Og da må ungen være i klasserommet, for det er der du er. (Julie)

Hun er opptatt av å ikke skulle sende ansvaret for eleven videre til andre voksenpersoner i skolen, og heller orke å bruke energi og tid på å skulle lage den relasjonen selv, for at eleven skal føle tilhørighet til klassen og læreren. Hun problematiserer også det at en spesialpedagog hele tiden tar med seg eleven ut av klasserommet, og mener dette kan virke negativt på relasjonen mellom læreren og eleven. Julie forteller videre at «Det er om å gjøre å liksom lage de rommene der hvor alle synes da. Det synes jeg kanskje er det aller viktigste med å være lærer, at alle skal bli sett, hver eneste dag». Her viser Julie at hun mener at alle elever har behov for å bli sett i løpet av en skoledag, og hun anser dette som det aller viktigste i møte med elever. Ved å sørge for å se elevene, blir de også inkludert i relasjonen.

Jan snakker også om å inkludere elevene og se etter styrkene deres i skolen. Han forteller at det «trenger ikke være noe sammenheng i det at en ADHD-elev har faglige utfordringer, men tvert imot har noen styrker som vi kanskje må spille på». Han forteller at det er viktig å se elevenes styrker når man jobber med elever med ADHD, og at å ha denne diagnosen, ikke betyr at man må ha faglige utfordringer.

4.2.1.3 Tilfredsstillelse av behov

En faktor som kan påvirke lærer-elev relasjonen positivt, er at læreren viser forståelse for elevene og de behovene de har med seg til skolen. Både hvordan læreren reflekterer over hvordan man best mulig kan forstå de ulike elevene, og hvordan læreren utviser forståelse overfor dem. Et eksempel

er hvordan Jan reflekterer rundt sin forståelse av ADHD-elever, ved å legge vekt på at «de ser ofte løsninger på en annen måte enn det på en måte andre i klassen gjør. Også må du på en måte spille litt på lag da, med dem». Her viser han forståelse for at aktiviteter eller oppgaver fort kan føles overveldende for noen elever med ADHD, og kommer med forslag til hvilket syn man kan velge å ha på denne utfordringen. Han fremmer å innta et positivt og problemløsende perspektiv, der man viser aksept for at disse elevene kan gjøre ting på en annerledes måte, og undersøker hvordan de forsøker å komme frem til løsninger. Man velger heller å ta del i deres tanker og strategier, fremfor å prøve å få dem til å etterstrebe strategier man ser på som «normen».

Julie tenker også at elever med ADHD ofte «ser ting på en litt annen måte enn det andre elever gjør». Hun viser også forståelse for deres behov gjennom å innta elevenes perspektiv.

Det er jo noen dager at han kaster ting rundt seg, for han er så sliten etter å ha oppført seg. Også har det vært så krevende. Og det er jo ikke noe rart i at de... det stilles mye krav til dem. Vi må tenke på at de ungene... vi må ha forståelse for at de må få pause... fra å være flinke hele tida. For det er det de strever etter, veldig mange av dem da. (Julie)

Julie viser forståelse ved å se at det kan være krevende å skulle innfri til alle de kravene som stilles til elevene, og at man derfor kan forstå at hendelser oppstår av at man har prøvd å innfri til disse kravene. Ikke nødvendigvis fordi man har en atferdsproblematikk, men fordi atferd og hendelser kommer som en konsekvens av at man er sliten, som igjen er en konsekvens av at man har strebet etter å være flink i samspill med de utfordringene man har.

August viser forståelse for at konsentrasjonen til elever med ADHD kan hindre motivasjon.

Vi fleste av oss er jo sånn at vi må holde på med ting litt for å få det til, og for de som har utfordringer med ADHD, så er det jo akkurat det de sliter med, og da forstår jeg jo det at motivasjonen for læring kan være ræva. (August)

Her viser han forståelse for at elever med ADHD kan ha en ekstra utfordring med å skulle konsentrere seg over tid, og at noen situasjoner virker krevende. Dermed tenker han at motivasjonen kan bli svekket, ettersom man kan ha vansker med å arbeide med samme aktivitet over en lengre periode. Julie er inne på noe av det samme, men tenker samtidig at hvis elever med ADHD-diagnose får jobbe med noe som virker motiverende for dem, så kan de ha en ekstra utholdenhet.

Jeg tror at man kan hente fram innmari mye hos de, for de har en ekstrem utholdenhet, hvis det er ting dem treffer, men eh... jeg tror også at det å lære dem til å stå i ting da, over tid, og at det er like vanskelig for alle andre som det er for dem da. (Julie)

Julie mener at elever med ADHD kan ha et ekstra gir når det kommer til å holde på med arbeid som er interessant for dem, og som for dem oppleves som motiverende. Samtidig forteller hun at man må prøve å få disse elevene til å forstå at det å stå i ting over tid kan være krevende for alle, og skape en forståelse for at det ikke nødvendigvis bare er du med ADHD som synes arbeidsoppgaver er utfordrende. Videre påpeker hun at elever med ADHD også er like motiverte for læring som andre unger, bare at vi må legge til rette for at elevene skal ha mulighet til å lykkes. Hun understreker poenget med utholdenhet ved å si at «de har jo en utholdenhet som veldig mange andre ikke har. Og de kan ha en indre motivasjon som er helt sinnsyk». Her legger hun til at elever med ADHD kan ha en sterk indre motivasjon, og at hvis man klarer å legge til rette for deres behov gjennom læring som motiverer dem, så kan man få veldig mye ut av dem.

Videre snakker Jan om at for å skape en god relasjon til elevene med ADHD, har han ofte egne avtaler med dem. Noe som kan gjøre at de føler at deres behov blir sett og fulgt opp fra lærerens side. Han forteller: «Også må vi gi dem kanskje en type «slækk» som, eeh, som de kanskje bør få da. Jeg har noen konkrete avtaler som jeg gjør med dem. Som de andre ikke trenger». Her viser han til at et eksempel på avtaler han gjør, er å gi elevene litt mer «slækk», for at de skal få et pusterom i en ellers slitsom skolehverdag, som kanskje ikke alle de andre elevene trenger. Å gi elevene pusterom trekker også Julie frem som viktig i følgende sitat: «Han er så skolemotivert og så flink, men han blir så fort sliten, fordi han tar jo inn alt. Så det er å legge til rette for at han også får lov til å hvile littegran». Hun forteller at eleven tar inn alle impulser fra det som skjer, og at det derfor er viktig at han får muligheten til å kunne ta seg en pause for å ikke bli så fort sliten.

4.2.1.4 Foreldresamarbeid

To av lærerne trekker frem et godt skole-hjem samarbeid som en viktig faktor for relasjonsarbeidet.

Jeg tenker at å ha det samarbeidet med foreldrene er så viktig. At vi vet det er forutsigbart hjemme, at du også kan være direkte med foreldrene hvis det er ting du ikke føler helt har fungert. Så at du spiller på lag med dem. Vi kommer jo ingen vei med motivasjon og læring hvis ikke foreldrene er en del av pakka. Vi kan gjøre en helsikkes god jobb på skolen, føler jeg, men det hjelper jo ikke hvis på en måte det ikke blir fulgt opp hjemme. (Jan)

Jan tenker at for å få til noe, så er man nødt til å ha foreldrene med på laget. Slik at man har denne forutsigbarheten på begge kanter, istedenfor at man på en måte lever i to forskjellige verdener avhengig av om man er på skolen eller hjemme. Foreldrene må være med på laget og videreføre noe av det arbeidet du gjør som lærer på skolen.

Julie legger også vekt på foreldresamarbeidet:

For å hjelpe disse ADHD-ungene, så tror jeg det å ha et godt foreldresamarbeid, det at foreldrene skjønner at du liker denne ungen. Det er det aller viktigste. For når du kommer på et foreldremøte, og de egentlig... du vet at her får jeg bare kjæft, egentlig. Her er det bare negativt, og det er lite positivt, mens eh... du klarer å bygge opp den og finne de positive tinga, for alle unger... det er ingen unger som er slemme fordi de vil være slemme. Det handler om å bygge opp den relasjonen til foreldrene også. Det er alltid noe godt hos unger. (Julie)

Hun er inne på et annet aspekt. Først og fremst legger hun vekt på at relasjonen til foreldrene er viktig i møte med elevene. Videre trekker hun frem viktigheten av at foreldrene forstår at man som lærer liker barnet deres, bryr seg om det og vil barnets beste. Da handler det ofte om å fremheve de positive sidene ved eleven. Hun understreker at man alltid finner positive sider hos elever, og at det er viktig at dette viderefremmes til foreldrene. Dersom man som forelder hele tiden får negative tilbakemeldinger fra læreren om det som skjer i skolen, kan det virke negativt på skole-hjem relasjonen. Det kan være tøft for foreldre å skulle stille opp på møter, som er noe av det som legger grunnmuren for samarbeidet, dersom de opplever at læreren ikke liker barnet deres, eller at de ikke opplever støtte fra læreren.

4.2.2 Forutsigbarhet og rammer

Å være bevisst hvordan man skaper forutsigbarhet og gode rammer i klasserommet, er viktige strategier for lærerne i forsøket på å skape motivasjon for læring. Jan forteller at han tenker det er

... veldig viktig å være forutsigbar. Man vet kanskje på forhånd hvordan den eleven ville ha reagert hvis du skulle ha gjort det på en måte som den generelle klassen ville ha gjort det på. Da tenker jeg kanskje det er fornuftig å være litt føre var da. Og ha en liten samtale med den eleven, om hva slags forventninger vi har til det du kan få til. Og hvordan du kan legge til rette for at det på en måte ikke skal bli noen overraskelser. (Jan)

Her viser Jan at han reflekterer over valgene han tar i undervisningen med tanke på elever med ADHD. Hvis han legger opp til noe han på forhånd tenker at kan bli utfordrende for en elev å gjennomføre, så er en strategi å snakke med eleven om forventninger til arbeidet, for å vise at man har troa på at eleven kan få til noe. Denne forhåndssamtalen vil hjelpe til med å gjøre arbeidet mer forutsigbart for eleven. På den måten vil heller ikke eleven få negative overraskelser til det som skjer i klasserommet.

Julie tenker at elever med ADHD kan trenge andre rammer enn elever uten diagnosen. Hun forteller at det ikke er noe «som tilsier at de ungene ikke er like skolemotiverte som andre, men de må kanskje ha noen andre rammer». Her understreker hun at det ikke er noe som tilsier at elever med ADHD ikke er like skolemotiverte som andre, men at de kanskje trenger andre rammer for å takle skolehverdagen på lik linje med andre elever. Videre legger hun vekt på at disse rammene skal settes sammen med elevene, slik at de kan få komme med sine innspill og tanker rundt hva de selv tenker kan hjelpe dem, for at elevene får en egen stemme i møte med skolen og kanskje får mer eierskap til det. Til syvende og sist et det du som voksen som har ansvaret for å sette rammene ut ifra dette. Ofte er det slik at det kanskje settes feil rammer, og det er vårt ansvar som lærere, ikke barnas.

4.2.2.1 Tydelighet

Innenfor å utøve forutsigbarhet og lage gode rammer, blir tydelighet og hvordan man gir beskjeder trukket frem som en viktig faktor.

Hvordan på en måte skal du sørge for at disse elevene som sliter med konsentrasjonen, og eeh, et konsentrasjonsspenn som er så kort, hvordan skal du få gitt konkrete beskjeder. Også er det kjempeviktig at du ikke gir for mange beskjeder på en gang. At det er veldig tydelig hvordan du gjør det da. (Jan)

Her tar også Jan opp dette med konsentrasjon, og presenterer at elever med et kort konsentrasjonsspenn trenger konkrete, tydelige beskjeder og instruksjoner. Han viser at han tenker igjennom hvordan han på best mulig måte skal nå frem til de elevene som har utfordringer med konsentrasjonen, og griper den tiden han har til rådighet. Julie trekker også frem at disse elevene ofte trenger tydeligere rammer enn andre barn. «Jeg tror de må ha tydeligere rammer enn det andre barn må ha da» (Julie). Samtidig mener hun at kombinert med at man utøver tydelighet, så trenger elevene pause og romslighet. Julie forteller at hun «tror at hvis man har de der rammene, tydelig i klassen og eeh... lar elevene få både pause og spillerom, og at det gjelder alle, så tror jeg man har stor sjanse til å lykkes med disse elevene». I samtalen kommer det frem at hun mener at faktorene

tydelighet, rammer, pauser og spillerom, er noe som gjelder alle elever i et klasserom, og ikke bare elever med ADHD.

August mener også at tydelighet er en avgjørende faktor i klasserommet, og at tydelighet kan gagne alle typer elever.

Du hører PED-bøker og hører ditt og datt, atteh «ja, men hva gjør det om de sitter med lua inne liksom?». Der har jeg vært helt sånn tydelig, ikke noe lue, ikke noe hette... for det er liksom lett å ta, og lett å vise at du... Og skal du få til noe, du får ikke noe til hvis du sitter og er livredd, og noen er «koko» borti der, og noen er der og alt med seg. Eh... har ikke sjans, uavhengig av om man har ADHD eller ikke. Og uavhengig av hvor god man er som lærer. (August)

Her viser August at han utøver en form for tydelig klasseledelse, og kommer med spesifikke eksempler til enkle regler som er lette å påpeke, slik at man skal kunne få en slags forutsigbarhet i klasserommet. Han mener at hvis man skal få til å lage gode rammer for læring, så trenger man å utøve tydelighet i den grad at klasserommet skal fremstå trygt og godt, og dermed gjøre det tydelig på de punktene det er mulig å være tydelig på.

4.2.3 Metodevalg

Lærerne snakket særlig mye om metodevalg og ulike metoder de tar i bruk for å tilrettelegge for elever både med og uten ADHD i intervjuene. Dermed kan ulike aspekter ved metodevalg være et tema til strategier i arbeidet med motivasjon for læring hos elever med ADHD.

4.2.3.1 *Variasjon*

Jan forteller at man må tenke over de metodevalgene man gjør, på veien til å sikre kompetanse i ulike fag. «Da er det jo på en måte å tenke; hvordan kan vi legge til rette for undervisninga på ulike måter. Hvordan kan vi variere undervisninga for at vi skal sørge for at hver enkelt når sitt fulle potensial da» (Jan). Han tenker at man må prøve å variere undervisninga ut ifra at ulike elever har ulike behov. Og for å treffe hver enkelt, er man nødt til å arbeide med ulike metodetilnæringer i undervisninga. Julie poengterer også viktigheten med variasjon i arbeidsmåter, og fremhever samtidig viktigheten av metodefrihet for lærere.

Jeg tror at det å skape den gode situasjonen med mye variasjon i metode, og det å treffe elevene der hvor dem er, la de få lov til å si noe om hva de kan og hva de skal. Hvis man klarer det, så tror jeg det gjør at du får mindre

atferdsproblematikk. Færre elever som kjeder seg, flere elever som vil være i klasserommet, og ikke minst vil bidra muntlig. Så muligheten for eh, ulike metoder altså, det å bevare metodefriheten tror jeg er kjempeviktig. (Julie)

Julie løfter frem metodefriheten som viktig, gjennom at bruk av ulike metoder kan føre til at man treffer flere elever, ettersom elever er forskjellige og arbeider ulikt. Treffer du mange elever, er sjansen stor for at du treffer de som er diagnostisert med ADHD også, og samtidig vil det ha positive effekter for klasse- og læringsmiljøet. Hun mener at atferdsproblematikken kan bli mindre, ettersom færre elever kjeder seg i klasserommet.

Når det kommer til å skulle tilrettelegge ved å ta i bruk ulike metoder, kommer lærerne i det videre med litt forskjellige tanker.

4.2.3.2 Tilrettelegging for sosial kompetanse

August forteller at han tilrettelegger undervisningen for en elev med ADHD, ved at han får egne oppgaver og ekstra oppfølging til det som skjer i klasserommet. Samtidig forteller han at det faglige ikke er det han har mest fokus på i møte med denne eleven, men at han heller vil at eleven først og fremst skal utvikle seg sosialt. Han forteller at han er mer opptatt av at han som lærer «skal prøve å lære han til å ta gode valg da. I forhold til atferd. I forhold til klassekamerater» (August). Han mener at dersom eleven får til det sosiale først, så kan motivasjonen til det faglige komme etterpå. Videre forteller han at han ikke opplever at det er så stor forskjell på tilrettelegginga for motivasjon hos elever med ADHD og elever uten diagnose. Dette blir understreket da han får spørsmål om det er forskjell, da han forteller at «sånn som det er i klasserommet nå, så er det ikke det». For August er det viktigere å bruke tid på å legge til rette for refleksjoner rundt hvilke valg man tar sosialt i samspill med andre.

August forteller videre at han prøver å være oppmerksom på denne eleven i ulike situasjoner, spesielt ved oppstart av ulike temaer og diskusjoner i klasserommet.

Sånn spesielt i starten av temaer og sånt, som introduksjoner og det enkleste, så prøver jeg heller å være litt sånn tydelig «på» da. At jeg er ofte nede hos han for å lirke og lure og prate med han om det som skjer. Prøver å være veldig bevisst i forhold til når vi har diskusjoner og sånn, at han er en av de jeg er oppmerksom på. (August)

Dette gjenspeiler at han har fokus på det sosiale, og at han prøver å løfte frem elevens kunnskap og refleksjoner, slik at eleven kan bli delaktig og vise kompetanse i plenum. Dette er noe som kan bidra til at eleven blir delaktig i fellesskapet og føler tilhørighet til klassen.

4.2.3.3 *Tilpasset opplæring for alle*

Jan og Julie er klare på at man ikke nødvendigvis trenger å tilrettelegge spesielt for elever med ADHD, men at tilpasset opplæring er noe som skal gjøres for alle elever uavhengig av diagnose. Jan forteller at det ikke trenger

... å være noe forskjell på den tilrettelegginga du gjør, for det kan du gjøre for hele klassen. De merker jo ikke om at det du gjør er tilrettelagt for den eleven. Men de tenker jo kanskje, okay, vi gjør det på den måten. (Jan)

Han mener at klassen ikke vil merke at du driver med tilrettelagt læring for de enkelte elevene med ADHD, dersom du tilrettelegger slik at hele klassen skal gjøre det samme. Julie forteller at hun opplever at man ikke trenger å tilrettelegge på en spesiell måte for den ene eleven, og sier at «hvis man som lærer er litt smart, så gjør man det for hele klassen isteden». På den måten vil ikke eleven føle at den må ha noe for seg selv, men heller blir en del av fellesskapet. Julie legger med andre ord vekt på at det kan gjøre at elevene det gjelder kan føle tilhørighet, istedenfor å bli ekskludert ved å skulle gjøre noe annet enn resten av klassen.

4.2.3.4 *Aktivitet og mestring*

For at elevene skal kunne oppleve mestring, mener Julie at det kan være viktig å legge opp til aktivitet som fører til mestringsfølelse.

Jeg tror at det med «aktive unger, er glade unger. Og glade unger lærer mer». Og jeg tror at det å få lov å være aktiv, det gjør at du føler deg delaktig. Og de ADHD-barna som også strever fysisk, det å legge til rette for at de mestrer i sånne små-aktiviteter, det tror jeg er viktig for dem, sånn at de ikke også der blir på utsiden... hindre at de detter på utsiden tror jeg er det aller viktigste, altså. (Julie)

Hun mener at aktivitet kan føre til en følelse av delaktighet, ved at man ikke står på utsiden av resten av klassen. Dersom eleven skal kunne føle på slik tilhørighet, må den oppleve mestring i aktiviteten. Derfor mener hun at det er viktig å legge til rette for å hindre at noen står på utsiden og ikke får vist noe mestring, og at det er viktig at man legger opp til at elever med ADHD får muligheten til å mestre småaktiviteter i undervisningen. Samtidig som hun fremmer aktivitet, er hun opptatt av å ikke skulle legge opp til slik aktivitet hele tiden. Hun er bevisst på at elever har

forskjellige behov, og er opptatt av å ivareta også de som trenger mer ro til å sitte og jobbe alene. Her ser vi at hun er opptatt av at elevene trenger ulik opplæring, og at det på grunnlag av dette er viktig med variasjon i metodevalget fra lærerens side, hvis man vil treffe alle.

Når det kommer til mestring, snakker Jan også om dette gjennom følgende sitat: «Hva gjør man og legger til rette for, for at alle de skal på en måte vise en type mestring». Jan viser at mestring er et gjennomgående tema for hva han tenker over når han skal tilrettelegge for ulike elever i klasserommet. Mestringsopplevelser virker å være sentralt for disse lærerne for å skape motivasjon for læring.

4.2.3.5 *Cooperative learning*

To av lærerne trekker frem en helt konkret undervisningsmetode, som legger vekt på hvordan man utformer og innreder klasserommet, for å legge til rette for motivasjon blant elevene. Både Jan og Julie nevner en arbeidsmetode, eller læringsstrategi, som kalles «cooperative learning». Det viser seg at dette er en metode de er svært investert i, og får dermed en veldig sentral plass i deres intervjuer. Dermed får denne metoden også en sentral plass i både min analyse og teoretiske rammeverk for oppgaven.

Jan forteller at:

Jeg starta egentlig med litt mer systematisk innredning av klasserommet i grupper. «Cooperative learning», altså samarbeidslæring. Det handler i utgangspunktet om å bruke styrkene til elevene og at de lærer seg sosial kompetanse og fagkompetanse, mens de sitter og jobber sammen. Det skal være gjensidig bruk av hverandre sin kompetanse, sånn at de utnytter de ressursene som er i gruppa og bruker hverandre. Her kan alle, tross de utfordringene som de har, kanskje vise kompetanse da. (Jan)

Jan forklarer hva metoden går ut på, og hva som er grunnen til at han velger å bruke den. Metoden handler om at elevene skal ta utgangspunkt i egne styrker, for å kunne utvikle sosial og faglig kompetanse, i arbeid med andre elever. Videre forteller han at elevene gjensidig må ta i bruk hverandres kompetanse, slik at de utnytter ressursene de innehar i gruppa. Han mener metoden gjør at alle, uavhengig av forutsetninger, får muligheten til å vise kompetanse. Dette ved at elevene tar utgangspunkt i hver enkelt elevs styrke i arbeidet, for å sammen skape en helhet, og at man innehar en tankegang om at dersom gruppa ikke hadde hatt enkelte medlemmer, ville ikke arbeidet blitt helhetlig. Elevene får på den måten dratt nytte av hverandre, og samtidig som elevene lærer noe selv, kan de også være en ressurs for andre elever på gruppa.

Julie trekker også frem flere fordeler ved å arbeide med cooperative learning som metode. Hun forteller at dersom «du lar ungene få lov til å prate sammen, gjør det at de slipper å vente mye. De får fortere hjelp. Det frigjør tid til deg som lærer, sånn at du faktisk kan hjelpe de som trenger det» (Julie). Hun forteller at når elevene får mulighet til å snakke sammen og stille hverandre spørsmål, gjør det at de får hjelp fortere, og det frigjør tid til læreren, slik at man kan hjelpe de som trenger det. Hun forteller at hun er opptatt av å skulle se hver enkelt elev, og at denne metoden kan gjøre det mer overkommelig. Hun forteller videre at man også får mulighet til å være der for elever som man sjelden har tid til, ettersom andre tar mer plass ellers.

Julie forteller at hun tidligere hadde en stor klasse med mange elever, som kunne vært en utfordring, men forteller at ved hjelp av cooperative learning, førte dette til at elevene «lærte av hverandre, fikk prate sammen, bygd opp ulike strategier for å lære av hverandre, tenke ut nye måter å forklare ting på.». Hun forklarer at det blir rom for undring, ved at elevene får reflektert og finne måter å løse ting på sammen, som kan føre til nye perspektiver og økt kunnskap, som igjen kan bidra til nye tankerekker. Dette kan man si at også bidrar til økt sosial kompetanse. Hun legger til at metoden kan føre til at flere elever opparbeider seg mestringsopplevelser:

Du får kanskje den driven, når du ser at andre jobber, og at du kan få til ting, at du opplever mestring, gjør at du får motivasjon. Jeg tror at hver unge må oppleve mestring hver eneste dag for å få lyst til å komme tilbake. Og det kan være sånne små ting, at de får til noe eller at de får en god respons fra en annen i klassen. Og jo større de blir, til mer respons de får fra de andre, jo bedre er det, tror jeg. Og da må man tåle at de prater. (Julie)

Julie tenker at når man jobber på gruppe sammen med flere, og ser andre jobber i gruppa, så vil du selv få driv fra de andre til å jobbe. Du blir på en måte drevet videre av gruppa. Hun understreker at hun tenker at elever må få oppleve mestring for å oppnå skolemotivasjon, og at det er flere måter å oppleve mestring på. Samtidig legger hun vekt på at man får respons fra gruppa på det du gjør, og at jo eldre elevene blir, jo mer behov har de for respons fra jevnaldrende.

Videre problematiserer hun metoder som krever lite samhandling.

Hvor mye motivasjon er det å stå og høre på en... vi vet jo selv som lærere hvor kjappe vi er til å liksom dette ut, eller sitte på telefonen eller pc'en, eller et eller annet sånn der. Og jeg tror også at unger i sånne klasserom blir veldig fort slitne. Så går du glipp av det som skjer da, istedenfor at du legger opp til samarbeid og aktivitet, der de ikke slipper unna. (Julie)

Hun fremmer cooperative learning som metode, fordi hun mener at det å sitte stille og høre på en lærer hele tiden, for mange er krevende rammer å følge, og svekker konsentrasjonen og fokuset. At du ikke får med deg like mye kunnskap som du kunne ha fått ved å legge opp til samarbeid og aktivitet, der det er lagt opp til at du må gjøre en innsats for å kunne bidra og drive gruppa videre. Da har du heller ikke så mange steder å gjemme deg bort. Hun forteller at vi lærere også kan tenke over oss selv, og hvordan vi fungerer i en tradisjonell type undervisning, fremfor en mer aktiv.

Et annet aspekt ved metoden cooperative learning, mener Julie er at den ved fordel skaper en trygghet blant elevene. Hun forteller at dersom læreren står og snakker og stiller spørsmål, er det fort gjort å velge den første som rekker opp hånda. Hun ser derimot mer verdi i

... at du og jeg snakker sammen om det spørsmålet, også kanskje ikke jeg kunne noe, men du kunne masse. Så kan allikevel jeg litt nå, så jeg kan svare, og kan være trygg på det. Sånn at det har noe med å bruke sånne strategier i hverdagen tror jeg. (Julie)

Hun mener at dersom elever får mulighet til å snakke sammen, vil de kunne støtte seg til de andre og trenger ikke stå alene i alt de gjør. At man gjennom å reflektere sammen med andre elever kan bli tryggere på å ta ordet og være muntlig i klassen, enn om du skulle sittede alene og ikke fått bekreftet eller vurdert egne tanker før du svarer.

Hun forteller videre at tilpasset opplæring er noe som kan skje automatisk ved å bruke denne metoden.

Og selvfølgelig må du planlegge, men det må du jo gjøre med alt! Det er bare at du må tenke, også trenger du ikke tenke så innmari mye på det med tilpasset opplæring, for det kommer seg automatisk i det. Og du vet hvilke elever som er de med mest utfordringer i hvert team, så da kan man legge opp oppgaver som gjør at det tilrettelegger. Også er det aldri en elev med ADHD som er femtemann hvis ikke det går opp med grupper på fire. Kjempeviktig, at den er et fullverdig medlem, ikke en sånn som sitter på utsida. (Julie)

Hun tenker at tilpasset opplæring nesten kan skje av seg selv, blant annet gjennom alle de fordelene ved bruk av denne metoden som hun har fortalt om. Samtidig kan man legge opp oppgaver og tilrettelegge etter hvem som sitter på hvilken gruppe, og hvordan gruppa er satt sammen. I den forbindelse nevner hun at det er viktig å tenke på hvem som er femtemann på gruppa når det ikke går opp med grupper på fire i klassen, for å sørge for at det skjer en inkludering, og at det ikke blir sånn at eleven med ADHD blir femtemann på gruppa. For det kan føre til at elevene ikke føler seg

som et fullverdig medlem av gruppa, noe som kan være uheldig for elevens selvfølelse, samt relasjonen mellom lærer og elev.

5 Diskusjon

Jeg foretok en avgrensning i det teoretiske rammeverket for studien. Denne avgrensningen vil også bli tatt hensyn til i dette diskusjonskapittelet, fordi jeg her ikke vil trekke inn for mye teori og forskning som ikke er blitt vist til tidligere i oppgaven, da det kunne forstyrret konteksten å vise til teorier og studier som ikke er blitt redegjort for.

I analysen av datamaterialet mitt, tok jeg inspirasjon fra en tematisk analyse, og jeg sitter nå igjen med funn som sier noe om læreres tanker rundt hvordan man kan tilrettelegge for motivasjon for læring for elever med ADHD. I analysekapittelet kom det frem at lærerne snakket mye om ulike strategier for å få til dette. Videre i oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i funnene fra det analyserte datamaterialet, og diskutere dem i lys av teori og tidligere forskning *som er lagt frem i det teoretiske rammeverket*. Jeg vil gå igjennom de tematisk for å skape bedre oversikt.

5.1 Perspektiver på ADHD-diagnosen

Jeg vil starte med det jeg tok for meg først i analysekapittelet. Her viste jeg til lærernes tanker om ADHD og motivasjon. Den allmenne kunnskapen som er rundt diagnosen ble problematisert. Lærerne var inne på at lærere trenger kunnskap om diagnosen, og at det trengs kompetanse i møte med elever med ADHD. Samtidig tar lærerne opp at det vil være behov for en villighet til å søke kompetanseheving og utvikling, for at disse elevene skal få det best mulig i skolen.

Barkley (2012; 2015) stiller spørsmål ved navnet på ADHD-diagnosen og omtaler denne som en selvreguleringsvanske. Han mente at ADHD kunne kobles til både selvreguleringsvansker og eksekutive funksjonsvansker (Barkley, 2015, s. 411). Ut ifra dette synet handler diagnosen om noe mer enn bare symptomene uoppmerksomhet og impulsivitet. Leser vi om ADHD-diagnosen og dens kriterier, står det heller ikke noe her om at det innebærer atferdsproblematikk, som også den ene læreren var inne på (Holmen, 2016, s. 175). Kanskje trengs det derfor økt kunnskap og økt opplysning om hva diagnosen faktisk innebærer for de med ADHD, slik at man kan få en mer felles forståelse for diagnosen, og dermed kan forstå og hjelpe elevene på en bedre måte. Videre i diskusjonen vil jeg vise til funn i studien, som kanskje kan bidra til mer forståelse og videre refleksjoner rundt hvordan man kan tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD.

5.2 Relasjonsbygging

Studiens funn viser at relasjonsarbeidet kan bli ansett som viktig i møte med elever med ADHD, og i forhold til motivasjon. Relasjoner ble av lærerne trukket frem som en viktig komponent for å få til motivasjon for læring både for elever med ADHD, men også generelt for alle typer elever. Drugli (2012) mener at en god lærer-elev relasjon vil bidra stort til at elevene trives i skolen, og til at de utvikler positiv atferd og motivasjon til det faglige arbeidet (s. 66). Drugli (2012) legger også vekt på at for å få til en god lærer-elev relasjon, må læreren være relasjonskompetent, og dette innebærer blant annet å være bevisst på hvordan man reagerer og oppfører seg i samspill med elevene, og å kunne tilpasse egen atferd til behovene som de ulike elevene har (s. 45). Dermed kan relasjonsbygging vise seg å være sentralt i arbeidet med å tilrettelegge for motivasjon for elever med ADHD, og jeg vil videre diskutere rundt de ulike faktorene som kan påvirke relasjonen, og dermed motivasjonen.

Hvordan man kommuniserer og gir respons til elevene med ADHD, kan bli løftet frem som en faktor til relasjons- og motivasjonsarbeidet. Lærerne var opptatt av å ikke gi for mye negativ respons, men heller gi positiv respons ved at man fokuserer på det som er bra, og «tar elevene når de er gode». Ryan og Deci (2000b) viste til at positive tilbakemeldinger generelt forbedret den indre motivasjonen (s. 33). De poengterte likevel at positive tilbakemeldinger også kunne ha en negativ effekt, dersom de ble utøvd i en kontrollerende mellommenneskelig kontekst (Ryan & Deci, 2000b, s. 33). Derfor ble det ansett som viktig å benytte seg av en autonomistøttende mellommenneskelig stil, noe som ville fremheve informative aspekter og ha en positiv effekt på indre motivasjon, fremfor å ikke skulle gi tilbakemelding. Ved å bruke informativ og ikke-kontrollerende kommunikasjon, vil man ikke tvinge elevene til å følge lærerens agenda, men kommunisere at man hjelper elevene til å finne frem til sine indre ressurser (Reeve, 2006, s. 229). Blant annet vil dårlige prestasjoner bli behandlet som løsbare problemer. Deci og Ryan (2000) sier at positiv respons kan tilfredsstille behovet for kompetanse, som inngår i deres selvbestemmelsesteori og kan knyttes til begrepet mestring, og tilfredsstillelse av dette behovet vil føre til en drivkraft for å ta fatt på og holde ut i møte med utfordrende oppgaver (s. 234-235). Morsink med flere (2017) fant også i sin studie at forsterking i form av sosial respons, kunne bidra til økt motivasjon hos elever med og uten ADHD (s. 927). På dette grunnlaget, vil hvordan man som lærer gir positiv respons til elevene virke inn på motivasjonen deres.

Videre vil jeg diskutere inkludering som en faktor til relasjonsbygging. For at elevene med ADHD skal føle på tilhørighet til klassen og læreren, fortalte lærerne at man må bruke energi på å aktivt skulle lage en god relasjon. Det ble lagt vekt på at eleven med ADHD må være i klasserommet for å

kunne føle tilhørighet, og for at du som lærer selv skal kunne lage den gode relasjonen til eleven. Tilhørighet var et av de tre psykologiske behovene som inngikk i Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori, og oppfyllelse av dette behovet var en faktor for indre motivasjon (s. 227; s. 229). Dette behovet knyttet til et ønske om å føle nærhet til andre og føle at man er del av et fellesskap, og i en sosial kontekst som i skolen, vil det være viktig at dette behovet blir tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2000, s. 234). En av studiene kom frem til at følelse av tilhørighet var en viktig faktor for å oppnå motivasjon hos elever både med og uten ADHD (Morsink et al., 2017, s. 926). Overraskende ble motivasjonsfaktoren tilhørighet snakket mer om av elevene uten ADHD, og forskerne tenkte at dette kunne vise at barn og unge med ADHD kanskje verdsette sosiale relasjoner på en annen måte (Morsink et al., 2017, s. 928). De viste også til at det kanskje oppstod en feilkilde i deres studie, og fremhevet at de med ADHD la vekt på gjensidig underholdning som kjernen i et vennskap, mens de uten ADHD fremhevet tilstedeværelse av emosjonell støtte, intimitet og trygghet (Morsink et al., 2017, s. 928). Brim og Whitaker (2000) hevder derimot at elever med ADHD ofte kan føle seg isolerte og derfor trenger å bli inkludert i positiv og omsorgsfull samhandling med sine lærere (s. 60). At de genererer mer motivasjon til skolearbeid når de opplever og tror de mottar støtte fra lærerne.

Lærerne fortalte at for å inkludere elevene med ADHD, burde man kanskje spille på disse elevenes styrker i undervisningen, og at det ikke trenger å være noen sammenheng i at en elev med ADHD har faglige utfordringer. Skalski med flere (2021) sin studie underbygger påstanden om at det ikke skal være noen sammenheng i at en ADHD-elev har faglige utfordringer, ved at de viste til at manglene i uoppmerksomhet hos barn med ADHD ikke var knyttet til intellektuelle mangler (s. 592). Ut ifra dette, vil det å inkludere elevene med ADHD, i form av at de får dekket sitt behov for tilhørighet, være av stor betydning for å kunne skape motivasjon for læring hos dem. Det innebærer også å ikke ha en forutinntatthet om at elever med ADHD utelukkende har faglige utfordringer.

Å skulle dekke elevene sine behov, tar meg videre til en annen faktor. Da snakker jeg om å identifisere og tilrettelegge for behov hos elever med ADHD, slik at disse blir tilfredsstilt, og elevenes motivasjon og lærer-elev relasjonen blir styrket. I den forbindelse trakk lærerne frem eksempler, som blant annet egne avtaler i form av å gi litt pusterom. Fordi elevene med ADHD tar inn mange impulser og inntrykk fra det som skjer rundt dem, samtidig som de skal innfri til krav og være flinke. At aktiviteter fort kan føles overveldende for dem, og at det dermed er viktig at de får pause. Gjennom å innta perspektivet til Barkley (2015) og se på diagnosen som en selvreguleringsvanske, vil vanskene kunne føre til at mye selvregulering over en periode, tømmer den tilgjengelige viljestyrken til innsats hos elever med ADHD, og dermed gir motivasjonsvansker

(s. 425-426). For å fylle opp slik viljestyrke, fremmer Barkley (2015) blant annet et forslag om å gi jevnlig pauser (s. 426). Ervik med flere (2009) og Skram (2010) viser også til at elever med ADHD ofte har behov for avbrekk og hyppigere pauser enn andre, for å holde ut skoledagene og få utløp for uro (s. 184; s. 200).

Lærerne trakk også frem det å vise aksept for elevenes løsninger og behov. Utholdenhet og å arbeide med samme aktivitet over tid ble trukket frem som utfordrende for elevene med ADHD, med mindre man klarer å legge til rette for læring som virker interessant og motiverende for dem, for da vil de ha stor kapasitet. Med tanke på å opprettholde innsats over tid, kan dette ses i sammenheng med at diagnosen ADHD blant annet kjennetegnes av utfordringer med vedvarende oppmerksomhet, noe som kan forklare noe av årsaken (Holmen, 2016, s. 139). En studie viser til at alvorlighetsgraden til symptomene på uoppmerksomhet ofte henger sammen med motivasjon (Volkow et al., 2011, s. 1151). Smith og Langberg (2018) kommer også i en studie frem til at elever med ADHD har et lavere nivå av motivasjon enn jevnaldrende uten diagnosen (s. 516). En annen studie, i likhet med Barkley (2015, s. 426), viser til at selvregulering er en av de største utfordringene dersom man lever med ADHD, og på bakgrunn av dette viser forskerne til at det er viktig at elevene får mulighet til å arbeide med aktiviteter som er av interesse for dem (Skalski et al., 2021, s. 592). Morsink med flere (2017) fant i sin studie at oppgaver kan virke motiverende når de tillater at man blir fullstendig absorbert eller invester i dem, gjennom for eksempel interesse, noe de benevner som flytsonen (s. 927). Rønhovde (2018) poengterer også at elever med ADHD kan ha langt konsentrasjonsspenn, dersom de jobber med lystbetonte tematikker drevet av interesse og motivasjon (s. 67). Morsink med flere (2022) trekker frem at forskning som finnes på ADHD den dag i dag, fokuserer mye på oppgaver som blir sett på som uinteressante og kjedelige (s. 1151). De foreslår at det videre trengs en utviding av forskningen, der man legger til utforskning av indre motiver, med vekt på motivasjonskvalitet og tilfredsstillelse av grunnleggende behov (Morsink et al., 2022, s. 1154).

Ved å anerkjenne at elever med ADHD kanskje kan ha forskjellige behov fra andre elever, har man sannsynligvis tatt et steg i riktig retning. Da gjelder det å skulle tilrettelegge for disse behovene, slik at disse elevene ser at deres behov blir fulgt opp, noe som kan styrke lærer-elev relasjonen, og for at ikke lite tilfredsstillelse av disse behovene skal stå i veien for motivasjon for læring.

Et godt skole-hjem samarbeid ble også funnet blant lærerne å kunne være av betydning for relasjonsarbeidet, og dermed indirekte ha betydning for motivasjonen. Dette i form av at foreldrene må være med på laget og videreføre noe av arbeidet du gjør i skolen som lærer, og for at foreldrene skal ha et positivt forhold til skolen. Jeg vil her vise til et eksempel ved viktigheten av å videreføre

skolearbeidet i hjemmet. Hvis man som lærer for eksempel prøver å drive autonomistøttende undervisning, med utgangspunkt i grunnleggende behov og indre motiver, og foreldrene ikke viderefører dette arbeidet hjemme, men heller er fokusert på ytre belønninger ved motivering til innsats, i form av at barnet skal få noe for et resultat, kan dette bli en utfordring. Et eksempel kan være at barnet vil få en ny iPad fra foreldrene på slutten av uka, betinget av at alle lekser for uka blir gjort. Da vil dette kunne skape implikasjoner for undervisningen, i form av at ytre belønninger kan undergrave den indre motivasjonen hos individer (Ryan & Deci, 2000b, s. 31). De kan forstyrre og negativt påvirke aspekter ved naturlig menneskelig selvregulering, konseptuell læring, kreativitet og mening, og utelate hensyn som personlige interesser, medfødte psykologiske behov og annet som danner grunnlag for autonom selvregulering (Ryan & Deci, 2000b, s. 48). Engh (2014) viser også at belønningssystemer kan føre til at ikke eleven styrer sin egen atferd (s. 86). For å kunne få til et slikt arbeid med foreldrene, blir det dermed viktig å lage en relasjon til foreldrene, og få de med på lag, blant annet gjennom å vise at du vil barnet deres det beste.

5.3 Forutsigbarhet og rammer

Å legge til rette for forutsigbarhet og gode rammer kan være av interesse når vi snakker om å tilrettelegge for motivasjon hos elever med ADHD. Dette viste seg som gjennomgående strategier blant lærerne. Ervik med flere (2009) viser til at elever med ADHD har behov for struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen sin. Skaalvik og Skaalvik (2018) forteller at de ofte har behov for forutsigbarhet på bakgrunn av de eksekutive funksjonsvanskene, fordi det skaper trygghet og oversikt i situasjoner over hva som forventes, og dermed er viktig for deres mestringsforventning (s. 228).

Samtidig ble det av lærerne i denne studien sådd tvil om at elever med ADHD var mindre skolemotiverte enn andre, og at de kunne ha behov for andre rammer enn elever uten diagnosen for å takle skolehverdagen på lik linje med andre elever. Det ble lagt vekt på å skulle sette rammene sammen med elevene, slik at de skulle få en egen stemme i skolen og skulle få mer eierskap til dette. Brim og Whitaker (2000) kommer med forslag om å la elever med ADHD få mer frihet til å strukturere eget miljø, som et middel til å motivere dem. At elevene får egen stemme og eierskap til skolesituasjoner, kan bli sett i lys av selvbestemmelsesteorien, og nærmere bestemt behovet for autonomi, som man tidligere kan se at har vært en avgjørende faktor for motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 229; Morsink et al., 2017, s. 926).

Som et middel for å skape forutsigbarhet og legge til rette for gode rammer for elevene med ADHD, viser funnene at tydelighet kan være en faktor. Lærerne mente at det i arbeidet med elever

som har utfordringer med konsentrasjonen, var viktig å gi tydelige, enkle og få samtidige beskjeder. Erfaringene var at elever med ADHD kanskje trengte tydeligere rammer enn andre. Dette for å skape gode rammer i klasserommet, i form av at klasserommet skulle fremstå forutsigbart og trygt.

Her vil jeg legge til at det vil være viktig at tydelighet blir utøvd via autonomistøttende undervisning og kommunikasjon, og at tydeligheten ikke bikker over til å bli kontrollerende. Dette blant annet fordi det finnes resultater på at kontrollering av menneskers atferd med for mye forsterkning, vil kunne undergrave den indre motivasjonen deres (Ryan & Deci, 2000b, s. 31). Å være orientert mot ytre kontroll fremfor indre behov, vil nemlig kunne ha negative konsekvenser i form av blant annet dårligere psykisk helse (Ryan & Deci, 2000b, s. 48). Elever kan i et klasserom uttrykke uenighet og gjøre motstand mot regler og instruksjoner, men hvis man anerkjenner og aksepterer disse følelsene hos elevene, og gjør rede for hvilke grunner som står bak reglene og instruksjonene, vil man som lærer være autonomistøttende og informativ, samt kommunisere forståelse for elevenes perspektiv (Reeve, 2006, s. 230).

5.4 Metodevalg

Hvilke hensyn man tok til hvilke metoder man skulle bruke i klasserommet for å legge til rette for motivasjon, kan ut ifra funnene være et viktig aspekt når man skal tilrettelegge for motivasjon hos elever med ADHD. Refleksjoner rundt valg av metoder ble av lærerne sett på som en viktig strategi i arbeidet med motivasjon hos elever med ADHD.

Metodefrihet, ved å kunne bruke ulike metoder, og dermed kunne variere undervisninga, ble av lærerne sett på som en viktig for å kunne legge til rette for motivasjon for elever med ADHD. Lærerne mente at det var viktig å tenke over hvordan man kan variere undervisninga for å treffe hver enkelt elev, på bakgrunn av at ulike elever har ulike behov, og at det vil innebære positive effekter for klasse- og læringsmiljøet. Morsink med flere (2017) fant sin forskning at variasjon i skolearbeidet, var noe elevene både med og uten ADHD kunne dra nytte av, og begge grupper fortalte at det å gjøre repeterende oppgaver ble ansett som kjedelig (s. 926). Samtidig, når det kom til variasjon, fant de at de uten ADHD kunne verdsette også kjente aktiviteter, mens de med ADHD ikke var inne på dette (Morsink et al., 2017, s. 927). Ervik (2009) og Skram (2010) viser også til at elever med ADHD har behov for variasjon i skolen (s. 184; s. 200). Dermed vil det å variere undervisninga være av betydning for å øke ADHD-elevs motivasjon.

For å tilrettelegge for motivasjon, var lærerne opptatt av at man ikke nødvendigvis trenger å tilpasse undervisningen spesielt for elever med ADHD, men at det er noe som skal gjøres for alle elever

uavhengig av diagnose. De la vekt på at eleven med ADHD da ikke ville føle at den måtte ha noe for seg selv, men heller blir en del av fellesskapet. Slik at eleven ikke blir ekskludert ved å gjøre noe annet enn resten av klassen, men heller føler tilhørighet. I forbindelse med dette, blir det interessant å se på studien til Morsink med flere (2017), der de fant at det på et generelt grunnlag var slik at motivasjonsfaktorene var veldig like for både de med og uten ADHD (s. 926). Slik at ved å tilrettelegge for ADHD-elever ved å gjøre det for hele klassen, vil du også ta hensyn til mange av motivasjonsfaktorene som også er gjeldene for elever uten ADHD. Av det lærerne forteller, blir det ved å gjøre dette, tatt hensyn til blant annet tilhørighet, og akkurat dette aspektet har allerede blitt belyst som viktig for motivasjon (Brim & Whitaker, 2000, s. 60).

En av lærerne var opptatt av at elevene med ADHD først og fremst skulle utvikle sosial kompetanse. Ofte da i form av å utvikle kompetanse til å ta gode valg i samhandling med andre elever. Her var tanken bak at hvis en elev får til å mestre sosiale kontekster, så kan motivasjonen til det faglige komme ut av dette. For at en elev med ADHD skal kunne være delaktig i fellesskapet og føle tilhørighet i klassen, var en strategi her å være oppmerksom på og løfte frem elevens kunnskap og refleksjoner i plenum. Dette kan man se opp mot studien som viste at elever med ADHD kan respondere godt i forhold til motivasjon gjennom sosial respons (Morsink et al., 2017, s. 927). Det å utvikle sosial kompetanse, kan føre til bedre sosial respons. At kunnskap og refleksjoner blir løftet frem i en slik kontekst, gjør at eleven blir inkludert i positiv samhandling med læreren, og kan føre til at eleven til en viss grad får dekket noe av det grunnleggende behovet for tilhørighet, og økt motivasjon til skolearbeid (Brim & Whitaker, 2000, s. 60). På bakgrunn av dette kan det være viktig å legge til rette for metoder som innebærer sosial samhandling.

Å ta hensyn til å skape aktivitet og legge opp til mestringsopplevelser, viser funnene at kan være sentralt for å tilrettelegge for motivasjon for elever med ADHD. Det å legge opp til aktivitet som fremmer følelse av delaktighet og å vise mestring, var sentralt for det lærerne fortalte. I studien til Morsink med flere (2017), ble fysisk aktivitet løftet frem som en motivasjonsfaktor for både de med og uten ADHD (s. 926). Barkley (2015) trakk også frem fysisk aktivitet som viktig for at elever med ADHD skulle kunne generere nok motivasjon til å gjennomføre oppgaver (s. 426). Brim og Whitaker (2000) fant at en gutt som hadde utfordringer med å konsentrere seg, fikk korrigert oppmerksomheten sin og ble stimulert til konsentrasjon ved å bevege seg eller berøre objekter (s. 58). Samtidig, påpekte studien at hvis en elev får korrigert en slik atferd som hjelper til med å overkomme kognitive barrierer gjennom verbal negativ respons, blir motivasjonen for skoleprestasjoner redusert (Brim & Whitaker, 2000, s. 58). Da vil motivasjonen omvende seg til å handle om å unngå skolearbeid, som de da ville forbinde med negativ respons, istedenfor å være

motivert til skolearbeid (Brim & Whitaker, 2000, s. 58). Dermed ser det ut som at det for elever med ADHD, vil være viktig at læreren finner hva som hjelper dem med å overkomme de kognitive utfordringene.

Mestring ble også fremhevet som sentralt av lærerne når det kom til å planlegge undervisning, og det var en gjennomgående faktor for hva man tenkte på ved tilrettelegging for ulike elever.

Mestringsopplevelser ble dermed sentralt for hvordan lærerne reflekterte rundt hvordan man skulle skape motivasjon for læring. Det å mestre kan man se i lys av selvbestemmelsesteorien, der behovet for kompetanse kan knyttes til mestring, som vil være en drivkraft til å begi seg ut på utfordrende oppgaver og opprettholde utholdenhet ved krevende arbeid (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Man kan også se på mestring i forbindelse med Banduras (1977) teori om mestringsforventning (s. 193). Der ble det lagt frem hvordan en persons forventninger til at en innsats kan føre til et resultat, og hvordan en persons forventninger til å kunne utføre den innsatsen som kreves for å produsere dette resultatet, kunne være av betydning for motivasjonen (Bandura, 1977, s. 193). Det ville ifølge Bandura (1977) være bestemmende for hvilke aktiviteter man valgte å utføre, og for hvilken innsats og utholdenhet man klarte å opprettholde når aktiviteter ble krevende (s. 193). Dette fordi mennesker virker å unngå situasjoner der de tenker de ikke vil mestre, mens de involverer seg i aktiviteter der de tenker at de vil kunne mestre (Bandura, 1977, s. 194). Å legge opp til undervisning med formål om å fremme mestringsopplevelser, vil derfor være viktig i arbeidet med å skape motivasjon for læring hos elever med ADHD.

5.4.1 Cooperative learning

To av lærerne brukte mye tid på å snakke om metoden cooperative learning, eller samarbeidslæring, i intervjuene deres. Derfor har jeg valgt å ha med denne metoden som et undertema til metodevalg. Noe av grunnen til dette er også at jeg har lyst til å belyse en spesifikk metode, og se om metoden kan fange opp noen av aspektene rundt å skape motivasjon for læring for elever med ADHD.

Det man kan se ut ifra det lærerne forteller, er at vi gjennom å ta i bruk cooperative learning, kommer innom flere av de faktorene som tidligere er diskutert som relevante for å øke eller tilrettelegge for motivasjon hos elever med ADHD. Av det lærerne forteller, kan man trekke ut at de mener metoden gir fordeler ved å utvikle sosial kompetanse gjennom samarbeid, oppleve mestring ved å få vist kompetanse, få sosial respons, skape gode rammer, kunne variere, kunne legge opp til fysisk aktivitet, kunne legge til rette for trygghet i gruppa, og lettere kunne tilrettelegge og følge opp elevers behov, som også kunne bidra til en god lærer-elev relasjon. Mange av disse fordelene lærerne nevner, har allerede blitt belyst og diskutert tidligere i kapitlet, så jeg velger her å bare

vide til at alle disse faktorene kan være essensielle til å kunne bidra til økt motivasjon hos elever med ADHD. Jeg vil likevel vise til noe teori og forskning som underbygger lærernes påstander, som er knyttet til cooperative learning som metode.

Brim og Whitaker (2000) trekker i sin studie frem cooperative learning som en metode som vil gagne elever med ADHD (s. 59). Dette ved at de får komfortable rammer til arbeidet i skolen, gjennom at de får lov til å bruke sin kreative energi på en positiv måte, kan oppleve å forholde seg intellektuelt på en akseptert og produktiv måte med jevnaldrende, at de kan utvikle sosiale ferdigheter og selvtilit gjennom positive interaksjoner og samhandling med jevnaldrende, og at ansvaret vil være delt med andre, slik at noe av presset og søkelyset blir tatt bort fra eleven med ADHD (Brim & Whitaker, 2000, s. 59). Gillies (2007) trekker også frem fordeler ved cooperative learning som metode. Hun viser til at metoden øker elevens villighet til samarbeidende og produktivt arbeid, og at den fører til økt selvtilit og et trygt læringsmiljø (Gillies, 2007, s.1). Videre viser hun til at metoden kan fremme viktige positive erfaringer, til å lindre og unngå sosiale problemer, og at metoden fører til økt kunnskap gjennom at man lærer å lytte, dele idéer og perspektiver, gir og får hjelp, og driver aktiv problemløsning (Gillies, 2007, s. 1-2). Hun viser også til at metoden kan føre til en «gruppe-etos», der elevene skjønner at man arbeider for å hjelpe og støtte hverandre, og at man opplever en følelse av gruppesamhold, som vil øke motivasjonen til å klare både egne og gruppas mål (Gillies, 2007, s. 2).

Med andre ord kunne jeg nesten like gjerne sagt at ved å bruke cooperative learning som metode på en optimal og god måte, vil man dekke mange av de identifiserte faktorene som fører til økt motivasjon hos elever både med og uten ADHD, og dermed drive god tilrettelegging for motivasjon for læring.

5.5 Andre tanker

Det som var veldig interessant ved å se på det analyserte datamaterialet satt opp mot tidligere teori og forskning, var at ingen av lærerne i sine intervjuer trakk frem ytre belønninger som en faktor for å motivere til innsats for læring hos elever med ADHD. I så fall vil det kun være gjennom positiv respons, men i dette tilfellet har jeg valgt å se på responsen lærerne belyser som autonomistøttende kommunikasjon, og da kan man ikke helt karakterisere denne responsen som ytre belønning heller. Det er nemlig flere studier som har lagt vekt på at ytre belønninger kan øke motivasjonen hos elever med ADHD (Skalski, 2021, s. 592; Barkley, 2015, s. 425). Ryan og Deci (2000b) viser imidlertid til studier som antyder at ved å være orientert mot ytre belønninger og kontroll, vil dette innebære negative konsekvenser (s. 48), og Morsink med flere (2022) mener at det trengs forskning som

inkluderer indre motiver og tilfredsstillelse av behov som faktorer i utforskingen av ytre belønningers påvirkning, og som fokuserer mer på mulige negative effekter ved bruk av ytre forsterkere (s. 1154).

6 Oppsummering

Jeg har i denne studien prøvd å løfte frem læreres erfaringer og tanker rundt hvordan man kan tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD. Jeg har forsøkt å finne frem til mulige svar til min problemstilling; hvordan kan man som lærer tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD? Formålet var å forsøke å få innsikt i læreres oppfattelse av hvordan man kan motivere elever med ADHD til læring, og dermed danne grunnlag for refleksjoner og utvikling innenfor dette aspektet.

For å besvare problemstillingen, har jeg gjennomført en kvalitativ studie, hvor semistrukturert livsverdenintervju ble valgt som metode. Jeg valgte metoden for å få innsikt i lærernes tanker og refleksjoner når det gjelder elever med ADHD og deres motivasjon, samt hvordan man kan stimulere denne på en god måte. Jeg lot meg inspirere av en tematisk analyseprosess for å analysere datamaterialet etter endt datainnsamling.

Funnene fra analysen har bidratt til at studien presenterer ulike strategiske tilnærminger som tre lærere tar i bruk for å skape motivasjon for læring, og hvilke faktorer som potensielt kan spille en positiv rolle for elevers motivasjon for læring. Funnene til studien viser at å drive relasjonsbyggende arbeid, skape forutsigbarhet og rammer, og aktivt reflektere over valg av ulike metoder, kan være viktige strategier for hvordan man kan tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD. Samtidig viser studien at bruk av læringsstrategien cooperative learning, kan bidra til dette. Innunder de nevnte strategiene, viser studien også til ulike faktorer som spiller en rolle i arbeidet med de ulike strategiene. Å innta en autonomistøttende tilnærming til undervisningen, virker å være av stor betydning for at de ulike strategiene og aspektene som hører til dem, i høyest mulig grad skal kunne fungere godt. Altså, at å inneha en autonomistøttende tilnærming fremfor en kontrollerende tilnærming, vil bidra positivt i arbeidet med motivasjon for læring.

Forskning legger mye vekt på faktorer som kan årsaksforklare elever med ADHD sin motivasjon, og hva som kan dekke deres behov for at motivasjonen deres kan bli stimulert positivt, men svært få kommer med eksempler til ulike spesifikke metoder man kan ta i bruk i undervisningen som lærer for å tilrettelegge for og dekke disse behovene. Derfor har jeg valgt å trekke frem cooperative learning, som både lærerne og forskningen trekker frem ved utforskningen av sammenhengen mellom elever med ADHD og deres motivasjon. Cooperative learning fremstår som en solid metode, og en metode som kan gi flere muligheter til tilfredsstillende av de ulike faktorene som bidrar til å skape motivasjon hos elever med ADHD. Metoden gjør at en som lærer kan benytte seg

av flere ulike metoder og strategier på samme tid. Dermed får du muligheten til å tilrettelegge for flere elever på en gang.

Med mer ressurser ville det vært interessant å se mer på sammenhengen mellom læringsstrategien cooperative learning og elever med ADHD. Om dette faktisk er en metode som på flere områder kan ha en positiv påvirkning på elever som lever med denne diagnosen. Jeg har heller ikke på bakgrunn av omfanget til en masteroppgave hatt mulighet til å gå inn på alle funnene like utfyllende i diskusjonsdelen. Det ville dermed vært interessant og studert noen av studiens funn nærmere. Jeg ville gjerne også tatt inn flere teoretiske perspektiver i undersøkelsen av dette ved å for eksempel ta inn mer teori om relasjoners betydning i skolen og for elever med ADHD, teori til hvordan forutsigbarhet og rammer påvirker elever med ADHD, og teori rundt hvilke metoder eller læringsstrategier som tilsynelatende fungerer godt for elever med ADHD som for eksempel cooperative learning som tidligere nevnt.

Referanser

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Barkley, R. A. (2015). Executive Functioning and Self-Regulation Viewed as an Extended Phenotype: Implications of the Theory for ADHD and Its Treatment. I R. A. Barkley (Red.), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis & Treatment* (4. utg., s. 405-434). The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: what they are, how they work, and why they evolved*. The Guilford Press.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, P. C. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brim, S. A. & Whitaker, D. P. (2000). Motivation and Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(2), 57-60. <https://doi.org/10.1080/10459880009599784>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "What" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drugli, B. M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- DuPaul, G. J. & Langberg, J. M. (2015). Educational Impairments in Children with ADHD. I R. A. Barkley, (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment* (4. utg., s. 168-190). The Guilford Press.

- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G. & Vollan, S. T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: en grunnbok* (2. utg., s. 177-208). Fagbokforlaget.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Haugen, V. D. & Haugen R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet (2020, 29. januar). *ADHD*. Helsenorge.
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Helsedirektoratet. (2018). *Om diagnosen ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse*.
<https://www.helsedirektoratet.no/tema/adhd>
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Morsink, S., Sonuga-Barke, E., Mies, G., Glorie, M., Lemiere, J., Van der Oord, S. & Danckaerts, M. (2017). What motivates individuals with ADHD? A qualitative analysis from the adolescents point of view. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 923-932.
<https://doi.org/10.1007/s00787-017-0961-7>
- Morsink, S., Van der Oord, S., Antrop, I. Danckaerts, M. & Scheres, A. (2022). Studying Motivation in ADHD: The Role of Internal Motives and the Relevance of Self Determination Theory. *Journal of Attention Disorders*, 26(8), 1139-1158.
<https://doi.org/10.1177/10870547211050948>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. M. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevens psykososiale miljø*. Cappelen Damm Akademisk.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
<https://doi.org/10.1086/501484>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Red.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (s. 13-54). Elsevier Science & Technology.
- Rønhovde, I. L. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.
- Rønhovde, I. R. (2020). *...og noen går det trill rundt for!: Om den unge hjernen og pedagogisk praksis* (2. ugt.). Gyldendal.
- Smith, Z. R. & Langberg, J. M. (2018). Review of the Evidence for Motivation Deficits in Youth with ADHD and Their Association with Functional Outcomes. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(4), 500-526. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0268-3>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skalski, S., Pochwatko, G. & Balas, R. (2021). Impact of Motivation on Selected Aspects of Attention in Children with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(4), 586-595. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01042-0>

- Skram, K. (2010). Elever med AD/HD trenger lærere som kan skape oversikt og struktur i skolehverdagen. I E. Hjelmervik, G. Hartveit & W. Olsen (Red.), *Utfordringer og undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest* (s. 199-208). Statped Vest.
- Svenkerud, W. S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Volkow, N. D., Wang, G.-J., Newcorn, J.H., Kollins, S. H., Wigal, T. L., Telang, F., Fowler, J. S., Goldstein, R. Z., Klein, N., Logan, J. Wong, C. & Swanson, J. M. (2011). Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway. *Molecular Psychiatry*, 16(11), 1147-1154. <https://doi.org/10.1038/mp.2010.97>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport* (Rapport 2016:4 Folkehelseinstituttet). Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over informanter

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Oppstart av intervju:

- Hvem er du?
- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lang erfaring har du som lærer?
- Hvorfor valgte du å si ja til intervjuet?
- Jeg vil bruke resultatene i min masteroppgave, og grunnen til at jeg velger å stille spørsmål er fordi jeg vil ha en innsikt i læreres erfaringer og tanker rundt tilrettelegging for motivasjon for læring hos elever diagnostisert med ADHD.
- Anonymitet vil sikres.
- Det som blir sagt, vil jeg hverken bedømme eller vurdere, kun bruke det til å forstå.
- Du er eksperten i dette intervjuet.
- Intervjuet vil vare maks opp til 45 minutter.
- Jeg har fått tillatelse fra NSD om å ta lydopptak, dette tas opp i en spesiell app slik at dataene slettes etter prosjektslutt.
- Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet eller unngå å svare på spørsmål
 - o Takk for at du stiller opp

Hvordan kan man som lærer tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever med ADHD?

1. Hvorfor valgte du å bli lærer?
2. Hvordan vil du definere motivasjon for læring?
3. Hvilken betydning tenker du at motivasjon for læring har i undervisningen?
4. Har du noen spesifikke eksempler der du har tilrettelagt for at motivasjon for læring skal finne sted?
 - a. Er det noen elever du har erfaring med at det er mer utfordrende å tilrettelegge for motivasjon for læring?
5. Hvilke erfaringer har du med elever med ADHD?
6. Hvordan oppfatter du disse elevenes motivasjon for læring sammenliknet med andre?
7. Er det noen forskjell på hvordan du tilrettelegger for motivasjon for læring for elever med ADHD kontra andre elever?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
 - b. Hvis nei, hvorfor ikke?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Motivasjon for læring og ADHD»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man som lærer kan tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever diagnostisert med ADHD. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å forske på hvordan man som lærer kan tilrettelegge for motivasjon for læring hos elever diagnostisert med ADHD. Dette i forbindelse med den obligatoriske masteroppgaven for grunnskolelærerutdanningen ved 5. – 10. trinn. Her vil jeg finne ut av hvilke kunnskaper lærere har om ADHD og motivasjon hver for seg, hvilke kunnskaper lærere har om ADHD og motivasjon satt i sammenheng, og hvordan lærere eventuelt tilrettelegger for motivasjon for læring hos elever med ADHD.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteravhandlingen blir skrevet av Martin Horne Stokka. Ansvarlig for prosjektet er Universitetet i Sørøst-Norge, og veilederen for masterarbeidet er Åshild Viken Wåle.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg å intervju erfarne lærere i grunnskolen for å få løftet frem erfaringer fra det hverdagslige arbeidet med elever i skolen. Dette for å få informasjon som er mest mulig virkelighetsnær og autentisk ved læreryrket, og med dette fremskaffe informasjon som kan være til nytte ved fremtidig arbeid i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å bruke dybdeintervju for å belyse og fremskaffe informasjon til min problemstilling for denne studien. Hvis du skulle velge å delta i prosjektet, innebærer dette et intervju som vil vare mellom 30 og 45 minutter. Intervjuet vil tas opp ved lydopptak og som informant vil dine svar bli anonymisert i masteroppgaven.

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. Når prosjektet er ferdig vil alle data bli slettet slik at det ikke kan spores tilbake til deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dataene og personopplysningene. Personopplysninger vil bli erstattet med koder, og alt materiale vil være lagret på studentens passordbeskyttede datamaskin. Personer som deltar i studiet vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Innleveringsdato er 01.06.2023, og sensurfrist er seks uker etter dette. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Jeg vil bevare alt datamateriale frem til slutten av forskningsprosjektet, men navn vil være fiktive. Lydopptak vil bli transkribert og selve opptaket vil ikke bli inkludert som en egen fil i masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Martin Horne Stokka (martin_stokka@hotmail.com) eller veileder Åshild Viken [Wåle](mailto:ashild.v.wale@usn.no) (ashild.v.wale@usn.no).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Martin Horne Stokka

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ADHD og motivasjon og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Meldeskjema / ADHD og motivasjon / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

🖨 Skriv ut

📅 25.01.2023 ▾

Referansenummer

314238

Vurderingstype

Automatisk ⓘ

Dato

25.01.2023

Prosjekttittel

ADHD og motivasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Åshild Viken Wåle

Student

Martin Horne Stokka

Prosjektperiode

26.09.2022 - 01.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2023.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

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